



**UNIVERSIDAD DEL AZUAY**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

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

**TÍTULO PROFESIONAL:** Magister en Educación Especial

**AUTOR:** Lcda. Isabel Cecilia Aguirre Vargas.

**DIRECTOR:** Mst. Liliana Arciniegas Siguenza

**Cuenca-Ecuador**

**2014**

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

**Isabel Aguirre Vargas<sup>1</sup>**

## **Resumen**

Este estudio se fundamentó en el análisis del nivel de conocimiento para realizar procesos inclusivos por parte de los docentes, información que fue recolectada a través de la aplicación de una encuesta a gran escala a 330 profesores de 19 escuelas del Cantón Cuenca de la provincia del Azuay.

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, siendo mayor el conocimiento en lo motor y visual, y menor en lo intelectual y auditivo; sin embargo no se evidencia que los docentes encuestados están conscientes de todas las necesidades que se generan en torno a esta población en el momento de plantear procesos inclusivos en las instituciones con los estándares de calidad que esta tarea requiere.

El conocimiento en torno a las discapacidades es imprescindible, pero también se requiere insistir en la elaboración de políticas y en el desarrollo de prácticas inclusivas que garanticen de forma efectiva la atención a la diversidad.

## **Palabras Clave:**

Educación, discapacidad, docencia, inclusión.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Educación Especial II Edición de la Universidad del Azuay

## ABSTRACT

### STUDY ON THE LEVEL OF KNOWLEDGE OF TEACHERS IN REGARD TO CONDITIONS REQUIRED FOR INCLUSIVE PROCESSES IN ELEMENTARY SCHOOLS AT CUENCA CANTON

This study was based on the analysis of the level of knowledge that teachers have in regard to inclusive processes. This information was collected through the application of a large-scale survey to 330 teachers from 19 schools of the canton of Cuenca, Azuay province.

The results of the investigation noted that teachers have an acceptable knowledge regarding disability and inclusive education, with greater knowledge in motor and visual areas, and less in intellectual and hearing areas; however, there is no evidence that the surveyed teachers are aware of all the needs generated in this population when proposing quality standards inclusive processes to the educational institutions.

The knowledge about disabilities is essential, but it is also required to emphasize on the development of policies and inclusive practices to effectively ensure attention to diversity.

**Keywords:** Education, Disability, Teaching, Inclusion



  
Translated by,  
Lic. Lourdes Crespo

## **1. Introducción**

La inclusión educativa se adapta a los diferentes estilos y aprendizajes de los niños, garantizando una enseñanza de calidad mediante un programa apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación flexible con el contexto, por consiguiente este estudio se efectuó con el objeto de analizar si los docentes de las escuelas del cantón Cuenca de la Provincia del Azuay conocen las condiciones que se requieren para realizar procesos inclusivos.

En la inclusión, el foco de atención es la transformación de los sistemas educativos de las escuelas y aulas, para que sean capaces de atender a la diversidad de necesidades educativas, fruto de su procedencia social, cultural y de sus características individuales, en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que estas se adaptan a las necesidades de todos los escolares, porque todos son diferentes. La respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es probablemente el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad porque exige cambios sustantivos en las concepciones, las actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas.

Según Valenciano (2009), desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea que requiere una transformación profunda de las personas en actitudes y acciones; la construcción de escuelas inclusivas se convierte en una aspiración a la que apuntan los esfuerzos de grupos organizados de docentes, programas, proyectos nacionales y de cooperación internacional.

La inclusión más allá de un concepto restringido al ámbito de la población con discapacidades, se inscribe en principios que devienen de los procesos de exclusión de grupos tradicionalmente alejados de la educación.

La idea de la educación como derecho tiene un trasfondo jurídico, primero en la modernidad y luego se revierte como derecho social. Como servicio estatal, se ubica en el surgimiento de los Estados modernos que la asumen como parte de sus servicios, por lo que se incluye como una de las funciones administrativas del Estado. En esa idea, la

educación es propuesta en el juego normativo que cada país posee en su ordenamiento haciendo que cada ciudadano sea a la vez sujeto de derecho y sujeto de responsabilidad.

La inclusión educativa en el Ecuador cobra especial importancia en la última década, como consecuencia de los acuerdos y convenios internacionales promovidos por la UNESCO y las Naciones Unidas en defensa del derecho a la educación de las personas con discapacidad. La inclusión aspira a que, todos los habitantes de un país, gocen de una vida con calidad; accediendo equitativamente al espacio de las oportunidades. La inclusión educativa está construida sobre la base de ideas humanísticas para justificar y ejercer el derecho a educar por encima de las particularidades personales y culturales, “implica que todos los niños de una determinada localidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales, se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selecciones a discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” además permite desarrollar una escuela que valore, tolere y respete las diferencias de un ambiente de sana convivencia y de una cultura de paz. (Ministerio de Educación, 2008)

El Ministerio de Educación, en su Modelo de Inclusión educativa expresa que el Sistema Educativo Ecuatoriano asume el concepto propuesto por la UNESCO, el mismo que expresa que la inclusión es “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y niñas”. Este concepto orienta la aplicación de las estrategias pertinentes para la puesta en marcha de la educación educativa, sin embargo, se mencionan dos consideraciones para su implementación, la primera basada en el desarrollo de escuelas inclusivas, como un proceso de cambio importante que se realizará de forma gradual y la segunda es que debe haber una serie de consideraciones que no solo apoyen la inclusión de niños con discapacidad a la escuela regular, sino que también favorezcan la calidad de la

enseñanza para todos y contribuya a frenar la desintegración de muchos otros niños como consecuencia de una enseñanza inadecuada.

Las Necesidades Educativas Especiales se clasifican en transitorias y permanentes, siendo estas últimas las que caracterizan a los niños con discapacidad, pues se presentan durante toda su vida asociado a trastornos intelectuales, sensoriales, motores perceptivos, expresivos o alteraciones genéticas. Como consecuencia de éstas se manifiesta una incapacidad en el ejercicio de las funciones vitales y de relación, que requieren para la inclusión educativa del apoyo de personal especializado y de material adecuado para abordar sus necesidades. En esta categoría se encuentra la discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad intelectual, superdotación y los trastornos generalizados del desarrollo. (Ministerio de Educación, 2008)

Todas estas perspectivas apuntan a que la inclusión es un proceso dinámico y evolutivo para comprender, abordar y atender a las diversidades a través de una educación personalizada, mediante modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común para lograr que niñas y niños se comprometan en el aprendizaje a través de una variedad de oportunidades y modos de enseñanza. Es parte de una filosofía de vida que abarca las diferentes dimensiones humanas, reconoce a la diversidad como valor y como fuente de enriquecimiento. El éxito de este modo de educar se mide por los logros de cada alumno y por el desarrollo y bienestar de la comunidad.

Con estos antecedentes, en esta investigación la pregunta planteada es ¿Cuál es la relación entre el nivel de conocimiento de los docentes y los procesos inclusivos adecuados en las escuelas del Cantón Cuenca?. Por consiguiente la hipótesis que se ha generado se establece en el hecho de que si los docentes de las Escuelas del Cantón Cuenca conocen las condiciones para realizar inclusión, entonces los procesos inclusivos serán adecuados. Para responder la pregunta y comprobar la hipótesis, se han establecido algunos objetivos tales como: conocer sobre las políticas inclusivas que utilizan las diferentes escuelas del cantón y que son del conocimiento de los docentes, determinar cuál es el nivel de conocimiento en relación a la inclusión, analizar la metodología que utilizan los docentes con los niños y niñas con discapacidad, realizar el análisis estadístico que determine el nivel de conocimiento de los docentes sobre las

condiciones que se requieren para realizar procesos inclusivos y plantear las conclusiones y algunas líneas generales de una propuesta que permita mejorar los procesos inclusivos en las escuelas del Cantón.

Los resultados que arroja la investigación servirán para configurar re-estructuraciones en las propuestas educativas sobre la Inclusión Educativa en las instituciones educativas del cantón Cuenca. Es importante que los datos empíricos sean los que den pie a profundizar los aciertos de los docentes, corregir sus falencias, y no dejar en manos de las opiniones o de meros trabajos ensayísticos los cambios o transformaciones.

## **2. Material y Métodos**

Para realizar el presente trabajo investigativo se utilizó la investigación bibliográfica, de campo y descriptiva con un nivel exploratorio longitudinal, que permitió el cumplimiento de los objetivos planteados.

En esta investigación la confidencialidad fue un valor muy importante con el cual se manejó la información obtenida, respetando los criterios, las aseveraciones, los conceptos y las conclusiones resaltadas dentro de este proceso.

La metodología del trabajo de investigación es de tipo analítico y descriptivo, en razón de que la misma busca identificar cada una de las partes que caracterizan la inclusión educativa, para establecer la relación causa – efecto entre el nivel de conocimiento de los docentes y los procesos inclusivos adecuados en las escuelas del cantón Cuenca; lo que a su vez busca ser sistematizado y orientado al análisis, estudio y descripción.

Las técnicas utilizadas en el proceso de investigación fueron las de observación y la aplicación de una encuesta para la obtención de datos en forma directa y espontánea, donde los datos se consiguieron a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa, y así seleccionando las preguntas más convenientes de acuerdo a la investigación que nos permitió obtener datos que de otro modo sería difícil de conseguir.

Se estableció una muestra de 330 docentes de una población de 2495 profesores del área urbana del cantón Cuenca de la Provincia del Azuay, la muestra fue seleccionada por el Ministerio de Educación mediante oficio y selección de escuelas inclusivas del Cantón. La fiabilidad de la muestra se encuentra en un 95% con un margen de error del 5% lo que significa alrededor de 12 casos. La encuesta fue aplicada a toda la población de docentes que pertenecen a los siguientes planteles educativos del cantón Cuenca: Francisca Dávila, Benigno Astudillo, Dolores J. Torres, Carlos Rigoberto Vintimilla, Mario Rizzini, Ignacio Escandón, San Roque, Julio Abad Chica, Ciudad de Cuenca, Leoncio Cordero, Arzobispo Serrano, Corazón de María, Home School, Arco Iris, Nuevo Milenio, Fe y Alegría, Luisa de Jesús Cordero, Ricardo Muñoz Chávez, Julio María Matovelle.

Con fines analíticos se establecieron en el diseño variables tales como el nivel de conocimiento docente sobre las discapacidades, relacionado al concepto y características de cada tipo de discapacidad, tipo de proceso educativo y rol del docente adecuado para la inclusión educativa, considerando las variables de edad, años de experiencia en la educación, experiencia en inclusión educativa, nivel académico y conocimientos acerca de políticas educativas orientadas a la inclusión, dichas variables aparecen en las tablas de resultados y fueron indispensables para la elaboración de las encuestas.

Los resultados fueron tratados en con el software SPSS, mediante la presentación de medidas de tendencia central y tablas de contingencia en las variables directamente relacionadas con los objetivos de la investigación.

### **3. Discusión**

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 Cuenca. Una de las principales motivaciones radica en difundir un trabajo basado en la investigación de la realidad de la inclusión educativa, para generar soluciones basadas en planteamientos de autores cuyo tema de estudio es la inclusión educativa.

La inclusión persigue brindar a todas las personas las mismas oportunidades, con la propuesta de autonomías para actuar en el saber, para ello necesitamos de docentes con una mentalidad abierta y preparada al cambio.

La educación inclusiva es un aspecto de la inclusión social, debido a que abarca diferentes dimensiones humanas y reconoce a la diversidad como fuente de enriquecimiento y su éxito se valora por los logros de cada alumno y el desarrollo y bienestar de la comunidad.

Los resultados de esta investigación hicieron notar que si bien existe un conocimiento aceptable por parte de los profesores en cuanto a discapacidad y educación inclusiva, siendo mayor el conocimiento en lo motor y visual, y menor en lo intelectual y auditivo; sin embargo no se evidencia que los docentes encuestados están conscientes de todas las necesidades que se generan en torno a esta población en el momento de plantear procesos inclusivos en las instituciones con los estándares de calidad que esta tarea requiere.

### 3.1 Tabla resumen de la muestra

**Tabla No. 1**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>Edad en años</b>	320	20	71	43,07	12,675
<b>Años de experiencia en inclusión</b>	330	0	38	,99	2,904
<b>Años de experiencia en el trabajo</b>	319	0	52	18,22	13,689
<b>Discapacidad intelectual</b>	330	0	5	3,29	1,064

<b>Discapacidad auditiva</b>	330	0	5	2,91	1,253
<b>Discapacidad visual</b>	330	0	5	3,52	1,279
<b>Discapacidad motora</b>	330	0	5	3,56	1,320
<b>N válido (según lista)</b>	311				

De un total de trescientos veinte docentes encuestados, se aprecia que la edad mínima de los docentes es de 20 años mientras que la máxima es de 71 años, siendo la media 43. Referente a los años de experiencia en inclusión educativa, la media de los docentes se ubica en 0,99 años, mientras que la media de años de experiencia en el trabajo es de 18,22 años.

En una escala de 0 a 5, significando 0 desconocimiento absoluto sobre una discapacidad y 5 el conocimiento máximo, existe mayor conocimiento sobre discapacidad motora y visual con un promedio de 3,56/5 y 3,52/5 respectivamente. Por su parte, el conocimiento sobre discapacidad intelectual es de 3,29/5, siendo la discapacidad auditiva la menos conocida por parte los docentes con un 2,91/5.

### **3.2 Discapacidad intelectual**

Según Jiménez (2003), la discapacidad intelectual se caracteriza por presentar limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa con dificultades en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Obedece a diferentes etiologías y puede ser vía común de procesos patológicos diversos que afectan al sistema nervioso central.

A partir del cambio de paradigma que se produjo en 1992, tiempo en el que se utilizaban más los test psicológicos para el diagnóstico del Coeficiente Intelectual, se ha puesto mayor énfasis en las necesidades educativas más que en el déficit, por ello a pesar de que el 46,1% de los docentes tiene un nivel de conocimiento entre sobresaliente y muy bueno, es importante considerar no solamente el diagnóstico establecido sino sobre todo buscar determinadas ayudas y recursos que se requieren a

partir de las limitaciones existentes tanto intelectuales como adaptativas. Aquí es donde la evaluación cumpliría funciones de diagnóstico, clasificación y determinación de sistemas de apoyo. (Jiménez, 2003).

### 3.2.1 Variables sociodemográficas y conocimiento de discapacidad intelectual

Respecto a los resultados encontrados, se analiza la información relacionada con el nivel de conocimiento de los docentes respecto a 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 41 a 50, se puede determinar que el 2,2% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 6,9 muy bueno y bueno, el 3,8% regular, el 0,6% malo y un 0,3% nulo. El análisis de la población total establece que un 11,9% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 34,2% muy bueno, el 30,7% bueno, el 18,8% regular, el 3,4% malo y el 0,9% nulo.

**Tabla No. 2**

Edad	Conocimiento sobre discapacidad intelectual						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
<b>19 – 30</b>		0,3%	6,0%	5,0%	7,8%	2,8%	21,9%
<b>31 – 40</b>		0,9%	4,1%	7,2%	6,9%	4,7%	23,8%
<b>41 – 50</b>	0,3%	0,6%	3,8%	6,9%	6,9%	2,2%	20,7%
<b>51 – 60</b>	0,6%	0,3%	3,4%	8,2%	10,0%	1,3%	23,8%
<b>61 – 71</b>		1,3%	1,6%	3,4%	2,5%	0,9%	9,7%
<b>Total</b>	<b>0,9%</b>	<b>3,4%</b>	<b>18,8%</b>	<b>30,7%</b>	<b>34,2%</b>	<b>11,9%</b>	<b>100,0%</b>

El porcentaje total más elevado 34,2% considerando todas las edades de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, mientras que los docentes ubicados en la edad que va de los 51 a los 60 años, alcanzan un porcentaje de 10,0%; siendo importante que un 0,6% de la misma categoría de edad, tenga un nivel de conocimientos nulo. Los docentes ubicados en la edad de 31 a 40 años, con un porcentaje del 4,7% obtienen la calificación más alta de sobresaliente; frente a un 0,3% entre los 41 y 50 años que tiene un nivel de conocimientos nulo.

Con los datos obtenidos no se puede plantear que existe relación directa entre 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.

**Tabla No. 3**

Años de experiencia	Conocimiento sobre discapacidad intelectual						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Ninguna			0,3%		0,3%		0,6%
1 – 10		0,9%	9,7%	9,7%	13,5%	5,3%	39,2%
11 – 20	0,3%	0,9%	3,4%	6,3%	5,6%	3,4%	20,1%
21 – 30	0,3%		1,6%	6,0%	6,0%	1,3%	15,0%
31 – 40	0,3%	1,3%	2,8%	6,9%	7,2%	1,6%	20,1%
41 – 50		0,3%	0,6%	1,9%	1,6%	0,3%	4,7%
Más de 50				0,3%			0,3%
<b>Total</b>	<b>0,9%</b>	<b>3,4%</b>	<b>18,5%</b>	<b>31,0%</b>	<b>34,2%</b>	<b>11,9%</b>	<b>100,0%</b>

Considerando la edad media que se encuentra en la categoría 11 a 20, se puede determinar que el 3,4% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 5,6% muy bueno y el 6,3 bueno, 3,4% regular, un 0,9% malo y un 0,3 nulo. El análisis de la población total establece que un 11,9% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 34,2% muy bueno, el 31% bueno, el 18,5% regular, el 3,4% malo y el 0,9% nulo.

El porcentaje total más elevado 34,2% considerando el total de los años de experiencia de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, demostrándose que los que se encuentran ubicados en la edad que va de 1 a 10 años, alcanzan el porcentaje más alto de 13,5% con calificación muy buena, acompañada de un sobresaliente de 5,3%; siendo importante que un 0% de la misma categoría de edad tenga un nivel de conocimiento nulo.

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

En el siguiente análisis se puede determinar que el título académico tiene influencia en el nivel de conocimiento, pues el 5,2% de los docentes con un título de tercer nivel en Ciencias de la Educación tienen un nivel sobresaliente frente a un 1,8% de docentes que presentan sobresaliente con un título académico de bachiller.

**Tabla No. 4**

Título académico	Conocimiento sobre discapacidad intelectual						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
<b>Título Académico Bachiller</b>	0,3%	1,2%	6,8%	12,0%	11,4%	1,8%	33,5%
<b>Título Académico 3er Nivel CCEE</b>	0,3%	1,2%	8,6%	11,4%	12,3%	5,2%	39,1%

<b>3er Nivel</b>	0,3%	0,9%	2,8%	6,8%	8,0%	4,9%	23,7%
<b>Otros</b>							
<b>4to Nivel</b>			0,9%	0,3%	1,8%		3,1%
<b>CCEE</b>							
<b>4to Nivel</b>					0,6%		0,6%
<b>Otros</b>							
<b>Total</b>	<b>0,9%</b>	<b>3,4%</b>	<b>19,1%</b>	<b>30,5%</b>	<b>34,2%</b>	<b>12,0%</b>	<b>100,0%</b>

Los docentes con título académico de tercer nivel en Ciencia de la Educación obtienen la calificación de muy buena un 12,3%, acompañada de un 11,4 de calificación buena y un 5,2% de sobresaliente, frente a un 1,8% se sobresaliente correspondiente a los docentes con título de bachiller. El análisis de la población total establece que un 12% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 34,2% muy bueno, el 30,5% bueno, el 19,1% regular, el 3,4% malo y el 0,9% nulo.

Con los datos obtenidos se puede determinar que existe relación entre el título académico y el nivel de conocimiento sobre discapacidad intelectual, ya que los docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación son los que obtienen la calificación más alta.

### **3.2.2 Procesos y políticas de inclusión institucional en relación a la 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.

Es así que, a continuación se analiza la información que hace referencia al nivel de conocimiento de los docentes referente a la discapacidad intelectual en relación a variables de los procesos de inclusión.

### 3.2.2.1 Conocimiento sobre el proceso para incluir a los niños con Discapacidad Intelectual

**Tabla No. 5**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Respuesta errónea</b>	142	22,2	43,0	43,0
<b>Válidos Respuesta acertada</b>	188	29,4	57,0	100,0
<b>Total</b>	330	51,6	100,0	
<b>Perdidos Sistema</b>	310	48,4		
<b>Total</b>	640	100,0		

El proceso que se utiliza para incluir a niños con discapacidad intelectual fue acertado en un 57%, al afirmar que éste comprende preparación, planificación, actuación y reflexión, seguimiento y evaluación. El 43% se limita únicamente a pensar en estímulos visuales, táctiles, auditivos para mostrar al niño lo que tiene que hacer.

En consecuencia, se puede afirmar que más de la mitad de los encuestados tienen un claro conocimiento sobre el tema, incluso los docentes conocen la importancia de utilizar estrategias metodológicas y evaluación variada, que les permita a los discentes con necesidades educativas especiales tener acceso a una oferta educativa acorde a su situación.

### 3.2.2.2 Conocimiento sobre Política Institucional

Tabla No. 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Válidos</b>	<b>Respuesta errónea</b>	135	21,1	40,9	40,9
	<b>Respuesta acertada</b>	195	30,5	59,1	100,0
	<b>Total</b>	330	51,6	100,0	
<b>Perdidos</b>	<b>Sistema</b>	310	48,4		
	<b>Total</b>	640	100,0		

La política institucional más importante considerada apta para tratar la discapacidad en mención, fue acertada por el 59% de los docentes, quienes consideran que los principios básicos que deben orientar la política educativa para los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad son los mismos que orientan a cualquier niño. El 40% de docentes tergiversan la información, pues responden que su conocimiento referente al apoyo institucional sobre discapacidades intelectuales implica políticas dirigidas exclusivamente para niños/as con este tipo de deficiencia.

### 3.2.3 Conclusiones del conocimiento sobre Discapacidad Intelectual

Tabla No. 7

Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	181	53,85%
Alto	155	46,15%
Total	336	100,00%

El nivel de conocimiento alto corresponde a la sumatoria entre respuestas equivalentes a sobresaliente y muy bueno, frente a un nivel de conocimiento bajo de las respuestas bueno, regular, malo y nulo.

En el cuadro anterior el porcentaje más elevado de docentes 53,85% obtiene un bajo nivel de conocimientos sobre discapacidad intelectual, frente a un 46,15% de docentes que obtienen un valor alto, con ello, se puede afirmar que los conocimientos en torno a esta discapacidad son insuficientes.

Se puede concluir que el nivel de conocimiento respecto a la discapacidad intelectual no tiene relación con la edad y años de experiencia, pero si con los docentes de tercer nivel en Ciencia de la Educación, lo cual indica que hay relación entre la titulación y el conocimiento sobre discapacidad intelectual. A nivel general de conocimiento respecto al concepto, características, rol del docente, proceso de inclusión educativa y políticas institucionales adecuadas, menos del 50% de los docentes tienen un nivel de conocimiento entre sobresaliente y muy bueno.

### **3.3 Discapacidad auditiva**

Según plantea Veintimilla (2003), las pérdidas auditivas se clasifican en: sordera profunda y en hipoacusia. La persona sorda tiene una pérdida auditiva desde el punto de vista médico de mayor de noventa decibles, equivalente a pérdida profunda y cuya capacidad auditiva funcional no le permite adquirir y utilizar la lengua oral en forma adecuada como medio de comunicación; por lo tanto, no puede beneficiarse completamente de los recursos que normalmente ofrece el aula regular.

La persona hipoacúsica, es aquella que presentan una disminución de la audición, pero que poseen capacidad auditiva funcional y que mediante ayudas pedagógicas y tecnológicas pueden desarrollar la lengua oral y lenguajes comunicativos apropiados, pero que no significan deterioro en su desarrollo cognitivo. (Veintimilla, 2003)

#### **3.3.1 Variables sociodemográficas y conocimiento de discapacidad auditiva**

Respecto a los resultados encontrados, se analiza la información relacionada con el nivel de conocimiento que posee el docente referente a la discapacidad auditiva

en relación a las variables de la edad de los maestros, los años de experiencia y el título académico.

**Tabla No. 8**

	Conocimiento sobre discapacidad auditiva						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
<b>Edad en años (agrupado)</b>							
<b>19 – 30</b>	0%	2,2%	6,6%	5,0%	6,6%	1,6%	21,9%
<b>31 – 40</b>	0,3%	2,2%	4,1%	8,5%	6,0%	2,8%	23,8%
<b>41 – 50</b>	0,3%	2,2%	4,7%	4,7%	5,6%	3,1%	20,7%
<b>51 – 60</b>	0,3%	5,0%	7,5%	2,8%	6,0%	2,2%	23,8%
<b>61 – 71</b>	0,3%	1,6%	1,9%	3,8%	1,6%	0,6%	9,7%
<b>Total</b>	<b>1,3%</b>	<b>13,2%</b>	<b>24,8%</b>	<b>24,8%</b>	<b>25,7%</b>	<b>10,3%</b>	<b>100,0%</b>

Considerando la edad media que se encuentra en la categoría 41 a 50, se puede determinar que el 3,1% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 5,6 muy bueno, 4,7% bueno y regular, el 2,2% malo y un 0,3% nulo. El análisis de la población total establece que un 10,3% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 25,7% muy bueno, el 24,8% bueno y regular, el 13,2% malo y el 1,3% nulo.

El porcentaje total más elevado 25,7% considerando el total de las edades de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, mientras que los ubicados en la edad que va de los 31 a los 40 años, alcanzan el porcentaje más alto de 8,5% en nivel de conocimiento bueno, seguido de un 7,5% en el rango de edad de 51 a 60 años en la categoría regular y un 6,6% en el rango de edad de 19-30 años en la categoría de muy bueno. Además un porcentaje del 3,1% obtienen la calificación más alta de sobresaliente correspondiente al rango de 41 a 50 años, frente a un 0,3% de

conocimiento nulo, el 1,6% entre los 19 y 30 años tiene un nivel de conocimiento sobresaliente pero con un valor del 0% en nulo.

Con los datos obtenidos se puede plantear que no existe una relación entre años de edad y nivel de conocimiento sobre discapacidad auditiva, ya que los docentes de mayor edad no son los que obtienen la calificación más alta e incluso los docentes jóvenes no obtiene valores nulos; por otro lado, se evidencia que a mayor años de edad menor es el nivel de conocimiento.

### 3.3.1.1 Tabla de contingencia en Años de experiencia agrupado – Conocimiento sobre discapacidad auditiva % del total

**Tabla No. 9**

	Conocimiento sobre discapacidad auditiva						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Ninguna			0,6%				0,6%
1 – 10	0%	4,1%	10,0%	9,7%	11,3%	4,1%	39,2%
11 – 20	0,6%	1,9%	4,1%	5,3%	5,6%	2,5%	20,1%
21 – 30	0,3%	3,1%	2,8%	2,8%	3,8%	2,2%	15,0%
31 – 40	0,3%	3,1%	6,0%	4,4%	4,4%	1,9%	20,1%
41 – 50	0,3%	0,6%	0,6%	1,9%	1,3%		4,7%
Más de 50				0,3%			0,3%
<b>Total</b>	<b>1,6%</b>	<b>12,9%</b>	<b>24,1%</b>	<b>24,5%</b>	<b>26,3%</b>	<b>10,7%</b>	<b>100,0%</b>

Considerando la edad media que se encuentra en la categoría 11 a 20, se puede determinar que el 2,5% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 5,6% muy bueno, el 5,3% bueno, 4,1% regular, un 1,9% malo y un 0,6% nulo. El análisis de la población total establece que un 10,7% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 26,3% muy bueno, el 24,5% bueno, el 24,1% regular, el 12,9% malo y el 1,6% nulo.

El porcentaje total más elevado 26,3% considerando el total de los años de experiencia de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, los que se ubican en la edad que va de 1 a 10 años, alcanzan el porcentaje más alto de 11,3% con calificación muy buena, acompañada de un sobresaliente de 4,1% y un 9,7% buena, siendo importante que un 0% de la misma categoría de edad, tenga un nivel de conocimientos nulo.

Con los datos obtenidos no se puede plantear que existe relación directa entre años de experiencia y nivel de conocimiento sobre discapacidad auditiva, ya que mientras más años de experiencia menor es el nivel de conocimiento, lo cual demuestra que no necesariamente la edad es determinante de mejores resultados.

### 3.3.1.2 Tabla de contingencia Título Académico – Conocimiento sobre discapacidad auditiva % del total

Tabla No. 10

	Conocimiento sobre discapacidad auditiva						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
<b>Título Académico</b> Bachiller	0,6%	4,0%	8,3%	6,8%	9,8%	4,0%	33,5%
<b>Nivel CCEE</b> 3er	0,9%	5,2%	10,2%	9,5%	9,5%	3,7%	39,1%

<b>3er Nivel Otros</b>		2,5%	6,2%	7,7%	5,2%	2,2%	23,7%
<b>4to Nivel CCEE</b>		1,5%	0,3%	0,3%	0,6%	0,3%	3,1%
<b>4to Nivel Otros</b>				0,3%	0,3%		0,6%
<b>Total</b>	<b>1,5%</b>	<b>13,2 %</b>	<b>24,9%</b>	<b>24,6 %</b>	<b>25,5%</b>	<b>10,2%</b>	<b>100,0 %</b>

Respecto a la titulación docente un 10,2% de los docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación obtienen la calificación de regular, acompañada de un 9,5% de calificación buena y muy buena y un 3,7% sobresaliente. El análisis de la población total establece que un 10,2% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 25,5% muy bueno, el 24,6% bueno, el 24,9% regular, el 13,2% malo y el 1,5% nulo.

El porcentaje total más elevado 25,5% considerando el total de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, demostrándose que los que tienen título de bachiller alcanzan el porcentaje más alto de 9,8% con calificación muy buena, acompañada de un 4% que tiene sobresaliente de y un valor nulo de 0,6%, en comparación con un 3,7% sobresaliente, y un 9,5% muy bueno y bueno en relación con la variable de docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación.

Con los datos obtenidos se puede determinar que no existe relación entre el título académico y el nivel de conocimiento sobre discapacidad auditiva, ya que los docentes con título de bachiller son los que obtienen la calificación más alta, muy seguidos de los docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación.

### 3.3.2 Procesos y políticas de inclusión institucional en relación a la 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.

#### 3.3.2.1 Conocimiento sobre el proceso para incluir a los niños con discapacidad auditiva

**Tabla No. 11**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Respuesta errónea</b>	212	33,1	64,4	64,4
<b>Válidos Respuesta acertada</b>	117	18,3	35,6	100,0
<b>Total</b>	329	51,4	100,0	
<b>Perdidos Sistema</b>	311	48,6		
<b>Total</b>	640	100,0		

Los docentes acertaron en su respuesta en un 35,6%, afirmando que la educación inclusiva debe entenderse como un proceso interminable de cambios y mejoras hacia mayores logros en términos de presencia, aprendizaje y participación. Por el contrario, el 64,4% obtuvo una respuesta equivocada.

### 3.3.2.2 Conocimiento sobre políticas de inclusión institucional en relación a la discapacidad auditiva

Tabla No. 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Respuesta errónea</b>	115	18,0	35,0	35,0
<b>Válidos Respuesta acertada</b>	214	33,4	65,0	100,0
<b>Total</b>	329	51,4	100,0	
<b>Perdidos Sistema</b>	311	48,6		
<b>Total</b>	640	100,0		

En relación al conocimiento del apoyo institucional que requieren los niños con discapacidad auditiva, un 65% de docentes aciertan al señalar que la inclusión educativa debe darse a partir del reconocimiento de los alcances y limitaciones institucionales. Se plantea una respuesta errónea en el 35%, al señalar que una política institucional es la que crea centros educativos acordes a cada discapacidad, favoreciendo así una mejor educación e inclusión.

El nivel de conocimientos es aceptable, incluso los docentes reconocen la importancia de emplear un lenguaje claro, sencillo, directo y familiar, ubicarles en un lugar que les permita visualizar con facilidad el pizarrón y al maestro o maestra para realizar lectura labio facial o utilizar restos auditivos.

### 3.2.3 Conclusiones del conocimiento sobre Discapacidad Auditiva

**Tabla No. 13**

Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	215	64,05%
Alto	121	35,95%
Total	336	100,00%

El nivel de conocimiento alto corresponde a la sumatoria entre respuestas equivalentes a sobresaliente y muy bueno, frente a un nivel de conocimiento bajo correspondiente a bueno, regular, malo y nulo.

En el cuadro anterior se presenta que el porcentaje más elevado de docentes 64,05% obtiene un nivel de conocimiento bajo en relación a la discapacidad auditiva, frente a un 35,95% de docentes que obtienen un valor alto. Finalmente se puede afirmar que los conocimientos en torno a esta discapacidad son insuficientes en los docentes encuestados, ya que el nivel de conocimiento bajo obtiene el porcentaje más alto.

Se puede concluir que el nivel de conocimiento respecto a la discapacidad auditiva no tiene relación con la edad, años de experiencia y título académico. A nivel general, más del 50% de los docentes tienen un nivel entre sobresaliente y muy bueno respecto al concepto, características, rol del docente, proceso de inclusión educativa y políticas institucionales adecuadas.

### 3.3 Discapacidad visual

La visión es el sentido que nos proporciona imágenes del mundo que nos rodea, de este modo obtenemos información sobre tamaños, formas, colores, movimiento, partes de los objetos, todas estas imágenes las vamos almacenando en un banco de memoria visual. Pero no todo consiste en captar imágenes, sino en dar sentido y significado a todas ellas.

Según Miryam (2003), la ceguera y la baja visión son deficiencias del órgano, vía y o centros visuales que en determinadas circunstancias pueden producir discapacidad visual, es decir que la deficiencia orgánica puede causar una limitación leve, moderada o severa en el funcionamiento visual, lo que influye en el desempeño de determinadas tareas.

Las necesidades educativas están en relación a la carencia total o parcial de la visión, estas necesidades dependerán de su grado de visión, la edad en la que adquirió el déficit, la estimulación a la que se ve sometido, la evolución de su patología y si tienen otra patología asociada. (Miryam, 2003).

### 3.3.1 Variables sociodemográficas y conocimiento de discapacidad visual

Respecto a los resultados encontrados, se analiza la información relacionada con el nivel de conocimiento que posee el docente referente a la discapacidad visual en relación a las variables de la edad de los maestros, los años de experiencia y el título académico.

**Tabla No. 14**

	Conocimiento sobre discapacidad visual						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
<b>Edad en años (grupo)</b>							
19 – 30	0%	1,3%	2,5%	4,7%	8,8%	4,7%	21,9%
31 – 40	0,3%	0,3%	2,2%	5,6%	9,7%	5,6%	23,8%
41 – 50	0,9%	0,6%	1,9%	4,7%	5,6%	6,9%	20,7%
51 – 60	0,6%	2,8%	3,4%	4,1%	6,6%	6,3%	23,8%
61 – 71	0,3%	1,6%	1,3%	1,9%	3,4%	1,3%	9,7%
<b>Total</b>	<b>2,2%</b>	<b>6,6%</b>	<b>11,3%</b>	<b>21,0%</b>	<b>34,2%</b>	<b>24,8%</b>	<b>100,0%</b>

Considerando la edad media que se encuentra en la categoría 41 a 50, se puede determinar que el 6,9% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 5,6 muy bueno, 4,7% bueno, 1,9% regular, el 0,6% malo y un 0,9% nulo. El análisis de la población total establece que un 24,8% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 34,2% muy bueno, el 21% bueno, 11,3% regular, el 6,6% malo y el 2,2% nulo.

El porcentaje total más elevado 34,2% considerando todas las edades de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, mientras que los docentes ubicados en la edad que va de los 31 a los 40 años alcanzan un porcentaje de 9,7%; siendo importante que un 0,3% de la misma categoría de edad tenga un nivel de conocimientos nulo, pero los docentes ubicados en la edad de 41 a 50 años, con un porcentaje del 6,9% obtienen la calificación más alta de sobresaliente pero con un 0,9% de conocimientos nulos.

Con los datos obtenidos se puede plantear que no existe una relación entre edad y nivel de conocimiento sobre discapacidad visual, ya que los docentes de mayor edad son los que obtienen la calificación más baja y los porcentajes nulos más altos.

### 3.3.1.2 Tabla de contingencia en Años de experiencia agrupado – Conocimiento sobre discapacidad visual % del total

Tabla No. 15

	Conocimiento sobre discapacidad visual						Total
	Nulo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Sobresaliente	
Años de experiencia en el trabajo (agrupado)							
Ninguna			0,3%	0,3%			0,6%
1 – 10	0,6%	1,6%	4,7%	7,5%	16,9%	7,8%	39,2%
11 – 20	0,6%	0,6%	1,6%	6,0%	5,3%	6,0%	20,1%
21 – 30	0,6%	1,3%	1,9%	1,3%	3,8%	6,3%	15,0%
31 – 40	0,3%	2,5%	3,4%	4,7%	5,0%	4,1%	20,1%

pado) 41 – 50		0,3%		0,9%	2,5%	0,9%	4,7%
Más de 50				0,3%			0,3%
<b>Total</b>	<b>2,2%</b>	<b>6,3%</b>	<b>11,9%</b>	<b>21,0%</b>	<b>33,5%</b>	<b>25,1%</b>	<b>100,0%</b>

Considerando la edad media que se encuentra en la categoría 11 a 20 años, se puede determinar que el 6% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 5,3% muy bueno, el 6% bueno, 1,6% regular, un 0,6% malo y un 0,6% nulo. El análisis de la población total establece que un 25,1% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 33,5% muy bueno, el 21% bueno, el 11,9% regular, el 6,3% malo y el 2,2% nulo.

El porcentaje más elevado 33,5% considerando el total de los años de experiencia de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, demostrándose que los docentes ubicados en la edad que va de 1 a 10 años, alcanzan el porcentaje más alto de 16,9% con calificación muy buena, un 7,8% sobresaliente y un 0,6% un nivel de conocimientos nulo.

Con los datos obtenidos no se puede plantear que exista una relación directa entre años de experiencia y nivel de conocimiento sobre discapacidad visual, ya que mientras más años de experiencia, menor es el nivel.

### 3.3.1.2 Tabla de contingencia Título Académico – Conocimiento sobre discapacidad auditiva % del total

Tabla No. 16

	Conocimiento sobre discapacidad visual						Total
	Nulo	Malo	Regu lar	Bueno	Muy Bueno	Sobresa liente	
<b>Título Bachiller</b>	0,9%	3,4%	4,6%	7,4%	10,8%	6,5%	33,5%

o Académico	3er Nivel CEE	0,9%	1,2%	4,6%	8,9%	12,0%	11,4%	39,1%
	3er Nivel Otros	0,3%	1,5%	1,8%	4,6%	9,2%	6,2%	23,7%
	4to Nivel CCEE		0,3%	0,3%	0,6%	1,2%	0,6%	3,1%
	4to Nivel Otros					0,3%	0,3%	0,6%
	<b>Total</b>	<b>2,2%</b>	<b>6,5%</b>	<b>11,4%</b> <b>%</b>	<b>21,5%</b>	<b>33,5%</b>	<b>24,9%</b>	<b>100,0%</b>

Respecto a la titulación un 12% de los docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación obtienen la calificación más alta de muy buena, acompañada de un 8,9% de calificación buena y un 11,4% de sobresaliente. El análisis de la población total establece que un 24,9% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 33,5% muy bueno, el 21,5% bueno, el 11,4% regular, el 6,5% malo y el 2,2% nulo.

El porcentaje más elevado 33,5% considerando el total de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, demostrándose que los docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación alcanzan el porcentaje más alto de 12% con calificación muy buena, acompañada de un 11,4% con sobresaliente.

Con los datos obtenidos se puede determinar que existe relación entre el título académico y el nivel de conocimiento sobre discapacidad visual, ya que los docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación son los que obtienen la calificación más alta.

### 3.3.2 Procesos y políticas de inclusión institucional en relación a la discapacidad visual

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

#### 3.3.2.1 Conocimiento sobre el proceso para incluir a los niños con discapacidad visual

Tabla No. 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Respuesta errónea</b>	96	15,0	29,2	29,2
<b>Válidos Respuesta acertada</b>	233	36,4	70,8	100,0
<b>Total</b>	329	51,4	100,0	
<b>Perdidos Sistema</b>	311	48,6		
<b>Total</b>	640	100,0		

Respecto al proceso para la inclusión de niños con discapacidad visual, los docentes acertaron en su respuesta en un 70.8%, pues plantean que se debe identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, así como los obstáculos arquitectónicos, actitudinales y curriculares, con el fin de ofrecer los apoyos materiales y didácticos necesarios al alumno ciego o con baja visión. El 29,2% de los docentes, erraron en sus respuestas.

### 3.3.2.2 Conocimiento sobre políticas de inclusión institucional en relación a la discapacidad visual.

**Tabla No. 18**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Respuesta errónea</b>	79	12,3	24,2	24,2
<b>Válidos Respuesta acertada</b>	248	38,8	75,8	100,0
<b>Total</b>	327	51,1	100,0	
<b>Perdidos Sistema</b>	313	48,9		
<b>Total</b>	640	100,0		

En relación a las políticas institucionales, los docentes acertaron en sus respuestas en un 75.8% y se equivocaron en un 24.2%. Se plantea que se requiere concebir la inclusión desde una óptica de los intereses particulares y no desde la organización y planeación general. Se reconoce la necesidad de ampliar actividades que ayuden a los niños y niñas a adquirir información a través de sus sentidos no visuales y de experiencias activas y prácticas.

### 3.3.3 Conclusiones del conocimiento sobre Discapacidad Visual

**Tabla No. 19**

Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	140	41,60%
Alto	196	58,40%
Total	336	100,00%

El nivel de conocimiento alto corresponde a la sumatoria entre respuestas equivalentes a sobresaliente y muy bueno, frente a un nivel de conocimiento bajo correspondiente a bueno, regular, malo y nulo.

En el cuadro anterior se puede evidenciar que el porcentaje más elevado de docentes 58,40%, obtiene una calificación alta en relación a sus conocimientos sobre discapacidad visual, frente a un 41,60% que alcanza un valor bajo, lo que nos permite concluir que el conocimiento en torno a esta discapacidad es regular, ya que hay una diferencia poco marcada entre el nivel obtenido de conocimiento alto y bajo.

Se puede concluir que los conocimientos respecto a la discapacidad visual no tienen relación con la edad y años de experiencia, sin embargo; se destacan los docentes de tercer nivel en Ciencia de la Educación, lo cual indica que relación con la titulación. A nivel general, respecto al concepto, características, rol del docente, proceso de inclusión educativa y políticas institucionales adecuadas, más del 50% de los docentes tiene un nivel de conocimiento entre sobresaliente y muy bueno.

### **3.4 Discapacidad motora**

Según Mauricio (2003), se entiende alumno con discapacidad motriz aquél que presenta alguna alteración motriz transitoria o permanente, debido a un mal funcionamiento del sistema osteoarticular, muscular y/o nervioso y que, en grado variable, supone ciertas limitaciones a la hora de enfrentarse a algunas de las actividades propias de su edad.

Encontramos la parálisis cerebral, las hemiplejías y hemiparecias, la espina bífida, las lesiones medulares traumáticas, las paraplejías, la distrofia muscular progresiva, las neuromiopatías, los procesos ostioarticulares. Los alumnos con discapacidad motriz presentan dificultades para adquirir o mantener las diferentes habilidades motoras, debido a ello las limitaciones más significativas que se pueden encontrar en la escuela son las referidas al desplazamiento, la postura y movilidad. (Mauricio, 2003).

Es frecuente que estos niños presenten problemas en sus desplazamientos por ausencia o inestabilidad en la marcha debido a alteraciones en el equilibrio estático y

dinámico, en la coordinación muscular y/o por debilidad o parálisis muscular, como consecuencia suelen ser usuarios de diferentes ayudas técnicas entre ellas: sillas de ruedas, muletas, andadores; todo ello dificulta al alumno el traslado al colegio, así como el acceso al centro y la utilización de las diferentes dependencias del mismo, en consecuencia, debe plantearse la posibilidad de transporte adaptado y la eliminación de barreras arquitectónicas.

### 3.4.1 Variables sociodemográficas y conocimiento de discapacidad motora

Respecto a los resultados encontrados, se analiza la información relacionando el nivel de conocimiento que posee el docente referente a la discapacidad motora con las variables de la edad de los maestros, los años de experiencia y el título académico.

**Tabla No.20**

	Conocimiento sobre discapacidad motora						Total
	Nulo	Mal o	Regular	Buen o	Muy Bueno	Sobresaliente	
<b>19 - 30</b>	0,3%	1,9%	3,8%	3,4%	8,2%	4,4%	21,9%
<b>31 - 40</b>			2,8%	4,1%	7,8%	9,1%	23,8%
<b>Edad en años (agrupado)</b>							
<b>41 - 50</b>	0%	1,6%	1,6%	3,1%	7,5%	6,9%	20,7%
<b>51 - 60</b>	0,9%	0,9%	5,0%	3,8%	5,6%	7,5%	23,8%
<b>61 - 71</b>	0,3%	1,9%	1,9%	1,9%	1,6%	2,2%	9,7%

<b>Total</b>	<b>1,6%</b>	<b>6,3%</b>	<b>15,0%</b>	<b>16,3%</b>	<b>30,7%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>
--------------	-------------	-------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------

Considerando la edad media que se encuentra en la categoría 41 a 50, se puede determinar que el 6,9% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 7,5 muy bueno, 3,1% bueno, 1,6% regular y malo y un 0% nulo. El análisis de la población total establece que un 30,1% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 30,7% muy bueno, el 16,3% bueno, 15% regular, el 6,3% malo y el 1,6% nulo.

El porcentaje total más elevado 30,7% considerando todas las edades de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, mientras que los docentes ubicados en la edad que va de los 19 a los 30 años, alcanzan un porcentaje de 8,2%; siendo importante que un 0,3% de la misma categoría de edad, tenga un nivel de conocimientos nulo, pero los docentes ubicados en la edad de 31 a 40 años, con un porcentaje del 9,1% obtienen la calificación más alta de sobresaliente y un 0% nulo.

Con los datos obtenidos se puede plantear que no existe una relación entre edad y nivel de conocimiento sobre discapacidad motora, ya que los docentes de mayor edad son los que obtienen la calificación más baja y los resultados del nivel de conocimiento disminuye a medida que aumenta la edad partiendo de la media.

### 3.4.1.1 Tabla de contingencia en Años de experiencia agrupado – Conocimiento sobre discapacidad visual % del total

**Tabla No. 21**

	<b>Conocimiento sobre discapacidad motora</b>						<b>Total</b>
	<b>Nulo</b>	<b>Mal o</b>	<b>Regula r</b>	<b>Buen o</b>	<b>Muy Bueno</b>	<b>Sobresa liente</b>	
<b>Años de Ninguna experiencia en el</b>				0,3%	0,3%		0,6%
<b>1 – 10</b>	0,3%	2,5%	6,3%	6,3%	13,2%	10,7%	39,2%

<b>trabajo (agrupa do)</b>	<b>11 – 20</b>	0,3%	0,6 %	1,6%	4,7%	7,2%	5,6%	20,1%
	<b>21 – 30</b>	0,6%	0,6 %	3,8%	0,6%	4,7%	4,7%	15,0%
	<b>31 – 40</b>		2,2 %	2,5%	3,8%	4,7%	6,9%	20,1%
	<b>41 – 50</b>	0,3%	0,3 %	0,6%	0,6%	0,9%	1,9%	4,7%
	<b>Más de 50</b>		0,3 %					0,3%
	<b>Total</b>	<b>1,6%</b>	<b>6,6 %</b>	<b>14,7%</b>	<b>16,3 %</b>	<b>31,0%</b>	<b>29,8%</b>	<b>100,0 %</b>

Considerando la edad media que se encuentra en la categoría 11 a 20, se puede determinar que el 5,6% de los maestros tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, el 7,2% muy bueno, el 4,7% bueno, 1,6% regular, un 0,6% malo y un 0,3% nulo. El análisis de la población total establece que un 29,8% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 31% muy bueno, el 16,3% bueno, el 14,7% regular, el 6,6% malo y el 1,6% nulo.

El porcentaje total más elevado 31%, considerando el total de los años de experiencia de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, demostrándose que los que se ubican en la edad que va de 1 a 10 años, alcanzan el porcentaje más alto de 13,2% con calificación muy buena, acompañada de un sobresaliente de 10,7% y un 0,3% con un nivel de conocimientos nulo.

Con los datos obtenidos no se puede plantear que exista una relación directa entre años de experiencia y nivel de conocimiento sobre discapacidad motora, ya que los docentes con más años de experiencia no son los que obtienen la calificación más alta.

**3.4.1.2 Tabla de contingencia Título Académico – Conocimiento sobre discapacidad motora % del total**

**Tabla No. 22**

		Conocimiento sobre discapacidad motora					Total	
		Nulo	Mal o	Regula r	Buen o	Muy Bueno		Sobresa liente
<b>Título Académico</b>	<b>Bachiller</b>	0,6%	3,1 %	6,2%	4,6%	7,4%	11,7%	33,5%
	<b>3er Nivel CCEE</b>	0%	2,5 %	6,2%	8,0%	12,9%	9,5%	39,1%
	<b>3er Nivel Otros</b>	0,9%	1,2 %	2,5%	3,1%	8,9%	7,1%	23,7%
	<b>4to Nivel CCEE</b>			0,3%	0,6%	0,9%	1,2%	3,1%
	<b>4to Nivel Otros</b>					0,6%		0,6%
	<b>Total</b>	<b>1,5%</b>	<b>6,8 %</b>	<b>15,1%</b>	<b>16,3 %</b>	<b>30,8%</b>	<b>29,5%</b>	<b>100,0 %</b>

Respecto a la titulación un 12,9% de los docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación obtienen la calificación más alta de muy buena, acompañada de un 8% de calificación buena y un 9,5% de sobresaliente. El análisis de la población total establece que un 29,5% tiene un nivel de conocimiento sobresaliente, un 30,8% muy bueno, el 16,3% bueno, el 15,1% regular, el 6,8% malo y el 1,5% nulo.

El porcentaje más elevado 30,8%, considerando el total de los docentes, obtiene la calificación de muy buena, demostrándose que los docentes con título de tercer nivel

en Ciencias de la Educación alcanzan el porcentaje más alto de 12,9% con calificación muy buena, acompañada de un sobresaliente de 9,5% y un 0% de valor nulo.

Con los datos obtenidos se puede determinar que existe una relación entre el título académico y el nivel de conocimiento sobre discapacidad motora, ya que los docentes con título de tercer nivel en Ciencias de la Educación obtienen la calificación más alta.

### **3.4.2 Procesos y políticas de inclusión institucional en relación a la discapacidad motora**

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

#### **3.4.2.1 Conocimiento sobre procesos para incluir a los niños con discapacidad intelectual**

**Tabla No. 23**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje</b>
	<b>a</b>	<b>e</b>	<b>válido</b>	<b>acumulado</b>
<b>Respuesta errónea</b>	151	23,6	46,0	46,0
<b>Válidos Respuesta acertada</b>	177	27,7	54,0	100,0
<b>Total</b>	328	51,2	100,0	
<b>Perdidos Sistema</b>	312	48,8		
<b>Total</b>	640	100,0		

El 54% de los docentes acertaron en sus respuestas, pues consideran necesario 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; hubo respuestas equivocadas en el 46% de los docentes.

### 3.4.2.2 Conocimiento sobre políticas de inclusión institucional en relación con la discapacidad motora.

**Tabla No. 24**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Respuesta errónea</b>	77	12,0	23,5	23,5
<b>Válidos Respuesta acertada</b>	250	39,1	76,5	100,0
<b>Total</b>	327	51,1	100,0	
<b>Perdidos Sistema</b>	313	48,9		
<b>Total</b>	640	100,0		

En relación a las políticas institucionales, los docentes acertaron en sus respuestas en un 76.5%, al considerar que se requiere una reforma en el sistema educativo que conlleve a un cambio en las actitudes, con un proceso de formación permanente basado en la reflexión personal, así como en acciones comunitarias. El 23.5% no acertó en las respuestas.

### 3.4.3 Conclusiones del conocimiento sobre Discapacidad Motora

**Tabla No. 25**

Nivel de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	132	39,4%
Alto	204	60,6%
Total	336	100,00%

El nivel de conocimientos alto corresponde a la sumatoria entre respuestas equivalentes a sobresaliente y muy bueno, frente a un nivel de conocimiento bajo correspondiente a bueno, regular, malo y nulo.

En el cuadro anterior, el porcentaje más elevado de docentes 60,6%, obtiene la calificación de nivel de conocimiento alto, frente a un 39,4% de docentes que obtienen un valor bajo. Finalmente se puede afirmar que el conocimiento en torno a esta discapacidad es regular en los docentes encuestados, ya que hay una diferencia poco marcada entre el nivel de conocimiento alto y bajo.

Se puede concluir que los conocimientos respecto a la discapacidad motora no tienen relación con la edad y años de experiencia, sin embargo; se destacan los docentes de tercer nivel en Ciencias de la Educación, lo cual indica que hay relación entre titulación y conocimiento sobre discapacidad motora. A nivel general, respecto al conocimiento del concepto, características, rol del docente, proceso de inclusión educativa y políticas institucionales adecuadas, más del 50% de los docentes tienen un nivel de conocimiento entre sobresaliente y muy bueno.

### 3.5 Entrevistas a los Directivos

Además, y con el objetivo de contrastar la información de las encuestas a los docentes, se realizaron doce entrevistas abiertas a directivos de doce 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 una pregunta básica referente al proceso aplicado en la institución educativa para la inclusión escolar, sus respuestas fueron dirigidas al cumplimiento de la norma vigente constitucional, apoyados de los especialistas de los diferentes centros psicopedagógicos a los que se remiten los casos de inclusión, acompañado de la socialización y orientación a los docentes y representantes para las respectivas adaptaciones.

Sin embargo, respecto a dicho proceso existen directivos que expresan:

“No existe seguimiento ni preparación docente en este sentido, sobre todo dentro del aula, por ello, en algunos casos optan por trabajar con los niños incluidos exactamente igual que con los regulares”.

“Como institución no tenemos los implementos necesarios para atenderles y existen docentes que se niegan a realizar adaptaciones curriculares”.

“No contamos con el personal preparado para ese tipo de atención, incluso a pesar de que se han dado seminarios, talleres y capacitaciones, algunos docentes no muestran interés”.

“Los docentes se quejan de exceso de trabajo y falta de tiempo para la planificación y capacitación”.

“Algunos docentes se quejan de armar distintos instrumentos de evaluación, sin embargo, existen otros que hacen un excelente trabajo”.

“No cuenta con la infraestructura adecuada”.

Analizando estas respuestas poco o nada propositivas, cabría preguntarse si los docentes encuestados que están conscientes de todas estas necesidades, están en capacidad de generar procesos inclusivos en las 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.

Se puede considerar que los directivos conocen que falta mucho por hacer en el ámbito educativo; el trabajo del docente no tiene sentido si no hay apoyo institucional,

puesto que la inclusión es una decisión institucional, cuya preparación es continua. Los buenos resultados de los docentes sobre su conocimiento alrededor de la discapacidad y la inclusión, se contraponen con las respuestas de los directivos.

#### **4. Discusión Científica**

##### **4.1 Educación Inclusiva**

Según menciona el Ministerio de Educación (2014), la educación inclusiva es el derecho que tiene todo niño de recibir una educación de calidad sin importar la capacidad o discapacidad. Como lo establece el Estatuto de Salamanca (1994), las escuelas deben incluir a los niños sin importar las condiciones que tengan, ya sean físico, intelectual, social, emocional, lingüístico o cualquier otra condición. El Estatuto de Salamanca fue creado por la UNESCO en 1994 para fomentar e impulsar la inclusión en varios países, Ecuador fue uno de los países que firmó el estatuto y se comprometió para brindar una educación inclusiva a los niños, niñas y adolescentes del país. El proceso de inclusión implica varios retos y cambios en el sistema escolar y en la sociedad. El cambio trae la necesidad de adaptar y hacer modificaciones para que todos puedan recibir una educación de calidad y se sientan involucrados en el ambiente en el que viven. La inclusión adecuada consiste en un cambio en la forma de pensar: inclusión no es solo integrar a los niños en las escuelas existentes. Inclusión es enfocarse hacia una planificación concreta de cómo adaptar y adecuar a las escuelas para que puedan ser instituciones que brinden una atención adecuada a la diversidad.

Según datos del Ministerio de Educación, están registrados actualmente 24.499 estudiantes con discapacidad de un aproximado de 4,14 millones de alumnos matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN), es decir que del 1% de niños y adolescentes en el Ecuador requieren educación especial pero, de las 25.461 instituciones de educación regular en el país, apenas 4.690 o el 18% tienen a 10.755 niños especiales, cifra que representa el 44% de los 24.499 registrados. (Torres, 2013)

Entre los mayores obstáculos, se presenta la falta de profesionales, el miedo de los padres a que sus hijos sean discriminados, por lo que no les mandan a la escuela; el problema económico; la accesibilidad al medio físico, que dificulta la inclusión plena, sin embargo la ley, al ser progresiva, facilita realizar ajustes para lograr que la política

pública tome en cuenta estas deficiencias para hacer correctivos y garantizar una verdadera inclusión a este sector, que es uno de los más vulnerables de la sociedad. (Torres, 2013).

Según Bunch (2008), quienes trabajan en contextos inclusivos en Canadá y otros lugares en donde la inclusión se está arraigando se han dado cuenta de que el apoyo a cada uno en su aprendizaje no disminuye el aprendizaje de nadie. De hecho, así se produce más aprendizaje, a veces inesperadamente, para todos los alumnos, es cada vez más evidente que los estudiantes que experimentan discapacidades aprenden más eficazmente en contextos inclusivos; incluso los alumnos regulares aprenden lecciones que no vienen de los libros, pero que son cada vez más importantes en la vida. Donde tiene éxito la educación inclusiva en Canadá o en cualquier otra parte, se acepta a todos los alumnos como verdaderos aprendices respecto a sus propios niveles de capacidad. En contextos inclusivos se apoya a todos los alumnos para dominar el currículo tanto como puedan. Los profesores ordinarios saben cómo enseñar y conocen el currículo. No se trata de la habilidad de enseñar sino de la confianza obtenida de saber que lo que funciona para un estudiante funciona para todos los estudiantes; sin embargo, pueden necesitar variar la cantidad que se aprenderá en un periodo de tiempo determinado, pueden necesitar otros estímulos, necesitar la colaboración extra de padres, voluntarios, profesionales o a otros estudiantes, pero el conocimiento necesario para la educación inclusiva lo tienen. La educación inclusiva implica una orquesta colaborativa de recursos de apoyo tanto personales como materiales

Los resultados que arroja la investigación hicieron notar que si bien existe un conocimiento aceptable por parte de los profesores en cuanto a discapacidad y educación inclusiva, siendo mayor el conocimiento en lo motor y visual, y menor en lo intelectual y auditivo; sin embargo no se evidencia que los docentes encuestados están conscientes de todas las necesidades que se generan en torno a esta población en el momento de plantear procesos inclusivos en las instituciones con los estándares de calidad que esta tarea requiere, el conocimiento en torno a las discapacidades es imprescindible, pero también se requiere insistir en la elaboración de políticas y en el desarrollo de prácticas inclusivas que garanticen de forma efectiva la atención a la diversidad; dichos resultados permiten configurar re-estructuraciones en las propuestas educativas sobre la Inclusión Educativa en las instituciones educativas del cantón Cuenca.

## **5. PROPUESTA**

### **5.1 Presentación**

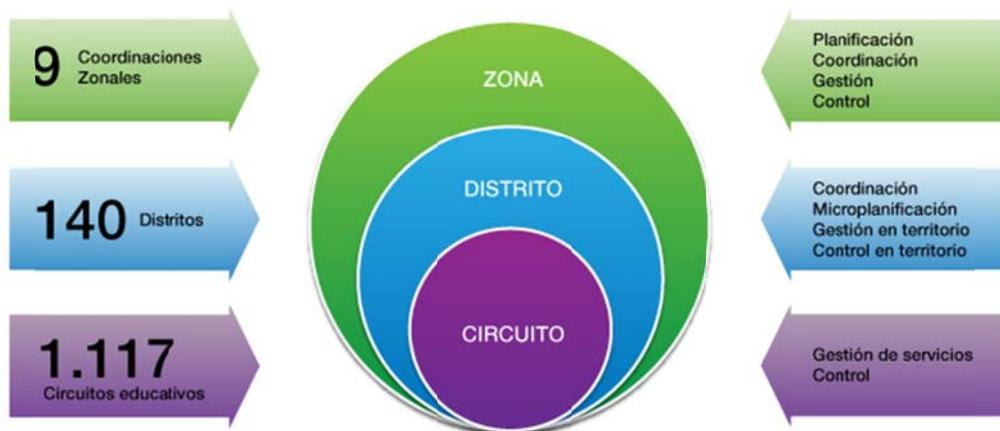
En relación a los resultados de la investigación y a las necesidades planteadas, se requiere llevar a cabo un análisis e intervención basado en un enfoque transformador, dirigido a tres procesos indispensables en las escuelas inclusivas: el administrativo, las características de los docentes inclusivos y los procesos inclusivos dentro del aula, los mismos que se explican a continuación.

### **5.2 Justificación**

La República del Ecuador cuenta en su fundamentación normativa con una Constitución (2008) que establece las bases de atención de la inclusión educativa, donde se puede destacar algunos artículos, entre ellos en el régimen del Buen Vivir Capítulo Primero Art. 340 en el que se hace referencia a programas y servicios que garanticen los derechos y objetivos del sistema nacional de inclusión y equidad social, acompañado en la sección quinta de educación por el Art. 26 que describe la educación como un derecho de las personas a lo largo de la vida y un deber ineludible e inexcusable, seguido del Art. 27 basado en el respeto de los derechos humanos y el Art. 47. de la sección sexta de las personas con discapacidad, donde se expresa que el Estado procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social, recalando los derechos a una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones, se especifica que se garantizará su educación dentro de la educación regular y que los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y cumplirán con normas de accesibilidad para personas con discapacidad.

Con ello definitivamente se puede determinar que el Ecuador cuenta con bases legales que buscan garantizar los derechos de las personas con discapacidad para que puedan incluirse en las escuelas regulares, incluso en el año 2012, el Presidente de la República suscribió el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que norma a todas las instituciones educativas públicas, fiscomisionales y privadas a nivel nacional; incluyendo un enfoque de respeto de derechos pero también rescata la importancia del cumplimiento de deberes, rompe con los viejos paradigmas para asegurar mejores aprendizajes, establece al estudiante como el centro de la gestión

del sistema educativo y contribuye a revalorizar la profesión docente. Con ello, el Nuevo Modelo de Gestión Educativa que está en desarrollo progresivo en todo el territorio ecuatoriano, incluye las 9 Zonas Educativas, los 140 distritos y 1.117 circuitos educativos, así como las áreas, secciones y direcciones del Ministerio de Educación.



(Ministerio de Educación, 2014)

En lo que respecta a la selección docente, a través del programa “Quiero Ser Maestro”, se busca a personas que desde su práctica social, tomen decisiones, se apropien críticamente de diversos saberes y desarrollen diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Existen una serie de requisitos con los que el docente debe cumplir, entre ellos contar con una formación académica en educación y/o en alguna disciplina específica; por otro lado se cuenta con Unidades Educativas del Milenio (UEM) que proporcionan una oferta educativa que complementa las necesidades de la comunidad, las UEM elaboran su Plan Educativo Institucional de forma participativa, y respetan así las características culturales, sociales y económicas.

Con esto se puede concluir que el Ecuador cuenta con proyectos macroeducativos bien fundamentados, que constituyen bases sólidas para el desenvolvimiento de programas meso y microeducativos que definitivamente muestran falencias y necesidades de avance y organización, la cual debe ser respaldada en procesos de investigación.

Por ello en base a la información recolectada y el análisis elaborado se proponen los siguientes lineamientos:

### 5.3 Lineamientos

#### *LÍNEA DE ACCIÓN No.1*

#### **PROCESO ADMINISTRATIVO DE LA ESCUELA INCLUSIVA**

Respecto a la organización el Art. 30 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2012, determina el “circuito educativo intercultural y bilingüe como un conjunto de instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales, en un espacio territorial delimitado, conformado según criterios poblacionales, geográficos, étnicos, lingüísticos, culturales, ambientales y de circunscripciones territoriales especiales”. El circuito es una estrategia institucional de desconcentración; entre los servicios que brinda consta el apoyo a la inclusión educativa en establecimientos públicos, en donde se encuentran los psicopedagogos, los mismos que hacen identificación y referencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, apoyo a docentes y a familias para la inclusión.



(Ministerio de Educación, 2014)

Los servicios que se ofertan en el distrito y circuito promueven la educación inclusiva; por ejemplo, se ejecutan programas especiales de educación en centros de salud pública, beneficiando a niñas, niños y adolescentes en edad escolar, que por cuestiones de salud, permanecen hospitalizados en períodos variables. (Ministerio de Educación, 2014)

El distrito es un nivel desconcentrado, que generalmente coincide con el área geográfica de un cantón o unión de cantones (de 1 a máximo 4), y contiene de uno a máximo 28 circuitos educativos. (Ministerio de Educación, 2014)

El Nuevo Modelo de Gestión Educativa es un proyecto que plantea la reestructuración del Ministerio de Educación para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación y busca influir de manera directa sobre el acceso universal y con equidad a una educación de calidad y calidez; implica ejecutar procesos de desconcentración desde la Planta Central hacia las zonas, distritos y circuitos, para fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales.

Los procesos de desconcentración deberían ir más allá, pues para brindar un apoyo a la inclusión educativa, deben enfocarse en las **realidades de la diversidad** en la educación pública y privada. Según el modelo de Inclusión Educativa (2008), la diversidad es una característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar; se manifiesta en el ámbito educativo y tiene su origen en factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como en las diferentes actividades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motrices. La escuela es el reflejo fiel de la sociedad, debe responder a la diversidad de su estudiantado con los medios a su alcance si quiere realmente ofrecer la calidad educativa de la que todos hablamos y que es preciso concretar de algún modo.

La diversidad es norma, porque toda persona presenta diferencias, mismas que son evidentes debido a causas diversas, pero que en cualquier caso precisan ser reconocidas en los distintos ámbitos de actuación y más todavía, en los procesos educativos, donde van a requerir tratamientos individuales.

Respecto a lo mencionado anteriormente y en relación a los resultados encontrados en la investigación, se puede determinar que la educación en la diversidad necesita un trato individualizado, para ello es necesario que el enfoque transformador se genere desde el seno del Consejo Nacional de Educación con una **Política de Universalización de la Diversidad**, la cual puede estructurarse siguiendo la organización de las Políticas del Plan Decenal de Educación (2006-2015) donde se describe el objetivo, principales líneas de acción, informe de avances o logros anuales y

metas inmediatas; a su vez, los contenidos de dicha propuesta pueden determinarse en base al Modelo de Inclusión Educativa (2008), pues su principal objetivo es la inclusión. De esta manera se garantizará continuidad en las políticas educativas y se puede institucionalizar el Plan Decenal de Educación pero desde la perspectiva de la diversidad.

A continuación se presenta la propuesta de una política de Universalización de la Diversidad:

**Objetivo:** Hacer efectivo el derecho que tienen las personas con necesidades educativas especiales a la educación, reglamentando la permanencia, participación activa, promoción y eliminando las barreras para el acceso al aprendizaje, con el fin de mejorar la calidad de la educación a través de la inclusión educativa.

**Principales líneas de acción:**

1. Sensibilizar a la comunidad educativa a través del análisis exhaustivo de las barreras actitudinales, mentales y físicas que ellos presentan para que los estudiantes accedan a los aprendizajes.
2. Capacitar a los docentes de educación regular y especial, sobre estrategias administrativas, técnicas y metodológicas para una propuesta educativa adecuada.
3. Dotar de recursos materiales y profesionales para contribuir al proceso de inclusión.
4. Minimizar las barreras de base y acceso al currículo, que impiden la participación plena en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
5. Actualizar y operativizar la norma legal, a fin de darle sostenibilidad a la inclusión educativa.

Para operativizar las líneas de acción, es necesario contar con un **Sistema de Educación Inclusiva (SEI)** que puede seguir el modelo de los Sistemas de Educación Intercultural elaborado por el Ministerio de Educación (2014), el cual determina

población, niveles de intervención, políticas educativas y busca que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y se pretende incorporar los saberes.

En lo que respecta a los niveles de intervención del SEI, se puede llevar a cabo las fases del Modelo de Inclusión Educativa (2008) que se mencionan a continuación:

#### PRIMERA FASE- SENSIBILIZACIÓN

Sensibilizar a las autoridades, personal docente, administrativo, de servicio, padres de familia y estudiantes de las instituciones educativas regulares sobre:

- La Inclusión educativa y la atención a la diversidad como un derecho humano.
- Estudiantes y sujetos de inclusión educativa.
- Construcción de una escuela inclusiva.
- Aplicación de indicadores inclusivos.
- Creación y práctica de valores inclusivos.
- Detección de prioridades de desarrollo.

#### SEGUNDA FASE- CAPACITACIÓN

Para que la capacitación sea efectiva y responda a los requerimientos de la Institución se utilizará la metodología acción-reflexión-acción, con sus pasos: problematización, documentación, acuerdos, seguimiento, asesoramiento y orientación.

Esto da lugar a la capacitación a los docentes sobre:

- Construcción del plan educativo institucional PEI.
- Detección de necesidades educativas especiales.
- Elaboración de las adaptaciones curriculares.

- Estrategias metodológicas específicas para cada necesidad educativa especial.
- Tratamiento de otros contenidos requeridos para satisfacer las necesidades institucionales.

### TERCERA FASE-IMPLEMENTACIÓN DE LOS RECURSOS

La inclusión de estudiantes son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad requiere de:

- Recursos materiales, ayudas técnicas y tecnológicas.
- Recursos humanos para constituir los equipos profesionales de apoyo al modelo de la inclusión educativa

### CUARTA FASE- ELIMINACIÓN DE BARRERAS ARQUITECTÓNICAS Y CONSTRUCCIÓN DE ACCESIBILIDAD FÍSICA Y COMUNICACIONAL

La institución educativa debe proveer la:

- Eliminación de barreras arquitectónicas
- Eliminación de barreras comunicacionales.
- Disminución del número de estudiantes por aula.
- Construcción de rampas, baterías sanitarias accesibles, colocación de pasamanos, de acuerdo a las normas dictaminadas por el Instituto Ecuatoriano de Normalización INEN.
- Colocación de Sistemas de Comunicación en Braille, en lenguaje de señas o en pictogramas.

### QUINTA FASE- MONITOREO Y EVALUACIÓN COMITÉ DE SEGUIMIENTO

Todo cambio educativo para que tenga éxito requiere el siguiente proceso:

- Monitoreo.

- Seguimiento
- Acompañamiento
- Evaluación a la gestión institucional, desempeño docente, ejecución curricular, desarrollo humano.

El Sistema de Educación Inclusiva (SEI) debería ser aplicado en primer lugar en una de las escuelas de cada circuito, la cual se denominaría **Escuela Modelo de Educación en la Diversidad**, dicha escuela deberá cumplir con las condiciones de una escuela inclusiva según el Modelo de Inclusión Educativa 2008 que a continuación se describen:

a) Valorar la diversidad como elemento que enriquece el desarrollo personal, y social. Esta es la condición más importante puesto que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular deben tener una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias, lo que significa tener altas expectativas frente a los aprendizajes de los estudiantes en un clima afectivo y emocional, esto es la construcción de una escuela acogedora y estimulante para los estudiantes con necesidades educativas especiales asociada a la discapacidad, con talento o sobredotación intelectual, diferencias de razas, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad.

b) Currículo amplio y flexible que permitan dar respuestas al doble reto de la comprensión y la atención a la diversidad, que propicia aprendizajes mínimos, que aseguren la igualdad de oportunidades, que favorezca el aprendizaje cooperativo, la institución temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, rompiendo el esquema homogeneizador.

c) Proyecto Educativo Institucional que contemple la diversidad y el cambio como un compromiso colectivo de toda la comunidad educativa. Es fundamental cambiar la cultura de las escuelas, el conjunto de creencias, valores y procedimientos que caracterizan y dan identidad propia a cada una de las instituciones educativas.

d) Enseñanza y aprendizaje interactivo, prácticas pedagógicas activas, los estudiantes trabajan juntos, participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros.

Es necesario que la Escuela Modelo de Educación en la Diversidad cuente con una Política Institucional Educativa capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas, que pueda dar una respuesta adecuada a los alumnos con diferentes características de índole cultural, de salud, entre otras. Implica una reforma al sistema educativo que conlleve a un cambio en las actitudes que debe constituir un proceso de formación permanente basado en la reflexión personal, así como en acciones comunitarias. Es decir, alcanzar un desempeño adecuado, actualizado y contextualizado del profesorado.

A su vez, la Escuela Modelo de Educación en la Diversidad deberá ser evaluada y categorizada por un Comité conformado por especialistas en el área y el Psicopedagogo, encargado de valorar las políticas educativas, el rol del docente y sobre todo los recursos, que según lo analizado se pueden concentrar en las Unidades Educativas del Milenio por su alta tecnología e infraestructura o en otras Instituciones que cuenten al menos con las principales características de una escuela y una aula inclusiva, según el Modelo de Inclusión Educativa 2008, que a continuación se presentan:

#### PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA INCLUSIVA

- a. Un sentido de pertenencia, que cuente con una filosofía y visión de que todos los niños pertenezcan al establecimiento educativo, a la comunidad y pueda aprender juntos.
- b) Liderazgo, donde la autoridad educativa del establecimiento se involucra activamente con toda la institución para promover, utilizar, adquirir nuevas estrategias para responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.
- c) Colaboración y cooperación, que significa involucrar a los estudiantes en estrategias de apoyo mutuo, entre ellas, enseñanza de lenguajes, aprendizaje cooperativo, enseñanza en equipo, co-enseñanza, equipo de asistencia estudiante- profesor y otros.

d) Equipo de apoyo, donde los profesionales del equipo de apoyo actúan junto a los profesores en las salas de clase y todo el personal de la Institución se involucra en el proceso de aprendizaje.

e) Trabajo con los padres, pues son parte esencial en la educación de sus hijos, por lo que la institución inclusiva mantiene programas permanentes de capacitación, ayuda y elevación del autoestima de los padres de familia, para que estén en condiciones de apoyar a los hijos en sus hogares.

#### CARACTERÍSTICAS DE UNA AULA INCLUSIVA

a) Filosofía del aula: Se refiere a la valoración de la diversidad y el respeto a la diferencia de todos los miembros y por lo tanto, tienen mayores oportunidades de aprendizaje.

b) Reglas en el aula: Se refiere al hecho de que los derechos de cada estudiante deben ser comunicados. Una aula inclusiva debe reflejar la filosofía de un trato justo e igualatorio y un respeto mutuo entre los alumnos, además que entre otros miembros de la escuela y la comunidad.

c) Instrucción de acuerdo a las características de cada estudiante: El currículo de educación se expande y/o se ajusta, cuando es necesario para satisfacer sus necesidades.

d) Apoyo dentro del aula regular: La atención educativa se centra en determinar la manera en que los estudiantes puedan satisfacer sus necesidades dentro del aula misma, las ayudas y apoyos que requieren, los servicios que necesitan, las modificaciones o técnicas especializadas para tener éxito educativo y social.

Luego de un año lectivo cada una de las **Escuelas Modelo de Educación en la Diversidad a la que llamaremos célula de cada circuito**, posterior al pertinente proceso de evaluación y seguimiento, será la encargada de capacitar a escuelas que cuenten con las características mencionadas previamente, de esta manera la educación en la diversidad podrá expandirse paulatinamente generando verdaderos procesos de inclusión.

## ***LÍNEA DE ACCIÓN No.2***

### **DETERMINAR CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES INCLUSIVOS**

Con los resultados obtenidos en la investigación, se puede determinar características importantes a tomar en cuenta para la selección de un docente inclusivo, pues los resultados arrojan que una Institución Educativa Inclusiva debe contar con personal con un título académico mínimo de tercer nivel relacionado con Ciencias de la Educación y una edad inferior a 50 años. Debe contar con conocimientos respecto al concepto, características, rol del docente y proceso inclusivo de cada tipo de discapacidad, y además debería contar con los valores y competencias mencionadas en el Modelo de Inclusión Educativa 2008, que a continuación se mencionan:

Primera: Ser capaz de enseñar a los estudiantes, es decir que el maestro sea capaz de gestionar un aula para que todos los estudiantes alcancen las competencias que se esperan al término de los niveles de primaria y secundaria.

Segunda: Ser capaz de organizar el aula para que todos los estudiantes aprendan. Siendo sensible con sus diferencias. Supone, educar las estrategias metodológicas, el método para trabajar en grupos diferenciados, ver cómo se sigue uno y otro, estar atento y ayudar a realizar el seguimiento.

Tercera: Se relaciona con favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos y en consecuencia generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos. Esto supone participación, diálogo, representación de los alumnos.

Cuarta: Trabajar en común y en equipo. La colaboración es vital. Dentro del trabajo participativo hay dos niveles: la educación, que es conversar con el otro, es compartir ideas, es charlar, es cooperación mutua, cuando se va abriendo y viendo puntos en común. Y el proyecto en equipo, es desarrollar entre varios un proyecto, una estrategia que supone: proceso de acuerdo, proponer ideas y dedicar tiempo. La función de los maestros ya no es solo trabajar y enseñar en un aula con los niños, implica mucho más y requiere trabajar en equipo.

Quinta: Trabajar con familias. La familia es fundamental en el progreso educativo; exige preparación para entenderla y cooperar con ella, saber entender los problemas y las dificultades propias de cada familia.

Por otro lado, se considera pertinente generar a nivel del Consejo Nacional de Educación una **Política de Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Evaluación de Actualización de Conocimientos para la Atención a la Diversidad**, la cual puede estar estructurada de la siguiente manera siguiendo el modelo de las Políticas del Plan Decenal de Educación (2006-2015):

**Objetivo:** Estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial en relación a la atención a la diversidad, optimizar la oferta de sus condiciones de trabajo y la percepción de la comunidad frente a su rol.

**Principales líneas de acción:**

1. Revisión y actualización en los procesos de adaptaciones curriculares.
2. Desarrollo e implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanente para la inclusión educativa.
3. Establecimiento de una política de remuneración salarial acorde a los mercados laborales, realidad geográfica, desempeño e implementación de programas de atención a la diversidad.

***LÍNEA DE ACCIÓN No.3***

**EVALUAR LOS PROCESOS INCLUSIVOS DENTRO DEL AULA**

Es necesario tomar en cuenta las prioridades de una escuela inclusiva, la misma tiene como objetivo último que todo el alumnado desarrolle al máximo todas sus capacidades y potencialidades; para el logro de este objetivo se señalan las siguientes prioridades dentro del aula:

- Conocer las necesidades de cada alumno y alumna.

La respuesta educativa que se ofrezca debe ajustarse a las necesidades de cada niño, para ello el docente debe conocer las características, capacidades y los procesos de aprendizaje pertinentes, con el compromiso de poner en marcha las medidas personalizadas necesarias de atención a la diversidad, para asegurar al máximo el desarrollo de sus potencialidades; es necesario que el docente tenga muy clara la diferencia entre integrar e incluir, principal

razón por la cual los procesos inclusivos se vuelven difíciles de alcanzar y afectan significativamente a todos.

➤ Realizar adaptaciones curriculares.

Se debe intervenir en el marco escolar ordinario sobre los elementos esenciales del sistema educativo, entre ellos: curriculares, metodológicos y organizativos, incidiendo en el desarrollo de estrategias de enseñanza aprendizaje que garanticen la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

➤ Implicación de todo el profesorado, el resto de los profesionales y las familias.

Es esencial la implicación de todo el profesorado, el resto de los profesionales y las familias que tienen que hacer suyo el reto por una educación inclusiva y sentirse protagonistas éticos de este cambio profundo. Así, todos los profesionales de la educación habrán de movilizar estrategias que favorezcan tanto su desarrollo y capacitación profesional como el establecimiento de estructuras de coordinación y colaboración entre todos ellos.

➤ Implementar un plan de evaluación

El sistema educativo deberá facilitar la valoración temprana de las necesidades, la dotación de los recursos personales y materiales, el desarrollo de medidas curriculares, la participación de los padres y las madres o tutores en la toma de decisiones.

La escuela inclusiva debe garantizar la presencia, la participación y el logro de aquel alumnado que por distintas causas es más vulnerable a la exclusión social y actuar positivamente para alcanzar el mayor grado de desarrollo competencial en los ámbitos de desarrollo personal, escolar y social.

## 6. Conclusiones

- Se puede concluir que el nivel de conocimiento de los docentes respecto a la discapacidad no tiene relación con la edad y con los años de experiencia; con ello, se sostiene que nuestro sistema educativo no cuenta con la formación continua del profesorado en servicio, lo que conlleva a que las concepciones de los docentes sobre su rol de mediador social en la inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades aún no sean claras y totalmente bien dirigidas. Según las expresiones dadas por los directivos no existe un proceso de formación a lo largo de toda la práctica docente y por ende no se está cumpliendo con una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación.
- Existe relación entre la titulación de los docentes de tercer nivel en Ciencias de la Educación y el nivel de conocimiento sobre discapacidad, lo cual confirma la necesidad de contar con personal especializado, pues la educación inclusiva implica una transformación en las actitudes, en las prácticas y con un proyecto educativo inclusivo compartido, así pues, el proceso de formación continua debe basarse en el trabajo colaborativo, en la indagación y experimentación, la reflexión crítica sobre la propia cultura y la práctica de la escuela.
- Según los resultados, no existe un manejo adecuado de los procesos y políticas institucionales sobre inclusión educativa. Definitivamente, si queremos a docentes, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad.
- Respondiendo a la pregunta de investigación sobre la relación entre el nivel de conocimiento de los docentes y los procesos inclusivos adecuados en las escuelas del Cantón Cuenca, es necesario afirmar que alrededor del 50% de los docentes tienen conocimiento de los procesos inclusivos y de las necesidades que tienen estos estudiantes, sin embargo, toda política formativa, para que sea efectiva y de calidad, debe basarse en la participación, promover la investigación-acción donde los acompañantes o guías de la capacitación tengan más un perfil práctico reflexivo, que ayude a diagnosticar obstáculos para que los docentes propongan soluciones y eso definitivamente no se observa.

- El Ecuador se encuentra en una etapa de gestación en el tema de atención a la diversidad. La idea de tener una sociedad inclusiva, donde las diferencias son apreciadas y valoradas dentro del sistema educativo de nuestro país ya ha sido concebida. Sin duda, el hecho de haberla planteado nos permite planificar y preparar a la sociedad para las intenciones que tenemos a futuro, aún queda mucho por hacer. El principal desafío respecto a los cambios sustantivos en las concepciones, las actitudes, el currículo y la organización de las escuelas se está llevando a cabo como parte de un proceso de cambio. Sin embargo, como mencionaban los directivos, existen docentes que se niegan al cambio y a contar con mecanismos de planificación y evaluación adecuados que valoren las diferentes acciones para poder comprobar si estas iniciativas han tenido un impacto en la mejora de las prácticas y consecuentemente en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

## 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.
- Bunch, G. (2008). Claves para una Educación Inclusiva Exitosa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 80-85.

- 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%3%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.
- Constituyente, A. (2008). *Constitución Aprobada por la Asamblea Constituyente*. Montecristi: Versión didáctica.
- Cumellas, M., & Estrany, C. (2006). *Discapacidades Motoras y Sensoriales en primaria* (Primera edición, 2006 ed.). Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Delgado, R. C. (2012). *El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. New York: Mc Graw Hill.

- Educación, M. d. (2014). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 08 de 05 de 2014, de <http://educacion.gob.ec/>
- Educación, M. d. (2006-2015). *Plan Decenal de Educación del Ecuador*. Quito.
- 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.
- Jiménez, C. (2003). *Discapacidad Intelectual, Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador*. MEC-OEA.
- 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.
- Mauricio, D. (2003). *Discapacidad Física, Instrumentación Psicopedagógica de la Educación Especial en el Ecuador*. MEC-OEA.
- Miles, A., & Williams, K. (2000). *La infancia y su Desarrollo* (Edición en Español ed.). Delmar, Columbia, Estados Unidos: COPYRIGHT 2001.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2005). *Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de [www.educacion.gov.ec/educarecuador](http://www.educacion.gov.ec/educarecuador)
- Ministerio de Educación del Ecuador (2008). *Modelo de Inclusión Educativa 2008*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). *Educación Especial e Inclusiva*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/educacion-especial-e-inclusiva/>
- Miryam, G. (2003). *Discapacidad Visual, Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador*. MEC-OEA.
- 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.
- Sarto, P., & Venegas, E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. En P. Sarto, & E. Venegas, *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pág. 13). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- 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.
- Tobar, C. (2012). Atención a la diversidad es nuestra meta. En O. d. Estudiantes, *Buenas prácticas en Educación Inclusiva* (pág. 25). Quito : Santillana.
- Torres, S. Q. (2013). LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR D LA ESCUELA 31 DE MAYO, PARROQUIA SANGOLQUÍ, CANTÓN RUMIÑAHUI, PROVINCIA PICHINCHA. *rabajo*

*de Graduación o Titulación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica. Ambato, Ecuador.*

UNICEF. (2001). *"INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR*. Santiago: UNICEF.

Valenciano, G. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. En P. Sarto, & E. Venegas, *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pág. 14). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Veintimilla, L. (2003). *Discapacidad Auditiva, Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador*. MEC-OEA.

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.