



Universidad del Azuay
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la
Educación

Carrera de Educación Inicial, Estimulación Temprana e
Intervención Precoz

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

Autoras:

Melany González Torres; Camila Rosales Galán

Directora:

Mgst. Cindy López

Cuenca-Ecuador

DEDICATORIA

Este trabajo es dedicado a mis padres, Tannya y Patricio, quienes me han apoyado a lo largo de estos años y han guiado mi camino, siempre a través del sacrificio y esfuerzo brindado, los que han permitido que alcancemos juntos este gran logro. A mi hermano Miguel, respecto al cual siempre quiero ser un ejemplo; así como a la familia, la cual ha sido mi apoyo incondicional, y a mis amigos, quienes me han ofrecido sus consejos, que me han ayudado a cumplir esta meta.

Camila Rosales Galán

Dedico este trabajo principalmente a Dios, quien me dió la vida y me permitió llegar hasta donde estoy. A mis padres Fanny y Julio, a mis hermanas Estefanía y Daniela, así como a mi enamorado por ser el pilar fundamental en mi vida; gracias por su apoyo y cariño incondicional para culminar esta etapa. A mi familia, quienes han formado parte de mi vida y han sido mi apoyo fundamental; a mis amigos, que me han brindado sus conocimientos para poder culminar esta etapa.

Melany González

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi padre y madre que sacrificaron tanto por mí para llegar hasta aquí, por nunca hacerme faltar nada, por su preocupación y su amor incondicional en este camino, por sus consejos y por su motivación diaria; agradezco a mi familia y amigos por siempre brindarme ideas y consejos; a mi compañera de tesis para lograr la gran meta y a mi directora de tesis por su apoyo.

Camila Rosales Galán.

Agradezco a mi padre y madre, que sacrificaron tanto para poder ayudarme a culminar mis estudios de tercer nivel; por su esfuerzo, dedicación y su amor incondicional durante este camino, agradezco a mi familia y amigos por brindarme consejos y motivación, a mi compañera de tesis por su apoyo incondicional, así como a mi directora de tesis por su conocimiento, consejos y paciencia en este largo camino.

Melany González

RESUMEN

El presente trabajo tiene un enfoque cuantitativo. Su objetivo es capacitar a docentes del nivel inicial sobre la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. Como técnica de recolección de información se utilizó la encuesta como primera fase (pre test); los resultados se obtuvieron a través de un análisis descriptivo de la información recopilada. Se procedió a tabular los resultados a través del programa IBM SPSS, lo que permitió procesar los datos en tablas, se planificó y desarrolló la capacitación utilizando los manuales operativos para la inclusión. Finalmente, se aplicó una post encuesta a los docentes; cuyos resultados evidencian un porcentaje de respuestas correctas del 50% en la primera capacitación, mientras que después de las capacitaciones se alcanzó un porcentaje del 65% de respuestas correctas, siendo mayor el nivel de conocimiento respecto al manejo de niños con necesidades educativas especiales.

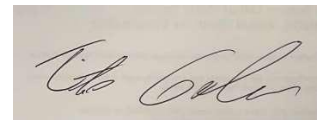
Palabras clave: Necesidades educativas especiales, discapacidad, inclusión educativa, educación inicial, formación docente.

ABSTRACT

The present work has a quantitative approach. Its objective was to train pre-school teachers on the educational inclusion of children with special educational needs associated with disabilities. As an information collection technique, the survey was used in the first phase, the results were obtained through a descriptive analysis of the information collected. The results were tabulated through the IBM SPSS program, which allowed the data to be processed in tables, the training was planned and developed using the operational manuals for inclusion. Finally, a post-survey was applied to the teachers. The results showed a score of correct answers in 50% in the first training, while after the training a percentage of 65% of correct answers was reached. This showed an improvement in learning, with a higher level of knowledge regarding the management of children with special educational needs.

Keywords: special educational needs, disability, educational inclusion, initial education, teacher training.

Translated by

A handwritten signature in blue ink that reads "Magali Aiteaga". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the name.A handwritten signature in black ink that reads "Sebastian Galán". The signature is written in a cursive style.

Sebastian Galán

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN	4
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	6
INDICE DE FIGURAS	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I.....	12
1 MARCO TEÓRICO	12
Introducción	12
1.1 Inclusion educativa	12
1.2 Marco legal	14
1.3 Necesidades educativas especiales (NEE).....	16
1.4 Discapacidad.....	19
1.4.1 Tipos de discapacidades	20
1.4.2 Discapacidad intelectual	20
1.4.3 Discapacidad motriz	25
1.4.4 Discapacidad auditiva.....	28
1.4.5 Discapacidad visual	34
1.5 Manual operativo para la inclusión	38
1.6 Formación docente en educación inicial en inclusión	38
1.7 Conocimiento de docentes sobre la discapacidad, estudios realizados.	40
Conclusión	43
CAPÍTULO II.....	44
2 METODOLOGÍA	44
2.1 Metodología.....	44
2.2 Muestra	44
2.3 Técnica.....	44
2.4 Procedimiento.....	45
2.5 Resultados de la pre-evaluación	45

Conclusiones.....	63
CAPÍTULO III	65
3 PLANIFICACIÓN Y APLICACIÓN DE TALLERES.....	65
Introducción	65
3.1 Presentación.....	65
3.2 Duración	66
3.3 Desarrollo de talleres	66
3.3.1 Objetivo general	66
3.3.2 Objetivos específicos.....	66
3.3.3 Secuencia de los talleres.	66
3.4 Evaluación de resultados del proceso de capacitación (post-encuesta).....	73
Conclusión	85
CONCLUSIÓN GENERAL	88
RECOMENDACIONES	90
REFERENCIAS.....	91
ANEXOS.....	100

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Edad.....	46
Figura 2. Género	46
Figura 3. Títulos obtenidos.....	47
Figura 4. Años de experiencia del docente.....	48
Figura 5. Localidad donde trabajan	48
Figura 6. Tipo de establecimiento	49
Figura 7. Sujetos de inclusión.....	50
Figura 8. Profesionales para la atención a los niños con discapacidad	51
Figura 9. Grado de pérdida auditiva	52
Figura 10. Necesidades de niños y jóvenes con discapacidad física	52
Figura 11. Niño con discapacidad física grado 4.....	53
Figura 12. 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	54
Figura 13. La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física	55
Figura 14. Característica que no corresponden a la discapacidad intelectual	56
Figura 15. Escalas de gravedad	57
Figura 16. Necesidades específicas para estudiantes con ceguera	58
Figura 17. Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con discapacidad visual.....	59
Figura 18. Retraso en la consecución de algunas habilidades sociales	60
Figura 19. Los padres evitan que estos estudiantes sufran frustraciones	61

Figura 20. Autonomía personal adecuada a cada situación.....	61
Figura 21. Nota obtenida por los docentes	62
Figura 22. Sujetos de inclusión.....	73
Figura 23. Profesionales para la atención a los niños con discapacidad	74
Figura 24. Grado de pérdida auditiva	75
Figura 25. Niños y jóvenes con discapacidad física.....	75
Figura 26. Niño con discapacidad física grado 4.....	76
Figura 27. Las alteraciones sensorio-motrices	77
Figura 28. La parálisis cerebral y el traumatismo craneo encefálico	77
Figura 29. Característica que no corresponden a la discapacidad intelectual	78
Figura 30. Escalas de gravedad	79
Figura 31. Necesidades específicas para estudiantes con ceguera	80
Figura 32. Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con discapacidad visual.....	81
Figura 33. Retraso en la consecución de algunas habilidades sociales	81
Figura 34. Los padres evitan que estos estudiantes sufran frustraciones	82
Figura 35. Autonomía personal adecuada a cada situación.....	83
Figura 36. Nota obtenida por los docentes en la encuesta.....	84
Figura 37. Gráfico de comparación de pre-evaluación y post-evaluación	85

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI enfrenta grandes desafíos: lograr una educación inclusiva, una escuela para todos sin discriminaciones de ningún tipo y una educación que garantice igualdad y equidad; esto con el fin de que los alumnos puedan alcanzar el éxito académico, y, fundamentalmente, una educación que responda a las necesidades educativas especiales (NEE).

El docente cumple un rol fundamental en la vida de los infantes, es quien guía los procesos educativos, al tiempo que desarrolla actitudes y habilidades en la educación; por lo tanto, es fundamental lograr una sensibilización sobre discapacidad e inclusión, que permita la participación de los niños con o sin NEE.

Sumándose a este desafío, se desarrolló una capacitación dirigida a docentes de nivel inicial, la cual abordó temas como: discapacidad e inclusión educativa. La capacitación se desarrolló con los docentes pertenecientes a centros educativos públicos de Gualaceo y Chordeleg.

El presente trabajo es una investigación cuantitativa, que inicia con la revisión de contenidos bibliográficos sobre inclusión educativa y discapacidad, la que posibilitó la obtención de información respecto al nivel de conocimiento actual sobre el tema; a su vez, se realizó una encuesta con preguntas sobre inclusión educativa y discapacidad.

Por su parte, la capacitación dirigida a docentes de nivel inicial buscó ofrecer a los profesores las herramientas teóricas y prácticas que posibiliten una educación de calidad a los niños con NEE; esto mediante un manual operativo para la inclusión, que hizo énfasis

en temas como: necesidades educativas, inclusión educativa y las cuatro discapacidades existentes.

Finalmente, mediante el análisis de los resultados se pudo evidenciar que los docentes, posterior a la capacitación, evidenciaron la adquisición de un mayor conocimiento. Es así que, en el pre test, el 50% obtuvo un porcentaje de respuestas correctas, mientras que posterior a las sesiones, dicho porcentaje aumentó al 65%, lo que mostró una mejoría y un aprendizaje durante las capacitaciones realizadas.

CAPÍTULO I

1 MARCO TEÓRICO

Introducción

Para entender y poder llevar a cabo todo el proceso inclusivo, es fundamental que la familia, la comunidad educativa y la sociedad en general estén preparadas y comprometidas para iniciar con el proceso de inclusión. Por ello, este capítulo desarrolla una fundamentación teórica basada en los aportes de varios autores, quienes definen a la inclusión educativa y a las cuatro discapacidades que se abordarán en el trabajo de campo.

1.1 Inclusión educativa

Mayo et al. (2015) agregan:

La inclusión no requiere ni debe buscar establecer prácticas y exigencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, busca el respeto a la diversidad y, por tanto, una educación que no discrimine, sino que responda con pertinencia a las necesidades y características de todos nuestros estudiantes, un reto que no ha estado presente en el accionar habitual del sistema educativo. (p. 7)

Además, Camilloni (2008) dice que la inclusión educativa es la oportunidad de que reciban educación aquellas personas con NEE, sea por situación de pobreza, género, diferencias culturales, enfermedad o religión. Lo correcto es que todas las personas sean incluidas en programas educativos y en escuelas regulares, de modo que se evite su aislamiento.

Por su parte, Ramírez (2017) señala que se debería reducir al máximo la exclusión en todas las culturas y comunidades, principalmente en el ambiente educativo. Al interior del contexto escolar los docentes serán los encargados de realizar modificaciones en: contenidos, enfoques, estructuras, estrategias y metodología. Para ello asumirán una visión diferente, al tiempo que implementarán procesos educativos comunes para todos los individuos.

Por otro lado, Castillo et al. (2020) recuerdan que la educación inclusiva en Ecuador está promulgada en la Ley de Educación Superior (LOES), con el objetivo de garantizar el derecho a la educación con calidad, con permanencia y con ingreso a la misma sin obstáculo alguno. Dicha ley busca posibilidades y oportunidades para todos, sin diferencias de género, orientación sexual u otra situación. Se persigue alcanzar un beneficio para la sociedad, mediante la formación de profesionales con nuevos conocimientos y con capacidades que les permitan responder a las necesidades educativas que presentan los estudiantes, para así lograr una población más preparada para una convivencia inclusiva.

Molina (2015) habla sobre la realidad de la educación inclusiva en Ecuador y dice que ésta surgió con el fin de mejorar la formación de los niños con NEE especiales. Para ello resulta primordial que la enseñanza sea acompañada del concepto de igualdad para todos, siempre con un objetivo principal, que es la participación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los padres, la comunidad, los profesores y los alumnos. De esta manera se logra integrar a todos en el proceso educativo, con igualdad de derechos.

Castillo et al. (2020) argumentan que la educación inclusiva en Ecuador reconoce la igualdad de las personas, pues todos tienen derechos que son propios de cada individuo. Se busca que las personas formen una sociedad unida y así lograr un respeto a la diversidad y

una búsqueda de oportunidades para todos, principalmente para aquellos que se encuentren en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Secaira et al. (2019) señalan que uno de los aspectos de mayor importancia en el país y en las instituciones educativas fiscales y particulares, y que generan contradicciones para los estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje, es su acceso y permanencia en el sistema educativo. Tal dificultad es uno de los principales inconvenientes para el desarrollo del individuo, pues le impide el desarrollo de una vida independiente e igualitaria respecto a las demás personas.

1.2 Marco legal

El estado ecuatoriano garantiza la inclusión de personas, para lo cual debe eliminar gran parte de las barreras de aprendizaje. Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad; a su vez, crearán los apoyos y las adaptaciones físicas necesarias dentro y fuera del aula, así como las adaptaciones curriculares y de promoción adecuadas a las necesidades. También incluirán la capacitación a los docentes en aspectos metodológicos, con el fin de que tengan un mejor conocimiento sobre el proceso de enseñanza. Cabe recalcar que todos los niños son iguales ante la ley y no deben ser discriminados por ningún motivo, condición propia, discapacidad o diversidad cultural.

El Código de la Niñez y la Adolescencia (2003), en el capítulo tercero, recalca:

Todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidades tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad.

Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos

y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuadas a sus necesidades. (p. 5)

“La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización (UNESCO, 2003, p. 7).”

Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2011 en el capítulo sexto, el estado, las autoridades educativas y docentes garanticen una educación de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes. En el capítulo 47 aborda sobre la integración, participación, acceso y permanencia de los niños con discapacidad en una institución educativa, eliminando barreras de aprendizaje, en donde el estado tanto como los docentes garanticen una educación de calidad y calidez, procurando la constante capacitación de docentes en áreas de mayor interés, para un adecuado manejo de sus estudiantes. Por otro lado se menciona sobre la igualdad y no discriminación sobre los niños y adolescentes, no serán discriminados por su discapacidad, diversidad cultural, religión, etnia, nacionalidad, estatus social económico o cualquier otra condición propia de sus progenitores o representantes familiares.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2011 en su Capítulo I. De la educación para las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, Artículo 227.- Principios; establece que:

La Autoridad Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, promueve el acceso de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria (p. 64).

En el Art. 26 de la Constitución de la República del Ecuador establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Ley Organica de Educación Superior, 2010, p. 6)

1.3 Necesidades educativas especiales (NEE)

Cuando se habla de determinar las NEE se hace referencia a identificar los conocimientos, habilidades, destrezas y conductas del alumno, quien es el principal involucrado en aprender y desarrollar los procesos en cada una de las áreas: intelectual, social, emocional, entre otras; ello con el fin de favorecer su aprendizaje (Fernández, 2011).

Pueyo (2016) refiere que la LOGSE, en 1990, definió a las NEE como alternativas que se proporcionan a los individuos con discapacidad y que representan un cambio importante en el entorno educativo. El mismo autor establece que las NEE se pueden dar por agrupaciones como: primero, los individuos con NEE derivadas de una discapacidad o trastorno; segundo, las personas con altas capacidades intelectuales; tercero, los individuos con incorporación tardía en el sistema educativo; cuarto, quienes presentan dificultades

específicas del aprendizaje; y, por último, los individuos con condiciones personales complejas.

Según López y Valenzuela (2015) un individuo es considerado con NEE cuando posee mayores dificultades, en comparación con el resto de compañeros de un mismo rango de edad, al momento de acceder al aprendizaje. Para lograr acceder a dicho aprendizaje necesita de apoyos extraordinarios y especializados, los cuales, de no proporcionársele, limitarían sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Las discapacidades son: motrices, sensoriales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales.

La población escolar con NEE, según los autores referidos, se ha incrementado en el tiempo, posiblemente en función de diversos factores, entre los que se destaca la tendencia fuertemente inclusiva de las sociedades modernas, expresada en la idea central de que “nadie quede afuera”. Así mismo, influyen aspectos como: el mayor reconocimiento de aquellas condiciones transitorias o permanentes que potencialmente afectan el aprendizaje; las mayores expectativas y demandas sociales por educación y especialización para la vida laboral y productiva; así como la mayor complejidad de los aprendizajes a adquirir.

A su vez, López y Valenzuela (2015) describen los dos tipos de NEE:

- Permanentes (NEEP): que corresponden a discapacidad intelectual, discapacidad sensorial (visual, auditiva), trastornos del espectro autista y discapacidad múltiple.
- Transitorias (NEET): incluyen al trastorno específico del lenguaje, trastornos específicos del aprendizaje, trastorno por déficit de atención, rendimiento intelectual en rango límite (aprendizaje lento) con limitaciones significativas en la conducta adaptativa, trastornos emocionales, trastornos conductuales, privación

socioeconómica y cultural, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente y drogadicción. (p. 2)

Parra (2009) considera que todas las personas con discapacidad tienen necesidades al igual que los demás, por lo que es indispensable la autonomía ya que esta le permite desarrollarse; por otro lado, es importante que la sociedad se adapte y brinde recursos en las sociedad, con una interacción sujeto – entorno, de esta manera se ayuda con las necesidades educativas, determinando las características de los individuos que poseen la deficiencia, ayudando con las limitaciones en el acceso y en los recursos, y no siendo menos importante examinando los problemas de aceptación y de apoyo de la sociedad. Logrando así una ayuda para la accesibilidad para los individuos con discapacidad.

Por otro lado, Molina (2015) argumenta que sería conveniente implementar una cultura inclusiva que acompañe con respuestas educativas a todos los estudiantes; la escuela, a su criterio, es un lugar que ayuda con el desarrollo y el aprendizaje, cuando atiende las necesidades educativas de los niños y cuando propone un currículo común, donde no se requiera una adaptación curricular.

La UNESCO (2008) agrega que:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (p. 8)

1.4 Discapacidad

Según Hernández (2015) este concepto alude a la falta de capacidad para realizar actividades tal como las haría otro ser humano; incluyen limitaciones físicas e intelectuales. La discapacidad se asocia con trastornos relacionados a una serie de funciones que inciden en la vida de una persona; estas pueden ser: dificultades para hablar, escuchar, ver o moverse. Sin embargo, el nivel de trastorno dependería de cada individuo. Las discapacidades no son exclusivas de una condición médica específica, si no que se derivan de barreras físicas y sociales que existen en el entorno, las cuales serían los factores principales que impiden a los individuos integrarse adecuadamente en la sociedad.

Un diagnóstico de la situación actual del Ecuador (Torres, 2017) evidenció que el estado está interesado en proteger a las personas con discapacidad, esto como una forma de protegerse a sí mismo, y de concebir a estos individuos como parte decisiva de una sociedad más justa y equitativa. Se puede observar que el número de personas con discapacidad avanza al mismo tiempo que la población del país aumenta. Los factores detrás de este incremento son genéticos y ambientales, y pueden manifestarse en formas de violencia, poca atención médica, falta de medicina, poca información, desconocimiento, entre otros. Por ello es importante conocer el tema con el fin de implementar estrategias para mejorar la violencia verbal y física que realiza la sociedad hacia las personas con discapacidad.

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012), se considera que una persona tiene discapacidad cuando existe una limitación, sea intelectual, motriz, o sensorial, sin importar la causa por la cual ésta fue originada la discapacidad, la cual hace que su vida se vea restringida permanentemente, tanto en lo psicológico como en lo biológica, al tiempo que impide el ejercicio de actividades en su vida diaria.

Según Palacios (2008) es fundamental que el término “discapacidad” se normalice en la sociedad, ya que las personas que poseen esta condición podrían contribuir igual que los demás, de ahí que resulta fundamental, primero, respetar las diferencias que determinan a cada individuo; segundo, promover el respeto por la igualdad, dignidad y la libertad de cada uno de los individuos; y tercero, fomentar una inclusión social con principios.

1.4.1 Tipos de discapacidades

La discapacidad forma parte de la condición humana; se estima que varias personas tienen algún tipo de discapacidad, siendo algunos casos más complejos que otros. Existen diversos niveles, grados y clasificaciones de funcionalidad de cada una de las discapacidades.

Entre las discapacidades están:

- Discapacidad intelectual.
- Discapacidad motriz.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad visual.

1.4.2 Discapacidad intelectual

Según Ninchcy (2010) el término se usa cuando un individuo tiene ciertas limitaciones en su funcionamiento mental y en destrezas como la comunicación, el cuidado personal y las destrezas sociales. El individuo presentaría un desarrollo más lento que otra persona de su mismo rango de edad. Estos niños pueden tardar más tiempo en aprender algunas habilidades

como, caminar, hablar, vestirse, comer, etc. Al final lograrán aprender, pero necesitaran más tiempo; sin embargo, es posible que no logren aprender algunas cosas.

La discapacidad intelectual es tanto la limitación en el funcionamiento intelectual como en la parte adaptativa del ser humano, se expresa por medio de las habilidades conceptuales y sociales y se origina antes de los 18 años (Schalock y Verdugo, 2007).

1.4.2.1 Causas de discapacidad intelectual

MedlinePlus (2019) argumenta que “la discapacidad intelectual afecta alrededor del 1% al 3% de la población. Existen muchas causas de discapacidad intelectual, pero los médicos encuentran una razón específica en solo el 25% de los casos” (p. 1). Los factores de riesgo de la discapacidad intelectual son:

- Infecciones (presentes al nacer o que ocurren después del nacimiento).
- Anomalías cromosómicas (como el síndrome de Down).
- Factores ambientales.
 - ✓ Metabólicas (por ejemplo, hiperbilirrubinemia o niveles muy altos de bilirrubina en los bebés).
 - ✓ Nutricionales (por ejemplo, desnutrición).
 - ✓ Tóxicas (exposición intrauterina al alcohol, la cocaína, las anfetaminas y otras drogas).
 - ✓ Traumatismos (antes y después del nacimiento).

- ✓ Inexplicables (los médicos desconocen la razón de la discapacidad intelectual de una persona).

1.4.2.2 Niveles de discapacidad intelectual

Ke y Liu (2017) describen los siguientes niveles de discapacidad intelectual:

- Leve: el CI suele estar entre 50 y 69 y representa aproximadamente el 80% de todos los casos. El desarrollo durante los primeros años es más lento que en niños de la misma edad y los hitos del desarrollo se retrasan.
- Moderada: CI entre 35 y 49, representando aproximadamente el 12% de todos los casos. Son lentos en alcanzar los hitos del desarrollo intelectual; su capacidad para aprender y pensar lógicamente está disminuida.
- Grave: un CI entre 20 y 34. La discapacidad intelectual grave representa entre el 3% y el 4% de todos los casos. Todos los aspectos del desarrollo están retrasados, tienen dificultad para pronunciar palabras y tienen un vocabulario muy limitado.
- Profunda: el CI está por debajo de 20. La discapacidad intelectual profunda representa del 1% al 2% de todos los casos. Estos individuos no pueden cuidar de sí mismos y no tienen lenguaje. (p. 5)

Antequera (2008), al clasificar la discapacidad intelectual, utiliza diferentes criterios, de manera que las necesidades de los profesionales puedan ser satisfechas:

Estos sistemas de clasificación pueden basarse, en las intensidades de apoyo, etiología, niveles de inteligencia o niveles de conducta adaptativa. El uso de un sistema u otro de clasificación debe tener una finalidad práctica, facilitando

la comunicación entre profesionales para determinar servicios, financiación y no convertirse en una forma de “etiquetar” al alumnado con Discapacidad Intelectual. (p.13)

Además, Antequera plantea que “la clasificación por intensidades de apoyos necesarios. La intensidad de apoyos variará en función de las personas, las situaciones y fases de la vida” (p. 13), al tiempo que distingue cuatro tipos de apoyos:

- **Intermitentes:** apoyo cuando sea necesario, el alumno no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.
- **Limitados:** Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado, pero sin naturaleza intermitente (preparación e inicio de una nueva actividad, transición a la escuela, en momentos puntuales).
- **Extensos:** apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.
- **Generalizados:** apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida.

1.4.2.3 La clasificación según la discapacidad intelectual

Peredo (2016) señala que los educadores utilizan distintos términos para referirse a los diversos niveles de discapacidad intelectual:

Durante muchos años los alumnos con DI eran clasificados como retrasados mentales educables (RME) o retrasados mentales instruibles (RMI), que aluden a los niveles de DI ligera y moderada. Este sistema no tenía en cuenta a los niños y niñas con DI grave y profunda, porque solían estar excluidos de la educación pública. Aunque en la actualidad todavía es posible encontrar las siglas RME y RMI, la mayoría de los educadores considera inapropiado utilizarlas, porque sugieren la existencia de límites predeterminados del funcionamiento intelectual (2016, p. 14).

Según Peredo (2016) la discapacidad intelectual, es diagnosticada según el grado o nivel de dificultades que presenten en las pruebas de inteligencia, el método de clasificación comprende cuatro niveles de discapacidad, según las puntuaciones del CI:

- DI límite: individuos con muchas posibilidades, que solo presentan un retraso en el aprendizaje; se incluyen niños de ambiente sociocultural desventajoso.
- DI ligera: este es un grupo mayoritario; varios de estos casos se detectan cuando los individuos ingresan en la escuela, y más aún, cuando cursan al segundo o tercer curso, y cuando las tareas se hacen de mayor complejidad. Presentando mayores dificultades en escritura, lectura y matemáticas.
- DI moderada: la mayoría de los individuos poseen un retraso significativo en el desarrollo en la edad preescolar, hablan tardíamente y con notable dificultad en el lenguaje expresivo y comprensivo, adquieren hábitos de autonomía personal y social, pero con más dificultad. Difícilmente llegan a dominar materias como la lectura, escritura y matemáticas, pueden acudir a aulas especiales en escuelas regulares, pero

con programas estructurados, por otro lado, el apoyo educativo debe ser más alto en algunas áreas, y la mayoría de los individuos deben recibir apoyo individualizado.

- **DI severa:** los individuos con DI severa generalmente necesitan ayuda, porque el nivel de autonomía, tanto social como personal, es bastante escaso. Presentan un deterioro psicomotor, mientras que su lenguaje comprensivo y expresivo es bastante pobre, no obstante, pueden aprender algún sistema de comunicación. Les resulta muy difícil desplazarse de manera autónoma, por lo que en sus cuidados personales requieren de ayuda y necesitan escolarización en centros especiales.
- **DI profunda:** los individuos con DI profunda presentan un grave deterioro en los aspectos sensorio-motrices y de comunicación comprensiva y expresiva; para sus cuidados personales requieren de completa ayuda, mientras que el tipo de apoyo educativo requerido debe ser generalizado, ya que necesita de ayuda permanente a lo largo de su vida.

1.4.3 Discapacidad motriz

La discapacidad motriz es una alteración del movimiento que afecta de manera distinta a los niveles y funciones, limitando al individuo en el desarrollo social y personal. El deterioro puede estar en el cerebro, los huesos y músculos. Afecta al área motriz, lo que impide al individuo tener movilidad (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010).

Las barreras están presentes en el entorno del individuo: éstas evitan la autonomía para movilizarse libremente por las calles. La persona con discapacidad motriz tampoco podrá acceder a los medios de transporte público si estos no están adaptados; así mismo,

difícilmente podrá practicar deportes, además de que las barreras del entorno condicionarán a los individuos sin lograr una independencia (UNICAP, 2017).

1.4.3.1 Origen de una discapacidad motriz.

Según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010) las causas del daño cerebral que interfiere con la motricidad se clasifican de acuerdo con la etapa en que se presentan:

- Prenatales: el individuo nace con malformaciones, debido a convulsiones maternas. También se debería a incompatibilidad sanguínea, cuando la sangre de la madre y del bebe son incompatibles. Otras causas son el consumo de sustancias tóxicas, las que producen restricciones durante la formación del bebe, así como infecciones, embarazos múltiples, entre otras.
- Perinatales: se dan durante el nacimiento del bebé, como nacimientos prematuros, es decir, antes de las 32 semanas de embarazo. También pueden originarse por asfixia o hipoxia neonatal, infecciones, mala posición del bebé o hemorragia cerebral.
- Posnatales: ocurren a lo largo de la vida, sea por infecciones virales o bacterianas, golpes en la cabeza, convulsiones, etc.

1.4.3.2 Causas de discapacidad motriz

El Ministerio de Educación de Chile (2007) señala que la discapacidad motora puede deberse a diferentes causas, que pueden originarse en distintas etapas de la vida de un ser humano (pre-natal, peri-natal y post-natal), por cualquiera de los siguientes factores:

- Factores congénitos: alteraciones durante el proceso de gestación, como malformaciones congénitas (espina bífida, amputaciones, agenesias, tumores, parálisis cerebral, etc.).
- Factores hereditarios: transmitidos de padres a hijos, como distrofia muscular de Duchenne, osteogénesis imperfecta, entre otras.
- Factores adquiridos en la etapa post-natal: traumatismos, infecciones, anoxia, asfixia, accidentes vasculares, parálisis cerebral, etc.

1.4.3.3 Clasificación de la discapacidad motriz

Según el Ministerio de Chile (2007), los grados de severidad de discapacidad motriz se clasifican en:

- Leve: 30% de compromiso funcional. Existe independencia durante las actividades de la vida diaria, se posee una buena comunicación, logrando una integración normal en el medio.
- Moderado: entre un 30 y un 50 % de compromiso funcional. Se necesitan ayudas técnicas para obtener independencia en actividades de la vida diaria. Se presentan ciertos problemas de comunicación, por lo que se requieren tratamientos para incorporarse a la vida normal.
- Severo: entre un 50 y un 70 % de compromiso funcional. Los impedimentos intelectuales, motores y sensoriales impiden la independencia.
- Grave: entre un 70 y un 100% de compromiso funcional. Están comprometidas todas las eras del desarrollo, por lo que resulta imposible una integración social.

1.4.3.4 Según el número de miembros afectados y la función motriz

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010) establece que el número de miembros afectados y la función motriz son los siguientes:

- Monoplejia: un solo miembro del cuerpo.
- Diplejia: afecta las extremidades inferiores (piernas).
- Triplejia: afecta un miembro superior (un brazo) y las extremidades inferiores (piernas).
- Hemiplejia: Afecta el lado derecho o izquierdo del cuerpo.
- Cuadriplejia: Afecta las cuatro extremidades del cuerpo (brazos y piernas)

1.4.3.5 Algunos problemas asociados a la discapacidad motriz

Según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010), son varias las características que afectan al tono muscular y a la fortaleza en las manos. Los individuos que poseen problemas en la motricidad tienen algunas complicaciones en el tono; como por ejemplo, la hipertonía, la que se manifiesta en apretar mucho los objetos; o la hipotonía, que implica un grado muscular muy bajo y, por tanto, conlleva a la ausencia de energía y a tener problemas al sostener objetos con las manos. También se presentan problemas para controlar el tronco y la cabeza, así como para mantener la postura al estar sentado.

1.4.4 Discapacidad auditiva

La OMS (2020) llama defecto de audición a la incapacidad de oír como aquellos individuos con un sentido auditivo normal. Ello implica que si la persona no escucha sonidos tendría sordera, sea por factores hereditarios o ambientales. La gran mayoría de casos de

sordera y de problemas de audición pueden prevenirse si las causas se atienden tempranamente.

Además, el Ministerio de Educación de Chile (2007) dice que la discapacidad auditiva es la dificultad para escuchar el sonido a través de la audición, lo que depende del grado de pérdida auditiva. Tal discapacidad trae consigo dificultades para escuchar el lenguaje y los sonidos del medio ambiente. En la actualidad se ha desarrollado un sistema de comunicación, la lengua de señas, el cual ya es parte de la cultura.

La OMS (2015) calcula que:

1.100 millones de jóvenes de todo el mundo están en riesgo de pérdida auditiva. Más de 43 millones de personas de entre 12 y 35 años padecen una pérdida auditiva. Entre 12 y 35 años en países de ingresos medianos y altos, casi el 50% están expuestos a ruidos perjudiciales por mal uso de dispositivos como teléfonos celulares. Alrededor del 40% están expuestos a niveles de ruido en discotecas y bares. (p. 1)

1.4.4.1 Causas de discapacidad auditiva

El Ministerio de Educación chileno (2016) plantea que las dificultades auditivas pueden deberse a diferentes causas. Desde un punto de vista general, se pueden originar en diferentes etapas de la vida del ser humano y por alguno de los siguientes factores:

- Hereditarios: se trata del factor que presenta menor incidencia de todos.
- Prenatales: rubéola, uso de alcohol, drogas o medicamentos ototóxicos por parte de la madre embarazada.

- Perinatales: durante o cercanos al parto; bajo peso de nacimiento, golpes, caídas y traumas durante el parto.
- Postnatales: meningitis, otitis media mucosa recurrente con daño de tímpano, traumas acústicos producidos por golpes o exposición a ruidos de fuerte intensidad y en forma permanente.

Por su parte, Martín (2010) señala que existen causas según: la etiología, el momento de aparición, la localización de la lesión, los oídos afectados y el grado de pérdida auditiva.

- Congénita: el individuo nació con la pérdida auditiva. A los recién nacidos se les realiza la prueba de exploración para detectar si han nacido con pérdida auditiva; esta prueba se le realiza cuando el bebé sigue en el hospital.
- Adquirida: significa que el individuo podía oír cuando nació, pero por cuestiones ajenas perdió la audición. La pérdida adquirida también puede describirse según la edad: si comienza antes de la edad en que el niño comienza a hablar, recibe el nombre de pérdida auditiva pre-locutiva, que significa “antes de hablar”. Si ocurre después de que el niño comienza a hablar, se llama pérdida auditiva post-locutiva, que significa “después de hablar”.

Lobera (2010) presenta una clasificación al momento de su aparición:

- Sorderas prenatales: motivadas por diferentes embriopatías y fetopatías como la rubeola, diabetes, neuropatías.
- Sorderas perinatales: producidas en el momento del parto por anoxia, fórceps, eritoblastosis fetal (incompatibilidad Rh).

- Sordera postnatales: si se producen antes de la aparición del lenguaje oral se denominan prelocutivas, cuyo pronóstico es menos favorable que si aparecen después de que el sujeto haya comenzado a hablar (poslocutivas). Las causas más comunes son otitis, sarampión, encefalitis, meningitis, laberintotoxias, traumatismos.

Lobera (2010) presenta una clasificación según la localización de la lesión:

- Sorderas de transmisión o conductivas: debidas a una alteración en la emisión del sonido, generalmente por obstrucciones en el oído externo o medio. Estas dificultades pueden dar lugar a pérdidas auditivas con frecuencia reversibles, que, a menudo, pueden ser tratadas de forma médica y/o quirúrgica. La pérdida auditiva es de tipo cuantitativo, afecta al grado de audición y no a la calidad de esta; no superan los 60 DB, siendo, por tanto, una sordera media.
- Sordera neurosensorial: la más complicada y severa. Las pérdidas auditivas están vinculadas a problemas que afectan al oído interno, la cóclea, el nervio o las zonas auditivas del cerebro. No tienen tratamiento médico-quirúrgico. Sus causas pueden ser otosclerosis, tumores, traumas acústicos, malformaciones.

Lobera (2010) presenta la clasificación según los oídos afectados y el grado de pérdida:

- Según los oídos afectados: unilateral que se presenta en un solo oído o bilateral que se presenta en ambos oídos.
- Según el grado de pérdida auditiva:
 - ✓ Ligera: caracterizada por una pérdida auditiva de entre 20 y 40 DB, presenta pocas dificultades articulatorias y no identifica todos los fonemas con claridad.

- ✓ Media (hipoacusia): se caracteriza por una pérdida auditiva de entre 40 y 70 DB, suele identificar sólo las vocales en las palabras, su articulación es mala, con lenguaje limitado. Tiene capacidad para la estructuración del pensamiento verbal.
- ✓ Severos (sordos medios): se caracteriza por una pérdida auditiva de entre 70 y 90 DB, escucha ciertos sonidos, con la incapacidad de adquisición espontánea del lenguaje. Normalmente requieren una atención especializada e individualizada.
- ✓ Profunda (sordos profundos): la pérdida auditiva es superior a los 90 DB. No pueden adquirir el lenguaje oral y tienen problemas en la socialización y en el ámbito educativo.

1.4.4.2 Clasificación de la discapacidad auditiva

La Junta de Andalucía (2010) establece la siguiente clasificación de la discapacidad auditiva:

- Audición normal. Umbral de audición (0-20 dB): el sujeto no tiene dificultades en la percepción de la palabra.
- Hipoacusia leve o ligera (20-40 dB): la voz débil o lejana no es percibida. En general el niño o la niña es considerado como poco atento y su detección es importante antes y durante la edad escolar.
- Hipoacusia media o moderada (40-70 dB): el umbral de audición se encuentra en el nivel conversacional medio. El retraso en el lenguaje y las alteraciones articulatorias son muy frecuentes.
- Hipoacusia severa (70-90 dB): es necesario elevar la intensidad de la voz para que ésta pueda ser percibida. El niño presentará un lenguaje muy pobre o carecerá de él.

- Hipoacusia profunda o sordera (más de 90 dB.): sin la rehabilitación apropiada, estos niños no hablarán, sólo percibirán los ruidos muy intensos y será, casi siempre, más por la vía vibro táctil que por la auditiva.
- Cofosis o anacusia: pérdida total de la audición; pérdidas excepcionales.

Según Lobera (2010) las pérdidas de audición se clasifican en:

- Congénita: se da desde el nacimiento del individuo, puede ser de cualquier tipo o grado, en un solo oído o en ambos (unilateral o bilateral). Se asocia a problemas renales en las madres embarazadas, afecciones del sistema nervioso, deformaciones en la cabeza o cara (craneofaciales), bajo peso al nacer (menos de 1500 gramos) o enfermedades virales contraídas por la madre durante el embarazo, como sífilis, herpes e influenza.
- Adquirida: se da después del nacimiento del individuo; puede ser ocasionada por enfermedades virales como la rubéola o meningitis, por medicamentos muy fuertes, por infecciones frecuentes de oído, en especial acompañadas de fluido por el conducto auditivo.

De acuerdo con el lugar de la lesión, las pérdidas auditivas son:

- Conductivas: ocurre en el oído medio (martillo, yunque, estribo y membrana timpánica), lo que produce que no se escuchen sonidos de baja intensidad.
- Neurosensorial: ocurre en el oído interno, que va desde el oído hasta el cerebro; impide la no discriminación de diferentes sonidos; algunas personas nacen con este tipo de pérdida y otras lo van adquiriendo en el transcurso de la vida.
- Mixta: ocurre cuando están afectadas la parte conductiva y la neurosensorial.

- Prelingüística: se presenta desde el nacimiento, cuando el niño aún no ha adquirido el lenguaje.
- Poslingüística: se presenta después de que el individuo ya posee un lenguaje oral.

1.4.5 Discapacidad visual

1.4.5.1 Clasificación de la discapacidad visual

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010) define que la discapacidad visual es una condición que afecta a la visualización de imágenes, sea de manera parcial o total. El sentido de la vista es importante porque permite identificar y reconocer de forma visual los objetos e imágenes del entorno.

El Ministerio de Educación de Chile (2007), presenta la siguiente clasificación de discapacidad visual:

- Baja visión: cuando el individuo presenta una disminución de la percepción visual. Se logra conseguir estímulos visuales de mayor tamaño gracias al aprovechamiento de ayudas ópticas.
- Ceguera: se habla de ceguera cuando el individuo presenta una pérdida total del sentido de la vista, la cual le impide percibir imágenes de mayor o menor tamaño.

La OMS (2018), según el tipo de visión, clasifica a la deficiencia visual en dos grupos:

- Deficiencia de la visión de lejos:
 - ✓ Leve: agudeza visual inferior a 6/12.
 - ✓ Moderada: agudeza visual inferior a 6/18.
 - ✓ Grave: agudeza visual inferior a 6/60.

- ✓ Ceguera: agudeza visual inferior a 3/60.
- Deficiencia de la visión de cerca:
 - ✓ Agudeza visual de cerca inferior a N6 o N8 a 40cm con la corrección existente.

La experiencia individual de la visión deficiente varía dependiendo de muchos factores diferentes, entre ellos: la disponibilidad de intervenciones de prevención y tratamiento, el acceso a la rehabilitación de la visión (incluidos los productos de asistencia como gafas o bastones blancos), y si la persona tiene problemas debido a la inaccesibilidad de los edificios, los medios de transporte y la información (OMS, 2018).

1.4.5.2 Causas de la discapacidad visual.

La OMS (2018) señala que a nivel mundial las principales causas de la visión deficiente son:

- Errores de refracción no corregidos.
- Cataratas.
- Degeneración macular relacionada con la edad.
- Glaucoma.
- Retinopatía diabética.
- Opacidad de la córnea.
- Tracoma.

Las causas varían de un país a otro, por ejemplo, la proporción de deficiencia visual atribuible a las cataratas es mayor en los países de ingresos bajos y medianos que en los de

ingresos altos. En los países de ingresos altos, las enfermedades como la retinopatía diabética, el glaucoma y la degeneración macular relacionada con la edad son más frecuentes. Entre los niños, las causas de la visión deficiente varían considerablemente de un país a otro. Por ejemplo, en los países de ingresos bajos, las cataratas congénitas son una de las causas principales, mientras que, en los países de ingresos altos, la principal causa es la retinopatía del prematuro (OMS, 2018).

1.4.5.3 Causas de las dificultades visuales.

Las dificultades visuales pueden ocasionarse por varias causas, sean de tipo hereditario, genético o adquirido. A continuación, se da una descripción de las enfermedades oculares más frecuentes acompañadas de recomendaciones que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar una respuesta educativa:

Según el Ministerio de Educación de Chile (2007), las alteraciones en la posición y movilidad del globo ocular son:

- **Estrabismo:** se debe a un problema en la musculatura ocular, por lo que los ojos no se encuentran en una posición lineal correcta; con el transcurso del tiempo afecta a la disminución de la agudeza visual, lo cual debe ser tratado lo más pronto posible para mejorar el pronóstico.
- **Nistagmus:** movimiento involuntario de uno o de los dos ojos, que dificulta la fijación visual y disminuye la agudeza visual. Está asociado a otras patologías como: albinismo, cataratas, atrofia óptica o coriorretinitis.
- **Alteraciones corneales:** defecto de la curvatura de la córnea, que da origen a una agudeza visual muy baja. El uso de lentes ayuda a recuperar la agudeza visual.

- Alteraciones o ausencia de iris: afectación en el iris, el cual se encarga del control de la cantidad de luz que entra en el ojo. Cuando no existe o no se ha desarrollado completamente se llama de aniridia. Se recomienda la utilización de lentes de sol, o trabajar en espacios oscuros para mejorar la agudeza visual.
- Alteraciones del cristalino: la más frecuente es la catarata, alteración en la transparencia del cristalino, que provoca agudeza visual baja e incomodidad ante la luz, por lo que se recomienda ubicar la luz por detrás del alumno para no causar grandes contrastes en la imagen que se desea mostrar.
- Alteraciones de la retina: pueden afectar tanto a la agudeza visual central, como al campo visual periférico y la visión del color. La manifestación principal es la sensibilidad alta a la luz, lo que puede llevar a la ceguera total. Se recomienda el uso de lentes de sol, baja iluminación en lugares cerrados y la prescripción de ayudas ópticas para mejorar la agudeza visual.

1.4.5.4 Tipos de discapacidad visual.

La discapacidad visual presenta dos formas: la ceguera y baja visión. Las personas con ceguera no perciben ninguna información visual; muchas veces, los médicos las diagnostican como NPL (no percepción de la luz). Las personas con baja visión, se le corrige con ayuda óptica, en el caso el más común son los lentes (Lobera, 2010).

González et al. (2013) definen el grado de ceguera como:

- 1.- La agudeza visual: la capacidad de diferenciar claramente los detalles en objetos que están ubicados a una distancia determinada. La agudeza visual va a ser luego entonces el producto de dividir la distancia a la que la persona ve

un objeto por la distancia a la tendría que ver si su visión fuera la adecuada.

La OMS utiliza la Escala de Wecker para determinar dicha distancia.

2.- Campo de Visión: Es la capacidad que tiene el ojo para captar la información de luz que llega desde distintas aristas. (p. 7)

1.5 Manual operativo para la inclusión

Según Córdova (2014), en los centros de desarrollo infantil se constatan necesidades educativas, para ello se elaboró el “Manual operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años, con el fin de mejorar la inclusión educativa”. La inclusión debe ser de calidad y promover la permanencia, para lo cual es importante evaluar los progresos y cambios con nuevas estrategias metodológicas que contribuyan a un mejor aprendizaje. Por otro lado, el conocimiento de los docentes debe ayudar y facilitar a la toma de decisiones pedagógicas, que orienten hacia una mejor calidad. En tal sentido, se requieren una adecuada preparación y un amplio conocimiento teórico y práctico del tema.

1.6 Formación docente en educación inicial en inclusión

Según Calvo (2013), un maestro necesita, primero, validarse como construcción personal; esto implica constituirse como una persona capaz de entender, de ser responsable e innovadora. Así mismo, debe ser alguien capacitado para ejecutar tareas, mientras establece sus propias metas, plantea sus propias estrategias, procesa documentación y encuentra deleite en el conocimiento. También será capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y, de este modo, garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo. Por último, favorecerá el trabajo entre la escuela y los padres de familia. Cada una de estas características consolidan al docente como un profesional con capacidad de

reflexionar sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad y calidez para todos sus estudiantes.

Calvo (2003) dice que:

La inclusión educativa no puede realizarse sin intervención de los docentes, para ello es indispensable ubicar la centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar sin mejorar, llevando a la par con la comprensión de lo que cree, lo que puede hacer y lo que finalmente hace el docente. (p 1)

Asimismo, Calvo (2013) señala que la inclusión educativa se basa en lo que los docentes creen, pueden y están dispuestos a realizar en torno a los logros de los alumnos. En tal caso, lo conveniente es minimizar el problema y encontrar soluciones. La inclusión, en tal sentido, tiene como objetivo generar oportunidades de aprendizaje que sean de alta calidad.

Durán y Climent (2017) argumentan que para un mayor aprendizaje es fundamental la formación de los docentes, pues ellos son piezas indispensables y centrales para que el sistema educativo promueva los valores inclusivos. No se busca únicamente una formación individual, sino una actividad docente compartida que posibilite el desarrollo profesional y que exista una mejora completa de la institución.

González y Díaz (2018) mencionan que el desarrollo profesional docente debe ser:

Un proceso que involucre aprender y transformar la propia práctica de manera continua, con el fin de potenciar la capacidad para enfrentar los nuevos retos, y de esta manera sentirse preparado para recibir niños con necesidades

educativas especiales, y así descubrir lo que va surgiendo, en el campo profesional. (p. 2)

Para optimizar su formación, el docente debe aceptar varias herramientas teóricas y metodológicas que le generen una buena formación. Los docentes deberían concluir con un plan de competencias ya desarrollado y, con esto, poder aceptar el compromiso (Alberto, 2016).

Un estudio realizado por la UNESCO (2016) habla sobre la formación docente en el ámbito de la educación inicial y dice que:

En promedio, alrededor de la mitad de los docentes de tercer y sexto grado indica haber cursado programas con una duración mayor a siete semestres. Sin embargo, se advierten diferencias importantes entre los países. Los mayores porcentajes de docentes graduados de programas con duración mayor a siete semestres se encuentran en Costa Rica, Chile y el estado mexicano de Nuevo León, entre 70 y el 80%. Los países con menores porcentajes de docentes con estudios de duración mayor a siete semestres son Guatemala (4,0%), Nicaragua (14,7%), Paraguay (25,9%) y Argentina (27,1%). (2016, p. 95)

1.7 Conocimiento de docentes sobre la discapacidad, estudios realizados.

Respecto al conocimiento de los docentes sobre la discapacidad, Padilla (2011) realizó un estudio con el objetivo de describir la apertura y preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad. Fueron encuestados 343 docentes. Los resultados indican que un 28,9% de los docentes refieren sentirse preparados para educar

estudiantes con discapacidad física; un 19,9% para educar estudiantes con discapacidad sensorial; un 19,3% para educar estudiantes con discapacidad mental (cognitiva) y un 45,8% para educar estudiantes con problemas emocionales. Se llegó a la conclusión de que en los tres colegios públicos objeto de estudio los docentes no se sienten en capacidad de atender adecuadamente a los niños con discapacidad.

Por otra parte, Solano (2010) concluye que, en su mayoría, las profesoras encuestadas mostraron un nivel medio respecto al conocimiento sobre educación inclusiva. También en su mayoría, las profesoras encuestadas mostraron un nivel bajo respecto a la definición y las características de inclusión educativa, así como un nivel alto respecto a la importancia de la inclusión educativa y en el conocimiento de discapacidades sobre educación inclusiva. La mayoría de las docentes están en edades comprendidas en el rango 41-50. Respecto al conocimiento de características y definición, importancia, discapacidad sobre educación inclusiva, también se concluye que, en su mayoría, las profesoras mostraron un nivel medio cuyo tiempo de servicio es de 11 – 20 años.

Un estudio realizado por Arellano (2014), tuvo como propósito analizar la perspectiva de educadores en formación, sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad. Contaron con 611 profesionales que cursaban estudios de posgrado en la Universidad de Puebla, México. Se empleó una metodología mixta: cuestionario y entrevistas. Los resultados indicaron que los profesionales carecen de una formación sistemática acerca de la inclusión y que, pese a sus actitudes positivas hacia la inclusión, es común la percepción de aislamiento y falta de competencias.

Talou (2010) indagó las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, proporcionadas por dos tipos de actores técnico-docentes: en el primer caso, directivos y docentes procedentes de Institutos Superiores de Formación Docente; en el segundo, directivos, docentes y personal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD) y de escuelas de Educación Primaria Básica (EPB). El resultado obtenido fue que las docentes no están preparadas para la integración de niños con discapacidad dentro de una institución; además este estudio proporcionó información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de integración, que contemplen la problemática de la diversidad y, de este modo, favorecer un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo.

Los resultados descritos proporcionan información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la diversidad y así, favorecer un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo.

Por su parte, Montañó (2019) analizó los aspectos que inciden en el establecimiento de una relación cooperativa entre docentes y padres de familia, a fin de aportar elementos prácticos que faciliten la creación de contextos conversacionales durante el proceso de educación inclusiva para estudiantes en condición de discapacidad. Como resultado relacionado a la competencia profesional, los docentes sostienen que una barrera es la falta de preparación para asumir la tarea de la inclusión sin el apoyo de personal especializado. Los maestros, sin embargo, afirmaron que esto sucede porque el docente, muchas veces, recibe al estudiante en condición de discapacidad sin haber recibido la formación necesaria; por esto, preferirían que estos estudiantes se fueran a otros centros con niños que poseen sus mismas dificultades. En cuanto a los padres y maestros, ellos perciben que el proceso de

inclusión escolar ha tenido varias dificultades, relacionadas muchas veces con el contexto comunicacional creado por las familias e instituciones, donde no ha habido espacios para el acercamiento.

Conclusión

La fundamentación teórica se ha desarrollado de una manera clara y comprensible; se ha tratado de abarcar todos los componentes necesarios que un docente necesita conocer acerca de la inclusión educativa. Se busca que, además del respeto a la diversidad, el docente responda a las necesidades educativas de los estudiantes. También se abarcó las necesidades educativas especiales que favorecen los procesos de aprendizaje y el desarrollo personal en cada una de las áreas. Así mismo, se analizó el marco legal y las cuatro discapacidades (intelectual, motriz, auditiva y visual); los tipos, clasificaciones, niveles y causas de cada una de las discapacidades ya antes mencionadas, y como tema muy importante: Cómo se maneja la formación del docente dentro de la educación inicial en inclusión, ya que el docente es el encargado de potencializar al máximo las habilidades de los estudiantes. Se espera que este capítulo sea útil como información sobre los temas relevantes que se necesitan para comenzar un proceso de inclusión en las instituciones educativas. Finalmente se agregaron varios artículos en donde se refiere a la formación docente en educación inicial y en inclusión educativa, dentro y fuera del país.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGÍA

2.1 Metodología

El presente trabajo investigativo tiene un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y pre-post. Se realizó el estudio a través de la aplicación de una encuesta a los docentes, se abordó temas sobre la inclusión educativa, discapacidad, discapacidad intelectual, motriz, auditiva y visual, con el fin de identificar los conocimientos que poseen los docentes, a partir de ello, elaborar una capacitación en base a los resultados de la pre-encuesta.

2.2 Muestra

Las participantes fueron 40 docentes de educación inicial de las instituciones públicas ubicadas en el cantón Chordeleg y Gualaceo.

2.3 Técnica

Se aplicó una encuesta con el fin de evaluar el conocimiento acerca de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad; la que fue elaborada y validada por el equipo de investigación que desarrolló el “Manual operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años” (Córdova et al., 2014). Las variables incluidas en la encuesta son conocimientos sobre: inclusión educativa, discapacidad auditiva, discapacidad física, discapacidad intelectual y discapacidad visual. La encuesta se aplicó de forma digital, mediante la herramienta Google Drive, a los docentes que pertenecen al distrito Chordeleg y Gualaceo.

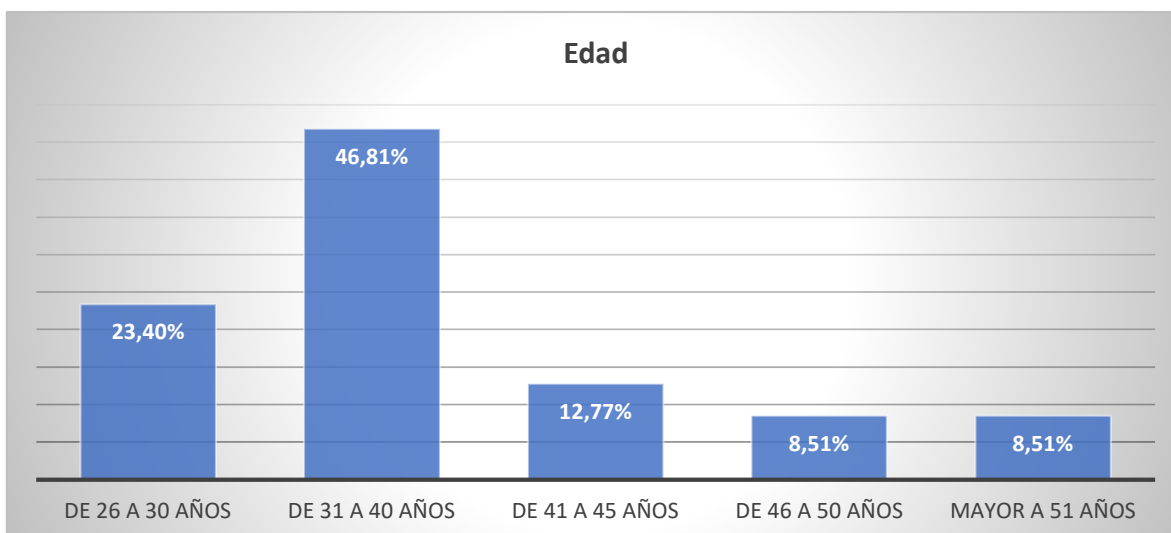
2.4 Procedimiento

- Elaboración y aplicación del asentimiento informado a los docentes.
- Durante 2 semanas consecutivas (junio de 2020) se realizaron las primeras encuestas a las docentes de las instituciones públicas, mediante la plataforma Microsoft Teams, la misma que contó con la participación de 40 docentes de educación inicial.
- Se analizaron los resultados dados por cada una de las docentes en la aplicación de la encuesta.
- Elaboración y aplicación de capacitaciones.
- Aplicación de la pos – evaluación.
- Análisis final de los resultados.

2.5 Resultados de la pre-evaluación

Se realiza un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en las encuestas a los 40 docentes del cantón Chordeleg y Gualaceo. Luego de realizar las encuestas se procedió a tabular los resultados obtenidos a través del programa IBM SPSS, el cual permite procesar los datos en tablas, las que se exportaron a Excel y, por medio de las cuales, se pudo hacer los gráficos y darle formato a los mismos. Una vez realizados los gráficos, las autoras procedieron a su análisis.

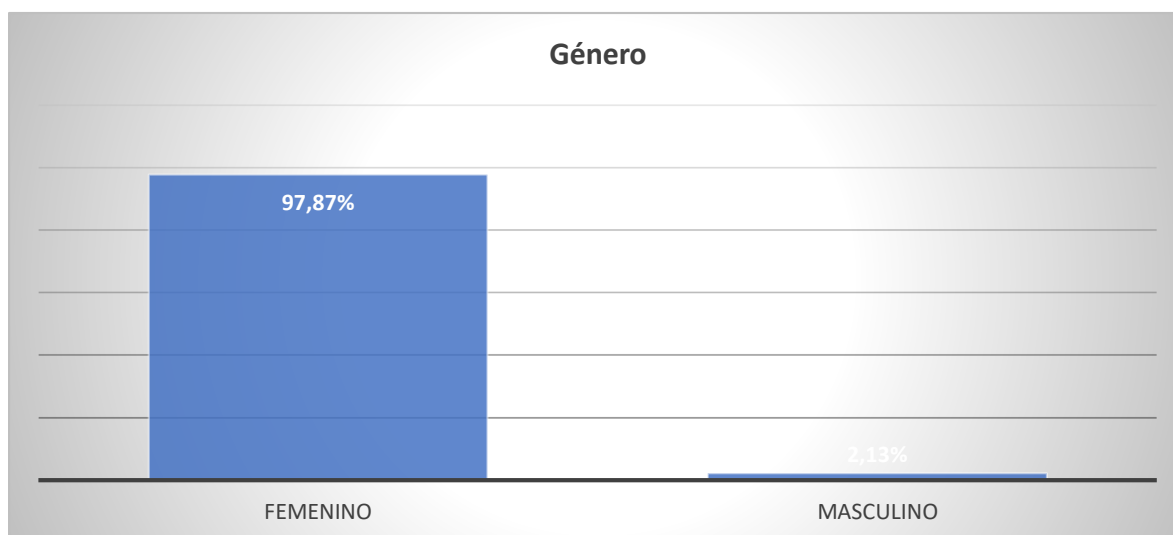
Figura 1. Edad



Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente gráfico se observa que la mayoría de docentes tiene un rango de 31 a 40 años de edad, siendo el mayor porcentaje el 46,81%. Le siguen las docentes que tienen entre 26 y 30 años con un porcentaje de 23,40%; continúan las docentes con un promedio de 41 a 45 años con un porcentaje de 12,77%; y, finalmente, una igualdad entre los docentes de 46 a 50 años y aquellos mayores a 51 años, ambos con un porcentaje de 8,51%.

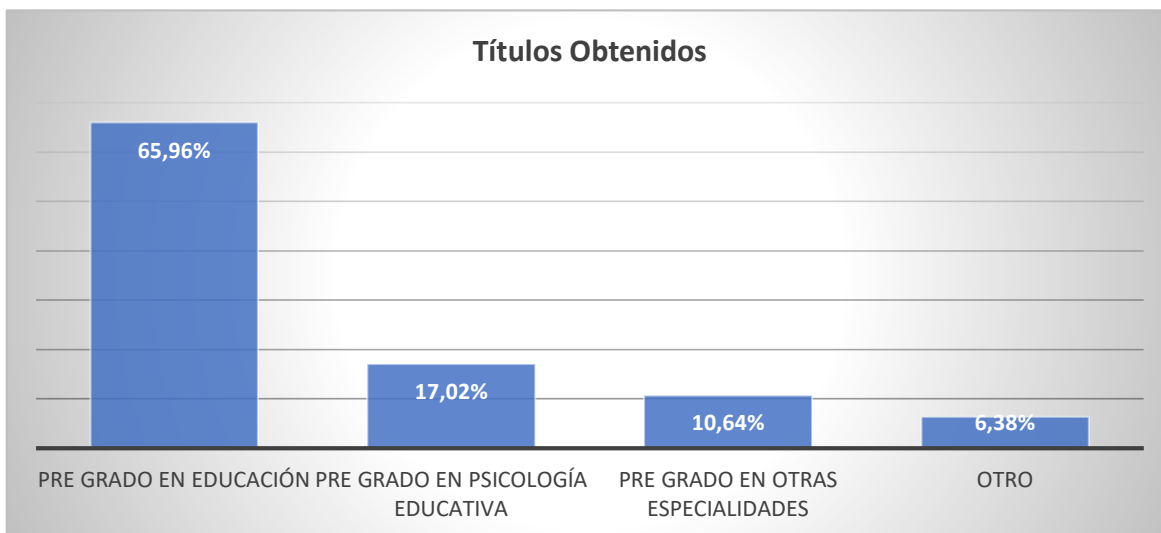
Figura 2. Género



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico se observa que el género femenino es el que predomina en las instituciones de Educación Inicial, con un 97,87%, mientras que el masculino alcanza un 2,13%.

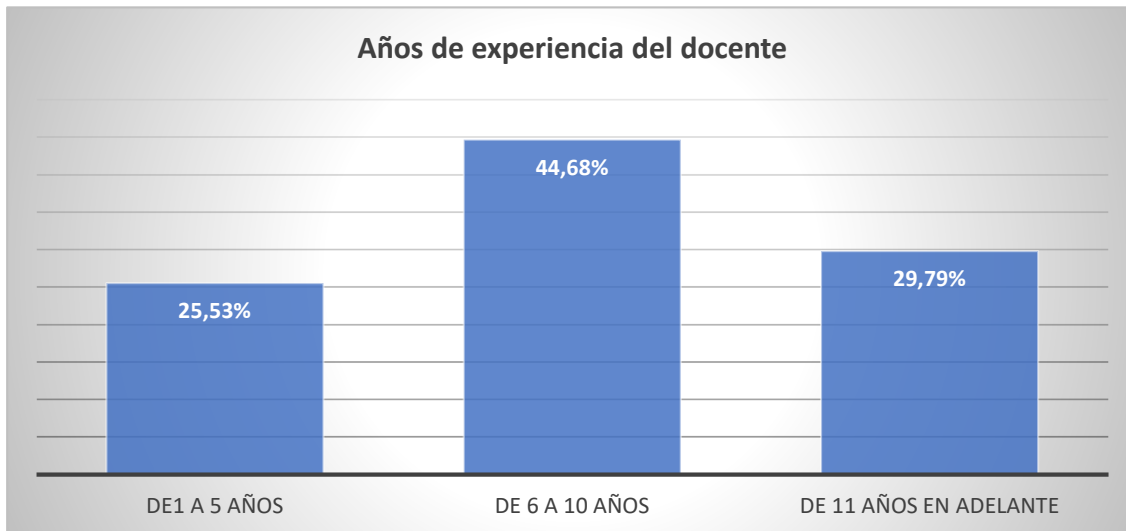
Figura 3. Títulos obtenidos



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico se puede evidenciar que el título obtenido por la mayoría de docentes es “Pregrado en Educación” con un 65,96%; seguido del título “Pre grado en psicología educativa” con un 17,02%; continúa con el título “Pre grado en otras especialidades” con un 10,64%; finalmente “otro” con un 6,38%.

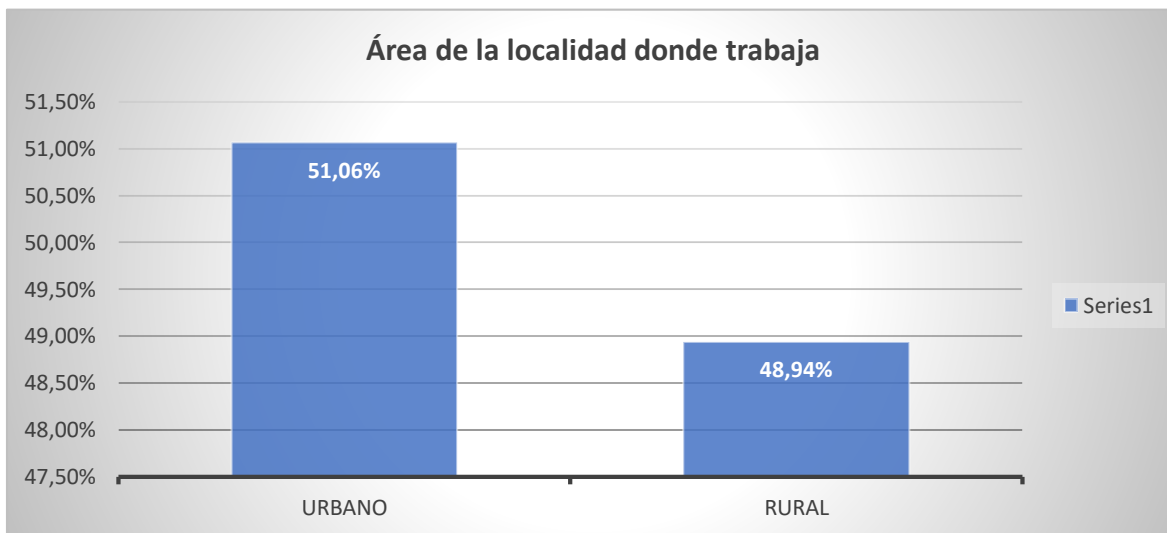
Figura 4. Años de experiencia del docente



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico se observa que el 44,68% de los docentes tiene de 6 a 10 años de experiencia, seguido de un 29,79% de docentes que tiene de 11 años en adelante; finalmente, el 25,53% de docentes tiene de 1 a 5 años de experiencia.

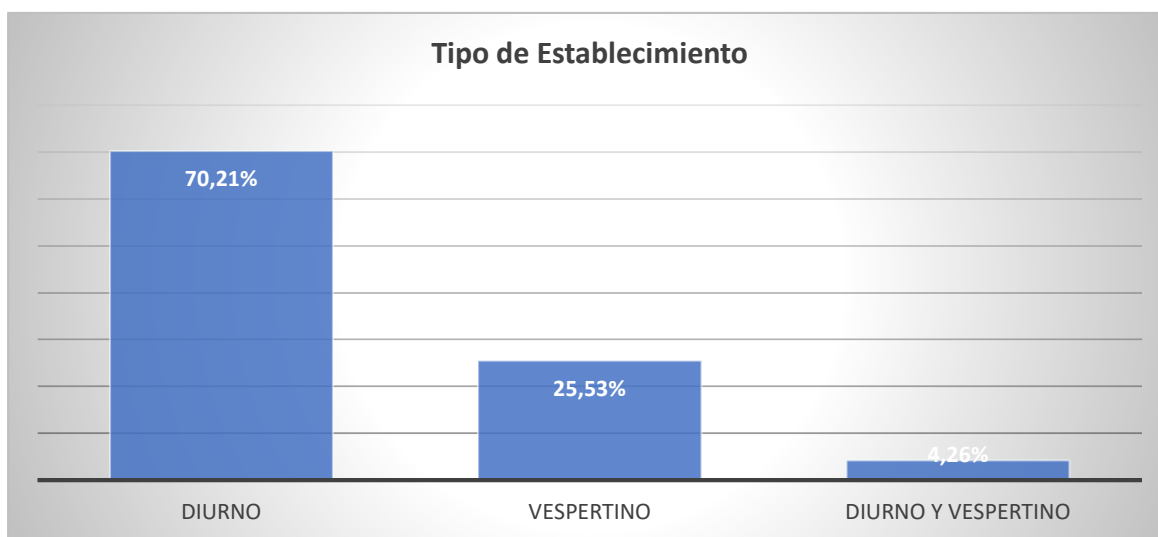
Figura 5. Localidad donde trabajan



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se puede evidenciar que la zona “urbano” es donde la mayoría de docentes se encuentra laborando, con un 51,06%; mientras que la zona “rural” alcanza el 48,94%.

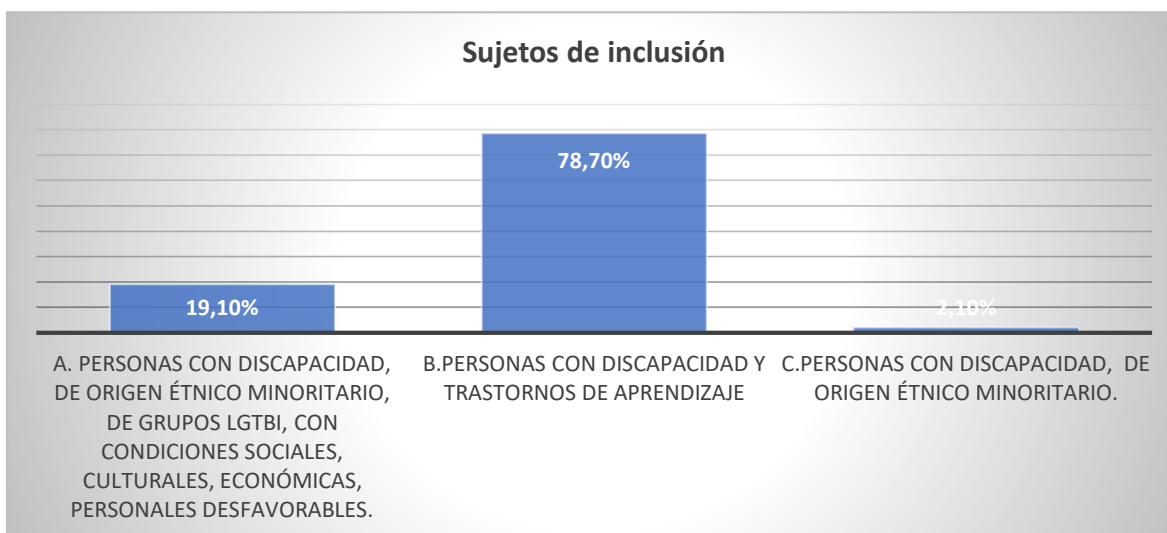
Figura 6. Tipo de establecimiento



Fuente: Elaboración propia

El gráfico demuestra que la mayoría de docentes trabaja en un establecimiento diurno, con el 70,21%; mientras que los demás docentes trabajan en un establecimiento vespertino, con un 25,53%. Por último, en diurno y vespertino labora el 4,26% de los docentes.

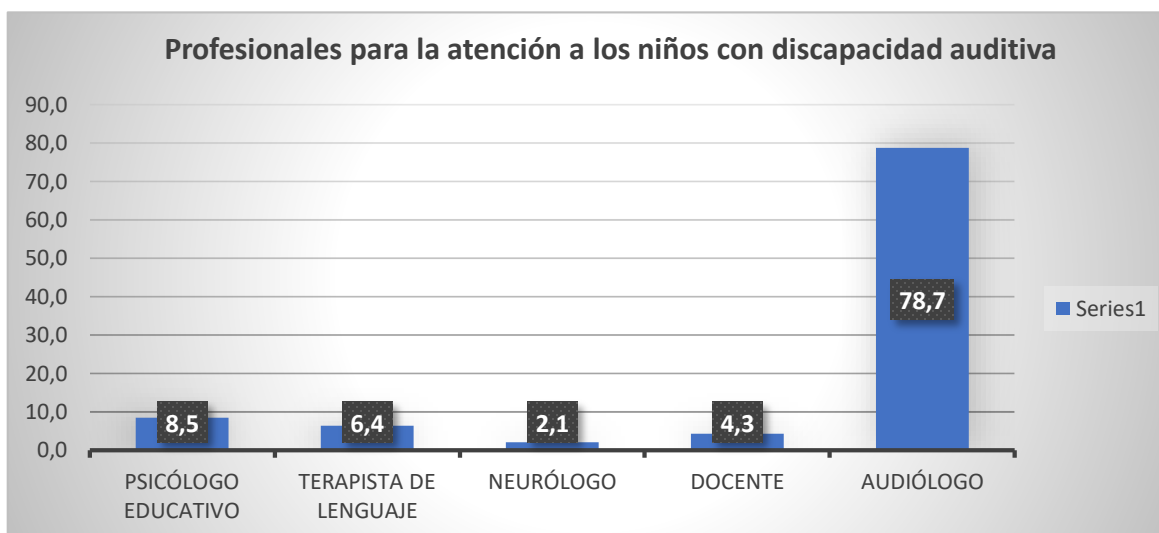
Figura 7. Sujetos de inclusión



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se evidencia que los sujetos de inclusión, según el 78,70% de los docentes, son “las personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje”; mientras que el 19,10% manifiesta que los sujetos de inclusión son “personas con discapacidad de origen étnico minoritario, de grupos LGTBI, con condiciones sociales, culturales, económicas, personales desfavorables”, siendo esta la respuesta correcta. Finalmente, el 2,10% señala que los sujetos de inclusión son personas con discapacidad, de origen étnico minoritario.

Figura 8. Profesionales para la atención a los niños con discapacidad

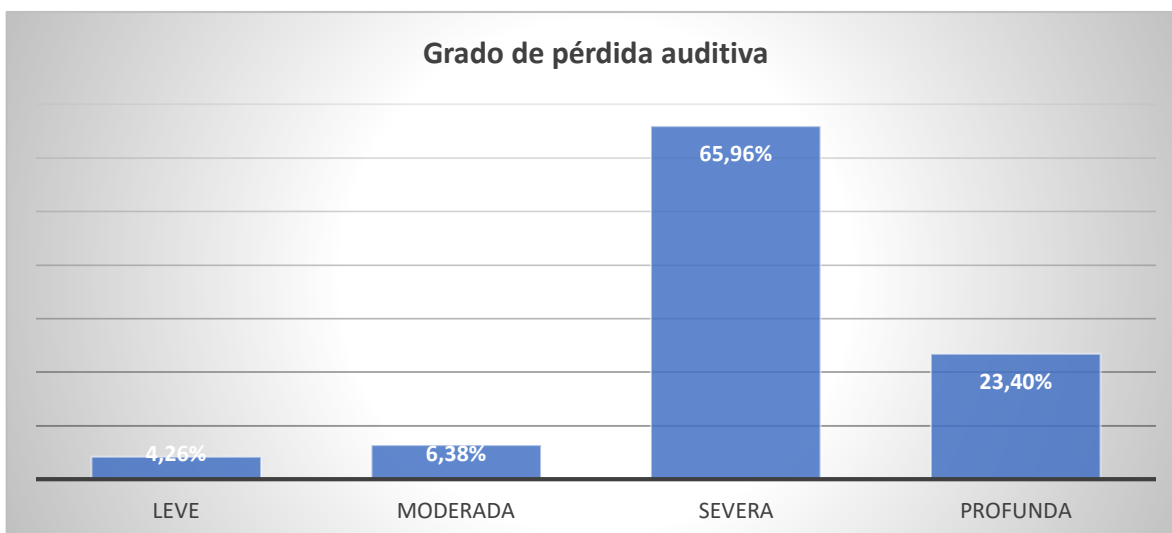


Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico se observa que la mayoría de docentes, el 78,7%, ha seleccionado que los profesionales idóneos para la atención a los niños con discapacidad auditiva son los “Audiólogos”; seguido del 8,5% que ha escogido al “Psicólogo Educativo”; el 6,4% al “Terapeuta de Lenguaje”, el 4,3% al “Docente”; y, finalmente, el 2,1% “Neurólogo” con un 2,1%.

Se constata que el 89,4% de docentes respondió adecuadamente la pregunta, ya que los profesionales para atención a los niños con discapacidad auditiva son el Terapeuta de Lenguaje, Docente y Audiólogo, mientras que el 10,6 % dio una respuesta errónea.

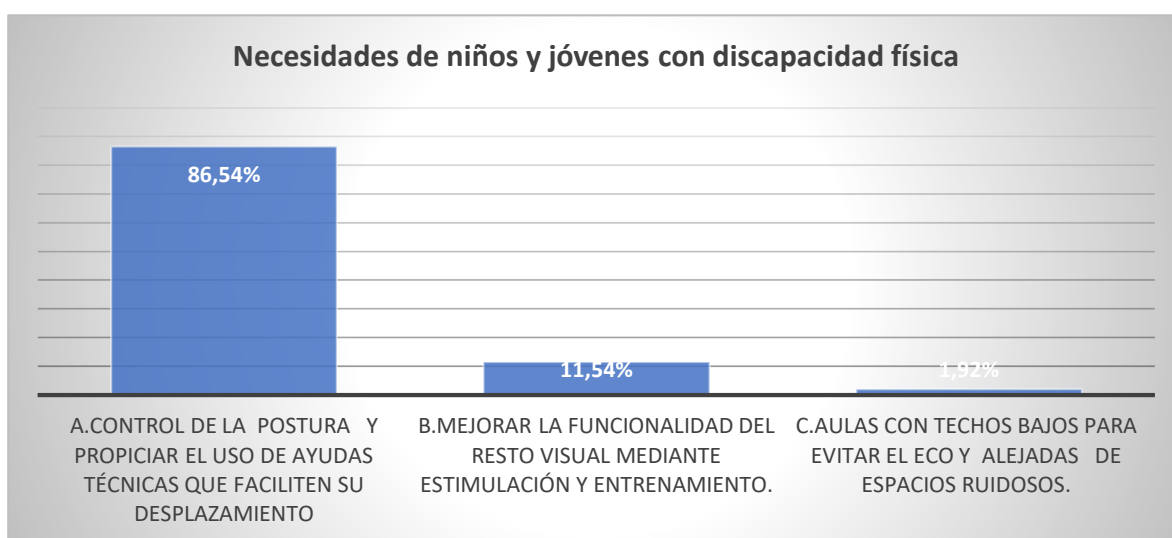
Figura 9. Grado de pérdida auditiva



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se puede evidenciar el grado de pérdida auditiva según el ejemplo planteado. Dieron con la respuesta correcta “severa” el 65,96%; mientras que el 23,40% respondió “profunda”, seguido del 6,38% que respondió “moderada”; finalmente, el 4,26% escogió la opción “leve”.

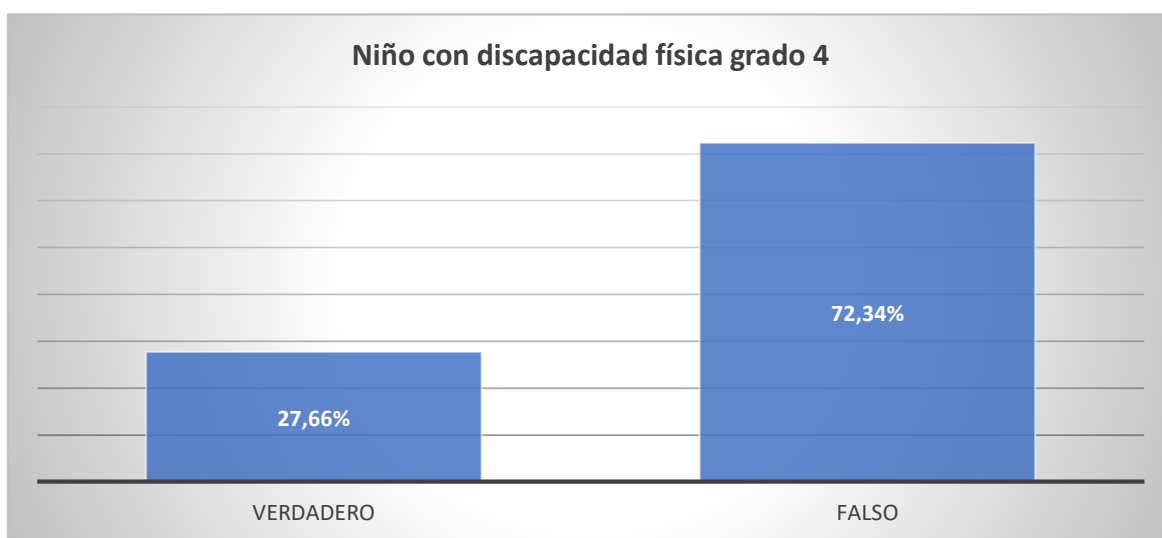
Figura 10. Necesidades de niños y jóvenes con discapacidad física



Fuente: Elaboración propia

El 86,54% de docentes indicó que la necesidad de los niños con discapacidad física es “el control de postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento”, siendo la respuesta correcta; por su parte, la respuesta “mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento” fue escogida por el 11,54%; mientras que la respuesta “aulas con techos bajos para evitar el eco y alejar de espacios ruidosos” fue seleccionada por el 1,92%.

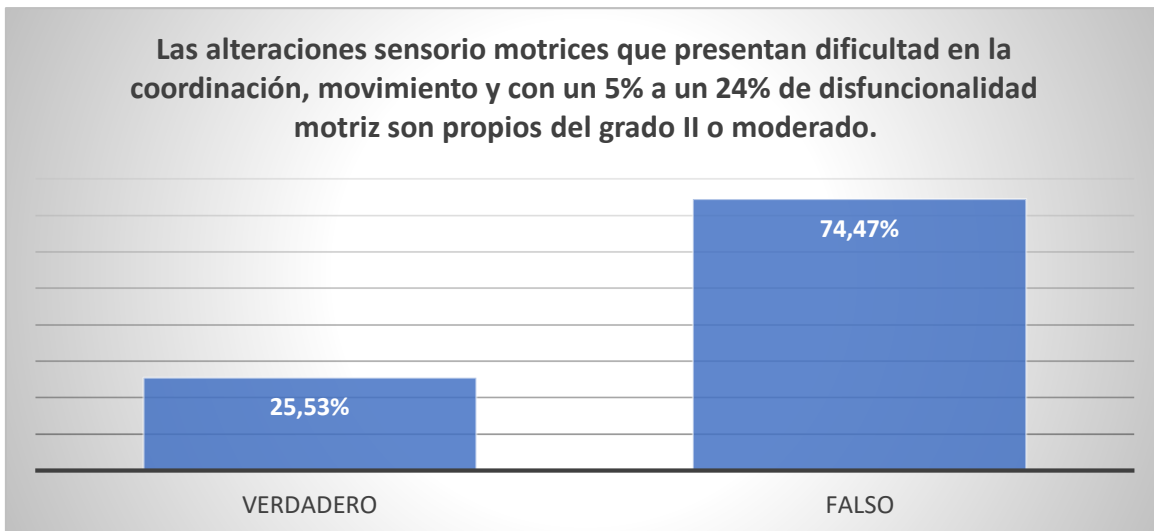
Figura 11. Niño con discapacidad física grado 4



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se puede observar que, frente a la afirmación de que un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular, el 27,66% marcó “verdadero”; mientras que el 72,34% marco “falso”. Se constata que solo el 27,66% de docentes señaló la respuesta correcta.

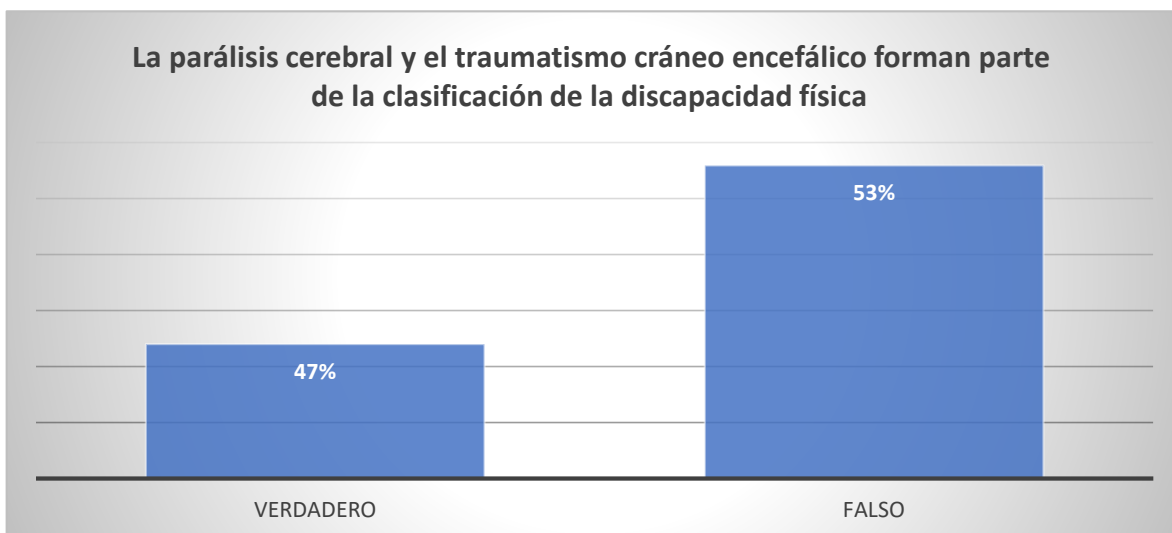
Figura 12. Las alteraciones sensorio motrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la afirmación de que 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, el 25,53% escogió la opción “verdadero”, mientras que el 74,47% lo hizo por la opción “falso”. Es así que el 74,47% señaló la respuesta correcta.

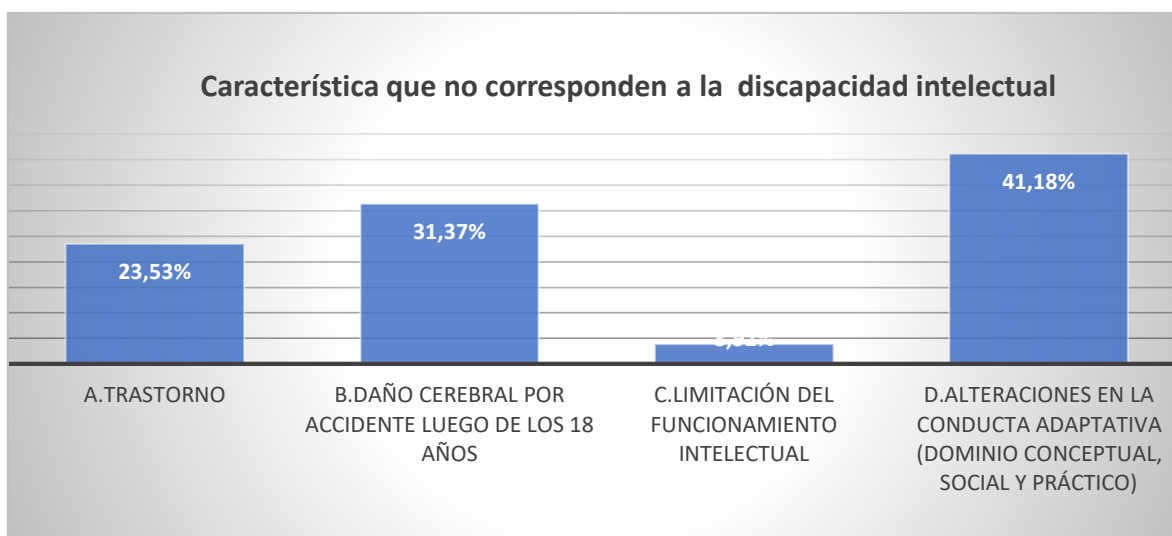
Figura 13. La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la afirmación de que la parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física, el 47% la consideró verdadera, mientras que el 53% la consideró falsa. Se evidencia que el 47% de docentes señaló la respuesta correcta.

Figura 14. Característica que no corresponde a la discapacidad intelectual

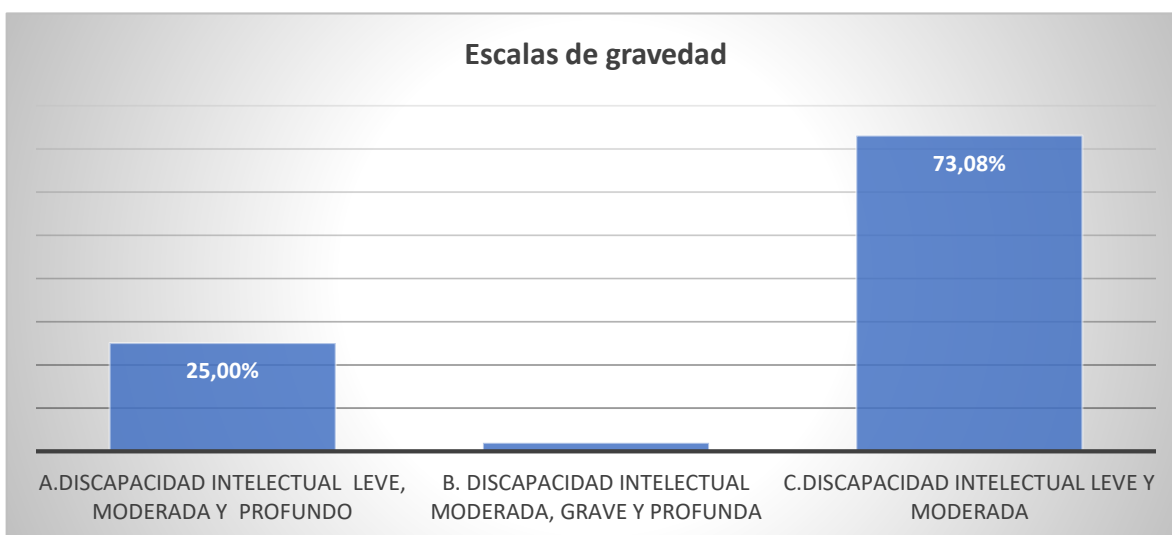


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico se puede observar que un 23,53% de docentes señaló la opción “trastorno”, mientras que “daño cerebral por accidente luego de los 18 años” fue escogida por el 31,37%; a su vez, “alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)” fue la opción del 41,18%, seguido por “la limitación del funcionamiento intelectual” seleccionada por el 3,92 %.

Se constata que el 72,55% de docentes respondió adecuadamente la pregunta, al escoger la opción “daño cerebral por accidente luego de los 18 años y alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)”. Por su parte el 27,45% escogió una opción errónea.

Figura 15. Escalas de gravedad

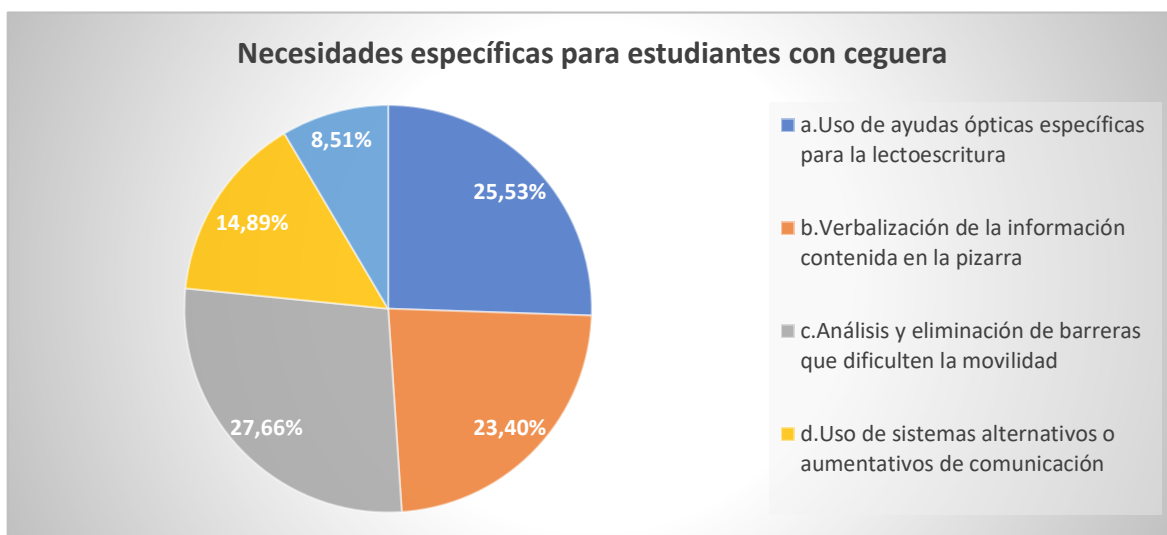


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior se observa que la opción “discapacidad intelectual leve, moderada y profunda” fue seleccionada por el 25%; mientras que “discapacidad intelectual moderada, grave y profunda” fue la opción del 1,92 %. Por último, la respuesta “discapacidad leve y moderada” alcanzó un 73,08%.

Se puede establecer que el 73,08% de docentes respondió adecuadamente a la pregunta, frente al 26,92% que lo hizo de manera errónea.

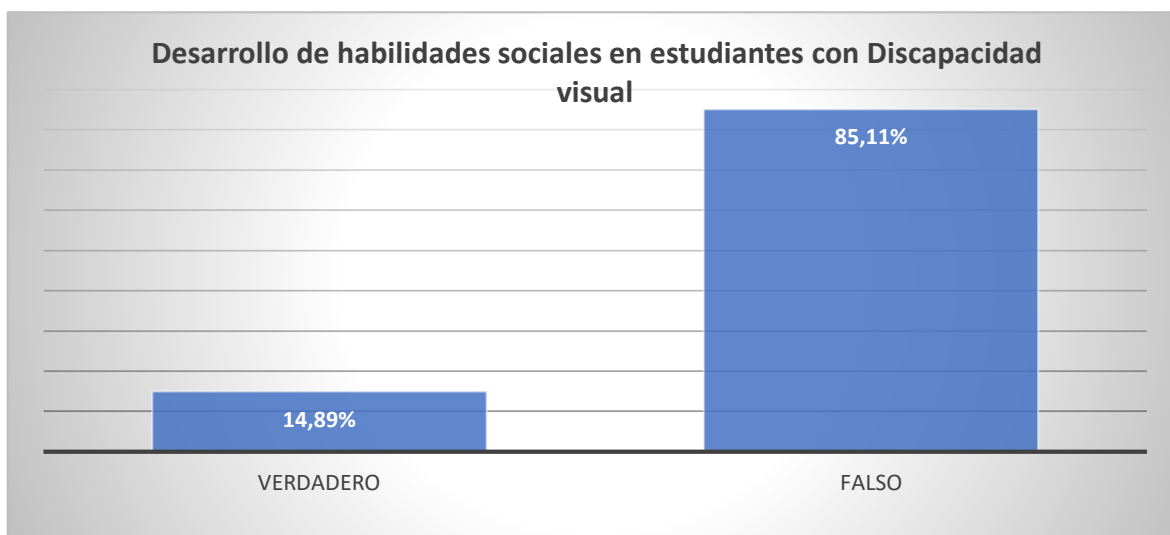
Figura 16. Necesidades específicas para estudiantes con ceguera



Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico anterior, vale señalar que todas las opciones son correctas y verdaderas. Todas las necesidades específicas descritas desde la “a” a la “d” son propias de estudiantes con ceguera. En tal caso, se observa que el 27,66% de los docentes eligió la respuesta “análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad”; el 25,53% seleccionó “uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura”; el 14,89% eligió “uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación”; el 23,40% a “verbalización de la información contenida en la pizarra”; y, por último, el 8,51% seleccionó la opción “uso de material tridimensional o real de preferencia con contrastes a blanco y negro”.

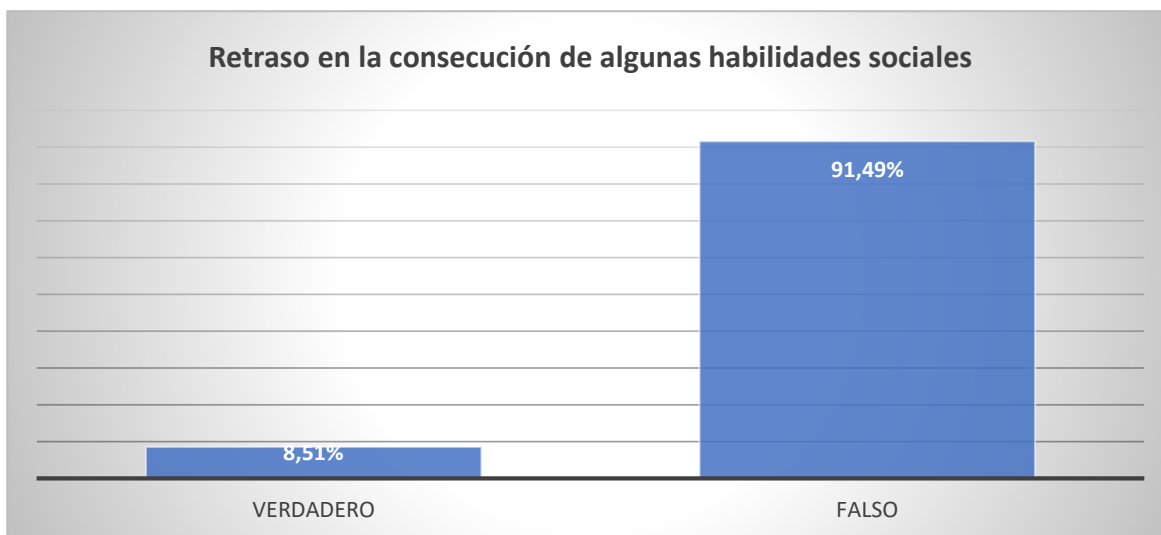
Figura 17. Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con discapacidad visual



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente gráfico se observa que, en relación a la primera afirmación “Con respecto a los estudiantes con discapacidad visual, el desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante”, el 14,89% de docentes seleccionó la opción “verdadero”, mientras que el 85,11% optó por “falso”. Se constata que el 85,11% de docentes marcó la respuesta correcta.

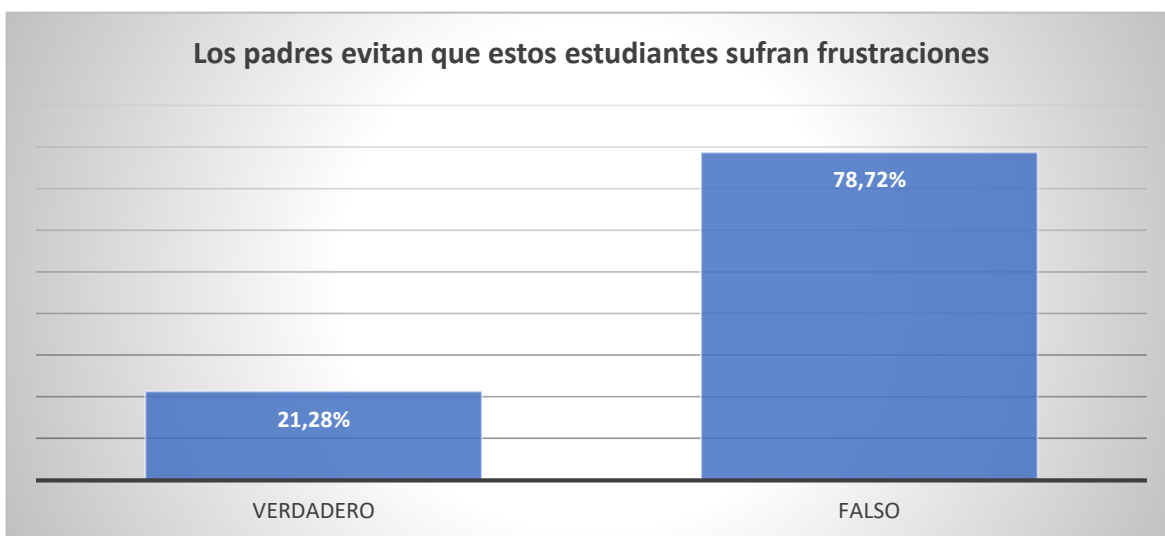
Figura 18. Retraso en la consecución de algunas habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente gráfico se puede observar que, en relación a la segunda afirmación “Con respecto a los estudiantes con discapacidad visual, sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales”, el 8,51% de docentes señaló la opción “verdadero”, frente al 91,49% que escogió “falso”. Resulta revelador que solo el 8,51% de docentes señaló la respuesta correcta.

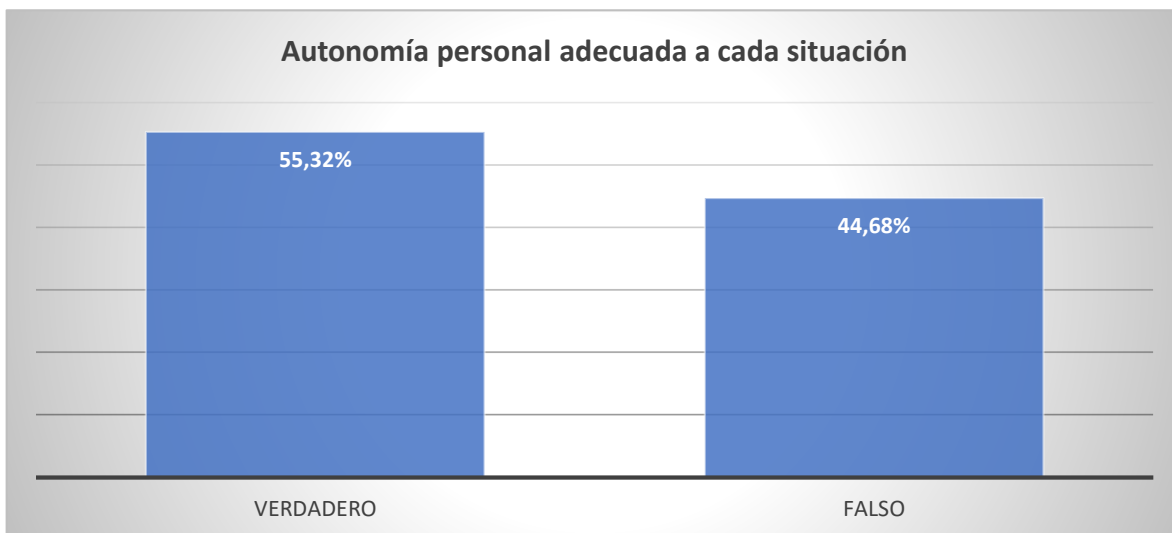
Figura 19. Los padres evitan que estos estudiantes sufran frustraciones



Fuente: Elaboración propia

Frente a la afirmación “es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones”, el 21,28% escogió la opción “verdadero”, mientras que el 78,72% seleccionó “falso”. Se constata que únicamente el 21,28% de docentes señaló la respuesta correcta.

Figura 20. Autonomía personal adecuada a cada situación

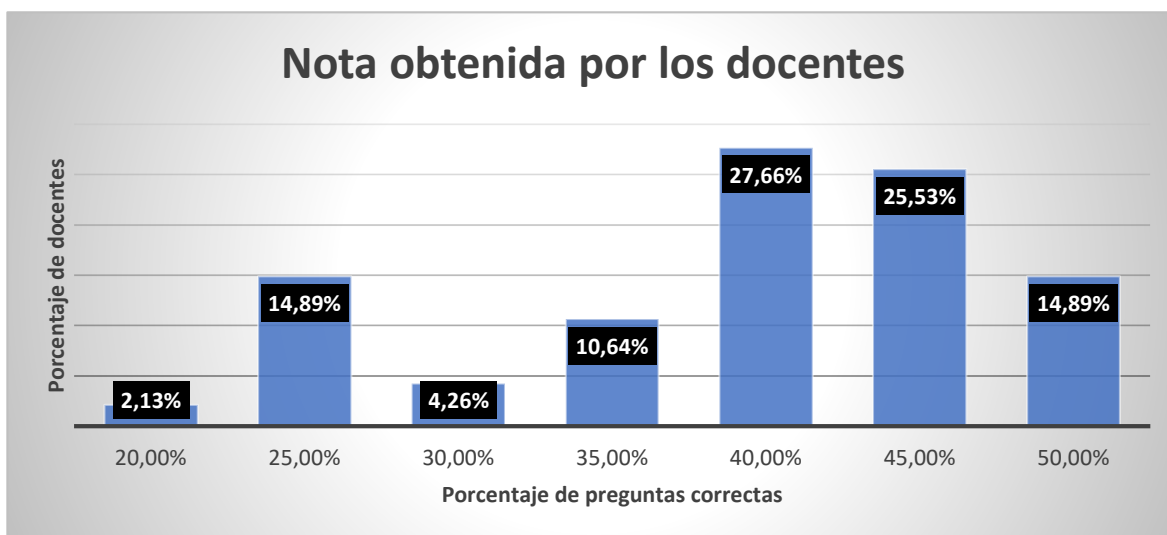


Fuente: Elaboración propia

Respecto a la afirmación “deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación”, el 55,32% marcó “verdadero”, mientras que el 44,68% optó por “falso”. Se confirma que el 55,32% de docentes señaló la respuesta correcta.

A manera de análisis final, se asignó un 1 punto a cada respuesta correcta, siendo la nota máxima de 20 puntos; sin embargo, para proporcionar un mejor análisis, se asignaron porcentajes a los puntajes obtenidos por cada docente, siendo 20 puntos el 100%, y así sucesivamente. Con esto se facilitó el análisis de las respuestas correctas dadas por los docentes en cada encuesta, durante las capacitaciones.

Figura 21. Nota obtenida por los docentes



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior se observa que el 2,13 % de docentes respondió correctamente el 20% de las preguntas; seguido del 14,89% que respondió acertadamente el 25% de las preguntas. A su vez, el 4,26% respondió correctamente al 30% de las preguntas, mientras que el 10,64% respondió con acierto al 35% de las preguntas, seguido del 27,66% de docentes con el 40% de las preguntas. El 25,53% de docentes respondió el 45% de las preguntas,

mientras que, por último, sólo un 14,98% de docentes respondió correctamente el 50% de las preguntas.

Conclusiones

En el presente capítulo se analizaron los resultados de la pre-evaluación hecha a los docentes de nivel inicial de los centros públicos de los cantones de Chordeleg y Gualaceo, las mismas que son descritas y expresadas mediante un análisis descriptivo, que consideró las respuestas dadas por los docentes. A nivel general se pudo denotar que los maestros aún no tienen un conocimiento global sobre el tema, puesto que desconocen sobre discapacidad e inclusión educativa.

Analizando los porcentajes de las encuestas, se observa que la mayoría de docentes tiene entre 31 a 40 años de edad, y que el 97,87% pertenece al género femenino.

Otro dato interesante son los años de experiencia laboral: hay un 44,68% de docentes que han trabajado de 6 a 10 años y en este tiempo no han estado capacitados en temas de inclusión ni discapacidad.

Por otro lado, las respuestas que evidenciaron un mayor desconocimiento sobre el tema, fueron: “Quienes son sujetos de inclusión, no saben reconocer quienes pueden ser sujetos de inclusión”; “Un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular, no está al tanto de quién puede ser incluido en la educación regular”; y “La parálisis cerebral y el traumatismo craneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física”.

A su vez, los docentes no logran discriminar si eran verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones sobre los estudiantes con discapacidad visual: “Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales”; y “Es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones”.

Sin embargo, se constató un rango entre el 20% y el 50% de respuestas correctas dadas por los docentes, observándose que solo el 14,98% de los maestros encuestados acertó con el 50% de las respuestas correctas; lo cual indica que los docentes no estarían del todo capacitados sobre los temas tratados.

CAPÍTULO III

3 PLANIFICACIÓN Y APLICACIÓN DE TALLERES

Introducción

A partir de las encuestas realizadas a los docentes, de la revisión del marco teórico y de la utilización del “Manual Operativo para la Inclusión”, se desarrolló la planificación y aplicación de talleres dirigidos a docentes del cantón Chordeleg y Gualaceo sobre los tipos de discapacidad e inclusión educativa; ello con el objetivo de generar en los docentes un conocimiento acerca de la discapacidad y la inclusión; y sobre qué hacer en caso de la llegada de un niño con discapacidad a la unidad educativa y al salón de clases.

Esta propuesta se elabora a partir de la encuesta realizada a 40 docentes de los centros educativos, información que permitió identificar las necesidades, dudas, y lo más importante, la falta de conocimiento de los maestros sobre aspectos relacionados a la discapacidad e inclusión educativa. Para la elaboración de los talleres se tomó como referencia 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” (2014).

3.1 Presentación

Los talleres se planificaron y se ejecutaron en la plataforma virtual Zoom®; cada taller se planteó en diapositivas en Power Point, mientras que los diferentes temas se impartieron de forma interactiva con ejercicios prácticos, charlas, anécdotas, imágenes, videos y tareas relacionadas a cada tema.

3.2 Duración

Los talleres se impartieron durante 3 semanas consecutivas, los días lunes, miércoles y viernes, durante 1 hora 30 minutos cada sesión. La información expuesta se basó en “El manual operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años”.

3.3 Desarrollo de talleres

3.3.1 Objetivo general

- 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.

3.3.2 Objetivos específicos

- Desarrollar estrategias de construcción participativa del conocimiento referido a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.
- Promover la participación de los docentes por medio de actividades y propuestas que generen sensibilización y reflexión en cuanto a la inclusión.
- Establecer compromisos a corto, mediano y largo plazo, a través de un diario de responsabilidad institucional.

3.3.3 Secuencia de los talleres.

En este apartado se encuentra el cronograma de actividades planificadas para el desarrollo de los talleres:

- Taller N° 1 (ANEXO1):

- ✓ Definición de discapacidad, inclusión educativa, necesidades educativas especiales.
- ✓ Definiciones, clasificación, características de la discapacidad física (DF).

En la anticipación se realizó una lluvia de ideas sobre la definición de la discapacidad física, luego se analizó una experiencia que un docente ha presenciado en su vida laboral de niño con discapacidad física, posterior a la actividad se les solicitó escribir en un papel la clasificación de la DF que conozca y por último cada docente relató un ejemplo de las características de la misma.

En la construcción, se brindó información sobre definición, características y la clasificación de la DF, además se mostró dos videos de la definición, se abordó temas sobre el ambiente físico, organización en el aula, por último una lluvia de ideas sobre la función del docente dentro del aula y materiales para la intervención educativa.

En la consolidación se les solicitó a los docentes realizar un ejemplo de las actitudes, funciones del docente frente a un caso de un niño con Discapacidad Física, para finalizar el taller se determinó un tiempo para el diálogo con los docentes acerca de lo que se trabajó:

- ¿Qué es DF?
- ¿Qué características presenta una persona con DF
- ¿Qué clasificación tiene la DF?

- Taller N° 2 (ANEXO2):

- ✓ Planificaciones y adaptaciones curriculares (AC) que el docente puede realizar dentro del aula.

En la anticipación los docentes expusieron experiencias de como realizan las planificaciones, si alguna vez han usado AC y de qué manera lo han hecho.

En la construcción se explicó temas como el criterio para la inclusión de niños y niñas con DF. También se abordó la planificación, detección temprana de la discapacidad física, después se solicitó a los docentes, una lluvia de ideas acerca de la evaluación con niños con DF; por otro lado, se explicó la detección temprana y las adaptaciones curriculares.

En la consolidación, se les entregó una planificación en donde se encontraba las adaptaciones curriculares dentro de la misma, posterior a eso se revisó con todo el grupo y se aclaró las dudas que tenga cada uno de ellos.

- Taller N° 3 (ANEXO 3):
 - ✓ Definiciones, clasificación y características de la discapacidad visual (DV).

En la anticipación se realizó una lluvia de ideas de la definición de la discapacidad visual, luego los docentes escribieron en un papel la clasificación de la DV que conocen, posterior a eso se les solicitó relatar una experiencia que hayan tenido en su aula de clases.

En la construcción se les proporcionó a los docentes información sobre definición, características y la clasificación de la DV acompañado de un video, luego se les pidió nombrar características de niño con Discapacidad Visual y por último se abordó las funciones del profesor, el ambiente físico y los recursos.

En la consolidación, se dialogó con los docentes acerca de lo que se trabajó:

- ¿Qué es DV?
- ¿Qué características presenta una persona con DV?
- ¿Qué clasificación tiene la DV?

- Taller N° 4 (ANEXO 4):
 - ✓ Planificaciones y adaptaciones curriculares de la discapacidad visual.

En la anticipación los docentes expusieron experiencias de cómo realizan las planificaciones, si alguna vez han usado AC y de qué manera se lo ha hecho.

En la construcción se explicó temas como la evaluación y planificación, detección temprana de la discapacidad física, recursos a utilizar en la enseñanza de niños con discapacidad visual, por último, cada docente redactó en una hoja de papel que es AC y para qué casos cree que es conveniente usar AC.

En la consolidación, se les entregó una planificación en donde se encontraba las adaptaciones curriculares dentro de la misma, posterior a eso se revisó con todo el grupo y se aclaró las dudas que tenga cada uno de ellos.

- Taller N° 5 (ANEXO 5):
 - ✓ Definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad intelectual (DI), función del profesor en el aula, brindar información sobre condiciones más asociadas a la discapacidad intelectual, analizar el rol del docente en el aula.

En anticipación se brindó el concepto de discapacidad e inclusión educativa, seguido se mostró un video acerca de la discapacidad intelectual.

En la construcción, se brindó información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad intelectual, función del profesor en el aula, mediante la plataforma, con imágenes y textos, así mismo los docentes dieron una lluvia de ideas de que es DI. También se dio información sobre las condiciones más asociadas a la DI, con una lluvia de ideas se abordó cual es el rol del docente en el aula de clases y se analizó que deben conocer los profesionales que incluyen a los niños con discapacidad intelectual.

Y finalmente en consolidación respondimos dudas de docentes, y se realizó una actividad.

- Taller N° 6 (ANEXO 6):
 - ✓ Planificaciones curriculares y las adaptaciones curriculares que el docente puede realizar dentro del aula, analizar la detección, evaluación, señales de alarma.

Como anticipación se pidió opiniones de cómo hacen las AC, y se brindó un concepto de planificación.

Como construcción se brindó información acerca de adaptaciones curriculares, recursos y ayudas pedagógicas, y sobre la detección y evaluación, seguido se realizó una hoja de reflexión con los docentes y dieron una lluvia de ideas: como un docente puede sospechar un caso de discapacidad intelectual, y finalmente se analizó las señales de alarma del autismo, mediante un video.

Y como consolidación respondimos preguntas que nos dieron los docentes, y se realizó una actividad: Los docentes llenaron una hoja de trabajo, que se les envió “que me pareció lo más importante de la discapacidad”, “tres comentarios que aprendí de la misma”.

- Taller N ° 7 (ANEXO 7):
 - ✓ Brindar información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad auditiva, función del profesor en el aula, brindar información sobre condiciones más asociadas a la discapacidad auditiva, analizar el rol del docente en el aula.

Como anticipación (Lluvia de ideas) de los docentes acerca de la definición de discapacidad auditiva.

Como construcción se brindó información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad auditiva, función del profesor en el aula, mediante la plataforma, con imágenes y textos, seguido se brindó información sobre los grados de pérdida auditiva y se realizó una actividad sobre las “características han observado que tienen los niños con discapacidad auditiva”, y se enseñó un video de cómo comunicarse con personas sordas, finalmente se analizó los criterios para la inclusión de niños con discapacidad auditiva y en la consolidación se propuso un debate de preguntas y respuestas.

- Taller N ° 8 (ANEXO 8):

- ✓ Planificaciones curriculares y las adaptaciones curriculares que el docente puede realizar dentro del aula, analizar detección y evaluación.

Como anticipación se preguntó “¿alguien tiene un alumno con discapacidad auditiva?” y ¿cómo planifican? y si ¿alguna vez han usado AC y de qué manera se lo ha hecho?.

Como construcción se brindó información de las adaptaciones curriculares para discapacidad auditiva, también se abordó información sobre como planificar, seguido a ello se analizó un caso de un niño con discapacidad auditiva y realizó una actividad en planificar una clase con adaptaciones curriculares , analizar detección, evaluación y como actividad final los docentes relataron experiencias de cómo han sospechado la discapacidad auditiva dentro de su aula de clases.

Como consolidación una actividad en hoja online: respondieron lo siguiente “Que me pareció lo más importante” “que aprendí de la misma”.

- Taller N° 9 (ANEXO 9):
 - ✓ Explicar los tipos de metodología, estrategias y técnicas para trabajar dentro del aula.

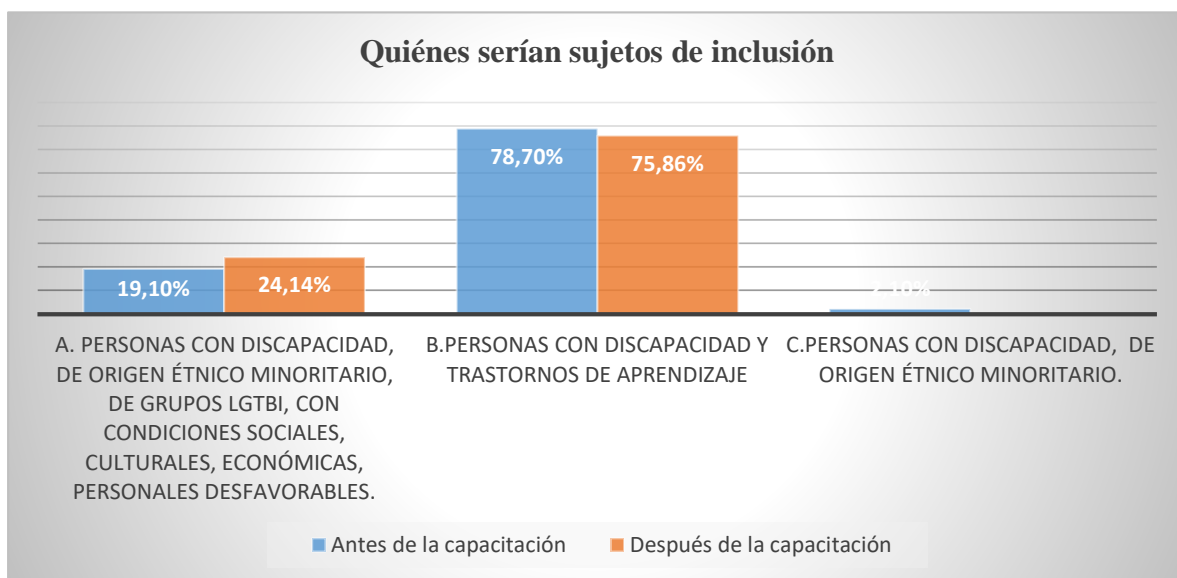
Como anticipación se preguntó a los docentes: ¿cuáles son los tipos de metodología? Y se analizó los tipos de metodología.

En construcción se brindó información de cuáles son las estrategias para lectura labio – facial y se analizó estrategias y técnicas para manejar la disciplina en el aula, además se abordó el tema sobre el manejo de postura y control en discapacidad motriz, finalmente se analizó las estrategias metodológicas dentro del aula.

Como consolidación se respondió las preguntas y dudas, se les agradeció por la colaboración y esfuerzo en las capacitaciones, y de dio la despedida.

3.4 Evaluación de resultados del proceso de capacitación (post-encuesta)

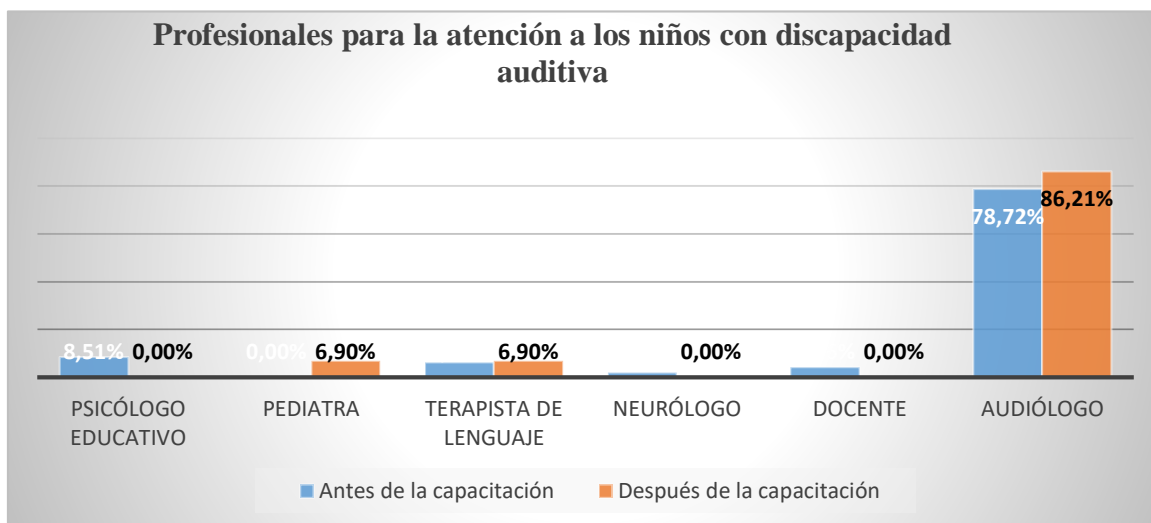
Figura 22. Sujetos de inclusión



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en la pre-encuesta, el 19,10% de docentes marca la respuesta correcta, esto es, que “los sujetos de inclusión son personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, de grupos LGTBI, con condiciones sociales, culturales, económicas, personales desfavorables”, mientras que en la post-evaluación se incrementó el porcentaje al 24,14% de docentes. En cambio, en la pre-encuesta el 80,8% de docentes marcó la respuesta incorrecta, mientras que en la post-evaluación el porcentaje disminuyó al 75,86%.

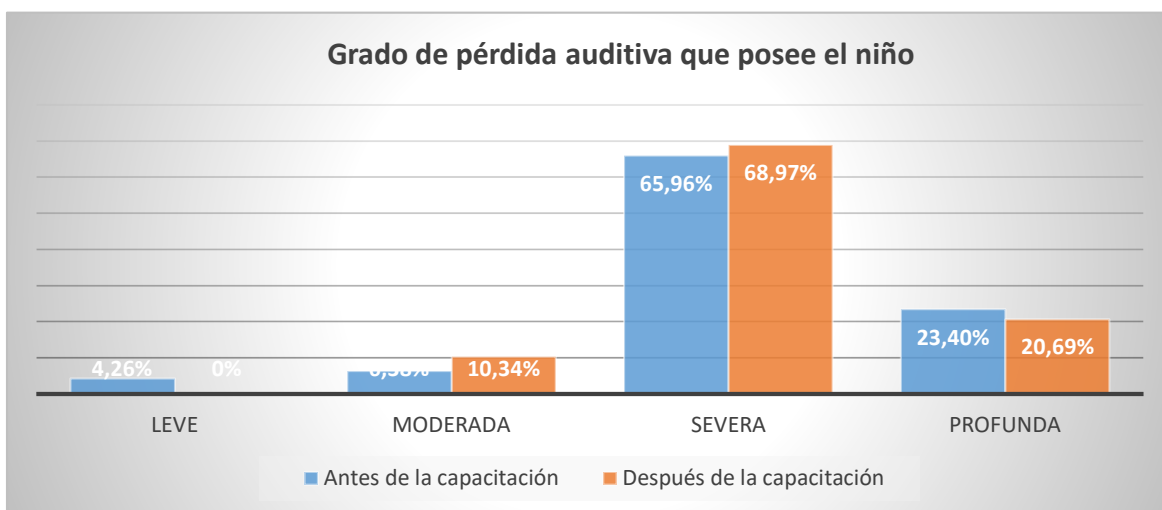
Figura 23. Profesionales para la atención a los niños con discapacidad



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en la pre-encuesta, el 87,23% de docentes señaló las respuestas correctas “docente”, “terapeuta de lenguaje” y “audiólogo”; en cambio, en la post-evaluación el 93,11% de docentes señalaría las respuestas correctas “terapeuta de lenguaje” y “audiólogo”, olvidando señalar que el docente también forma parte del profesional idóneo para la atención a los niños con discapacidad auditiva. Por su parte, en la pre-encuesta el 10,64% de docentes escogería la respuesta incorrecta, mientras que en la post-evaluación se evidencia este porcentaje disminuye al 6,90%.

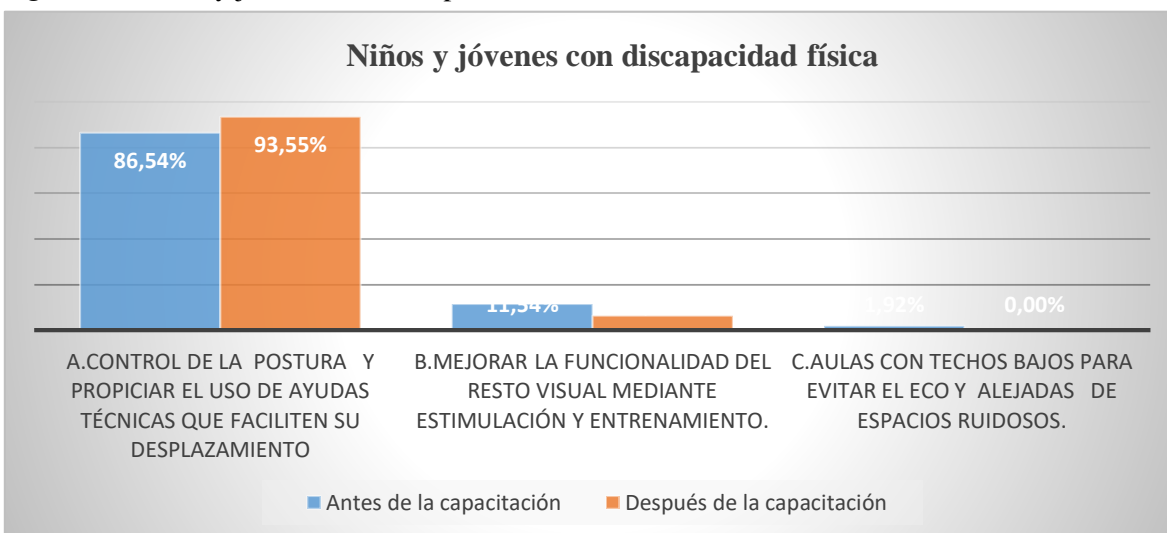
Figura 24. Grado de pérdida auditiva



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico se puede evidenciar que en la pre-encuesta, el 65,96% señaló la respuesta correcta “severa”; en cambio, en la post-evaluación se incrementó dicho porcentaje a un 68,97%. A su vez, en la pre-encuesta el 34,04% de docentes marcó la respuesta incorrecta, mientras que en la post-evaluación se evidenció una disminución al 31,03%.

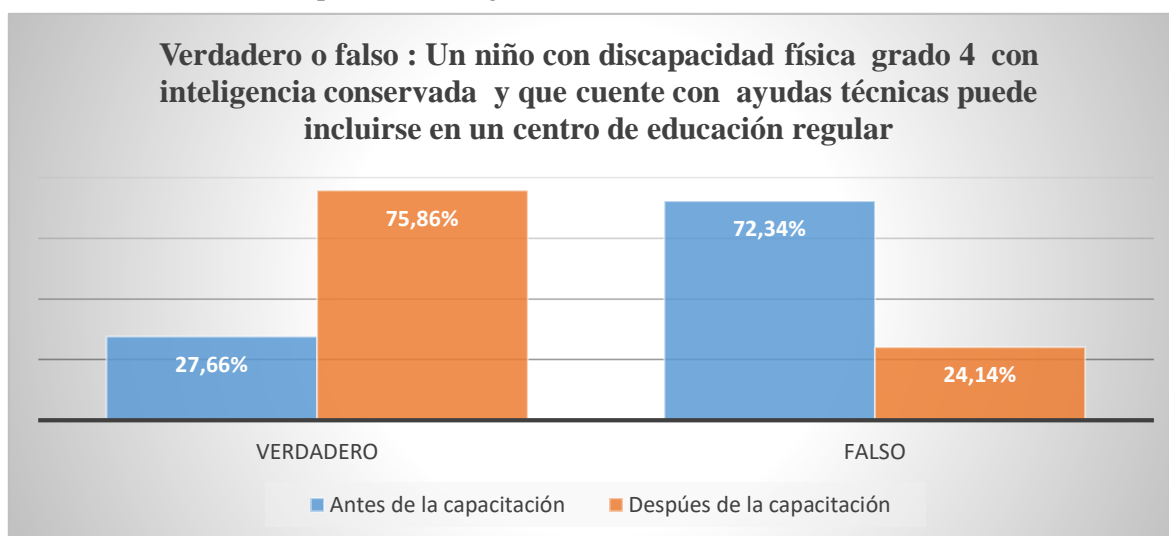
Figura 25. Niños y jóvenes con discapacidad física



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se evidenció que en la pre- encuesta, el 86,54% de docentes señaló correctamente que las necesidades de niños y jóvenes con discapacidad física son el control de postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten el desplazamiento. En cambio, durante la post- evaluación se observó un incremento al 93,55%. A su vez, en la pre-encuesta el 13,46% escogió la respuesta incorrecta, mientras que en la post-evaluación se evidenció una disminución de dicho al 6,45%.

Figura 26. Niño con discapacidad física grado 4

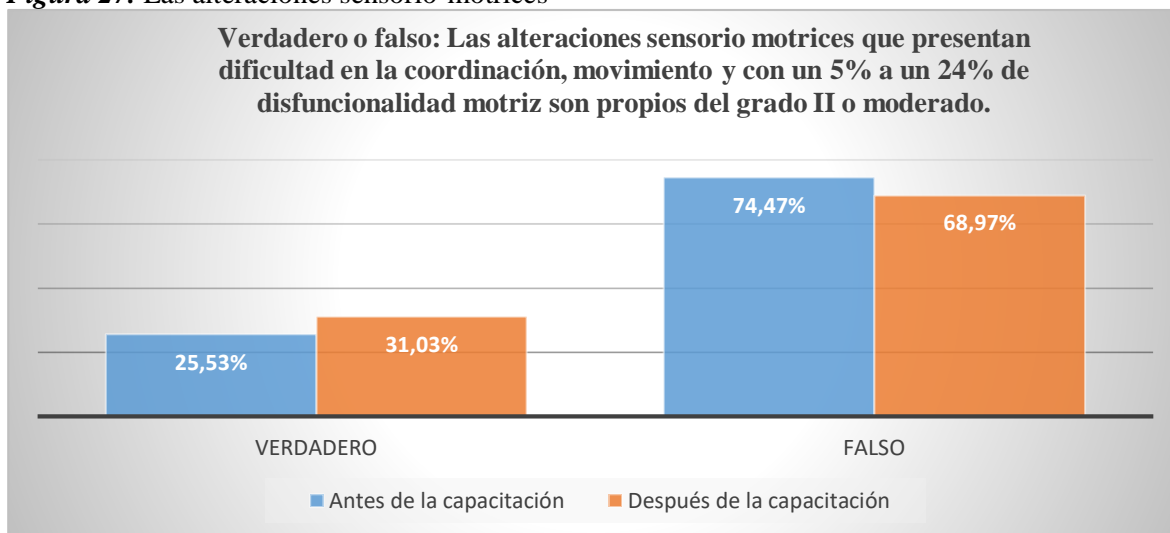


Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en la pre-encuesta el 27,66% de docentes señaló “verdadero”, es decir, la respuesta correcta; en cambio, durante la post-evaluación se evidenció un incremento significativo al 75,86%. Por su parte, en la pre-encuesta el 72,34%

de docentes escogió la respuesta incorrecta, mientras que en la post-evaluación se evidencia una disminución considerable del porcentaje, hasta alcanzar el 24,14%.

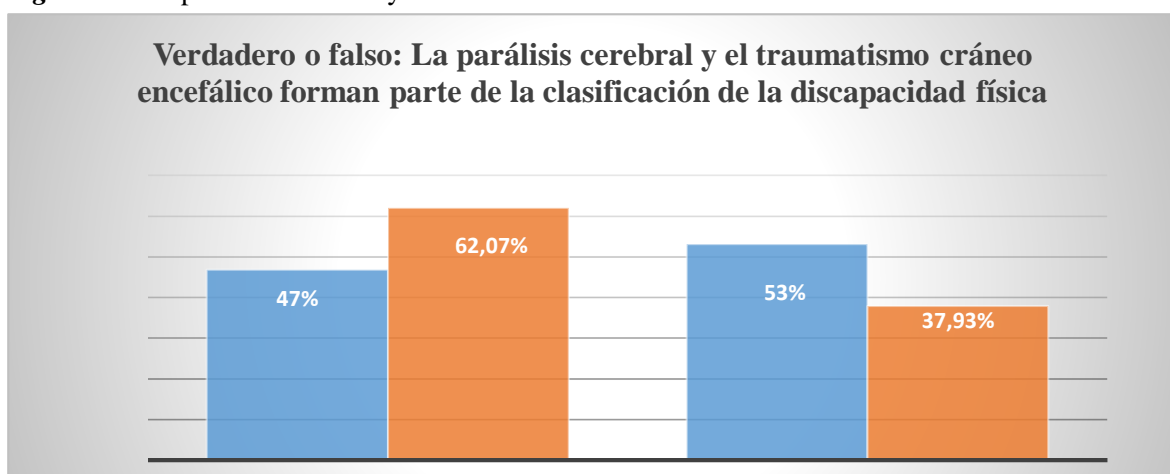
Figura 27. Las alteraciones sensorio-motrices



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en la pre-encuesta, el 74,47% marcó “falso”, la opción correcta; en cambio, durante la post-evaluación dicho porcentaje disminuyó al 68,97%. A su vez, en la pre-encuesta el 25,53% escogió “verdadero”, es decir, la respuesta incorrecta, mientras que en la post-evaluación se observó un incremento del porcentaje al 31,03% de quienes escogieron esa opción.

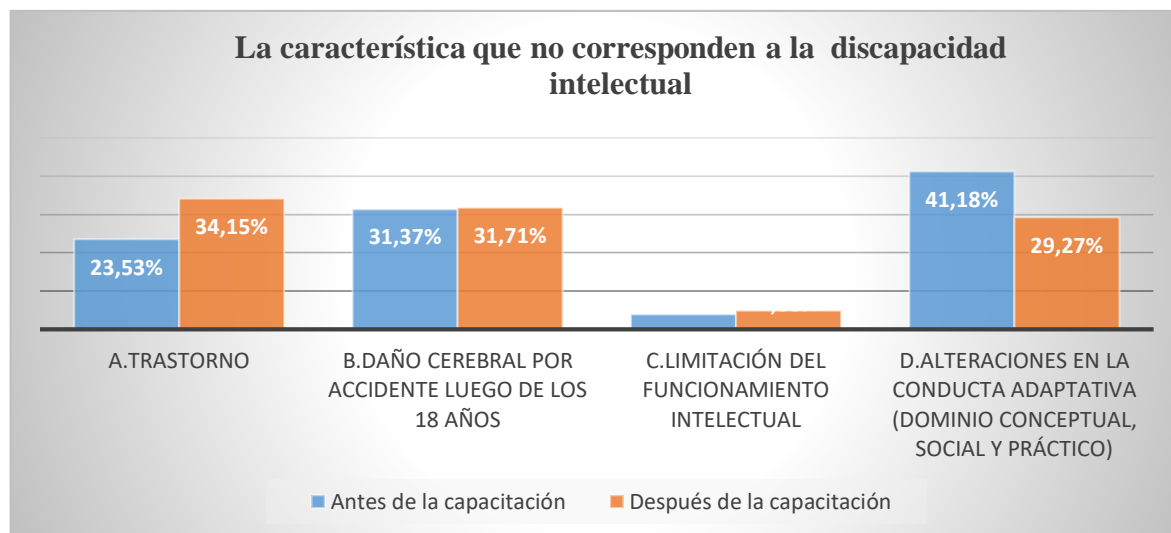
Figura 28. La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico previo se constata que en la pre-encuesta el 47% de docentes seleccionó la opción correcta, “verdadero”; en cambio, durante la post-evaluación se evidenció un incremento significativo de quienes respondieron correctamente, llegándose al 62,07%. Por su parte, durante la pre-encuesta el 53% de docentes marcó “falso”, es decir, la respuesta incorrecta, en cambio en la post-evaluación se redujo ese porcentaje al 37,93%.

Figura 29. Característica que no corresponden a la discapacidad intelectual

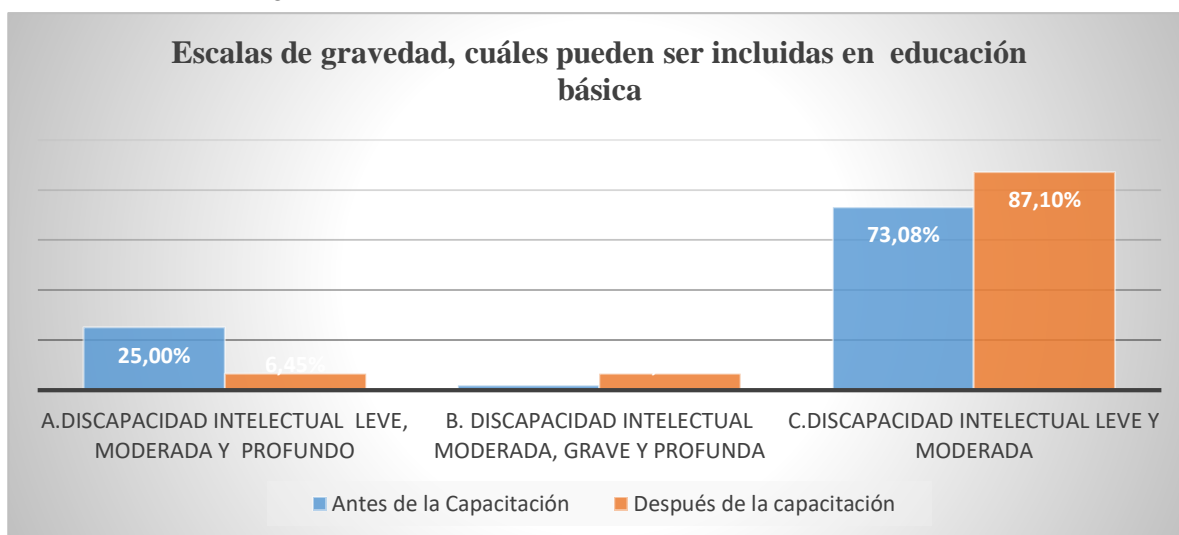


Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en la pre-encuesta el 31,37% de docentes marcó que el daño cerebral por accidente luego de los 18 años es la característica que no corresponde a la discapacidad intelectual, lo que era la respuesta correcta; en cambio, en la post-evaluación existe un incremento al 31,71% de quienes escogieron la respuesta correcta. Por

su lado, en la pre-encuesta el 68,63% de docentes marcó la respuesta incorrecta, mientras en la post-evaluación se evidencia una disminución de dicho porcentaje al 68,30%.

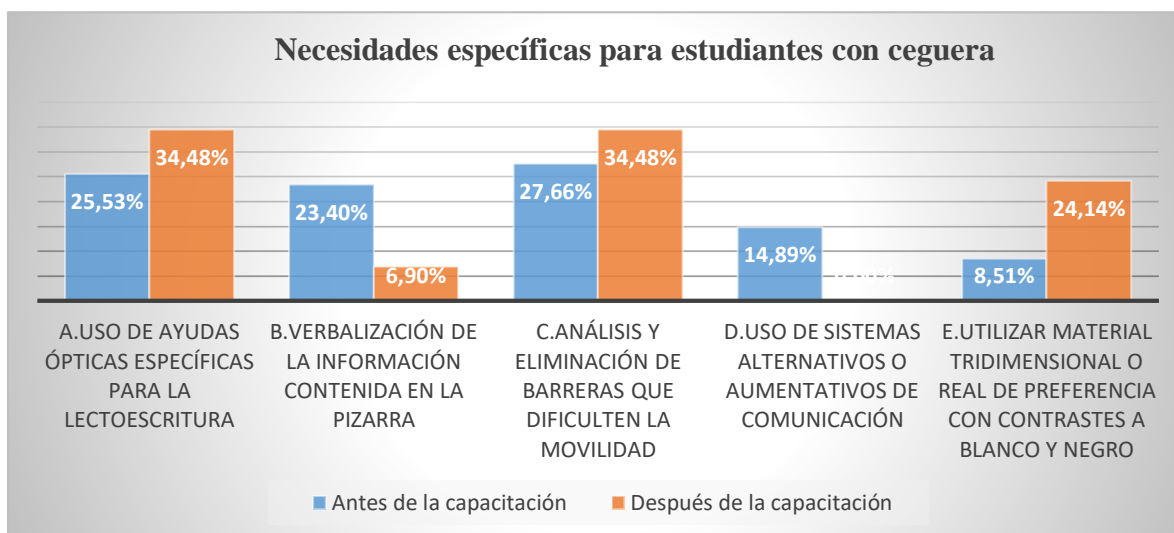
Figura 30. Escalas de gravedad



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico anterior se evidencia que en la pre-encuesta el 73,08% de docentes respondió que la escala de gravedad es “la leve y moderada”, la que era la respuesta correcta; en cambio, en la post-evaluación el porcentaje de quienes respondieron correctamente se incrementó al 87,10%. A su vez, en la pre-encuesta el 26,92% de docentes marcó la respuesta incorrecta, mientras que en la post-evaluación se observó una disminución hasta el 12,90%, de quienes respondieron incorrectamente.

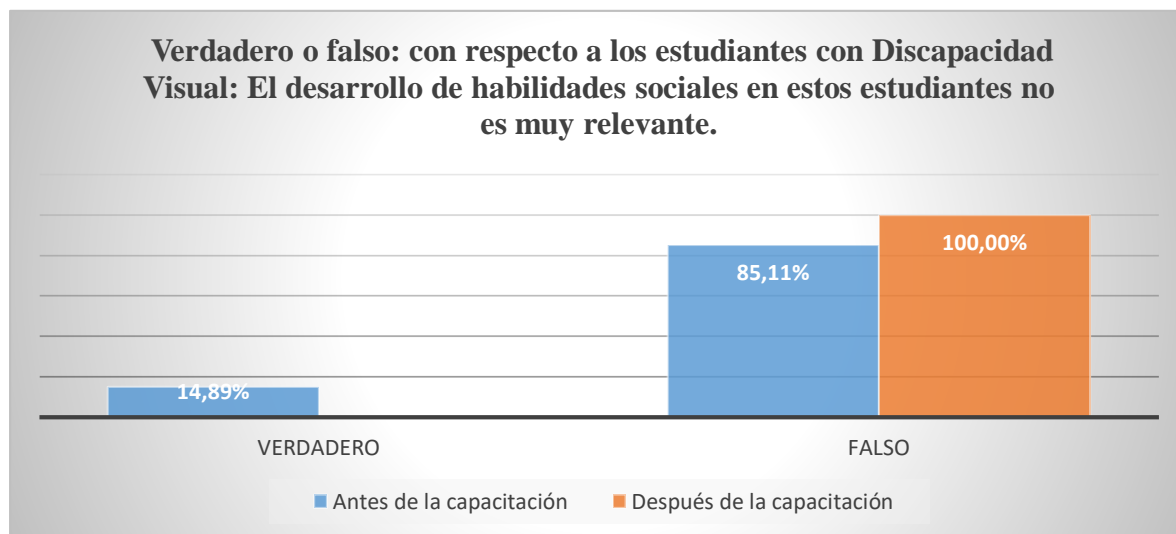
Figura 31. Necesidades específicas para estudiantes con ceguera



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en la pre-encuesta el 25,53% de docentes escogió la opción correcta “el uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura”; mientras que durante la post-encuesta este grupo incrementó al 34,48%. Por otro lado, en la pre-encuesta el 23,40% de docentes escogió “verbalización de la información contenida en la pizarra”, en cambio en la post-encuesta el porcentaje de quienes escogieron esta opción disminuyó a 6,90%. En la pre-encuesta el 27,6% señaló “el análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad”, mientras que en la post-encuesta alcanzó el 34,48%. En la pre-encuesta el 14,89% seleccionó “el uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación”; en cambio, en la post-encuesta se obtuvo un 0% de quienes seleccionaron dicha opción. Finalmente, en la pre-encuesta el 8,51% escogió la opción “utilizar material tridimensional o real de preferencia con contraste a blanco y negro”, mientras que en la post-encuesta el porcentaje aumentó al 24,14%. Lo relevante es que el 100% de los docentes marcó la respuesta correcta, puesto que todas las respuestas son verdaderas, y correctas.

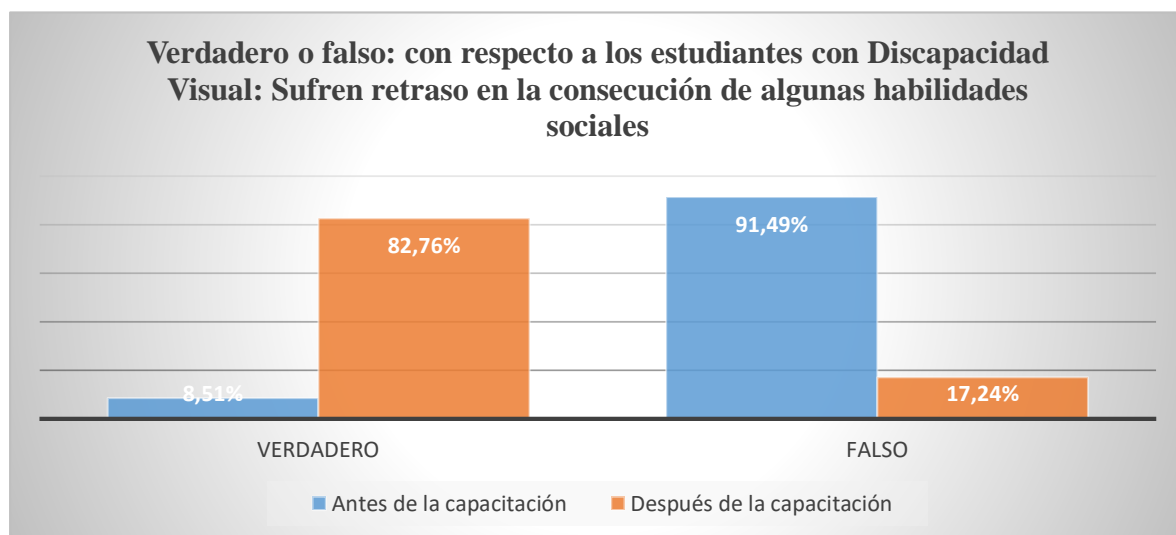
Figura 32. Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con discapacidad visual



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en el literal “A” de la pregunta, el 100% de docentes respondió “falso”. Es así que el 100% de los docentes marcó la respuesta correcta. Por su parte, en la pre-encuesta el 14,89% escogió la opción “verdadero”, que era la respuesta incorrecta, mientras que en la post-evaluación no se evidenció ningún resultado.

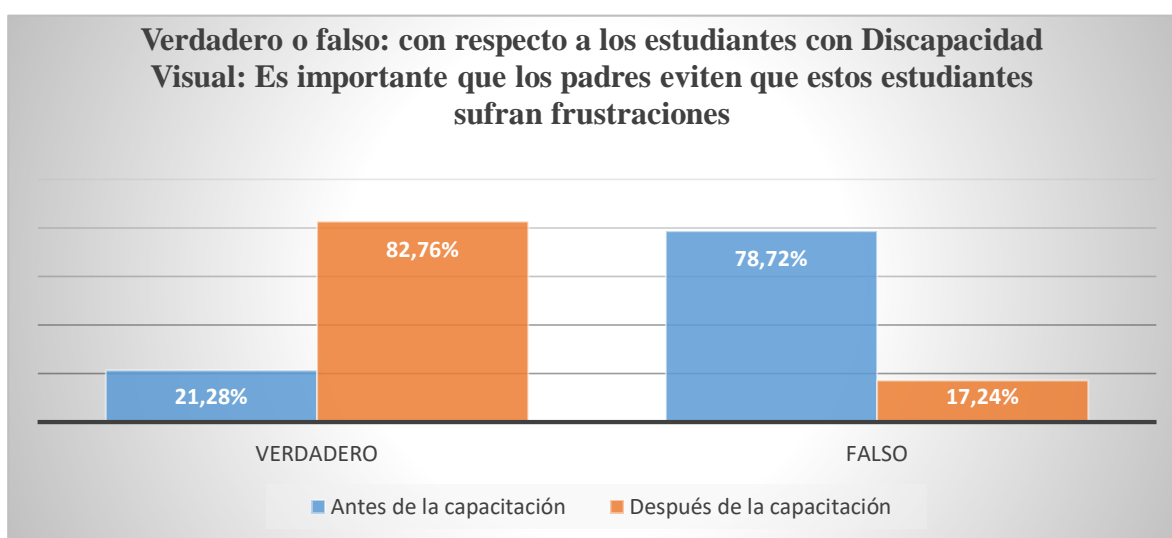
Figura 33. Retraso en la consecución de algunas habilidades sociales



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en la pre-encuesta el 8,51% respondió la respuesta correcta; en cambio, en la post-evaluación se evidenció un incremento significativo, con el 82,76% de docentes marcando la respuesta correcta. Por otra parte, en la pre-encuesta el 91,49% de docentes escogió la opción “falso”, la cual es la respuesta incorrecta; en cambio, en la post-evaluación se evidencia una disminución significativa al 17,24% de docentes que marcaron dicha respuesta.

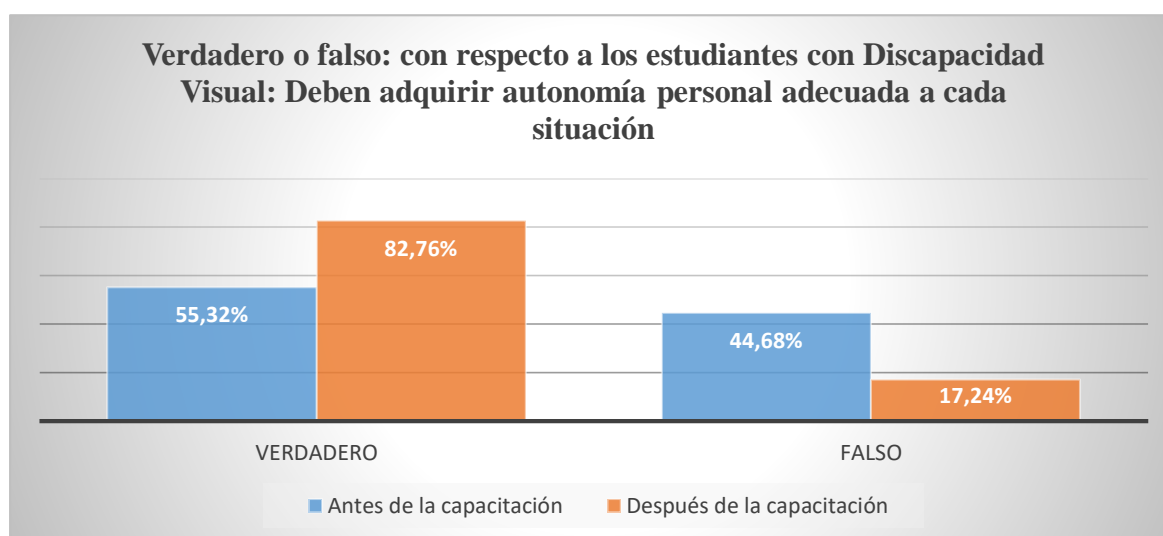
Figura 34. Los padres evitan que estos estudiantes sufran frustraciones



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se constata que en la pre-encuesta el 21,28% de docentes respondió “verdadero”, la cual es la respuesta correcta; en cambio, durante la post-evaluación se evidencia un incremento significativo, que llega al 82,76% de docentes que marcaron la respuesta correcta. Por su parte, en la pre-encuesta el 78,72% seleccionó la respuesta incorrecta “falso”; mientras que en la post-evaluación se evidencia una disminución significativa del 17,24% de docentes que señalaron dicha respuesta.

Figura 35. Autonomía personal adecuada a cada situación

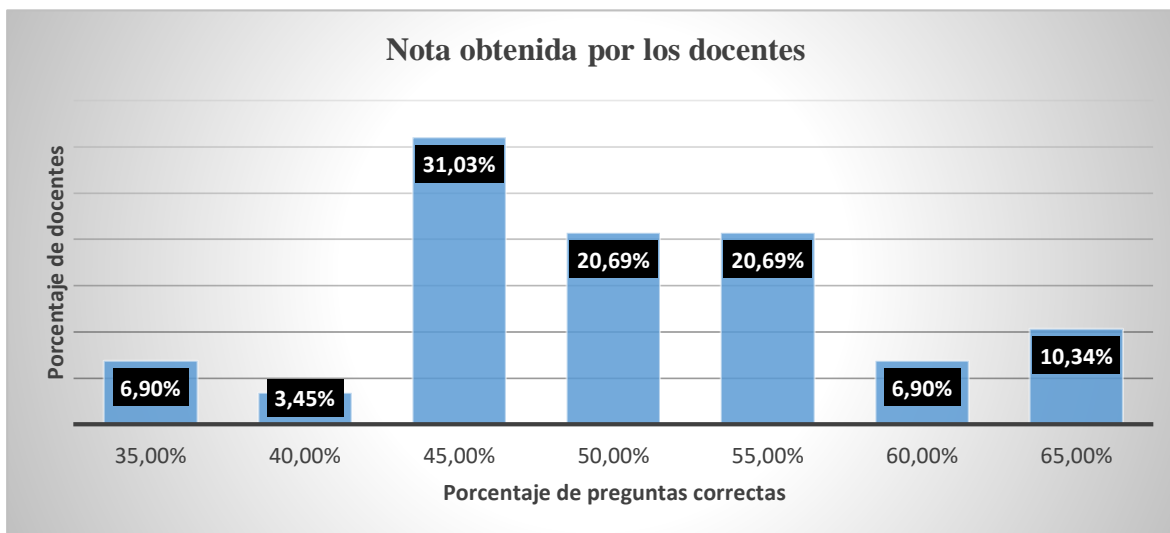


Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico anterior se observa que en la pre-encuesta el 55,32% de docentes indicó “verdadero” siendo esta la opción correcta; en cambio, en la post-encuesta se observa un aumento al 82,76% de docentes que marcaron la respuesta correcta. A su vez, en la pre-encuesta el 44,68% de docentes señaló “falso”, que era la respuesta incorrecta; mientras que en la post-evaluación se evidenció una disminución del porcentaje de docentes que respondieron incorrectamente, el cual llegó al 17,24%.

Para un análisis final, se asignó un puntaje de 1 punto a cada respuesta correcta, siendo la nota máxima de 20 puntos; no obstante, para proporcionar un mejor análisis, se asignaron porcentajes a los puntajes obtenidos por cada docente, de ahí que fueron 20 puntos el 100%, y así sucesivamente. Con esto se facilitó el análisis de las respuestas correctas dadas por los docentes en cada encuesta, durante las capacitaciones.

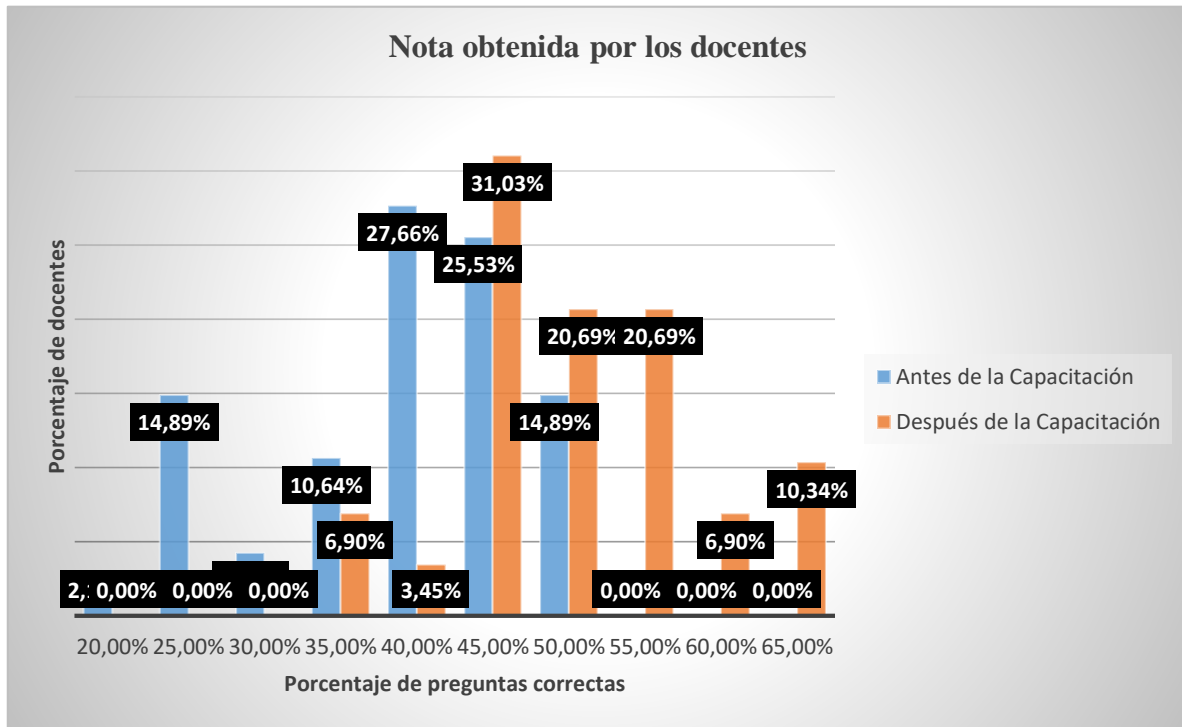
Figura 36. Nota obtenida por los docentes en la encuesta



Fuente: Elaboración propia.

El 6,90 % de docentes respondió correctamente al 35% de las preguntas, seguido del 3,45% que respondió correctamente el 40% de las preguntas, del 31,03% que respondió correctamente el 45% de las preguntas, del 20,69% que respondió el 50% de las preguntas, del 20,69% de docentes que respondió el 55% de las preguntas, del 6,90% que respondió el 60% de las preguntas, y, finalmente, del 10,34% que respondió el 65% de las preguntas.

Figura 37. Gráfico de comparación de pre-evaluación y post-evaluación



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico final representa la nota obtenida por los docentes, antes y después de la capacitación. Se evidencia que antes de la capacitación los docentes obtuvieron un porcentaje de respuestas correctas en el 50% de las preguntas, mientras que posterior a las capacitaciones el porcentaje de respuestas correctas se elevó al 65%, lo que muestra una clara mejoría y un aprendizaje durante las capacitaciones realizadas.

Conclusión

En conclusión, en el capítulo tres se plasman los gráficos e interpretaciones de la encuesta que se realizó a los 29 docentes que asistieron en todos los talleres impartidos por Zoom®; esta vez fueron solamente los docentes mencionados, porque se vio oportuno

realizar la post-encuesta a los docentes que asistieron a todos los talleres cumpliendo cada una de las actividades propuestas.

El análisis de la información obtenida con base en la pre-encuesta proporcionó temas relevantes y necesarios para abordar en cada taller, haciéndose hincapié en temas de mayor importancia para la obtención de un resultado favorable en los docentes; no obstante, se pudo evidenciar que un 75,86% de docentes aún sigue con un concepto erróneo sobre inclusión, pues siguen confundiendo dicho concepto, pese a que saben que la inclusión se refiere a la diversidad en general, y no solamente a un tema en específico, en este caso, a la discapacidad.

Con relación a la pregunta relacionada a las alteraciones sensoriomotrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y que con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado, los docentes dieron una respuesta incorrecta.

Además, se realizó una comparación de gráficos de barras entre los resultados de la pre-encuesta y la post- evaluación, ello con el fin de comparar la evolución de los docentes antes y después de las capacitaciones. Los resultados fueron favorables. Es así que se evidenció un progreso considerable en las respuestas de los docentes, constatándose que las capacitaciones se han constituido en un gran aporte.

En el gráfico comparativo entre los resultados de la pre-encuesta y la post-encuesta se evidenció un incremento favorable de respuestas correctas. En la pre-encuesta se obtuvo que el 50% de docentes marcó las respuestas correctas, mientras que posterior a las capacitaciones el porcentaje aumentó al 65%, lo que indica que las capacitaciones fueron de ayuda para los docentes.

Para finalizar, es primordial incentivar los talleres para docentes, ya que ellos son el pilar fundamental para la atención de calidad a niños con necesidades educativas especiales y a la diversidad en general, y así puedan abordar adecuadamente estrategias metodológicas, contenidos, etc.

Como se ha analizado, el porcentaje de niños con discapacidad se sigue incrementando en el país, por ende, la inclusión debe ser manejada correctamente brindando una educación de calidad y fomentando una vida digna dentro y fuera del contexto escolar.

CONCLUSIÓN GENERAL

En los últimos años el tema de la discapacidad ha adquirido una mayor relevancia, en especial en el ámbito de la educación inicial; sin embargo, aún quedan muchos aspectos que deben mejorarse. Es por ello que se decidió en el presente estudio ampliar los conocimientos sobre inclusión educativa, discapacidad y tipos de discapacidad, todo esto a través de capacitaciones dictadas mediante la plataforma Zoom.

La revisión bibliográfica se basó en torno a temas como inclusión, discapacidad y formación docente y esto permitió realizar una adecuada investigación, la que se plasmó de manera sistemática en el primer capítulo; sirviendo como base para elaborar las capacitaciones.

A su vez, se procedió a realizar una pre-encuesta que permitió identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre discapacidad e inclusión educativa, de modo que se logró la planificación y la capacitación de los talleres; esto con la finalidad de generar procesos de sensibilización y atención para los niños con necesidades educativas especiales. Al final se desarrollaron cinco capacitaciones en el lapso de nueve días, que se realizaron de forma virtual mediante la plataforma Zoom.

Posteriormente, se aplicó una evaluación del proceso de capacitación (post-encuesta), donde se observó un avance notable en el conocimiento de los temas tratados: antes de las capacitaciones los docentes alcanzaron un 50% de respuestas correctas, mientras que, posterior a las capacitaciones, el porcentaje aumentó al 65%. Sin embargo, en algunos aspectos los docentes aún confunden un poco el tema de discapacidad.

Por otro lado, se evidencia que los objetivos planteados al principio se cumplieron, ya que los docentes manifestaron que ahora tienen un mayor conocimiento. Esto favorable para cada uno de sus estudiantes, puesto que contribuye a cumplir el objetivo de lograr procesos inclusivos de calidad para cada uno de ellos.

Es importante mencionar que los docentes no reciben capacitaciones ni talleres sobre temas de discapacidad e inclusión educativa; situación negativa ya que resulta indispensable que se las realice en todos los centros educativos, puesto que se ha constatado la existencia de un número importante de niños con discapacidad en las escuelas. Por ende, los docentes deberían estar muy preparados para tratar con estos niños, y así contribuir a que ellos alcancen una vida más digna eliminando todas las barreras que impiden el aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Con base a los resultados obtenidos de la presente investigación se plantean las siguientes recomendaciones:

- Se sugiere a los funcionarios del Distrito de Educación del cantón Chordeleg promover la creación de talleres sobre temas de discapacidad e inclusión educativa.
- Se recomienda a los docentes de educación inicial de Chordeleg implementar una metodología apropiada y flexible para trabajar con niños con discapacidad.
- Se sugiere a las autoridades de las instituciones educativas continuar impulsando la incorporación de niños con necesidades educativas especiales.
- Se recomienda a las instituciones incorporar programas de acompañamiento que contribuyan a la consolidación de procesos inclusivos satisfactorios.
- Se sugiere al Jefe de Distrito de Educación del cantón Chordeleg promover una comunicación efectiva entre docentes y autoridades, para un mejor manejo comunitario.

REFERENCIAS

- Alberto. (2016). Formación docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 19 (7), 181-193.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n19/2007-2872-ries-7-19-00181.pdf>
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, T., Cruz, A., Cruz, L., García, J., y Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual* (Archivo PDF).
https://www.upla.cl/inclusion/wpcontent/uploads/2014/08/2014_0814_inclusion_textos_discapacidad_intelectual.pdf
- Arellano, A., Gaeta, M., y Arroyo, J. (2014). *Conocimiento sobre la inclusión: visión de educadores en formación del estado de Puebla (México)*.
<https://inico.usal.es/cdjornadas2015/CD%20Jornadas%20INICO/cdjornadas-inico.usal.es/docs/028.pdf>
- Barriga, A.; Proaño, E.; Tripaldi, P.; Barros, M.; Toral, J.; León, A.; Huiracocha, K.; Córdova, M. (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, visual*. Cuenca: Universidad del Azuay.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Scielo*, 6(1), 1-22.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002

Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas–PoEd*, 2(1), 1-12.
<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347/10802>.

Castillo, C., Germania, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista de Educación*, 15 (1), 1-16.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467761669009/467761669009.pdf>

Código de la Niñez y la Adolescencia . (3 de Julio de 2003). Derechos de los niños, niñas y adolescentes. <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/este-es-06-C%C3%93DIGO-DE-LA-NI%C3%91EZ-Y-ADOLESCENCIA-Leyes-conexas.pdf>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad Motriz. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (Archivo PDF).
<https://serviciosasev.files.wordpress.com/2016/02/discapacidad-motriz.pdf>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad Visual Guía Didáctica ara la inclusión educación inicial y básica* (Archivo PDF).
<https://www.yumpu.com/es/document/read/41150095/discapacidad-visual-conafeedumx>.

Córdova, L., Huyracocha, K., León, A., Toral, J., Barros, M. y Tripaldi, P. (2014). *Manual Operativo para la Inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Cuenca: Don Bosco-Centro Gráfico Salesiano

Durán, D., y Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la

diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
[https://www.researchgate.net/publication/328631184_La_formacion_del_profesora
do_para_la_educacion_inclusiva_Un_proceso_de_desarrollo_profesional_y_de_m
ejora_de_los_centros_para_atender_la_diversidad/link/5bd97b72299bf1124fafa64
9/download](https://www.researchgate.net/publication/328631184_La_formacion_del_profesora_do_para_la_educacion_inclusiva_Un_proceso_de_desarrollo_profesional_y_de_mejora_de_los_centros_para_atender_la_diversidad/link/5bd97b72299bf1124fafa649/download).

Fernández, A. (2011). Determinación de las NEE. *En Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*, 28-31.
http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2636/464_18.pdf?sequence=1

González, A., García, F., y Ramírez, R. (2013). Discapacidad Visual. *Culcyt Educación*, (51), 193-205. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/download/954/890>

Hernández, I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>

Junta de Andalucía. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva* (Archivo PDF).
https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23840/apoyo_educativo_discapacidad_auditiva.pdf

Ke, X. y Liu, J. (2017). *Discapacidad Intelectual* (Archivo PDF).
<https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf>

Ley Orgánica de Discapacidades. Ley de Propiedad Intelectual. 25 de septiembre de 2012.

No. 796. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

Ley Orgánica de Educación Superior. 06 de octubre de 2010. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>

Lobera, J. (2010). *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (Archivo PDF). https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Visual/1discapacidad_visual.pdf

Lobera, J., Mondragón, V. y Contreras, B. (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica* (Archivo PDF). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106806/discapacidad-auditiva.pdf>

LOEI. (2011). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organicade-Educacion-Intercultural.pdf>

López, S., y Valenzuela, B. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1) 42-51. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0716864015000085?token=8ED65CA0A92D3DD38A206A10F35159B6B8C20FE7394C735CAF684CF00B58125AD485B46EF896B403CBAC8C5938A66F5A>

- Martin, M. (2010). El alumnado con discapacidad auditiva conceptos clave, clasificación y necesidades. *Dialnet*, (5), 89-96.
file:///C:/Users/compumas/Downloads/DialnetElAlumnadoConDiscapacidadAuditiva-3391399.pdf.
- Mayo, L., Cueto, S., y Arregui, P. (2015). *Políticas de inclusión educativa (Archivo PDF)*.
<http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-39.pdf>
- MedlinePlus. (4 de abril de 2019). Discapacidad Intelectual.
<https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001523.htm>
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Guía de apoyo técnico- pedagógico: Necesidades Educativas especiales en el nivel de educación parvularia (Archivo PDF)*.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaMotora.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Guía de apoyo técnico- pedagógico: Necesidades Educativas especiales en el nivel de educación parvularia (Archivo PDF)*.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaVisual.pdf>.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. *Estudios pedagógicos*, 2(3), 5-22. <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2014v2n3p5>.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41nespecial/art10.pdf>
- Montaño, L., Cerón, J., y Padilla, M. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 145-160.

https://www.researchgate.net/publication/333333853_Relacion_cooperativa_entre_docentes_y_padres_de_estudiantes_con_discapacidad.

Ninchcy. (2010). El trastorno por déficit de atención /Hiperactividad (Archivo PDF).
<http://www.specialneedsnetwork.org/wp-content/uploads/2013/01/ADHD-Spanish.pdf>

Organización Mundial de Salud. (27 febrero 2015). *1100 millones de personas corren el riesgo y sufrir pérdida de audición*.
<https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2015/ear-care/es/>

Organización Mundial de Salud. (25 noviembre 2020). *La sordera y los defectos de la audición*. <https://www.who.int/topics/deafness/es/>

Organización Mundial de la Salud. (octubre de 2018). Ceguera y Discapacidad visual.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4): 670-700. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-colombiana-psiquiatria-379-avance-resumen-inclusion-educativa-personas-con-discapacidad-S0034745014601578>.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapac>

idad.pdf?fbclid=IwAR2x8tQN93x8LdcYpAWwJcAz_QS27Ze4zLo_RKB7j8WV2
FAoeD5rCvEAAT0

Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223.
http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/329/Art_LuqueParraDJ_NecesidadesEducativasEspeciales_2009.pdf?sequence=1

Peña, L. (2016). La inclusión de niños con discapacidad en los centros de educación inicial de Ecuador. *Revista de divulgación de experiencias Mamakuna*, (4), 20-27.
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/191/153>

Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigacion Psicologica*, (15), 101-122.
http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

Pueyo, Á. (2016). Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (376), 127-139.

Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revistas UPTC*, (30).
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/6195/6312#info

- Rupturas: Revista investigación análisis y opinión. (2015). *La realidad de la educación inclusiva en el Ecuador*. <http://www.revistaruptions.com/la-realidad-de-la-educacion-inclusiva-en-el-ecuador.html>
- Secaira, O., Cruz, J. y Mera, F. (2019). Propuestas para una Mejor Integración de los Estudiantes con Discapacidad a la Universidad de Guayaquil. *Revista Científica Mundo de la Investigación y Conocimiento*, 3 (1), 387-420. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/376/580>
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Hastings College, EEUU y Universidad de Salamanca (INICO)*, 38 (4), 1-18. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3169>.
- Solano, R. (2010). *Conocimiento sobre la educación inclusiva en los docentes del nivel inicial de colegios estatales del distrito de Bellavista Callao* (Tesis de grado, Universidad San Linacio de Loyola). http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1309/1/2010_Solano_Conocimiento%20sobre%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20en%20los%20docentes%20del%20nivel%20inicial%20de%20colegios%20estatales%20del%20distrito%20de%20Bellavista-%20Callao.pdf.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M., Escobar, S. y Hernández, V. (2010). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de psicología*, (11), 125-145. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

Torres, W. (2017). *Inclusión de las personas con discapacidad al campo laboral y social en el Distrito Metropolitano de Quito en el primer semestre del 2016* (Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador). <http://200.12.169.19/bitstream/25000/11542/1/T-UCE-0013-Ab-108.pdf>.

UNESCO. (Noviembre de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf.

UNICAP. (2017). *La Discapacidad Motora*. <https://www.fundacionunicap.org/discapacidad-motora/>

ANEXOS

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE				
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales			
Objetivo:	- Brindar información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad física, función del profesor.		Día:	1
ACTIVIDADES			RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas de la definición de la discapacidad física. • Ejemplo o experiencia de un niño con discapacidad física • Escribir en un papel la clasificación de la DF que conozca. • Nombrar un ejemplo de las características de las personas con DF <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brindar información sobre definición, características y la clasificación de la DF. • Mostrar un video de la definición de la DF https://www.youtube.com/watch?v=kJOeR8vfzWc https://www.youtube.com/watch?v=BIXW2PwxLSI. • Ambiente físico, organización en el aula. • Lluvia de ideas sobre la función del docente dentro del aula. • Funciones del profesor. • Materiales para la intervención educativa. <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un ejemplo de las actitudes, funciones del docente frente a un caso de un niño con Discapacidad Física. • Diálogo con los docentes acerca de lo que se trabajó: • ¿Qué es DF? • ¿Qué características presenta una persona con DF? • ¿Qué clasificación tiene la DF? 			<ul style="list-style-type: none"> • Video • Manual operativo de DF • Papel 	

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE				
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales			
Objetivo:	Explicar las planificaciones curriculares y las adaptaciones curriculares que el docente puede realizar dentro del aula		Día:	2
ACTIVIDADES			RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatar experiencias de como realizan las planificaciones, si alguna vez han usado AC y de qué manera se lo ha hecho. <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criterios para la inclusión de niños y niñas con discapacidad física. • Planificación y Evaluación. • Dialogar con los docentes sobre la importancia de la detección temprana de un niño con DF. • Lluvia de ideas acerca de la evaluación con niños con DF. • Explicar detección temprana. • Adaptaciones curriculares. <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar las AC dentro de una planificación que se entregará a cada docente, posterior a eso se revisará con todo el grupo y se aclarara las dudas que tenga cualquier docente 			<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Manual operativo de DF • Hoja 	

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE				
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales			
Objetivo:	- Brindar información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad visual, función del profesor y recursos.		Día:	3
ACTIVIDADES			RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas de la definición de la discapacidad visual • Escribir en un papel la clasificación de la DV que conozca. • Nombrar un ejemplo de las características de las personas con DV <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brindar información sobre definición, características y la clasificación de la DV • Mostrar un video de la definición de la DV https://www.youtube.com/watch?v=0taeMhWEqXI • Nombrar características de niño con Discapacidad Visual • Funciones del profesor • Ambiente físico y los recursos. <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo con los docentes acerca de lo que se trabajó: • ¿Qué es DV? • ¿Qué características presenta una persona con DV? • ¿Qué clasificación tiene la DV? 			<ul style="list-style-type: none"> • Video • Manual operativo de DV • Papel 	

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE					
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:	
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales				
Objetivo:	Explicar las planificaciones curriculares y las adaptaciones curriculares que el docente puede realizar dentro del aula			Día:	4
ACTIVIDADES					RECURSOS Y MATERIALES
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatar experiencias de como realizan las planificaciones, si alguna vez han usado AC y de qué manera se lo ha hecho. <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación y planificación. • Detención temprana de la discapacidad física. • Recursos a utilizar en la enseñanza de niños con discapacidad visual • Redactar en una hoja de papel que es AC y para qué casos cree que es conveniente usar AC • Explicar de qué manera es más factible planificar y en qué casos se deben aplicar las AC dentro de una planificación. <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar las AC dentro de una planificación que se entregara a cada docente, posterior a eso se revisara con todo el grupo y se aclarara las dudas que tenga cualquier docente 					<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Manual operativo de DV • Hoja

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE					
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:	
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales				
Objetivo:	- Brindar información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad intelectual, función del profesor en el aula, brindar información sobre condiciones más asociadas a la discapacidad intelectual, analizar el rol del docente en el aula.			Día:	5
ACTIVIDADES				RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar concepto de discapacidad e inclusión educativa. - Mostrar un video acerca de la discapacidad intelectual. https://www.youtube.com/watch?v=cEp9QxRZgug <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad intelectual, función del profesor en el aula, mediante la plataforma, con imágenes y textos. - Los docentes dan una lluvia de ideas de que es discapacidad intelectual. - Brindar información sobre las condiciones más asociadas a la discapacidad intelectual. - Los docentes dan una lluvia de ideas acerca de cuál es el rol del docente en el aula de clases. - Dar información sobre la función de profesor del aula. - Analizar que deben conocer los profesionales que incluyen a los niños con discapacidad intelectual. <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder preguntas que nos den las docentes. - Actividad para realizar: elegir cuales son las funciones que deben tener en el aula de clases al momento de incluir a los niños con discapacidad intelectual. 				<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Plataforma Virtual - Video 	

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE				
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales			
Objetivo:	Explicar las planificaciones curriculares y las adaptaciones curriculares que el docente puede realizar dentro del aula, analizar la detección, evaluación, señales de alarma.		Día:	6
ACTIVIDADES			RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir opiniones (lluvia de ideas) de cómo hacen AC al momento de planificar. - Brindar concepto de planificación. <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar información acerca de adaptaciones curriculares, recursos y ayudas pedagógicas, y sobre la detección y evaluación. - Realizar una hoja de reflexión - Docentes realizan una lluvia de ideas: como un docente puede sospechar un caso de discapacidad intelectual. - Analizar las señales de alarma del autismo, mediante un video https://www.youtube.com/watch?v=x9mHeq6GcEE <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder preguntas que nos den las docentes. - Realizar actividad: Los docentes llenaran una hoja de trabajo, que se les enviará “que me pareció lo más importante de la discapacidad” , “ tres comentarios que aprendí de la misma” 			<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Hoja de trabajo online. - Plataforma Virtual -Video 	

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE				
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales			
Objetivo:	Brindar información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad auditiva, función del profesor en el aula, brindar información sobre condiciones más asociadas a la discapacidad auditiva, analizar el rol del docente en el aula.		Día:	7
ACTIVIDADES			RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Lluvia de ideas) de los docentes acerca de que es la discapacidad auditiva. <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar información acerca de definiciones, clasificaciones, características de la discapacidad auditiva, función del profesor en el aula, mediante la plataforma, con imágenes y textos. - Brindar información sobre los grados de pérdida auditiva. - Actividad: “que características han observado que tienen los niños con discapacidad auditiva”. - Video de cómo comunicarse con personas sordas. https://www.youtube.com/watch?v=iAB5WRBXbA8 - Analizar los criterios para la inclusión de niños con discapacidad auditiva. <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder preguntas que nos den las docentes. 			<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Plataforma Virtual - Video 	

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE				
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales			
Objetivo:	Explicar las planificaciones curriculares y las adaptaciones curriculares que el docente puede realizar dentro del aula, analizar detección y evaluación.		Día:	8
ACTIVIDADES			RECURSOS Y MATERIALES	
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pregunta: “alguien tiene un alumno con discapacidad auditiva” y como planifican y si alguna vez han usado AC y de qué manera se lo ha hecho. <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar información de las adaptaciones curriculares para discapacidad auditiva. - Brindar información sobre como planificar. - Analizar un caso de un niño con discapacidad auditiva. - Realizar una actividad: hacer una planificación con AC. - Analizar detección y evaluación. - Actividad: docentes cuentan experiencias de cómo han sospechado la discapacidad auditiva. <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad en hoja online: responder lo siguiente “Que me pareció lo más importante” “que aprendí de la misma”. 			<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Plataforma Virtual - Hoja online 	

PLAN DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE				
Tiempo estimado	Hora y media	Fecha de inicio:		Fecha de fin:
Mediador/a:	Melany González y Camila Rosales			
Objetivo:	Explicar los tipos de metodología, estrategias y técnicas para trabajar dentro del aula.	Día:	9	
ACTIVIDADES		RECURSOS Y MATERIALES		
<p>Anticipación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pregunta hacia los docentes: ¿cuáles son los tipos de metodología? - Analizar los tipos de metodología <p>Construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar información de cuáles son las estrategias para lectura labio – facial. - Estrategias y técnicas para manejar la disciplina en el aula. - Analizar el método sugerido para autismo. - Manejo de postura y control en discapacidad motriz. - Analizar estrategias metodológicas dentro del aula. <p>Consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder las preguntas que nos den las docentes - Agradecer por su colaboración y esfuerzo en estas capacitaciones - Despedida 		<ul style="list-style-type: none"> - Computadora - Plataforma Virtual 		