



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA INCLUSIVA

TESIS

**Conocimientos y actitudes de los docentes hacia la educación
inclusiva: capacitación sobre manejo de la inclusión en las Unidades
Educativas de la ciudad de Cuenca, 2018.**

AUTORA

Tatiana Emerita Álvarez Mendieta

Teléfono celular. 0984826859

Correo electrónico. apoyorecuperacion@outlook.com

DIRECTORA DE TESIS

Mgst. María del Carmen Cordero

Teléfono celular. 0997280310

Correo electrónico. mcordero@uazuay.edu.ec

CUENCA-ECUADOR, 2019

DEDICATORIA

Se me quiebra el alma al pensar que una vez más no pudiste estar para ver tu sueño hecho realidad, pero que tu presencia en mi vida ha sido es y será lo que marcó lo que soy ahora, querido papi David Manuel Álvarez, este logro es tuyo, todo lo que emprenda, en mi transitar será guiado por lo que me enseñaste, en cada cosa, en todos los detalles no descuidaste ninguno, fuiste mi mejor maestro, no faltó nada, sin embargo, tu ausencia a la que no me acostumbro es la que duele.

Tu recuerdo sigue intacto, por lo que es motivo de estar alegre como te hubiese gustado, verme cumpliendo una meta y logrando lo que me propongo.

AGRADECIMIENTO

Esta nueva meta cumplida nació desde un sueño y se cristalizó con el tiempo, el día a día en las aulas, los trabajos, las malas noches, los esfuerzos, ahora se ven plasmados, gracias a las personas que no me dejaron en este proceso, que soportaron cada uno de estos esfuerzos. **Erick** gracias por apoyarme, sin renegar de que mamá no podía ir un fin de semana de paseo, o encargarse de la casa. **Renata** gracias por siempre entender que la mami no podía estar siempre a tu lado, que cuando se quedaba mucho tiempo haciendo los trabajos, debías dormir sola.

A mi madre Emerita que siempre confió en mí y en mis capacidades, nunca dejo que me rindiera, a mis hermanos Fabián, no dejaste de apoyarme y estar conmigo cuando más te necesite, Carla tus consejos han direccionado mi caminar, eres quien me pone de nuevo en la realidad y me impulsar a seguir. Yeyo como no agradecerte el tiempo, la paciencia y sobre todo el creer en mí con tu frase singular “Eres la mejor”.

Mil gracias a mis profesores, Cuqui que acepto ir conmigo toda esta travesía, siendo ella la que me impulsó a confiar en que existen razones, siempre para seguir.

RESUMEN

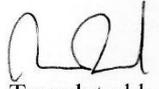
El objetivo de la investigación fue evaluar el conocimiento y actitudes hacia la educación inclusiva que poseen docentes de Educación General Básica de las Unidades Educativas de la ciudad de Cuenca, para diseñar una capacitación sobre el manejo de la inclusión en las aulas. Fue un estudio cuantitativo, se trabajó con una muestra de 54 docentes. Se aplicó el “Cuestionario de conocimientos de docentes en Educación inclusiva” y la “Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva”. Como resultado se obtuvo que los docentes tienen bajos niveles de conocimientos y actitudes favorables e indiferentes. Se diseñó y aplicó una capacitación.

Palabras clave: Educación inclusiva, discapacidad, actitud, conocimiento.

ABSTRACT

The objective of this research was to evaluate the knowledge and attitudes towards educational inclusion that teachers of Basic General Education have on the Educational Units in Cuenca to design a training program about the management of inclusion in the classrooms. The study was quantitative and a sample of 54 teachers was evaluated. The "Teacher Knowledge Questionnaire on Educational Inclusion" and the "Teacher Attitude Scale on Inclusive Education" were applied. As a result, it was obtained that teachers have low levels of knowledge, unfavorable and indifferent attitudes. A training workshop was designed and applied.

Keywords: Inclusive education, disability, attitude, knowledge.



Translated by
Ing. Paúl Arpi

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTO.....	3
RESUMEN.....	4
ÍNDICE DE CONTENIDO	6
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
Problemática.....	11
Preguntas de Investigación	11
OBJETIVOS	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos	12
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	13
1.1 Educación inclusiva.....	13
1.2 Marco jurídico de la educación inclusiva en Ecuador 16	16
1.3 Conocimientos y actitudes del docente para su desempeño en educación inclusiva.....	17
1.4 Buenas prácticas relacionadas a la educación inclusiva 20	20
ESTADO DEL ARTE	22
CAPÍTULO 2. MATERIALES Y MÉTODOS	25
Población y muestra.....	25
Procedimiento de recolección de datos	26
Procedimiento de análisis de datos.....	27

Resultados del objetivo 1	28
Resultados del objetivo 2	34
Resultados de objetivo 3	37
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN.....	48
RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	56
Anexo 1. Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva.....	56
Anexo 2 Cuestionario de Conocimientos de docentes en Educación inclusiva.....	58
Anexo 3 Formato de evaluación de instrumento por jueces expertos	60
Anexo 4 Cuestionario de conocimientos sobre educación inclusiva.....	61
Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva.....	61
Anexo 5 Evidencias de las autorizaciones para el desarrollo de la capacitación	62
Anexo 6 Evidencias de las capacitaciones desarrolladas.....	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Media y distribución estándar de la variable edad calculada en los docentes participantes en el estudio	29
Tabla 2 Distribución de docentes participantes en el estudio según zona de residencia	30
Tabla 3 Distribución de docentes participantes en el estudio según Formación de tercer nivel	30
Tabla 4 Distribución de docentes participantes en el estudio según formación de cuarto nivel	31
Tabla 5 Distribución de docentes participantes en el estudio según año de educación general básica en el que labora	31
Tabla 6 Distribución de docentes participantes en el estudio con presencia de estudiantes inclusivos en el aula	32
Tabla 7 Distribución de docentes participantes en el estudio según criterio del tipo de inclusión que presentan los estudiantes en sus aulas	32
Tabla 8 Distribución de docentes participantes en el estudio según nivel de conocimiento sobre educación inclusiva por dimensiones	34
Tabla 9 Distribución de docentes participantes en el estudio según tipo de actitud hacia la educación inclusiva.....	35
Tabla 10 Distribución de docentes participantes en el estudio según actitud hacia la educación inclusiva por factores actitudinales	36
Tabla 11 Tabla de contingencia de actitudes hacia la educación inclusiva y la dimensión (estrategia) de la variable nivel de conocimientos	37
Tabla 12 Tabla de contingencia de actitudes hacia la educación inclusiva y la dimensión (habilidades) de la variable nivel de conocimientos	38
Tabla 13 Tabla de contingencia de actitudes hacia la educación inclusiva y la dimensión (conocimiento específico) de la variable nivel de conocimientos	39
Tabla 14 Evaluación del nivel de conocimientos de los docentes antes del proceso de capacitación sobre educación inclusiva	41
Tabla 15 Evaluación del nivel de conocimientos de los docentes después del proceso de capacitación sobre educación inclusiva	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1 Distribución de docentes participantes en el estudio según institución educativa a la que pertenecen	28
Gráfico 2 Distribución de docentes participantes en el estudio según género	30
Gráfico 3 Distribución de docentes participantes en el estudio según experiencia en educación inclusiva	34
Gráfico 4 Distribución de docentes participantes en el estudio según capacitación recibida para trabajar educación inclusiva	34

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años se ha visto un trascendental avance en el abordaje de la diversidad en diferentes contextos. Uno de los elementos que lo evidencia es el intensivo proceso desarrollado en varios niveles de enseñanza, a nivel mundial, y en particular en Latinoamérica. Se plantea que las instituciones educativas deben ser espacios inclusivos, así como de reconocimiento y respuesta a la diversidad de necesidades presentes en el estudiantado (Romero, 2006, Céspedes, 2014).

Este proceso de educación inclusiva ha requerido, para su implementación, la realización de importantes cambios a nivel de políticas en disímiles instancias. Su ejecución y desarrollo exige que las prácticas educativas sean cada vez más eficaces, para que sobrepasen los límites del discurso metodológico, las reglamentaciones y las declaraciones documentadas respecto a esta modalidad educativa (Sarrionandia, 2016). Es válido señalar que dicho proceso no se concreta únicamente por el cumplimiento de normativas, sino que se requiere de docentes que lo hagan posible (Castro, 2016).

Relacionado a lo anterior, cabe señalar que las teorías contemporáneas del aprendizaje postulan que los profesores deben ser personas capacitadas para la enseñanza en entornos diversos (Ainscow M. , 2001). Atender dentro del aula las necesidades educativas que presentan los estudiantes, requiere del conocimiento y el dominio de estrategias pedagógicas contextualizadas por parte del profesorado, así como, de otros factores asociados a su individualidad, que pueden facilitar o entorpecer la eficiencia del proceso. Entre dichos aspectos individuales destaca el rol que juega el conocimiento y la actitud hacia la educación inclusiva que posean los docentes (Polo, 2006; Granada, 2013; Muñoz, 2015).

En una investigación realizada en Cuenca en el año 2016, donde se exploró la actitud de docentes de instituciones educativas públicas y privadas hacia la educación inclusiva, se obtuvo como resultado que los mismos, poseen una actitud indiferente con tendencia a ser favorable; además, sobresale el hecho de que los profesores más jóvenes y con menos años de experiencia en el desempeño pedagógico, fueron quienes presentaron actitudes más positivas hacia dicho proceso (Clavijo, López, Cedillo, Mora, y Ortiz, 2016).

Con respecto al nivel de conocimiento que el docente debe poseer para desarrollar buenas prácticas en entornos de enseñanza inclusivos, puede decirse que el mismo debe contar con información tanto de los planes y programas establecidos, así como sobre la realización de las adaptaciones curriculares pertinentes, conforme a la diversidad de los estudiantes bajo su responsabilidad (Infante, 2010; Fernández, 2013).

Problemática

En las Unidades Educativas “Herlinda Toral”; “Ricardo Muñoz Chávez” y “Abelardo Tamariz Crespo”, del cantón Cuenca, de acuerdo con los datos proporcionados por los profesionales de los Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), existen un total de 146 estudiantes de Educación General Básica que poseen necesidades educativas especiales (NEE) con diagnóstico de algún tipo de discapacidad, entre ellas, visual, intelectual, auditiva, física y trastorno del espectro autista; también se incluyen otros que presentan alteraciones de conductas y dificultades de aprendizaje. Dichos estudiantes requieren de educación inclusiva, donde mediante estrategias y atenciones pertinentes, se facilite el abordaje de esta diversidad existente a nivel institucional.

Una preocupación de las autoridades de las mencionadas Unidades Educativas es la deficiente preparación de los profesores para cumplir, de manera adecuada, con las políticas de inclusión establecidas. Esta dificultad identificada se convierte en una barrera que obstaculiza el cambio y el progreso en los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes. Es por ello que constituía una necesidad latente realizar un diagnóstico sobre el conocimiento y las actitudes de los mismos ante la educación inclusiva, para posteriormente diseñar y ejecutar una capacitación que contribuya a mejorar los vacíos cognitivos existentes.

Preguntas de Investigación

¿Qué conocimientos y actitudes poseen los docentes de las unidades educativas “Herlinda Toral”; “Ricardo Muñoz Chávez” y “Abelardo Tamariz Crespo”, hacia el proceso de educación inclusiva?

OBJETIVOS

Objetivo general

Evaluar los conocimientos y actitudes hacia la educación inclusiva de docentes de Educación General Básica de las Unidades Educativas “Herlinda Toral”, “Ricardo Muñoz Chávez” y “Abelardo Tamariz Crespo” de la ciudad de Cuenca, para diseñar una capacitación sobre el manejo de la inclusión en las aulas.

Objetivos específicos

1. Caracterizar a los docentes participantes en el estudio según variables sociodemográficas.
2. Determinar el nivel de conocimientos y las actitudes hacia la educación inclusiva que poseen los docentes de las instituciones participantes en el estudio.
3. Establecer la relación entre conocimientos y actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva.
4. Capacitar a los docentes sobre el manejo de la inclusión en las aulas.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

El presente Capítulo está conformado por varios elementos teóricos y conceptuales que constituyen los fundamentos sobre los cuales se estructura la investigación. Se abordan a través de diferentes apartados, temas como la diversidad en el contexto de la educación inclusiva, el marco jurídico existente en el país respecto a la inclusión, hace referencia a los conocimientos y actitudes de los docentes que trabajan con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como sobre las buenas prácticas dentro de la educación inclusiva.

1.1 Educación inclusiva

Los sistemas de educación alrededor del mundo afrontan el desafío de brindar a los niños/as, adolescentes y los jóvenes una educación de calidad, dicho reto ha suscitado un creciente interés por el desarrollo de una educación inclusiva, que tiene como valor fundamental el respeto al cumplimiento de los derechos humanos y la aceptación de la diversidad de los estudiantes en el contexto educativo (Escudero, 2011).

El constructo diversidad reconoce a todos los seres humanos como únicos e irrepetibles, además, les otorga el derecho a ser aceptados en cualquier sociedad independientemente de las características personales, étnicas, económicas, sociales, de religión, género, entre otras (González, 2008).

Según declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el ámbito escolar el concepto de diversidad incluye a todos los estudiantes, los cuales poseen necesidades educativas determinadas para lograr el acceso a las diferentes experiencias de aprendizaje que enfrentan; tales necesidades están en correspondencia con las características individuales de cada uno, su origen sociocultural, su motivación, el desarrollo de capacidades, el ritmo de aprendizaje, entre otras. El análisis de este punto de vista no está reñido con el hecho de que algunos estudiantes puedan demandar mayores recursos y niveles de apoyo que otros (UNESCO, 2009).

En el contexto educativo el término diversidad ha experimentado un proceso evolutivo que inició con la exclusión completa de las personas diferentes, continuó con la incorporación de éstas al sistema de educación especial, posteriormente se esgrimieron concepciones correspondientes al criterio de educación integrada, y finalmente se maneja el concepto de educación inclusiva (Dussan, 2011).

A nivel internacional, la concepción de educación inclusiva hace referencia a diversas estrategias que se desarrollan en el entorno escolar para garantizar la igualdad de oportunidades de integración a estudiantes diversos (Guasp, 2016). Para Ainscow (2017), la educación inclusiva se configura en una manera de abordar y responder a la diversidad en el sistema educativo.

La educación inclusiva, es un proceso cuya ejecución incluye la consideración de tres dimensiones que se comportan de manera interdependiente una de otra: la primera es la dimensión relacionada con el acceso del estudiante a la escuela, la segunda tiene que ver con el propósito de que todo estudiante alcance experiencias significativas de aprendizaje para su vida y finalmente está la dimensión que hace referencia a la participación en la vida educativa (Gallegos, 2015).

Relacionado a lo anterior, emerge el término de barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación, el cual está relacionado con la identificación de obstáculos a nivel institucional para dar cumplimiento, en su proceso de gestión, a las dimensiones anteriormente mencionadas. Vale destacar que dichas barreras no se refieren a características personales de los estudiantes, sino que están relacionadas con el ambiente escolar, e incluso familiar, que influye en las condiciones de aprendizaje de los mismos (Ruiz, 2016).

De la misma manera las instituciones educativas implicadas en procesos de inclusión, deben regirse por la implementación de políticas bien definidas sobre este tema, además, deben proponerse fomentar una cultura de respeto a la diversidad entre sus integrantes, así como también, deben tener declaradas las buenas prácticas de los profesores en las aulas (Céspedes, 2014).

Uno de los elementos en los que debe existir claridad por parte de autoridades y docentes en las instituciones educativas, es lo referente a los criterios que rigen la consideración de un niño o adolescente con requerimiento de adaptaciones o apoyo según su condición. Está reglamentado que tales apoyos y adaptaciones están dirigidas al aprendizaje, la accesibilidad y/o la comunicación. El Reglamento General a la LOEI., Art: 227_228, 2012, señala:

Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes:

1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.
2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.
3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales.

Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes:

1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental;
2. Multidiscapacidades;
3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros). (p.64).

Todos los casos mencionados requieren incorporarse a un formato de educación inclusiva. En el Ecuador "... el propósito de la educación inclusiva es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje" (Herrera, 2018, p.31). Esto es posible debido a que en el país existe un respaldo legal que garantiza el respeto a la diversidad y a los derechos de las personas con necesidades educativas especiales de tener una educación con calidad.

1.2 Marco jurídico de la educación inclusiva en Ecuador

La atención a la diversidad ha tenido implicaciones importantes a nivel de país en diferentes áreas, es decir, desde el punto de vista político, económico, social y en especial en el contexto escolar. Una muestra de ello es que el Ministerio de Educación del Ecuador desde el año 2010, y tomando como referencia los principios de la Constitución (2008) respecto a implementar una educación participativa, incluyente, democrática y diversa, puso en marcha una serie de Reformas, entre las que se incluye el Proyecto Modelo de Educación Inclusiva, con el fin de satisfacer la necesidad del país de desarrollar una educación diferente (Liscano, 2017).

El empeño de dar cumplimiento a los objetivos de una educación inclusiva deviene en una labor que no está exenta de dificultades; se requiere de diversos recursos económicos y humanos que cuenten con apoyos a nivel de políticas, reglamentos, leyes, etc., para su ejecución y exitosa atención a la diversidad a nivel institucional (Vélez, 2017).

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el literal e) del Artículo 2, que reconoce los principios generales que constituyen el fundamento filosófico, constitucional y conceptual en el ámbito educativo, se declara lo siguiente: “Atención prioritaria. Atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad” (LOEI, 2011, p.11).

Adicionalmente, la LOEI, en el Capítulo Sexto, que hace alusión a las “Necesidades Educativas Especiales” en su Art. 47 “Educación para las personas con discapacidad” plantea que:

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. ... El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje. (p.48).

Otro elemento que puede mencionarse es que, en el Reglamento a la LOEI actualizado en el año 2015, se plantea en el Art. 229, que la atención a los estudiantes con NEE “...puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional” (p.64).

Por otro lado, y de manera más específica, el Ministerio de Educación haciendo constar su responsabilidad para favorecer la construcción de una cultura de inclusión, desarrolló recientemente el “Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones especializadas”, el cual tiene como finalidad asegurar el acceso, el aprendizaje, la participación, la culminación y la permanencia en los estudios de niños/as y adolescentes con NEE asociadas a la discapacidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018).

Verdugo (2013) afirma que el rol que desempeñen las autoridades de la educación en diferentes instancias, es determinante en el desarrollo de procesos inclusivos, ya que pueden influir tanto de manera negativa como positiva. De ahí que se considera muy acertado el proceder a nivel del Estado y de Ministerio en la gestión en este sentido; sin embargo, es a nivel de cada aula donde se materializa dicho proceso, por lo que se requiere de profesores con preparación para atender las necesidades de este tipo de estudiantes y sus familiares.

La preparación de los docentes no solo debe estar orientado al dominio de las disposiciones actuales, las normativas de planificación, el empleo de técnicas y metodologías específicas, evaluaciones, etc., sino que, además, debe ser un personal abierto al cambio, al apoyo y debe estar sensibilizado con la problemática de la diversidad a nivel social, lo que constituye un reto a nivel personal y profesional (Muñoz, 2015).

1.3 Conocimientos y actitudes del docente para su desempeño en educación inclusiva

El trabajo con estudiantes con NEE en Educación Inclusiva, implica para los profesionales una experiencia novedosa de enseñanza-aprendizaje, donde mediante el

empleo de procedimientos didácticos individualizados se pretende como finalidad, viabilizar el progreso de éstos en sus diferentes áreas de desarrollo (Fernández, 2013).

En la literatura científica se ha documentado un grupo de capacidades que un profesor debe poseer para poder brindar una adecuada atención a la diversidad dentro de su grupo de estudiantes. Se plantea que debe tener conocimientos suficientes sobre el tema, capacidad reflexiva, comunicativa, debe saber gestionar y mediar en situaciones diversas dentro del aula, desempeñarse como mentor, tener la capacidad de promover el aprendizaje significativo y la cooperación entre pares (Alegre, 2010).

Para Calvo (2013), este docente debe ser un profesional que pueda, además, facilitar el uso de estrategias metacognitivas en sus estudiantes, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera creativa, motivadora y que sea capaz tener un trabajo planificado con metodologías activas, acordes a la condición individual de su alumnado. Para esta autora, el conocimiento que posea el profesor sobre la teoría y la metodología curricular, es determinante para poder realizar acciones educativas efectivas.

En consonancia con lo anterior, la perspectiva de Bermejo (2012) sobre el tema, tiene que ver con determinadas características del docente que deben ser transversales en el abordaje de la diversidad en el contexto de educación inclusiva; define un modelo de profesor donde prima el compromiso y la proyección de actitudes positivas hacia la diversidad.

La definición de la actitud general hace referencia al punto de vista o disposición de una persona hacia un objeto en particular. Se configura a partir de tres componentes: el cognitivo que contienen la información, creencias, percepciones que el sujeto posee sobre un tema en cuestión; el afectivo que hace referencia a la evaluación, ya sea positiva o negativa, que el individuo realiza sobre el objeto de la actitud y el componente conductual que es la predisposición a la actuación provocada por las creencias y emociones subyacentes (Landa, 2004; Daset, 2013; Peña, 2016).

Desde una concepción similar, las actitudes son definidas como un punto de vista o una disposición hacia un aspecto concreto, sea este una persona, pensamiento o idea. Pueden estar constituidas por componentes cognitivos, que implican las creencias o

conocimientos, componentes afectivos o sentimientos, y componentes conductuales, o predisposiciones y comportamientos (Tárraga, 2013).

La educación inclusiva es un proceso complejo que puede comprenderse de mejor manera, si se toma en consideración que las actitudes de los profesores que conforman las comunidades educativas, son básicas para la atención a la diversidad del estudiantado. Investigaciones actuales han demostrado que los mencionados componentes actitudinales hacia la inclusión, tienen una influencia marcada en el abordaje de las necesidades educativas especiales de los estudiantes. En coherencia con lo anterior, se definen estas actitudes como “constructos psicosociales inferidos e individuales que están bajo el dominio de estímulos específicos y objetos de referencia capaces de facilitar una respuesta por parte del sujeto” (Verdugo, 2013, p. 83).

Las actitudes hacia la educación inclusiva han despertado un especial interés investigativo, lo que pone en evidencia la importancia que se le concede a las mismas en el logro del éxito de este proceso (Tárraga, 2013). Según han señalado Granada, Pómes y Sanhueza (2013), la actitud del profesor hacia la inclusión impactará las oportunidades de aprendizaje y la participación de los estudiantes con y sin NEE. Sin embargo, debido a la complejidad que implica el proceso educativo, hay varios factores que van a estar afectando la disposición que tenga el docente para poder afrontar las demandas que implica el modelo inclusivo.

Entre dichos factores pueden mencionarse, la experiencia que posea el docente en ésta área del conocimiento, el tipo de formación, la superación profesional, el tiempo con que cuenta para la ejecución de acciones educativas, los recursos disponibles para facilitar la inclusión, el apoyo de otros profesionales en la generación de nuevas estrategias de enseñanza, el rol de la familia, entre otros, los cuales, favorecen la construcción de una actitud positiva del maestro hacia la educación inclusiva (Granada, 2013).

1.4 Buenas prácticas relacionadas a la educación inclusiva

La definición de la UNESCO 2005 de educación inclusiva, hace énfasis en tres categorías que deben contemplarse para avanzar en el logro de los objetivos de este proceso, dichas categorías son: la presencia, la participación y los logros de los escolares. La presencia hace referencia al acceso y permanencia en la escuela; la participación tiene que ver con el currículo y las actividades didácticas en función de las necesidades del estudiante, tomando en consideración sus opiniones sobre los aspectos que afectan sus vidas y el funcionamiento de la unidad educativa. Finalmente, los logros de los escolares, se refieren a que los estudiantes alcancen los aprendizajes determinados en el currículo pedagógico, mismos que son necesarios para su socialización y desarrollo personal (UNESCO, 2005).

Para el desarrollo de buenas prácticas en materia de inclusión es preciso que se lleve a cabo una transformación de los sistemas pedagógicos y en las escuelas, para que ambos tengan la capacidad de atender la diversidad de un estudiantado que tienen necesidades educativas heterogéneas, a punto de partida de las diferencias en su características individuales y sociales (Escudero, 2011).

Dicha perspectiva trae consigo una posición revolucionaria en este contexto, la cual se materializa en un cambio de paradigma; anteriormente los grupos diferentes que eran admitidos en las escuelas tenían que adaptarse a las particularidades de la enseñanza disponible; actualmente son los entornos de enseñanza los que se adaptan a las necesidades de cada estudiante, partiendo del concepto de que todos son diferentes (Sánchez, 2012).

Dussan (2011) es del criterio de que para poder desarrollar una educación que tenga la calidad necesaria para brindar atención a la diversidad, las instituciones escolares deben enfrentar el reto de aproximarse de manera sucesiva a transformaciones sistémicas en la práctica pedagógica tradicional. En lo referente al personal docente también se requieren cambios sustanciales en sus creencias, actitudes, concepciones y rutinas pedagógicas para lograr hacer del currículo, una herramienta eficaz para la planeación, organización y evaluación de estrategias encaminadas a las buenas prácticas en educación inclusiva.

Adicionalmente, Castro (2016) señala que es preciso alcanzar una perspectiva diferente en materia de educación, que permita concebir el proceso docente-educativo, ya no en base a lo homogéneo en el grupo de estudiantes, sino en base a su diversidad. Los juicios normativos a partir de los cuales se ha forjado la enseñanza tradicional, castran la posibilidad de la educación inclusiva, debido a que ha sido excluyente con todos los que se han tipificado o caracterizado como diferentes. Desde la configuración de la educación inclusiva, las diferencias son vistas como inherentes a la naturaleza del ser humano y se piensan como potencialidades enriquecedoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El abordaje de la diversidad constituye una responsabilidad que le corresponde cumplir al sistema educativo, el cual debe diseñar las políticas para romper las limitaciones de las orientaciones homogéneas y proponer servicios fundamentados en modelos pedagógicos pertinentes que estén predispuestos a entender la diversidad de los estudiantes, en cuanto a capacidades, necesidades, potencialidades, etc. (Infante, 2010). Para que exista pertinencia, la propuesta educativa debe caracterizarse por la flexibilidad y se debe contar, además, con docentes capacitados en el manejo de grupos inclusivos; de esta manera el maestro puede adecuarse a las necesidades y características de cada estudiante para que el mismo se desarrolle y aprenda (Ainscow, 2017).

Relacionado a lo anterior Granada (2013) plantea que un elemento clave para el desarrollo óptimo de procesos de educación inclusiva es la formación continua de los profesores sobre este tema. La falta de oportunidades para la capacitación docente, provoca sentimientos de inseguridad y rechazo hacia la enseñanza de niños/as, adolescentes y jóvenes con NEE. En sentido contrario, los procesos de capacitación proporcionan el desarrollo de competencias necesarias para su desempeño en contextos inclusivos.

Como fundamento teórico para el diseño y ejecución de la capacitación que se realiza en este estudio se toma como referente la concepción constructivista, que facilita que el estudiante sea protagonista de la construcción de su propio conocimiento. El rol del docente desde esta perspectiva del proceso educativo, es proporcionar los espacios idóneos para el desarrollo de un aprendizaje significativo. La contextualización de los saberes teóricos y metodológicos en materia de educación inclusiva, contribuye a que los docentes se desenvuelvan de manera eficiente en sus aulas concebidas para la atención a la diversidad (Gutiérrez, 2017).

ESTADO DEL ARTE

La educación inclusiva ha sido objeto de múltiples reconceptualizaciones a partir de la evolución que ha experimentado el modelo educativo. El mismo ha transitado desde una visión segregacionista de las personas con discapacidad, luego por la perspectiva de la integración y en el momento actual se está configurando, cada vez con más coherencia, el modelo de la integración, mismo que en la práctica se materializa a través de la educación inclusiva (Toboso, 2013).

Se plantea que unos de los países de Europa con mayor experiencia en investigación inclusiva es España (Marchesi, 2014). Entre los principales resultados obtenidos sobresalen el logro de la escolarización de todos los estudiantes en un sistema único; la disminución del uso de los Centros de Educación Especial solo en caso muy excepcionales, así como un avance notable de la formación y superación de docentes en aspectos relacionados a la inclusión (Arnaiz, 2015).

En el caso de Latinoamérica y el Caribe, se han identificado grandes desigualdades en diversos países de la región respecto a la atención a los grupos de mayor vulnerabilidad en la educación general y por consiguientes, las dificultades repercuten de manera negativa en el cumplimiento de la “Agenda de Inclusión” (Blanco, 2011). Los países que sobresalen en la implementación de políticas y prácticas de educación inclusiva son Cuba, México, Colombia y Chile, según fue documentado en informe ofrecido por la UNESCO en el año 2010.

Por otro lado, estudios desarrollados recientemente han identificado que, El Salvador, Guatemala, Haití y Nicaragua, son los países con los peores indicadores de incorporación de estudiantes con discapacidad al sistema de educación. Se señala que los niños y jóvenes con NEE o en situación de vulnerabilidad, son víctimas de la exclusión de la educación y cuando pueden acceder a la misma, se enfrentan a diversas barreras de tipo físicas, pedagógicas y sociales, que les restringen su participación y posibilidad de alcanzar un aprendizaje (Guajardo, 2017).

Relacionado a lo anterior, cabe señalar que tales situaciones problemáticas han suscitado un amplio interés investigativo, con énfasis en los últimos diez años; los resultados de los estudios realizados han permitido sistematizar varias perspectivas de análisis del fenómeno, que han devenido en el perfeccionamiento gradual de la visión actual que se posee respecto al trabajo con estudiantes con NEE (Ainscow, 2017).

Entre las diferentes aristas de investigación sobre el tema de la educación inclusiva, destacan varias líneas que han sido sistematizadas por diversos investigadores. Una de ellas es el estudio de competencias de los docentes para su desempeño; al respecto varios investigadores coinciden en señalar que la mayor proporción del profesorado que trabaja con estudiantes con NEE, poseen competencias para la tutorización, es decir, para brindar acompañamiento en la formación de manera sistemática y dinámica; así como competencias de comunicación, que le permite hacer preguntas, tener escucha activa y expresar conceptos de manera efectiva (Alegre, 2010; Sarrionandia, 2012; Fernández, 2013; Velez, 2017).

Otro tema que ha sido investigado está relacionado con los desafíos que representa la estructuración de los sistemas educativos, lo que más se ha declarado sobre esta temática es, que es muy común en diversos países, que la estructura de los sistemas educativos no ofrezca el escenario institucional adecuado para la implementación óptima de la educación inclusiva. Sin embargo, a pesar de ello, los estudios desarrollados en el tema muestran que los estudiantes con NEE que se encuentran en proceso de inclusión muestran beneficios en su desarrollo académico, social y emocional (Contreras, 2013; Beltrán, 2015)

Los aspectos éticos a tener en cuenta en la investigación inclusiva y en ejecución de procesos de inclusión, también han sido objeto de estudio. Latas (2017). Se requiere desarrollar una cultura ética en los docentes con estudiantes inclusivos, que se convierta en un espacio para la reflexión, la formación de valores de equidad y justicia, que impacten en la práctica social y educativa.

Adicionalmente se han investigado las percepciones y representaciones de los docentes frente a la inclusión. Chiner (2011) y Hernández (2017) han tenido hallazgos que señalan que la mayoría de los profesionales de la educación poseen percepciones pedagógico-didácticas excluyentes, es decir, las mismas se centran en la segregación o separación de los estudiantes con NEE, lo que traduce en comportamientos que se caracterizan por evadir la atención a la diversidad en sus aulas.

Las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje (Guasp, 2016; García, 2017; Carrillo, 2018) y actitudes y conocimientos de los docentes para afrontar dicho proceso de educación inclusiva (Tárraga, 2013; Granada, 2013; Montánchez, 2014; Clavijo, 2016, Aguilera, 2017), son otros temas ampliamente investigados. Respecto al primero de ellos puede decirse que los investigadores han señalado que existe mucha diversidad en relación a las consideraciones de buenas prácticas inclusivas, que incluyen desde la modificación de los diseños curriculares y metodológicos que se aplican, hasta la contemplación de la diversidad de los estudiantes como un fenómeno natural.

Los resultados investigativos más prominentes en torno al tema de las actitudes y conocimientos en educación inclusiva, por parte de los docentes, muestran que un alto porcentaje del profesorado tiene actitudes indecisa o negativa sobre sus creencias hacia la inclusión educativa (Tárraga, 2013; Clavijo, 2016, Aguilera, 2017). Además, los docentes manifiestan estar insuficientemente capacitados para educar a niños/as con NEE; unido a ello se ha constatado que los mismos no poseen el conocimiento y las competencias necesarias para educar a estudiantes con estas características (Granada, 2013; Montánchez, 2014; Aguilera, 2017).

CAPÍTULO 2. MATERIALES Y MÉTODOS

En este capítulo se presenta el proceso metodológico que se lleva a cabo en el desarrollo de la investigación. Se declara el tipo de investigación, el alcance de la misma, el tipo de muestreo empleado, los procedimientos de recolección y análisis de datos, así como los aspectos éticos tomados en cuenta en el estudio.

La presente investigación es descriptiva, correlacional, no experimental, de corte transversal, con enfoque cuantitativo tanto para la obtención como para el análisis de datos. El contexto donde se realiza el estudio fueron las Unidades Educativas fiscales de la ciudad de Cuenca: “Herlinda Toral”, “Ricardo Muñoz Chávez” y “Abelardo Tamariz Crespo”.

Población y muestra

Para el desarrollo de la investigación se trabaja una muestra intencional conformada por los 58 docentes que laboran en el nivel de Educación General Básica en las mencionadas instituciones, de los cuales 54 respondieron a los reactivos de manera adecuada y cuatro fueron desechados para el análisis de datos por estar incompletos o en blanco.

Se escoge dicho nivel de enseñanza; ya que es en estas aulas donde hay una mayor prevalencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que requieren de educación inclusiva. La población participante debe cumplir los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

1. Ser docente de Educación General Básica de las Unidades Educativas de la ciudad de Cuenca “Herlinda Toral”; “Ricardo Muñoz Chávez” y “Abelardo Tamariz Crespo”
2. Poseer al menos un año de experiencia laboral en dicho contexto.
3. Haber ofrecido su disposición de manera voluntaria para participar en el estudio.

Criterios de exclusión

1. Docentes de las instituciones educativas, pero que no cumplan los criterios anteriores.

Procedimiento de recolección de datos

- Para la obtención de la información que da respuesta al primer objetivo de investigación se elaboró una ficha de datos, diseñada para ser aplicada en el presente estudio, la cual contiene las siguientes variables sociodemográficas seleccionadas: edad, género, zona de residencia, título de formación de tercer nivel, formación de cuarto nivel, experiencia docente, años de educación general básica en el que labora, presencia de estudiantes inclusivos en sus aulas, tipo de NEE que presenta el o los estudiantes, capacitación para trabajo en educación inclusiva .
- Para cumplir el segundo objetivo de investigación orientado, primeramente, a determinar el nivel de conocimientos de los docentes respecto a la educación inclusiva, se aplica: “Cuestionario de conocimientos de docentes en Educación inclusiva” (Montánchez, 2014). El instrumento original analiza tres variables: actitudes, prácticas y conocimiento, y cuenta con un total de 88 preguntas. Para la presente investigación se toma la parte de este Cuestionario que hace referencia solo a la variable Conocimiento.

El instrumento está estructurado con 22 preguntas, formato escala Likert con una escala de valoración de medición de, 1 equivalente a nada, 2 a poco, 3 a bastante y 4 a mucho. Para poder medir el conocimiento se tomaron como referencia tres dimensiones: estrategias, habilidades y conocimiento específico; las habilidades son evaluadas a partir de los ítems 4, 5, 18, 21, 22; para las estrategias los ítems, 6, 8, 9, 10, 11, 17, 19, 20 y para conocimiento específico las preguntas 1, 2, 3, 7, 12, 13, 14, 15, 16. (Anexo 1).

- Para determinar las actitudes hacia la educación inclusiva, se emplea la “Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva” (Tárraga, Grau, & Peiratset, 2013). Cuenta con 25 ítems con una escala de tipo Likert que contienen 5 opciones de respuesta: “1 = muy de acuerdo”, “2 = de acuerdo”, “3 = indiferente”, “4 = en desacuerdo” y “5 = muy en desacuerdo”.

El cuestionario ofrece una puntuación global hacia la educación inclusiva, así como una puntuación para cada uno de los factores que lo componen:

Beneficios de la inclusión: que lo conforman ítems cuyo contenido hace referencia directa a los beneficios que la inclusión reporta tanto para los estudiantes con NEE, como para el resto de participantes de la vida escolar.

Atención generalista vs atención especialista: incluye ítems que hacen referencia directa a la comparación entre estos dos enfoques de intervención.

Metodología y manejo de la conducta en el aula: incluye enunciados directamente relacionados con estas cuestiones.

Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con NEE: hace referencia a la valoración del esfuerzo que representa para los maestros la inclusión en sus aulas de estudiantes con NEE.

Formación y competencia del profesorado: hace referencia al análisis de la formación requerida por el profesorado para la atención a estudiantes con NEE.

Una menor puntuación indica una actitud más favorable hacia la inclusión, mientras que una mayor puntuación en la escala indica una actitud más contraria a la inclusión. (Anexo 2).

- El cuarto objetivo orientado al diseño y aplicación de la capacitación para los docentes sobre manejo de la inclusión en las aulas, cuenta con objetivos generales y específicos, un plan de actividades a cumplir, contemplando responsables, técnicas e indicadores de evaluación. Las temáticas desarrolladas fueron las siguientes: educación inclusiva, altas capacidades y NEE asociadas a la discapacidad visual, física, intelectual, auditiva; adaptaciones curriculares y estrategias metodológicas.

Procedimiento de análisis de datos

Dado que es un estudio cuantitativo, para poder realizar el análisis de resultados primeramente se elaboró una base de datos con la información recolectada en el programa SPSS versión 23. El procesamiento estadístico con este programa incluyó, el cálculo de frecuencias absolutas y relativas, media y desviación estándar.

Además, se empleó el estadístico CHI^2 que es una prueba de hipótesis para determinar la existencia, o no, de asociación significativa entre las variables analizadas. Se emplea un valor de 0.05 para medir el nivel de significación, lo que representa un 95 % de confianza. Las hipótesis formuladas son las siguientes:

Hipótesis nula

(H₀) El nivel de conocimientos y la actitud hacia la educación inclusiva que presentan los docentes investigados son variables independientes.

Hipótesis alternativa

(H₁) El nivel de conocimientos y la actitud hacia la educación inclusiva que presentan los docentes investigados son variables que están relacionadas.

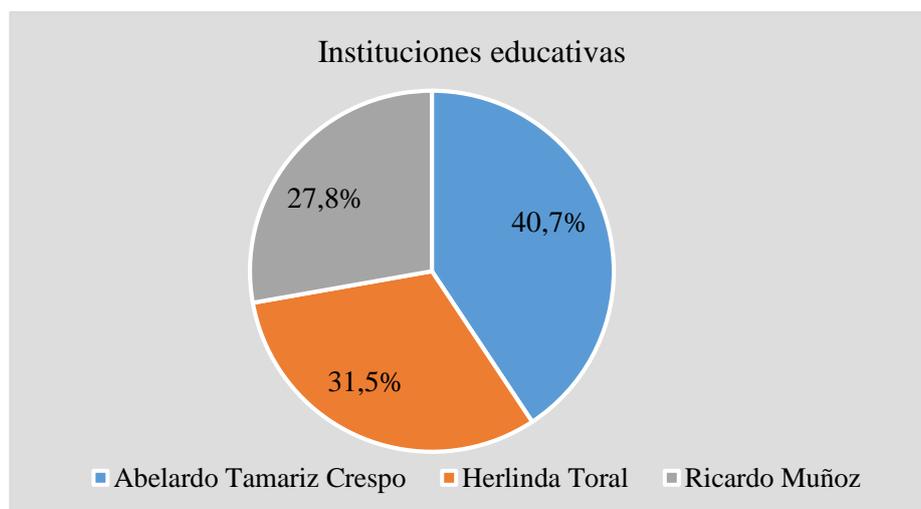
CAPÍTULO 3. RESULTADOS

Resultados del objetivo 1

Los resultados alcanzados que caracterizan a los docentes participantes en el estudio según variables sociodemográficas se presentan a continuación a través de gráficos y tablas.

Gráfico 1

Distribución de docentes participantes en el estudio según institución educativa a la que pertenecen

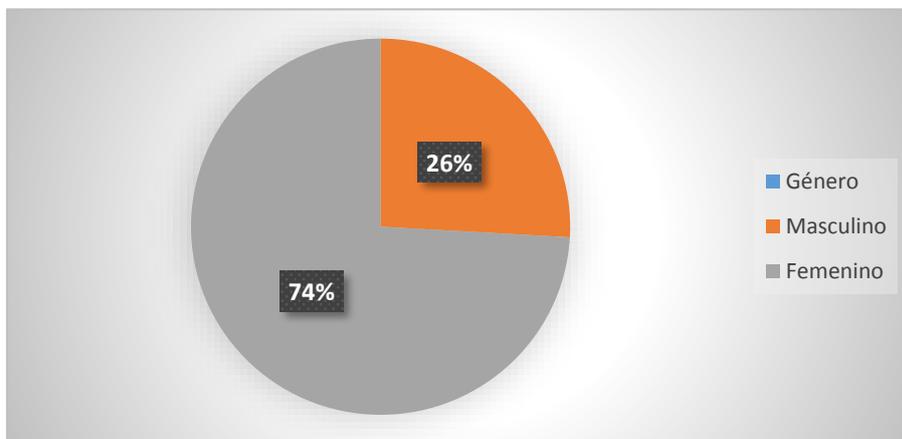


Fuente: Álvarez, 2019.

En el gráfico 1 se observa la distribución del 100% de los docentes que corresponde a los 54 participantes del estudio según las unidades educativas a las que pertenecen; de esta manera el 40,7% de docentes pertenece a la unidad educativa Abelardo Tamariz Crespo, seguido del 31,5% de la Herlinda Total y el restante 27,8% forman parte de la institución que lleva por nombre Ricardo Muñoz.

Gráfico 2

Distribución de docentes participantes en el estudio según género



Fuente: Álvarez, 2019

Según la composición por género, en el gráfico 2 puede verse que del 100% de docentes 40 de ellos representados por el 74% son mujeres y el 26 % que resta son hombres.

Tabla 1

Media y distribución estándar de la variable edad calculada en los docentes participantes en el estudio

N	Mínimo	Máximo	Media de edad	Desviación estándar
54	26	58	41,96	8,876

Fuente: Álvarez, 2019.

Respecto a la edad de los docentes puede observarse el dato que ofrece la tabla 1; el promedio de edad de los participantes fue de 41,96 años, donde el docente más joven tiene 26 años y el mayor 58 años.

Tabla 2

Distribución de docentes participantes en el estudio según zona de residencia

Zona de residencia	Frecuencia	Porcentaje
Urbana	50	92,6
Rural	4	7,4
Total	54	100,0

Fuente: Álvarez, 2019.

La tabla 2 muestra que, entre los 54 docentes participantes, hay una prevalencia del 92,6% que son procedentes de la zona urbana del cantón Cuenca y solo un 7,4% residen en la zona rural.

Tabla 3

Distribución de docentes participantes en el estudio según Formación de tercer nivel

Formación de tercer nivel	Frecuencia	Porcentaje
Licenciada/o en Educación General Básica	38	70,4
Licenciada/o en Ciencias de la Educación	10	18,5
Licenciada/o en Psicología Educativa	3	5,6
Tecnólogo	3	5,6
Total	54	100,0

Fuente: Álvarez, 2019.

Los datos que se pueden observar en la tabla 3 reflejan que el 70,4% de los docentes posee un título de tercer nivel de Licenciada/o en Educación General Básica, el resto de ellos son licenciada/os en Ciencias de la Educación, Psicología Educativa y Tecnólogos.

Tabla 4*Distribución de docentes participantes en el estudio según formación de cuarto nivel*

Formación de cuarto nivel	Frecuencia	Porcentaje
SI	13	24,1
NO	41	75,9
Total	54	100,0

Fuente: Álvarez, 2019.

Otro dato importante de este grupo de docentes es que la mayoría de ellos no posee formación de cuarto nivel, es decir, el 75,9% no ha realizado estudios de maestrías o especialización; un número de 13 profesores que se corresponde con el 24,1% del total, sí tienen este tipo de formación.

Tabla 5*Distribución de docentes participantes en el estudio según año de educación general básica en el que labora*

Año de Educación General	Frecuencia	Porcentaje
Básica que labora		
Preparatoria (Nivel 1) 1er grado	1	1,9
Elemental (Nivel 2) 2°, 3° y 4° grados	12	22,2
Media (Nivel 3) 5°, 6° y 7°	20	37,0
Superior (Nivel 4) 8°, 9° y 10°	21	38,9
Total	54	100,0

Fuente: Álvarez, 2019.

La tabla 5 muestra la Distribución de docentes participantes en el estudio según año de educación básica en el que labora; puede verse que la mayor cantidad pertenecen al nivel de básica media y superior, con un 37% y 38,9% respectivamente. Con un 22,2% se encuentran los docentes de 2do a 4to grados de básica elemental.

Tabla 6

Distribución de docentes participantes en el estudio con presencia de estudiantes inclusivos en el aula

Presencia de estudiantes inclusivos en el aula	Frecuencia	Porcentaje
SI	42	77,8
NO	12	22,2
Total	54	100,0

Fuente: Álvarez, 2019.

También resulta relevante que de los 54 docentes que participaron en la investigación, 42 de ellos que representan un 77,8%, cuentan en sus aulas con la presencia de algún estudiante que requiere educación inclusiva. Adicionalmente el 22,2% que corresponde a un número de 12 docentes, no posee este tipo de estudiantes en sus aulas.

Tabla 7

Distribución de docentes participantes en el estudio, según criterio del tipo de inclusión que presentan los estudiantes en sus aulas

Estudiantes según tipo de inclusión	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	12	22,2
NEE asociada a Discapacidad Intelectual	11	20,4
Dificultades de aprendizaje	4	7,4
NEE asociadas a Discapacidad Auditiva	2	3,7
Alteraciones de conducta	2	3,7
Dislexia	2	3,7
Vulnerabilidad	1	1,9
Varias de las anteriores	20	37,0
Total	54	100,0

Fuente: Álvarez, 2019.

Relacionado con la información anterior, en la tabla 7 se presenta que 12 docentes, es decir, el 22,2% del total, no tiene en sus aulas niños con criterios de inclusión; en el caso de los 42 docentes restantes que sí tienen este tipo de niños en sus aulas, puede verse que 11 de ellos tienen estudiantes con NEE asociada a Discapacidad Intelectual inclusivos

para un 20,4%. También hay 4 docentes que tienen niños con Dificultades de aprendizaje, que representan el 7,4%. También hay estudiantes con alteraciones de conducta, discapacidad auditiva, dislexia, vulnerabilidad y además hay 20 que se corresponden con el 37%, que posee más de una de las características antes mencionadas. Cabe señalar que estas denominaciones o criterios de inclusión fueron declaradas por los propios docentes.

Gráfico 3

Distribución de docentes participantes en el estudio según experiencia en educación inclusiva

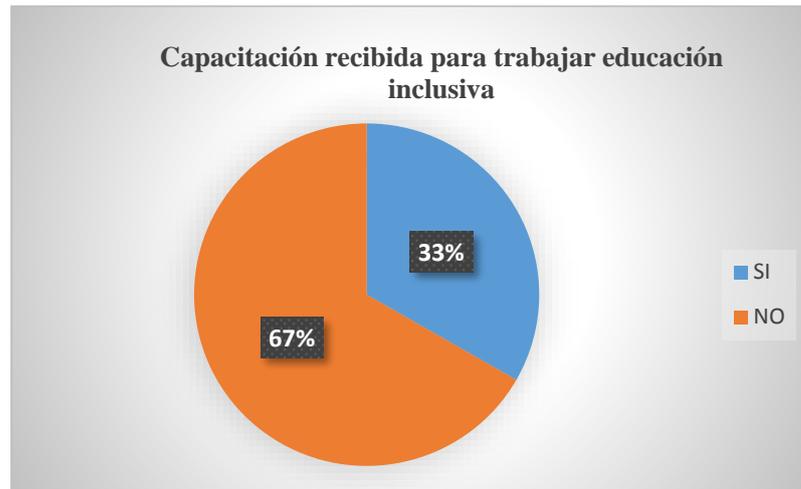


Fuente: Álvarez, 2019.

En el gráfico 3 se observa que de los 54 docentes participantes en la investigación, más de la mitad, es decir, el 65% no poseen experiencia en el desempeño de procesos de educación inclusiva y solo el 35% restante manifiesta que posee experiencia en el desarrollo de este tipo de actividad.

Gráfico 4

Distribución de docentes participantes en el estudio según capacitación recibida para trabajar educación inclusiva



Al explorarse sobre la cantidad de docentes que han recibido algún tipo de capacitación para trabajar educación inclusiva se constató que el 67% no ha tomado ninguna capacitación sobre el tema, en cambio, el 33% del total, refirió que sí ha tenido la oportunidad de capacitarse.

Resultados del objetivo 2

A continuación, se presentan los resultados correspondientes al segundo objetivo de investigación orientado a determinar el nivel de conocimientos y las actitudes hacia la educación inclusiva que poseen los docentes de las instituciones participantes en el estudio.

Tabla 8

Distribución de docentes participantes en el estudio según nivel de conocimiento sobre educación inclusiva por dimensiones

Dimensiones	Estrategias		Habilidades		Conocimientos específicos	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel de conocimiento						
Bajo	17	31,5	7	13,0	31	57,4
Medio	35	64,8	22	40,7	23	42,6
Alto	2	3,7	25	46,3	0	0
Total	54	100,0	54	100,0	54	100,0

Fuente: Álvarez, 2019.

En la tabla 8 se muestran los datos que se obtuvieron al aplicarse el “Cuestionario de conocimientos de docentes en Educación inclusiva”. De las tres dimensiones que conforman el constructo “Nivel de conocimientos” sobre educación inclusiva, puede observarse que en la dimensión “Estrategias”, los resultados muestran que las mayores proporciones de docentes poseen niveles que van de “bajo a medio”, lo que se corresponde con el 31,5% y 64,8% respectivamente. Las “Estrategias” están relacionadas con la experiencia profesional respecto a las destrezas del maestro para tener un adecuado desempeño con estudiantes diversos.

Similares resultados se alcanzaron en la dimensión de “Conocimientos específicos”, que hace referencia a aquellos elementos básicos que un docente debe poseer sobre las características de la educación inclusiva, su marco legislativo, las particularidades de los estudiantes con NEE, entre otros. En dicha dimensión el 57,4% de los docentes tienen un nivel bajo de conocimientos y el 42,6% alcanzó un nivel medio.

Finalmente, en la dimensión “Habilidades”, referidas a aquellas con las que cuenta el docente para llevar de la manera más adecuada el proceso enseñanza-aprendizaje en un aula inclusiva, sobresale que el 46,3% posee un nivel alto y el 40,7% tienen un nivel medio de conocimientos.

Tabla 9

Distribución de docentes participantes en el estudio según tipo de actitud hacia la educación inclusiva

Actitud hacia la educación inclusiva	Frecuencia	Porcentaje
Actitud favorable	20	37,0
Actitud indiferente	21	38,9
Actitud desfavorable	13	24,1
Total	54	100,0

Fuente: Álvarez, 2019.

Al indagarse sobre las actitudes hacia la educación inclusiva en los 54 docentes que participaron en la investigación, se observa que el 37% tiene una actitud favorable hacia esta modalidad educativa y el 24,1%, es decir, 13 docentes del total, tienen una actitud negativa o de rechazo. No puede desestimarse el valor que tiene el dato de que el 38,9%

de participantes muestra una actitud indiferente, éstos se mantienen al margen y no cuentan con una postura definida hacia la educación inclusiva.

Tabla 10

Distribución de docentes participantes en el estudio según actitud hacia la educación inclusiva por factores actitudinales

Actitud	Actitud favorable		Actitud indiferente		Actitud desfavorable	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Factores actitudinales						
Beneficios de la inclusión	24	44,4	22	40,7	12	22,2
Atención generalista vs atención especialista	20	37,0	21	38,9	9	16,7
Metodología y manejo de la conducta en el aula	22	40,7	17	31,5	15	27,8
42,6	18			33,3	13	24,1
25,9	24			44,4	16	29,7

Fuente: Álvarez, 2019.

En la tabla 10, se muestran resultados que ayudan a la comprensión de los factores actitudinales que subyacen detrás de las características de las actitudes anteriormente identificadas. Aquellos docentes con actitudes favorables, el 42,6% tiene una postura de aceptación hacia el esfuerzo y la dedicación que requiere hacer el profesorado con los estudiantes con NEE; el 40,7% concuerda con el hecho de que se requiere una metodología y manejo diferenciados de la conducta en el aula y el 44,4% acepta como válido que la educación inclusiva reporta beneficios tanto para los estudiantes con NEE, como para el resto de participantes de la vida escolar.

En el caso de los docentes con actitudes desfavorables o indiferentes hacia la modalidad de educación inclusiva, la tabla muestra que los mayores porcentajes se encuentran en el rechazo o indiferencia de los mismos ante el análisis de la formación que requiere el profesorado para poder brindar una atención adecuada hacia los estudiantes con NEE, lo cual puede verse reflejado en el 44,4% y 29,7% de cada grupo.

Resultados de objetivo 3

Los resultados que satisfacen y dan cumplimiento al tercer objetivo del estudio están orientados a establecer la relación entre el nivel de conocimiento sobre educación inclusiva y las actitudes de los docentes hacia dicho proceso. En las tablas de contingencia, 11, 12 y 13 que se presentan a continuación, se puede observar dicha relación entre los tipos de actitudes hacia la educación inclusiva identificadas y las tres dimensiones del nivel de conocimientos.

Tabla 11

Tabla de contingencia de actitudes hacia la educación inclusiva y la dimensión (estrategia) de la variable nivel de conocimientos

Actitudes hacia la educación inclusiva	Estrategias				
	Nivel de conocimientos Dimensión /estrategia	Bajo No. (%)	Medio No. (%)	Alto No. (%)	Total No. (%)
Actitud favorable		7 (35)	13 (65)	0 (0)	20 (37)
Actitud indiferente		8 (38,1)	13 (61,9)	0 (0)	21 (38,9)
Actitud desfavorable		2 (15,4)	9 (69,2)	2 (15,4)	13 (24,1)
Total		17 (31,5)	35 (64,8)	2 (3,7)	54 (100)

Fuente: Álvarez, 2019.

La tabla 11 muestra que, de los 20 docentes con actitudes favorables hacia la educación inclusiva, el 65% tiene un nivel medio de conocimientos sobre estrategias para el manejo de estudiantes en aulas inclusivas. En aquellos con actitud indiferente el 61,9% presenta un nivel medio de conocimientos, al igual que el 69,2% de los que tienen actitud desfavorable.

Cálculo de la prueba de Chi²

Chi²= 7,815^a p(,099) > 0,05 no hay relación significativamente estadística entre las variables.

Al analizarse los resultados del cálculo de la prueba χ^2 se puede observar que no existe una relación que sea significativamente estadística entre estas variables, dado que el p (valor) obtenido es mayor que (0,05). Esto quiere decir que el hecho de que los docentes posean un tipo de actitud u otro, no guarda relación con el nivel de conocimientos que posea sobre las estrategias para el manejo de aulas inclusivas.

Tabla 12

Tabla de contingencia de actitudes hacia la educación inclusiva y la dimensión (habilidades) de la variable nivel de conocimientos

Nivel de conocimiento Dimensión/habilidades	Habilidades			
	Bajo No. (%)	Medio No. (%)	Alto No. (%)	Total No. (%)
Actitudes hacia la educación inclusiva				
Actitud favorable	4 (20)	9 (45)	7 (35)	20 (37)
Actitud indiferente	2 (9,5)	8 (38,1)	11 (52,4)	21 (38,9)
Actitud desfavorable	1 (7,7)	5 (38,5)	7 (53,8)	13 (24,1)
Total	7 (13)	22 (40,7)	25 (46,3)	54 (100)

Fuente: Álvarez, 2019.

En la tabla 12 se distingue que las mayores proporciones se distribuyen en los docentes que presentan niveles de conocimientos de “medio a alto” con respecto a las habilidades que se requieren para el desempeño en educación inclusiva; esto ocurre en los tres grupos de docentes distribuidos según la actitud que presentan, ya sea favorable, indiferente o desfavorable.

Cálculo de la prueba de χ^2

$\chi^2 = 2,255^a$ $p(,689) > 0,05$ no hay relación significativamente estadística entre las variables.

Obsérvese, además, que el p (valor) obtenido en el cálculo de χ^2 es mayor a (0,05), por lo que se deduce que las actitudes hacia la educación inclusiva y el nivel de conocimientos sobre las habilidades docentes para la inclusión, se comportan de forma independiente.

Tabla 13

Tabla de contingencia de actitudes hacia la educación inclusiva y la dimensión (conocimiento específico) de la variable nivel de conocimientos

Actitudes hacia la educación inclusiva	Conocimiento específico			Total No. (%)	
	Nivel de conocimiento Dimensión/conocimiento específico	Bajo No. (%)	Medio No. (%)		Alto No. (%)
Actitud favorable		10 (50)	10 (50)	0 (0)	20 (37)
Actitud indiferente		12 (57,1)	9 (42,9)	0 (0)	21 (38,9)
Actitud desfavorable		9 (69,2)	4 (30,8)	0 (0)	13 (24,1)
Total		7 (13)	22 (40,7)	25 (46,3)	54 (100)

Fuente: Álvarez, 2019.

Cálculo de la prueba de Chi²

Chi²= 1, 193a $p(,551) > 0,05$ no hay relación significativamente estadística entre las variables.

Al cruzarse los datos de la variable “actitudes hacia la educación inclusiva” con la dimensión “conocimiento específico” se obtuvo que los niveles de conocimientos están entre “bajo y medio” en todos los casos. Por otra parte, según los datos que se obtuvieron con el cálculo de Chi², estas variables tampoco guardan una relación estadísticamente significativa.

Resultados de objetivo 4

A partir de los resultados alcanzados, se diseñó y aplicó una capacitación para los docentes de las instituciones educativas participantes, sobre el manejo de la inclusión en las aulas. Las actividades fueron diseñadas para ofrecerle a los docentes una actualización de información sobre diferentes aspectos de la educación inclusiva que contribuyan al desempeño exitoso de su labor con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Los temas desarrollados en dicha capacitación fueron los siguientes:

1. Concepto de educación inclusiva

2. Marco jurídico de la educación inclusiva en Ecuador (Leyes, reglamentos, normativas, etc.)
3. Funciones que tiene un establecimiento educativo ordinario frente a la inclusión.
4. Propuesta curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales
5. Criterios para incluir a un niño/a en educación inclusiva según sus requerimientos (discapacidad, vulnerabilidad, aprendizaje, accesibilidad, comunicación)
6. Adaptación curricular en cada caso de estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
7. Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva

Para el desarrollo de la capacitación se contó con el aval de 13 profesionales de la Educación con dominio y experiencia sobre educación inclusiva, quienes tuvieron la función de expertos evaluadores de la calidad de los temas propuestos, a través de una Escala Likert de 4 niveles, donde 1 representaba mala calidad y 4 excelente calidad. Para ello se utilizó el Formato de Evaluación que se presenta en el Anexo 3.

Otro elemento a destacar en el cumplimiento del cuarto objetivo de la investigación, es que antes de iniciar el proceso de capacitación a los docentes de las Instituciones Educativas se les realizó una evaluación diagnóstica para estimar el nivel de conocimientos que poseían los mismos sobre los diferentes temas específicos que iban a ser desarrollados. En el Anexo 4 se presenta un modelo de dicha evaluación, la cual fue aplicada también después de concluida la capacitación para tener un parámetro de comparación sobre el impacto de la misma en el conocimiento de los docentes, antes y después.

Recibieron la capacitación los 54 docentes participantes en el estudio y además, asistieron otros docentes y autoridades académicas de las tres instituciones educativas, aunque cabe señalar que estos últimos no formaron parte del estudio. Se contó con las debidas autorizaciones para su desarrollo (Anexo 5).

Como resultado de la evaluación inicial se obtuvieron los siguientes datos que se muestran en la tabla 14. Como puede observarse, los mayores porcentajes de docentes participantes, se ubicaron en los niveles de conocimientos “poco” y “regular” en cada uno de los temas propuestos. En el caso del tema “Marco jurídico de la educación inclusiva

en Ecuador (Leyes, reglamentos, normativas, etc.)”, destaca que el 79,7% de los docentes no poseían ningún conocimiento sobre el mismo, antes de iniciar la capacitación.

Tabla 14

Evaluación del nivel de conocimientos de los docentes antes del proceso de capacitación sobre educación inclusiva

Temas	Nivel de conocimiento sobre los temas			
	Ningún No. (%)	Poco No. (%)	Regular No. (%)	Mucho No. (%)
Concepto de educación inclusiva	0 (0)	31 (57,4)	23 (42,6)	0 (0)
Marco jurídico de la educación inclusiva en Ecuador (Leyes, reglamentos, normativas, etc.)	43 (79,7)	7 (12,9)	4 (7,4)	0 (0)
Funciones que tiene un establecimiento educativo ordinario frente a la inclusión	3 (5,5)	32 (59,3)	19 (35,2)	0 (0)
Propuesta curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales	4 (7,4)	29 (53,7)	21 (38,9)	0 (0)
Criterios para incluir a un niño/a en educación inclusiva según sus requerimientos (discapacidad, vulnerabilidad, aprendizaje, accesibilidad, comunicación)	0 (0)	35 (64,8)	19 (35,2)	0 (0)
Adaptación curricular en cada caso de estudiante con NEE.	5 (9,39)	28 (51,8)	21 (38,9)	0 (0)
Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva	11 (20,4)	17 (31,5)	26 (48,1)	0 (0)

Fuente: Álvarez, 2019.

N=54

La capacitación desarrollada, además de los resultados obtenidos, se fundamentó en elementos de tipo teóricos y metodológicos que norman la ejecución de este tipo de actividades, con la finalidad de proporcionar rigor en el proceso de ejecución para que así pudiera generar un impacto a nivel cognitivo en los participantes.

Según referencias de Vaillant (2007) y Gutiérrez (2017), un proceso de capacitación debe cumplir básicamente las siguientes etapas:

- 1era. Diagnóstico: conocer la situación o el estado inicial del conocimiento sobre el objeto de estudio.
- 2da. Familiarización: cuyo propósito es el de sensibilizar a los participantes con respecto a la importancia de la temática y explicarles objetivos y el contenido de la capacitación.
- 3ra. Ejecución: se ejecutan acciones que satisfagan los objetivos de la capacitación.
- 4ta. Evaluación y control: en esta etapa son valoradas las acciones desarrolladas y los resultados obtenidos.

Este proceso de capacitación se propuso dar cumplimiento a los objetivos que se presentan a continuación:

Objetivo general

Capacitar a los/as docentes de Educación General Básica de las Unidades Educativas “Herlinda Toral”, “Ricardo Muñoz Chávez” y “Abelardo Tamariz Crespo” de la ciudad de Cuenca, sobre temas de educación inclusiva para su ejecución en las aulas.

Objetivos específicos

1. Sensibilizar a los docentes participantes sobre la necesidad de elevar el nivel de conocimientos sobre diversos temas esenciales de educación inclusiva.
2. Transmitir de información que genere un debate reflexivo sobre los temas propuestos.
3. Ofrecer herramientas teóricas y metodológicas a los docentes para el abordaje de estudiantes con NEE en aulas inclusivas.

El Cronograma del trabajo de capacitación desarrollado en las instituciones educativas se presenta a continuación:

CRONOGRAMA				
SESIÓN	TEMAS	UNIDADES EDUCATIVAS	FECHAS	HORARIOS
1RA	Concepto de educación inclusiva. Marco jurídico en Ecuador (Leyes, reglamentos, normativas, etc.)	Abelardo Tamariz Crespo Ricardo Muñoz Chávez Herlinda Toral	18 de febrero de 2019	8:00 AM -10:00 AM 11:00 AM -1:00 PM 11:00 AM -1:00 PM
2DA	Funciones que tiene un establecimiento educativo ordinario frente a la inclusión. Criterios para incluir a un niño/a en educación inclusiva según sus requerimientos	Abelardo Tamariz Crespo Ricardo Muñoz Chávez Herlinda Toral	19 de febrero de 2019	8:00 AM -10:00 AM 11:00 AM -1:00 PM 11:00 AM -1:00 PM
3RA	Propuesta curricular para los estudiantes con NEE. Adaptación curricular en cada caso de estudiante con NEE. Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva.	Abelardo Tamariz Crespo Ricardo Muñoz Chávez Herlinda Toral	20 de febrero de 2019	8:00 AM -10:00 AM 11:00 AM -1:00 PM 11:00 AM -1:00 PM

	Temáticas	Objetivos	Actividades/Descripción	Recursos	Indicadores de evaluación
1.	Capacitación	Sensibilizar a los participantes sobre la necesidad de conocer sobre los diversos temas de educación inclusiva. Fomentar el debate reflexivo. Promover la motivación por el desarrollo de la capacitación.	Introducción y motivación Se realiza la presentación de los temas y se habla de la importancia y la necesidad de ampliar el conocimiento de los mismos. Se presenta material audiovisual que presenta a varios niños ecuatorianos con NEE	Recursos humanos Profesional con experticia en educación inclusiva. Recursos materiales Computadora, proyector, material audiovisual.	Docentes sensibilizados con la temática general de la capacitación. Participación de los docentes en el debate. Docentes motivados con la actividad de capacitación.
2.	Concepto de educación inclusiva y Marco jurídico en Ecuador (Leyes, reglamentos, normativas, etc.)	Transmitir información básica sobre aspectos teóricos de educación inclusiva y sobre el marco jurídico que respalda esta modalidad en el Ecuador.	Se realiza una presentación en PPT que sirve de apoyo a la disertación sobre definiciones, objetivo y principios de la educación inclusiva. Se presentan artículos de la Constitución (2008), de la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el Proyecto Modelo de Educación Inclusiva. Se realiza trabajo en equipo.	Recursos humanos Profesional con experticia en educación inclusiva Recursos materiales Computadora, proyector y materiales impresos.	Docentes con conocimientos sobre educación inclusiva, educación inclusiva y aspectos su marco jurídico en el país.

	Temáticas	Objetivos	Actividades/Descripción	Recursos	Indicadores de evaluación
3.	Funciones que tiene un establecimiento educativo ordinario frente a la inclusión. Criterios para incluir a un niño/a en educación inclusiva según sus requerimientos.	Ofrecer herramientas teóricas y metodológicas a los docentes para la inclusión de estudiantes con problemas de discapacidad, vulnerabilidad, aprendizaje, accesibilidad, comunicación.	Se exponen los aspectos necesarios que se requieren a nivel institucional para lograr una transformación orientada hacia la educación inclusiva. Se brinda información sobre normativas del Ministerio de Educación para la inclusión de estudiantes.	Recursos humanos Profesional con experticia en educación inclusiva. Recursos materiales -Computadora, proyector y materiales impresos, papel, lápices, marcadores.	Docentes con conocimientos sobre diversidad y los criterios para la inclusión de estudiantes según sus requerimientos.
4.	Propuesta curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Adaptación curricular en cada caso de estudiante con NEE.	Ofrecer herramientas teóricas y metodológicas a los docentes para la realización de adaptaciones curriculares. Fomentar el debate reflexivo sobre el tema.	Se realiza una presentación de las características de pertinencia y la flexibilidad que debe tener el currículo inclusivo. Se genera debate sobre este aspecto. Se brindan elementos básicos sobre la temática de adaptación curricular.	Recursos humanos Profesional Recursos materiales -Computadora, proyector, Guía para la introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE. (Ministerio de Educación)	Docentes con conocimientos sobre las herramientas teóricas y metodológicas existentes para la realización de adaptaciones curriculares. Participación de los docentes en el debate.
5.	Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva. Evaluación final.	Identificar las cualidades capacidades del docente inclusivo. Comprobar la adquisición de conocimientos después de recibida la capacitación.	Se realiza una lluvia de ideas donde los docentes exponen características del docente inclusivo. Se aplica el mismo instrumento empleado en la evaluación diagnóstica.	Recursos humanos Profesional con experticia en educación inclusiva. Recursos materiales Materiales impresos.	Participación de los docentes en el desarrollo de la actividad propuesta. Resultados cuantitativos y cualitativos superiores a los obtenidos antes de la capacitación.

La capacitación fue desarrollada en tres sesiones de trabajo que tuvieron una duración de dos horas. La misma se ejecutó en el contexto de las Unidades Educativas “Herlinda Toral”, “Ricardo Muñoz Chávez” y “Abelardo Tamariz Crespo” con los docentes de cada institución, (Anexo 6). Cada sesión contó con la participación activa de los docentes convocados. Al finalizar la misma se realizó la evaluación de la capacitación tanto de manera cualitativa como cuantitativa; los resultados de la evaluación se presentan a continuación.

Tabla 15

Evaluación del nivel de conocimientos de los docentes después del proceso de capacitación sobre educación inclusiva

Temas	Nivel de conocimiento sobre los temas			
	Ningún No. (%)	Poco No. (%)	Regular No. (%)	Mucho No. (%)
Concepto de educación inclusiva	0 (0)	0 (0)	29 (53,7)	25 (46,3)
Marco jurídico de la educación inclusiva en Ecuador (Leyes, reglamentos, normativas, etc.)	0 (0)	5 (9,39)	42 (77,7)	7 (12,9)
Funciones que tiene un establecimiento educativo ordinario frente a la inclusión	0 (0)	21(38,9)	30 (55,6)	3 (5,5)
Propuesta curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales	0 (0)	14 (25,9)	34 (62,9)	6 (11,1)
Criterios para incluir a un niño/a en educación inclusiva según sus requerimientos (discapacidad, vulnerabilidad, aprendizaje, accesibilidad, comunicación)	0 (0)	0 (0)	18 (33,3)	36 (66,7)
Adaptación curricular en cada caso de estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	0 (0)	8 (14,8)	21 (38,9)	25 (46,3)
Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva	0 (0)	0 (0)	13 (24,1)	41 (75,9)

N=54

La tabla 15 muestra los datos que evidencian que hubo un salto cuantitativo a nivel de conocimientos de los docentes en todos los temas que fueron desarrollados en la capacitación, siendo más sobresaliente en el caso de los temas: “Criterios para incluir a un niño/a en educación inclusiva según sus requerimientos” donde el 66,7% manifestó haber alcanzado “mucho” conocimiento al igual que el 75,7% en el tema de “Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva”.

Al compararse con los resultados alcanzados antes de la capacitación, destaca que en la columna correspondiente a “ningún nivel de conocimiento”, no se ubicó ninguno de los participantes y que las proporciones más elevadas están en los niveles “regular y mucho de conocimiento”. Desde el punto de vista cualitativo los docentes caracterizaron la capacitación como: “necesaria, interesante, útil, motivadora, instructiva, orientadora, esperanzadora, aclaratoria, interesante” entre otras, lo que representa un saldo positivo al evaluar el proceso desarrollado.

Desde el punto de vista cualitativo puede mencionarse que la capacitación en las instituciones educativas fue una experiencia positiva de manera general, debido a la motivación y disposición de la mayoría de los docentes participantes, a asumir las nuevas estrategias de trabajo para brindar apoyo a la inclusión. Sin embargo, se encontraron también docentes con actitud negativa, reaccionando con argumentos limitantes desde la otredad, es decir, culpando al sistema de las debilidades personales, todo lo cual constituye una barrera para la incorporación de nuevos aprendizajes significativos sobre el tema de educación inclusiva. Mientras no se logre que la totalidad de docentes se empodere de la importancia de esta labor, el trabajo de educación inclusiva será inconsistente. Es por ello que se requiere abrir nuevos espacios de capacitación como el desarrollado en la presente investigación.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

Al hacer un análisis de los resultados presentados, en la tesis conocimientos y actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva: capacitación sobre manejo de la inclusión en las unidades educativas de la ciudad de Cuenca, 2018, se puede afirmar que durante el desarrollo del proceso investigativo fueron cumplidos cada uno de los objetivos propuestos; así como dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Qué conocimientos y actitudes poseen los docentes de las unidades educativas “Herlinda Toral”; “Ricardo Muñoz Chávez” y “Abelardo Tamariz Crespo”, hacia el proceso de educación inclusiva?, resulta interesante en este momento, poder discutir con el marco teórico que sustenta este estudio y con datos que han sido obtenidos en otros similares.

Con respecto a las características sociodemográficas de los docentes, los resultados muestran que el número de participantes del género femenino supera grandemente a los docentes hombres, puede decirse que está en correspondencia con las estadísticas a nivel de país, donde se señala que en el Ecuador hay mayor número de mujeres con títulos de nivel superior con mención en Educación que de hombres (INEC, 2011).

Este dato es similar al encontrado por Moncayo (2016) en Colombia en investigación similar, donde las docentes destacan en una proporción mayor que los profesionales del sexo masculino. Clavijo (2016), igualmente, en un estudio sobre actitudes hacia la educación inclusiva en sus resultados obtuvo que el 78% del personal docente estaba integrado por mujeres.

Otro dato que llama la atención es que la mayoría de estos docentes que forman parte de esta investigación, tienen al menos un estudiante inclusivo en sus aulas con algunos de los criterios correspondientes, ya sea por discapacidad, vulnerabilidad, problemas de aprendizaje, conducta o varios; sin embargo, el 67% de ellos no ha recibido capacitación sobre educación inclusiva, e indican que han ido ganando experiencia en el trabajo con estos estudiantes de manera autodidacta. En una investigación realizada por Greca y Jerez (2017) en España, se constató que en un aula de 26 niños donde había 5 con NEE, con docentes capacitados para el desempeño de la tarea, se presentaron dificultades en la dinámica del trabajo en grupos, así como en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales.

Al respecto cabe señalar que este resultado contrasta con lo que plantea Fernández (2013), sobre la labor con estudiantes que presentan NEE en el marco de la educación inclusiva, para quien el docente debe estar capacitado en cuanto a procedimientos didácticos que sean utilizados de manera individualizada según corresponda cada caso particular; todo esto con el fin de posibilitar el progreso de dichos estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje y potenciar su desarrollo en diferentes áreas.

Lo anterior está muy relacionado con la necesidad de realizar buenas prácticas en cuanto a educación inclusiva; aunque esto no es responsabilidad únicamente del docente que debe estar preparado para su desempeño, sino que se requiere además, de una transformación a nivel de los sistemas pedagógicos y en las instituciones educativas, para que juntos estén en óptimas condiciones para la atención a la diversidad en las aulas donde hay estudiantes con necesidades diferentes (Escudero, 2011).

En otro punto del análisis de los resultados alcanzados, se ubican aquellos que dan cuenta del nivel de conocimientos que poseen los docentes en cuanto a las habilidades, estrategias y conocimientos específicos que se deben tener para realizar un manejo adecuado con estudiantes inclusivos. Se puede constatar que la mayoría de los participantes tienen pocos conocimientos sobre estos aspectos.

Tales resultados son similares a los alcanzados por Valencia (2017), quien realizó un estudio donde analizó los conocimientos sobre educación inclusiva en docentes de instituciones fiscales en Esmeralda, Ecuador. Esta investigadora encontró que el nivel de conocimientos sobre las habilidades y estrategias para trabajar dentro de un aula inclusiva, era bajo.

Sobre este tema Montánchez (2014) señala que las debilidades de los docentes en cuanto al conocimiento científico sobre educación inclusiva, está estrechamente relacionado con la manera en que se desarrolla el proceso de inclusión cotidianamente, lo que representa un elemento desfavorable que atenta en contra del cumplimiento de los principios de la inclusión.

Otro referente sobre esta misma perspectiva de análisis la propone Muñoz (2015), quien plantea que la preparación de un docente para trabajar en educación inclusiva no debe orientarse solamente a poseer conocimientos sobre normativas o metodologías pedagógicas, sino que es importante que sean tomadas en cuenta sus características personales para realizar este tipo de trabajo, que requiere de sensibilidad, flexibilidad, y aceptación a la diversidad, lo que sin dudas representa un gran desafío.

Lo anterior guarda relación con los resultados obtenidos en este estudio al explorarse las actitudes hacia la educación inclusiva que presentan los docentes participantes. Al respecto puede decirse que un número importante de ellos posee una actitud favorable y un reducido grupo tiene una actitud desfavorable hacia este proceso. Un elemento que llama la atención es el resultado de que un 38,9% de docentes muestra una actitud indiferente hacia la educación inclusiva, es decir, los mismos no tienen una postura definida respecto a este tema.

En estudio similar realizado por Clavijo (2016) con docentes de la ciudad de Cuenca, se obtuvieron resultados parecidos a los que acaban de mencionarse. Sus hallazgos revelaron que de forma general los profesores tenían una actitud indiferente hacia la educación inclusiva con una tendencia a ser favorable. Granada (2013) también encuentra actitudes indecisas de docentes hacia este proceso, aspecto que limita la optimización de sus acciones pedagógicas.

Aguilera (2017) recoge como dato de su investigación en Madrid que la mayor parte del profesorado muestra una actitud positiva en sus opiniones hacia la educación inclusiva. Tárraga (2013) hace referencia a que las actitudes hacia la educación inclusiva juegan un papel importante en el logro de resultados exitosos en dicho proceso, debido a que el profesor con actitud positiva es capaz de concentrar sus esfuerzos en el hecho de que sus estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje.

Otro resultado que sobresale en esta investigación es que el conocimiento y las actitudes identificadas, no presentan una relación estadísticamente significativa, es decir, que el hecho de que el docente posea un nivel de conocimiento alto, medio o bajo sobre educación inclusiva, no tiene que ver con la presencia de un tipo de actitud u otra hacia este proceso. Puede decirse que este resultado no es concluyente, ya que la limitación de

esta investigación es el número reducido de muestra al cual se tuvo acceso para trabajar, lo cual reduce la posibilidad de hacer análisis estadísticos robustos.

CONCLUSIONES

- Para implementar un proceso de educación inclusiva se requiere de la realización de cambios significativos en las políticas que se establecen desde diferentes instancias. Su desarrollo demanda la ejecución de prácticas pedagógicas eficaces, que excedan las limitaciones de un discurso metodológico centrado en normas y reglamentaciones, y que tome en consideración el rol activo de un docente comprometido y preparado para el desempeño de la tarea.
- Un hallazgo importante de este estudio es el bajo nivel de conocimientos que presentan la mayoría de los docentes participantes, lo que dificulta la realización con calidad de un proceso de educación inclusiva.
- Se encontró además que muchos docentes tienen actitudes favorables hacia la educación inclusiva, sin embargo, llama la atención que un número significativo de ellos muestra una postura indiferente ante dicho proceso. Las actitudes hacia la educación inclusiva juegan un papel trascendental en el alcance de resultados exitosos en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de estudiantes que tienen necesidades heterogéneas en una misma aula; todo lo cual representa un reto para el profesor.
- El conocimiento sobre educación inclusiva y las actitudes hacia el mismo, conforman un binomio importante que hace posible un desempeño óptimo del docente en el aula. Al realizarse un estudio de significación estadística de la relación entre estas dos variables, se obtuvo que ambas son independientes.
- Un dato importante que se encontró en el estudio realizado, es que la mayoría de los docentes de EGB participantes en el mismo, tienen en sus aulas al menos un estudiante con criterio de inclusión, sin embargo, no han recibido capacitación sobre el desarrollo del proceso de educación inclusiva, lo que les limita su adecuado desempeño profesional en ésta área,
- A partir de los resultados obtenidos en la investigación se diseñó y ejecutó un proceso de capacitación a los docentes sobre temas básicos de educación inclusiva, que deben ser del dominio de todo profesional que trabaja con niños con NEE en el aula. Los resultados de esta capacitación fueron favorables, lo que demuestra que es una necesidad

sentida de la comunidad educativa la realización de actividades similares que contribuyan a la formación sobre este tema.

RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta las conclusiones a las que se arribaron en el presente estudio, se plantean una serie de recomendaciones que posteriormente pueden tener una influencia favorable tanto en los docentes, como a nivel institucional en diferentes en los entornos educativos.

- Facilitar la generación de espacios de reflexión entre los docentes de las unidades educativas, sobre la temática de educación inclusiva. Este tipo de actividades puede devenir en un proceso de sensibilización progresiva que contribuya a generar compromisos individuales e institucionales, que favorezcan el desarrollo de un trabajo alineado a las políticas de inclusión establecidas a nivel de país.
- Realizar capacitaciones sistemáticas, con diferentes niveles de información, para todos docentes de las Unidades Educativas que facilitaron la realización del estudio, para que de esta manera se contribuya a elevar gradualmente los niveles de conocimientos sobre el tema.
- Desarrollar estudios similares al presente, en otras instituciones educativas de la ciudad de Cuenca, para establecer comparaciones respecto a conocimientos y actitudes hacia la educación inclusiva de docentes que se desempeñan en diferentes contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, G. J. (2017). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 21-37.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares (Vol. 84)*. . Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 76-83.
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España.
- Bermejo Campos, B. &. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. . *Enseñanza*, 30, 45-61.
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la educación inclusiva . . *Páginas de educación*, 6(1), , 19-35.
- Castro, P. G. (2016). Educación inclusiva . Actitudes y estrategias del profesorado. . *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- Carrillo Sierra, S. M., Santos, F., Oreste, J., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., ... & Fernanda, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente.
- Céspedes, I. F. (2014). La Guía para la Educación inclusiva como herramienta de autoevaluación Institucional: Reporte de una Experiencia., . *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Clavijo, R. L. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. . *Maskana*, 7(1), 13-22.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante.
- Constitución de la República del Ecuador. (20 de Octubre de 2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Obtenido de http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf
- Contreras, S. R., & Cedillo, I. G. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Daset, L. R. (2013). Psicología basada en la evidencia: algunas cuestiones básicas y una aproximación a través de una revisión bibliográfica sistemática. . *Ciencias Psicológicas*, 7(2), , 209-220.
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. . *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Escudero, J. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. . *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Fernández, B. J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva.,. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

- Gallegos, N. M. (2015). La educación inclusiva una respuesta a los postulados del buen vivir. Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América latina .
- González, M. T. (2008). Diversidad e educación inclusiva : algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. . *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), , 82-99.
- Granada Azcárraga, M. P. (2013). Actitud de los profesores hacia la educación inclusiva . . *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* (25), 31-59.
- Greca, I. M., & Jerez-Herrero, E. (2017). Propuesta para la enseñanza de Ciencias Naturales en Educación Primaria en un aula inclusiva.
- Guasp, J. J. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. . *Educatio siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50.
- Gutierrez, S. L. (2017). La Formación y Capacitación Docente y su impacto en la Calidad en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit. *EDUCATECONCIENCIA* 13 (14), 1-19.
- Herrera, J. I. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. . *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.
- Hernández, M. E. M., Catrino, J. C. C., Oñate, M. C. H., & Kennigs, O. A. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 1-14.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: educación inclusiva . *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 36(1),, 287-297.
- Landa, S. U. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de acción razonada y acción planificada. I (pp. 301-326) Pearson Educación. *In Psicología social, cultura y educación*, 301-326.
- Latas, A. P. (2017). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1).
- Liscano, R. E. (2017). Las nuevas reformas educativas en el Ecuador y su aplicación en educación especial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 2(5),, 10-13.
- LOEI. (2011). *Gobierno del Ecuador.Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial Ecuador, 2º suplemento 127.
- MINEDUC. (2018). Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2018-00055-A . *Ministerio de Educación*.
- Ministerio de Educación del Ecuador . (2011-2012). *Ecuador: Indicadores Educativos 2011-2012*. Quito : Ministerio de Educación .
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones especializadas*. Quito.
- Montánchez, M. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia). https://www.researchgate.net/publication/307703047_Ressenya_de_Tesi_Les_actituds_coneixements_i_practiques_dels_docents_de_la_ciutat_de_Esmeraldas_Ecuador_davant_l'educacio_inclusiva_Un_estudi_exploratori.
- Moncayo Muñoz, N., Muñoz Ruiz, A., Narváez Lamilla, Y. M., & Vásquez Cárdenas, S. C. (2016). Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva.

- Muñoz Villa, M. L. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿ Barreras o recursos para la educación inclusiva ? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Peña, M. J. (2016). Similitudes y diferencias entre actitudes, estereotipos y prejuicios sociales. . *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital*, 71., 77-91.
- Polo, S. M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada= Attitudes of university students from Granada towards people with disabilities. . *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211.
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. . (2012). Quito, Ecuador, 26 de julio de 2012.: Registro Oficial. .
- Romero, R. &. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. . *Educere*, 10(33), 347-356.
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. . *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), , 115-133.
- Sánchez, P. A. (2012). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. . *Innovación educativa*, (21).
- Sarrionandia, G. E. (2016). Inclusión y exclusión educativa." Voz y quebranto". . *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2)., 34-47.
- Tárraga, R. T. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la educación inclusiva . . *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1),, 55-72.
- Toboso Martín, M., Ferreira, M. A., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Villa Fernández, N., & Concha, G. D. E. (2013). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca: 1994.
- UNESCO. (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. . Oficina Internacional.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), , 207-222.
- Vélez, T. F.-A.-C. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. . *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3).
- Velez, A. P., López-Goñi, J. J., & González, J. B. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (20), 201-215.
- Verdugo, M. (2013). Valoración de la educación inclusiva desde diferentes perspectivas. *Repositorio iberoamericano sobre discapacidad*, 1-21.

ANEXOS

Anexo 1. Escala de actitudes docentes sobre la educación inclusiva.

(Tárraga, Grau, & Peiratset, 2013)

Señor/a profesor/a:

Le pedimos su participación desarrollando la siguiente encuesta. Esta tiene por objetivo conocer las actitudes de los profesores de Educación General Básica, Elemental y Media, sobre los estudiantes con discapacidad incluidos en los centros escolares. No existen respuestas correctas o incorrectas. Se trata de una escala en donde debe reflejar libremente su punto de vista sobre las cuestiones planteadas.

Su colaboración ayudará a mejorar las condiciones de inclusión del niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Le garantizamos absoluta confidencialidad en sus apreciaciones.

Le pedimos que lea atentamente estos ítems y muestre su grado personal de acuerdo o desacuerdo con ellos, siguiendo la siguiente escala:

Escala de respuestas: 1 = Muy de acuerdo, 2 = De acuerdo, 3 = Indiferente, 4 = En desacuerdo, 5 = Muy en desacuerdo.

No	Ítems	Escala de respuestas				
		1	2	3	4	5
1.	La mayoría de estudiantes con NEE realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.					
2.	La inclusión de estudiantes con NEE requiere dedicar un amplio tiempo a la formación continua del profesorado					
3.	La inclusión de estudiantes con NEE facilita las interacciones entre estudiantes con y sin NEE y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.					
4.	Es probable que los estudiantes con NEE exhiban problemas de conducta en clases generalistas.					
5.	La mejor opción para los estudiantes con NEE es ser incluidos en aulas generalistas.					
6.	La atención “extra” que requieren los estudiantes con NEE repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula					

7.	El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con NEE					
8.	La inclusión de estudiantes con NEE requiere cambios significativos en la metodología del aula generalista					
9.	El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusión para los estudiantes con NEE.					
10.	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE					
11.	La presencia de estudiantes con NEE promueve la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes sin NEE					
12.	La conducta de los estudiantes con NEE es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin NEE.					
13.	Los estudiantes con NEE probablemente desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica					
14.	La inclusión de estudiantes con NEE no promueve su independencia social.					
15.	No es más difícil mantener el orden en un aula con un estudiante con NEE que en un aula sin estudiantes con NEE					
16.	Los estudiantes con NEE no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.					
17.	La inclusión de estudiantes con NEE puede ser beneficiosa para los estudiantes sin NEE					
18.	Es probable que los estudiantes con NEE creen confusión en un aula generalista.					
19.	Los profesores generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con NEE.					
20.	Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con NEE					
21.	Se debería proporcionar a los estudiantes con NEE la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible.					
22.	La conducta en clase de un estudiante con NEE generalmente no requiere más paciencia por parte del profesor si la comparamos con la conducta de estudiantes sin NEE					
23.	El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con NEE que el profesorado generalista.					
24.	La separación en aulas específicas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con NEE.					

25.	Los estudiantes con NEE no están socialmente aislados en las aulas generalistas.					
-----	--	--	--	--	--	--

Anexo 2 Cuestionario de Conocimientos de docentes en Educación inclusiva (Montánchez, 2014)

Solicito su colaboración para la aplicación de una encuesta dirigida a los profesores. El objetivo que la misma pretende es valorar sus opiniones y necesidades dentro de las aulas cuando se imparte clases.

Valorar del 1 al 4 cada una de las siguientes preguntas y ponga una x en la respuesta según su valoración desde la experiencia de su institución, garantizando el anonimato a sus respuestas.

Nunca: 1 Alguna vez: 2 Muchas veces: 3 Siempre: 4

Parámetros a valorar	1	2	3	4
1. La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas.				
2. La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad.				
3. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula.				
4. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula.				
5. Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza-aprendizaje.				
6. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as.				
7. Conozco el marco legislativo relativo a la educación inclusiva del Ecuador.				
8. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down.				
9. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo.				
10. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con dificultades de aprendizaje (dislexia, digrafía y discalculia)				

11. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con alteraciones de conducta				
12. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down				
13. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo				
14. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, digrafía y discalculia).				
15. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteración desde conducta.				
16. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral				
17. Tengo experiencia para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as indígenas.				
18. Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características de alumno/a				
19. Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales				
20. Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as.				
21. En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as				
22. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades educativas.				

Anexo 3 Formato de evaluación de instrumento por jueces expertos

FORMATO DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUECES EXPERTOS

Nombre del evaluador: _____

Cédula _____

Profesión _____

Fecha _____

Instrumento: Cuestionario para evaluación de conocimientos sobre educación inclusiva

Escala Evaluativa de la calidad de los temas propuestos a evaluar

1= Mala 2= Regular 3= Bueno 4= Excelente

Evaluación

N/O	Temas	1	2	3	4	Observaciones
1	Concepto de educación inclusiva					
2	Marco jurídico de la educación inclusiva en Ecuador (Leyes, reglamentos, normativas, etc.)					
3	Funciones que tiene un establecimiento educativo ordinario frente a la inclusión.					
4	Propuesta curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales					
5	Criterios para incluir a un niño/a en educación inclusiva según sus requerimientos (discapacidad, vulnerabilidad, aprendizaje, accesibilidad, comunicación)					
6	Adaptación curricular en cada caso de estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE)					
7	Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva					

Anexo 4 Cuestionario de conocimientos sobre educación inclusiva

A continuación, se presentan un grupo de temas que hacen referencia a varios aspectos relevantes que un docente debe conocer para poder llevar a cabo de manera exitosa el proceso de educación inclusiva en sus aulas. Es un instrumento anónimo, por lo que requerimos de usted la mayor sinceridad en sus respuestas. Agradecemos de antemano su colaboración

Escala de respuestas:

1=Ningún nivel de conocimiento sobre el tema, **2**= Poco conocimiento sobre el tema
3= Regular nivel de conocimiento sobre el tema, **4**= Mucho conocimiento sobre el tema

Ítems	Escala de respuesta			
	1	2	3	4
Concepto de educación inclusiva				
Marco jurídico de la educación inclusiva en Ecuador (Leyes, reglamentos, normativas, etc)				
Funciones que tiene un establecimiento educativo ordinario frente a la inclusión.				
Propuesta curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales				
Criterios para incluir a un niño/a en educación inclusiva según sus requerimientos (discapacidad, vulnerabilidad, aprendizaje, accesibilidad, comunicación)				
Adaptación curricular en cada caso de estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE).				
Capacidades que debe tener un docente para su desempeño en educación inclusiva				

Anexo 5 Evidencias de las autorizaciones para el desarrollo de la capacitación

Cuenca, 12 de febrero de 2019.

Dra. Beatriz Luna
RECTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA
HERLINDA TORAL.

De mis consideraciones:

Luego de expresarle un atento saludo, solicito a usted me conceda la debida autorización, y factibilidad para realizar la debida capacitación sobre Inclusión Educativa a los docentes de educación básica, de las dos jornadas, puesto que hay un periodo de labores sin alumnos, los días 18, 19, 20, de febrero del año en curso, el taller tomara un máximo de 2 horas, en cualquiera de estos días señalados de (8:00am a 10:00am), en respuesta a la conclusión del estudio que se realizó en su institución en diciembre 2018, como parte de la elaboración de la tesis de Maestría en Educación Básica Inclusiva, de la Universidad del Azuay. Cabe recalcar que se cuenta con la respectiva autorización del distrito de Educación, que se la entrego con anterioridad.

Segura y atenta de su respuesta favorable anticipo mis más sinceros agradecimientos.

Atentamente:


Lcda. Tatiana Álvarez
Maestrante
0104850557



Anexo 6 Evidencias de las capacitaciones desarrolladas.







Fecha: Cuenca, 3 de junio de 2019.

Firma maestrante

Lic. Tatiana E. Álvarez Mendieta

Firma directora de Tesis

Mgst. María del Carmen Cordero