



MAESTRIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ARTÍCULO CIENTÍFICO:

**ESTUDIO DEL NIVEL DE CONOCIMIENTO DOCENTE
SOBRE LAS CONDICIONES QUE SE REQUIEREN PARA
LOS PROCESOS INCLUSIVOS EN LAS ESCUELAS DEL
CANTÓN - AZOGUES**

AUTORA:

JENNY PATRICIA ZEAS MOLINA

COAUTORA

Mst. LILIANA ARCINIEGAS SIGUENZA

2013

ESTUDIO DEL NIVEL DE CONOCIMIENTO DOCENTE SOBRE LAS CONDICIONES QUE SE REQUIEREN PARA LOS PROCESOS INCLUSIVOS EN LAS ESCUELAS DEL CANTÓN - AZOGUES

Jenny Zea Molina¹

Resumen

El estudio que a continuación se presenta se efectuó con el objetivo de analizar si los docentes de las escuelas del cantón Azogues de la Provincia del Cañar de la República del Ecuador, conocen las condiciones que se requieren para realizar procesos inclusivos con personas que poseen discapacidad. Ligado al objetivo esencial de la investigación se planteó la siguiente hipótesis: Si los docentes de las Escuelas del Cantón Azogues conocen las condiciones para realizar inclusión, entonces los procesos inclusivos serán adecuados. Las aportaciones del trabajo pretenden además establecer una base teórica y empírica sobre la que se elaboren propuestas de política pública en el ámbito educativo, especialmente el trabajo docente. Para cumplir con este cometido, se realizó una encuesta a gran escala a 200 profesores de 11 escuelas del cantón Azogues de la provincia del Cañar. Los resultados de la investigación hicieron notar que si bien existe un conocimiento aceptable por parte de los profesores en cuanto a discapacidad y educación inclusiva, 48 profesores se negaron a responder la encuesta, lo que denota que existe todavía importante trabajo que hacer en ésta área de la educación.

Palabras Clave:

Educación, discapacidad, docencia, inclusión.

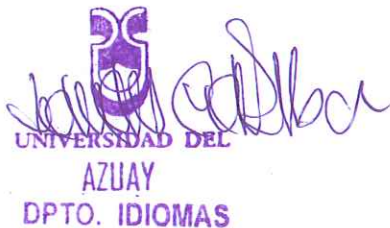
¹ Estudiante de la Maestría en Educación Especial de la Universidad del Azuay

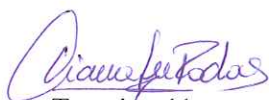
ABSTRACT

STUDY OF THE LEVEL OF TEACHER'S AWARENESS OF THE CONDITIONS THAT ARE REQUIRED FOR INCLUSIVE PROCESSES IN THE SCHOOLS OF THE CANTON OF AZOGUES

The goal of the following study was to analyze if the teachers in the schools of the canton of Azogues in the province of Cañar, Republic of Ecuador are aware of the conditions that are required for the inclusive processes of disabled people. The following hypothesis was presented: If the teachers of the Schools of the Canton of Azogues are aware of the conditions that are required for inclusion, then the inclusive processes will be adequate. In addition to presenting a theoretical basis, the contribution of this work is empirical where political proposals in the educational field can be presented, especially regarding the teachers' work. In order to fulfill this goal, we applied a questionnaire to 200 teachers in 11 schools of the canton of Azogues in the province of Cañar. The results showed that although there is awareness of the teachers regarding disability and inclusion, 48 teachers refused to answer the questionnaire. This proves that there is still important work to do in this area of education.

Key Words: Education, disability, teaching, inclusion.




Translated by,
Diana Lee Rodas

1. Introducción

Es probable que cuando se hable de discapacidad y educación se tienda a considerar que todavía existe mucho que hacer en el campo. Y en realidad, no puede resultar extraño que durante largos años la discapacidad haya formado parte del escenario educativo mundial pero que son pocos los años que se han intentado acercamientos pedagógicos, didácticos y técnicos al respecto con enfoques que están más allá de la condescendencia y el reclamo irracional. No obstante, estas no eran las condiciones dominantes en los siglos pasados, ni siquiera hace más de veinte años.

En todas las etapas históricas que antecedieron la Revolución Francesa, se asumía un Modelo Negativista en el que la discapacidad era un designio divino o una maldición. Por obvias razones, estas personas, incluso aquellas de posiciones económicas o sociales acomodadas no accedían a ningún tipo de educación -salvando contadas excepciones- y eran víctimas de segregación. El Modelo Sobre-determinado Médico que vendría luego y se mantendría hasta el siglo XIX tampoco colaboró demasiado en el contexto educativo pues las personas con discapacidad eran encerradas en instituciones médicas o religiosas donde se trataba la enfermedad. Ya en el Siglo XX hasta los años ochenta sobrevivió un concepto de discapacidad Determinista Funcional que se centraba en la rehabilitación de la persona, por lo que se comenzaba a tocar el tema educativo en alguna forma, pues era parte de la misma rehabilitación. Justamente en los años noventa iba a sobrevenir el cambio más importante para el vínculo discapacidad-educación, pues con la construcción del enfoque Interaccionista, se normaliza la educación. Finalmente, en estos días se vive la época de la teoría de la Inclusión Educativa (Amate, 2006).

El repaso histórico de Amate ofrece una perspectiva sucinta de lo que ha venido aconteciendo en el panorama de la discapacidad y la educación. A pesar que la autora realiza una división cronológica de las etapas por las que transcurrió el panorama de la discapacidad, se debe considerar que modelos, prácticas, exclusión, desconocimiento, y entornos, han permanecido subyacentes en situaciones educativas concretas que no han concedido que se generalicen buenas prácticas en lo concerniente a la educación inclusiva. En otras palabras, acercamientos como el Bio-Psico-Social o la Inclusión han logrado romper teóricamente con paradigmas cerrados que fomentaban la exclusión y con la separación entre la condición médica -física o mental- de las condiciones sociales, familiares, legales y, por supuesto, educativas, pero no se ha podido evitar que

subsistan prácticas en el contexto educativo que van en contra de estas teorías de avanzada. Precisamente en los enfoques Bio-Psico-Social y de Inclusión Educativa se encuentran los elementos principales sobre los que se estructuran los actuales avances en el campo de discapacidad y educación, siendo los presupuestos teóricos clave para el análisis de los hallazgos empíricos de la presente investigación.

El Enfoque Bio-Psico-Social es importante porque desestructura la visión sesgada de la educación que hacía énfasis en las condiciones médicas. Precisamente, el encuentro de los contextos biológicos, psicológicos y sociales de la persona con discapacidad (Gil Obando & José, 2007) es la única manera de entender los procesos vivenciales en los que se desarrolla la educación de esta persona. El desconocimiento de cualquiera de estas aristas fomentaría el desmembramiento de circunstancias únicas que no podrían comprenderse en forma separada, lo que en un contexto educativo significaría exclusión, manejo pedagógico-didáctico inapropiado, y, consecuentemente, no estar a la vanguardia de la reforma educativa ecuatoriana basada en las teorías constructivistas del aprendizaje significativo ausubeliana (Díaz Barriga, 2002) o de los desempeños auténticos (Ordóñez, 2010).

En otra dimensión, pero en la misma línea, se encuentra la teoría de la Inclusión Educativa, muy ligada a una perspectiva de Derechos Humanos, y que pretende que todo estudiante sin importar sus particularidades tiene el derecho de asistir a clases con compañeros de su misma edad, dentro del mismo salón. Claro está que esto requiere una transformación tanto de las políticas como de las prácticas de los centros educativos para que puedan albergar a los estudiantes y su diversidad. (Cardona, Rodríguez, & Rodríguez, 2010). La conexión entre el enfoque Bio-Psico-Social de la discapacidad y la Inclusión Educativa como perspectiva teórica, ponen de manifiesto lo más trabajado en la actualidad sobre educación y discapacidad, pero a la vez dejan abiertas varias inquietudes acerca de su asentamiento propiamente dicho en la realidad educativa ecuatoriana, puesto que todavía es pobre la investigación en cuanto a éxitos y fracasos, avances y estancamientos, de la estructura educativa ecuatoriana en este campo, y especialmente respecto al trabajo que se ejecuta en el aula por parte de los profesores o al conocimiento que tienen sobre las condiciones de trabajo con discapacidad desde el enfoque de la Inclusión Educativa.

De esto último parte la presente investigación, pues se pregunta ¿Cuál es la relación entre el nivel de conocimiento de los docentes sobre inclusión y los procesos inclusivos adecuados en las escuelas del Cantón Azogues, Provincia del Cañar-Ecuador? Para responder esta pregunta se planteó la siguiente hipótesis: Si los docentes de las Escuelas del Cantón Azogues conocen las condiciones para realizar inclusión, entonces los procesos inclusivos serán adecuados. En suma, la investigación pretende esencialmente analizar si los docentes de las escuelas del cantón Azogues conocen las condiciones que se requieren para realizar procesos inclusivos con personas que poseen discapacidad. De este objetivo general, se ha desagregado otros objetivos tales como: Conocer sobre las políticas inclusivas que utilizan las diferentes Escuelas del Cantón; Determinar cuál es el nivel de conocimiento que tienen los docentes en relación a la inclusión; Realizar el análisis estadístico que determine el nivel de conocimiento de los docentes sobre las condiciones que se requieren para realizar procesos inclusivos; Plantear algunas recomendaciones y conclusiones que permitan mejorar los procesos inclusivos en las Escuelas del Cantón.

Los resultados que arroja la investigación sirven para configurar re-estructuraciones en las propuestas educativas sobre la Inclusión Educativa en las instituciones escolares del cantón Azogues. Es importante que los datos empíricos sean los que den pie a profundizar los aciertos de los docentes y corregir prontamente sus falencias, y no dejar en manos de las opiniones o de meros trabajos ensayísticos los cambios o transformaciones. Tanto el Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación del Cañar, y las instituciones escolares, pueden y deberían usar la información de este artículo con el fin de realizar las adecuaciones pertinentes respecto a la educación y la discapacidad con un enfoque de Inclusión.

2. Metodología

La metodología del trabajo de investigación es de tipo cuantitativo y cualitativo, combinando el trabajo de campo y bibliográfico. Se planteó un diseño exploratorio, no experimental, y longitudinal elaborándose una muestra de 253 docentes de una población de 736 profesores del área urbana del cantón Azogues de la Provincia del Cañar. La fiabilidad de la muestra se encuentra en un 95% con un margen de error del 5% lo que significa alrededor de 12 casos. Del total de docentes encuestados, 202 contestaron las preguntas, mientras que 48 se negaron a contestar, y 3 no pudieron ser

localizados. Los docentes pertenecen a los siguientes planteles educativos del cantón Azogues: Dolores Sucre, Emilio Abad, José Belisario Pacheco, Unidad Educativa la Providencia, Naciones Unidas, Juana de Ibarborou, Unidad Educativa UNE, Unidad educativa César Cordero Moscoso, Unidad Educativa La Salle, UNESCO, y Ciudad de Azogues.

Además se aplicó un cuestionario de cinco preguntas a cinco directivos sobre la discapacidad, la infraestructura de la institución, la inclusión y la capacitación docentes. Las entrevistas tuvieron la intención de contrastar los resultados de los docentes, verificar la realidad de las instituciones respecto al manejo de la inclusión y la discapacidad, y probar si efectivamente solo el conocimiento docente sobre discapacidad es capaz de mejorar las condiciones de la inclusión en una institución educativa.

Con fines analíticos se establecieron en el diseño variables tales como nivel de conocimiento docente sobre las discapacidades, número de niños y niñas con discapacidad, tipo de proceso educativo adecuado para la inclusión, categorías de los docentes, que se han sumado a las variables de edad, años de experiencia, género, y nivel académico. Si bien no todas las variables aparecen en las tablas de resultados, fueron indispensables para la elaboración de las encuestas y entrevistas con su posterior aplicación.

Los resultados fueron tratados en con el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), mediante la presentación de medidas de tendencia central y tablas de contingencia en las variables directamente relacionadas con los objetivos de la investigación.

3. Presentación y Discusión de Resultados

Esta investigación surge de la necesidad de relacionar el nivel de conocimiento de los docentes y los procesos inclusivos adecuados en las Escuelas del Cantón Azogues. Una de las mayores motivaciones responde a la experiencia en el medio y a la posibilidad de plantear la inclusión educativa como una posibilidad y no solo como una promesa; más aún si se considera que todos los niños deben aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

La atención y el respeto a la diversidad en el sistema educativo, es uno de los retos más importantes de los maestros y al mismo tiempo, es una de las debilidades, por la tendencia histórica a unificar, uniformar y mirar a todos los procesos, fenómenos y realidades desde una misma lectura, y no desde sus propias particularidades y necesidades específicas.

Este tema, tiene una connotación fundamental en el aula, supone formar y capacitar a los docentes para tratar a cada niño y niña como un ser con características propias, únicas, con ritmos de aprendizaje que no siempre coinciden con los de otros compañeros, que requieren aproximaciones metodológicas especiales, mucho más, en un medio, donde existen una serie de situaciones sociales, económicas, culturales y familiares, que están impactando con fuerza en los niveles de atención, rendimiento y socialización de niños y niñas.

3.1. Tabla resumen de la muestra

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	190	22	67	46,12	10,621
Años de experiencia	197	1	47	22,22	12,113
Conocimiento sobre discapacidad intelectual	167	0	5	3,49	1,187
Conocimiento sobre discapacidad auditiva	191	0	5	2,58	1,149
Conocimiento sobre discapacidad visual	196	0	5	3,27	1,091
Conocimiento sobre discapacidad motora	192	1	5	3,38	1,071
N válido según lista	147				
N docentes que se niegan a responder	48				
Total	150				

La lectura de la tabla anterior en la que se muestra a manera de resumen los datos estadísticos descriptivos, nos permite establecer los siguientes resultados:

De un total de ciento noventa docentes encuestados, su edad media se ubica en cuarenta y seis años. En lo que hace referencia a sus años de experiencia, la media de estos se ubica en veintidós. De un total de ciento sesenta y siete docentes encuestados, sus conocimientos sobre discapacidad intelectual se ubican en la media de 3,49 puntos valor considerado como regular, sus conocimientos sobre discapacidad auditiva se ubican en la media de 2,58 valor considerado como regular, sus conocimientos sobre discapacidad visual se ubican en la media de 3,27 valor considerado como regular, y sobre discapacidad motora se ubican en la media de 3,38 valor considerado como regular. Así, también existe un número considerable de docentes que se niegan a responder a las encuestas, en total cuarenta y ocho.

3.2. Discapacidad intelectual

A decir de Wiesner (2004) la discapacidad intelectual “es la simultánea presencia del funcionamiento intelectual bastante por debajo del promedio, con dos o más inhabilidades de adaptación presentes durante el periodo del desarrollo del individuo” (pág. 22) lo que indica que se interpreta como una deficiencia mental que afecta al aprendizaje de los niños.

A pesar que el 57% de los docentes tienen un nivel de conocimiento entre sobresaliente y muy bueno, es importante considerar que para algunos autores como Sendra (2010), hay cierta dificultad para establecer unas características comunes a esta discapacidad, ya que cada una de ellas tendrá su propio carácter y rasgos personales, no obstante, pese a las diferencias existentes, de forma general, pueden distinguirse inseguridad y baja autoestima por las dificultades que presentan para realizar algunas actividades. Excesiva dependencia de otros, provocada por una actitud de sobreprotección por parte de las personas que desempeñan el rol de cuidadores. Además distorsiones en la valoración de sus propias capacidades, por actitudes de sobrestimación de las propias capacidades, o por una dificultad para asumir la discapacidad. Puede también presentarse dificultades en la relación con otras personas, con tendencia al aislamiento.

3.2.1. Variables sociodemográficas y conocimiento de discapacidad intelectual

En un primer momento se analiza la información relacionada con el nivel de conocimiento de la discapacidad intelectual en relación a variables como la edad de los maestros, los años de experiencia y el título académico.

Considerando la edad media que se encuentra en la categoría 40 a 49, se puede determinar que el 1,3% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 13,3 muy bueno y el 0,6% malo. El análisis de la población total establece que un 18,4 tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 38,6% muy bueno, el 31,0% bueno y el 10,8% malo.

Tabla 2 Edad en 7 categorías * Conocimiento sobre discapacidad intelectual

% del total							
		Conocimiento sobre discapacidad intelectual					Total
		Nulo	Malo	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Edad en 7 categorías	20 a 29		1,9%	3,2%	2,5%	0,6%	8,2%
	30 a 39	0,6%	1,9%	5,7%	8,9%	5,1%	22,2%
	40 a 49		0,6%	8,2%	13,3%	1,3%	23,4%
	50 a 59	0,6%	5,1%	11,4%	11,4%	10,8%	39,2%
	60 a 69		1,3%	2,5%	2,5%	0,6%	7,0%
Total		1,3%	10,8%	31,0%	38,6%	18,4%	100,0%

El porcentaje total más elevado 38,6% considerando todas las edades de los docentes en conjunto, obtiene la calificación de muy buena, mientras que, los docentes ubicados en la edad que va de 40 a 49 años, alcanzan un porcentaje de 13,3%. A ellos le siguen los docentes ubicados en la edad de 50 a 59 años, en un porcentaje de 10,8% quienes obtienen la calificación más alta de sobresaliente; sin embargo dentro de esta misma categoría un 0,6% obtienen la calificación más baja considerada como nulo. Así también, los docentes ubicados en la edad de 30 a 39 años en un porcentaje de 0,6% obtienen la calificación más baja de nulo, considerando como dato importante que un 8,9% de este mismo grupo obtiene la calificación considerada como muy buena, por lo

que no se puede concluir que esta categoría de edad sea la que obtiene el peor de los resultados.

Con estos datos obtenidos no se puede plantear que exista una relación directa entre años de edad y nivel de conocimiento sobre discapacidad intelectual, ya que los docentes de menor edad no son los que obtienen la calificación más baja.

A continuación, se analiza la relación existente entre el nivel de conocimiento sobre la discapacidad intelectual y el número de años de experiencia docente, pudiéndose establecer que un 4,8% tiene un nivel sobresaliente y un 6,1% muy bueno entre los 26 a 30 años de experiencia, y un mal nivel de conocimiento entre menor y mayor cantidad de años de experiencia se posea.

Tabla 3 Tabla de contingencia Años de experiencia agrupado * Conocimiento sobre discapacidad intelectual

% del total

		Conocimiento sobre discapacidad intelectual					Total
		Nulo	Malo	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Años de experiencia agrupado	1 a 5		2,4%	3,6%	6,7%		12,7%
	6 a 10		1,2%	3,0%	6,1%	3,0%	13,3%
	11 a 15	0,6%		2,4%	3,6%	1,8%	8,5%
	16 a 20			3,6%	3,0%	1,8%	8,5%
	21 a 25		1,2%	3,6%	3,6%	2,4%	10,9%
	26 a 30		1,2%	5,5%	6,1%	4,8%	17,6%
	31 a 35	0,6%	1,8%	6,7%	4,8%	2,4%	16,4%
	36 a 40		2,4%	2,4%	4,2%	1,2%	10,3%
	41 a más		0,6%	0,6%		0,6%	1,8%
	Total	1,2%	10,9%	31,5%	38,2%	18,2%	100,0 %

Se ha determinado que el porcentaje total más elevado 38,2% considerando en conjunto los años de experiencia de los docentes, obtiene la calificación de muy buena. El porcentaje más alto 6,7% ubicado en los grupos de docentes considerados en los años de experiencia de 1 a 5 años y 31 a 35 años, quienes obtienen la calificación de muy buena y buena respectivamente. Los docentes ubicados en los años de experiencia que va desde 26 a 30 años en un porcentaje de 4,8% obtienen la calificación más alta de

sobresaliente. La calificación más baja registrada como nula la obtienen los docentes ubicados en los años de experiencia que va desde 11 a 15 y 31 a 35 años en un porcentaje de 0,6% para ambos grupos.

Según los datos obtenidos no se puede plantear que exista una relación directa entre años de experiencia de los docentes y sus conocimientos sobre discapacidad intelectual debido a que los docentes que poseen mayor cantidad de años de experiencia no son los que obtienen las calificaciones más elevadas.

En el siguiente análisis se puede determinar que el título académico no tiene mayor influencia en el nivel de conocimiento, así por ejemplo, el 10,8% de los docentes con un título de Tercer nivel afín a las Ciencias de la Educación tiene un nivel sobresaliente, y un 23,4% muy bueno, en relación a los docentes con un título de Cuarto nivel a fin con las Ciencias de la Educación, quienes en un 3,0% presentan un nivel sobresaliente y un 4,8% muy bueno.

Tabla 4 Tabla de contingencia Título Académico * Conocimiento sobre discapacidad intelectual

		% del total					
		Conocimiento sobre discapacidad intelectual					Total
		Nulo	Malo	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Título Académico	3er Nivel Afines CCEE	1,2%	6,6%	2,4% 18,0%	23,4%	10,8%	2,4% 59,9%
	4to Nivel Afines CCEE			4,2% 4,2%	4,8%	3,0%	12,0%
	3er Nivel Otros		1,2%	3,0%	4,2%	1,2%	9,6%
	4to Nivel Otros			0,6%			0,6%
	Bachiller		3,0%	3,6%	6,0%	3,0%	15,6%
	Total	1,2%	10,8%	31,7%	38,3%	18,0%	100,0 %

Los docentes que poseen título de tercer nivel afines al CCEE en un porcentaje de 10,8% obtienen la mayor calificación de sobresaliente, mientras que en un porcentaje de 23,4% considerado el más alto del total, obtiene la calificación de muy buena; sin embargo este mismo grupo de docentes también obtiene la calificación más baja de nulo en un porcentaje de 1,2%. Los docentes que poseen el título académico de cuarto nivel afines al CCEE en un porcentaje de 4,8% obtienen la calificación de muy buena. Además, un 0,6% de docentes que poseen el título de cuarto nivel otros obtienen la calificación de bueno y un 6,0% de docentes que apenas poseen el título de bachiller obtienen la calificación de muy buena.

Concluyendo que no cabe plantearse la relación directa entre el título académico y el nivel de conocimientos sobre ésta discapacidad, ya que con un título de mejor nivel no aumenta el conocimiento sobre dicha discapacidad.

3.2.2. Procesos y políticas de inclusión institucional de acuerdo al conocimiento de discapacidad intelectual

Para la UNICEF (2001), el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Sin embargo, existen criterios para la inclusión de personas con discapacidad, pues no todos pueden acceder a la misma.

Es así que, a continuación se analiza la información relacionada con el nivel de conocimiento de la discapacidad intelectual en relación a variables como procesos de inclusión o metodología de los establecimientos educativos del cantón Azogues.

Tabla 5: Conocimiento de procesos sobre discapacidad intelectual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	52	20,7	20,7	20,7
Preparación, planificación, actuación y reflexión, seguimiento y evaluación.	94	37,5	37,5	58,2
Mostrar al niño o niña lo que tiene que hacer con diferentes estímulos visuales, táctiles, auditivos, entre otros.	31	12,4	12,4	70,5
Lo más importante es hablar con el resto de compañeros de la clase y explicar la situación de la persona con discapacidad.	74	29,5	29,5	100,0
Total	251	100,0	100,0	

Respecto a las políticas institucionales, se observa que algo más de la mitad, representado en el porcentaje de 37,5% de docentes responden adecuadamente al afirmar que el proceso comprende preparación, planificación, actuación y reflexión, seguimiento y evaluación. En cuanto a los otros elementos, se puede apreciar que los docentes se limitan únicamente a pensar en estímulos visuales, táctiles, auditivos, entre otros y el resto se aplica a hablar con el resto de compañeros de la clase y explicar la situación de la persona con discapacidad.

En consecuencia, se puede afirmar que el conocimiento sobre este tema no está correctamente difundido, ya que, más de la mitad no acierta con la respuesta, a lo que se suma el porcentaje de docentes que no responde.

Tabla 6: Conocimiento sobre políticas de apoyo institucional sobre discapacidades intelectuales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	55	21,9	21,9	21,9
Los mismos que orientan la política para cualquier niño.	129	51,4	51,4	73,3
Convención sobre los Derechos del Niño.				
Políticas dirigidas exclusivamente para niñas y niños con discapacidad intelectual.	57	22,7	22,7	96,0
Política educativa que no interfiera en la enseñanza general.	10	4,0	4,0	100,0
Total	251	100,0	100,0	

Respecto a las políticas institucionales, se observa que algo más de la mitad, representado en el porcentaje de 51,4% de docentes responden adecuadamente que una política institucional que promueva la inclusión educativa de la personas con discapacidad a partir del reconocimiento de los alcances y limitaciones institucionales y la determinación en la forma paulatina y razonable de cómo se harán los ajustes acordados y se recolectaran los elementos de diseño universal en la docencia de la investigación, la extensión las labores administrativas, el bienestar estudiantil, la movilidad y la accesibilidad .

Por su parte, se tergiversan la información quienes en un 22,7% responden que su conocimiento referente al apoyo institucional sobre discapacidades intelectuales, versa sobre políticas dirigidas exclusivamente para niños/as con discapacidad intelectual, docentes que no aciertan con la respuesta correcta.

Según estos datos obtenidos se puede afirmar que el conocimiento sobre este tema está altamente difundido ya que más de la mitad acierta con la respuesta, sin embargo el porcentaje de docentes que no responden pueden poner en tela de juicio esta afirmación.

3.2.3. Conclusiones del conocimiento sobre discapacidad intelectual

Tabla 7 Conocimiento sobre discapacidad intelectual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	51	20,3	20,3	20,3
Nulo	2	,8	,8	21,1
Malo	18	7,2	7,2	28,3
Regular	33	13,1	13,1	41,4
Bueno	53	21,1	21,1	62,5
Muy Bueno	64	25,5	25,5	88,0
Sobresaliente	30	12,0	12,0	100,0
Total	251	100,0	100,0	

En el cuadro anterior se presenta que el porcentaje más elevado de docentes 25,5% obtienen la calificación de muy buena en relación a sus conocimientos sobre discapacidad intelectual. Le sigue a este grupo el porcentaje de docentes que obtienen un valor de bueno. Sin embargo, un porcentaje menor de docentes 20,35% no contestan a la encuesta y muy pocos que si lo hacen obtienen la calificación más baja de nulo y tan solo un 12,0% de docentes obtienen la calificación más alta de sobresaliente.

Finalmente, se puede afirmar que los conocimientos en torno a esta discapacidad son aceptables en los docentes encuestados ya que la calificación de muy buena que obtiene el porcentaje más elevado representa un nivel de conocimiento alto.

3.3. Discapacidad auditiva

A decir de Montiel, la discapacidad “auditiva es el resultado de la enfermedad o el funcionamiento incorrecto de un sistema biológico humano, por lo tanto estamos frente a un asunto básicamente clínico, que tiene sus repercusiones en el nivel psicológico” (2008, pág. 18). Y, si el individuo se ve afectado psicológicamente, las repercusiones dentro del campo educativo pueden ser negativas.

Martos y Navarro (2006) creen que la “sordera” significa una discapacidad auditiva tan severa que deteriora al niño o niña en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo difícil participar en las actividades normales de su edad y seguir con aprovechamiento de la enseñanza escolar general... (págs. 415-416). Acaso, con los auxiliares auditivos dicha situación mejorarían.

3.3.1. Variables sociodemográficas y conocimiento de discapacidad auditiva

A continuación se analiza la información relacionada con el nivel de conocimiento de los docentes sobre la discapacidad auditiva en relación a variables como la edad de los maestros, los años de experiencia y el título académico.

Tabla 8 Edad en 7 categorías * Conocimiento sobre discapacidad auditiva

% del total

	Conocimiento sobre discapacidad auditiva						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
20 a 29		1,1%	2,7%	3,3%	0,5%	0,5%	8,2%
30 a 39	0,5%	2,2%	4,4%	4,9%	4,4%	3,8%	20,3%
40 a 49		2,7%	6,0%	9,3%	3,8%	1,6%	23,6%
50 a 59	1,1%	6,6%	17,0%	11,5%	3,8%	0,5%	40,7%
60 a 69		2,7%	2,2%	1,1%	1,1%		7,1%
Total	1,6%	15,4%	32,4%	30,2%	13,7%	6,6%	100,0%

El porcentaje total más elevado 32,4% considerando todas las edades de los docentes en conjunto, obtiene la calificación de muy buena. Por su parte, el porcentaje más alto 17,0% de docentes comprendidos en la edad entre 50 a 59 años obtienen la calificación de regular y un 11,5% de este mismo grupo de docentes obtienen la calificación de buena, sin embargo también un 1,1% de estos docentes obtienen la calificación más baja de nulo. Así también, en un porcentaje de 0,5% de docentes ubicados en la edad de 30 a 39 años obtienen la calificación más baja de nulo. Demostrándose nuevamente, la no relación entre edad y conocimiento sobre discapacidad auditiva.

Tabla 9 Tabla de contingencia Años de experiencia agrupado * Conocimiento sobre discapacidad auditiva

% del total

	Conocimiento sobre discapacidad auditiva						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
1 a 5		1,6%	3,7%	2,6%	1,6%	2,6%	12,2%
6 a 10		1,1%	4,8%	2,6%	3,2%	1,1%	12,7%
11 a 15	0,5%	2,1%	1,6%	2,1%	2,6%	0,5%	9,5%
Años de 16 a 20		0,5%	1,1%	3,7%	0,5%	0,5%	6,3%
experiencia 21 a 25		1,1%	3,2%	7,9%	0,5%		12,7%
agrupado 26 a 30		3,2%	6,3%	3,7%	2,1%	1,6%	16,9%
31 a 35	1,1%	2,1%	6,3%	4,2%	1,6%		15,3%
36 a 40		2,6%	5,3%	2,1%	2,1%		12,2%
41 a más		1,1%	0,5%	0,5%			2,1%
Total	1,6%	15,3%	32,8%	29,6%	14,3%	6,3%	100,0 %

Respecto a la relación entre años de experiencia de los docentes y su conocimiento sobre discapacidades auditivas, el porcentaje más alto de 6,3% de docentes que se ubican con relación a sus años de experiencia en los grupos comprendidos entre 26 a 30 años y 31 a 35 años obtienen en ambos casos la calificación de regular, sin embargo dentro de este último grupo también se ubica un 1,1% con la calificación de nulo. Asimismo, un 5,3% de docentes ubicados en relación a sus años de experiencia en el grupo de 36 a 40 años, obtienen de igual forma la calificación de regular.

En consecuencia, se afirma que no existe una relación directa entre años de experiencia y de los docentes y sus conocimientos sobre discapacidad auditiva, debido a que los docentes con mayores años de experiencia no son los que obtienen mejores resultados en las calificaciones.

Tabla 10 Tabla de contingencia Título Académico * Conocimiento sobre discapacidad auditiva

% del total

		Conocimiento sobre discapacidad auditiva						Total
		Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Título Académico	3er Nivel Afines CCEE	1,6%	0,5% 9,9%	1,6% 19,4%	18,8%	7,3%	4,7%	2,1% 61,8%
	4to Nivel Afines CCEE		1,0%	3,1%	4,2%	3,1%		11,5%
	3er Nivel Otros		1,6%	2,6%	3,1%	1,0%	0,5%	8,9%
	4to Nivel Otros			0,5%	0,5%			1,0%
	Bachiller		2,6%	5,8%	2,6%	2,6%	1,0%	14,7%
	Total	1,6%	15,7%	33,0%	29,3%	14,1%	6,3%	100,0%

La lectura de la tabla anterior permite dilucidar cómo el título académico que poseen los docentes se relaciona con los conocimientos sobre discapacidad auditiva. De este modo, los porcentajes más altos, de 19,4% y de 18,8% de docentes que poseen el título de tercer nivel afines al CCEE, obtienen la calificación de regular y bueno respectivamente, así también dentro de este mismo grupo de docentes un 1,6% obtienen la nota más baja de nulo. En consecuencia, no existe una relación directa entre nivel de título académico y conocimientos sobre discapacidad auditiva, debido a que los docentes con los títulos de mayor nivel no son los que obtienen las mejores calificaciones, es decir, el tipo de título no determina el nivel de conocimiento sobre dicha discapacidad.

3.3.2. Procesos y políticas de inclusión institucional de acuerdo al conocimiento de discapacidad auditiva

El proceso metodológico y las políticas inclusivas dentro de las instituciones educativas son evaluados de acuerdo a los conocimientos adecuados de estos aspectos.

Tabla 11 Conocimiento de procesos sobre discapacidad auditiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	60	23,9	23,9	23,9
Proceso interminable de cambios y mejoras hacia logros en términos de presencia, aprendizaje y participación.	51	20,3	20,3	44,2
Procesos de adaptación en un entorno similar a su discapacidad.	40	15,9	15,9	60,2
Válidos Varios procesos, siendo el principal, un aprendizaje donde día a día vaya contribuyendo el docente especializado.	100	39,8	39,8	100,0
Total	251	100,0	100,0	

La lectura de la tabla anterior en la que se muestra los conocimientos de los docentes de procesos sobre discapacidad auditiva, plantea resultados incorrectos en un 39,8% de docentes que es el porcentaje más alto, cuando contesta a la encuesta que, su conocimiento de dichos procesos versa sobre varios procesos, siendo el principal, un aprendizaje donde día a día vaya contribuyendo el docente especializado. Mientras que, por otro lado, con porcentaje de 23,9%, afirman correctamente que las políticas

educativas es un proceso interminable de cambios y mejoras hacia logros en términos de presencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos y, en particular de aquellos más vulnerables.

Según estos datos obtenidos podemos afirmar que existe un nivel bajo de difusión de conocimientos sobre discapacidad auditiva entre los docentes encuestados.

Tabla 12 Conocimiento sobre el apoyo institucional sobre discapacidad auditiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	57	22,7	22,7	22,7
La inclusión educativa de personas con discapacidad a partir del reconocimiento de los alcances y limitaciones institucionales.	106	42,2	42,2	64,9
La creación de centros educativos acordes a cada discapacidad.	62	24,7	24,7	89,6
Una educación de los padres de las niñas y niños con problemas auditivos.	26	10,4	10,4	100,0
Total	251	100,0	100,0	

La lectura de la tabla anterior en la que se muestra el conocimiento de los docentes referente al apoyo institucional sobre discapacidad auditiva, planteando que el porcentaje más alto de 42,2% de docentes acierta en sus conocimientos concernientes al apoyo institucional sobre discapacidad auditiva, pues sostiene la inclusión educativa de personas con discapacidad a partir del reconocimiento de los alcances y limitaciones institucionales, docentes que aciertan con la respuesta correcta. Por su parte, quienes

dan una respuesta errónea al señalar que una política institucional es la que crean centros educativos acordes a cada discapacidad, favoreciendo de esta manera una mejor educación e inclusión a las niñas y niños con estos problemas, sólo obtiene el 24,7%.

En consecuencia, el nivel de difusión de dichos conocimientos no es bueno, sin embargo, esta afirmación puede ser puesta en tela de juicio por el alto porcentaje de docentes que no responden a la encuesta presentada, gesto que podría ser interpretado como una total ignorancia al respecto del tema.

3.3.3. Conclusiones del conocimiento sobre discapacidad auditiva

Tabla 13 Conocimiento sobre discapacidad auditiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	60	23,9	23,9	23,9
Nulo	3	1,2	1,2	25,1
Malo	30	12,0	12,0	37,1
Regular	63	25,1	25,1	62,2
Bueno	56	22,3	22,3	84,5
Muy Bueno	27	10,8	10,8	95,2
Sobresaliente	12	4,8	4,8	100,0
Total	251	100,0	100,0	

La lectura de la tabla anterior contempla las calificaciones obtenidas por los docentes en relación a su conocimiento sobre discapacidad auditiva, encontrando que un 25,1% de docentes que es el porcentaje más elevado, obtienen la calificación de regular en relación a sus conocimientos sobre discapacidad auditiva. Un preocupante 23,9% de docentes no contestan a la encuesta realizada, mientras que, el 22,3% de docentes en relación a su conocimiento sobre discapacidades obtienen la calificación de buena.

Tan solo un 1,2% de docentes obtienen la calificación de malo con respecto a sus conocimientos sobre discapacidad auditiva a nivel general.

Según estos datos obtenidos podemos afirmar que el nivel de conocimiento de los docentes encuestados sobre discapacidad auditiva es bajo

3.4. Discapacidad visual

Cuando existe una pérdida de la agudeza visual, según Rodríguez, Gallego y Zarco (2010), en mayor o menor grado, se considera que el sujeto afectado presenta una discapacidad visual. Sin embargo, la pérdida de agudeza visual es demasiado abierta y puede abarcar una infinidad de situaciones, por lo que es menester “distinguir entre términos ceguera real, ceguera legal y baja visión, recurriendo a la definición de cada uno de ellos...” (López M. D., 2004, pág. 81).

Los estudiantes, sin embargo, pueden trabajar de distintos modos, a pesar de tener similares grados de este tipo de discapacidad. Por lo tanto, los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de un déficit sensorial visual, más que adaptaciones curriculares generalizadas, presenta unas necesidades de acceso al currículo y alguna adaptación en áreas concretas... (Sánchez-Cano, 2007, pág. 253)

3.4.1. Variables sociodemográficas y conocimiento de discapacidad visual

Para evaluar el conocimiento de la muestra de docentes encuestados, es necesario tener en consideración la edad, los años de experiencia y la titulación.

Tabla 14 Edad en 7 categorías * Conocimiento sobre discapacidad visual

% del total

	Conocimiento sobre discapacidad visual						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Edad en 7 categorías							
20 a 29		0,5%	1,1%	2,1%	2,7%	1,6%	8,0%
30 a 39	0,5%	1,6%	1,6%	4,3%	9,6%	2,7%	20,3%
40 a 49		0,5%	2,1%	9,6%	7,5%	3,7%	23,5%
50 a 59	1,1%	0,5%	11,2%	13,9%	12,3%	2,1%	41,2%
60 a 69		0,5%	1,1%	2,1%	1,6%	1,6%	7,0%
Total	1,6%	3,7%	17,1%	32,1%	33,7%	11,8%	100,0%

El cuadro anterior muestra la relación de la edad de los docentes y sus conocimientos sobre discapacidad visual, encuentra que un 13,9% y un 12,3% de docentes que son los porcentajes más altos y que se ubican en las edades comprendidas entre 50 a 59 años, obtienen las calificaciones de Bueno y Muy bueno respectivamente, sin embargo dentro de este mismo grupo existe un 1,1% que obtiene la calificación más baja de nulo. Por otro lado, un 9,6% de docentes ubicados en el grupo de edades que van desde 40 a 49 años y 30 a 39 años obtienen la calificación de bueno y muy bueno respectivamente, sin embargo dentro de este último grupo existe también un 0,5% que obtiene la calificación más baja de nulo. Por lo que, se puede establecer una ligera relación entre la edad y el conocimiento en torno a esta discapacidad.

Tabla 15 Tabla de contingencia Años de experiencia agrupado * Conocimiento sobre discapacidad visual

% del total

	Conocimiento sobre discapacidad visual						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
1 a 5		0,5%	2,1%	4,1%	2,6%	2,6%	11,9%
6 a 10		1,0%	1,5%	2,6%	5,7%	2,1%	12,9%
11 a 15	0,5%	0,5%	1,5%	1,5%	3,6%	1,0%	8,8%
16 a 20		0,5%		3,6%	3,1%		7,2%
21 a 25			1,0%	4,6%	5,2%	1,5%	12,4%
26 a 30			5,2%	2,6%	6,7%	2,1%	16,5%
31 a 35	1,0%		1,5%	7,7%	4,1%	1,0%	15,5%
36 a 40		1,0%	3,6%	5,2%	1,5%	1,5%	12,9%
41 a más			0,5%	1,0%	0,5%		2,1%
Total	1,5%	3,6%	17,0%	33,0%	33,0%	11,9%	100,0%

La tabla de contingencia entre años de experiencia de los docentes y sus conocimientos sobre discapacidad visual, expresa que un 7,7% de docentes que es el porcentaje más

alto, ubicados dentro del grupo por años de experiencia que va desde 31 a 35 años, obtiene la calificación de bueno; sin embargo, dentro de este mismo grupo un 1,0% de docentes obtienen la calificación más baja de nulo. Un 6,7% de docentes ubicados en el grupo por años de experiencia que va desde 26 a 30 años, obtienen la calificación de muy bueno. Un 0,5% de docentes ubicados en el grupo por años de experiencia que va desde 11 a 15 años, obtienen la nota más baja de nulo.

Según estos datos obtenidos, se puede plantear la afirmación de que existe una muy leve relación entre años de experiencia de los docentes y sus conocimientos sobre discapacidad visual.

Tabla 16 Tabla de contingencia Título Académico * Conocimiento sobre discapacidad visual

% del total

	Conocimiento sobre discapacidad visual						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
3er Nivel Afines CCEE	1,5%	1,5%	1,0% 10,7%	0,5% 19,9%	19,9%	0,5% 8,7%	2,0% 62,2%
4to Nivel Afines CCEE				6,1%	4,1%	1,0%	11,2%
3er Nivel Otros			3,1%	1,5%	3,1%	0,5%	8,2%
4to Nivel Otros					0,5%	0,5%	1,0%
Bachiller		2,0%	3,1%	4,6%	5,1%	0,5%	15,3%
Total	1,5%	3,6%	17,9%	32,7%	32,7%	11,7%	100,0%

Respecto a la relación entre título académico de los docentes y sus conocimientos sobre discapacidad visual, se sabe que el 19,9% de docentes que poseen el título académico de tercer nivel afines al CCEE y obtienen la calificación de muy bueno y bueno con respecto a sus conocimientos sobre discapacidad visual, sin embargo dentro de este mismo grupo un 1,5% obtienen la calificación más baja de nulo. Por su parte, un 6,1%

de docentes que poseen el título de cuarto nivel afines al CCEE, obtienen la calificación de bueno, el mismo indicador de muy bueno caracteriza al 5,1% de docentes que poseen título de bachiller.

Estos resultados permiten plantear la posible relación entre título académico de los docentes y su nivel de conocimiento sobre discapacidad visual, pues a mayores niveles de estudio menor es la presencia en los indicadores malo o nulo.

3.4.2. Procesos y políticas de inclusión institucional de acuerdo al conocimiento de discapacidad visual

Lo correspondiente al proceso metodológico y las políticas inclusivas de discapacidad visual, dentro de las instituciones educativas, es evaluado de acuerdo a los conocimientos adecuados de estos aspectos.

Tabla 17 Conocimiento de procesos sobre discapacidad visual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	55	21,9	21,9	21,9
Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que estarían limitando la inclusión del alumno.	143	57,0	57,0	78,9
Proteger su integridad, pero involucrándoles dentro del aula, evitando distracciones.	45	17,9	17,9	96,8
Esto acarrearía responsabilidades frente a las autoridades y padres de familia.	8	3,2	3,2	100,0
Total	251	100,0	100,0	

El estudio de la tabla anterior en la que se muestra los conocimientos de los docentes con respecto a procesos sobre discapacidad visual, demuestra que un 57,0% de docentes que constituyen el porcentaje más elevado afirman que sus conocimientos acerca de procesos sobre discapacidad visual, versan sobre la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, ello implica que durante el proceso de la Evaluación Psicopedagógica, el profesor deberá identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que estarían limitando la inclusión del alumno. Es importante identificar los obstáculos arquitectónicos, pero sobre todo, los actitudinales y curriculares, con el fin de ofrecer los apoyos materiales y didácticos necesarios al alumno ciego o con baja visión y que así pueda aprender y participar.

Según estos datos obtenidos se puede plantear que el nivel de difusión de dichos conocimientos en los docentes encuestados es bueno, sin embargo los docentes que no responden a la encuesta representan un asunto de análisis importante ya que puede ser la

expresión de un total desconocimiento sobre el tema asunto que hay que tener en cuenta para futuras capacitaciones.

Tabla 18 Conocimiento sobre el apoyo institucional sobre discapacidad visual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	59	23,5	23,5	23,5
Responde a los intereses y conveniencias de alumnos y alumnas con dificultades visuales.	31	12,4	12,4	35,9
Establece centros exclusivos de educación para personas con discapacidad visual.	32	12,7	12,7	48,6
Responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad.	129	51,4	51,4	100,0
Total	251	100,0	100,0	

Respecto al conocimiento de los docentes frente al apoyo institucional sobre discapacidad visual, se percibe el 51,4% de docentes responden adecuadamente al sostener que la discapacidad visual, versa sobre responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad. Se equivocan los docentes que responden a la política de una escuela inclusiva capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno.

Según estos datos obtenidos se puede plantear que el nivel de difusión de dichos conocimientos en los docentes encuestados es muy bueno pues la mayoría ve desde un óptica de los intereses particulares y no desde la organización y planeación general.

3.4.3. Conclusiones del conocimiento sobre discapacidad visual

Tabla 19 Conocimiento sobre discapacidad visual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	55	21,9	21,9	21,9
Nulo	3	1,2	1,2	23,1
Malo	7	2,8	2,8	25,9
Regulares	35	13,9	13,9	39,8
Bueno	64	25,5	25,5	65,3
Muy Bueno	64	25,5	25,5	90,8
Sobresaliente	23	9,2	9,2	100,0
Total	251	100,0	100,0	

Existe un 25,5% de docentes que es el porcentaje más alto con respecto a su conocimiento sobre discapacidad visual, obtienen la calificación de bueno y muy bueno. Un preocupante 21,9% de docentes no responden a la encuesta realizada. Por su parte, un 13,9% de docente con respecto a su conocimiento sobre discapacidad visual, obtienen la calificación de regular y tan solo un 9,2% obtienen la nota de sobresaliente.

Según estos datos obtenidos se plantea la afirmación de que el nivel de conocimiento sobre procesos metodológicos es alto mientras que los resultados de las políticas institucionales son bajos.

3.5. Discapacidad motora

La discapacidad motriz ha sido definida como “una alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso, del sistema muscular o del sistema óseo-articular, o de una interrelación de los tres sistemas, que dificulta o imposibilita la movilidad funcional de una o diversas partes del cuerpo...” (Bonals & Sánchez-Cano, 2007, pág. 703).

... Probablemente, nuestro alumno se desplazará en una silla de ruedas o con alguna ayuda (bastones); puede presentar dificultades relacionadas con el movimiento (tono muscular, postura en reposo, dificultades en organizar sus movimientos); puede padecer varios problemas de salud (lo que conllevará tomar alguna medicación); quizá presentará limitaciones en los movimientos, o dificultades para reconocer el dolor físico, etc... (Sanchez-Cano & Bonals, 2007, pág. 276)

En tal sentido, es importante tener en consideración que la movilidad del niño está seriamente afectada pues supone que una persona está obligada a desenvolverse según el alcance de sus posibilidades en tanto que coordina y controla con dificultad sus movimientos. (Antoranz & Villalba, 2010, pág. 110)

3.5.1. Variables sociodemográficas y conocimiento de discapacidad motora

El conocimiento de la discapacidad motriz es evaluado según la edad, los años de experiencia y la titulación docente.

Tabla 20: Edad en 7 categorías * Conocimiento sobre discapacidad motora

% del total

		Conocimiento sobre discapacidad motora					Total
		Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Edad en rangos	20 a 29		0,5%	2,2%	3,8%	1,6%	8,2%
	30 a 39	1,6%	2,7%	4,9%	7,7%	3,3%	20,2%
	40 a 49	1,1%	1,6%	8,2%	8,2%	4,4%	23,5%
	50 a 59	1,1%	6,0%	15,8%	12,0%	5,5%	40,4%
	60 a 69	1,6%	1,6%	2,2%	1,6%	0,5%	7,7%
Total		5,5%	12,6%	33,3%	33,3%	15,3%	100,0%

La tabla anterior indica que la edad de los docentes y su conocimiento sobre discapacidad motora en los porcentajes más elevados como son 15,8% y 12,0% de docentes ubicados en el rango de edad que va desde 50 a 59 años, obtienen la calificación de bueno y muy bueno respectivamente, así también un 5,5% obtiene la calificación más alta de sobresaliente, dentro de este mismo grupo sólo un 1,1% obtiene la calificación más baja de malo. Un 8,2% de docentes ubicados en el rango de edad considerado entre los 40 a 49 años obtienen la calificación de buena y muy buena, sin embargo también obtienen la nota más baja de malo. Mientras más baja sea la edad o la edad sea muy avanzada, se encuentra la presencia de conocimientos más bajos.

Tabla 21 Tabla de contingencia Años de experiencia agrupado * Conocimiento sobre discapacidad motora

% del total

		Conocimiento sobre discapacidad motora					Total
		Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Años de experiencia agrupado	1 a 5	1,1%	1,1%	2,6%	6,3%	1,1%	12,1%
	6 a 10	0,5%	1,6%	3,2%	5,3%	2,1%	12,6%
	11 a 15	1,6%	1,1%	1,6%	2,1%	2,1%	8,4%
	16 a 20			3,2%	1,6%	2,6%	7,4%
	21 a 25	1,1%	1,1%	5,3%	4,2%	1,1%	12,6%
	26 a 30		0,5%	7,9%	4,7%	2,6%	15,8%
	31 a 35	0,5%	3,7%	5,3%	4,7%	1,6%	15,8%
	36 a 40	1,1%	3,2%	3,7%	3,7%	1,6%	13,2%
	41 a más		1,1%		1,1%		2,1%
Total		5,8%	13,2%	32,6%	33,7%	14,7%	100,0 %

La lectura de la tabla anterior revela que, entre años de experiencia de los docentes y sus conocimientos sobre discapacidad motora, el porcentaje más elevado 7,9% de docentes con años de experiencia que va desde los 26 a 30 años en relación a sus conocimientos sobre discapacidad motora, obtienen la nota de bueno. Un 6,3% de docentes con 1 a 5 años de experiencia en relación a sus conocimientos sobre discapacidad motora, obtienen la calificación de muy bueno, sin embargo también un 1,1% alcanzan la nota más baja de malo. Mientras que un 5,3% de docentes ubicados en los años de experiencia que van desde los 6 a 10 años y 31 a 35 años, obtienen la calificación de muy bueno y bueno respectivamente, sin embargo en ambos casos también un 1,1% alcanzan la nota más baja de malo. Por su parte, un 1,1% de docentes con 36 a 40 años de experiencia, obtienen también la nota más baja de malo.

Ello confirma una vez más, la existencia de una ligera relación entre los años de experiencia superiores a los más bajos en inferiores a los más altos.

Tabla 22 Tabla de contingencia Título Académico * Conocimiento sobre discapacidad motora

% del total

		Conocimiento sobre discapacidad motora					Total
		Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Título Académico	3er Nivel Afines CCEE	3,6%	1,6%	19,3%	20,8%	9,4%	62,0%
	4to Nivel Afines CCEE		1,0%	4,2%	4,2%	2,1%	11,5%
	3er Nivel Otros	0,5%	0,5%	2,6%	2,6%	1,6%	7,8%
	4to Nivel Otros			0,5%	0,5%		1,0%
	Bachiller	1,6%	1,6%	6,2%	4,7%	1,6%	15,6%
	Total	5,7%	13,5%	32,8%	33,3%	14,6%	100,0%

La relación entre título que poseen los docentes y su nivel de conocimiento sobre discapacidad motora, presenta que los porcentajes más elevados 20,8% y 19,3% de docentes que poseen el título de tercer nivel afín al CCEE, obtienen la nota de muy bueno y bueno respectivamente, así también un 9,4% logra la calificación más alta de sobresaliente, sin embargo un 3,6% del mismo grupo alcanza la nota más baja de malo. A ellos se acerca el 4,2% de docentes que poseen título de cuarto nivel afín al CCEE alcanzan la calificación de bueno y muy bueno. Mientras que el 6,2% de docentes que poseen el título de bachiller, sólo alcanzan la calificación de bueno.

Según estos datos podemos plantear que sí existe una ligera relación entre el nivel del título que poseen los docentes y sus conocimientos sobre discapacidad motora, porque los títulos de mayor nivel no representan las mejores calificaciones obtenidas.

3.5.2. Procesos y políticas de inclusión institucional de acuerdo al conocimiento de discapacidad motora

Lo correspondiente al proceso metodológico y las políticas inclusivas de discapacidad motora, dentro de las instituciones educativas, es evaluado de acuerdo a los conocimientos adecuados de estos aspectos.

Tabla 23 Conocimiento de procesos sobre discapacidad motora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	58	23,1	23,1	23,1
Desarrollar ciertas habilidades motoras durante el juego o en la práctica de un deporte y hacer adaptaciones de acceso.	94	37,5	37,5	60,6
Válidos Un proceso que se ajuste a sus necesidades esto es, darle un trato especial y diferenciando de los demás.	54	21,5	21,5	82,1
Un proceso de impartir educación a familiares y docentes, relacionados con las formas y actividades.	45	17,9	17,9	100,0
Total	251	100,0	100,0	

La revisión de la tabla anterior esclarece cuál es el conocimiento de procesos sobre discapacidad motora. El porcentaje más elevado 37,5% de docentes, en relación a sus conocimientos de procesos sobre discapacidad motora, sostiene que se debe desarrollar

ciertas habilidades motoras durante el juego o en la práctica de un deporte y hacer adaptaciones de acceso y, en algunos casos, adecuaciones curriculares individuales para cada caso, lo cual es muy cierto.

Sin embargo, un preocupante 23,1% de docentes encuestados no responden a esta interrogante, mientras que un 21,5% de docentes responden erróneamente que el proceso es un ajuste a sus necesidades esto es, darle un trato especial y diferenciado de los demás, docentes que no aciertan con la respuesta correcta. También yerran quienes firman el proceso de impartir educación a familiares y docentes, relacionados con las formas y actividades, docentes que no aciertan con la respuesta correcta (17,9%).

Según estos datos obtenidos podemos plantear que el nivel de conocimiento sobre el tema tratado es muy bajo, argumento que se ve confirmado por el alto porcentaje de docentes que no responden, gesto que puede obedecer a un total desconocimiento del tema.

Tabla 24 Conocimiento sobre el apoyo institucional sobre discapacidad motora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	60	23,9	23,9	23,9
Establecimientos especiales en donde se de atención prioritaria únicamente a personas con discapacidad motora.	24	9,6	9,6	33,5
Válidos Un cambio en las actitudes para la formación permanente, basado en reflexión personal y acciones comunitarias.	145	57,8	57,8	91,2
Dar importancia a la educación de los padres de niños con discapacidad motora.	22	8,8	8,8	100,0
Total	251	100,0	100,0	

Lo referente al apoyo institucional mediante políticas según el conocimiento de los docentes, demuestra que el 57,8% de docentes está en lo cierto al sostener que debe existir una reforma al sistema educativo que conlleve a un cambio en las actitudes, cambio que debe constituir un proceso de formación permanente basado en la reflexión personal, así como en acciones comunitarias.

Según estos datos el nivel de conocimiento sobre el tema tratado es alto, sin embargo este resultado puede ser contrastado en cierto grado por el porcentaje de docentes que no responden o se equivocan al hacerlo.

3.5.3. Conclusiones del conocimiento sobre discapacidad motora

Tabla 25 Conocimiento sobre discapacidad motora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	59	23,5	23,5	23,5
Malo	11	4,4	4,4	27,9
Regular	26	10,4	10,4	38,2
Válidos Bueno	63	25,1	25,1	63,3
Muy Bueno	64	25,5	25,5	88,8
Sobresaliente	28	11,2	11,2	100,0
Total	251	100,0	100,0	

Relacionando el nivel de conocimiento de los docentes con la discapacidad motora, se encuentra que el porcentaje más elevado 25,5% de docentes, obtienen la nota de muy bueno. El 25,1% de docentes en relación a su conocimiento sobre discapacidad motora, obtienen la calificación de bueno.

Sin embargo, un preocupante 23,5% de docentes no responden a la encuesta presentada, así como, un 11,2% de docentes en relación a su conocimiento sobre discapacidad motora, obtienen la calificación de sobresaliente.

Según estos datos podemos plantear que el nivel de conocimiento de los docentes sobre este tema es bajo planteamiento que se confirma por el alto porcentaje de docentes que no responden a la encuesta lo que denota un alto grado de ignorancia sobre conocimientos de discapacidad motora.

3.6. Entrevistas a los Directivos

Además, y con el objetivo de contrastar la información de las encuestas a los docentes, se realizaron cinco entrevistas abiertas a directivos de cinco instituciones educativas donde laboran precisamente estos profesionales, obteniendo algunas respuestas interesantes, que facilitaron probar la hipótesis planteada al inicio de la investigación. Los directivos contestaron cinco preguntas básicas sobre la capacidad de sus docentes

para el tratamiento de la inclusión en los respectivos centros educativos: ¿Indique cuantos niños están incluidos en su institución el año anterior y este año? ¿Su institución está preparada para recibir a personas con discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual? ¿La infraestructura de la institución es adecuada para recibir a niños /as con discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual? ¿Los maestros de su institución han asistido o han recibido capacitación para realizar procesos inclusivos sin la intervención de alguna institución? ¿Los maestros de su institución han asistido o han recibido capacitación para realizar procesos inclusivos sin la intervención de alguna institución?

Sistematizando las respuestas, se constataron una serie de hechos relevantes que provocan el tambaleo de los buenos resultados que obtuvieron los docentes en cuanto a la discapacidad y su relación con la inclusión. El primer hecho relevante, tiene que ver con la relativa afluencia de mayor número de niños y niñas con discapacidad a unas escuelas que a otras. Por ejemplo, mientras en una escuela la directora respondía tener alrededor de 25 niños y niñas con discapacidad, por otro lado, un director decía no tener a ninguno. De la misma forma, los otros tres directores tenían entre 2, 5, y 12 niños y niñas con discapacidad estudiando en sus escuelas. Estos datos son importantes pues denotan que algunas escuelas podrían estar más preparadas para recibir la inclusión que otras en cuanto a preparación docente, experiencia, e infraestructura.

No obstante, los directivos tuvieron respuestas mucho más pesimistas respecto a la pregunta sobre la capacidad de la institución para recibir a personas con los cuatro tipos de discapacidad.

“No hay información, ni preparación docente en este sentido”

“Como institución no tenemos los implementos necesarios para atenderles pero como docentes hacemos lo que está a nuestro alcance”

“No contamos con el personal preparado para ese tipo de atención, lo que si podríamos atender a niños as con discapacidad motriz e intelectual”

“Porque se cuenta con el deseo personal únicamente de los docentes y el personal de aula de apoyo”

“No cuenta con la infraestructura adecuada, no cuenta con rampas, semaforización, baterías sanitarias”

Tomando estas respuestas poco o nada propositivas, cabría preguntarse si los docentes encuestados que están conscientes de todas estas necesidades, están en capacidad de construir la inclusión educativa en sus instituciones con los estándares de calidad que se deben mantener. Recordando que los docentes tienen bajo su responsabilidad el cuidado de los niños y niñas con distintas clases de discapacidad, no sería coherente que mantengan el silencio respecto a las condiciones en las que se trabaja la inclusión. De todas formas, cabe resaltar también algunas respuestas relacionadas a la voluntad que tienen los docentes por colaborar en la inclusión pese a las carencias.

En la pregunta relacionada a la infraestructura los directivos coincidieron en la necesidad de rampas para atender a las personas que usan silla de ruedas para movilizarse, pero obviaron cuestiones de infraestructura que se relacionan con otras discapacidades, con una excepción que sí se refirió a la falta de materiales que faciliten el aprendizaje de personas con discapacidad visual y auditiva.

En cuanto a capacitación docente en el ámbito de la inclusión, dos directivos respondieron que han tenido cursos de inclusión, atreviéndose a manifestar su importancia. Sin embargo, uno de los directivos no quiso responder a la pregunta, otro manifestó que “no existen los recursos para asistir”, y un último dijo que “no conoce ninguno y que no sabría donde asistir”. Las respuestas positivas y negativas solamente permiten pensar en la dispersión de la capacitación en este ámbito, es decir, que los esfuerzos por la capacitación docente en inclusión parecen responder a la localización de ofertas fortuitas y no a una verdadera propuesta de parte del Estado o las instituciones.

Por último, respecto a la pregunta sobre si la institución cuenta con políticas inclusivas, la mayoría sabe que la Ley de Educación Intercultural los obliga a tener políticas de este tipo. Un directivo dijo no conocer al respecto, y otro directivo dijo que no existía un reglamento que respalde esta clase de política.

En otras palabras, se puede considerar que los directivos conocen que falta mucho por hacer en el ámbito, pero también coloca en tela de juicio las respuestas de los profesores, puesto que la inclusión es una situación de trabajo global, cuya preparación

es continua. Los buenos resultados de los docentes sobre su conocimiento alrededor de la discapacidad y la inclusión, quedaron en buena parte empañados por las respuestas a los directivos.

4. Conclusiones y Recomendaciones que permitan mejorar los procesos inclusivos en las Escuelas del Cantón

De acuerdo a lo que se puede observar, el conocimiento general de los profesores que respondieron la encuesta respecto a su conocimiento sobre los temas de discapacidad en sus distintas clases, es bueno. Pero de la misma manera, existe un buen número de docentes que se negaron a responder la encuesta lo que puede indicar que existe desconocimiento o indiferencia. Por último, otro de los temas a que es estudiado está relacionado con la influencia que tuvieron las variables en los distintos porcentajes.

Respondiendo a la pregunta de investigación sobre la relación entre el nivel de conocimiento de los docentes sobre inclusión y los procesos inclusivos adecuados en las escuelas del Cantón Azogues, es menester afirmar que los docentes tienen un buen conocimiento de los procesos inclusivos y de las necesidades que tienen estos estudiantes al respecto, y hasta de las transformaciones que deben hacer las instituciones educativas para cumplir con su tarea.

5. Bibliografía

- Almeida, L. (1974). ¿Periodo de integración o desintegración? *Anaconda*, 50-62.
- Amate, A. (2006). Evolución del Concepto de Discapacidad. En O. P. Salud, *Discapacidad: Lo que todos debemos saber* (págs. 3-9). Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Antoranz, E., & Villalba, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Madrid: Editex.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución del Ecuador*. Quito: Asamblea Constituyente.
- Bassedas, E. (2010). *Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo*. Barcelona, España: Graó de IRIF, S.L.
- Bonals, J., & Sánchez-Cano, M. (2007). *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. Madrid: GRAÓ.
- Camacho, M. (2006). *Material Didáctico Para la Educación Especial*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Cardona, I., Rodríguez, L., & Rodríguez, J. (Noviembre de 2010). *La Discapacidad: Una Mirada desde los Derechos Humanos y la Inclusión Educativa*. Recuperado el Marzo de 2013, de Sitio Web Varieduca:
<http://varieduca.jimdo.com/art%C3%ADculos-sobre-discapacidad/la-discapacidad-una-mirada-desde-los-derechos-humanos-y-la-educaci%C3%B3n-inclusiva/>
- Cardona, M. C., Gomar, C., Palmés, C., & Sadurni, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva* (1ª edición ed.). Barcelona, España: GRAÓ de IRIF, S.L.
- Casanova, M. A., & Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Castejón, J. L., & Navas, L. (2000). *Unas bases psicológicas de la Educación Especial*. (E. C. Universitario, Ed.) Alicante, San Vicente: Imprenta Gamma.
- Castejón, J., & Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Club Universitario.

- CERMI ES. (2008). *Los menores con discapacidad en España*. Madrid: Edicionescinea.com.
- Consejería de Educación. (2008). *Discapacidad Visual y Sordoceguera*. Madrid: Consejería de Educación.
- Cumellas, M., & Estrany, C. (2006). *Discapacidades Motoras y Sensoriales en primaria* (Primera edición, 2006 ed.). Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. New York: Mc Graw Hill.
- García, M. d. (2003). *Año Europeo de las personas con discapacidad*. Sevilla, España: GRAFITRÉS, S.L.
- Gento, S. (2011). *Tratamiento Educativo de la Diversidad Intelectual*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gento, S., Sánchez, M., & Lakhdar, S. (2010). *Diseño Y Ejecución de Planes, Proyectos Y Adaptaciones Curriculares Para El Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gil Obando, L., & José, V. (2007). La Discapacidad: Una Mirada desde la Teoría de Sistemas y el Modelo Bio-Psico-Social. *Hacia la Promoción de la Salud*, 51-61.
- Guinn, G., Degener, T., Bruce, A., Burke, C., & Castellino, J. (2002). *Derechos Humanos y Discapacidad*. Copyright Naciones Unidas.
- Hegarty, S., Hodgson, A., & Clunies-Ross, L. (2004). *Aprender Juntos: La Integración Escolar*. Madrid: MORATA.
- Irimia, P. (2006). *La educación de la persona con discapacidad intelectual* (Primera edición ed.). Madrid, España: Omagraf, S.L.
- Lobera, J. (2010). *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México D.F.: CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO.
- López, J. L., López de la Nieta, M., & Diez, C. (1990). *Educación Física Escolar*. Madrid: Esteban Sanz Martínez.

- López, M. D. (2004). *Aspectos evolutivos de la deficiencia visual* (1ª Edición ed.). Coruña, España: NETBIBLO, S.L.
- Macarulla, I., & Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva* (1ª edición febrero 2009 ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- Malo, J. (12 de Abril de 1974). La nueva desintegración del indígena. *El mercurio*, pág. 4.
- Marín, M. G. (2004). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (1ª edición ed.). San José, Costa Rica: ENUNED.
- Martinez, M., & Guirado, Á. (2010). *Alumnado con altas capacidades* (1ª edición ed.). Barcelona, España: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- Martino, R., & Barrera, L. (2007). *El niño discapacitado*. Buenos Aires: Nobuko.
- Martos Navarro, F., & Muñoz, Á. (2006). *Cuerpo de Maestros Pedagogía Terapéutica* (Cuarta edición ed.). Sevilla, España: Editorial MAD, S.L.
- Miles, A., & Williams, K. (2000). *La infancia y su Desarrollo* (Edición en Español ed.). Delmar, Columbia, Estados Unidos: COPYRIGHT 2001.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2005). *LA EDUCACION ESPECIAL ECUADOR*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Montiel, A. (2008). *Aspectos Psicoevolutivos de la Deficiencia Auditiva*. Almería: Procompal Publicaciones.
- Ordóñez, C. (2010). Desempeño Auténtico en Educación. En M. d. Ecuador, *Curso de Pedagogía y Didáctica* (págs. 151-160). Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Pugdellívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva dese la diversidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Rodríguez, V., Gallego, I., & Zarco, D. (2010). *Visión y deporte*. Barcelona: Glosa.
- Rosell, C., Soro-Camats, E., & Basil, C. (2010). *Alumnado con discapacidad motriz*. Barcelona : GRAÓ.

- Samaniego, P. (2005). *Breve análisis situacional del Acceso a Servicios Educativos de Jóvenes con Discapacidad en el Ecuador*. Quito: Banco Mundial.
- Sánchez-Cano, M. (2007). *a Evaluación psicopedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- Sanchez-Cano, M., & Bonals, J. (2007). *La Evaluación psicopedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- Sanz, C. (2004). *Aquí jugamos todos*. Madrid: Pila Teleña.
- Sarto, M., & Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: EL INICO.
- Sendra, J. (2009). *Apoyo psicosocial, atención relacional y comunicativa en instituciones*. Vigo, España: Editorial Vigo.
- Sendra, J. (2010). *Atención y apoyo psicosocial domiciliario*. Vigo: Ideaspropias.
- UNICEF. (2001). *"INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR*. Santiago: UNICEF.
- Verdugo, M., González, F., & Calvo, M. (2010). *Apreciamos las diferencias*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Wiesner, J. (2004). *Discapacidad y Capacidad Intelectual* (2004, Primera Edición ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Zappalá, D., Köppel, A., & Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de tic en escuelas para alumnos con discapacidad visual*. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.

ANEXO

1. Tema:

Capacitación docente en procesos de inclusión educativa en el cantón Azogues, año lectivo 2013-2014.

2. Antecedentes:

En el estudio realizado a los docentes del cantón Azogues de la Provincia del Cañar pertenecientes a los planteles educativos: “Dolores Sucre”, “Emilio Abad”, “José Belisario Pacheco”, “Unidad Educativa La Providencia”, “Naciones Unidas”, “Juana de Ibarborou”, “Unidad Educativa UNE”, “Unidad educativa Cesar Cordero Moscoso”, “Unidad Educativa La Salle”, “Unesco” y “Ciudad de Azogues”; se les realizó un trabajo de investigación basándose en una muestra de doscientos cincuenta y tres docentes de una población de setecientos treinta y seis profesores del cantón. La edad media de los profesores se ubica en los cuarenta y seis años, la media de su experiencia laboral es de veinte y dos años. En cuanto a los conocimientos sobre las discapacidades intelectuales la media se ubica en tres punto cuarenta y nueve puntos, en este aspecto el valor mínimo es cero y el máximo es cinco por lo que se considera la media como un valor regular. En cuanto a los conocimientos sobre discapacidad auditiva la media se ubica en un valor de dos punto cincuenta y ocho valor también considerado como regular ya que su rango de valor también tiene como mínimo un valor de cero y como máximo un valor de cinco. En el campo del conocimiento de discapacidad visual la media tiene un valor de tres punto veinte y siete valor también considerado como regular. En el aspecto de conocimientos sobre discapacidad motora la media se ubica en tres punto treinta y ocho valor también considerado como regular. Existen también un número de cuarenta y ocho docentes que se negaron a responder las encuestas.

3. Justificación:

En el desarrollo e inclusión de personas con discapacidad se deben crear los ambientes necesarios para generar y compartir ideas, propuestas, estrategias, que permitan que los docentes adquieran y desarrollen los conocimientos necesarios, en la parte teórica como en la práctica, teniendo en cuenta que la inclusión es un proceso que afecta a todos ya

que no se trata solo de compensar las limitaciones de una persona discapacitada, sino también de que las personas que los rodean estén preparados para potenciar posibilidades y tratarlos como personas con aptitudes diferentes.

En la actualidad el estado Ecuatoriano exige a los docentes la capacitación en cuanto a los planes de inclusión educativa, ya que los docentes son los que pondrán en práctica los diferentes planes de inclusión, así como los proyectos y los diferentes tipos de currículo educativo.

4. Sustento Teórico:

La Educación Inclusiva trata de que los habitantes de determinada región geográfica puedan tener acceso a una educación de calidad sin importar su etnia, condiciones sociales y económicas o si tiene algún tipo de problema de aprendizaje o discapacidad. La educación inclusiva elimina los mecanismos limitadores, de selección o de discriminación, para que así todos puedan tener acceso a una educación de calidad en condiciones de igualdad de oportunidades y participación. Mediante la Educación inclusiva es beneficio es para todos ya que mediante esta la enseñanza y la metodología es adaptada a las necesidades de todos los estudiantes y no solo para lo que requieren una educación especial.

Un aspecto importante de la educación inclusiva es que esta es personalizada de acuerdo a las necesidades, potencialidades y competencias que posee el alumno. La educación inclusiva tiene como labor dar el apoyo necesario al alumno para atender la diversidad de habilidades dentro del aula a un grupo homogéneo de edad, entendiendo que todos los alumnos no son idénticos el uno con el otro, por lo que es necesario tener en cuenta la diversidad y pluralidad de las necesidades de cada uno.

La Educación inclusiva tiene con fin el desarrollar y apoyar propuestas de universalización de la educación básica como el bachillerato e impulsando que esta educación siempre sea de calidad para todos.

La Educación inclusiva se fundamenta en el derecho de que todos los habitantes de una región deben tener acceso a una educación de calidad que solviente las necesidades básicas de aprendizaje. La educación Inclusiva pretende fomentar la cohesión social, así esta presta especial atención a los grupos sociales de riesgo, es decir a los grupos

marginados y vulnerables, con lo que busca desarrollar el potencial de cada persona para así brindarle mayores oportunidades de lograr una vida de calidad.

La educación inclusiva es flexible en cuanto esta busca constantemente las mejores maneras de satisfacer las necesidades educativas del alumno sin dejar de lado su diversidad y pluralidad. La educación inclusiva busca sacar provecho de esta diversidad que posee el alumno, así se potencia de una manera positiva las habilidades del alumno y esto sirve como un estímulo de un aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se le toma a la Educación Inclusiva como un proceso, se debe tener en cuenta el tiempo en el que se va a desarrollar este proceso para que no se generen situaciones confusas o contradicciones.

Un punto central dentro de la Educación inclusiva es la eliminación de barreras ya que esta impide la práctica de los derechos y el acceso a una educación inclusiva. Ante todo hay que comprender que estas barreras son aquellas creencias que los individuos tienen con respecto a este proceso educacional y que se proyectan en la cultura, las políticas escolares, y que al interactuar con la cultura y políticas a nivel local, regional, etc. Provocan exclusión.

Para mejorar la Educación Inclusiva es de vital importancia la recopilación de información para saber quiénes poseen estas barreras y en que esferas de la vida escolar están presentes. En base a esta evaluación se procederá a mejorar las políticas inclusivas para eliminar las barreras que se han encontrado.

5. Objetivos:

General:

- Capacitar a los docentes de educación general básica sobre procesos metodológicos de inclusión educativa en el cantón Azogues, año lectivo 2013-2014.

Específicos:

- Favorecer en los docentes la aplicación y creación de acciones para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales en el cantón Azogues.

- Responder de forma respetuosa y eficaz en el aula a las necesidades de educación especial.
- Identificar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades curriculares especiales.

6. Marco Lógico:

Tabla 26 Marco Lógico

Objetivos	Actividades	Metodología	Medios de Verificación
Favorecer en los docentes la aplicación y creación de acciones para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales en el cantón Azogues.	• Socialización de experiencias positivas y negativas. • Creación de una matriz en base a las experiencias. • Determinar conclusiones.	Estas actividades se realizarán a modo de taller en el que será necesario un coordinador.	Esta actividad se verificará mediante la evaluación de las conclusiones a las que se lleguen.
Responder de forma respetuosa y eficaz en el aula a las necesidades de educación especial.	• Socialización de las diferentes metodologías de educación inclusiva mediante una exposición. • Video foro sobre la educación inclusiva.	Esta actividad se realizará a modo de clase magistral para lo que será necesario un coordinador y un expositor.	Esta actividad se evaluará mediante una encuesta a los participantes de la capacitación para poder medir la asimilación de contenidos.
Identificar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades curriculares especiales.	• Análisis de las necesidades curriculares. • Exposición de las estrategias metodológicas.	Esta actividad se realizará a modo de clase magistral para la exposición sin dejar de lado la participación de los participantes.	Esta actividad se evaluará mediante una encuesta a los participantes.

7. Cronograma:

Tabla 27 Cronograma

Actividad	Responsable	Fecha	Presupuesto
Socialización de experiencias positivas y negativas.	S/N	S/F	
Creación de una matriz en base a las experiencias.	S/N	S/F	
Determinar conclusiones.	S/N	S/F	
Socialización de las diferentes metodologías de educación inclusiva mediante una exposición.	S/N	S/F	
Video foro sobre la educación inclusiva.	S/N	S/F	
Análisis de las necesidades curriculares.	S/N	S/F	
Exposición de las estrategias metodológicas.	S/N	S/F	

8. Bibliografía:

- J. Gross. *Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria*. Ministerio de.
- Echeita, G, Educación y Ciencia y Ediciones Morata. Tercera edición, España, 2002Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2008.
- Guía de materiales para la inclusión educativa: discapacidad intelectual y del desarrollo, puede consultarse en: http://www.fevas.org/files/docs/Infantil_Cast.pdf