



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA INCLUSIVA VERSIÓN II

**CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y OPINIONES DE LOS
DOCENTES FISCALES DEL CANTÓN LA TRONCAL FRENTE A
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL AÑO 2017**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Magister en
Educación Básica Inclusiva

AUTORES:

Lcda. Gabriela Fernanda Balcázar Betancourth

Lcdo. Juan Gabriel Sánchez Barbecho

DIRECTOR:

Dr. Jorge Alejandro Espinoza Quinteros

Cuenca- Ecuador

2017

DEDICATORIA

*A nuestros padres
por su amor y por ser nuestros mentores de vida*

*A nuestros amigos
por sus palabras de apoyo.*

*A todos los docentes que creen
que la inclusión educativa es un camino
que permite que todos los niños construyan sus sueños*

Para ellos con estima Gabriela y Gabriel.

AGRADECIMIENTO

Nuestros agradecimientos van dirigidos a todas las personas e instituciones que han hecho posible la realización de este trabajo de investigación, a la Universidad del Azuay por impartir sus conocimientos sobre inclusión con nosotros para poder seguir siendo luces en la vida de aquellos que trabajan en la educación, pero sobre todo para aquellos estudiantes que más nos necesitan.

Al Ministerio de Educación de La Troncal y personal de la UDAI por su colaboración para que este estudio se lleve a cabo.

A la Unidad Educativa San Gabriel por su apoyo y servicio para con nosotros en la formación de docentes en el taller de Inclusión Educativa.

A nuestro tutor Jorge Espinoza y nuestra directora de maestría María Cecilia Cañizares por su ayuda en todo el proceso de realización de este trabajo y calidad humana.

Nuestra humilde aportación es fruto también de su apoyo.

Y a todos aquellos, que nos ayudaron con la realización de esta tesis, quedamos infinitamente agradecidos por su servicio y tiempo.

Contenido

Índice de gráficos	v
Índice de tablas.....	viii
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA	5
1.1. Materiales y métodos.....	5
1.2. Fases de la investigación.....	6
CAPÍTULO 2: RESULTADOS	8
2.1. Descripción de la muestra.....	8
2. 2. Resultados de la encuesta.....	12
2.2.1. Conocimientos.....	12
2.2.2. Resultados globales de conocimientos.....	24
2.2.3. Actitudes.....	28
2.2.4. Resultados globales de actitud.....	34
2.2.5. Opiniones.....	36
2.2.6. Resultados globales de opiniones.....	50
3.1. Introducción.....	54
3.2. Alcance del taller	55
3.3. Metodología del taller.....	55
3.4. Organización del taller.....	55
3.5. Resultados obtenidos a partir del pre y post taller de NEE	59
3.5.1. Grupo perteneciente al dominio de inclusión educativa.....	59
3.5.2. Grupo perteneciente al dominio de Discapacidad Auditiva.....	63
3.5.3. Grupo perteneciente al dominio de Discapacidad Física.....	70
3.5.4. Grupo perteneciente al dominio de Discapacidad Intelectual.....	77
3.5.5. Grupo perteneciente al dominio de Discapacidad visual.....	84
3.6. Dificultades encontradas.....	91
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	92
CONCLUSIÓN.....	98
RECOMENDACIONES	99

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
ANEXO I	105
ANEXO II	108
ANEXO III	114

Índice de gráficos

Gráfico 1. Género.....	8
Gráfico 2. Tipos de institución.....	9
Gráfico 3. Tipo de establecimiento	10
Gráfico 4. Año de educación básica en donde imparten clases.....	11
Gráfico 5. Concepto de inclusión educativa.....	12
Gráfico 6. Definición de adaptación curricular	13
Gráfico 7. Conocimiento sobre normas referidas a la inclusión	14
Gráfico 8. Conocimiento sobre Necesidad educativa especial.....	15
Gráfico 9. Concepto de Discapacidad	17
Gráfico 10. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje D. Auditiva	18
Gráfico 11. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje D. Visual	19
Gráfico 12. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje D. física.....	20
Gráfico 13. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza - aprendizaje en la D. Intelectual.....	21
Gráfico 14. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza- aprendizaje para el Autismo y Trastornos Generales de Desarrollo.....	22
Gráfico 15. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza aprendizaje Altas Capacidades	23
Gráfico 16. <i>Resultado de conocimientos</i>	25
Gráfico 17. Métodos de enseñanza- aprendizaje para atender la discapacidad.....	27
Gráfico 18. La inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias.....	29
Gráfico 19. Apoyo de un maestro tutor en la inclusión	30
Gráfico 20. Aceptación de la inclusión de niños con discapacidad	31
Gráfico 21. Institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con N.N.E.	32
Gráfico 22. Cultura amigable con la inclusión.....	33
Gráfico 23. Resultados de actitudes	35

Gráfico 24. Lineamientos inclusivos	37
Gráfico 25. Capacitación sobre los procesos inclusivos.....	38
Gráfico 26. Apoyo de un equipo psicopedagógico	39
Gráfico 27. Preparación de institución en aspectos físicos y educativos	40
Gráfico 28. Apoyo de directivos a la inclusión	41
Gráfico 29. Capacitación para realizar adaptaciones curriculares	42
Gráfico 30. Niños con N.E.E. en el aula	43
Gráfico 31. Niños con discapacidad visual	44
Gráfico 32. Niños con discapacidad auditiva	45
Gráfico 33. Niños con discapacidad intelectual	46
Gráfico 34. Niños con Discapacidad física	47
Gráfico 35. Niños con trastornos del espectro autista	48
Gráfico 36. Niños con altas capacidades.....	49
Gráfico 37. Resultados de opiniones	50
Gráfico 38. Niños con discapacidad en el aula.....	52
Gráfico 39. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales (pregunta 1).....	60
Gráfico 40. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales	61
Gráfico 41. Datos resultantes comparativos de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales.....	62
Gráfico 42. <i>Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales</i>	64
Gráfico 43. <i>Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales</i>	65
Gráfico 44. Datos comparativos la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales.....	66
Gráfico 45. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales	67
Gráfico 46. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	68
Gráfico 47. Datos comparativos de la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales.....	69
Gráfico 48. <i>Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales</i>	70
Gráfico 49. <i>Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales</i>	71
Gráfico 50. Datos resultantes de la encuesta pre/ post taller de Necesidades Educativas Especiales.....	72
Gráfico 51. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales	74

Gráfico 52. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	75
Gráfico 53. Datos resultantes afirmativas comparativos de la encuesta pre/post respuestas de verdadero taller de Necesidades Educativas Especiales	76
Gráfico 54. Datos resultantes negativas comparativos de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales, comparación solo con la opción de falso.....	77
Gráfico 55. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales	78
Gráfico 56. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	79
Gráfico 57. Datos comparativos de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales	80
Gráfico 58. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales	81
Gráfico 59. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	82
Gráfico 60. Datos comparativos de la encuesta pre/ post taller de Necesidades Educativas Especiales	83
Gráfico 61. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales	84
Gráfico 62. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	85
Gráfico 63. Datos comparativos de la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales	86
Gráfico 64. Encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales	88
Gráfico 65. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	89
Gráfico 66. Datos resultantes de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales	90

Índice de tablas

Tabla 1. Etapas de la investigación	6
Tabla 2. Género	8
Tabla 3. Tipo de institución	9
Tabla 4. Tipo de establecimiento	10
Tabla 5. Año de educación básica en donde imparten clases	11
Tabla 6. Definiciones de inclusión educativa	12
Tabla 7. Definiciones de adaptaciones curriculares	13
Tabla 8. Conocimiento sobre normas referidas a la inclusión	14
Tabla 9. Definición de necesidad educativa especial	15
Tabla 10. Definición de discapacidad desde la propia experiencia	16
Tabla 11. Definición de discapacidad desde la propia experiencia	18
Tabla 12. Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Discapacidad auditiva ..	19
Tabla 13. Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Discapacidad Visual	20
Tabla 14. Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Discapacidad Intelectual	21
Tabla 15. Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Autismo y Trastornos Generales de Desarrollo	22
Tabla 16. Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Altas Capacidades	23
Tabla 17. Resultado de conocimientos	24
Tabla 18. Métodos de enseñanza- aprendizaje para atender la discapacidad	27
Tabla 19. La inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias	28
Tabla 20. Apoyo de un maestro tutor en la inclusión.....	30
Tabla 21. Aceptación de la inclusión de niños con discapacidad	31
Tabla 22. Institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con N.N.E.	32
Tabla 23. Cultura amigable con la inclusión	33
Tabla 24. Resultados de actitudes.....	34
Tabla 25. Lineamientos inclusivos	36
Tabla 26. Capacitación sobre los procesos inclusivos	38
Tabla 27. Apoyo de un equipo psicopedagógico	39
Tabla 28. Preparación de institución en aspectos físicos y educativos.....	40
Tabla 29. Apoyo de directivos a la inclusión.....	41

Tabla 30. Capacitación para realizar adaptaciones curriculares	42
Tabla 31. Niños con N.E.E. en el aula	43
Tabla 32. Niños con discapacidad visual.....	44
Tabla 33. Niños con discapacidad auditiva.....	45
Tabla 34. Niños con discapacidad intelectual.....	46
Tabla 35. Niños con discapacidad física.....	47
Tabla 36. Niños con trastornos del espectro autista.....	48
Tabla 37. Niños con altas capacidades	48
Tabla 38. Resultados de opiniones.....	50
Tabla 39. Niños con discapacidad en aulas	51
Tabla 40. Agendas de trabajo	56
Tabla 41. RECURSOS (equipos, instalaciones), horarios, asistentes (número).....	59
Tabla 42. Datos resultantes de la encuesta pre-taller de Necesidades Educativas Especiales (pregunta 1).....	60
Tabla 43. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	61
Tabla 44. Datos resultantes comparativos de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	62
Tabla 45. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales .	63
Tabla 46. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	64
Tabla 47. Datos comparativos la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales.....	65
Tabla 48. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales .	67
Tabla 49. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	68
Tabla 50. Datos comparativos la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales	69
Tabla 51. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales .	70
Tabla 52. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	71
Tabla 53. Datos resultantes de la encuesta comparación pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales	72
Tabla 54. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales .	73
Tabla 55. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	75
Tabla 56. Datos resultantes comparativos de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales	76
Tabla 57. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales .	78
Tabla 58. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	79

Tabla 59. Datos comparativos de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales	80
Tabla 60. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales .	81
Tabla 61. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	82
Tabla 62. Datos comparativos de la encuesta pre/ post taller de Necesidades Educativas Especiales	83
Tabla 63. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales .	84
Tabla 64. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	85
Tabla 65. Datos comparativos de la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales	86
Tabla 66. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales .	87
Tabla 67. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales	88
Tabla 68. Datos resultantes de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales	90

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo describir los conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes fiscales frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en el Ecuador, específicamente en el cantón La Troncal de la provincia del Cañar. Esta investigación descriptiva se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo, no experimental de corte transversal. El nivel de conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes hacia la inclusión fueron obtenidos mediante el cuestionario: “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador” elaborado por: Proaño M, y otros (2015). Así mismo se aplicó la “Encuesta del taller de capacitación sobre necesidades educativas especiales” elaborado por la Universidad del Azuay al inicio y final del taller. Se concluyó el presente estudio señalando que, si bien los docentes manejan conocimientos básicos sobre inclusión educativa sus actitudes y opiniones, no son los adecuados para trabajar con estudiantes con NEE.

Palabras clave: inclusión educativa, necesidades educativas especiales, discapacidad en general.

ABSTRACT

The objective of this study was to describe the knowledge, attitudes and opinions of teachers working in State schools regarding the educational inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in Ecuador, specifically in *La Troncal* Canton, province of Cañar. This descriptive research was within a quantitative, non-experimental cross-sectional approach. The level of knowledge, attitudes and opinions of teachers towards inclusion were obtained through the application of the questionnaire entitled “*Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador*” prepared by: Proaño M, et al. (2015). Also, the “*Encuesta del taller de capacitación sobre necesidades educativas especiales*”, a survey about the training on Special Educational Needs carried out by *Universidad del Azuay* was conducted at the beginning and end of the workshop. The study concluded that, although teachers manage basic knowledge about educational inclusion, their attitudes and opinions are not adequate to work with students with SEN.

Keywords: educational inclusion, special educational needs, disability.




Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

INTRODUCCIÓN

Desde el 2010 Ecuador ha logrado una mejor comprensión sobre el proceso de inclusión dentro de su sistema educativo nacional, esto debido a la reestructuración del currículo educativo que puso en marcha una serie de procesos que garantizaron el derecho a la educación para todos sin excepciones, siendo esto, un imperativo ético y un proceso que ha fortalecido al currículo en principios de equidad, cooperación y solidaridad.

Santos y Portaluppi (2009), al respecto señalan:

Hablar de un sistema educativo inclusivo a favor de la diversidad, es hablar de una nueva visión que debe tomar todo el proceso educativo para alcanzar a desarrollar el derecho a una educación de calidad que plantea el Principio de Educación para Todos. (p. 5).

Por tal razón, la implicación del profesorado capacitado en la construcción de proyectos que den respuesta a la diversidad es fundamental para poder lograr una escuela más justa, comprensiva y equitativa que permita el acceso, sin barreras, a todos los miembros de la comunidad educativa.

La educación como derecho tiene un trasfondo jurídico, pues se revierte como derecho social y de servicio estatal. En Ecuador, a partir de la aprobación del plan decenal comienza su reforma hacia políticas inclusivas, siendo ésta una realidad en el año 2011 con la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Código de la Niñez y Adolescencia, la Ley de Discapacidades, entre otras, con las cuales el país ha intentado crear una educación de calidad que garantice la inserción de todos los estudiantes dentro del marco de sus derechos.

La Constitución de la República del Ecuador (2008) en su Art. 26 menciona que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado [...]” (p. 8). Por esta razón, ninguna institución educativa del país puede negarse a inscribir a un niño, niña o adolescente en su plantel educativo; así mismo, debe ofrecer una educación de calidad y calidez, acorde a las necesidades de sus educandos, tal como lo declara la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) (en adelante LOEI) en su Art. 7 literales b y o:

b) Recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos, libertades

fundamentales y promoviendo la igualdad de género, la no discriminación, la valoración de las diversidades, la participación, autonomía y cooperación.

o) Contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas [...] (p. 13)

Toda persona con discapacidad está amparada en la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) que en su Art. 27 menciona:

El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especialización o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso. (p. 35)

Es evidente y claro que Ecuador tiene normativas que respaldan a la inclusión desde la misma Constitución de la República del Ecuador, con lineamientos claros que promocionan en las instituciones la atención a la diversidad del estudiantado, entendiendo por diversidad al “hecho que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización” (Blanco, 1999, p. 2).

Por tanto, la inclusión ha de considerarse como 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, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2005, p. 13). Es decir, levantar toda una “propuesta curricular que potencie una educación encaminada a desarrollar en sus estudiantes capacidades, potencialidades individuales y su máxima participación en su medio social” (Ministerio de Educación, 2011).

Hay que tomar en cuenta lo escrito en el Art. 27 de la LOEI: “la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia [...]” (p 8). Por lo tanto, la educación inclusiva no es únicamente facilitar el acceso a las escuelas, o acabar con la segregación escolar y enviar al estudiante a un sistema integrativo ordinario, sino más bien, entender que la “educación inclusiva es la participación de todos los niños y jóvenes en su aprendizaje” Barton

(1998), citado en González (2017, p. 150). Dicha educación tiene que ser sinónimo de calidad de vida para aquel que accede a ella, pues la educación debe estar enfocada a eso, otorgar las herramientas necesarias para producir grandes cambios en la vida del educando y en su sociedad.

Para lograr este enunciado se requiere un engranaje entre diseño de un modelo de actuación inclusiva en las escuelas, y dotar a los docentes de conocimientos, competencias y valores inclusivos con el fin de potenciar al máximo el desarrollo de cada alumno. Para ello, es importante ofrecerles los recursos necesarios que puedan facilitar su proceso pedagógico, ya que a través de sus actitudes y valores se podrá conseguir una educación inclusiva de calidad que responda a “las heterogeneidades presentes en el aula” (Torres y Luisa, 2014, p. 42).

Al ser la inclusión educativa en nuestro país un proceso que empezó hace varios años, el sistema nacional de educación ecuatoriano acoge en sus salones de clases aproximadamente 62.431 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, lo que representa al 78% del total de la población (80.368 personas) con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) (Machado, 2016).

Todo lo comentado conduce al siguiente planteamiento: ¿Cuáles son los conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes fiscales del cantón La Troncal frente a la inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales?

Debido al poco desarrollo e información de este particular se realizó una investigación que pueda otorgar una visión general sobre la preparación de los docentes en inclusión educativa sobre su contexto indicado y que pueda, posteriormente, fomentar otras investigaciones al respecto.

Un docente capacitado y que tiene conocimientos vastos sobre inclusión educativa, sobre discapacidades, estrategias de trabajo, intervención, adaptación, y más, sabrá cómo atender y actuar frente a un estudiante con N.E.E. Por otra parte, las actitudes también son pilares para el proceso de inclusión. Como señalan Moreno et al (2006), la variable determinante que permite el paso a las políticas inclusivas es la actitud de los docentes frente a la inclusión. Por tanto, “los docentes que no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, sino imposible, que aquella se logre alcanzar sea este por prejuicios o por construcciones sociales” (Cedeño, 2006, p. 7)

Un estudio realizado en la ciudad de Cuenca, Ecuador (Clavijo y otros, 2016), sobre las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa, evidenció que los profesores en general tienen una actitud indiferente en un 59,2% tendiendo a favorable hacia la educación inclusiva. Se encontró que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio.

Para lograr políticas y prácticas asertivas el maestro debe trabajar sobre sus actitudes, pues es él quien debe generar un clima escolar positivo dentro de sus salones, debido a que los “maestros o maestras sensibles o empáticos a las necesidades y emociones de sus alumnos favorecen la formación de estudiantes sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades en relaciones de igualdad a su entorno” (Santos y Portaluppi, 2009, p. 11).

La importancia de esta investigación a nivel social recae en la posibilidad de visibilizar a las minorías existentes en nuestras escuelas y cómo son concebidas y atendidas. De esta forma el sistema educativo inclusivo puede trabajar a favor de la diversidad, hablándose de una nueva visión que debe ser considerada por todos los sistemas relacionados en el contexto. Por esta razón la implicación social a través del profesorado con los proyectos educativos institucionales (PEI) permitirá otorgar respuesta a la diversidad, para así aspirar a lograr una escuela más justa, comprensiva y equitativa que permita el acceso, sin barreras, a todos los miembros de la comunidad educativa.

La Troncal pertenece a la provincia de Cañar- zona 6. Se localiza en la región costa en la zona occidental de la provincia del Cañar. Limita, al norte: Cantón El Triunfo y parroquia General Morales; al sur: Parroquia San Antonio y parroquia San Carlos, a la altura del río Cañar; al este: Parroquia Chontamarca; y al oeste: Cantones El Triunfo, Taura y Naranjal de la provincia del Guayas (GAD municipal La Troncal, 2017). Su población es de 54.4 mil hab. (24.2% respecto a la provincia de CAÑAR), de esta población el 3,7% se dedica a la educación (SENPLADES, 2014).

CAPÍTULO 1: METODOLOGÍA

1.1. Materiales y métodos

Considerando aspectos como la intervención de los investigadores, la planificación de la medición, el número de mediciones y el número de variables, la presente investigación adquiere la siguiente tipología:

- Observacional: Los investigadores no han intervenido en el fenómeno estudiado, limitándose a presentar los resultados tal como fueron recopilados por los instrumentos de investigación aplicados.
- Prospectiva: Los investigadores realizaron sus propias mediciones efectuando un control del sesgo de la medición, de ahí que la información obtenida es de tipo primario.
- Transversal: El instrumento “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador” elaborado por: Proaño et al (2015), fue aplicado en una sola ocasión, por lo que las muestras resultaron independientes.
- Descriptivo: Se realizaron análisis estadísticos univariados en torno a conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes hacia el proceso, manejo y aceptación de los procesos de inclusión educativa

La primera muestra se estructuró con un total de 106 docentes de educación general básica de instituciones fiscales de La Troncal, quienes a su vez fueron seleccionados por el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), para participar del taller de inclusión educativa dictado por los autores del presente estudio en dicho cantón. Dicha capacitación tuvo una duración de 13 horas y en ella se trataron temas relacionados a las normativas legales, inclusión, discapacidad: física, visual, intelectual y auditiva, estrategias en el aula para abordarlas y se terminó con los pasos para la elaboración de DIACs y adaptaciones curriculares. Este taller contó con una “Encuesta del taller de capacitación sobre necesidades educativas especiales” elaborado por la Universidad del Azuay y que fue aplicada en el pre y post taller (Anexo I).

La segunda muestra estuvo construida por un grupo de 155 docentes, quienes fueron seleccionados cumpliendo los siguientes criterios de inclusión: 1) que sean de escuelas fiscales y particulares, 2) que pertenezcan al sistema educativo del cantón La Troncal y que hayan aplicado las encuestas entregadas. El instrumento utilizado es un cuestionario elaborado por el equipo de investigadores de la Universidad del Azuay, el mismo que fue validado respetando

todos los procesos técnicos y denominado “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador” elaborado por: Proaño et al (2015) (Anexo II). Del cual se obtendrá información sobre los conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes hacia el proceso, manejo y aceptación de los procesos de inclusión educativa.

1.2. Fases de la investigación

Según la agenda zonal del Buen Vivir (2016), la zona 6 que se pretende estudiar, tiene “una extensión de 35 023, 28 Km² (13% de la superficie nacional). Esta zona está conformada por las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago, que a su vez se dividen en 34 cantones y 133 parroquias rurales” (p. 1).

El documento del SENPLADES (2014) agrega: “El promedio de escolaridad en esta zona es de 8,9 años de estudio. Posee una tasa de analfabetismo de 7,8% en mujeres y 5% en hombres. En cuanto el cantón La Troncal se sitúa en la provincia de Cañar, su población es de 54.4 mil hab. (24.2% respecto a la provincia de CAÑAR), de esta población el 3,7% se dedican a la educación”.

Tabla 1.

Etapas de la investigación

ETAPAS	DESCRIPCIÓN
Etapa 1. Acercamiento con la muestra de estudio-estrategias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección de los sujetos de estudio que serán establecidos por el Ministerio de Educación zona 6. 2. Preparación de materiales: cuestionario y taller 3. Explicar a los docentes seleccionados el estudio que se va a realizar. 4. Aplicación de una encuesta antes del taller (Anexo I).
Etapa 2. Recolección de datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar el taller de inclusión educativa con los docentes del cantón La Troncal. 2. Aplicación de la encuesta post taller con el fin de evidenciar el nivel de los docentes después del taller. 3. Aplicación de la encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador” Proaño M, y otros (2015) (Anexo II). 4. Recolección y tabulación de datos a través de la herramienta Excel. 5. Interpretación de los resultados.

<p>Etapa 3. Cierre de recogida de datos</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Socialización de resultados al Ministerio de Educación.2. Presentación del artículo final.
---	--

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

CAPÍTULO 2: RESULTADOS

2.1. Descripción de la muestra

La edad de los participantes encuestados oscila entre los 22 y los 56 años, ubicándose un gran porcentaje en edades comprendidas entre los 30 y 33 años. Los docentes estudiados poseen entre 1 y 40 años de experiencia laboral dentro del ámbito educativo, ubicándose la mayoría en la franja entre los 1 a los 10 años. La muestra está conformada por un 78,71 % de mujeres y un 21,29 % en hombres, esto es entendible debido a que las carreras humanitarias, como la docencia, suelen tener mayor aceptación entre el género femenino. Del mismo modo, un 58,06 % de los docentes trabaja en instituciones fiscales de la zona urbana y un 34,84 % en instituciones fiscales de la zona rural.

Tabla 2.

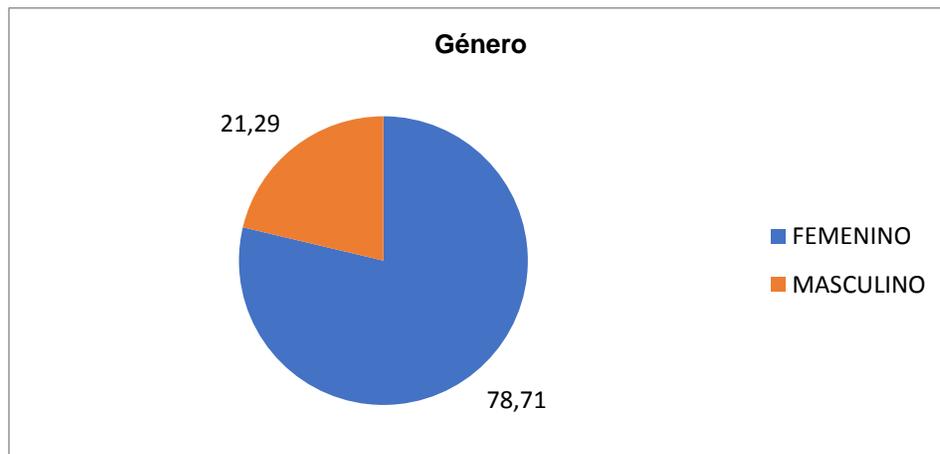
Género

GÉNERO	f	%
FEMENINO	122	79
MASCULINO	33	21
	155	100

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 1. Género



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En cuanto al género se evidencia que el área educativa está conformada, el 21,29 % por docentes hombres, mientras que el 78,71 % está compuesto por docentes mujeres siendo la población que más se inclina con esta profesión en el cantón La Troncal. En tal sentido, un gran porcentaje de las respuestas corresponde a la visión que sobre la inclusión educativa tienen las mujeres.

Tabla 3.

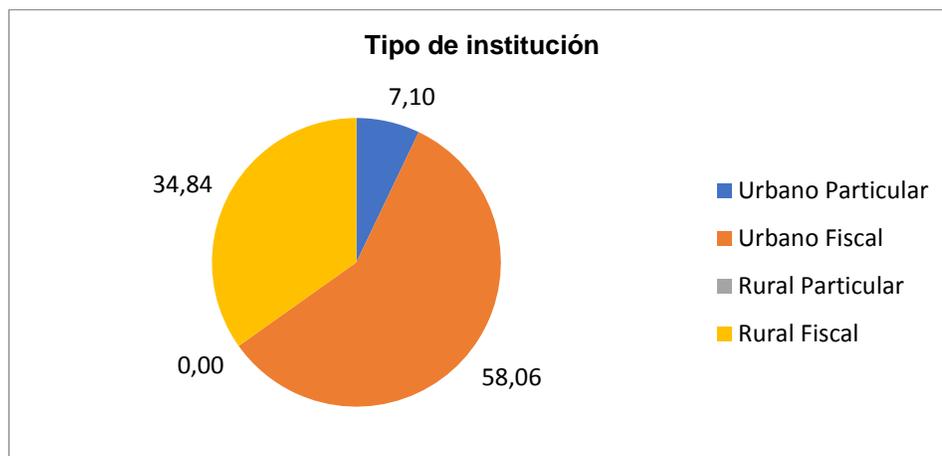
Tipo de institución

TIPO DE INSTITUCIÓN	f	%
Urbano Particular	11	7
Urbano Fiscal	90	58
Rural Particular	0	0
Rural Fiscal	54	34
TOTAL	155	100

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 2. Tipos de institución



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En cuanto a tipos de institución, los docentes en un 7,10 % pertenecen a establecimientos ubicados en la zona urbano particular, el 34,84 % pertenece a la zona rural fiscal y un total de 58,06 % son pertenecientes a instituciones ubicadas en la zona urbana fiscal, es decir se colocan en el centro del cantón La Troncal. No existieron docentes particulares de la

zona rural. Es claro que la muestra refleja la división del sistema educativo nacional, donde la mayoría de instituciones educativas pertenecen a la zona urbana fiscal.

Es importante señalar que el Distrito 03D03 del cantón La Troncal, se encuentra distribuido en 2 circuitos: el 03D03C01_02 que consta de 26 instituciones educativas fiscales y 8 instituciones educativas particulares y el circuito 03D03C03 que consta de 21 Instituciones educativas; a su vez, dentro de este circuito se encuentra la Zona No Delimitada 00000C01 que consta de 13 Instituciones, con un total de 68 Instituciones Educativas (MINEDUC, 2015).

Tabla 4.

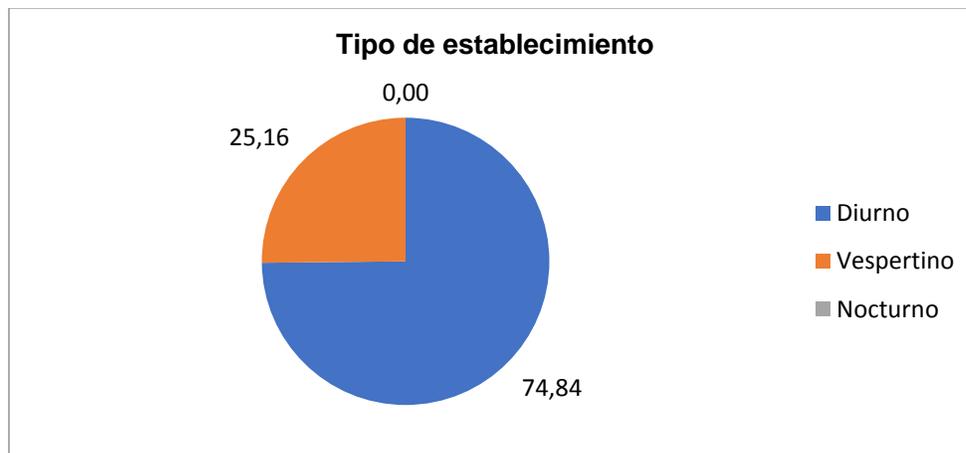
Tipo de establecimiento

Tipo de establecimiento	F	%
Diurno	116	75
Vespertino	39	25
Nocturno	0	0,00
TOTAL	155	100

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 3. Tipo de establecimiento



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

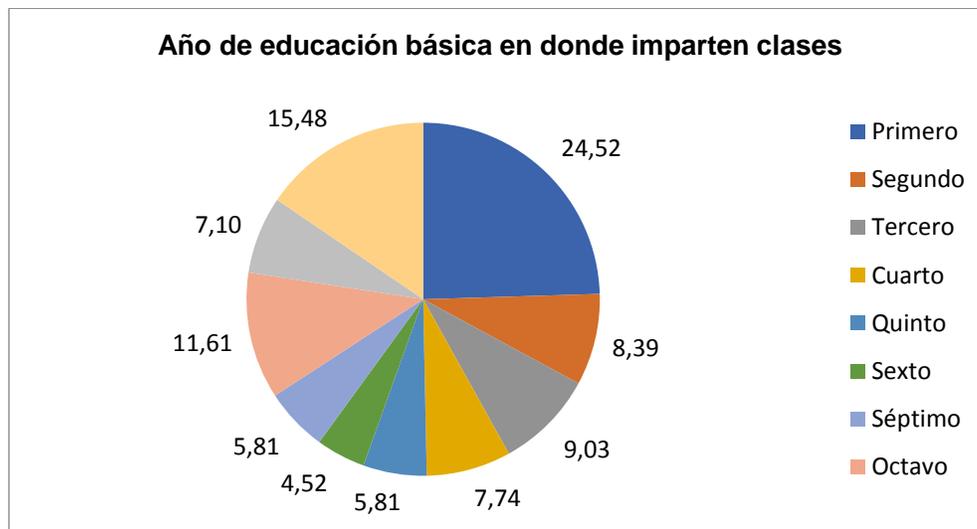
Se puede apreciar que los docentes provienen de instituciones vespertinas en el 25 % de los casos, y que, a su vez, la mayoría pertenece a instituciones diurnas, en un 74, 84%.

Tabla 5.***Año de educación básica en donde imparten clases***

Año de educación básica	f	%
Primero	38	24,52
Segundo	13	8,39
Tercero	14	9,03
Cuarto	12	7,74
Quinto	9	5,81
Sexto	7	4,52
Séptimo	9	5,81
Octavo	18	11,61
Noveno	11	7,10
Décimo	24	15,48
	155	100

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 4. Año de educación básica en donde imparten clases

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Como se puede apreciar en el gráfico, el 24,52 % de docentes pertenecen al nivel de preparatoria, mientras que el 25,16% son docentes de la básica elemental; un 16,14% son docentes del nivel de básica media y un 34,19% imparten clases en la básica superior. Estos resultados permiten asegurar un cierto equilibrio en las perspectivas y en las respuestas, en razón que los docentes son parte de los distintos niveles de educación.

2. 2. Resultados de la encuesta

2.2.1. Conocimientos.

Tabla 6.

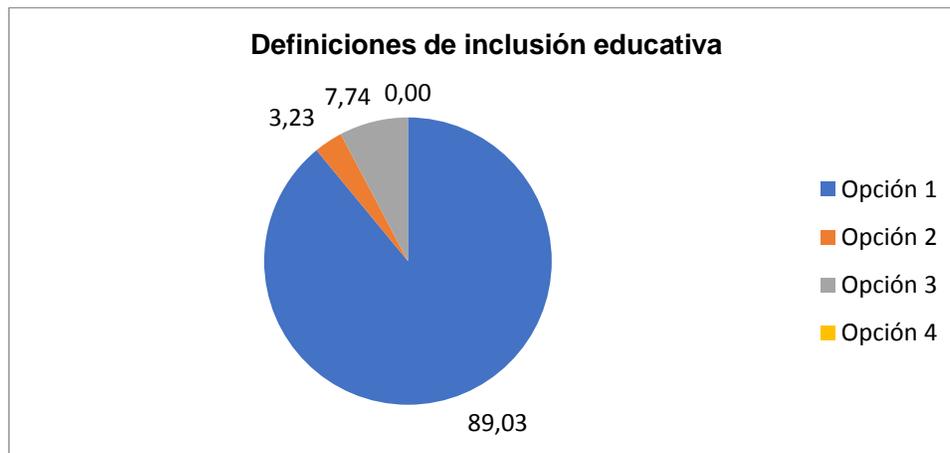
Definiciones de inclusión educativa

No.	¿Desde su experiencia, inclusión educativa es?	f	%
Opción 1	1. El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.	138	89,03
Opción 2	2. Todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes.	5	3,23
Opción 3	3. Todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes.	12	7,74
Opción 4	4. Desconozco.	0	0,00
	TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 5. Concepto de inclusión educativa



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Se aprecia que el 3,23 % de los encuestados creen que el concepto de inclusión educativa corresponde a “todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes”; por su parte, un reducido 7,74 % escoge la opción “todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes.” Es significativo que el mayoritario 89,03 % considera que inclusión educativa es “el proceso de

identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.”. En tal sentido, se demuestra que los docentes encuestados, en su mayoría, están al tanto de la definición más adecuada y abarcadora sobre inclusión educativa y la más próxima a la fijada por la UNESCO (2005), que define a la inclusión educativa como 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, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (p. 13).

Tabla 7.

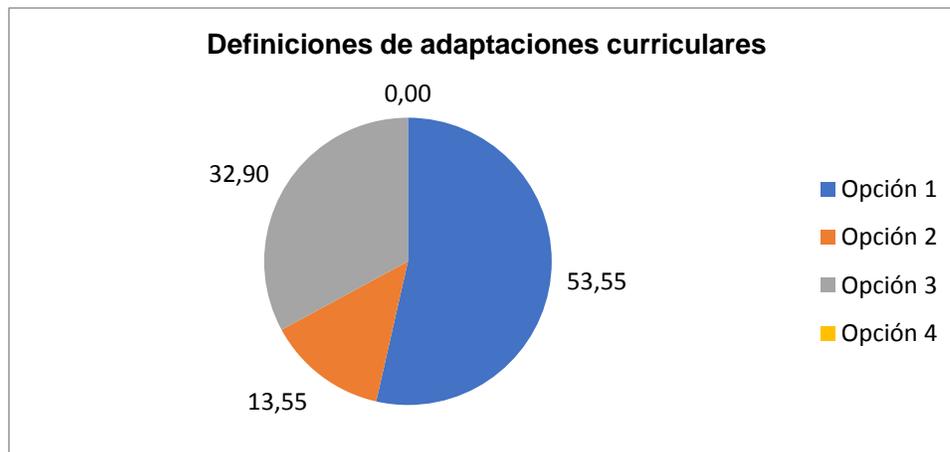
Definiciones de adaptaciones curriculares

No.	¿Cuál de las siguientes definiciones se refiere a adaptaciones curriculares?	f	%
Opción 1	1.- Ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares eliminando aquellos aspectos que les es difícil alcanzar por su condición.	83	53,55
Opción 2	2.-Una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares.	21	13,55
Opción 3	3.-Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje.	51	32,90
Opción 4	4.-Desconozco.	0	0,00
	TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 6. Definición de adaptación curricular



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

A su vez, el 13,55 % de los docentes encuestados define a las adaptaciones curriculares como una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares, frente a un 32,90 % que las define como estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje. Finalmente un mayoritario 53,55% las considera como ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares eliminando aquellos aspectos que les es difícil alcanzar por su condición. Las adaptaciones curriculares, según plantea un documento oficial como el del MINEDUC (2011), son una estrategia que el docente puede utilizar cuando trabaja con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, las que facilitan el proceso de enseñanza – aprendizaje en todos los niños, lo que evidencia que la opción es la que mejor se adapta a esta definición y la que desarrolla una visión holística de la situación educativa.

Tabla 8.

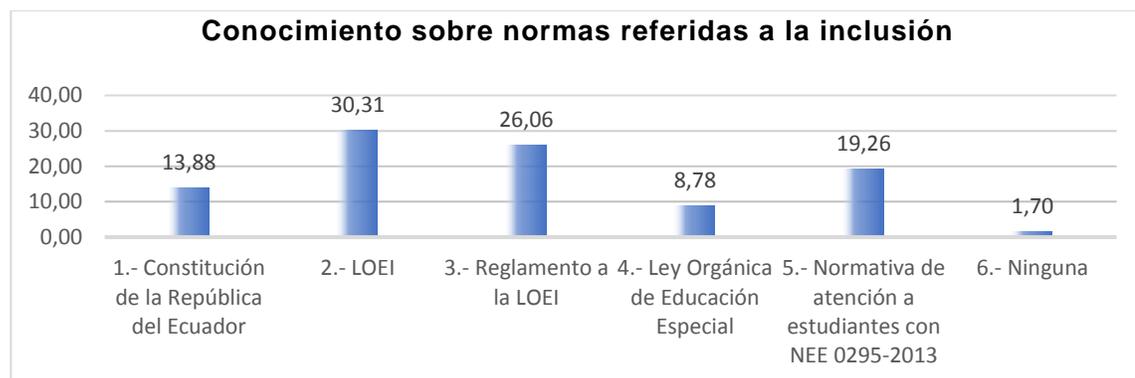
Conocimiento sobre normas referidas a la inclusión

Opción	F	%
1.- Constitución de la República del Ecuador	49	13,88
2.- LOEI	107	30,31
3.- Reglamento a la LOEI	92	26,06
4.- Ley Orgánica de Educación Especial, 5.- Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013	31	8,78
5.- Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013	68	19,26
6.- Ninguna	6	1,70
TOTAL		100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 7. Conocimiento sobre normas referidas a la inclusión



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Una visión grupal de los resultados permite observar que un representativo 30 % de docentes conoce la LOEI, seguido del 26,06 % que conoce el Reglamento a la LOEI, y un 19,26 % que está al tanto de la Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013, lo que evidencia en un gran porcentaje de docentes el desconocimiento de otras normativas sumamente importantes en el ámbito de la inclusión educativa; de ahí que se vuelve prioritario desarrollar planes de divulgación entre los docentes sobre las normativas que respaldan y obligan a desarrollar planes de inclusión educativa en las instituciones.

Tabla 9.

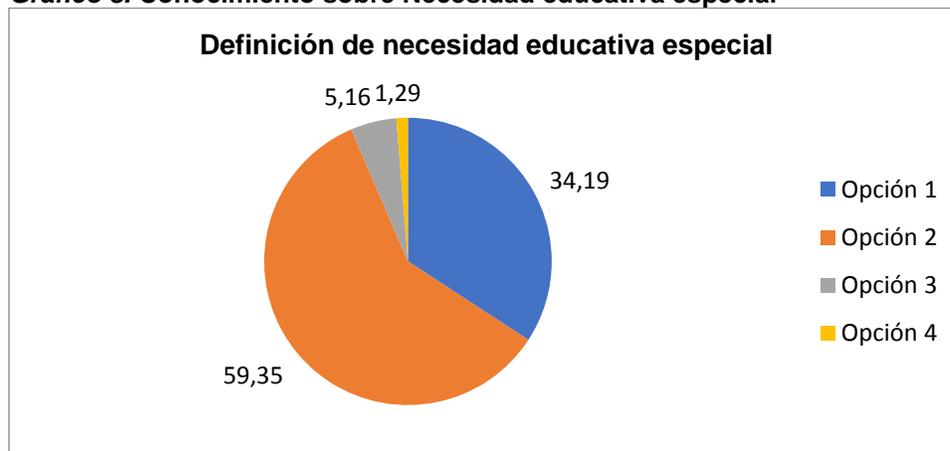
Definición de necesidad educativa especial

Opción	Desde su experiencia, ¿necesidad educativa especial es?	f	%
Opción 1	1.- Todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos.	53	34,19
Opción 2	2.- Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.	92	59,35
Opción 3	3.- Los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar.	8	5,16
Opción 4	4.- Desconozco.	2	1,29
	TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta "Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador".

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 8. Conocimiento sobre Necesidad educativa especial



Fuente: Encuesta "Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador".

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

El 1,29 % de docentes manifiesta desconocer el significado de necesidad educativa especial; por su parte, un 5,16 % considera que necesidad educativa especial está relacionado

con aquellos niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar. A su vez, un representativo 34,19 % de los docentes piensa que necesidad educativa especial refiere a todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos. Finalmente, el porcentaje mayoritario, 59,35%, coincide en definir a necesidad educativa especial como aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario. Con esta respuesta se evidencia una cercanía a lo señalado por la teoría más actualizada en torno a las necesidades educativas especiales. Es así que Castejón (2011) señala que un estudiante tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos en lo que es el acceso al currículo regular y a los aprendizajes comunes en su edad y, por consiguiente, necesita condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria.

Se evidencia que un porcentaje significativo de docentes tiene una idea clara de lo que son las necesidades educativas especiales, por lo que será importante hurgar si la práctica de los educadores en los salones de clase corresponde al conocimiento teórico que demuestran poseer.

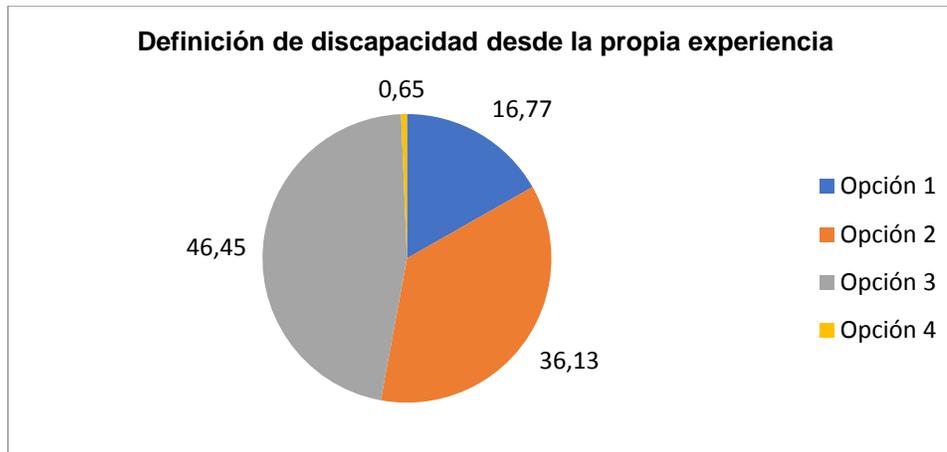
Tabla 10.

Definición de discapacidad desde la propia experiencia

Opción	Desde su experiencia, ¿discapacidad es?	f	%
Opción 1	1.- Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad.	26	16,77
Opción 2	2.- Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria.	56	36,13
Opción 3	3.-Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria.	72	46,45
Opción 4	4.- Desconozco	1	0,65
	TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta "Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador".

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 9. Concepto de Discapacidad

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Datos importantes que se derivan del gráfico anterior son que el 36,13% de los docentes consideran que hablar de discapacidad es hacerlo sobre una restricción para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria, mientras que el 46,45% de docentes consideran que discapacidad es la limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria. Estas respuestas son cercanas a lo que señala la teoría, evidenciándose un conocimiento adecuado por parte de los docentes.

Con la finalidad de evidenciar la proximidad de las respuestas con la teoría existente, se procede a citar a García y Sánchez (2001), quienes plantean que la discapacidad refiere a una anomalía funcional o estructural en el ámbito corporal, un problema de actuación o comportamiento en el ámbito de la persona y en el ámbito social al estar socialmente en desventaja a causa de los problemas funcionales en el ámbito corporal o personal. En tal caso, hasta el momento se observa que los docentes cuentan con los conocimientos teóricos adecuados, lo que se constituye en un punto de partida idóneo en el abordaje de los casos de NEE que se presenten.

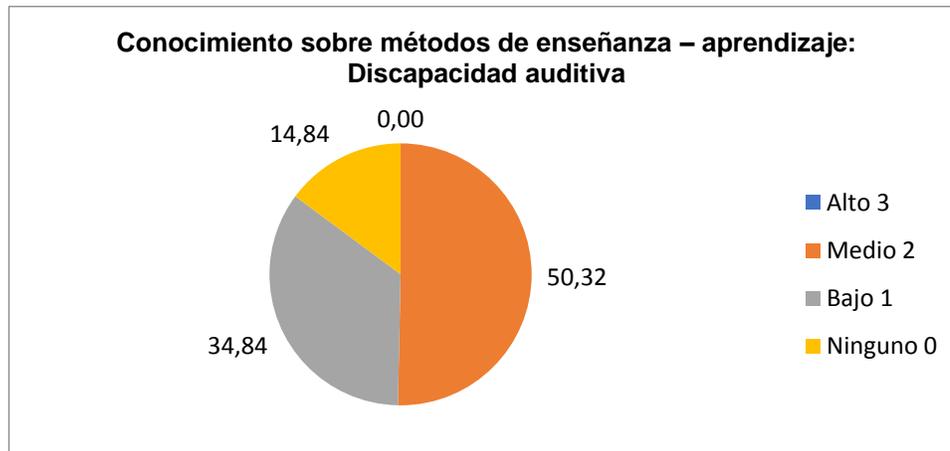
Tabla 11.

Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Discapacidad auditiva

¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades? [Discapacidad auditiva]	f	%
Alto 3	0	0,00
Medio 2	78	50,32
Bajo 1	54	34,84
Ninguno 0	23	14,84
	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 10. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje D. Auditiva

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Resulta ciertamente preocupante que un representativo 14,84 % de docentes afirme no tener conocimiento alguno sobre métodos de enseñanza y aprendizaje para atender a estudiantes con discapacidad, lo que se constituye en un llamado de atención para las entidades encargadas de formar a los educadores, particularmente a los centros universitarios. Al mismo tiempo, es revelador que ninguno de los docentes encuestados considere tener un alto nivel de conocimientos sobre métodos de enseñanza y aprendizaje para atender a estudiantes con discapacidad. Ello implica que los estudiantes con discapacidad auditiva se encuentran ciertamente vulnerables en su realidad educativa.

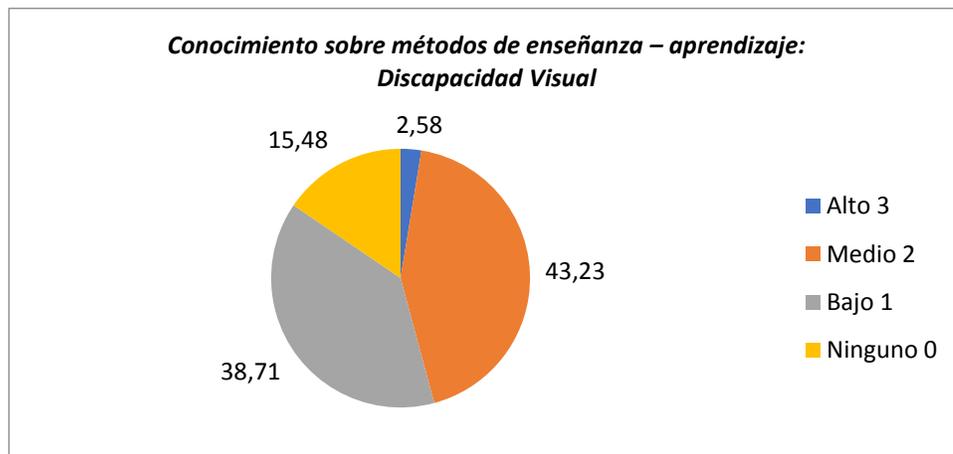
Tabla 12.

Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Discapacidad Visual

¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades? [Discapacidad Visual]	f	%
Alto 3	4	2,58
Medio 2	67	43,23
Bajo 1	60	38,71
Ninguno 0	24	15,48
	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 11. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje D. Visual

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Relacionado con los resultados anteriores, se evidencia que el 15,48 % de los docentes manifiesta no poseer ningún conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje para trabajar con estudiantes con discapacidad visual, al mismo tiempo que el 38,71 % menciona que sus conocimientos sobre métodos de enseñanza – aprendizaje es bajo. Los docentes encuestados, en su mayoría, estarían aceptando no contar con los conocimientos adecuados para enfrentar situaciones que podrían ocurrir o que ya habrían ocurrido en los salones de clase.

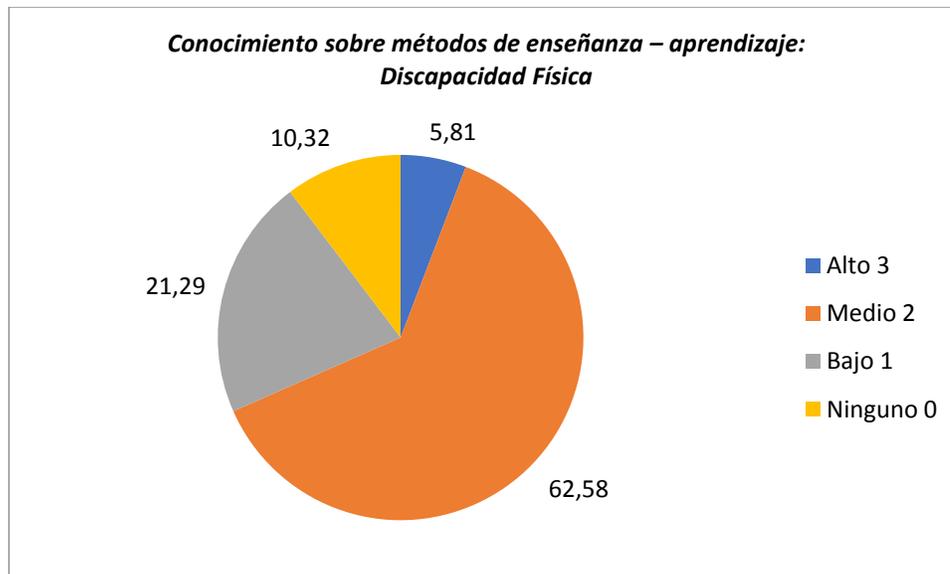
Tabla 13.

Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Discapacidad Física

¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades? [Discapacidad Física]	f	%
Alto 3	9	5,81
Medio 2	97	62,58
Bajo 1	33	21,29
Ninguno 0	16	10,32
	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 12. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje D. física

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

El dato que más se destaca del gráfico anterior es que un mayoritario 62,58% menciona que su nivel de conocimientos en cuanto a métodos de enseñanza – aprendizaje para trabajar con estudiantes con discapacidad física es intermedio, lo que resulta positivo si se lo compara con los resultados anteriores, donde los conocimientos eran nulos o bajos. En tal caso, todavía existe un preocupante 10,32 % de docentes que señalan no contar con conocimiento alguno sobre la cuestión. Es importante, en tal sentido, que los centros de formación de los docentes planteen cursos donde el trabajo con la discapacidad sea asumido técnica y científicamente.

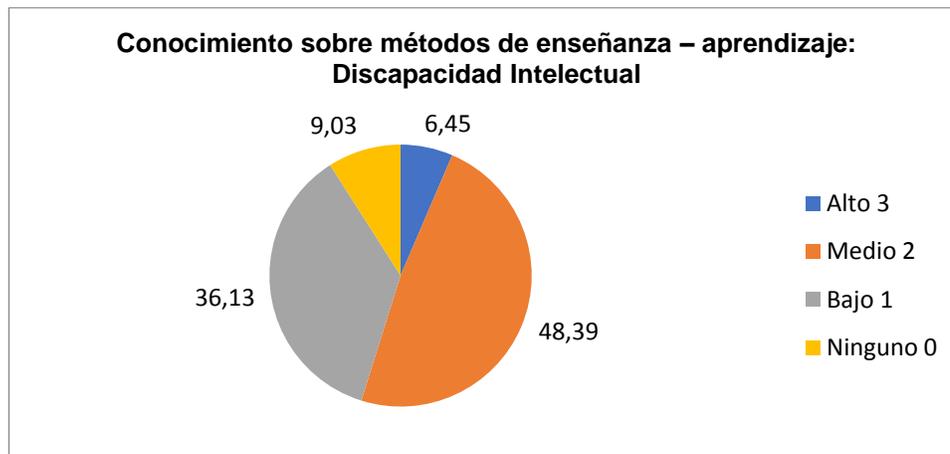
Tabla 14.

Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Discapacidad Intelectual

¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades? [Discapacidad Intelectual]	f	%
Alto 3	10	6,45
Medio 2	75	48,39
Bajo 1	56	36,13
Ninguno 0	14	9,03
	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 13. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza - aprendizaje en la D. Intelectual

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Con respecto al nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje para trabajar con la discapacidad intelectual, existe un reducido 9,03 % que señala no tener conocimiento alguno sobre el tema, al tiempo que existe un 36,13 % que, por su parte, confiesa tener un nivel bajo. Estos resultados preocupan pues, tal como señalan López, Echeita, & Martín (2009), la falta de conocimientos, así como las concepciones del equipo docente pueden ser entendidas como barreras que obstaculizan el avance hacia la cabal inclusión.

Tabla 15.

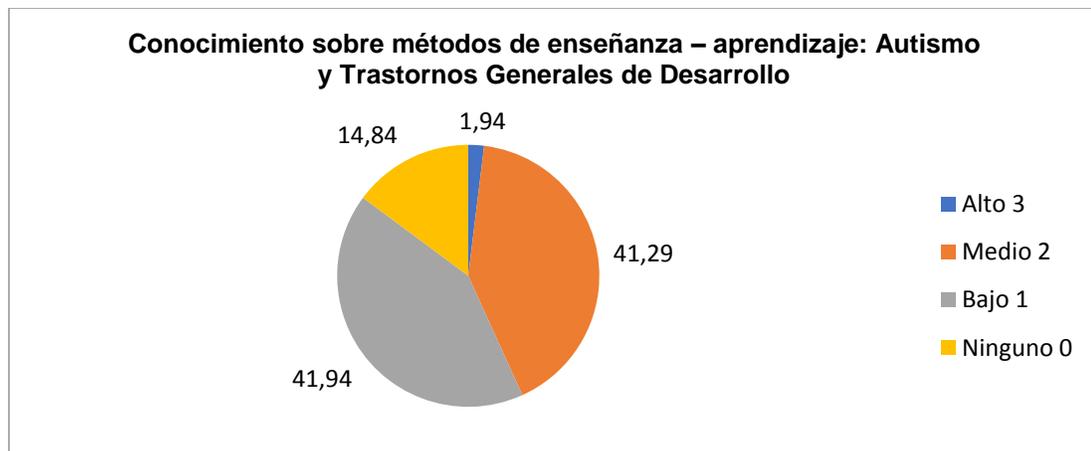
Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Autismo y Trastornos Generales de Desarrollo

¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades? [Autismo y Trastornos Generales de Desarrollo]	f	%
Alto 3	3	1,94
Medio 2	64	41,29
Bajo 1	65	41,94
Ninguno 0	23	14,84
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 14. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza- aprendizaje para el Autismo y Trastornos Generales de Desarrollo



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En relación al conocimiento sobre métodos de enseñanza- aprendizaje para trabajar con el autismo y trastornos generales de desarrollo, existe un elevado porcentaje de docentes (14,84 %) que señalan no poseer ningún tipo de conocimiento al respecto, lo cual, si se suma al 41,94 % de docentes que señalan tener un conocimiento bajo, evidencia una situación problemática que contribuye, a su vez, a mantener los sistemas de exclusión. Esto puede relacionarse con lo señalado por Sepúlveda, Medrano y Martín (2010), cuyo estudio desarrollado en Vizcaya, España, determinó que la formación profesional, las características

personales del docente, las expectativas y el clima escolar presentan un alto grado de incidencia en los procesos de inclusión educativa, de ahí que es de suma importancia que los educadores tengan la debida capacitación.

Tabla 16.

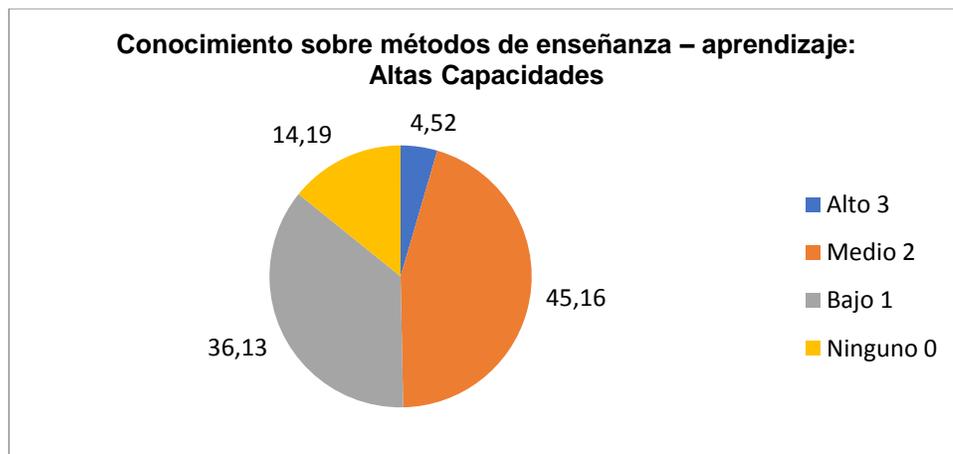
Conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje: Altas Capacidades

¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades? [Altas Capacidades]	f	%
Alto 3	7	4,52
Medio 2	70	45,16
Bajo 1	56	36,13
Ninguno 0	22	14,19
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 15. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza aprendizaje Altas Capacidades



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Preguntados los docentes sobre si consideran que cuentan con los conocimientos suficientes para trabajar con estudiantes con altas capacidades, el 14,19% manifiesta no poseer conocimiento alguno, mientras que un representativo 36,13 % menciona que sus conocimientos son bajos. Al respecto, son oportunos los aportes de Conejeros, Gómez, & Donoso (2013), quienes sostienen que los profesores capacitados poseen mejores habilidades para enseñar a

los estudiantes con altas capacidades a lograr climas de aula más adecuados; al tiempo que la formación incide en la percepción de los profesores acerca de las altas capacidades. Aspectos como la creatividad son entendidas de mejor manera por los docentes, de ahí que es decisivo formar a los docentes en la cuestión analizada.

2.2.2. Resultados globales de conocimientos.

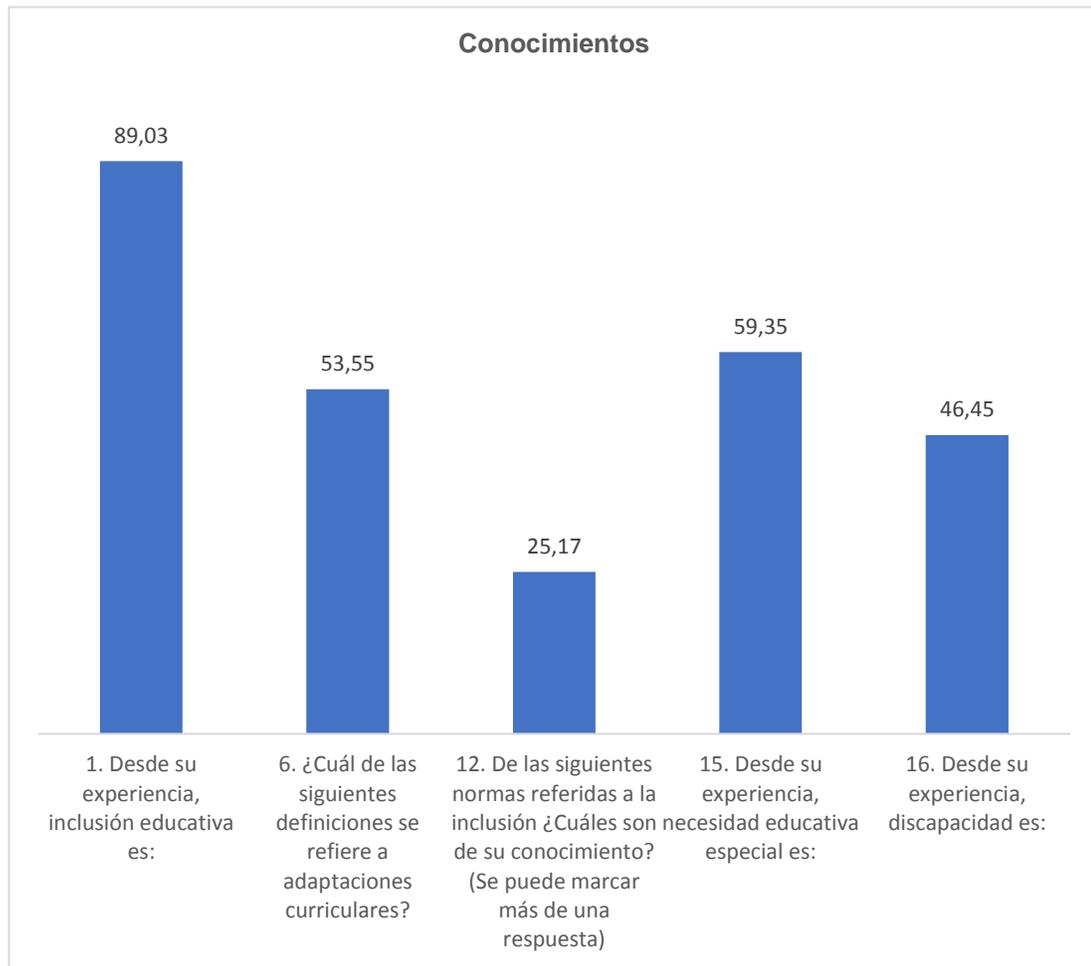
Tabla 17.

Resultado de conocimientos

Preguntas	Respuestas con mayor puntaje	f	%
1. Desde su experiencia, ¿inclusión educativa es?:	1. El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.	138	89,03
6. ¿Cuál de las siguientes definiciones se refiere a adaptaciones curriculares?	1.- Ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares eliminando aquellos aspectos que les es difícil alcanzar por su condición.	83	53,55
12. De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿Cuáles son de su conocimiento? (Se puede marcar más de una respuesta)	LOEI, Reglamento a la LOEI, Ley Orgánica de Educación Especial y Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013	39	25,17
15. Desde su experiencia, ¿necesidad educativa especial es?:	2.- Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.	92	59,35
16. Desde su experiencia, ¿discapacidad es?:	3.-Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria.	72	46,45

Fuente: Encuesta "Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador".

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 16. Resultado de conocimientos

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En cuanto al grado de conocimientos de los docentes, los siguientes resultados son los obtenidos: 89,03% de los docentes creen que inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, lo cual es completamente acertado: pues si se revisa la teoría pertinente y actualizada, se constata a la inclusión educativa como aquel constante proceso de innovación y mejora dirigido a reconocer las barreras, así como los facilitadores (Ainscow et al, 2006; Booth et al, 2000) de los procesos inclusivos.

Por otra parte, el mayoritario 53,55 % de docentes está al tanto de que las adaptaciones curriculares son ayudas que se ofrecen a los estudiantes con N.E.E. para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares, eliminando aquellos aspectos que les son difícil alcanzar por su condición. Es importante recordar que las adaptaciones curriculares son herramientas docentes, que bien ejecutadas, mejoran la calidad educativa del estudiante.

A la vez, el 59,35 % de los docentes sabe que las necesidades educativas especiales son aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, evidenciándose una clara proximidad con lo establecido por Castejón y Navas (2011) quienes las definen como aquellas instrucciones que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario. Al respecto, es decisivo que el docente sepa identificar la necesidad educativa de su educando, de manera que pueda intervenir de excelente forma, evitando así frustraciones, aprendizajes bajos y deserción escolar.

En cambio, en lo que tiene que ver con el concepto de discapacidad existe una cierta confusión o, más bien, la falta de una clara delimitación. Es así que el 46,45% considera que la discapacidad se reduce a ser la limitación de la capacidad para realizar actividades, es decir, una restricción al desempeño de la persona en su vida diaria. Lo cierto es que el término discapacidad, según Booth et al (2000), resulta contraproducente cuando lo que se trata es de trabajar desde las capacidades del otro, de ahí que habrá que entender al término discapacidad como una barrera, puesto que las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas. En tal caso, se ha podido constatar que, con ciertas limitaciones, los docentes encuestados tienen ideas básicas sobre la cuestión de la inclusión educativa, lo que se constituye en un excelente punto de partida para desarrollar verdaderos procesos de educación inclusiva en las clases.

En base a lo expuesto, y siguiendo los aportes de Sánchez (1996), se debe señalar que para crear una escuela para todos es de suma importancia que los docentes conozcan sobre métodos de enseñanza- aprendizaje que potencien el desarrollo de destrezas y habilidades en sus educandos, para lo cual es decisivo que se entienda que la inclusión no se efectúa como una acción separada y distinta; sino como algo simultáneo y natural. Al final lo que se pretende es crear escuelas inclusivas donde todos los estudiantes experimenten una educación de calidad, "que satisfaga sus necesidades educativas en un contexto de justicia y política social" (p.10).

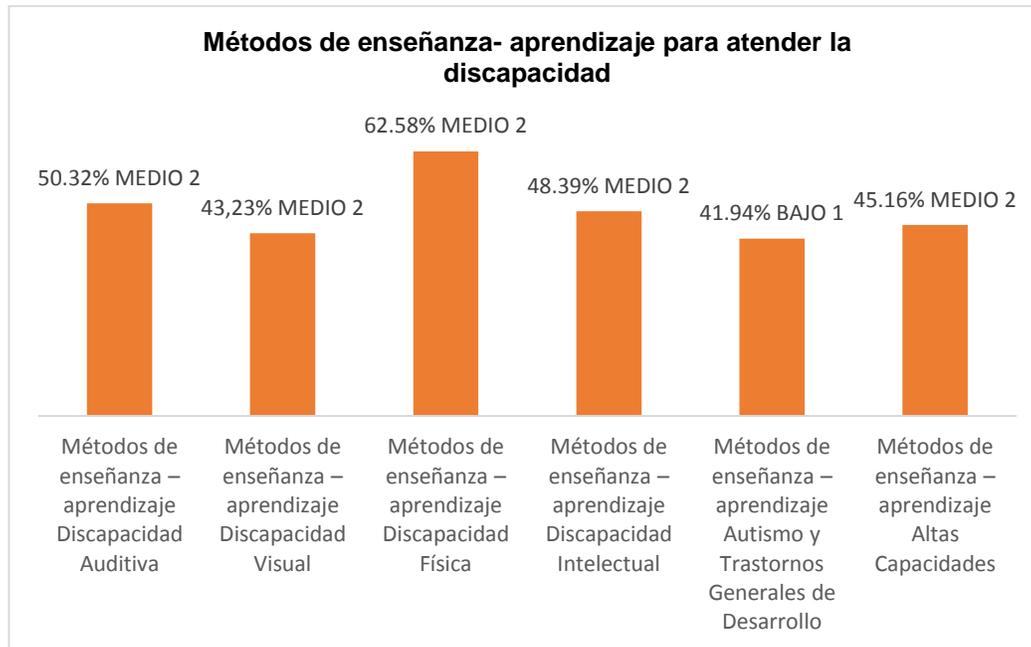
Tabla 18.

Métodos de enseñanza- aprendizaje para atender la discapacidad.

Métodos de enseñanza-aprendizaje para discapacidad	Respuestas	f	%
Métodos de enseñanza – aprendizaje Discapacidad Auditiva	Medio 2	78	50,32
Métodos de enseñanza – aprendizaje Discapacidad Visual	Medio 2	67	43,23
Métodos de enseñanza – aprendizaje Discapacidad Física	Medio 2	97	62,58
Métodos de enseñanza – aprendizaje Discapacidad Intelectual	Medio 2	75	48,39
Métodos de enseñanza – aprendizaje Autismo y Trastornos Generales de Desarrollo	Bajo 1	65	41,94
Métodos de enseñanza – aprendizaje Altas Capacidades	Medio 2	70	45,16

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 17. Métodos de enseñanza- aprendizaje para atender la discapacidad

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En cuanto a la preparación de los docentes sobre métodos de enseñanza – aprendizaje para atender a las distintas discapacidades, se puede observar en el gráfico anterior que la atención a la discapacidad física es en la que se da un mayor conocimiento por parte de los docentes encuestados, y aunque este conocimiento es mediano, se constituye en un primer paso para alcanzar una paulatina mejoría. Y para ello es prioritario identificar cuáles son las barreras más comunes para trabajar con la discapacidad física.

Al respecto, Serrano et al (2013) identifican a la existencia de espacios inaccesibles o inadecuados, a la actitud negativa frente a la discapacidad, a la falta de apoyo o al desconocimiento acerca del manejo de la discapacidad, como los factores que más impiden una adecuada inclusión frente a la discapacidad física, por lo que todo proceso de formación del profesorado debe considerar estos elementos y buscar solucionarlos.

2.2.3. Actitudes.

Tabla 19.

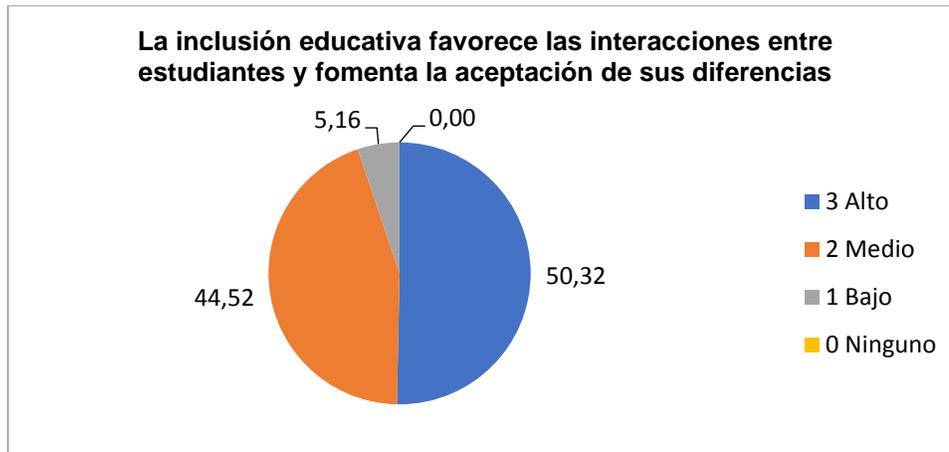
La inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias

¿En qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?	f	%
3 Alto	78	50,32
2 Medio	69	44,52
1 Bajo	8	5,16
0 Ninguno	0	0,00
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 18. La inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Los docentes, en un 5,16 %, creen que la inclusión educativa tiene un impacto bajo en el establecimiento de las interacciones entre estudiantes y la aceptación de diferencias, mientras que el 44,52 % considera que tiene un impacto medio, al tiempo que un mayoritario 50,32 % considera que el impacto es alto. En base a estas respuestas, se constata la gran importancia que un elevado porcentaje de docentes le otorga a la inclusión educativa como promotor de interacciones, percepción que está alineada con lo establecido por el MINEDUC (2011), cuando señala que una escuela donde todos son parte activa y donde existe la diversidad, poseerá un sentido de pertenencia, de mirar, respetar y cuidar al otro como uno más, lo que, a su vez, generará interacciones estudiantiles y, por tanto, climas escolares positivos.

Tabla 20.**Apoyo de un maestro tutor en la inclusión**

¿Cree usted que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?	f	%
1 Sí	142	91,61
2 No	13	8,39
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 19. Apoyo de un maestro tutor en la inclusión

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Con respecto a si al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor, el 8,39 % de los encuestados consideró que no es necesario, frente a un mayoritario 91,61 % que respondió afirmativamente. Claramente, los docentes, en su mayoría, están conscientes de la importancia del rol docente en los procesos de inclusión, lo que resulta positivo.

De ahí la importancia de que los centros de formación superior establezcan como objetivo principal la formación de profesionales que lideren estrategias educativas relacionadas con la diversidad y desde la perspectiva de la inclusión. Aquellos docentes no deben enfocarse exclusivamente en el diseño de herramientas técnicas que posibiliten la eliminación de las barreras de acceso y participación sino, a su vez, estudiar críticamente los sistemas de inclusión y exclusión imperantes al interior de los centros de estudios (Infante, 2010).

Al momento de realizar la inclusión de un estudiante se deben considerar muchos factores, entre los cuales están: conocer las necesidades educativas del niño, el diagnóstico y, si es necesario, la ayuda de un maestro tutor. Cuando se habla de escuelas inclusivas se refiere a la transformación que los docentes deben asumir; no solo un cambio en las políticas sino también en lo cultural y en las prácticas, por ende, un docente inclusivo debe adquirir aquellas competencias ya señaladas por el MINEDUC (2011): la capacidad de gestionar aulas que optimicen el aprendizaje los estudiantes, de favorecer el desarrollo social y emocional de sus estudiantes, de trabajar en equipo, y de desarrollar aprendizajes cooperativos.

Tabla 21.

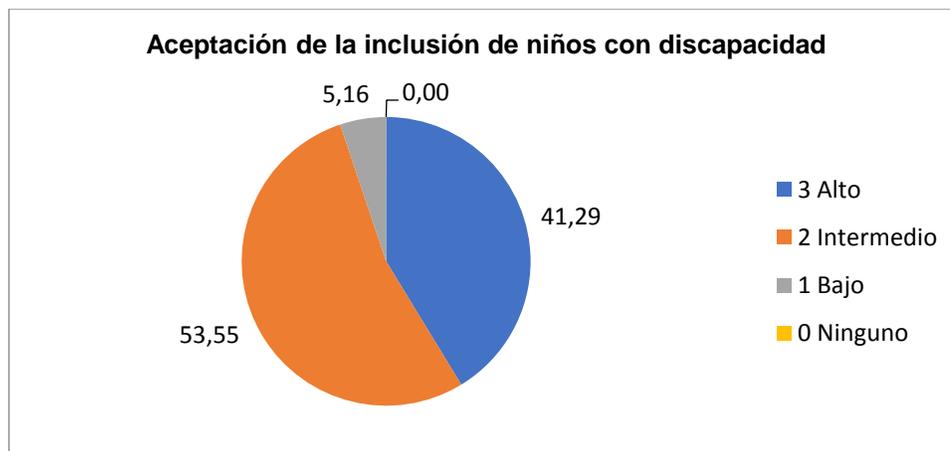
Aceptación de la inclusión de niños con discapacidad

¿Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es?	f	%
3 Alto	64	41,29
2 Intermedio	83	53,55
1 Bajo	8	5,16
0 Ninguno	0	0,00
	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 20. Aceptación de la inclusión de niños con discapacidad



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Existe un 5,16% de docentes que manifiesta que su nivel de aceptación a niños con discapacidad es bajo, mientras que un 41,29% manifiesta tener un grado de aceptación

intermedio y un mayoritario 53,55% manifiesta una alta aceptación por estudiantes con discapacidad. Los resultados resultan positivos y optimistas, puesto que el primer aspecto que se requiere para desarrollar procesos de inclusión efectivos, a más de la formación de los docentes, es la predisposición de estos hacia los estudiantes con discapacidad, y esto sí ocurre entre los docentes investigados.

Es importante recordar lo señalado por el MINEDUC (2011) con respecto a que manejar un salón de clases en el cual se encuentre un estudiante con discapacidad se convierte en una tarea difícil para los docentes especialmente cuando no se conoce sobre procesos de intervención, pero más aún cuando no existe la mínima empatía hacia los individuos con discapacidad.

Tabla 22.

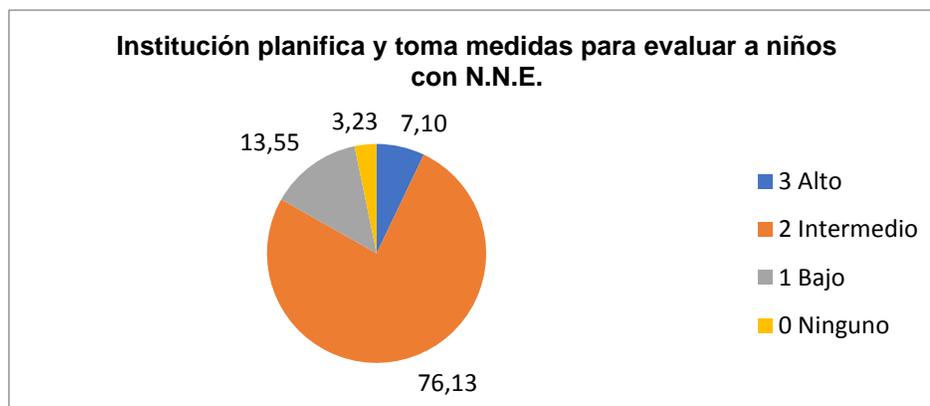
Institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con N.N.E.

¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?	f	%
3 Alto	11	7,10
2 Intermedio	118	76,13
1 Bajo	21	13,55
0 Ninguno	5	3,23
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 21. Institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con N.N.E.



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Un 3,23% de los docentes encuestados manifiesta que no existe ningún proceso dentro de sus instituciones que evalúe a los niños con NEE y que permita definir su proceso de inclusión. Un 7,10% menciona que este proceso dentro de sus instituciones es alto y que sí existen medidas que garanticen un buen proceso inclusivo. En cambio, un 13,55% menciona que es bajo y un 76,13% reconoce que este proceso se lleva en un nivel intermedio.

En base a estos resultados, se puede establecer que es notorio que aún no hay buenos procesos de inclusión educativa dentro de las instituciones educativas, lo cual puede llevar a cometer errores en el proceso de enseñanza- aprendizaje con los estudiantes de NEE, lo que podría desencadenar procesos de deserción estudiantil. Booth y Ainscow (2000) ya planteaban que la escuela es una institución en continuo desarrollo, que si desea aumentar de manera progresiva su capacidad de reacción a la diversidad de las necesidades educativas de su alumnado deberá generar cambios al interior de su propuesta pedagógica. Los docentes de la zona estudiada se encuentran alineados a esta perspectiva educativa.

Tabla 23.

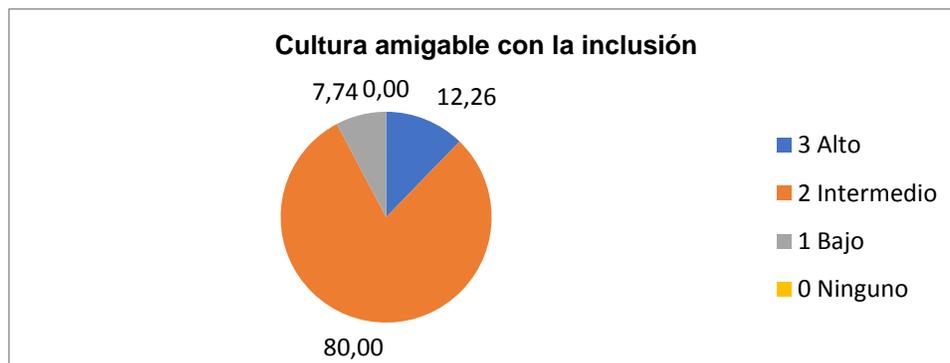
Cultura amigable con la inclusión

¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?	f	%
3 Alto	19	12,26
2 Intermedio	124	80,00
1 Bajo	12	7,74
0 Ninguno	0	0,00
	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 22. Cultura amigable con la inclusión



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Un reducido 7,74 % de docentes manifiesta que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales son bajas como para reflejar una cultura amigable. Un 12,26%, en cambio, las califica de altas. Decisivo es que el 80,00 % de los encuestados considera que las prácticas institucionales reflejan medianamente una cultura amigable con la inclusión.

En relación a los resultados, una cultura amigable hacia la inclusión parte de las comunidades organizadas, las cuales construyen y se involucran en un objetivo en común, para educarse a sí mismas, aprendiendo los unos de los otros, en el marco de un esfuerzo, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

2.2.4. Resultados globales de actitud.

Tabla 24.

Resultados de actitudes.

PREGUNTA	F	%	RESPUESTA
A su criterio, ¿en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?	78	50,32	Alto
¿Cree usted que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?	142	91,61	Sí
¿Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es?	83	53,55	Intermedio
¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?	118	76,13	Intermedio
¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?	124	80,00	Intermedio

Fuente: Encuesta "Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador".

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

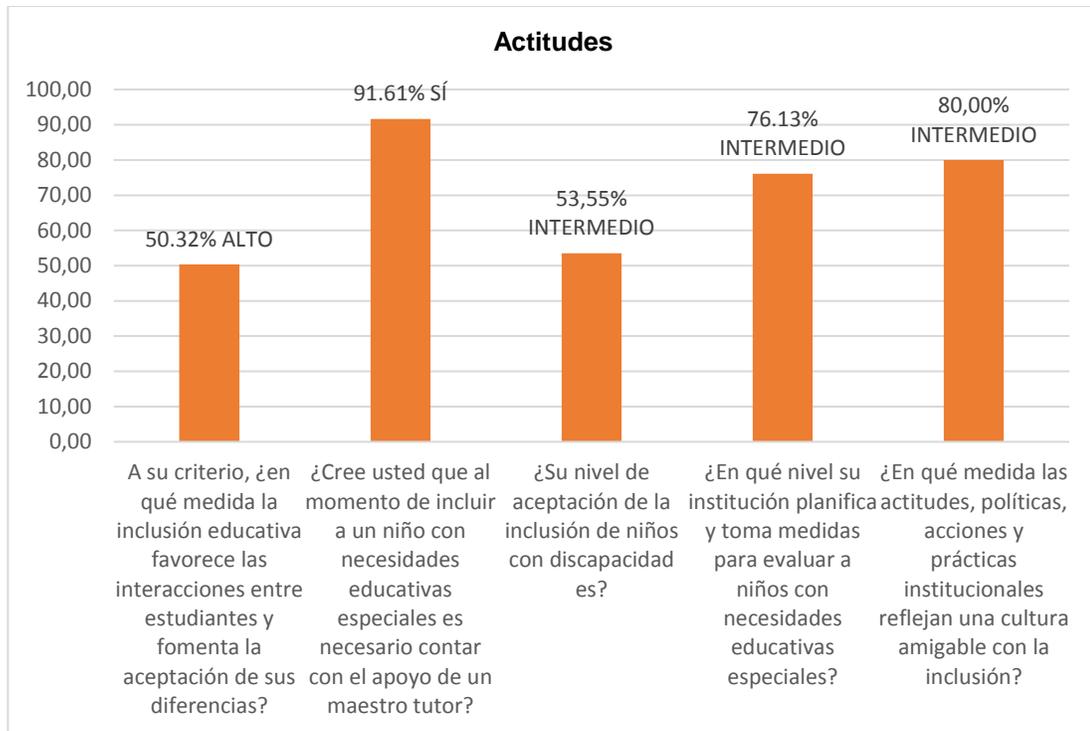


Gráfico 23. Resultados de actitudes

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En cuando a la pregunta: ¿En qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias? Los docentes, en un 50,32 %, escogen la opción “alto”, pues creen que la inclusión favorece las relaciones interpersonales y ayuda a que se conozcan más entre ellos. Con respecto a la pregunta: ¿Cree usted que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?, el 91,61 % considera que sí es necesaria la ayuda de un docente tutor. En la pregunta: ¿Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es? Los docentes, en su gran mayoría (53,55 %) eligen el nivel intermedio. En la pregunta: ¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?, el 76,13 % de los docentes se inclinan por el nivel intermedio pues creen que este proceso aún tiene que mejorarse. Finalmente, en lo que respecta a la pregunta: ¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?, los docentes, en un 80,00 %, creen que esto está en un nivel intermedio.

El análisis de estos resultados permite señalar que en cuanto a las actitudes, los docentes no tienen una aceptación mediana hacia los procesos de inclusión, pues se ubican en un nivel intermedio. Ello también se ve reflejado en aspectos como la falta de un buen proceso de evaluación para estudiantes con NEE y en el fortalecimiento de actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales que impiden el desarrollo de una cultura amigable con la inclusión.

El clima escolar positivo no es solo una cuestión de estudiantes que interactúan bien entre ellos, sino un trabajo en conjunto de padres de familias, estudiantes y docentes, siendo estos últimos quienes educan a los otros actores para el desarrollo de un clima escolar propicio para la inclusión. Para Arnáiz (2005), por su parte, es de suma importancia que exista un cambio en los pensamientos y actitudes y que estos se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas, lo que únicamente podrá alcanzarse con actitudes positivas de los docentes y directivos frente a la inclusión educativa, y así desencadenar políticas y prácticas de inclusión que aseguren que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela, tal como lo establecen Booth et al (2000).

2.2.5. Opiniones.

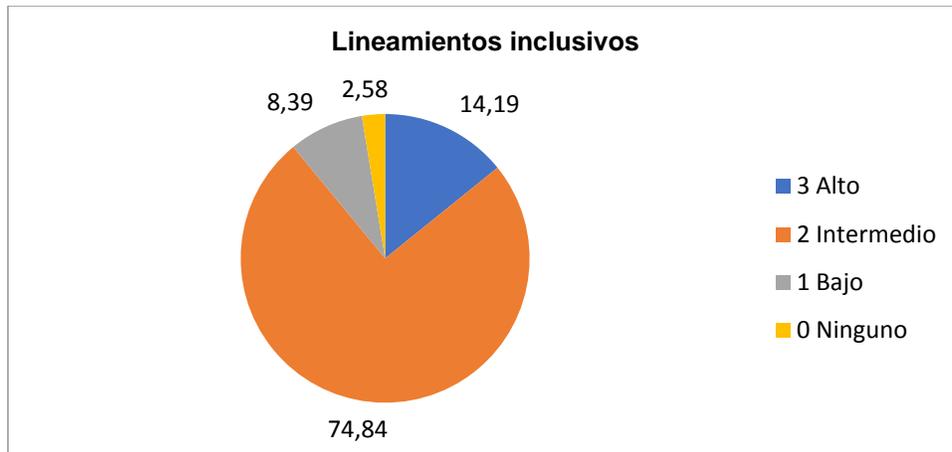
Tabla 25.

Lineamientos inclusivos

¿La programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos a un nivel?	f	%
3 Alto	22	14,19
2 Intermedio	116	74,84
1 Bajo	13	8,39
0 Ninguno	4	2,58
TOTAL	155	100

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 24. Lineamientos inclusivos

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

El gráfico anterior revela que el 2,58 % de los docentes encuestados manifiesta que la programación educativa de la institución no ha sido elaborada con lineamientos inclusivos, lo que sumado al 8,39 % que la considera baja, dan una imagen un tanto preocupante de dicha situación. Por su parte, el 14,19% de los docentes considera que es alto el nivel de vinculación, un porcentaje reducido en comparación al 74,84% que seleccionan el nivel intermedio.

En relación a estos resultados, es importante apuntar lo señalado por el MINEDUC (2011), con respecto a que, además de la flexibilidad que el currículo ofrece para desarrollar libremente los procesos de inclusión, las instituciones educativas tienen que elaborar su Proyecto Educativo Institucional con un enfoque inclusivo, en el que se establezcan las pautas de funcionamiento general de la institución. Esto es muy importante pues con estos lineamientos claros el docente podrá diseñar adaptaciones curriculares e instrumentos de evaluación acordes a la necesidad del estudiante e ir desarrollando los conocimientos que necesita.

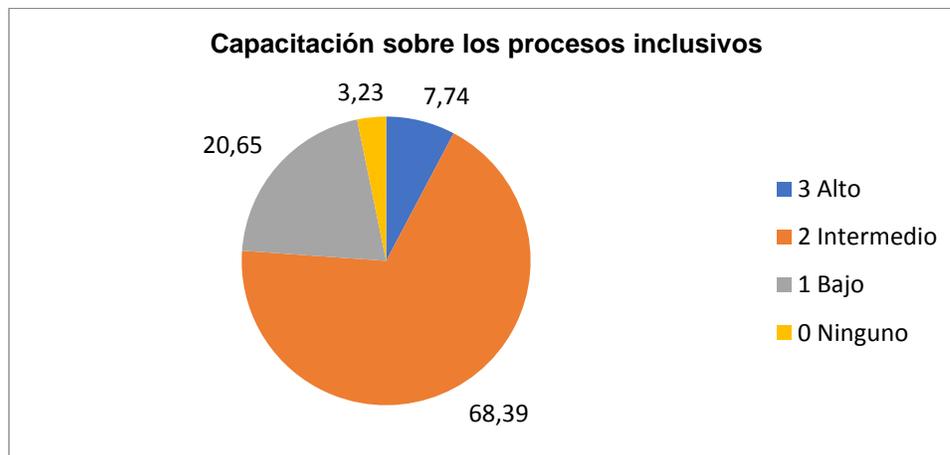
Tabla 26.

Capacitación sobre los procesos inclusivos

La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted tiene es de un nivel:	f	%
3 Alto	12	7,74
2 Intermedio	106	68,39
1 Bajo	32	20,65
0 Ninguno	5	3,23
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 25. Capacitación sobre los procesos inclusivos

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Los datos presentados en el gráfico señalan que el 3,23% de los docentes manifiesta no poseer nivel de capacitación alguno sobre procesos inclusivos. Sólo un 7,74% indica que las capacitaciones sobre inclusión les han permitido adquirir un alto conocimiento sobre procesos inclusivos, mientras que el 20,65% manifiesta que las capacitaciones sobre inclusión que han recibido los coloca en un nivel bajo. Por su parte, un mayoritario 68,39%, en cambio, manifiesta que su capacitación ha alcanzado un nivel intermedio.

En tal caso, queda claro que las capacitaciones a los docentes son decisivas. El docente es el principal actor dentro del proceso de inclusión de un estudiante, de él depende que su educando avance o no; es por eso que es muy importante que el docente esté constantemente actualizándose sobre procesos de inclusión, puesto que si queremos que la

educación inclusiva se lleve a cabo en las escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y, siguiendo los aportes de Sarto y Venegas (2009), atender de modo integral a las diferencias, ofreciendo ambientes en las escuelas donde el personal educativo comparta sus experiencias y trabajen de manera conjunta en la construcción de escuelas y sociedades más inclusivas.

Tabla 27.

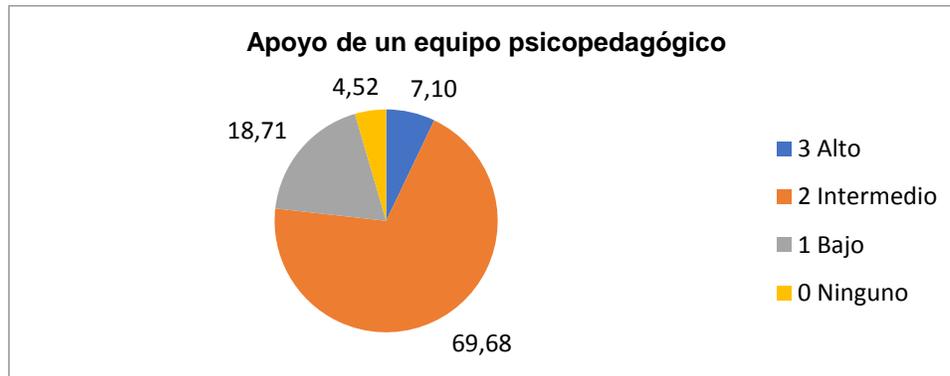
Apoyo de un equipo psicopedagógico

¿En qué nivel la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo, que facilite el proceso de inclusión?	f	%
3 Alto	11	7,10
2 Intermedio	108	69,68
1 Bajo	29	18,71
0 Ninguno	7	4,52
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 26. Apoyo de un equipo psicopedagógico



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Se observa en el gráfico anterior que un reducido 4,52 % de docentes afirma no contar en sus instituciones educativas de un equipo psicopedagógico, ni DECE que guíe los procesos de inclusión. A su vez, un también reducido 7,10 % manifiesta que sus instituciones educativas cuentan con un equipo psicopedagógico completo. Revelador es que el 69,68 % considera que el apoyo institucional ha alcanzado un nivel intermedio, esto en razón de que el equipo psicopedagógico es incompleto.

Al respecto, conviene recordar los aportes de Díaz (2010) para quien el equipo psicopedagógico de una institución es el ente que asesora y da seguimiento a los casos de necesidades educativas especiales, tanto con sus docentes como con la familia, siempre con la finalidad de optimizar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Tabla 28.

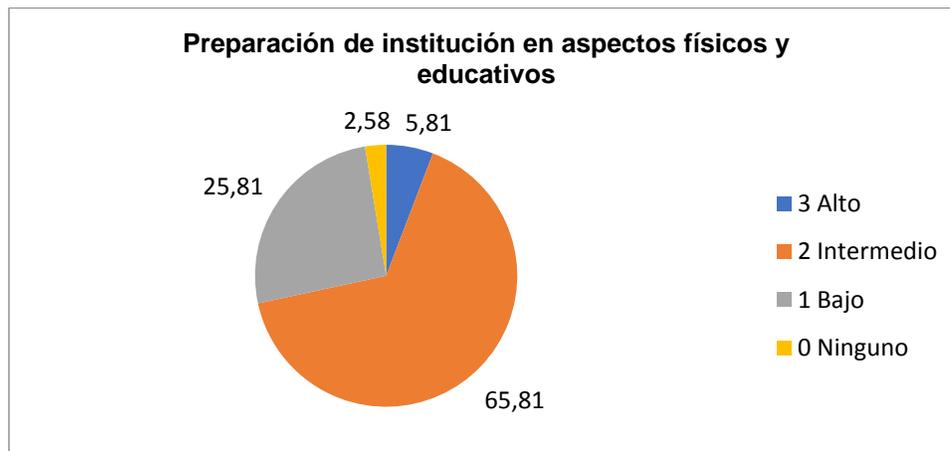
Preparación de institución en aspectos físicos y educativos

¿Cuál es el nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales?	f	%
3 Alto	9	5,81
2 Intermedio	102	65,81
1 Bajo	40	25,81
0 Ninguno	4	2,58
	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 27. Preparación de institución en aspectos físicos y educativos



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Consultados sobre el nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales, el reducido 2,58 % de los docentes encuestados consideran que el nivel es nulo. Sólo un reducido 5,81 % ubica a sus instituciones en un nivel alto, pues consideran que están preparadas para recibir a niños con NEE. Preocupante es que un representativo 25,81 % califiquen de bajo al nivel de sus instituciones, debido a que no consideran que su infraestructura y procesos educativos sean

óptimos para recibir estudiantes con NEE. Finalmente un 65,81% coloca a sus instituciones en un nivel medio pues consideran que tiene aspectos físicos y educativos para dar atención a la diversidad, sin embargo, creen que les falta aún por mejorar. Estos resultados son importantes, pues como bien señalan Sarto y Venegas (2009), por una parte, desarrollar una infraestructura adecuada no solo permitirá el libre desenvolvimiento del educando por los diferentes espacios de la escuela, sino además, le permitirá acceder a los elementos del currículo y potenciar su aprendizaje. Las escuelas deberán constituirse en agentes de cambio social para así inculcar el valor de la diversidad en las políticas, los programas educativos, el currículo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 29.

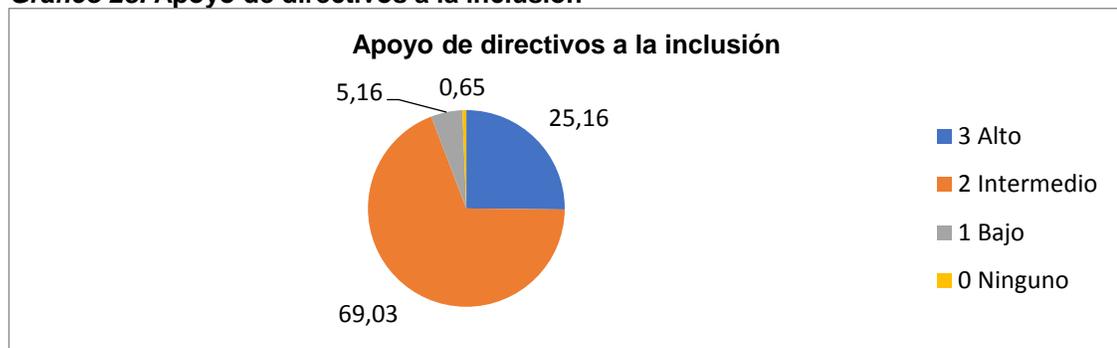
Apoyo de directivos a la inclusión

¿En qué nivel considera usted que los directivos de su institución apoyan la inclusión?	f	%
3 Alto	39	25,16
2 Intermedio	107	69,03
1 Bajo	8	5,16
0 Ninguno	1	0,65
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 28. Apoyo de directivos a la inclusión



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Un muy reducido 0,65 % de los docentes encuestados manifiesta que no hay ningún apoyo por parte de los directivos, seguido de un 5,16 % que lo considera bajo. En tal caso, un representativo 25,16 % manifiesta que el apoyo es alto, mientras que el mayoritario 69,03 % concluye que el apoyo de los directivos hacia el proceso de inclusión es intermedio.

Los resultados son promisorios, pues contar con apoyo de parte del director será un buen inicio para el fortalecimiento de los procesos inclusivos. Al respecto, un directivo que conozca y esté muy interesado en la inclusión educativa, será capaz de motivar y guiar a sus compañeros docentes en este proceso y delinear un P.E.I. inclusivo que sirva de base para quienes ejercen la docencia; de la misma forma estará vinculado a actividades que creen círculos de aprendizaje y redes de apoyos entre docentes y esto ayudará a que la institución brinde u oferte una educación de calidad basada en el principio de educación para todos.

Tabla 30.

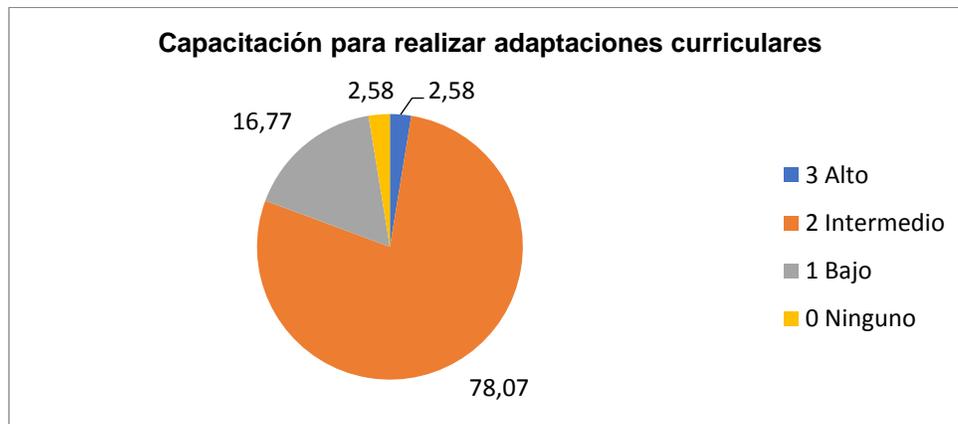
Capacitación para realizar adaptaciones curriculares

¿En qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas?	f	%
3 Alto	4	2,58
2 Intermedio	121	78,07
1 Bajo	26	16,77
0 Ninguno	4	2,58
	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 29. Capacitación para realizar adaptaciones curriculares



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Un reducido 2,58 % de los docentes manifiesta no tener ningún nivel de capacitación por lo que no se sienten seguros para realizar adaptaciones curriculares. También es reducido el porcentaje de docentes que considera, a su vez, estar altamente capacitado. Por su parte, el 16,77 % afirma tener un nivel bajo a la hora de realizar adaptaciones curriculares y un 78,07%

tiene un nivel intermedio en cuanto al grado de capacitación que poseen para realizar adaptaciones curriculares.

AL respecto, es importante destacar que las adaptaciones curriculares son una valiosa herramienta que posee el docente al momento de desarrollar un proceso de inclusión dentro de sus salones de clases, por ende, es la obligación de ellos asesorarse sobre el procedimiento que conlleva a la realización y manejo de estas. Se trata, entonces, de pasar del nivel intermedio a un nivel alto en la elaboración de las adaptaciones curriculares.

Tabla 31.

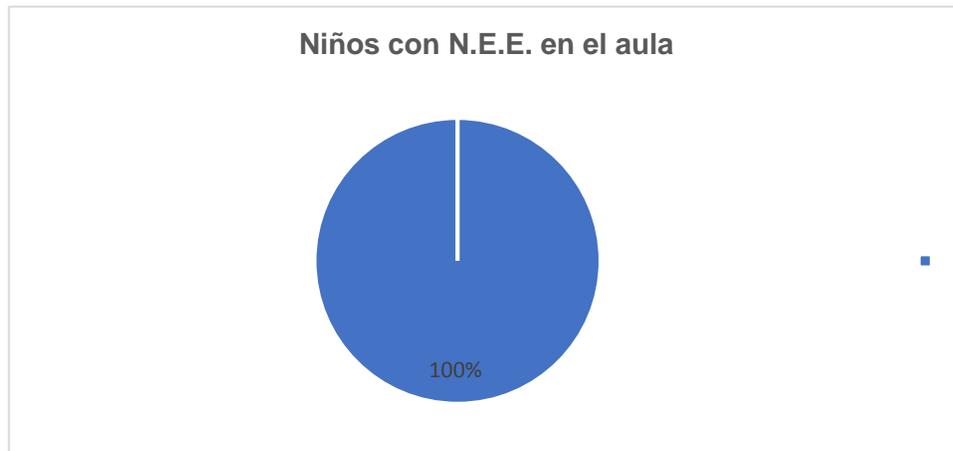
Niños con N.E.E. en el aula

Niños con N.E.E. en el aula	f	%
Sí	42	27,10
No	113	72,90
TOTAL	155	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 30. Niños con N.E.E. en el aula



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Se observa que el mayoritario 72,90 % de docentes manifiesta que no tiene estudiantes con N.E.E., frente a un significativo 27,10 % que responde afirmativamente.

A continuación se detallan los porcentajes de estudiantes con discapacidad física, intelectual, auditiva, visual, trastornos del espectro autista y altas capacidades insertados en los salones de clases.

Tabla 32.

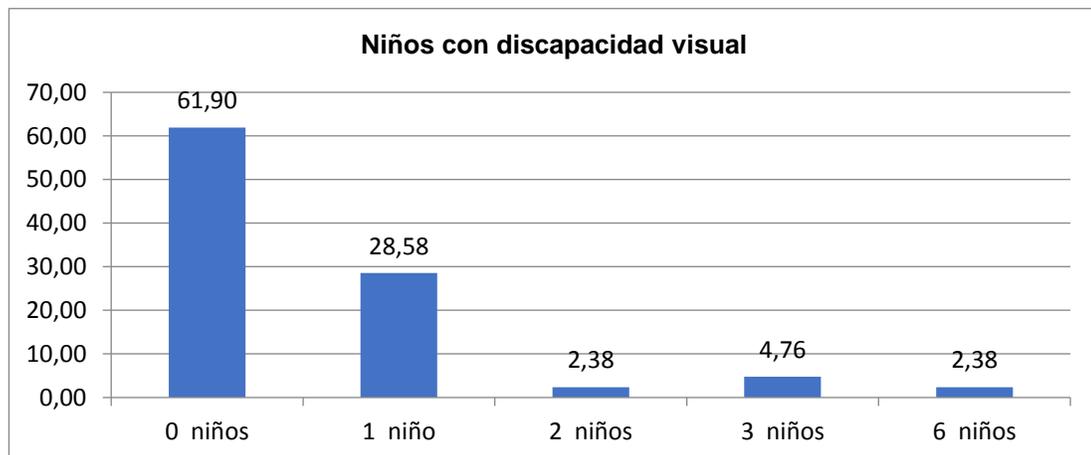
Niños con discapacidad visual

Niños con discapacidad visual	f	%
0 niños	26	61,90
1 niño	12	28,58
2 niños	1	2,38
3 niños	2	4,76
6 niños	1	2,38
TOTAL	42	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 31. Niños con discapacidad visual



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

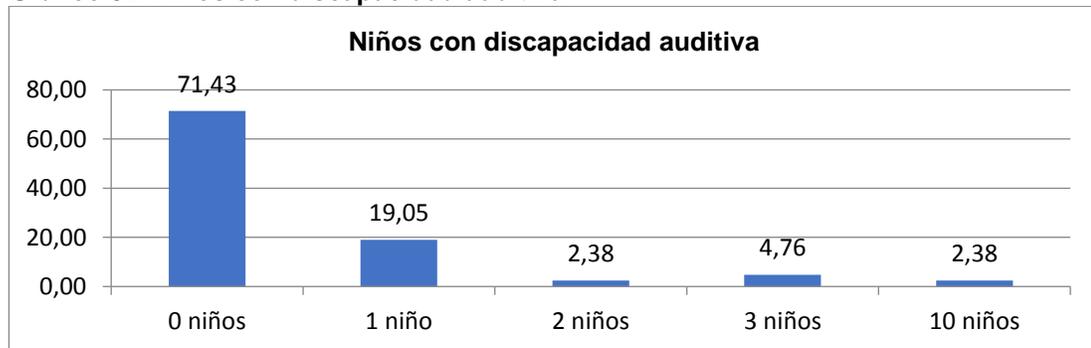
En este grupo se aprecia que el 2,38 % manifiesta que dentro de sus salones de clases existen 6 niños con D. visual. Un 4,76% manifiesta que dentro de sus salones de clases existen 3 niños con D. visual. Un 2,38% manifiesta que dentro de sus salones de clases existen 2 niños con D. visual. El 28,58 % indica que solo tiene 1 niño por aula con dicha discapacidad. El 61,90 % indica que no tiene niños con D. visual dentro de sus aulas.

Tabla 33.**Niños con discapacidad auditiva**

Niños con discapacidad auditiva	f	%
0 niños	30	71,43
1 niño	8	19,05
2 niños	1	2,38
3 niños	2	4,76
10 niños	1	2,38
TOTAL	42	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 32. Niños con discapacidad auditiva

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

El 2,38% de los encuestados manifiesta que dentro de sus salones de clases existen 10 niños con D. auditiva. Un 4,76% manifiesta que dentro de sus salones de clases existen 3 niños con D. auditiva. Un 2,38% manifiesta que dentro de sus salones de clases existen 2 niños con D. auditiva. Un 19,05% indica que solo tiene 1 niño por aula con dicha discapacidad. El mayoritario 71,43% indica que no tiene niños con D. auditiva dentro de sus aulas.

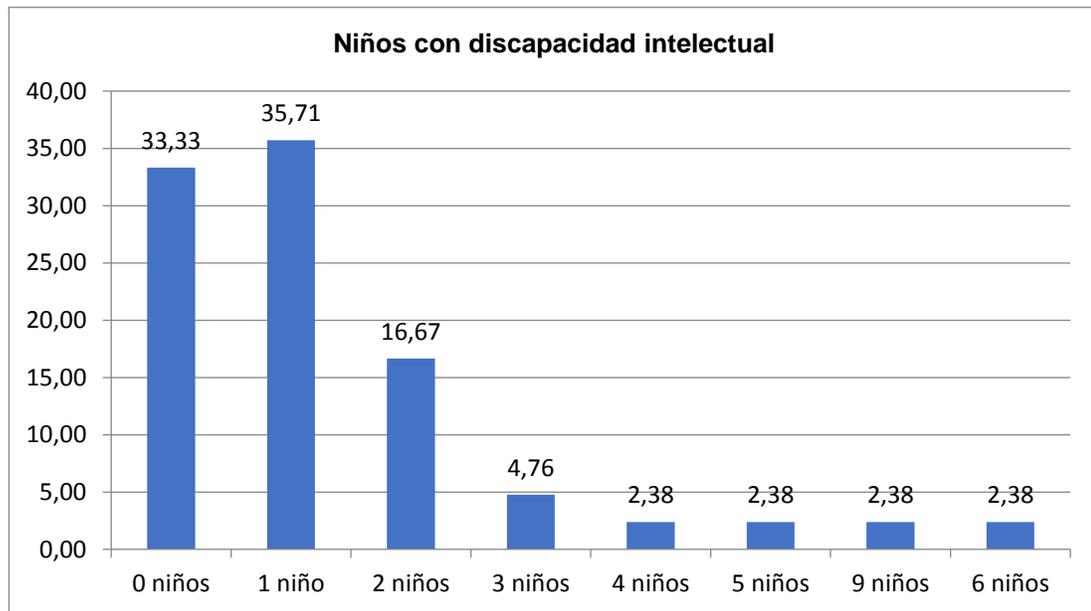
Tabla 34.

Niños con discapacidad intelectual

Niños con discapacidad intelectual	f	%
0 niños	14	33,33
1 niño	15	35,71
2 niños	7	16,67
3 niños	2	4,76
4 niños	1	2,38
5 niños	1	2,38
9 niños	1	2,38
6 niños	1	2,38
TOTAL	42	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 33. Niños con discapacidad intelectual

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

El 33,33 % de los encuestados manifiesta que dentro de sus salones de clases no existen niños con D. Intelectual. Por su parte, un 35,71 % manifiesta que dentro de sus salones de clases existe 1 niño con D. Intelectual; un 16,67 % manifiesta que dentro de sus salones de clases existen 2 niños con D. Intelectual, un 4,76 % indica que solo tiene 3 niños por aula con dicha discapacidad. El 2,38 % indica que tiene en sus salones de clases 4 niños con D. Intelectual. El 2,38 % indica que tiene en sus salones de clases 5 niños con D. Intelectual. El

2,38 % señala que tiene en sus salones de clases 9 niños con D. Intelectual. Finalmente, el 2,38 % indica que tiene en sus salones de clases 6 niños con D. Intelectual.

Tabla 35.

Niños con discapacidad física

Niños con discapacidad física	f	%
0 niños	32	76,19
1 niño	7	16,67
2 niños	1	2,38
6 niños	1	2,38
7 niños	1	2,38
	42	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 34. Niños con Discapacidad física



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

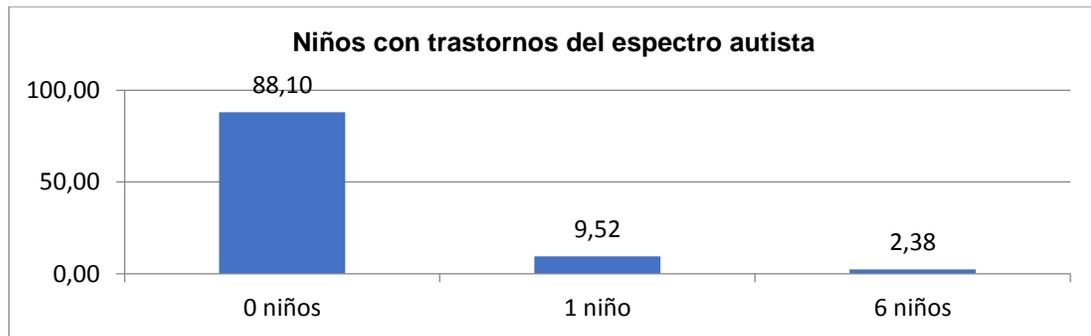
El 2,38 % de los docentes comenta que dentro de sus salones de clases tiene 7 niños con D. física. El 2,38% de los encuestados comenta que tiene 6 niños con esta discapacidad. El 2,38% manifiesta que trabajan dentro de sus salones de clases con dos estudiantes con D. física. El 76.19% señala que no tiene dentro de sus salones de clase estudiantes que posean dicha discapacidad.

Tabla 36.**Niños con trastornos del espectro autista**

Niños con trastornos del espectro autista	f	%
0 niños	37	88,10
1 niño	4	9,52
6 niños	1	2,38
	42	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 35. Niños con trastornos del espectro autista

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

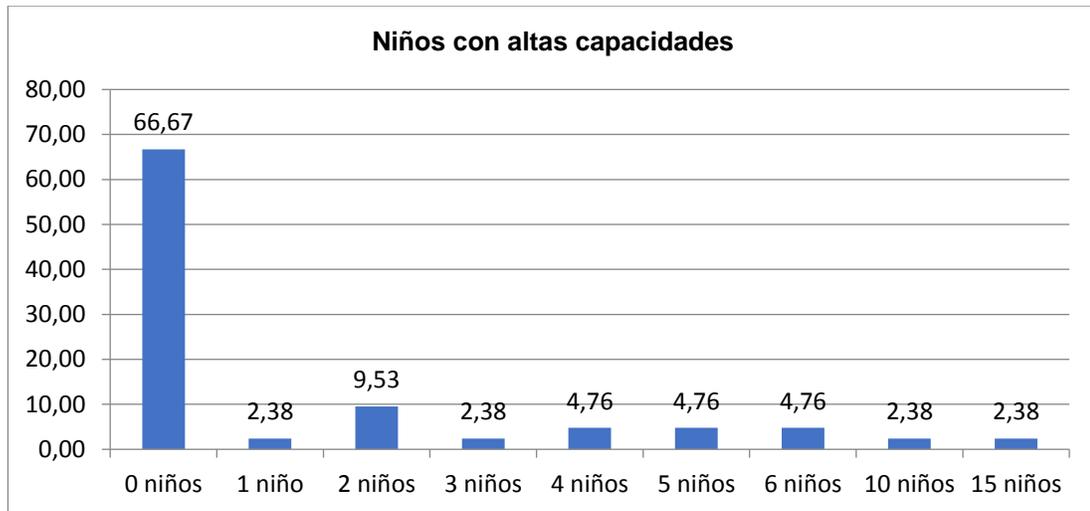
En cuanto a estudiantes con trastorno del espectro autista, un 2,38 % trabaja con 6 estudiantes con este trastorno. El 9,52 % indica que trabajan con un niño con autismo, mientras que el mayoritario 88,10% comenta que no tiene estudiantes con trastorno del espectro autista.

Tabla 37.**Niños con altas capacidades**

Niños con altas capacidades	f	%
0 niños	28	66,67
1 niño	1	2,38
2 niños	4	9,53
3 niños	1	2,38
4 niños	2	4,76
5 niños	2	4,76
6 niños	2	4,76
10 niños	1	2,38
15 niños	1	2,38
	42	100,00

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 36. Niños con altas capacidades

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

El 2,38 % de docentes tiene en sus aulas un total de 15 niños con altas capacidades. Un 2,38 % trabaja con 10 niños, un 4,76 % tiene identificado dentro de su salón de clases 6 niños con altas capacidades, un 4,76 % trabaja con 5 niños con altas capacidades. De misma forma el 4,76 % tiene 4 niños, el 2,38 % posee 3 niños con altas capacidades; el 9,53 % tiene 2 niños dentro de sus salones de clases con altas capacidades. Finalmente el mayoritario 66,67% no tiene niños con altas capacidades.

2.2.6. Resultados globales de opiniones.

Tabla 38.

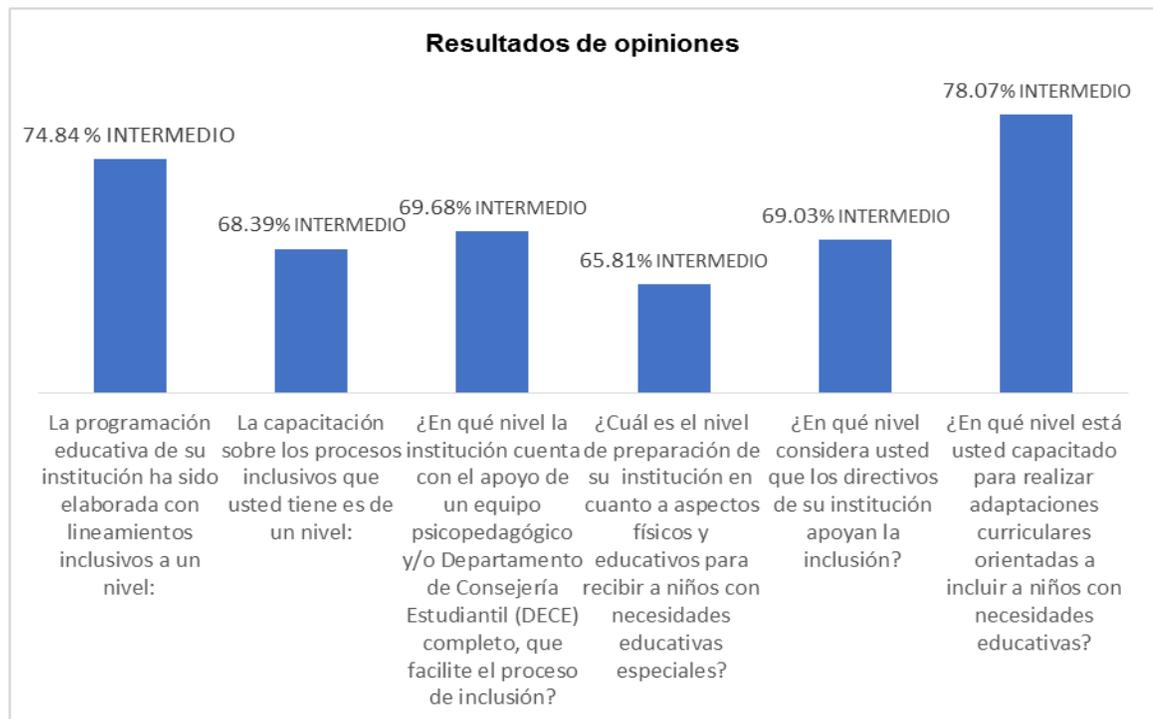
Resultados de opiniones

Pregunta	f	Porcentaje	Respuesta
La programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos a un nivel:	116	74,84	Intermedio
La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted tiene es de un nivel:	106	68,39	Intermedio
¿En qué nivel la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo, que facilite el proceso de inclusión?	108	69,68	Intermedio
¿Cuál es el nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales?	102	65,81	Intermedio
¿En qué nivel considera usted que los directivos de su institución apoyan la inclusión?	107	69,03	Intermedio
¿En qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas?	121	78,07	Intermedio

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 37. Resultados de opiniones



Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

A continuación se sintetizan aquellos porcentajes que dieron un valor intermedio a cada una de las variables analizadas. El 74,84 % manifestó que la programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos a un nivel intermedio; el 68,39 % alude que su nivel de capacitación sobre procesos inclusivos es de nivel intermedio. Por su parte, el 69,68 % manifiesta que la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), también en un nivel intermedio. El 65,81% de los docentes así califica al nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE. Finalmente, el 78,07% manifiesta estar en un nivel intermedio en cuanto a la realización de adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con NEE.

Cuando se habla de procesos inclusivos se debe considerar que estos no se limitan únicamente a las adaptaciones curriculares y a los procesos de evaluación, sino que refieren una serie de políticas que fortalecen prácticas y culturas inclusivas y que se ve reflejado en la sensibilización de toda una comunidad educativa, en una infraestructura que sea adecuada para todos quienes forma parte de ese ambiente educativo; también refiere a la necesidad de transformar mentes y corazones para alcanzar en ellos el respeto, la solidaridad y la búsqueda de oportunidades para todos.

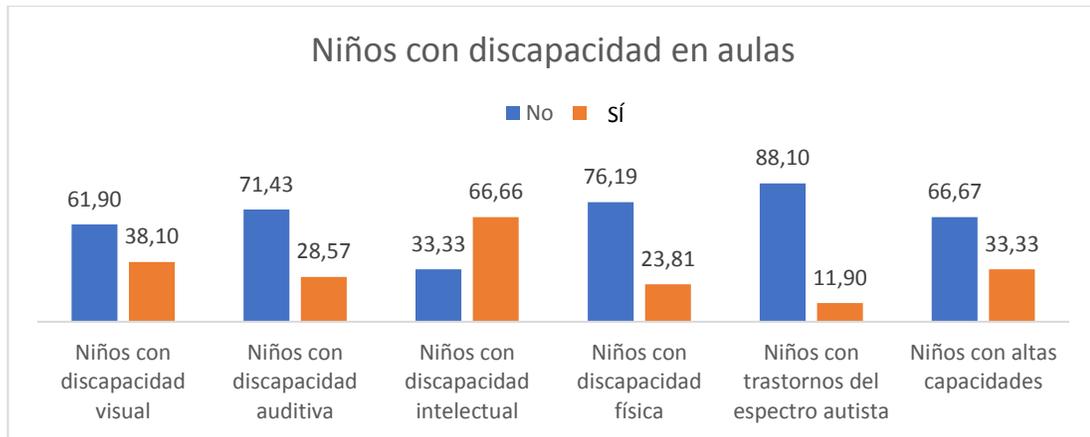
Tabla 39.

Niños con discapacidad en aulas

Niños con discapacidad en aulas	No	Sí
Número de encuestados que tienen en sus aulas niños con discapacidad visual	61,90	38,10
Número de encuestados que tienen en sus aulas niños con discapacidad auditiva	71,43	28,57
Número de encuestados que tienen en sus aulas niños con discapacidad intelectual	33,33	66,66
Número de encuestados que tienen en sus aulas niños con discapacidad física	76,19	23,81
Número de encuestados que tienen en sus aulas niños con trastornos del espectro autista	88,10	11,90
Número de encuestados que tienen en sus aulas niños con altas capacidades	66,67	33,33

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 38. Niños con discapacidad en el aula

Fuente: Encuesta “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador”.

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En cuanto al número de estudiantes con discapacidad visual, un total de 38,10 % de los docentes responde que sí tiene estudiantes con discapacidad visual en sus salones de clases y un 61,90% asegura que no tiene estudiantes con dicha discapacidad para este año. Al respecto, es importante señalar que un estudiante con discapacidad visual requiere de más estímulos para poder interactuar con el mundo exterior. “La discapacidad visual influye en el desarrollo evolutivo de niños y niñas: su relación con el entorno, la comunicación con las personas que les rodean, el desarrollo del lenguaje, el acceso a la información, etc.” (Ministerio de Educación España, s/a, p. 4).

Por su parte, el 28,57% manifiesta que tiene estudiantes con discapacidad auditiva en su clase y un 71,43% señala que no tiene estudiantes con dicha discapacidad. Se puede decir que hay un nivel considerable de estudiantes en este cantón que poseen una discapacidad auditiva por lo que debería existir por parte de los docentes más capacitación sobre atención a estudiantes con esta discapacidad. Al respecto, Jáudenes (2008), señala que “la audición, además de ser un importante vínculo de unión con el entorno, es la vía principal a través de la que se desarrolla el lenguaje oral” (p.8), de ahí que el estudiante que carece de la audición no recibe todo un bagaje sonoro y, por ende, sufre retraso en su lenguaje.

En cuanto a la inserción de estudiantes con discapacidad intelectual, el 33,33 % dice no tener estudiantes con esta discapacidad en sus aulas; frente a un mayoritario 66,66 % que afirma tener estudiantes con discapacidad intelectual en sus salones de clase, lo que hace de esta discapacidad la que tiene un mayor número de casos en el cantón estudiado. Se debe

considerar, tal como señala la Asociación Psiquiátrica Americana (2013), que en la discapacidad intelectual el funcionamiento intelectual es significativamente inferior a la media, sumado a limitaciones tanto en el área práctica como conductual, de ahí que la intervención de los docentes es primordial.

Por su parte, se entiende por discapacidad física - motriz a la “alteración de la capacidad del movimiento que afecta, en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, y que limita a la persona en su desarrollo personal y social.” (Lobera, 2010, p. 18). En lo que respecta a estudiantes con discapacidad física, un 23,81 % de los docentes manifiesta tener casos de estudiantes con dicha discapacidad, mientras que un 76,19% responde negativamente.

El autismo es entendido como un trastorno de origen neurobiológico que origina un curso diferente en el desarrollo de las áreas de comunicación verbal y no-verbal, de las interacciones sociales y de la flexibilidad de la conducta y de los intereses (Ministerio de educación nacional de Colombia, 2006). En el cantón investigado el 88,10 % manifiesta no tener estudiantes con autismo frente al 11,90 % que responde afirmativamente. El autismo demanda, la mayoría de veces, una atención más personalizada debido a que carece de comportamientos adaptativos, por lo que les cuesta estar en lugares con mucho ruido, o mucha gente. Por esta razón en el caso de estudiantes autistas que se inserten en un sistema de educación regular es de suma importancia que tengan un docente que cumpla con un perfil para atender estos casos, de la misma forma se tendrá que considerar la ubicación del aula y el perfil de los estudiantes. Por lo general, estos requieren de un docente tutor permanente.

Finalmente, las altas capacidades refieren a aquellos estudiantes que poseen un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales (razonamiento lógico, gestión perceptiva, gestión de memoria, razonamiento verbal y matemático, aptitud espacial y alta creatividad) (MINEDUC, 2011). En relación a esta variable, el 66,67 % de los docentes afirma no tener en sus salones de clases estudiantes con altas capacidades, mientras que un 33,33% responde afirmativamente.

CAPÍTULO 3: TALLER DE FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DIDÁCTICAS Y RUTAS DE PROTOCOLO DE ACTUACIÓN FRENTE A LA NEE.

3.1. Introducción

“Entre más grande la prueba, más glorioso es el triunfo”
(El circo de las mariposas)

Actualmente se asiste al auge educativo, donde la inclusión es pilar fundamental. Los actores que componen la comunidad educativa presentan fuertes vacíos y, en algunos casos, rechazo a la hora de entender el proceso inclusivo. Ante esta realidad surge plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuán listas están las instituciones educativas para abrir sus puertas a la diversidad? Y con esto no se hace referencia exclusivamente a infraestructura, que es muy importante, sino también al desarrollo de políticas, pero sobre todo a una cultura sensibilizada de inclusión, con docentes y directivos capaces de responder a la inclusión ofreciendo una calidad educativa.

La investigadora y científica Temple Grandin dice: “Somos diferentes, pero no inferiores.” Cuando vives de cerca la práctica docente, tienes un acercamiento más directo con aquellos casos de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), las acciones que se toman dentro de la institución con relación a sus necesidades y las ideas que surgen a raíz de la misma, muchas de ellas erróneas por falta de conocimiento, aunque no solo por falta preparación académica, sino también por ausencia de una sensibilización que, a su vez, les permita eliminar las barreras discriminatorias.

Un estudio más profundo sobre la educación inclusiva y sus planteamientos permite indagar, no solo cómo el currículo ha venido aplicándose para las personas con inclusión, sea cual sea su diversidad, sino cómo los docentes vienen entendiendo a las NEE dentro de la educación.

Los sistemas educativos reflejan el modo de entender la educación por parte de aquellos que están al mando de la dirección y administración educativa; estos compromisos deben ser operativizados, pues son una herramienta decisiva. Las adaptaciones curriculares se articulan en torno a las NEE de los estudiantes, lo cual, en buena medida, determinará su futuro y su integración personal, laboral y social. Este último es objetivo fiel de toda educación.

Por tal motivo se diseñó, aplicó y evaluó el taller de formación en estrategias pedagógicas didácticas y rutas de protocolo de actuación frente a la NEE. El taller impartido a los docentes de

la zona 6, cantón La Troncal tuvo como fin capacitar a los docentes sobre la inclusión educativa para así beneficiar a los estudiantes con NEE que merecen una educación con calidad y calidez. Para esto el aporte más significativo es socializar, desarrollar adaptaciones curriculares, presentar modelos alternativos de evaluación que permitan el desarrollo continuo dentro del meso currículo, pero particularmente, dentro del micro currículo. La inclusión educativa busca lograr la mayor participación posible del educando en el currículo ordinario, atendiendo a la vez a sus necesidades específicas e individuales, siempre por medio de las medidas de adaptación y diversificación curricular, y así responder a la educación como un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República del Ecuador.

3.2. Alcance del taller

El taller fue impartido a los docentes de la zona 6, provincia del Azuay cantón La Troncal, teniendo una acogida de 106 docentes en total. Superando la expectativa de invitaciones ofertadas (70).

3.3. Metodología del taller

La metodología aplicada para este taller fue en base a inteligencias múltiples y grupos de aprendizaje cooperativo. Estos ayudaron a desarrollar una participación de los asistentes generando ellos su propio aprendizaje. Para conocer el impacto del taller se realizó una pre-encuesta y una post-encuesta.

3.4. Organización del taller

El taller fue dictado durante los días viernes 5 de mayo y el sábado 6 de mayo del 2017, en el auditorio del Colegio San Gabriel. Las jornadas fueron dispuestas en el siguiente horario: Viernes 5 mayo de 08H00 hasta las 17H00, con las siguientes temáticas:

Tabla 40.
Agendas de trabajo

Tema	Sub temas
Inauguración	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida. • Entrega de rótulos con nombre de los asistentes. • Firma de asistencia. • Presentación de las capacitadoras. • Aplicación de la encuesta.
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de inclusión. • Diferencia entre integración e inclusión. • Tres principios de inclusión según el <i>Index for inclusion</i>. • Normativas legales. • Clasificación de las NEE asociadas o no a la discapacidad. • Grados de adaptación curricular. • Rutas y protocolos de actuación en las NEE.
Discapacidad auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto y fisiología de la discapacidad auditiva. • Clasificación de las dificultades auditivas. • Grados de pérdida auditiva/audiograma (banana de lenguaje). • Momento de aparición de la D.A. • Diagnóstico y audiometría de la D.A. • Características de los niños con D.A. • NEE de la D.A. • Criterios de inclusión. • Ayudas tecnológicas. • Estrategias para trabajar la D.A. • Planificaciones AC.
Discapacidad visual	<ul style="list-style-type: none"> • Video de reflexión. • Dinámica. • Definición. • Anatomía y fisiología.

	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de D.V. • Causas. • Prevalencia. • Diagnóstico. • Indicadores de detección. • Signos de detección en el aula. • Necesidades educativas especiales. • Apoyos tecnológicos. • Orientaciones para la inclusión. • Estrategias generales para atender las necesidades educativas. • Criterios de inclusión. • Planificación con adaptaciones curriculares. • Caso para la adaptación curricular.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones finales. • Agradecimiento.

El día sábado 6 de mayo en la jornada de 8 h 00 hasta las 13 h 00.

Tema	Sub temas
Bienvenida	Firma de asistencia
Discapacidad intelectual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Video de reflexión. ▪ Dinámica: Agilidad Mental. ▪ Definición. ▪ Modelo Teórico de D.I. ▪ Prevalencia. ▪ Características de D.I. ▪ Indicadores de detección. ▪ Signos de detección en el aula. ▪ Necesidades educativas especiales. ▪ Apoyos tecnológicos. ▪ Orientaciones para la inclusión.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias generales para atender las necesidades educativas. ▪ Criterios de inclusión. ▪ Planificación con adaptaciones curriculares. ▪ Caso para la adaptación curricular.
Discapacidad Física	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de D. Física. ▪ Clasificación. ▪ Prevalencia. ▪ Grados de la discapacidad física. ▪ Parálisis cerebral infantil. ▪ Característica de los niños con PCI. ▪ Estrategias escolares para la inclusión. ▪ Criterios de inclusión. ▪ Adaptaciones curriculares. ▪ Ejercicio práctico.
Adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación por Grados de adaptación curricular y por discapacidad. ▪ Construcción de la evaluación de acuerdo a la planificación con NEE.
DIAC	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura de la DIAC. ▪ Construcción de la DIAC. ▪ Ruta para la construcción.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta final. ▪ Agradecimiento. ▪ Firma de salida del taller.

Día	Horario	Nº de asistentes
Viernes, 05 de mayo	De 08H00 hasta las 17H00	106
Sábado, 06 de mayo	De 08H00 hasta las 17H00	100

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Tabla 41.**RECURSOS (equipos, instalaciones), horarios, asistentes (número)**

Recursos Humanos	Dos capacitadores Tutor de tesis.
Recursos Tecnológicos	Infocus Computadora Flash memory Cámara
Recursos Materiales	Papelotes Cinta Cartulina Marcadores Esferos Stickers Premios Pelotas Copias

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

A continuación, se demuestra el impacto del taller brindado a los docentes de La Troncal.

3.5. Resultados obtenidos a partir del pre y post taller de NEE

3.5.1. Grupo perteneciente al dominio de inclusión educativa.

Pregunta 1.

Indique quiénes serían sujetos de inclusión:

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

Por tanto, se exponen los datos obtenidos en los dos momentos de aplicación de la encuesta, antes de brindar el taller y después de haber concluido el taller.

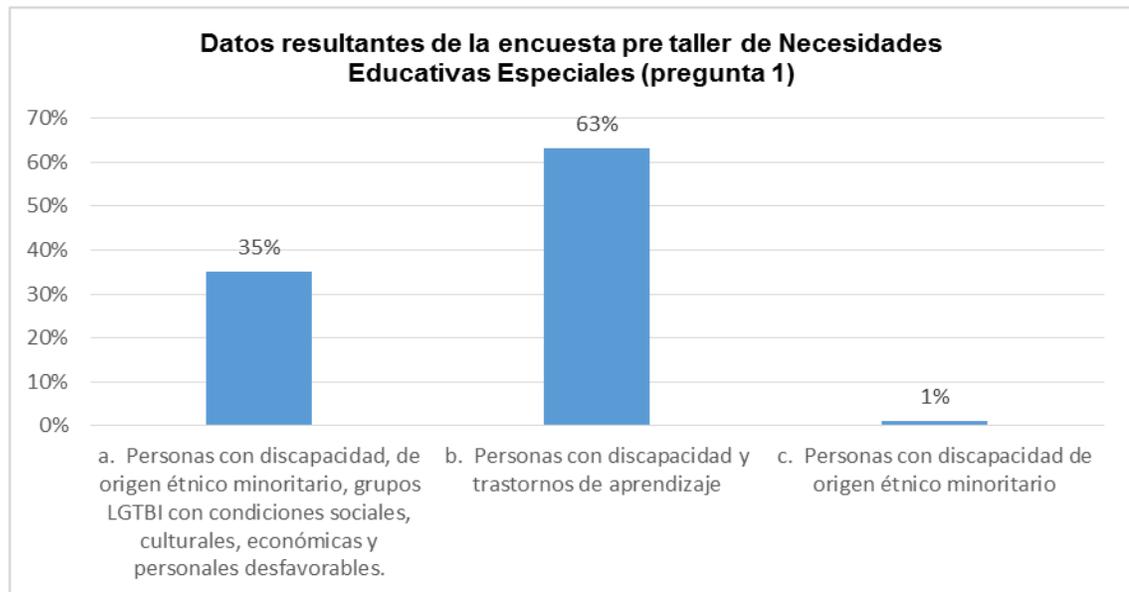
Tabla 42.

Datos resultantes de la encuesta pre-taller de Necesidades Educativas Especiales (pregunta 1)

No	AFIRMACIONES	resultados
Dato 1	a. Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, grupos LGTBI con condiciones sociales, culturales, económicas y personales desfavorables.	35%
Dato 2	b. Personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje	63%
Dato 3	c. Personas con discapacidad de origen étnico minoritario	1%

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 39. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales (pregunta 1)



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

A partir de los resultados obtenidos antes de comenzar el taller, se encuentra que en la pregunta *Indique quiénes serían sujetos de inclusión*, el 36 % de los encuestados escoge la siguiente afirmación: “Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, grupos LGTBI con condiciones sociales, culturales, económica y personales desfavorables”; mientras que el mayoritario 63 % de los encuestados elige la segunda opción: “Personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje”. Finalmente 1% de los participantes selecciona la tercera opción: “Personas con discapacidad de origen étnico minoritaria”.

Por otra parte, se menciona a continuación los datos obtenidos después del taller (post taller).

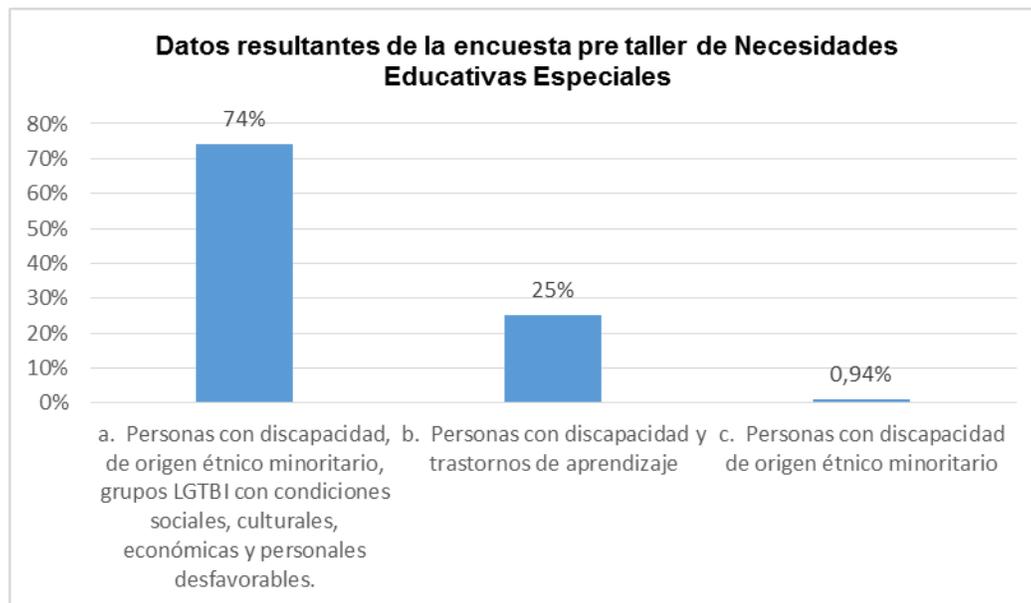
Tabla 43.

Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

1. Indique quienes serían sujetos de inclusión (Final)		
Nº	Afirmaciones	Resultados
Dato 1	a. Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, grupos LGTBI con condiciones sociales, culturales, económicas y personales desfavorables.	74 %
Dato 2	b. Personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje	25 %
Dato 3	c. Personas con discapacidad de origen étnico minoritario	0,94 %

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 40. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Según lo obtenido, el 74 % de los encuestados escogen la afirmación uno que menciona: “Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, grupos LGTBI con condiciones sociales, culturales y personales desfavorables”; el 25 % de los encuestados escoge la siguiente afirmación: “Personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje”.

Finalmente, el 1% de los encuestados escogen la tercera opción: “Personas con discapacidad de origen étnico minoritaria, económica y personales desfavorables”.

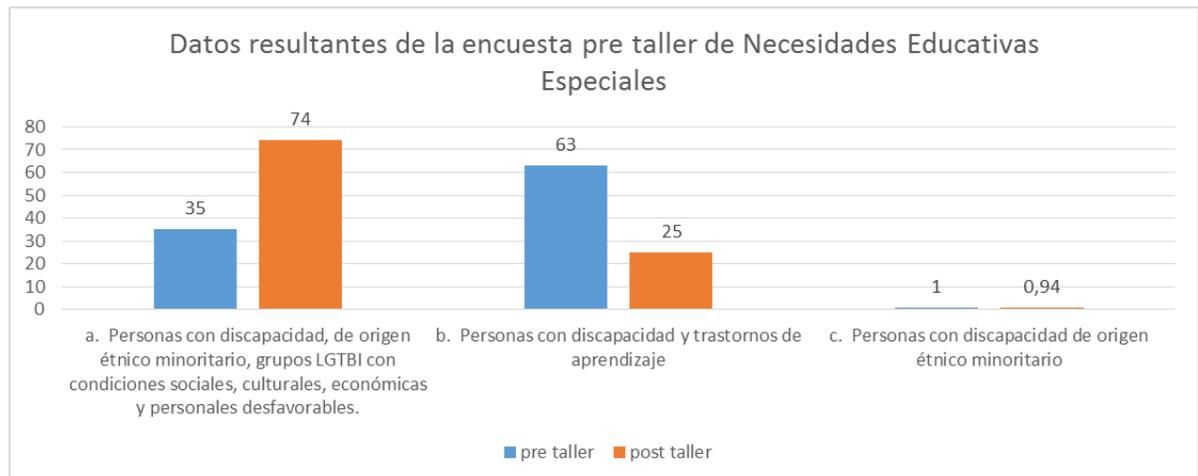
Tabla 44.

Datos resultantes comparativos de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	AFIRMACIONES	Pre taller	post taller
Dato 1	a. Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, grupos LGTBI con condiciones sociales, culturales, económicas y personales desfavorables.	35	74
Dato 2	b. Personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje	63	25
Dato 3	c. Personas con discapacidad de origen étnico minoritario	1	0,94

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 41. Datos resultantes comparativos de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Se puede observar que existe un aumento de 37.72 puntos, que favorece a la opción que menciona: “que los sujetos de inclusión son aquellas personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, grupos LGTBI con condiciones sociales, culturales, económica y personales desfavorables”, seguido a esto encontramos que existe un decreciente de 37.57 que selecciona la opción número dos.

Por tanto, es evidente que después del taller los docentes encuestados tienen un concepto más claro sobre quiénes son sujetos de inclusión. Dentro del Ecuador, en la Constitución se garantiza el derecho a todas las personas a la inclusión con el fin de un ejercicio de una vida digna y plena como sugiere el “Art. 48.- El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren: 1. La inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica.” (Constitución de la República del Ecuador, Asamblea Constituyente 2008). Es decir, cualquier persona es sujeto del derecho de ser incluido sin importar su condición.

3.5.2. Grupo perteneciente al dominio de Discapacidad Auditiva

Pregunta 2: Discapacidad Auditiva: seleccione a los profesionales para la atención a niños con discapacidad auditiva:

- a. Psicólogo educativo
- b. Pediatra
- c. Terapeuta de lenguaje
- d. Neurólogo
- e. Docente
- f. Audiólogo

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir de la tabulación de los momentos pre taller dictado a los docentes de la Troncal:

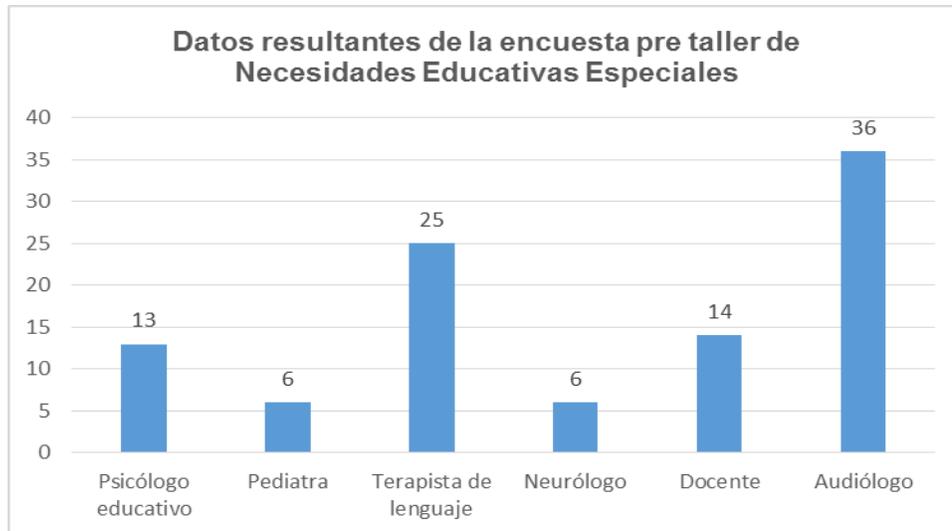
Tabla 45.

Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales

Discapacidad Auditiva		
Nº	Seleccione a los profesionales para la atención a niños con discapacidad auditiva	%
Dato 1	Psicólogo educativo	13
Dato 2	Pediatra	6
Dato 3	Terapeuta de lenguaje	25
Dato 4	Neurólogo	6
Dato 5	Docente	14
Dato 6	Audiólogo	36

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 42. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Los resultados obtenidos en este primer momento del taller son: el 13 % de encuestados consideran que el psicólogo educativo brinda atención a DA, seguido a esto se encuentra el médico pediatra con un alcance del 6 % de percepción de trabajo frente a la necesidad, inmediatamente se tienen que el 25 % de los participantes considera que el terapeuta del lenguaje es aquel que da atención a la DA. Un 6 % señala a los neurólogos, seguido por los docentes, en el 14 % de los casos; finalmente, los profesionales audiólogos obtienen un 36 %.

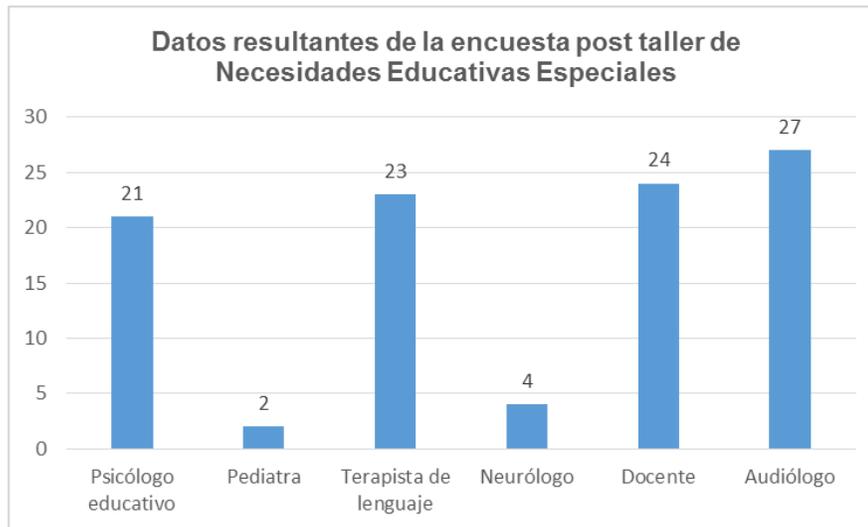
Tabla 46.

Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	Seleccione a los profesionales para la atención a niños con discapacidad auditiva (Post Taller)	%
Dato 1	Psicólogo educativo	21
Dato 2	Pediatra	2
Dato 3	Terapeuta de lenguaje	23
Dato 4	Neurólogo	4
Dato 5	Docente	24
Dato 6	Audiólogo	27

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 43. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Luego de haber impartido el taller y aplicar el reactivo correspondiente se obtuvo lo siguiente: El 21 % de encuestados considera que Psicólogo educativo brinda atención a DA, seguido a esto se encuentra el médico pediatra con un alcance del 2 % de percepción de trabajo frente a la necesidad, inmediatamente se observa que el 23 % de los participantes considera que el terapeuta del lenguaje es aquel que da atención a la DA. El 4 % opta por los neurólogos, seguido por los docentes en el 24 % de los casos; finalmente los profesionales audiólogos obtienen un 27 %.

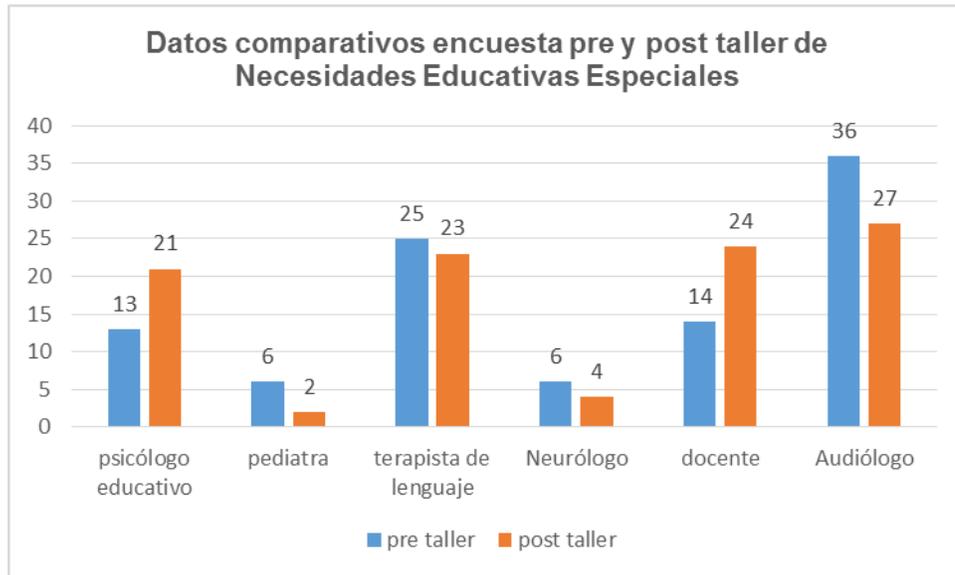
Tabla 47.

Datos comparativos la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	2. Seleccione a los profesionales para la atención a niños con discapacidad auditiva	2. Seleccione a los profesionales para la atención a niños con discapacidad auditiva	
		pre taller	post taller
Dato 1	psicólogo educativo	13	21
Dato 2	pediatra	6	2
Dato 3	terapeuta de lenguaje	25	23
Dato 4	Neurólogo	6	4
Dato 5	docente	14	24
Dato 6	Audiólogo	36	27

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 44. Datos comparativos la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Se puede observar que existe un aumento de 8.13 puntos de diferencia en favor de los psicólogos educativos, mientras que desciende en 4.13 puntos la elección de Médicos pediatras, seguido por una disminución de 2.08 puntos a la elección de terapeutas de lenguaje, la opción de neurólogo desciende un 2.47 puntos, mientras que la opción de docente se eleva en 10.35 puntos, finalmente se obtiene un descenso de 9.80 puntos a la opción de fonoaudiólogos. Se observa que los docentes, posterior al taller, han alcanzado una cierta experticia respecto de quienes son los recursos humanos que trabajan en favor de esta NEE.

Pregunta 3: Marque con una x según corresponda frente a la siguiente afirmación:

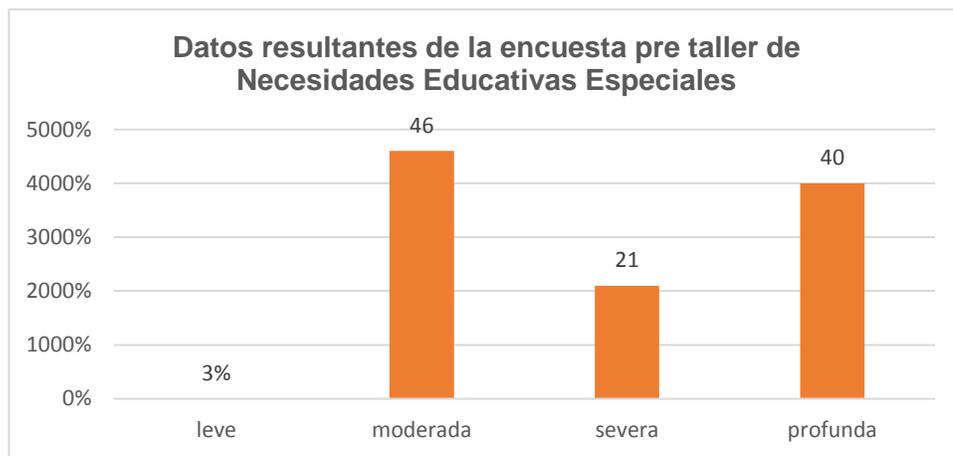
De acuerdo a las siguientes características, seleccione el grado de pérdida auditiva que posee el niño:

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

A partir de la pregunta mencionada se obtienen los siguientes resultados pre taller y pos taller respectivamente:

Tabla 48.**Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales**

N°	De acuerdo con las siguientes características, seleccione el grado de pérdida auditiva que posee el niño	%
Dato 1	leve	3
Dato 2	moderada	46
Dato 3	severa	21
Dato 4	profunda	40

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez**Gráfico 45. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales****Elaborado por:** Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En este apartado se pidió a los docentes que seleccionen la respuesta correcta según el siguiente caso expuesto: Sólo escucha la voz a intensidades muy elevadas y el lenguaje oral no puede desarrollarse de manera espontánea. Su lenguaje comprensivo – expresivo es muy pobre, presenta marcadas dificultades articulatorias, morfo - sintácticas y problemas de voz. Ante ello, el 3 % de los encuestados responde que es una DA leve, seguido por el 46 % que menciona que es DA moderada, mientras que el 21 % DA severa y finalmente el 40 % de los encuestados menciona que es una DA profunda.

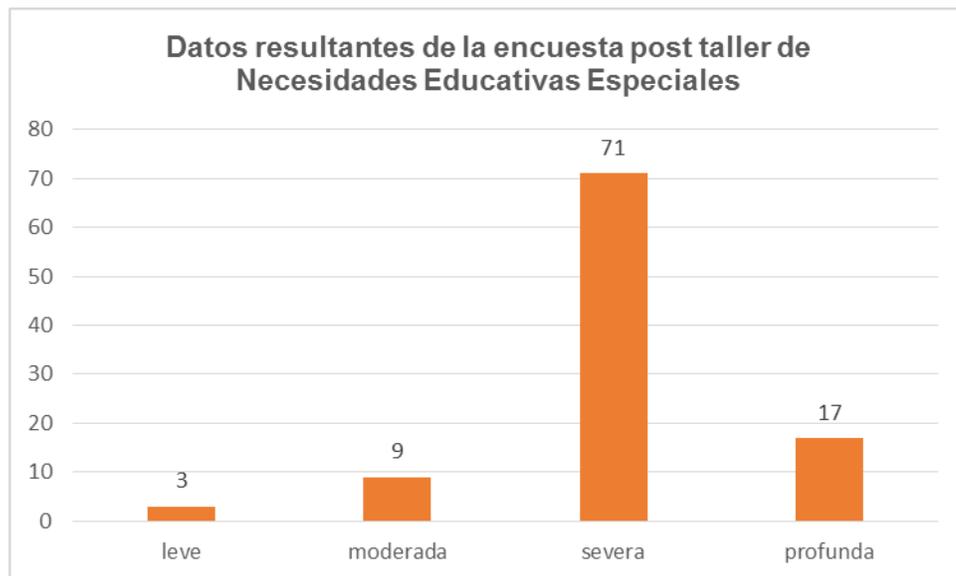
Tabla 49.

Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

De acuerdo a las siguientes características, seleccione el grado de pérdida auditiva que posee el niño		
Nº		%
Dato 1	leve	3
Dato 2	moderada	9
Dato 3	severa	71
Dato 4	profunda	17

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 46. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En la encuesta post – taller, el 3 % menciona que el caso dado corresponde a DA leve, mientras que el 9 % lo califica de DA moderada, seguido por el pico más alto obtenido por un 71 % que señala a DA severa; finalmente el 17 % escogió la opción de DA profunda.

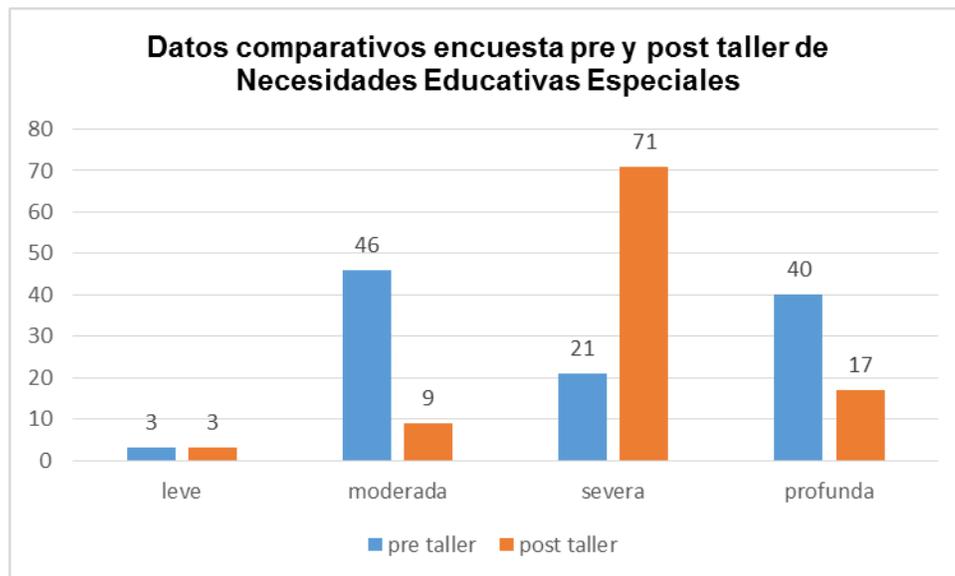
Tabla 50.

Datos comparativos la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	De acuerdo con las siguientes características, seleccione el grado de pérdida auditiva que posee el niño		pre taller	post taller
Dato 1	leve		3	3
Dato 2	moderada		46	9
Dato 3	severa		21	71
Dato 4	profunda		40	17

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 47. Datos comparativos de la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En este apartado se observa que los encuestados cambian su elección de respuestas de la siguiente manera: la elección de DA leve baja un 0.5 a diferencia de su pre test, mientras que desciende en 36.48 puntos la elección de DA moderada. En la tercera opción DA severa aumenta 49.99 puntos, finalmente la DA profunda defiende un 22.79 puntos.

Por tanto, la respuesta correcta en el caso presentado es Severa; los docentes que seleccionan este apartado lo hacen de manera acertada.

3.5.3. Grupo perteneciente al dominio de Discapacidad Física.

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

- Controlar la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento.
- Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento
- Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos.

En esta pregunta los docentes en los diferentes momentos de la aplicación de la encuesta obtuvieron los siguientes resultados:

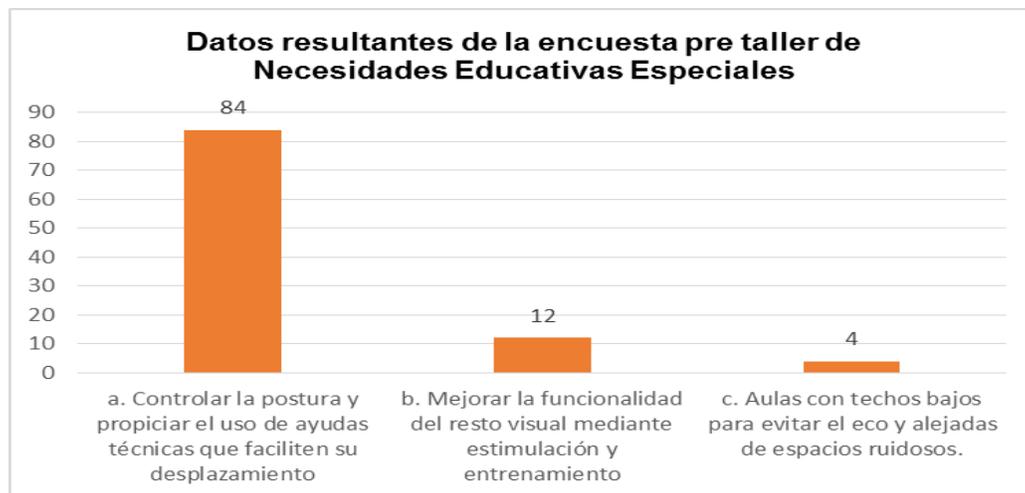
Tabla 51.

Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	De las siguientes necesidades, marque las que corresponde a los niños y jóvenes con discapacidad física.	%
Dato 1	a. Controlar la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento	84
Dato 2	b. Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento	12
Dato 3	c. Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos.	4

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 48. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Según los datos pre taller se evidencia que el 84 % de los docentes escoge la opción uno correspondiente a: “Controlar la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento”, seguido del 12 % que escoge la opción 2: “Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento”, finalmente el 4 % selecciona la tercera opción que dicta: “Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos”.

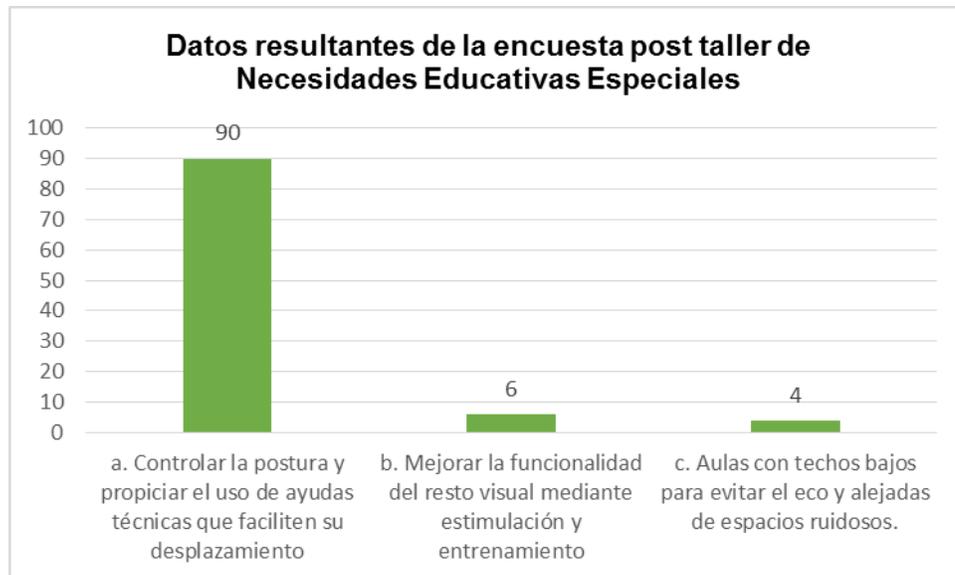
Tabla 52.

Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	De las siguientes necesidades, marque las que corresponde a los niños y jóvenes con discapacidad física.	%
Dato 1	a. Controlar la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento	90
Dato 2	b. Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento	6
Dato 3	c. Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos.	4

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 49. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

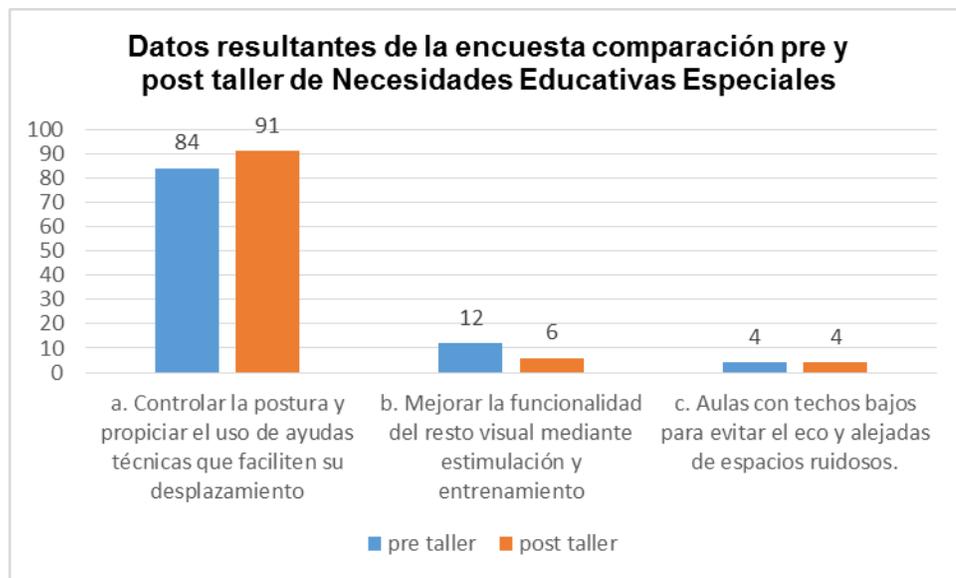
En esta representativa se puede observar que el 91 % de los encuestados escoge la opción 1, seguido del 6 % que seleccionan la opción 3.

Tabla 53.

Datos resultantes de la encuesta comparación pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	De las siguientes necesidades, marque las que corresponde a los niños y jóvenes con discapacidad física.	pre taller	post taller
Dato 1	a. Controlar la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento	84	91
Dato 2	b. Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento	12	6
Dato 3	c. Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos.	4	4

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 50. Datos resultantes de la encuesta pre/ post taller de Necesidades Educativas Especiales

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Posterior a la participación en el taller, el número de docentes que responden correctamente aumenta 7 puntos porcentuales, lo que permite constatar la efectividad del mismo en cuestiones relacionadas a la identificación de la discapacidad física.

Pregunta 5: Marque Verdadero (V) o Falso (F) según corresponda:

- a. Un niño con discapacidad física grado 4, con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse dentro del centro educativo regular.
- b. Las alteraciones sensorio-motrices que presenta dificultades en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado
- c. La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de discapacidad física.

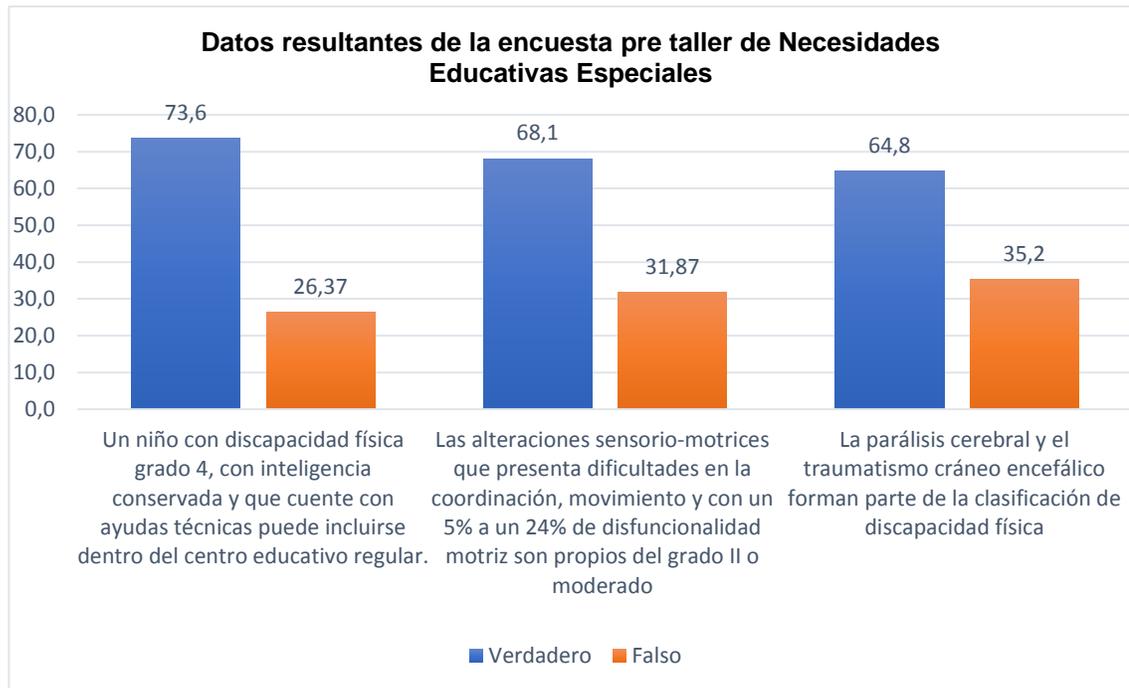
A continuación se muestra los datos registrados en los momentos pre taller y post taller a los docentes participantes:

Tabla 54.***Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales***

Afirmación	VERDADERO	FALSO
Un niño con discapacidad física grado 4, con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse dentro del centro educativo regular.	74	26
Las alteraciones sensorio-motrices que presenta dificultades en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado	68	32
La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de discapacidad física	65	35

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 51. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



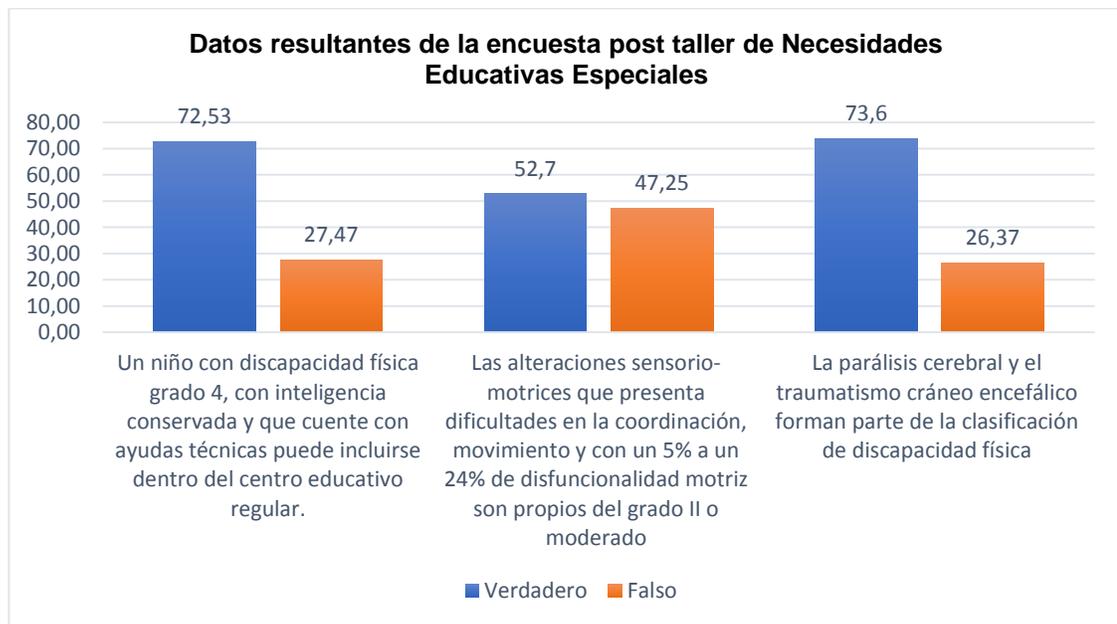
Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Se evidencia que, frente a la primera proposición, el 74 % de docentes responde afirmativamente. Con respecto al segundo apartado, el 68 % responde afirmativamente; mientras que en la tercera proposición, el 65 % menciona como verdadero.

Tabla 55.**Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales**

Afirmación	VERDADERO	FALSO
Un niño con discapacidad física grado 4, con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse dentro del centro educativo regular.	73	27
Las alteraciones sensorio-motrices que presenta dificultades en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado	53	47
La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de discapacidad física	74	26

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 52. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Las respuestas posteriores al taller son las siguientes: Con respecto a la primera proposición, el 73 % responde “verdadero”; frente a la segunda proposición, el 53 % responde afirmativamente; y finalmente, con respecto a la tercera proposición, el 74 % escoge la opción “verdadero”.

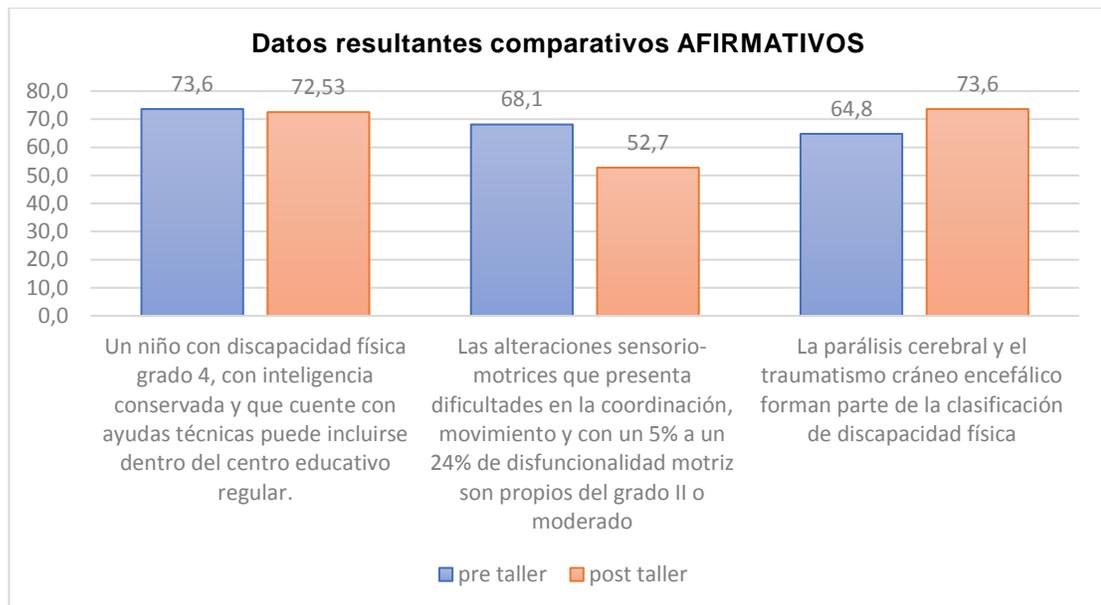
Tabla 56.

Datos resultantes comparativos de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales

Afirmación	Pre-Taller V	Post-Taller V	Pre-Taller F	Post-Taller F
Un niño con discapacidad física grado 4, con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse dentro del centro educativo regular.	74	73	27	26
Las alteraciones sensorio-motrices que presentan dificultades en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado	68	53	47	32
La parálisis cerebral y el traumatismo craneo encefálico forman parte de la clasificación de discapacidad física	65	74	26	35

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 53. Datos resultantes afirmativas comparativos de la encuesta pre/post respuestas de verdadero taller de Necesidades Educativas Especiales

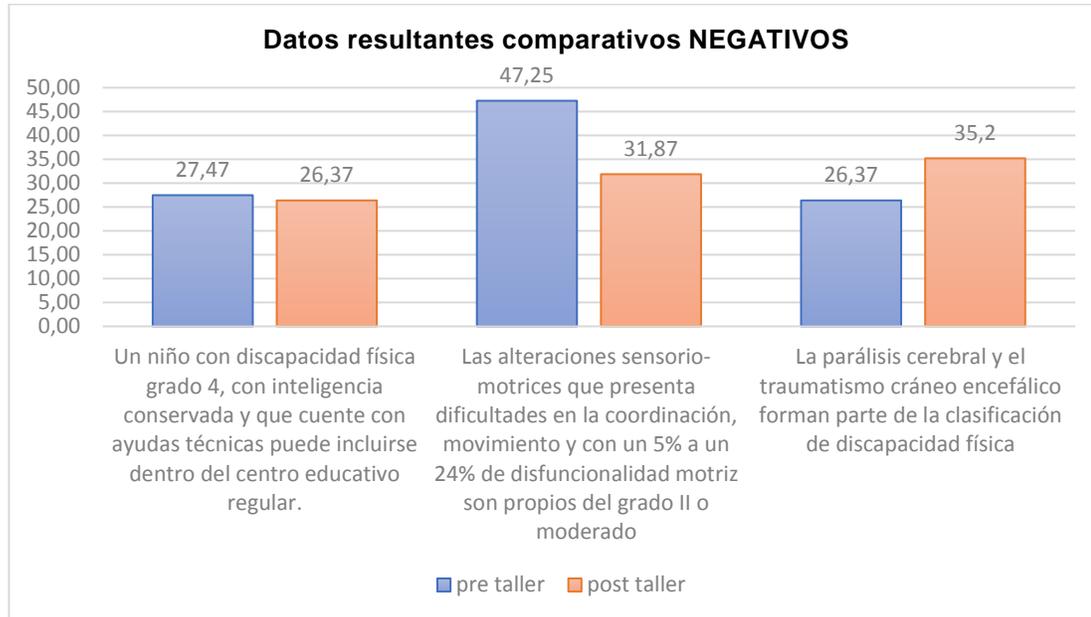


Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En este apartado se realiza una comparación de la incidencia pre y post taller en caso de haber seleccionado la opción “verdadero”. Demuestran los datos expuestos que en la afirmación primera desciende 1.10 puntos en la preferencia de respuestas positivas post y pre

taller. Por su parte, en la segunda proposición, hay un descenso de 15.38 puntos la preferencia de respuestas verdaderas post taller.

Gráfico 54. Datos resultantes negativos comparativos de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales, comparación solo con la opción de falso



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Por su parte, este apartado corresponde a la comparación pre y post taller de quienes seleccionaron la opción "falso" en las diferentes proposiciones. Se puede observar un descenso de 1.10 puntos en las respuestas de la opción uno. A su vez, la opción dos desciende 15.38 puntos en su porcentaje, posterior al taller. Finalmente, el porcentaje de respuestas que optaron por la opción "falso", aumenta en 8.83 puntos. Los docentes post taller aciertan al mencionar que la clasificación de DM. Puede ser producida por un traumatismo encéfalo craneal.

3.5.4. Grupo perteneciente al dominio de Discapacidad Intelectual.

Pregunta 6. Señale la característica que No corresponde a la discapacidad intelectual:

- Trastorno
- Daño cerebral por accidente luego de los 18 años
- Limitación del funcionamiento intelectual
- Alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)

Con respecto a este dominio los docentes participantes del taller seleccionaron las siguientes repuestas, dependiendo del momento de la aplicación de la encuesta:

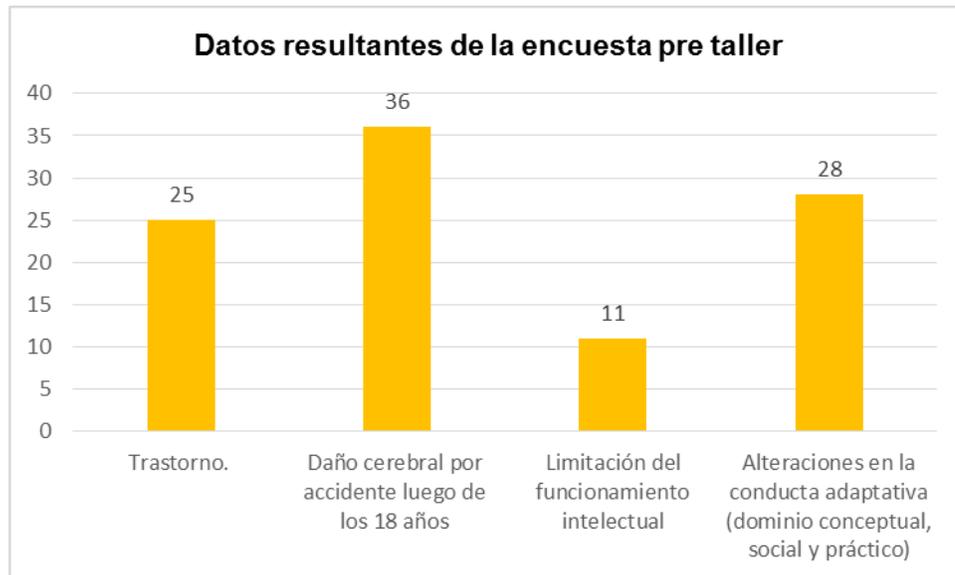
Tabla 57.

Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	Señale la característica que NO corresponde a la discapacidad intelectual	%
Dato 1	Trastorno.	25
Dato 2	Daño cerebral por accidente luego de los 18 años	36
Dato 3	Limitación del funcionamiento intelectual	11
Dato 4	Alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)	28

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 55. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



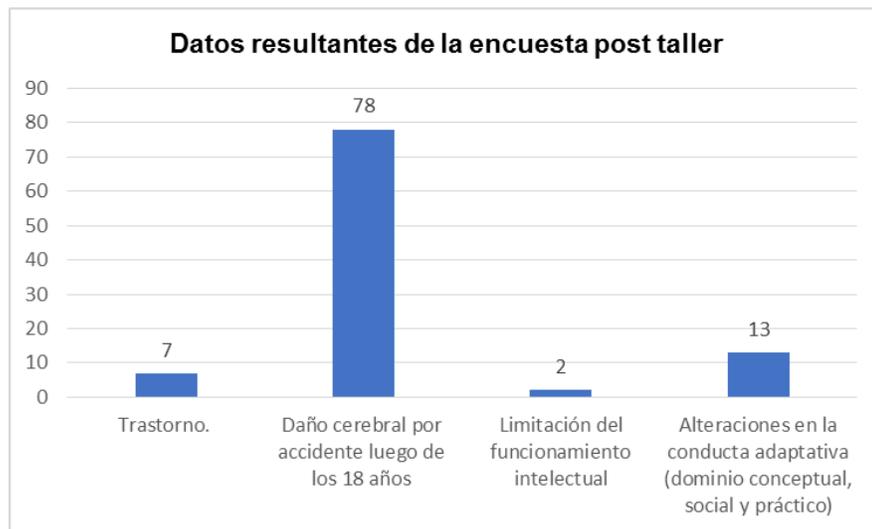
Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

El 25 % escoge al trastorno, seguido por el 36 % que escoge al daño cerebral por accidente luego de los 18 años; mientras que el 11 % escoge a la limitación del funcionamiento intelectual, finalizando con el 28 % que opta por alteración en la conducta adaptativa.

Tabla 58.**Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales**

Nº	Señale la característica que NO corresponde a la discapacidad intelectual	%
Dato 1	Trastorno.	7
Dato 2	Daño cerebral por accidente luego de los 18 años	78
Dato 3	Limitación del funcionamiento intelectual	2
Dato 4	Alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)	13

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 56. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

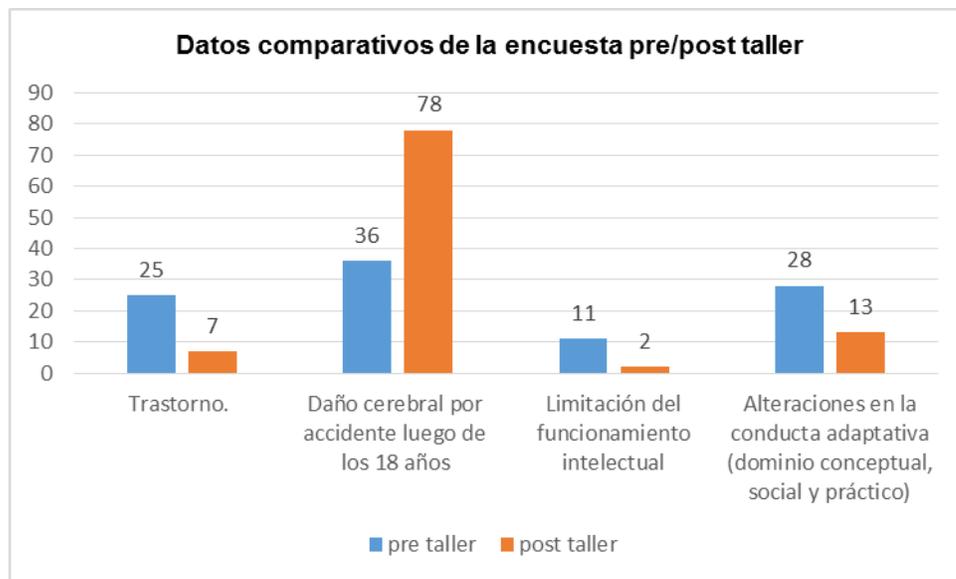
Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Posterior al taller los resultados difieren: El 7 % escoge al trastorno, seguido por el 78 % que escoge al daño cerebral por accidente luego de los 18 años; mientras que el 2 % escoge a la limitación del funcionamiento intelectual, finalizando con el 13 % que opta por alteración en la conducta adaptativa.

Tabla 59.**Datos comparativos de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales**

Nº	Señale la característica que NO corresponde a la discapacidad intelectual	pre taller	post taller
Dato 1	Trastorno.	25	7
Dato 2	Daño cerebral por accidente luego de los 18 años	36	78
Dato 3	Limitación del funcionamiento intelectual	11	2
Dato 4	Alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)	28	13

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 57. Datos comparativos de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Se puede observar que después del taller, en la opción 1 existió un descenso de 17.55 puntos en el porcentaje de docentes que escogieron esta respuesta; en la opción 2 existió un aumento de 42.21 puntos; en la opción 3 se observa un descenso 8.88 puntos, mientras que en la opción 4 existe un descenso de 15.77. Efectivamente, se puede decir que los conocimientos frente a la globalidad de la discapacidad intelectual en los docentes aumentan después del taller

recibido, y con sus respuestas se acercan a la definición de Morrison (2015) para quien la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) inicia durante el período de desarrollo e incluye limitaciones tanto del funcionamiento intelectual como del comportamiento adaptativo.

Pregunta 58. De las siguientes escalas de gravedad, marque cuales pueden ser incluidas en Educación Básica:

- Discapacidad intelectual leve, moderada y profunda (Dato 1)
- Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda (Dato 2)
- Discapacidad intelectual leve y moderada (Dato 3)

Se obtuvieron los siguientes resultados:

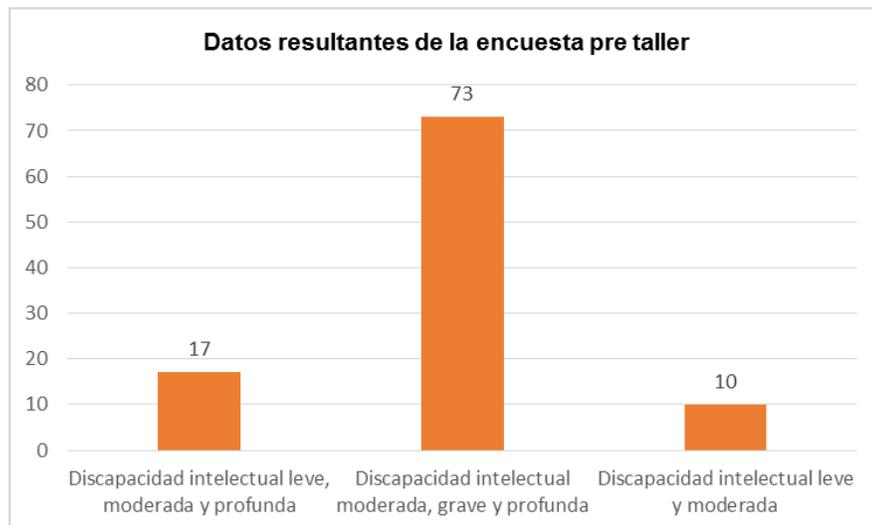
Tabla 60.

Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	De las siguientes escalas de gravedad, marque cuales pueden ser incluidas en Educación Básica:	%
Dato 1	Discapacidad intelectual leve, moderada y profunda	17
Dato 2	Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda	73
Dato 3	Discapacidad intelectual leve y moderada	10

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 58. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En la evaluación pre-taller el 17 % de los encuestados escoge la opción 1, seguido por un 73 % de encuestados que escoge la opción 2. Finalmente, el 10 % se decanta por la opción 3.

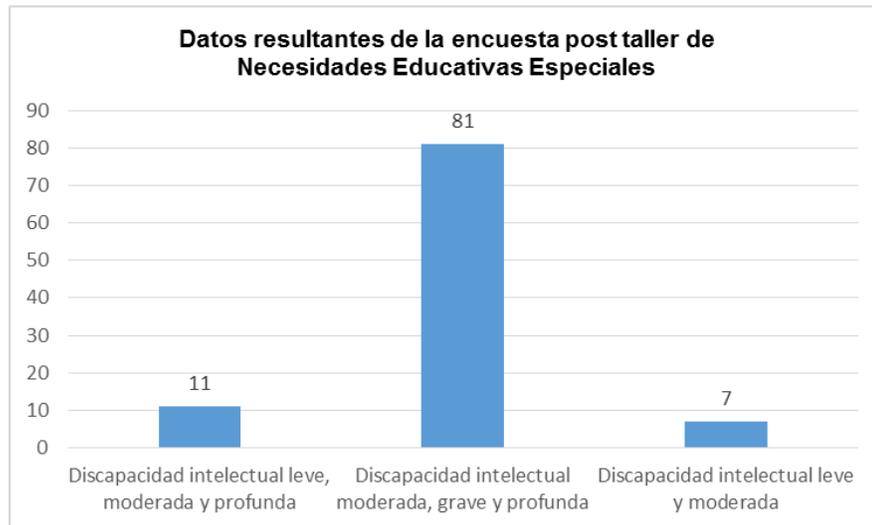
Tabla 61.

Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	De las siguientes escalas de gravedad, marque cuales pueden ser incluidas en Educación Básica:	%
Dato 1	Discapacidad intelectual leve, moderada y profunda	11
Dato 2	Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda	81
Dato 3	Discapacidad intelectual leve y moderada	7

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 59. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales



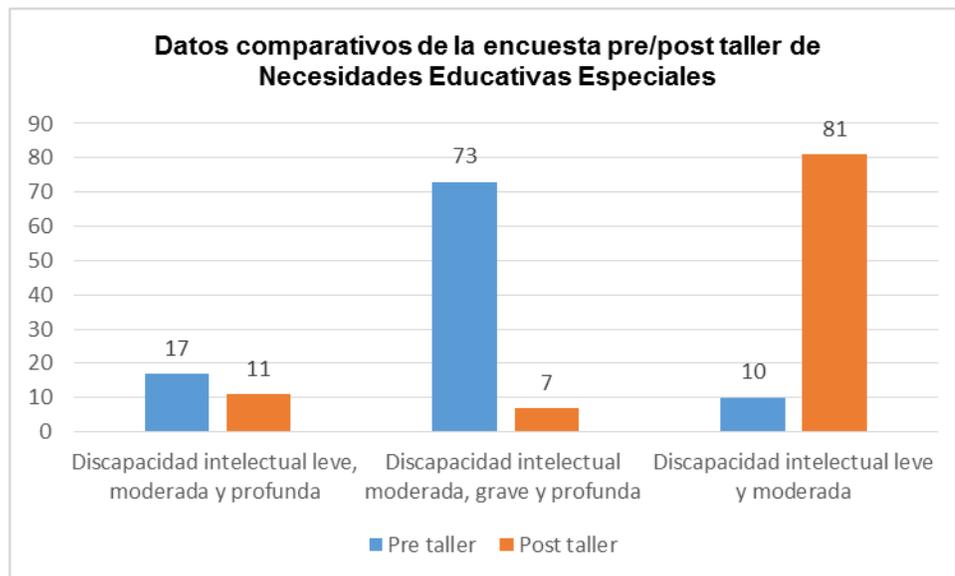
Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Posterior al taller, los resultados difieren: el 11 % de los encuestados escoge la opción 1, seguido por un 7 % de encuestados que escoge la opción 2. Finalmente, el 81 % se decanta por la opción 3.

Tabla 62.**Datos comparativos de la encuesta pre/ post taller de Necesidades Educativas Especiales**

	Opciones	Pre taller	Post taller
Dato 1	Discapacidad intelectual leve, moderada y profunda	17	11
Dato 2	Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda	73	7
Dato 3	Discapacidad intelectual leve y moderada	10	81

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 60. Datos comparativos de la encuesta pre/ post taller de Necesidades Educativas Especiales

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Al comparar los datos pre y post taller se evidencian diferencias marcadas: existe un descenso de 5.96 puntos en las respuestas de la opción 1, igual ocurre con la opción 2, donde se constata un descenso de 65.25 puntos; en cambio, se observa un aumento de 71.21 puntos en las respuestas de la opción 3. Con estos resultados se evidencia que el taller permitió a los docentes participantes mejorar sus conocimientos sobre las tipologías de la capacidad intelectual.

3.5.5. Grupo perteneciente al dominio de Discapacidad visual.

Pregunta 8: Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera:

- Uso de ayudas ópticas específicas para la lecto-escritura.
- Verbalización de la información contenida en la pizarra.
- Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad.
- Uso de sistema alternativos o aumentativos de comunicación.

Se obtuvieron los siguientes resultados:

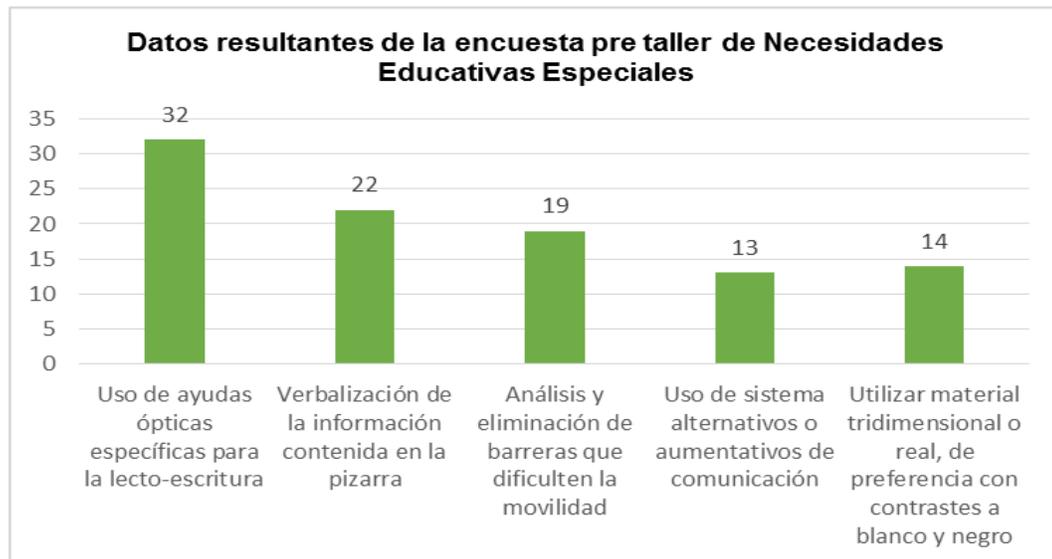
Tabla 63.

Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera	%
Dato 1	Uso de ayudas ópticas específicas para la lecto-escritura	32
Dato 2	Verbalización de la información contenida en la pizarra	22
Dato 3	Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad	19
Dato 4	Uso de sistema alternativos o aumentativos de comunicación	13
Dato 5	Utilizar material tridimensional o real, de preferencia con contrastes a blanco y negro	14

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 61. Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En la evaluación pre-taller el 32 % de los encuestados escoge la opción 1, seguido por un 22 % de encuestados que escoge la opción 2. Por su parte, el 19 % escogió la opción 3, mientras que el 13% seleccionó la opción 4. Finalmente, el 14 % se decanta por la opción 5.

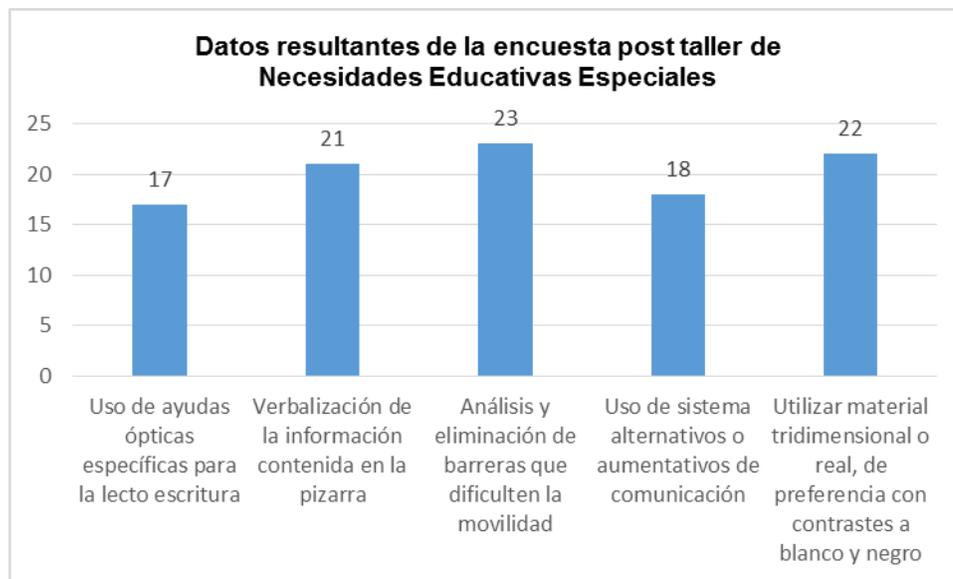
Tabla 64.

Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera	post taller
Dato 1	Uso de ayudas ópticas específicas para la lecto escritura	17
Dato 2	Verbalización de la información contenida en la pizarra	21
Dato 3	Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad	23
Dato 4	Uso de sistema alternativos o aumentativos de comunicación	18
Dato 5	Utilizar material tridimensional o real, de preferencia con contrastes a blanco y negro	22

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 62. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

En la evaluación pos-taller el 17 % de los encuestados escoge la opción 1, seguido por un 21 % de encuestados que escoge la opción 2. Por su parte, el 23 % escogió la opción 3, mientras que el 18% seleccionó la opción 4. Finalmente, el 22 % se decanta por la opción 5.

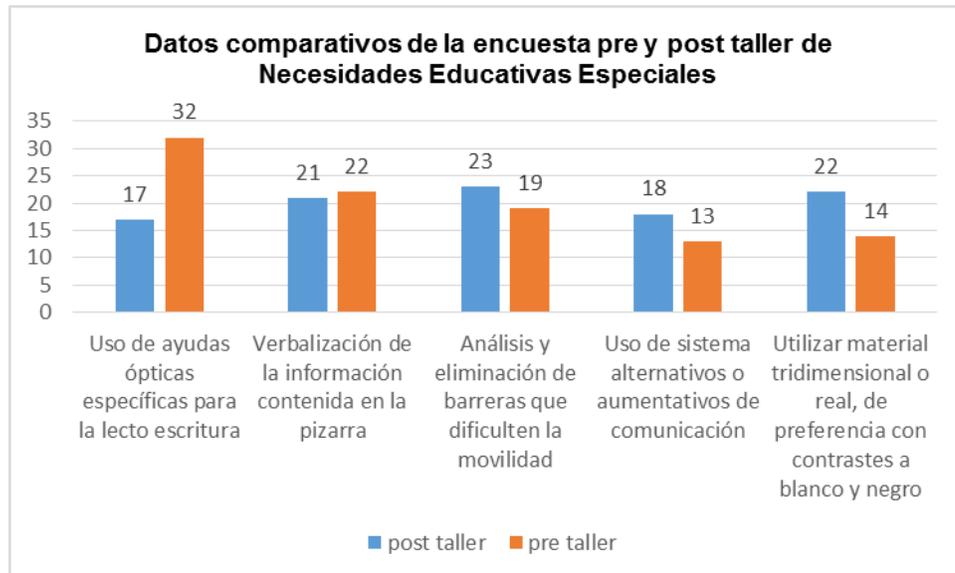
Es importante señalar el impacto o no del taller dado a los docentes de la troncal, frente a este ítem se menciona que:

Tabla 65.

Datos comparativos de la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales

Nº	Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera	post taller	pre taller
Dato 1	Uso de ayudas ópticas específicas para la lecto escritura	17	32
Dato 2	Verbalización de la información contenida en la pizarra	21	22
Dato 3	Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad	23	19
Dato 4	Uso de sistema alternativos o aumentativos de comunicación	18	13
Dato 5	Utilizar material tridimensional o real, de preferencia con contrastes a blanco y negro	22	14

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 63. Datos comparativos de la encuesta pre y post taller de Necesidades Educativas Especiales

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Al realizar la comparación pre y post taller se puede evidenciar una reducción de 14.96 puntos en el porcentaje de respuestas en la opción 1; un descenso de 0.76 puntos en la opción 2; una reducción de 3.48 puntos en la opción 3. En cambio, existe un incremento de 4.45 puntos en la opción 4, y un aumento de 7.79 puntos en la opción 5. Estos resultados permiten constatar que en los docentes, después del taller, se ha dado un empoderamiento de las estrategias para trabajar sobre la DV, entre las que están: “usar material didáctico de apoyo en relieve y 3D,

máquina Perkins, regleta y punzón, permitir el uso de apoyos técnicos, verbalizar la información y eliminar obstáculos o barreras arquitectónicas” (MINEDUC, 2010, p.44).

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

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

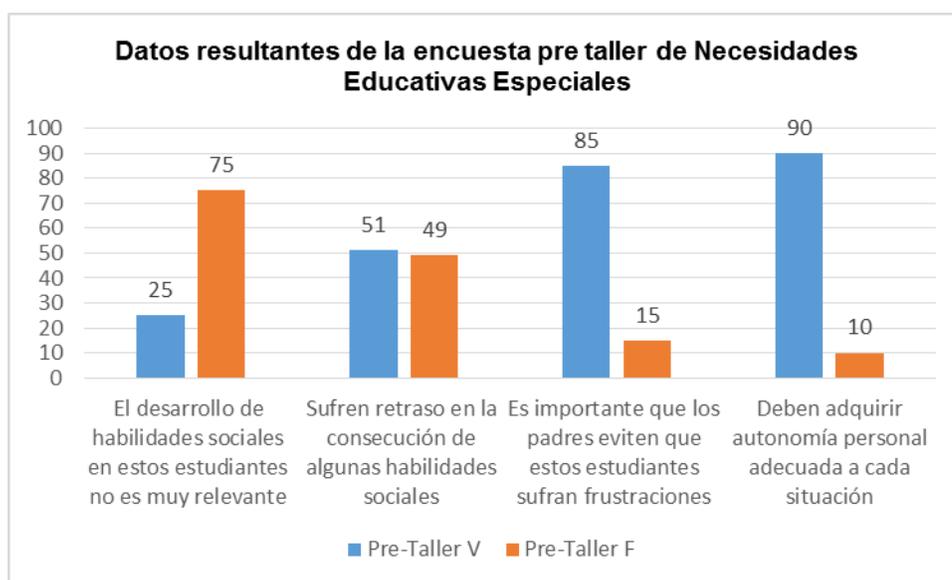
A continuación, se presentan los datos obtenidos en los dos momentos de la encuesta pre y post taller:

Tabla 66.

Datos resultantes de la encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales

Afirmación	Pre-Taller V	Pre-Taller F
El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante	25	75
Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales	51	49
Es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones	85	15
Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación	90	10

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 64. Encuesta pre taller de Necesidades Educativas Especiales

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Según los datos obtenidos se observa que en el literal “a” el 25 % de los encuestados responde “verdadero”; en el literal “b” el 51 % lo hace de igual manera; por su parte, en el literal “c”, el 85 % responde afirmativamente, mientras que en el literal “d” el 90 % de docentes responde afirmativamente.

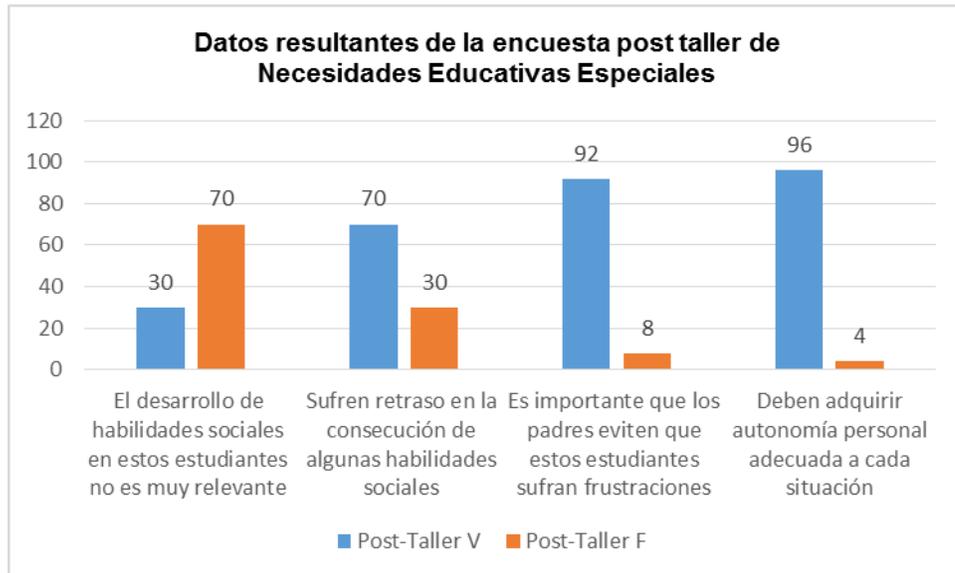
A continuación, se muestran los datos obtenidos después del taller post taller:

Tabla 67.**Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales**

Afirmación	Post-Taller V	Post-Taller F
El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante	30	70
Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales	70	30
Es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones	92	8
Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación	96	4

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 65. Datos resultantes de la encuesta post taller de Necesidades Educativas Especiales



Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

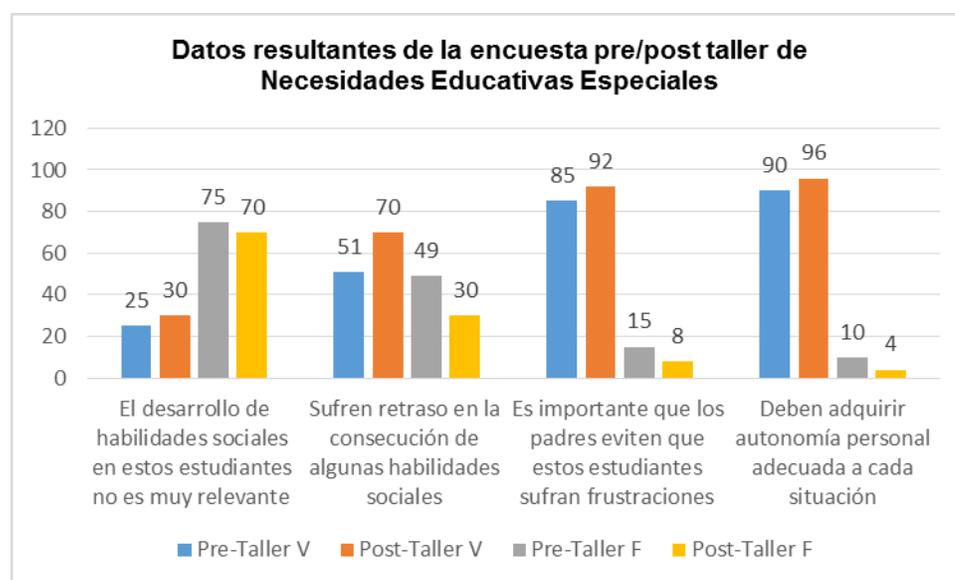
Por su parte, según los datos obtenidos después de la aplicación del taller, en el literal "a" el 30 % de los encuestados responde "verdadero"; en el literal "b" el 70 % lo hace de igual manera; por su parte, en el literal "c", el 92 % responde afirmativamente, mientras que en el literal "d" el 96 % de docentes responde afirmativamente.

Como puede observarse, existen variaciones de resultados pre y pos taller. A continuación, se expone la comparación entre estas dos determinantes:

Tabla 68.**Datos resultantes de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales**

Afirmación	Pre-Taller V	Post-Taller V	Pre-Taller F	Post-Taller F
El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante	25	30	75	70
Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales	51	70	49	30
Es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones	85	92	15	8
Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación	90	96	10	4

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Gráfico 66. Datos resultantes de la encuesta pre/post taller de Necesidades Educativas Especiales

Elaborado por: Gabriela Balcázar & Juan Sánchez

Finalmente, al comparar los datos obtenidos a partir de la aplicación pre-taller y post-taller se puede evidenciar que: en el literal “a” existe un aumento de 4.91 puntos porcentuales en las respuestas. Con respecto al literal “b” se da un aumento de 19.26 puntos. En el literal “c”, por su parte, existe un aumento de 7.84 puntos. Con respecto al literal “d”, se evidencia un incremento de 6.12 puntos.

3.6. Dificultades encontradas

- Espacio pequeño.
- Se sobrepasó el límite de asistentes ofrecidos por la UDAI por lo que el material no fue suficiente para todos.
- Tuvieron dificultades con la encuesta online.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Hablar de cambios de paradigmas negativos en una sociedad depende de lo que la educación forme en sus salones de clases, en su mayoría depende de un eje fundamental: el docente. Por esta razón el estado debería invertir en la educación continua de quienes guían a los futuros ciudadanos de un país. De la misma forma, a la hora de crear inclusión educativa el docente debe asumir un rol activo, pues es él quien, con su predisposición y motivación, puede abrir paso a que muchos niños con necesidades educativas especiales sigan teniendo la oportunidad de estudiar en un ambiente solidario y motivante que potencie climas escolares acogedores para cada uno de sus estudiantes. Es por ello que fueron los sujetos de estudio de la presente investigación.

Para la presente investigación se encuestó a un total de 155 docentes del cantón La Troncal perteneciente a la provincia del Cañar a quienes se les aplicó la encuesta llamada "Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador" elaborado por: Proaño M, y otros (2015) para responder a los objetivos de este trabajo mediante el análisis del nivel de conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en dicho sector. La interpretación de los resultados se realizó tomando en cuenta tres dimensiones: grado de conocimientos, aptitudes y opiniones de los docentes de La Troncal sobre la inclusión.

Es muy importante que un docente conozca las demandas de su trabajo, tiene la obligación de estar en constante capacitación, pues al igual que un médico, en sus manos está el desarrollo académico, moral y emocional de una persona. Se ha podido constatar que los docentes encuestados tienen altos grados de conocimientos sobre inclusión educativa, esto se ve reflejado en los porcentajes ante las preguntas planteadas. Es así que el 89 % de los docentes saben que la inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Por su parte, un 53,55% de los docentes saben que las adaptaciones curriculares son ayudas que se ofrecen a los estudiantes con N.E.E. para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares. En tal caso, peses a que los docentes saben lo que es una adaptación curricular, cabe preguntarse si estos conocimientos se aplican dentro de los salones de clase como una herramienta inclusiva que trabaja con todos y no solo con unos pocos. Esta aplicación del conocimiento docente es decisiva, pues como bien plantea Calvo (2013), uno de las variables que más influye en el proceso de aprendizaje de

los estudiantes es lo relacionado con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de los estudiantes.

Resultado también revelador es que el 59 % de los docentes sabe que las necesidades educativas especiales son aquellas condiciones de instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario. Estos ajustes deben tener la visión de no trabajar únicamente sobre la necesidad educativa sino sobre el desarrollo de habilidades a partir de esa necesidad, convirtiendo a la misma en algo positivo, en una motivación, en un cambio, antes que se convierta en obstáculo y desasosiego por parte de quien la posea. Una vez más se revela que los docentes encuestados poseen conocimientos adecuados sobre el tema de la inclusión educativa, lo que resulta positivo, pues como sostenían López, Echeita, & Martín (2009), la falta de conocimientos, así como las concepciones del equipo docente pueden ser entendidas como barreras que obstaculizan el avance hacia la cabal inclusión. Al menos entre un porcentaje significativo de los docentes estudiados no existen tales impedimentos.

En cuanto al concepto de discapacidad los docentes se mostraron inseguros para responder adecuadamente, es por esto que 46 % considera que la discapacidad es la limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria. Por su lado, el 36 % cree que la discapacidad es la restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria. Lo cierto es que el término discapacidad según Skliar, (1995), hace referencia a cuando una persona no tiene la capacidad de aprender a niveles esperados y funcionar normalmente en la vida cotidiana y lo hace de forma más lenta que otros niños de la misma edad.

A pesar que los docentes dominan conceptos básicos sobre procesos de inclusión, se puede notar que la puesta en marcha del proceso no garantiza necesariamente calidad, esto se evidencia en el desconocimiento y falta de desarrollo de estrategias de enseñanza- aprendizaje según la necesidad del estudiante. La preparación docente sobre métodos de enseñanza – aprendizaje se ubica en un nivel medio según los resultados de la encuesta. A su vez, el 42 % de los docentes manifiesta que sus conocimientos sobre métodos de enseñanza- aprendizaje en autismo y trastornos generales del desarrollo están en un nivel bajo por lo que no se sienten con la capacidad de abordar a este tipo de estudiantes dentro de sus salones de clase. Niveles bajos en conocimientos sobre la problemática del autismo fueron evidenciados en un estudio desarrollado en Vizcaya, España (Sepúlveda, Medrano, & Martín, 2010), el que determinó que la formación profesional, las características personales del docente, las expectativas y el clima

escolar presentan un alto grado de incidencia en los procesos de inclusión educativa. En tal caso, para crear una escuela para todos es de suma importancia que los docentes conozcan sobre métodos que potencien el desarrollo de destrezas y habilidades en sus educandos respetando las capacidades de cada alumno y entendiendo, con Sarto y Venegas (2009) que cada persona es un integrante indispensable y que está en la capacidad de desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyo de los demás.

Es importante que las instituciones educativas que trabajan con la diversidad manejen un clima escolar de inclusión, que promueva valores de equidad, respeto y tolerancia. Es decir, que tal como plantean Santos y Portaluppi (2009), generen ambientes escolares que hagan sentirse al estudiante acompañado y seguro, al tiempo que permitan un desarrollo socio-afectivo positivo. Tales ambientes escolares son impulsados por los docentes. Analizar los resultados obtenidos en esta dimensión ha permitido una reflexión sobre qué tan sensibilizados están los docentes en el tema inclusivo, ubicándose en este ámbito en un nivel intermedio de aceptación a los procesos de inclusión. En cuanto a la pregunta: ¿En qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?, los docentes, en un 50 %, responden que a un nivel alto, pues creen que la inclusión favorece las relaciones interpersonales y ayuda a que se conozcan más entre ellos, pues van de la mano con una serie de valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y el trabajo en conjunto logrando de esta forma una mayor cohesión.

Del mismo modo, el 92 % cree que es necesario contar con un docente tutor para incluir a estudiantes con necesidades educativas para un mejor trabajo. En relación a esto, hay que tener en cuenta que el rol del docente inclusivo es trabajar con la diversidad, garantizando el derecho a una educación de calidad y que los tutores externos son apoyos, pero únicamente en estudiantes con necesidades educativas profundas que estén insertos en el sistema educativo regular o casos de autismo o de multidiscapacidad.

Los docentes, en un 54 %, manifiestan que su nivel de aceptación a niños con inclusión es intermedio lo cual demuestra que hay aún una falta de compromiso y aceptación hacia la inclusión pues son considerados como una carga más al docente. Los resultados coinciden con los obtenidos por Azcárraga et al (2013), quienes además concluyen su investigación señalando que las actitudes de los docentes acerca de la inclusión educativa, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE.

Por último, pero no menos importante, son las opiniones de los docentes frente a los procesos de inclusión: se evidenció que el 75 % de los docentes manifiesta que la

programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos a nivel intermedio. Si bien es cierto existen organismos legales que respaldan la inclusión educativa, en la práctica esto no es cumplido a cabalidad en las instituciones educativas. El 68 % califica con un nivel intermedio a la capacitación recibida sobre procesos inclusivos, lo que ciertamente representa un problema, pues tal como postulan Conejeros, Gómez, & Donoso (2013), los profesores capacitados poseen mejores habilidades para que los objetivos planteados por los procesos inclusivos se cumplan.

Por su parte, el 70 % coloca en un nivel intermedio al equipo psicopedagógico y/o D.E.C.E; el 66 % califica con nivel medio al nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE; y un 78 % califica con un nivel intermedio a la realización de adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con NEE.

Las opiniones evidencian que los procesos de inclusión no se logran alcanzar y que hace falta más capacitación y organización por parte de los miembros de la comunidad educativa para poder cumplir lo normado. Se debe considerar que para que una escuela se apodere de un sistema educativo inclusivo todos los miembros deben tomar la decisión de iniciar el cambio. No se limita únicamente a las adaptaciones curriculares y su proceso de evaluación, sino que se requiere de una serie de políticas que fortalezcan prácticas y culturas inclusivas, así como una infraestructura que sea adecuada. Para esto es importante identificar fortalezas y debilidades, con el fin de tomar decisiones acertadas y avanzar hacia mayores niveles de inclusión y de aprendizaje para todos, considerando para ello tres ejes: a) Accesibilidad, facilitando recursos, medidas y apoyos para el acceso, la movilidad, la comunicación, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; b) flexibilidad y adaptabilidad, capacidad para adaptar el currículo y enseñanza en función de las necesidades de los estudiantes; y c) Clima socio-emocional, brindando un ambiente de confianza, aceptación y valoración de la diversidad y de las potencialidades individuales a favor del desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2011, P 14-15).

Como una solución a la problemática evidenciada se desarrolló un taller, el cual se llevó satisfactoriamente, cumpliendo con la agenda planificada. Los docentes demostraron su predisposición para realizar las diferentes actividades. Al final, y tal como se puede evidenciar con base en los datos resultantes del pre y post taller, existe un alcance significativo en conocimiento de las NEE de los participantes frente a la Discapacidad Visual, Intelectual, Auditiva y Motriz.

Los docentes, antes de recibir el taller frente a la temática de N.E.E., no identificaban a los sujetos de inclusión ni cómo realizar una correcta inclusión dentro de sus aulas, afirmando que esto es producto del miedo. Se evidenció, en tal sentido, falta de información.

Lo satisfactorio se da en el segundo momento, en el post taller, en donde los docentes alcanzan un aumento del 73.58 %, a favor de acoger a toda la diversidad existente en el aula, lo cual se considera un logro. Adquirir mayores conocimientos sobre las NEE permitiría acoger de mejor manera a la diversidad del estudiantado. Es importante recordar que dentro del Ecuador todos los niños y niñas con necesidad educativa pueden ingresar al sistema educativo regular, tal como se reconoce en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos. Los docentes, después del taller, al tener más información legal, social, pedagógica y didáctica, se sienten cómodos frente a la diversidad.

Con respecto a la segunda temática evidenciada en la encuesta, la discapacidad auditiva, se observó que el 76 % de los docentes considera que una de las personas que puede atender directamente a esta discapacidad en el proceso educativo es el profesor del aula. Considerar a los docentes como pieza clave en el proceso de inclusión frente a la discapacidad, coincide con los planteamientos de Damm (2011), quien además agrega que los docentes pueden llegar a evidenciar en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, oscilantes entre la indiferencia, la sobreprotección, las bajas expectativas y la aceptación hacia los estudiantes con NEE.

Se pudo constatar que después del taller existió un mejoramiento en el conocimiento por parte de los docentes participantes con respecto a la identificación de los sujetos de inclusión. Esto confirma la efectividad de implementar talleres de formación entre los profesionales de la docencia, pues, tal como plantea Tenorio (2011), el poseer conocimientos adecuados permite la adaptación del docente a situaciones nuevas y posibilita la resolución de problemas, entre ellos, dar una respuesta adecuada a los estudiantes integrados en sus aulas. Es de suma relevancia que las instituciones de educación superior formen profesionales integrales, capaces de construir con la diversidad del alumnado aprendizajes de calidad.

Finalmente, el taller aplicado contribuyó a que los docentes adquiriesen un conocimiento adecuado sobre aspectos como la tipología en las discapacidad intelectuales, coincidiendo los presentes resultados con la investigación de Fernández (2013), que demostraba la pertinencia de desarrollar procesos de formación continua con los docentes, ya que esto trae consigo un sistema educativo más justo e inclusivo.

Por otra parte, es importante recordar que para mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades, se debe exigir a la unidad educativa reflexionar y planifique en conjunto con la comunidad educativa. Esto implicaría que las decisiones, tanto curriculares como de conceptualización y funcionamiento de la unidad deban tomarse por quienes lo llevan a la práctica en su contexto real. De esta manera intentar que el curriculum de la unidad sea lo más amplio, equilibrado y diversificado posible.

CONCLUSIÓN

Finalmente, se concluye el presente estudio señalando que, si bien los docentes manejan conocimientos básicos sobre inclusión educativa sus actitudes y opiniones, estos no son los adecuados para trabajar con estudiantes con NEE.

- De acuerdo a los datos arrojados en las encuestas algunos docentes no están listos para aceptar a la diversidad, mientras que un cierto porcentaje menciona que no se debe incluir a los chicos con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular. Al respecto, es importante comenzar a plantearse la posibilidad de una educación para todos, entendida como una escuela que responda a la diversidad y a la particularidad de los estudiantes, dejando de lado currículos paralelos que promulgan la integración. En tal sentido, hay que centrarse en trabajar currículos inclusivos, es decir, menos exclusivos y más inmersos en una cultura y educación bajo un sentido holístico.
- La inclusión dentro de la educación consiste en un deber para todos los miembros de la comunidad; sin embargo, quien tiene una mayor responsabilidad es el propio docente, quien convive a diario con sus estudiantes; es por eso que el propio docente debe eliminar todas las barreras que le impidan llevar a cabo el proceso inclusivo y garantizar, de tal modo, el derecho a una educación de calidad.
- En las manos de los docentes está el prepararse para responder con eficiencia y responsabilidad a estos nuevos desafíos recordando siempre que una persona con discapacidad simplemente funciona de manera diferente. Es necesario para esto, que los docentes se encuentren motivados y que constantemente se informen sobre lo que conlleva el proceso de inclusión, para lo cual deben capacitarse constantemente.
- La comunidad educativa debe promulgar procesos de inclusión y, a su vez, vincular y comprometer a la sociedad a impulsar y practicar una cultura inclusiva que acepte la diversidad, sea cual fuese. Se garantizará de esta forma una calidad de vida y un abrir de oportunidades en los niños con NEE
- Se debe entender la responsabilidad de las instituciones, al construir su P.E.I., de mantener una visión de cultura y prácticas inclusivas con las que se atienda a toda la diversidad y se enseñe en el marco de la multi-diversidad.

RECOMENDACIONES

- Desarrollar un PEI inclusivo para desarrollar estrategias a través de curriculum para crear climas escolares positivos y aprendizajes significativos en todos sus estudiantes tomando en cuenta su necesidad; además, capacitar y sensibilizar al personal docente para que pueda responder a la diversidad.
- Realizar un proyecto innovador de impacto social significativo que involucre a toda la comunidad educativa en los procesos para la construcción de una comunidad sensibilizada y por medio de valores como: equidad, respeto, solidaridad y honestidad.
- Invertir en infraestructura adecuada que permita el apoyo a la diversidad.
- Realizar auto evaluaciones periódicas que permitan evidenciar el progreso y toma de decisiones sobre los procesos educativos inclusivos.
- Realizar procesos de apoyo pedagógico que identifiquen las dificultades de aprendizaje, que valoren las necesidades educativas especiales y que sean eficaces en responder a las adaptaciones curriculares individuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.
- Asociación EUNATE. *Familiares y Amigos de Personas con Deficiencia Auditiva de Navarra*. Disponible en: [http:// www.eunate.org](http://www.eunate.org)
- Asociación Psiquiátrica Americana. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Azcárraga, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult.* (25). Recuperado el 7 de Agosto de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. *Boletín*, 48, 57-72.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión*. Centro de los Estudios en la Educación.
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. *Páginas Educativas*, 6(1). Recuperado el 6 de Agosto de 2017, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Castejón, J. L., & Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cedeño F. (2006). *Congreso Internacional de Discapacidad Medellín*. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co>

- Clavijo, R; López, C; Cedillo, C; Mora, C y Ortiz W; (2016). Actitudes docentes en la ciudad de Cuenca, Maskana Volumen 7 N° 1, recuperado de:
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25172/1/MASKANA%207102.pdf>
- Conejeros, M., Gómez, M., & Donoso, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis*, 5(11), 393-411. Recuperado el 3 de Agosto de 2017, de
<http://www.redalyc.org/html/2810/281028437007/>
- Constitución de la República del Ecuador, Asamblea Constituyente 2008. Constitución de la República del Ecuador. [consulta: julio 2011], disponible en: www.derechoambiental.org/Derecho/Legislacion/Constitucion_Asamblea_Ecuador.Html
- Damm, X. (2011). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 25-35. Recuperado el 8 de Agosto de 2017, de
http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/78/Art_DammMunozX_RepresentacionesActitudesProfesorado_2008.pdf?sequence=1
- De Discapacidades, L. O. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades.
- DEL ECUADOR, O. D. G. (2011). Ley orgánica de educación intercultural. Registro Oficial Ecuador, 2º suplemento, 127.
- Díaz, O. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12).
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE*, 15(2). Recuperado el 10 de Agosto de 2017, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006
- GAD Municipal de La Troncal (17, 07, 2017) Datos generales. Recuperado de:
<http://www.latroncal.gob.ec/WEB17/VARIOS/CIUDAD.PHP>
- García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

- García, D. M., & López, I. G. (2012). Inclusión social de personas con discapacidad física a través de la natación de alto rendimiento/Social Inclusion of People with Physical Disabilities through High Performance Swimming. *Apunts. Educació física i esports*, (110), 26.
- González, M. J. A. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2).
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. Recuperado el 5 de Agosto de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext&lng=pt
- Jáudenes, C. (2008). Dossier de Prevención y Atención Precoz de los problemas auditivos en edad escolar.
- Lobera, J. (2010). Discapacidad Motriz; Guía Didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. CONAFE. México, 71.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. Recuperado el 1 de Agosto de 2017, de https://www.researchgate.net/profile/Mauricio_Lopez16/publication/279199236_Concepciones_sobre_el_proceso_de_inclusion_educativa_de_alumnos_con_discapacidad_intelectual_en_la_educacion_secundaria_obligatoria/links/558ef52a08ae47a3490d936e.pdf
- Machado, M. (2016). La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE): sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la zona 1 del Ecuador. 2015-2016. Recuperado el 1 de Septiembre de 2017, de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/5764/1/12084.pdf>
- Marchesi, A (s/f) Desarrollo psicológico y educación. Editorial Alianza Psicología. Madrid
- Ministerio de Educación Ecuador (2011) Módulo I curso de "Educación Inclusiva y Especial". Quito, Ecuador: ECUADOR.

- Ministerio de Educación Ecuador. (2015) Informe de Rendición de Cuentas Coordinación Zonal 06 Distrito 03D03 La Troncal Enero – Diciembre 2015. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/03D03.pdf>
- Ministerio de Educación España (s/a) Educación inclusiva. Discapacidad visual módulo 3: desarrollo evolutivo. España. Formación en Red
- Ministerio de educación nacional de Colombia. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo. Bogotá, Colombia: Enlace Editores Ltda.
- Ministerio de Educación, (2011) Módulo II curso de “Respuestas a las necesidades educativas especiales”. Quito, Ecuador: ECUADOR.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2).
- Moreno, J, Rodríguez, I, Saldaña, D & Aguilera, A. (2006). Actitudes antes la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. Revista Iberoamericana de educación (40/5) recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/149Moreno.pdf>
- Sánchez, P. A. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo cero, 27(2), 25-34.
- Santos, M. & Portaluppi, G. (2009). Curso de inclusión educativa: Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal. Quito, Ecuador: DINSE.
- Sarto, M. P., & Venegas, M. E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva.
- SENPLADES (2014) Ficha de cifras generales cantón La Troncal, provincia de Cañar se encuentra en la Zona 6 de planificación. Recuperado de: http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/Portal%20SNI%202014/FICHAS%20F/0304_LA%20TRONCAL_CA%C3%91AR.pdf
- Sepúlveda, L., Medrano, C., & Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome Asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. Bordón, 62(4), 131-140. Recuperado el 12 de Agosto de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3648567.pdf>

- Serrano, C., Ramírez, C., Abril, J., Ramón, L., Guerra, L., & Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista de la Universidad Industrial de Santander*, 41(1). Recuperado el 5 de Agosto de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/3438/343833959006/>
- Skliar, C. (1995). Discapacidad-Rehabilitación, Publicado en: *enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*. Editorial Panamericana, Buenos Aires, Tomo II, págs., 401-406.
- Smith, D., Bayal, D., & Angeles, M. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: enseñando en una época de oportunidades*. Pearson Educación.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 3(2). Recuperado el 8 de Agosto de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext
- Toral, J (2014) *Proyecto UDA 1: Manual operativo para la inclusión de niños y niñas de 3 a 5 años con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la Discapacidad Física*, Editorial Don Bosco, Cuenca, Ecuador.
- Torres, M., & Luisa, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio*.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO
- Warnock Report (1979). *Special Educational Needs, report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*, London: HMSO

ANEXO I

UNIVERSIDAD DEL AZUAY

ENCUESTA DEL TALLER DE CAPACITACIÓN SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

FEBRERO 2017

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

Su colaboración es muy importante

Instrucciones:

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

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

Inclusión educativa

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

Discapacidad Auditiva

2. Seleccione a los profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva:
 - Psicólogo Educativo ()
 - Pediatra ()
 - Terapeuta de Lenguaje ()
 - Neurólogo ()
 - Docente ()
 - Audiólogo ()
3. De acuerdo a las siguientes características seleccione el grado de pérdida auditiva que posee el niño:

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

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

Discapacidad Física:

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

- a.- Control de la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento.
- b.- Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento.
- c. Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos.

5. Marque verdadero (V) o Falso (F) según corresponda

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

Discapacidad Intelectual:

6. Señale la característica que no corresponden a la discapacidad intelectual

- a. Trastorno
- b. Daño cerebral por accidente luego de los 18 años
- c. Limitación del funcionamiento intelectual
- d. Alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)

7. De las siguientes escalas de gravedad marque cuáles pueden ser incluidas en educación básica:

- a. Discapacidad intelectual leve, moderada y profundo
- b. Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda
- c. Discapacidad intelectual leve y moderada

Discapacidad visual

8. Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera:

- a. Uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura
- b. Verbalización de la información contenida en la pizarra
- c. Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad
- d. Uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación
- e. Utilizar material tridimensional o real de preferencia con contrastes a blanco y negro

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

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

GRACIAS PR SU COLABORACIÓN

ANEXO II

**UNIVERSIDAD DEL AZUAY, COORDINACIÓN ZONAL 6 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN SOBRE LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN EN LOS CENTROS DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA REGULAR EN LA ZONA 6. AÑO 2017**

Autores: Margarita Proaño, Adriana León, Piercosimo Tripaldi, Ximena Vélez y Anna Tripaldi:
UDA Decanato de Investigaciones

La Universidad del Azuay y la Coordinación Zonal 6 del Ministerio de Educación, están empeñados en conocer lo que sucede en la Zona 6 en relación a la inclusión de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Educación Básica, con el fin de detectar las dificultades que los centros educativos y los maestros tienen para cumplir con este proceso. Por esta razón, se solicita responder **con toda sinceridad** a estas preguntas, las mismas que serán manejadas en forma general y anónima. Los datos obtenidos ayudarán a dar soluciones a los problemas de la inclusión.

Su colaboración es muy importante, por ello complete la información de manera veraz en función al **presente año lectivo en el que ejerce la docencia.** Esta encuesta es exclusiva para maestros de Educación Básica.

Instrucciones:

3. *Utilice esfero de color azul.*
4. *Tenga en cuenta que sólo puede marcar una respuesta para cada pregunta.*
5. *En caso de equivocación, use corrector o borre sin dejar rastros y vuelva a marcar la respuesta.*
6. *Marque con una X según el requerimiento de cada ítem.*
7. *Escriba con letra clara y legible.*
8. *No deben responder maestros que trabajan en educación especial*

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

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad:.....años

2. Género:

- 1 Femenino
 2 Masculino

3. Títulos obtenidos:

- Pregrado en educación
 Pregrado en psicología educativa
 Pregrado _____ en _____ otras _____ especialidades
(especifique)_____

- Posgrado en educación
- Posgrado en psicología educativa
- Posgrado en otras Especialidades (especifique)_____

4. Años de experiencia docente:

- Años_____

5. Localidad donde trabaja:

Provincia: _____ Ciudad: _____ Zona: _____ Distrito: _____ Rural
 Fiscal: _____ Urbano Fiscal: _____ Urbano Particular: _____ Rural particular:

6.- Tipo de establecimiento:

- Diurno
- Vespertino
- Nocturno

7.- Año de educación básica en el que labora:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Primero | <input type="checkbox"/> Sexto |
| <input type="checkbox"/> Segundo | <input type="checkbox"/> Séptimo |
| <input type="checkbox"/> Tercero | <input type="checkbox"/> Octavo |
| <input type="checkbox"/> Cuarto | <input type="checkbox"/> Noveno |
| <input type="checkbox"/> Quinto | <input type="checkbox"/> Décimo |
| | <input type="checkbox"/> |

ENCUESTA DE CONOCIMIENTO, ACTITUDES Y OPINIÓN SOBRE LOS PROCESOS INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

1. Desde su experiencia, inclusión educativa es:

- 1.- El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.
- 2.- Todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes.
- 3.- Todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes.
- 4.- Desconozco.

2. A su criterio, ¿en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?

- 3 Alto
- 2 Medio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

3. ¿Cree usted que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?

- 1 Si
- 2 No

4. ¿La programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos a un nivel?

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

5. La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted tiene es de un nivel:

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

6. ¿Cuál de las siguientes definiciones se refiere a adaptaciones curriculares?

- 1.- Ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares eliminando aquellos aspectos que les es difícil alcanzar por su condición.
- 2.-Una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares.
- 3.-Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje.
- 4.-Desconozco.

7. ¿Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es?

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

8. ¿En qué nivel la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo, que facilite el proceso de inclusión?

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

9. ¿Cuál es el nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales?

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

10. ¿En qué nivel considera usted que los directivos de su institución apoyan la inclusión?

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

11. ¿En qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas?

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

12. De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿Cuáles son de su conocimiento? (Se puede marcar más de una respuesta)

- 1.- Constitución de la República del Ecuador
- 2.- LOEI
- 3.- Reglamento a la LOEI
- 4.- Ley Orgánica de Educación Especial
- 5.- Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013
- 6.- Ninguna

13. ¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

14. ¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

15. Desde su experiencia, necesidad educativa especial es:

- 1.- Todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos.
- 2.- Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.
- 3.- Los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar.
- 4.- Desconozco.

16. Desde su experiencia, discapacidad es:

- 1.- Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad.
- 2.- Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria.
- 3.-Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria.
- 4.- Desconozco

17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades?

	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
	3	2	1	0
1				
2				
3				
4				
5				
6				

18. ¿En el presente año lectivo, tiene en su aula niños con NEE? Si la respuesta es afirmativa, señale el número de alumnos en función de la NEE de acuerdo al siguiente cuadro:

Tipo de discapacidad	Concepto	Número de niños:
DISCAPACIDAD VISUAL	La discapacidad visual se refiere a una pérdida parcial o total del sentido de la vista, con limitaciones en la agudeza y en el campo visual, que impide el aprendizaje de la lectoescritura, utilizando el mismo material gráfico que los compañeros de su edad. Se tiene que recurrir al braille, uso de lupas o aumento en el tamaño de letras. El uso de lentes no significa que el alumno posea discapacidad visual. (Gil, 2012)	
DISCAPACIDAD AUDITIVA	La discapacidad auditiva se refiere a una pérdida parcial o total del sentido de la audición por la cual el individuo requiere un mecanismo de amplificación como los audífonos y ayudas para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje.(Ferrer, 2012)	

La discapacidad intelectual inicia durante el período de desarrollo e incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Implica:

**DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL**

A. Deficiencias en el razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje a partir de la experiencia.

B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. (Grau y Fortes, 2012)

**DISCAPACIDAD
FISICA**

La discapacidad física se refiere a la disminución de leve a moderada de la movilidad de los segmentos corporales (brazos, manos, pies, piernas, tronco y cabeza). Estas limitaciones implicarán que la persona requiera adaptaciones arquitectónicas y de mobiliario para acceder a su entorno. Las dificultades motrices pueden influir negativamente en la comunicación. (Grau, 2012)

**TRASTORNOS
DE ESPECTRO
AUTISTA**

Los trastornos del espectro autista se manifiestan por déficits de leves a graves en la interacción social, problemas en la comunicación verbal y no verbal y déficits en mantenimiento de relaciones adecuadas con sus pares. Pueden tener habla repetitiva, excesiva fijación por las rutinas y una indiferencia o excesiva sensibilidad a estímulos de su entorno. (Ferrer, Arocas y García, 2012)

**ALTAS
CAPACIDADES**

Se trata de niños con capacidades distintas de las de los compañeros de su misma edad, las que se manifiestan en aspectos como: amplio vocabulario, buen dominio de conceptos, buena memoria y conocimiento de muchos temas especialmente si son de su interés. Capacidad de profundizar y comprender los aspectos que le interesan. Aprenden rápido nuevas estrategias y organizan rápido la información. Tienen alta motivación en aspectos de su interés y suelen ser perfeccionistas y perseverantes. Podrían mostrarse como líderes naturales. Tiene un impulso natural para explorar ideas, rechazando el criterio de la autoridad y procurando dar sus propias respuestas a nuevas situaciones. Podría decirse que su Coeficiente Intelectual es superior al de sus compañeros. (Roser, Prieto, Ruiz y Valera, 2012; Arocas, 2012)

ANEXO III

Fotográfico













Anexo V

Diseño del Proyecto



DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA INCLUSIVA

1. DATOS GENERALES DEL PROYECTO:

1.1. Título: Conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes fiscales frente a la inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales en la zona 6 en el año 2017.
1.2. Estado de la investigación: nueva [] continuación [x]
1.3. Duración: 7 meses
1.4. Costo: (USD\$ 600)
1.5. Quién financiará el proyecto: Gabriela Balcázar y Gabriel Sánchez
1.6. Nombre de la (el) maestrante: Gabriela Balcázar y Gabriel Sánchez
1.7. Teléfono celular: Gabriela: 0998806754 Gabriel: 0996436640

1.8. Correo electrónico: gafer2509@hotmail.es / g_juan54@yahoo.com

1.9. Director de tesis: Mgst Jorge Espinoza

2. LAS SECCIONES DEL DISEÑO:

2.1. Resumen:

El propósito del presente estudio es describir los conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes fiscales frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en el Ecuador específicamente en las Provincia de Azuay, Cañar y Morona Santiago que conforman la zona 6, en el año 2017. Esta investigación descriptiva se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, no experimental de corte transversal. El nivel de conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes hacia la inclusión serán obtenidos mediante el cuestionario: “Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador” elaborado por: Proaño M, y otros (2015). así mismo se aplicará la “Encuesta del taller de capacitación sobre necesidades educativas especiales” elaborado por la Universidad del Azuay al inicio y final del taller.

Los resultados nos permitirán realizar generalizaciones para toda la población docente de la zona 6 frente a las necesidades educativas especiales (En adelante NEE).

Este trabajo de campo se pretende llevar a cabo a través de tres fases, la primera fase responde a la selección de 150 sujetos de estudio (docentes) de la zona 6 establecido por parte del MINEDUC, a estos se les explicará el propósito de esta investigación. La segunda fase consiste en realizar talleres sobre Inclusión a los docentes seleccionados y quienes a su vez, serán los responsables de aplicar, cada uno de ellos, 10 instrumentos de recolección (cuestionarios) a los docentes de las instituciones a las que pertenecen, de esta manera se pretende obtener un total de 1500 encuestas. El amplio volumen de datos que se recolecte será procesado por la herramienta Excel. Finalmente la fase tres tiene como objeto construir el informe de los resultados obtenidos en dicha investigación.

Palabras claves: conocimiento, actitud, opinión, inclusión educativa, NEE.

2.2. Introducción:

En el Ecuador existe una población importante dentro de las aulas escolares conformada por los estudiantes con NEE. “El Ministerio de educación da a conocer que en el Ecuador 62.431 niños, niñas y jóvenes con discapacidad en edad escolar están insertos en el sistema educativo nacional, esto representa al 78% del total de la población (80.368 personas) con NEE” (Machado, 2016 p. 1). Lo cual es corroborado por los datos entregados por el Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, quien indica que en el periodo 2013 - 2014 existen 1651 estudiantes con discapacidad incluidos en el sistema nacional de educación regular. “Hablar de un sistema educativo inclusivo a favor de la diversidad, es hablar de una nueva visión que debe tomar todo el proceso educativo para alcanzar a desarrollar el derecho a una educación de calidad que plantea el Principio de Educación para Todos” (Santos, M. & Portaluppi, G. 2009, p. 5). Por esta razón la implicación del profesorado capacitado en la construcción de proyectos que den respuesta a la diversidad para así lograr intentar una escuela más justa, comprensiva y equitativa que permita el acceso, sin barreras, a todos los miembros de la comunidad educativa.

En Ecuador a partir de la aprobación del plan decenal comienza su re-formación hacia políticas inclusivas, siendo ésta una realidad en el año 2011 con la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Código de la Niñez y Adolescencia, la Ley de Discapacidades, entre otras, con las cuales el país ha intentado crear una educación de calidad que garantice la inserción de todos los estudiantes dentro del marco de sus derechos. Es importante conceptualizar un par de términos a trabajar por lo que el Ministerio de Educación del Ecuador (en adelante MINEDUC) en la Actualización de la reforma curricular acoge un concepto abordado por la UNESCO como eje base dentro de la educación que define a la inclusión:

“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, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for all. UNESCO, 2005 citado por Santos y Portaluppi, 2009, p. 5)

De esta forma, Ecuador tiene una de las políticas más amplias y estrictas con lineamientos claros que promociona, en las instituciones, la atención a la diversidad del estudiantado, ahora bien, es importante aclarar el término atención, debido a que contiene las actitudes que son el punto de investigación del presente trabajo. Para ello delimitamos a la

misma en palabras de Rosa Blanco, OREALC/ UNESCO: “El concepto de diversidad nos remite al hecho que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización” (2008, p. 29).

Por otra parte, las actitudes también son pilares para el proceso de inclusión. Como señalan los estudios de Moreno y Rodríguez (2007); Saldaña y Aguilera (2006) en el cual la variable determinante que permite el paso a las políticas inclusivas es la actitud de los docentes frente a la inclusión. Por tanto, “los docentes que no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, sino imposible, que aquella se logre alcanzar sea este por prejuicios o por construcciones sociales” (Cedeño, 2006, p. 7)

Un estudio realizado en la ciudad de Cuenca- Ecuador, sobre las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa, evidenció que los profesores en general tienen una actitud indiferente en un 59,2% tendiendo a favorable hacia la educación inclusiva. Se encontró que actitudes más positivas están asociadas a docentes jóvenes con pocos años de servicio. (Clavijo y otros 2016, p. 1)

Para lograr políticas y prácticas asertivas el maestro debe trabajar sobre sus actitudes, pues es él quien debe generar un clima escolar positivo dentro de sus salones, debido a que los “maestros o maestras sensibles o empáticos a las necesidades y emociones de sus alumnos favorecen la formación de estudiantes sanos emocionalmente, seguros y capaces de desarrollar sus propias potencialidades en relaciones de igualdad a su entorno” (Santos y Portaluppi, 2009, p. 11).

La importancia de este proyecto a nivel social recae en la posibilidad de visibilizar a las minorías existentes en nuestras escuelas y cómo son concebidas y atendidas. De esta forma el sistema educativo inclusivo puede trabajar a favor de la diversidad, hablamos de una nueva visión que debe tomar todos los sistemas relacionados en el contexto. Por esta razón la implicación social a través del profesorado con los proyectos educativos (PEI) permitirá otorgar respuesta a la diversidad, para así aspirar a lograr una escuela más justa, comprensiva y equitativa que permita el acceso, sin barreras, a todos los miembros de la comunidad educativa.

La zona que será objeto de estudio es la zona 6 comprendida entre las provincias del Azuay, Cañar y Morona Santiago de Ecuador. En esta zona las personas con discapacidad son numerosas, según los datos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2016)

en Ecuador son 415.500 persona registradas que poseen discapacidad; mientras que en la zona 6 hay un total de 41.022 personas con discapacidad, 28,173 personas con discapacidad en Azuay, 15.687 en Cañar y 7.676 en Morona Santiago

3. Problemática:

A nivel mundial en un inicio el concepto de inclusión educativa era designado únicamente aquellas personas que tenían una discapacidad, a raíz de esto se han establecido acuerdos y compromisos para que los países asuman responsabilidades a favor de promover, respetar y garantizar el acceso de todas las personas a una educación que desarrollen seres humanos íntegros, con valores, lo que les permita desenvolverse en una sociedad de forma competente.

Para esto es importante tener en cuenta al docente, como gestor de cambio pues es él quien se relaciona con sus estudiantes y por lo tanto es él quien se encarga de desarrollar en su aula todos los lineamientos del proceso de inclusión: la cultura, la política y las prácticas inclusivas que se manejen en un salón de clases dependerá del grado de empoderamiento en cuanto a su rol de docente inclusivo.

Por lo antes indicado, esta investigación se centra en conocer los conocimientos, actitudes y las opiniones de los docentes fiscales frente a la inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales en la zona. El hecho de conocer estos tres indicadores nos permitirá tener una visión clara del grado de saberes y aceptación de los docentes hacia los procesos inclusivos, que a su vez constituye un elemento de mejora para el desarrollo eficaz de la educación inclusiva en los centros escolares y que nos permite realizar generalizaciones a nivel de zona 6. Las preguntas que orientan la presente investigación son las siguientes:

- ¿Cuáles son las opiniones de los docentes frente al proceso de inclusión educativa?
- ¿Cuál es el nivel de conocimientos de los docentes de la zona 6 de educación sobre los procesos de inclusión educativa?
- ¿Qué nivel de aceptación tienen los docentes hacia los procesos de inclusión?

3.1. Objetivo general:

Describir los conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes fiscales frente a la inclusión

educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales de la zona 6.

3.2. Objetivos específicos:

- 1) Determinar el nivel de conocimiento que tienen los docentes fiscales de la zona 6 sobre inclusión educativa
- 2) Identificar las actitudes y opiniones de los docentes fiscales de la zona 6 frente a los procesos de inclusión
- 3) Generalizar mediante estadísticas los datos obtenidos como referentes de la zona 6
- 4) Desarrollar una capacitación sobre necesidades educativas especiales para apoyar a los docentes con información sobre este tema.

3.3. Materiales y métodos:

Esta tesis presenta un estudio de carácter descriptivo, utilizando métodos cuantitativos para conocer las actitudes, opiniones y conocimientos sobre procesos inclusivos en la zona 6. Se emplea un estudio cuantitativo debido a que nuestra investigación es deductiva pues demuestra los datos, tablas y gráficos para obtener la información del análisis lo que permitirá, además, hacer generalizaciones necesarias para posteriores investigaciones. Los datos serán procesados a través de la herramienta Excel la misma que nos permitirá crear la parte estadística y gráfica de lo obtenido en las encuestas.

Los instrumento utilizado es un cuestionario elaborado por el equipo de investigadores de la Universidad del Azuay, el mismo que fue validado respetando todos los procesos técnicos llamado Realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador elaborado por: Proaño M, y otros (2015). Este documento será dirigido a docentes fiscales de la zona 6 de Ecuador, del cual se obtendrá información sobre los conocimientos, actitudes y opiniones de ellos hacia el proceso, manejo y aceptación de los procesos de inclusión educativa.

Además, se les aplicará a los docentes la encuesta "Encuesta del taller de capacitación sobre necesidades educativas especiales" elaborado por la Universidad del Azuay que se aplicará a los asistentes al ingreso de la capacitación y al final para conocer si la capacitación causó algún impacto significativo o no en ellos

3.3.1. Descripción del objeto de los sujetos de estudio/ contextualización:

Según la agenda zonal del Buen Vivir (2016), la zona 6 que se pretende estudiar, tiene “una extensión de 35 023, 28 Km² (13% de la superficie nacional). Esta zona está conformada por las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago, que a su vez se dividen en 34 cantones y 133 parroquias rurales.” (p. 1)

“El promedio de escolaridad en la esta zona es de 8,9 años de estudio. Posee una tasa de analfabetismo de 7, 8% en mujeres y 5% en hombres. Las áreas indígenas como Taisha, en Morona Santiago y Nabón, en Azuay poseen déficit en cuanto a servicios básicos” (Agenda Zonal del Buen Vivir, 2016., p. 2)

Dentro de esta área se encuentran los aproximadamente 150 docentes de escuelas fiscales que serán los sujetos de estudio de esta investigación, los mismo que serán seleccionados cumpliendo los siguientes criterios de inclusión: 1) que sean de escuelas fiscales, 2) que pertenezcan a la zona 6 de educación y que hayan aplicado las encuestas entregadas. Una vez que el Ministerio de Educación zona 6 seleccione a los docentes que serán sujetos de estudio de esta investigación. Se procederá a entregar en un primer momento el cuestionario sobre inclusión educativa, 10 por docente para que ellos inviten a 9 compañeros a llenarlas, las 10 encuestas deberán entregar el día que se llame a la capacitación que sería el segundo momento de esta investigación. En dicha capacitación se intentará abordar conceptos básicos sobre discapacidad auditiva, motriz, visual e intelectual, además de estrategias de trabajo dentro del salón de clases y el respectivo sistema de planificación y evaluación diferenciada. Finalmente se tabulará los cuestionarios para obtener los resultados finales.

3. 3. 2. Descripción del trabajo de campo (de recolección de datos)

ETAPAS	DESCRIPCIÓN
Etapa 1 Acercamiento con la muestra de estudio-estrategias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selección de los sujetos de estudio que será establecido por el Ministerio de Educación zona 6. 2. preparación de materiales: cuestionario y taller 3. Explicar a los docentes seleccionados el estudio que se va a realizar. 4. Aplicación de una prueba diagnóstica
Etapa 2 Recolección de datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar el taller de Inclusión educativa con los docentes de la zona 6 2. Aplicación del cuestionario de inclusión educativa a docentes. 3. Aplicación de re test con el fin de evidenciar el nivel de los docentes después del taller. 4. Recolección y tabulación de datos a través de la herramienta Excel 5. Interpretación de los resultados.
Etapa 3 Cierre de recogida de datos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socialización de resultados al Ministerio de Educación. 2. Presentación del proyecto final

3.3. Presupuesto

Rubros	Unidad	Costo Unitario	Cantidad	Aporte 1	Aporte 2	N de aportes	TOTAL
Personal			2				0
Viajes Técnicos	Pasajes traslado.	30	2				60.00
Muestreos	Encuesta	0.03	1000				30.00
Materiales	hojas	0.01	100 aprx				1.00
Fungibles	Marcadores	1,20	6				7. 20
	impresiones	0,10	40				4.00
	carpetas	0,30	100				30.00
	cartulinas	1,25	5 paquetes				6,25
	esferos	0.40	105				42.00
Equipos	computador	1	0				0
	Proyector	1	0				0

Transporte	Movilización Local	1.0	5				5.00
Alimentación	Capacitador	3	15				45
Edición del documento	Documento final.	0,30	300				90.00
	Impresión a colores Empastado						20
Imprevistos	Unidad	1	100				200
TOTAL							540,45

3.4. Cronograma de actividades del desarrollo de la tesis :

MES	FECHAS	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
NOVIEMBRE	7	Entrega de 3 copias del diseño de tesis y oficio del Director de Tesis en Secretaría.	Maestranteres
	14	Entrega de diseños de tesis a los tribunales	Maestranteres
	19	Defensa Diseño de Tesis	Maestranteres
ENERO	9 ene	Solicitar aulas para simulacro del Sábado 14 de Enero	Directora del MEBI
	14	Simulacro de cursos	Maestranteres
MARZO	3 Y 4	Trabajo de campo: Ejecución del Curso – Recepción de encuestas.	Maestrante
MARZO A MAYO		Trabajo de tesis con tutores: Elaboración de datos y documento final.	Maestranteres y tutor
MAYO	31	Entrega de investigación aprobada por tutores	Maestranteres y tutor
JUNIO	Hasta 30	Corrección de documento por tribunales.	Miembros del tribunal
	30	Entrega de la tesis de los tribunales a los estudiantes	Tribunales

3.10. Referencias bibliográficas:

- Albert, M^a. J. (2006). *“La investigación educativa”*. Madrid: McGraw Hill
- Booth T. & Ainscow M. (2000) *“Índice de Inclusión”*. Reino Unido: CSIE
- Buen vivir, Plan Nacional (2016) Resumen Agenda Zonal, Zona 6. Ecuador, Recuperado de <http://www.buenvivir.gob.ec/agenda-zonal>
- Cedeño F. (2006) Congreso Internacional de Discapacidad Medellin. recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2016) “personas con discapacidad registradas” recuperado de: <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>
- Clavijo, R; Lopez, C; Cedillo, C; Mora, C y Ortiz W; (2016) Actitudes docentes en la ciudad de Cuenca , Mascana Volumen 7 N° 1, recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25172/1/MASKANA%207102.pdf>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 26, (1948)
- Eheita M. (2011) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea, España, recuperado de: <http://tinyurl.com/3mu587g>
- Kerlinger, F. N. (1987). *“Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología”*. México: Interamericana. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=5a0Jdv7lp9oC&pg=PA73&dq=Investigaci%C3%B3n+del+comportamiento.+T%C3%A9cnicas+y+metodolog%C3%ADa+Kerlinger+1983&hl=es&sa=X&ei=k5j3VPfME8imgwTUNw&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=Investigaci%C3%B3n%20del%20comportamiento.%20T%C3%A9cnicas%20y%20metodolog%C3%ADa%20Kerlinger%201983&f=false>

- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Capítulo sexto: de las necesidades educativas específicas, Art. 47 (2011)
- Ministerio de Educación Ecuador (2011) *Módulo II curso de "Educación Inclusiva y Especial: Respuestas a las necesidades educativas especiales"*. Quito, Ecuador: ECUADOR.
- Ministerio de Educación Ecuador (2015) "*Noticias destacadas*" Ecuador. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/category/noticias-destacadas/>
- Moreno, J, Rodriguez, I, Saldaña, D & Aguilera, A. (2006). Actitudes antes la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. Revista Iberoamericana de educación (40/5) recuperado de: <http://www.rieoei.org/investigacion/149Moreno.pdf>
- Muntaner, J. (2010) *Escuela y discapacidad intelectual: Propuesta para trabajar en el aula ordinaria*. Bogotá, Colombia: de la U.
- Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot.pdf>
- OEI (2011) Declaración Mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, recuperado de: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Organización de las Naciones Unidas, 2008, Declaración de los derechos humanos recuperado de: <http://www.un.org/spanish/humanrights/2008/declaration.shtml>
- Santos, M. & Portalupis, G. (2009) *Curso de inclusión Educativa: Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. Quito, Ecuador: DINSE.

- Skliar, C (2000) ¿Y si el otro no estuviera allí? España MIÑO Y DAVILA
- UNESCO (2011) Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales; acceso y calidad. Salamanca - España 1994.
- Valles, M. S. (1997). *“Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”*. Madrid: Síntesis.
https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=e8nbVlbyJczEqAXtnYCwCw&gws_rd=ssl#q=cronograma+de+actividades+para+tesis