



Departamento de Posgrados

Maestría en Educación Básica Inclusiva II

**“ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS,
ACTITUDES Y OPINIONES DE LOS
DOCENTES DE LA PROVINCIA DEL
AZUAY – DISTRITO 1, CON RESPECTO A
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS
ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES
EN EL AÑO 2017”**

Autoras:

Lic. María Esther Pérez González

Lic. Paola Fabiola Romero Galabay

Director:

Dr. Jorge Espinoza Quinteros

Cuenca - Ecuador

2017

DEDICATORIA

Este proyecto le dedico a mi hijo, tu afecto y tu cariño son los detonantes de mi felicidad, de mi esfuerzo, de mis ganas de buscar lo mejor. Aún a tu corta edad hijo querido, me has enseñado y me sigues enseñando muchas cosas de esta vida.

A mis padres y hermanos que siempre han sido ejemplo de perseverancia.

María Esther Pérez González.

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a Lucho mi esposo y compañero de toda la vida, quien con su apoyo incondicional, amor y paciencia en los momentos más difíciles, me acompañado a culminar con éxito otro objetivo más en mi vida.

A mis padres y hermanas(os) quienes han sido siempre mi gran ejemplo, me han dado lo que soy como persona.

A mi más grande tesoro mi hija Melanie quien con su gran cariño e inocencia es mi motivación, inspiración y mi felicidad.

Paola Fabiola Romero Galabay

AGRADECIMIENTO

Gracias a Dios por permitirme tener y disfrutar de mi familia, gracias a mis padres y mi familia por ser los principales promotores de mis sueños, gracias a ellos por cada día creer y confiar en mí.

A mi querido hijo Pedro José por ser mi fuente de motivación para poder superarme.

Gracias a la vida por este nuevo triunfo y a todas las personas que me apoyaron y creyeron en la realización de este proyecto.

Gracias al tutor Dr. Jorge Espinoza por todo su apoyo y constancia.

No ha sido sencillo el camino hasta ahora, pero gracias a todas las personas que nombré, a su amor y apoyo este sueño se está haciendo realidad.

María Esther Pérez González.

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a mi Dios por haberme guiado a lo largo de este camino, por permitir que culmine con éxito y hacer realidad este gran sueño.

A la vez a nuestros docentes quienes con su gran apoyo supieron orientarme en esta trayectoria de estudios lleno de retos, sacrificios y esfuerzos; de manera muy especial al Dr. Jorge Espinoza Quinteros quien por medio de la supervisión y experiencia me ha permitido crecer profesionalmente brindándome sus conocimientos, ideas y confianza; fueron un gran aporte en este proceso de esta investigación.

Mil gracias.

Paola Fabiola Romero Galabay

RESUMEN

Estudio investigativo en el que se busca determinar la situación actual de la inclusión educativa en los diferentes niveles de educación general básica regular pertenecientes al distrito 1 de la zona 6 – provincia del Azuay.

El enfoque de investigación corresponde a un método cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de tipo descriptivo. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta: “Investigación sobre la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en la zona 6, 2016 – 2017” y la “Encuesta del taller de capacitación sobre las necesidades educativas especiales. Año 2017”; con estas se analizaron los conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes frente a los procesos de inclusión en aula regular.

Al finalizar la investigación se pudo determinar que los docentes de educación general básica cuentan con un nivel medio de conocimientos referente a la inclusión educativa, estructuras, estrategias y metodología. Logramos establecer que existe aceptación y apoyo por parte de las autoridades de los establecimientos educativos para ejecutar los procesos inclusivos, sin embargo, sobresalen algunas necesidades concernientes a carencia de personal especializado, material adecuado, etc. que permitan realizar un proceso óptimo de inclusión.

PALABRAS CLAVES

Inclusión educativa, educación general básica, necesidades educativas especiales, investigación opiniones, estrategias.

ABSTRACT

This study aimed to determine the reality of educational inclusion in regular Basic General Education centers belonging to district 1, zone 6 - province of Azuay. The research approach corresponded to a quantitative method of transversal and descriptive type non-experimental design. The instruments used were the surveys entitled: "*Investigación sobre la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en la zona 6, 2016 – 2017*" (Research on the reality of inclusion in regular Basic General Education centers in area 6, 2016 – 2017); and "*Encuesta del taller de capacitación sobre las necesidades educativas especiales. Año 2017*" (Survey of the training workshop on special educational needs, Year 2017). The instruments allowed the analysis of knowledge, attitudes and opinions of the teachers regarding the processes of inclusion in a regular classroom. At the end of the investigation, it was determined that teachers of Basic General Education have an average level of knowledge, structures, strategies and methodology in regard to educational inclusion. It was established that there was acceptance and support from the authorities of the educational establishments just to implement the inclusive processes; however, it was evident the existence of some needs related to the lack of specialized personnel, adequate material, etc., which did not allow an optimum process of inclusion.

KEYWORDS: educational inclusion, basic general education, special educational needs, research, opinions, strategies.

Magali Ortega
UNIVERSIDAD DEL
AZUAY
Dpto. Idiomas


Translated by
Lic. Lourdes Crespo

INDICE

Índice de contenido

| | |
|---|--------------|
| Dedicatoria..... | 2 - 3 |
| Agradecimiento..... | 4 - 5 |
| Resumen..... | 6 |
| Abstract..... | 7 |
| Introducción..... | 11 |
| Método y materiales..... | 20 |
| Resultados e interpretaciones..... | 23 |
| Discusión..... | 55 |
| Conclusiones..... | 60 |
| Referencias bibliográficas..... | 62 |
| Anexos..... | 65 |

Índice de tablas

| | | |
|-------------------|--|-----------|
| Tabla 1. | Distrito zona 6..... | 18 |
| Tabla 2. | Datos de identificación de los profesores investigados..... | 23 |
| Tabla 2.1. | Edad de docentes evaluados..... | 24 |
| Tabla 2.2. | Género..... | 25 |
| Tabla 2.3. | Títulos de pregrado..... | 26 |
| Tabla 2.4. | Estudios de posgrado..... | 26 |
| Tabla 2.5. | Experiencia..... | 27 |
| Tabla 2.6. | Tipo de establecimiento..... | 28 |
| Tabla 2.7. | Horario de funcionamiento..... | 29 |
| Tabla 3. | Necesidad de un tutor para NEE..... | 30 |
| Tabla 4. | Inclusión favorece interacción..... | 31 |
| Tabla 5. | Aceptación de la inclusión..... | 32 |
| Tabla 6. | Medidas institucionales de evaluación..... | 32 |
| Tabla 7. | Cultura amigable..... | 32 |
| Tabla 8. | Concepto de inclusión educativa..... | 34 |
| Tabla 9. | Definición de adaptación curricular AC..... | 34 |
| Tabla 10. | Normativas sobre la inclusión..... | 35 |
| Tabla 11. | Definición de Necesidades Educativas Especiales NEE..... | 35 |
| Tabla 12. | Concepto de discapacidad..... | 36 |
| Tabla 13. | Autopercepción de conocimiento sobre inclusión..... | 37 |
| Tabla 14. | Programación con lineamientos inclusivos..... | 38 |
| Tabla 15. | Capacitación en procesos inclusivos..... | 39 |
| Tabla 16. | Institución con equipos de apoyo..... | 39 |
| Tabla 17. | Aspectos institucionales..... | 40 |
| Tabla 18. | Apoyo de autoridades..... | 40 |
| Tabla 19. | Capacitación sobre adaptaciones curriculares..... | 40 |
| Tabla 20. | Número de niños incluidos en aula..... | 41 |
| Tabla 21. | Prevalencia de niños incluidos..... | 43 |
| Tabla 22. | Participantes de la capacitación..... | 44 |
| Tabla 23. | Sujetos de inclusión docente..... | 45 |
| Tabla 24. | Profesionales encargados de la atención a niños con DA..... | 46 |

| | | |
|------------------|---|-----------|
| Tabla 25. | Conocimiento sobre el grado de pérdida auditiva..... | 47 |
| Tabla 26. | Necesidades de la Discapacidad física DF..... | 48 |
| Tabla 27. | Identificación de DF..... | 49 |
| Tabla 28. | Características que no pertenecen a la Discapacidad | |
| | Intelectual DI..... | 50 |
| Tabla 29. | Niveles de DI para incluir en el sistema educativo..... | 51 |
| Tabla 30. | Necesidades específicas en estudiantes con ceguera..... | 52 |
| Tabla 31. | Identificación de características de personas con | |
| | Discapacidad Visual DV en la escuela..... | 53 |
| Tabla 32. | Síntesis de las aportaciones de los estudios sobre actitudes | |
| | del profesorado..... | 57 |

Índice de figuras

| | | |
|-------------------|--|-----------|
| Figura 1. | Prevalencia de la discapacidad en América Latina..... | 13 |
| Figura 2. | Personas con discapacidad por tipo de discapacidad..... | 17 |
| Figura 3. | Personas con discapacidad registradas por edad..... | 17 |
| Figura 4. | Edad de docentes..... | 24 |
| Figura 5. | Género..... | 25 |
| Figura 6. | Títulos de pregrado..... | 26 |
| Figura 7. | Estudios de posgrado..... | 27 |
| Figura 8. | Experiencia..... | 28 |
| Figura 9. | Tipo de establecimiento..... | 29 |
| Figura 10. | Horario de funcionamiento..... | 30 |
| Figura 11. | Necesidad de un tutor para NEE..... | 31 |
| Figura 12. | Actitud de los docentes hacia la inclusión..... | 33 |
| Figura 13. | Conocimientos generales de inclusión..... | 36 |
| Figura 14. | Autopercepción de conocimiento sobre inclusión..... | 38 |
| Figura 15. | Opiniones generales acerca de la inclusión educativa..... | 41 |
| Figura 16. | Número de niños incluidos en aula..... | 42 |
| Figura 17. | Prevalencia de niños incluidos..... | 43 |
| Figura 18. | Participantes de la capacitación..... | 44 |
| Figura 19. | Sujetos de inclusión docente..... | 45 |
| Figura 20. | Profesionales encargados de la atención a niños con DA..... | 46 |
| Figura 21. | Conocimiento sobre el grado de pérdida auditiva..... | 47 |
| Figura 22. | Necesidades de la Discapacidad Física DF..... | 48 |
| Figura 23. | Identificación de DF..... | 49 |
| Figura 24. | Características que no pertenecen a la Discapacidad Intelectual DI..... | 50 |
| Figura 25. | Niveles de DI para incluir en el sistema educativo..... | 51 |
| Figura 26. | Necesidades específicas en estudiantes con ceguera..... | 52 |
| Figura 27. | Identificación de características de personas con Discapacidad Visual DV en la escuela..... | 54 |

Índice de anexos

Anexo 1 Encuesta pre y pos taller65
Anexo 2 Encuesta virtual67
Anexo 3 Evidencias fotográficas71

Introducción

El propósito de la educación es que sea accesible para todos, en donde se pueda satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje, lograr el acceso universal a la educación, equidad en las oportunidades educativas, la ampliación de sus contenidos y la mejora progresiva de las condiciones de aprendizaje y el desarrollo personal.

Haciendo una revisión en la historia, tenemos que en 1948 el art. 26 de la Declaración Mundial de Derechos Humanos señala que:

Las personas tienen derecho a una educación que permita el desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos étnicos o religiosos, y promueve el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Ramírez, 2009, p. 54).

La posibilidad de poder acceder a un proceso educativo debe ser una de las principales políticas e intereses de los gobiernos locales, llegando a atender la diversidad de la población. “Las barreras al aprendizaje y la participación se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas” (Dadamia, 2013, p.15). Factores que detallan con mucha claridad las dificultades actuales que se presentan en la educación, las mismas que deben continuar eliminándose para lograr que las personas con NEE sean parte de una sociedad incluyente y mejore su calidad de vida.

Según Muntaner (2009), al hablar de inclusión e integración podemos señalar que la integración está orientada a recibir a alguien que ha sido excluido previamente, es adaptarlo al aula regular seguido de un sistema escolar tradicional pero no a su realidad social, lamentablemente este sistema debe modificarse en su totalidad para responder a las necesidades de la población, podemos hablar de un modelo distinto que es la educación inclusiva, basado en la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

La inclusión exige una forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide un trato igualitario, basado en ello se entiende

que una real inclusión atiende a los estudiantes favoreciendo su desarrollo integral; es decir permitirles llegar al fin de las etiquetas y proporcionarles una educación de calidad y calidez. Aparentemente es un reto, pero los docentes deben acogerlos y prepararlos para la vida teniendo en cuenta que todos los seres humanos tenemos este derecho, entonces, se debe tener presente que los niños con NEE deben integrarse a la sociedad y gozar de una educación según sus propias particularidades, las dificultades más notorias son los docentes con falsos prejuicios y sobretodo porque no están preparados para llevar a cabo una inclusión; además es indispensable indicar que la integración es el primer paso para llegar hacia la inclusión, la cual empieza cuando todos los niños pertenecen a la comunidad educativa, afirma Escribano & Martínez, (2013).

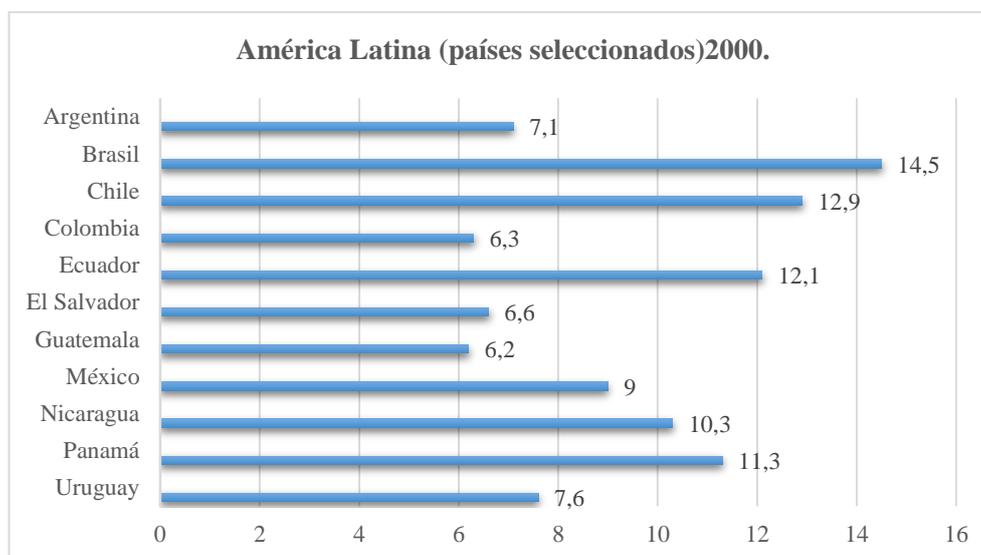
Según Booth & Ainscow, (2002) el término inclusión es usado actualmente en América Latina y en algunos contextos como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. Se caracteriza por una profunda desigualdad que se muestra en grandes brechas socioeconómicas que colocan a este grupo de la población en una condición de vulnerabilidad social que demandan acciones integrales y sustentadas, a pesar de que actualmente son visibles en la sociedad y existen avances en el reconocimiento jurídico de sus derechos tanto a nivel nacional como internacional.

El acceso a la educación ha mejorado a nivel mundial, pero se han producido escasos avances en la reducción de la tasa de abandono de las escuelas antes de llegar al último grado de la enseñanza primaria. Unos 135 millones de niños empezaron a cursar enseñanza primaria en el 2012, pero, si se mantienen las tendencias actuales, 34 millones de niños abandonarán la escuela antes de llegar al último grado de primaria. La tasa de abandono escolar temprano del 25% se ha mantenido al mismo nivel que en el 2000 (UNESCO, 2014, p.3).

La Organización Mundial de la Salud (2011) indica que un 15% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad, según datos publicados en los países de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y otros (figura 1). Es necesario considerar que los antecedentes expuestos por la OMS es un valor de referencia que pueden variar por factores como el nivel de desarrollo de los países, la transición demográfica, violencia específica, la ocurrencia de desastres naturales, entre otros.

Figura 1

Prevalencia de la discapacidad en América Latina.



Fuente: Argentina INDEC, Primera encuesta de personas con Discapacidad (ENDI) 2002 – 2003 – Complementaria censo 2001; IBGE, Censo demográficos 2000; Chile: FONADIS – INE, Primera Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDIS) 2004; Colombia: DANE, Censo de población de 2005; Ecuador: Encuesta nacional de discapacidad 2004; El Salvador: encuesta GTZ/OPS/ISRI/UDB 2000 – 2001; Guatemala: INE, Censo de población de 2002; México: Secretaría de Salud, Encuesta nacional de evaluación de desempeño (ENED) 2003; Nicaragua: INEC, Encuesta Nicaragüense para personas con discapacidad (ENDIS), 2003; Panamá: DEC, PENDIS 2005; Uruguay: INE y CNHD (Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado), Encuesta nacional de personas con discapacidad, 2003 – 2004.

La educación permite el acceso según el tipo y grado de discapacidad. Es frecuente que las escuelas no acepten a niños con discapacidades severas; más aún, la educación de la mayoría de niños con diversos tipos de discapacidad se limitan a nivel primario. En la mayor parte de los países es poco común la inclusión de adolescentes y jóvenes con discapacidad a nivel secundario.

La inclusión educativa, vista más allá de la incorporación de las personas al sistema escolar, precisa del desarrollo de competencias para que generen mecanismos que les permitan enfrentar cualquier situación, asimismo favorecer el desarrollo individual, social, y la convivencia entre personas diferentes. (Bello Domínguez & Aguilar Bobadilla, 2016, p. 31).

La Conferencia de Salamanca (UNESCO 1994) “se centró en la inclusión educativa como una estrategia que incluía a los niños con NEE en la educación ordinaria respondiendo a las necesidades de cada alumno” (citado en Escribano & Martínez, 2013, p.24). Se determinó que las escuelas deben acoger a todos los niños

independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

En la conferencia se citan dos premisas importantes: la primera hace relación a la ampliación de los alumnos que deben ser objeto de nuestra preocupación, no solamente aquellos con discapacidad sino todos los que están en riesgos de exclusión y se encuentran en situación de desventaja para alcanzar los logros educativos. La segunda premisa hace referencia a la visión interactiva y contextual de la educación escolar, para de esta forma dejar de ver como culpables de sus dificultades escolares, quienes son simplemente víctimas de la estructura y de las condiciones en las que se han desarrollado; las escuelas deben ser las responsables de educar con éxito a todos sus niños así como también la de transformar el sistema escolar en cada uno de los centros educativos. (Dadamia, 2013).

Según Barton, (2008) la inclusión en educación está ligada estrechamente a dos tipos de procesos que deben desarrollarse simultáneamente: el incremento de la participación de todos los alumnos en la vida escolar y los esfuerzos por reducir y eliminar todas las formas de exclusión.

En un esfuerzo por la igualdad el gobierno del Ecuador viene trabajando en una propuesta de modelo de desarrollo inclusivo que busca dejar atrás los programas asistencialistas para posicionar a cada ciudadano como sujeto de derechos, de cuyo ejercicio el estado es garante. El desarrollo social inclusivo se fundamenta en el diseño e implementación de acciones y políticas públicas para todos los ecuatorianos, respaldado en la igualdad de oportunidades y derechos, cuyos artículos son analizados en la Constitución de la República del Ecuador 2008:

Art. 3.- Son deberes primordiales del Estado:

1- Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la constitución y en los instrumentos internacionales en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social, y el agua para sus habitantes...

2- Fortalecer la unidad nacional en la diversidad. (Constitución, 2008)

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social

y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (p. 102).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) concreta los postulados constitucionales citados en los siguientes términos:

Art. 2 literal v.- Equidad e inclusión.- La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación. (p. 10).

Art. 6.- Obligaciones.- La principal obligación del estado es el cumplimiento pleno, permanente y progresivo de los derechos y garantías constitucionales en materia educativa, y de los principios y fines establecidos en esta ley.

Es obligación del estado, entre otras:

o. Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidad, adolescentes y jóvenes embarazadas; (p. 12).

r. Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación y participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad,

igualdad de género, sexualidad y ambiente con una visión transversal y enfoque de derechos. (p. 13).

Art. 7 Derechos.- Literal o.- contar con propuestas educaciones flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas. (p. 13).

Según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Plan Nacional para el Buen Vivir (2013 – 2017) del objetivo 2.- auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad. En políticas y lineamientos estratégicos 2.2 literal h- Generar e implementar servicios integrales de educación para personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, que permitan la inclusión efectiva de grupos de atención prioritaria al sistema educativo ordinario y extraordinario.

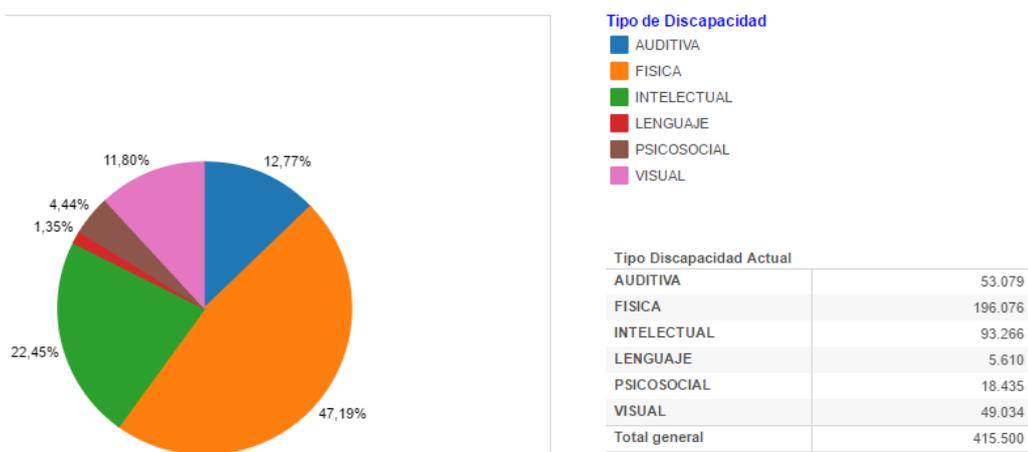
Las autoridades establecen la trascendental importancia y la necesidad de tener instituciones públicas y privadas en donde los niños puedan acceder, considerando y respetando las individualidades y necesidades de cada uno ellos. Este ha sido un proceso generador de muchos cambios en la sociedad ecuatoriana, sin embargo, los logros alcanzados no satisfacen en su totalidad, existiendo vacíos como la falta de capacitación de algunos docentes y la falta de sensibilización hacia este tema.

El CONADIS - febrero de 2017 - determina que en el Ecuador existen 185.506 mujeres que presentan algún tipo de discapacidad lo cual corresponde al 44,38% y 232.495 hombres con un total de 55,62%.

En las siguientes figuras visualizamos los porcentajes de acuerdo al tipo de discapacidad y por edad de la población registrada en el país:

Figura 2

Personas con discapacidad registradas por tipo de discapacidad.

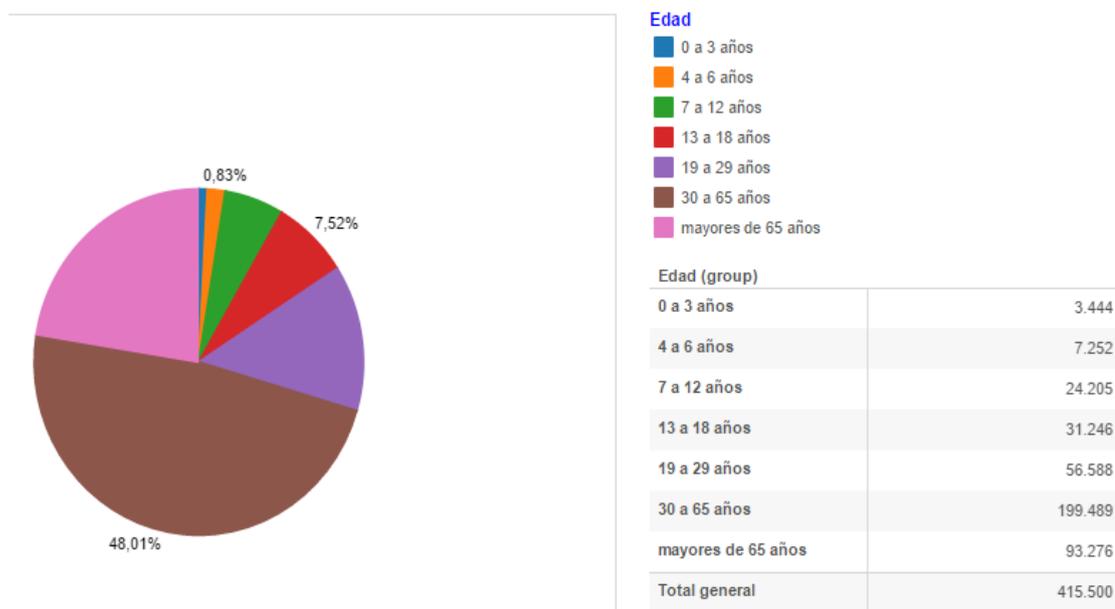


Fuente: (Consejo Nacional para la igualdad de discapacidad, Estadísticas CONADIS, 2017)

Los datos del CONADIS hacen referencia que la mayoría de personas registradas corresponden a discapacidad motriz.

Figura 3

Personas con discapacidad registradas por edad.



Fuente: (Consejo Nacional para la igualdad de discapacidad, Estadísticas CONADIS, 2017)

La población en estudio (4 a 12 años), según datos del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades existe en el Ecuador un total de 32.457 personas registradas.

La investigación se llevó a cabo en la Zona 6, geográficamente ubicada al sur del Ecuador. Según INEC (2010) posee una extensión de 35 023,28 km² (13% de la superficie nacional). Integrada por las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago. Dos provincias Azuay y Cañar, están ubicadas en la cordillera Andina y Morona Santiago en el Oriente o Región Amazónica. En la zona se conformaron 17 distritos y 120 circuitos administrativos. (Delgado & Delgado, 2016).

En el siguiente cuadro se detallan los distritos de la zona 6.

Tabla 1
Distrito zona 6.

Edición Especial N° 290 -- Registro Oficial - Lunes 28 de mayo del 2012 — 5

| ZONAS ADMINISTRATIVAS DE PLANIFICACIÓN | PROVINCIA | CÓDIGO DISTRITAL | DESCRIPCIÓN DEL DISTRITO (CANTONES Y PARROQUIAS URBANAS Y RURALES) |
|--|------------------------|------------------|--|
| ZONA 6 | AZUAY | 01D01 | PARROQUIAS URBANAS: MACHANGARA - HMNO MIGUEL - EL VECINO - TOTORACOCHA - CAÑARIBAMBA - SAN BLAS - EL SAGRARIO - GIL RAMÍREZ DAVALOS - BELLAVISTA PARROQUIAS RURALES: NULTI - PACCHA - RICAURTE - LLACAO - SIDCAY OCTAVIO PALACIOS - CHECA - CHIQUINTAD - SININCAY - SAN JOAQUÍN - SAYAUSI |
| | | 01D02 | PARROQUIAS URBANAS: SAN SEBASTIAN- EL BATAN - YANUNCAY - SUCRE - HUAYNA CAPAC - MONAY PARROQUIAS RURALES: BAÑOS CUMBE - CHAUCHA - MOLLETURO - TURI - VALLE - VICTORIA DEL PÓRTETE - TARQUI - GINGEO - SANTA ANA |
| | | 01D03 | GIRÓN - PUCARÁ - SAN FERNANDO - SANTA ISABEL |
| | | 01D04 | CHORDELEG - GUALACEO |
| | | 01D05 | NABON-ONA |
| | | 01D06 | EL PAN - GUACHAPALA - PAUTE - SEVILLA DE ORO |
| | | 01D07 | CAMILO PONCE ENRIQUEZ |
| | | 01D08 | SIGSIG |
| | CAÑAR | 03D01 | AZOGUES - BIBLIAN - DELEG |
| | | 03D02 | CAÑAR - EL TAMBO - SUSCAL |
| | | 03D03 | LA TRONCAL |
| | MORONA SANTIAGO | 14D01 | MORONA |
| | | 14D02 | HUAMBOYA - PABLO SEXTO - PALORA |
| | | 14D03 | LOGROÑO - SUCUA |
| | | 14D04 | GUALAQUIZA - SAN JUAN BOSCO |
| | | 14D05 | TAISHA |
| | | 14D06 | LIMÓN INDANZA - SANTIAGO - TIWINTZA |

Fuente: Tomado de Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Registro oficial N° 290, 2012, p.5.

La zona 6 cuenta con 1 085 251 habitantes (7,5% del total de la población), el 48% es urbana y el 52%, rural. El 81% de la población se auto identifica como mestiza; el 11%, como indígena; el 5%, como blanca; el 2%, como afro ecuatoriana y el 1% restante, como perteneciente a otras etnias. La mayor parte de la población indígena se ubica en la zona rural y la población mestiza, en la urbana.

El promedio de escolaridad en la Zona 6 es de 8,9 años de estudio. La tasa de analfabetismo de la población zonal es del 7,8%; en la población femenina la tasa de analfabetismo es del 10,2% y en la masculina del 5%. En lo que respecta a la cobertura de servicios básicos, el mayor déficit se encuentra en áreas predominantemente indígenas como Taisha, en Morona Santiago (distrito 14D05) y Nabón-Oña, en Azuay (distrito 01D05); mientras que los mejores indicadores están en los distritos 01D01170 y 01D02171 del cantón Cuenca (INEC, 2010).

Según datos del INEC 2010 el Ecuador cuenta con 14.483.499 habitantes de los cuales 415.500 son personas con discapacidad que han sido registradas. En la zona 6 los datos son los siguientes: Azuay tiene 28.173, Cañar 7.760 y Morona Santiago 5.089 personas con discapacidad. CONADIS (2016).

Proaño et al (2012) en la investigación sobre la inclusión educativa indican que el éxito se obtendrá cuando se prepare adecuadamente al personal, se realicen adaptaciones físicas, se provea ayudas especiales e instrumentos de diagnóstico específicos, sumado a ello la buena disposición, la sensibilidad y el entusiasmo del personal.

Por su parte Cardona (2008) considera que el sistema educativo debe pretender cambios en donde se tome en cuenta las necesidades individuales de todos los alumnos; que se logrará un proceso educativo inclusivo de calidad cuando los profesores mantengan una adecuada formación y un trabajo en conjunto, así como también la influencia positiva o negativa del contexto.

Chiner (2011) en su investigación señala que las actitudes del profesorado son propicias, sin embargo, los docentes usan estrategias poco favorables para la inclusión. Analiza la importancia de que las instituciones encargadas en la formación del profesorado moldeen y permitan la adquisición de actitudes y competencias necesarias para promover la inclusión en las aulas regulares.

De acuerdo con estas investigaciones se hace indispensable indicar que la actitud de los docentes es positiva frente al proceso inclusivo, sin embargo, existen limitaciones como la falta de capacitación de los maestros para atender a la diversidad, el espacio físico, la dificultad en poder admitir cambios curriculares, nuevos enfoques, la falta de material educativo de apoyo, así como la influencia del contexto escolar y social; factores que deben ser analizados con el fin de buscar posibles soluciones y mejorar la condición educativa de las personas con NEE.

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el proceso de inclusión de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad de las instituciones de Educación General Básica fiscales de la zona 6.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Sensibilizar y capacitar a los docentes de educación general básica sobre métodos - estrategias para la inclusión educativa.
2. Analizar las actitudes, conocimientos y opinión de los docentes de EGB frente a la inclusión educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó bajo un convenio entre la Universidad del Azuay (departamento de posgrados) y la Coordinación zonal 6 del Ministerio de Educación la misma que se encargó de convocar a los docentes de las instituciones educativas del Distrito 1 que corresponden los sectores de Cañaribamba, San Blas, El Sagrario, Bellavista, Gil Ramírez Dávalos, El Vecino, Hermano Miguel, Machángara, Totoracocha, Sayausí, San Joaquín, Paccha, Nulti, Ricaurte, Llacao, Checa, Chiquintad, Octavio Cordero Palacios, Sidcay y Sinincay.

El taller de capacitación dirigido a docentes se llevó a cabo en la ciudad de Cuenca en las instalaciones de la Unidad Educativa Herlinda Toral los días 24 y 25 de marzo de 2017. El propósito del evento fue evidenciar la realidad inclusiva de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) en la Educación Básica y

determinar los problemas que los centros educativos y los maestros tienen para ejecutar el proceso; se tuvo la participación de autoridades, docentes de educación general básica y representantes de las UDAI del Distrito 1 de la provincia del Azuay

La técnica de investigación se basó en dos encuestas, la primera denominada: “La realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en la zona 6. Año 2017” para conocer las actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes frente a la inclusión, la misma que se realizó de forma virtual y debía ser ejecutada por docentes asignados de las instituciones educativas invitadas al taller de capacitación y éstos a su vez enviar a 10 profesores para llenar dicho formulario, obteniéndose un total de 587 datos válidos. La segunda encuesta pre y post taller tuvo la finalidad de analizar el nivel de conocimientos de los participantes sobre los temas referentes a discapacidad física, auditiva, visual, intelectual, altas capacidades e inclusión educativa, adquiriéndose 107 encuestas válidas.

La encuesta trata de “requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos” (Sabino, 1992, p. 77).

Los datos estadísticos fueron examinados con el Software SPSS 22. Se generaron dos matrices, la matriz 1 para los resultados de actitudes, conocimientos y opiniones en una muestra de 587 datos de la encuesta online, mientras que la matriz 2 se hizo para 107 participantes de taller en materia de inclusión educativa.

Con respecto a la matriz 1 se generaron estadísticos descriptivos de frecuencia y tendencia central. Cabe indicar que las medidas de escala (0=ninguna, 1= bajo, 2= medio y 3= alto) aparte de llevar el valor de la frecuencia se generó un promedio de escala para establecer de 1 a 100 en qué valor se ubica la tendencia central y de este modo genera una afirmación general en una variable. Por otro lado, la identificación del número de niños con una discapacidad específica se generó con un promedio para cada discapacidad tomando en cuenta como un valor de ausencia de cantidad o de 0 aquellos profesores que también señalaron no tener niños incluidos para poder establecer una relación del número de niños incluidos por profesor. Para determinar la similitud de ciertos grupos se empleó la medida transversal de Friedman.

De su parte, en la matriz 2 de la intervención se realizaron pruebas de asociación para verificar si el proceso de capacitación influye en los resultados finales. De esta manera, aparte de los resultados de las frecuencias obtenidas para pre-intervención y post-intervención, se calcularon los estadísticos de prueba denominados Chi-cuadrado de homogeneidad para el caso de variables categóricas que no tenían orden y en aquellas que tenían orden se empleó el estadístico de prueba U de Mann Whitney.

Los resultados de actitudes, conocimientos y opinión que requirieron estadísticos inferenciales y todos los de la intervención emplearon el nivel de significancia al 0,05, ello implica que, con una probabilidad de error máximo del 5%, se acepta que existen cambios significativos entre una medición y otra.

Una muestra es un medio utilizado para inferir algo acerca de una población mediante la selección de una parte de la misma. Mason, Lind, & Marchal, (2003).

La investigación es de enfoque cuantitativo, el diseño es no experimental transversal y el tipo de estudio descriptivo.

El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos eludir pasos. Parte de una idea que va acotándose y una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica (...) (Hernández, 2014, p.4).

“El estudio descriptivo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, 2014, p.92). Es decir, pretenden medir o recoger información de manera independiente sobre los conceptos o variables a las que se refieren.

“El diseño no experimental no tiene determinación aleatoria, manipulación de variables o grupos de comparación” (Sousa , Driessnack, & Costa , 2007, p.2). El investigador observa sin intervenir. Los métodos más comunes involucran investigaciones exploratorias y/o cuestionarios.

RESULTADOS E INTERPRETACIONES

Perfil de los docentes encuestados

Los docentes que fueron evaluados corresponden a la provincia del Azuay del distrito 1, donde se aplicó 587 encuestas, a continuación realizaremos el análisis de los resultados con los porcentajes más representativos:

Tabla 2

Datos de identificación de los profesores investigados.

| | | N | % |
|---------------------------|-------------------------------|-----|-------|
| Edad | 23-29 años | 68 | 11,6 |
| | 30-39 años | 198 | 33,7 |
| | 40-49 años | 193 | 32,9 |
| | 50 o más años | 128 | 21,8 |
| Sexo | Masculino | 120 | 20,4 |
| | Femenino | 467 | 79,6 |
| Títulos de pregrado | CCEE/ Especialidad | 447 | 76,1 |
| | CCEE/ EGB | 63 | 10,7 |
| | Salud | 12 | 2,0 |
| | Administración / Contabilidad | 14 | 2,4 |
| | Psicología | 14 | 2,4 |
| | Sistemas | 8 | 1,4 |
| | Otros | 29 | 4,9 |
| Estudios de posgrado | Sí | 377 | 64,2 |
| | No | 210 | 35,8 |
| Experiencia | 1-5 años | 119 | 20,3 |
| | 5-10 años | 162 | 27,6 |
| | 11-20 años | 151 | 25,7 |
| | 21-30 años | 107 | 18,2 |
| | 31-40 años | 48 | 8,2 |
| Tipo de establecimiento | Urb. Fiscal | 326 | 55,5 |
| | Urb. Particular | 88 | 15,0 |
| | Rural Fiscal | 164 | 27,9 |
| | Rural Particular | 9 | 1,5 |
| Horario de funcionamiento | Diurno | 426 | 72,6 |
| | Nocturno | 1 | ,2 |
| | Vespertino | 160 | 27,3 |
| Total | | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Los docentes que fueron evaluados se ubican en una edad comprendida entre los 30-39 años en un 33,7% y 40-49 años en un 32,9%. La presencia de profesores entre

23-29 años es del 11,6% únicamente, mientras que, aquellos docentes que han cumplido 50 o más años ascienden al 21,8%. Lo que implica que la población que actualmente se encarga de la educación general básica se encuentra en una edad que permite aceptar los retos educativos y continuar con su proceso de formación.

Tabla 2.1

Edad de docentes evaluados.

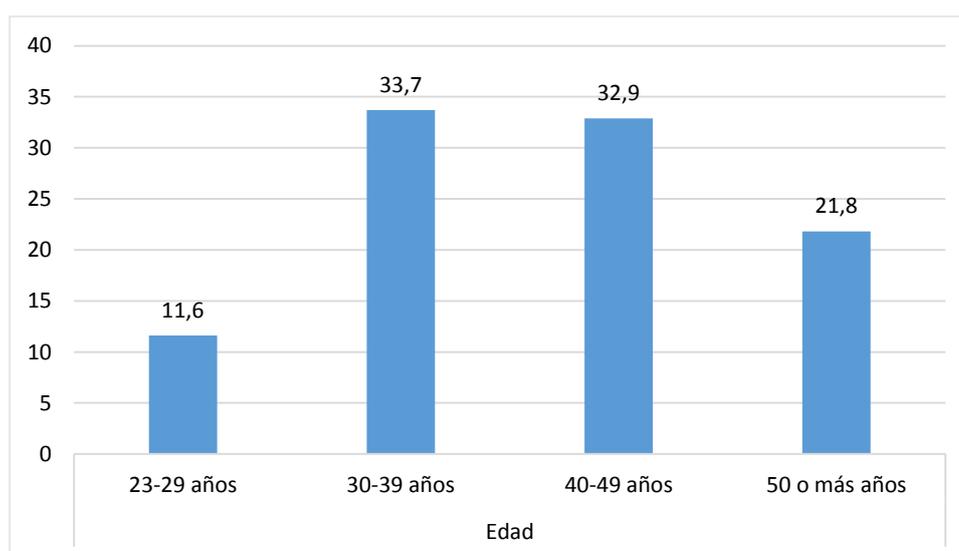
| Opción | n | % |
|---------------|------------|--------------|
| 23-29 años | 68 | 11,6 |
| 30-39 años | 198 | 33,7 |
| 40-49 años | 193 | 32,9 |
| 50 o más años | 128 | 21,8 |
| Total | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 4

Edad del docente.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

La mayoría de docentes que participaron de este estudio (79,6%) son mujeres y la diferencia minoritaria está compuesta por hombres (20,4). Lo que demuestra que el género femenino escoge mayoritariamente trabajar en ámbitos educativos.

Tabla 2.2

Género

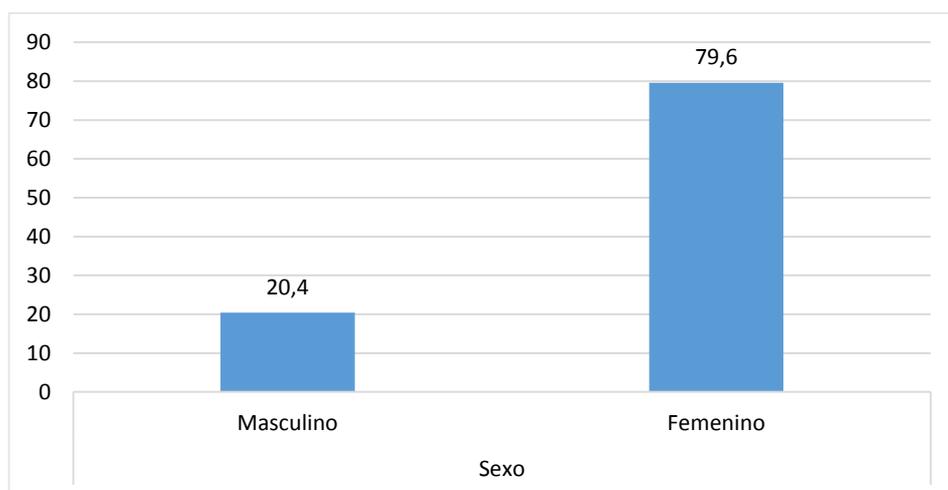
| Opción | n | % |
|-----------|-----|-------|
| Masculino | 120 | 20,4 |
| Femenino | 467 | 79,6 |
| Total | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 5

Género



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

La profesión con mayor participación corresponde a Licenciados en ciencias de la educación con mención en alguna especialidad (76,1%), seguidos de los de EGB (10,7%). Únicamente el 2% pertenece a ciencias de la salud. En un 2,4% se encuentran los profesionales que han estudiado administración o afines y psicología. No obstante, aquellos que han elegido la carrera de sistemas llegan a un 1,4. Lo que demuestra que la mayoría de población encargada de los procesos de formación de niños y jóvenes, tienen carreras afines a educación.

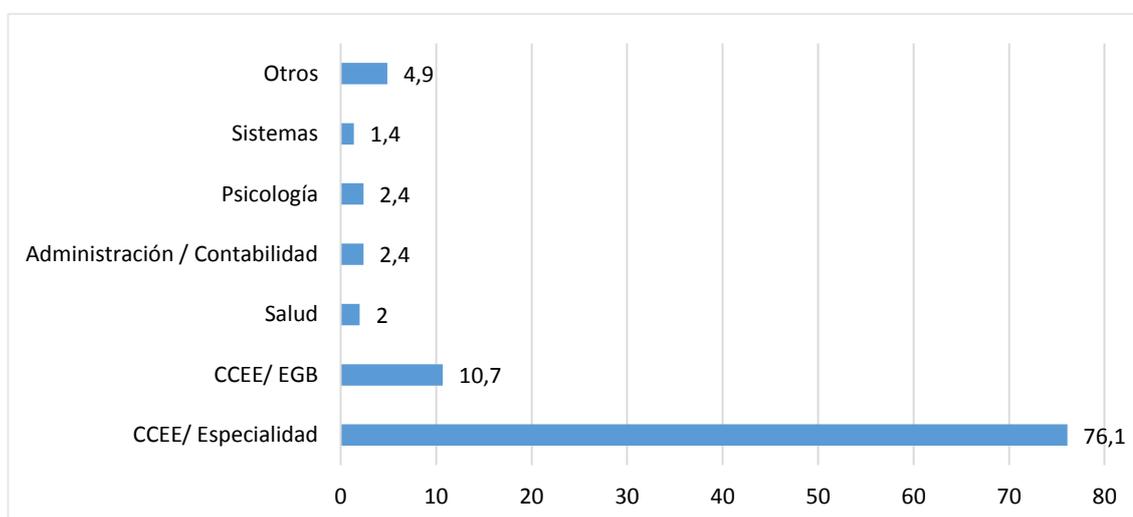
Tabla 2.3

Títulos de pregrado.

| Opción | n | % |
|--------------------------------------|-----|-------|
| CCEE/ Especialidad | 447 | 76,1 |
| CCEE/ EGB | 63 | 10,7 |
| Salud | 12 | 2,0 |
| Administración / Contabilidad | 14 | 2,4 |
| Psicología | 14 | 2,4 |
| Sistemas | 8 | 1,4 |
| Otros | 29 | 4,9 |
| Total | 587 | 100,0 |

Figura 6

Títulos de pregrado.



El 64,2% de docentes han realizado algún tipo de estudio de posgrado a nivel de diplomado, especialidad o maestría. Únicamente el 35,8% de los evaluados manifiesta no tener estudios de cuarto nivel.

Tabla 2.4

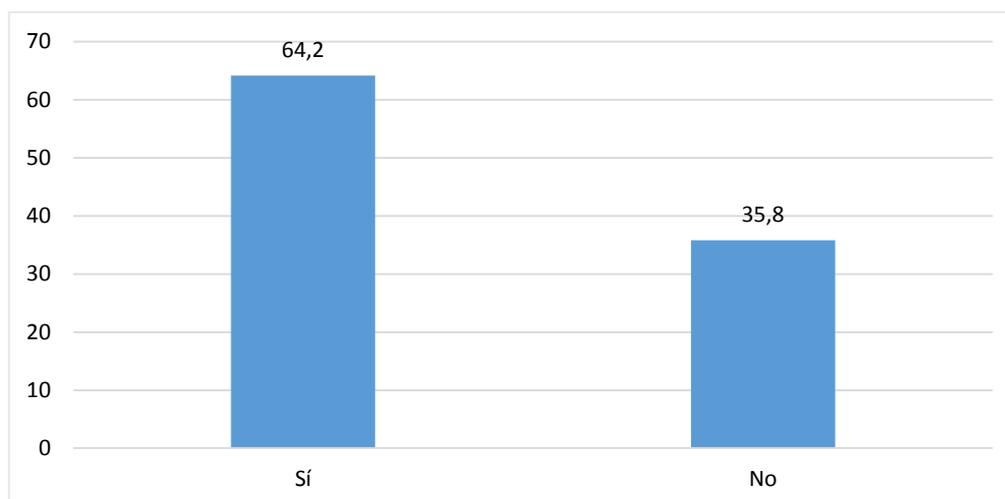
Estudios de posgrado

| Opción | n | % |
|--------------|-----|-------|
| Sí | 377 | 64,2 |
| No | 210 | 35,8 |
| Total | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.
Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 7

Estudios de posgrado.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Por otro lado, existe una experiencia similar de 5-10 años (27,6%) y 11-20 años (25,7%) que suman la mayoría de participantes de este trabajo de investigación. Aquellos docentes noveles que tienen menos de seis años de trabajo suman el 20,3%, mientras que, los que tienen entre 21 y 30 años llegan al 18,2% y únicamente el 8,2% tiene más de 31 años de experiencia. Lo que indica que el sistema educativo ecuatoriano cuenta con personal docente mayoritariamente joven.

Tabla 2.5

Experiencia.

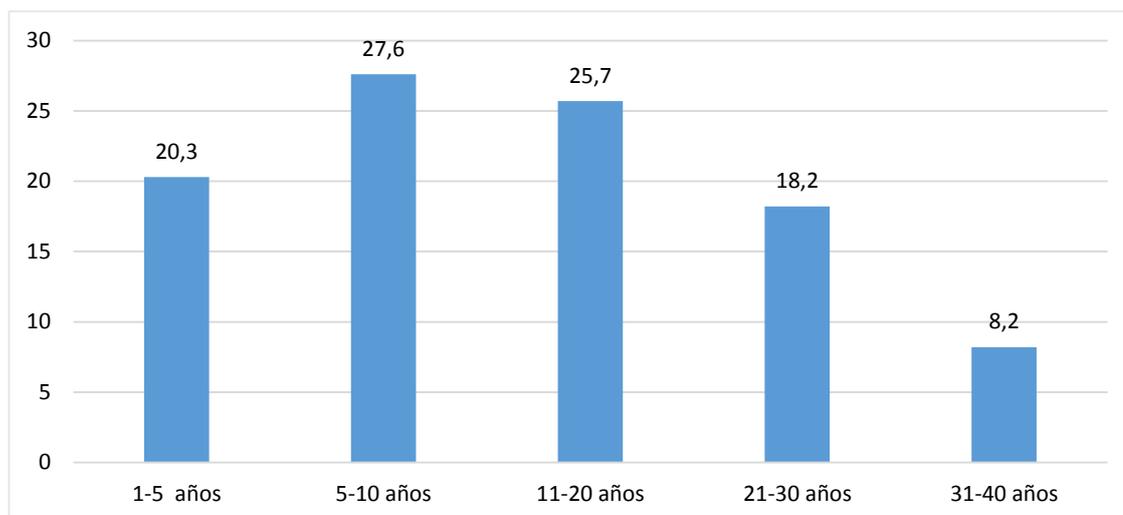
| Opción | n | % |
|-------------------|-----|-------|
| 1-5 años | 119 | 20,3 |
| 5-10 años | 162 | 27,6 |
| 11-20 años | 151 | 25,7 |
| 21-30 años | 107 | 18,2 |
| 31-40 años | 48 | 8,2 |
| Total | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 8

Experiencia.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

El tipo de establecimiento donde labora mayoritariamente la muestra investigada es urbano fiscal con el 55,5%, seguido del rural fiscal con el 27,9%. En un 15% se encuentran los docentes con labor en establecimientos particulares en la zona urbana y únicamente el 1,5% de los participantes corresponde a la zona rural particular. Lo que determinamos que existe una gran desventaja en la atención educativa en las zonas rurales, por lo que se requiere mayor atención de las instituciones gubernamentales para lograr un trato equitativo en la población en general.

Tabla 2.6

Tipo de establecimiento.

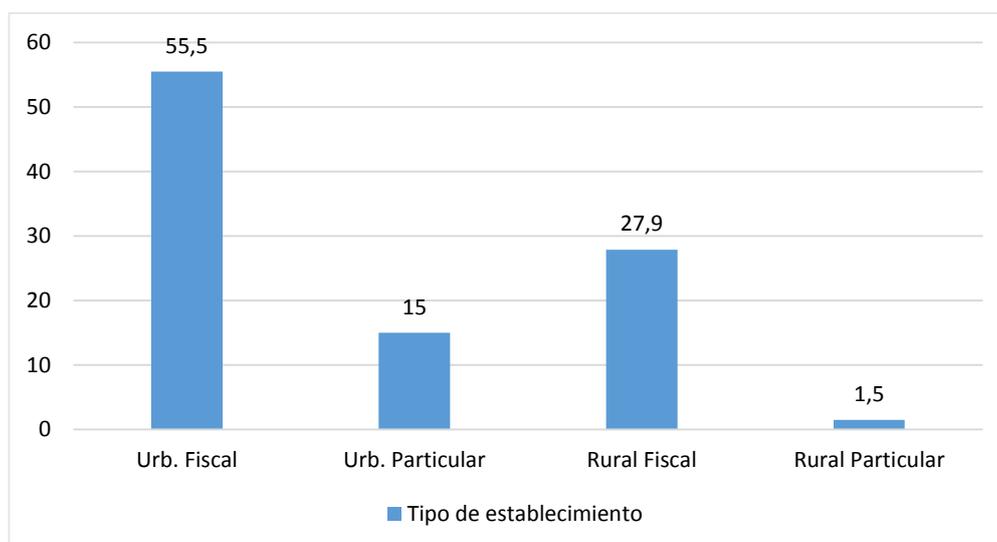
| Opción | n | % |
|-------------------------|-----|-------|
| Urb. Fiscal | 326 | 55,5 |
| Urb. Particular | 88 | 15,0 |
| Rural Fiscal | 164 | 27,9 |
| Rural Particular | 9 | 1,5 |
| Total | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 9

Tipo de establecimiento.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.
Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Finalmente, se encuentran los establecimientos diurnos matutinos con el 72,6% de presencia, seguido de los establecimientos vespertinos con el 27,3%. La presencia de profesionales con trabajo nocturno únicamente es del 0,2% de la muestra. Cabe indicar que existe mayor participación en los establecimientos diurnos debido a la facilidad de acceso a los centros educativos y por la seguridad personal.

Tabla 2.7

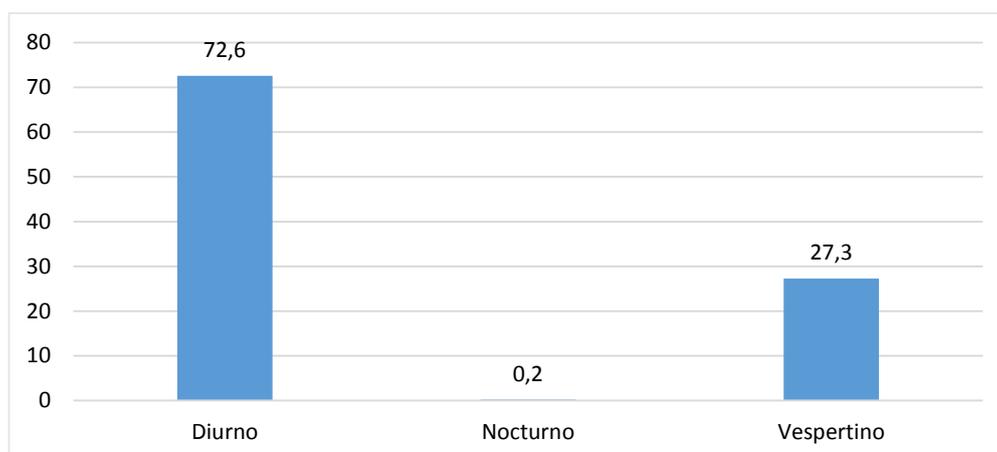
Horario de funcionamiento.

| Opción | n | % |
|-------------------|-----|-------|
| Diurno | 426 | 72,6 |
| Nocturno | 1 | 0,2 |
| Vespertino | 160 | 27,3 |
| Total | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.
Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 10

Horario de funcionamiento.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Resultados de la encuesta “La realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en la zona 6 - año 2017”.

Procedemos al análisis de la encuesta descrita, en donde obtendremos datos sobre las actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes referentes a la inclusión educativa en la provincia del Azuay del distrito 1 de educación.

Actitud frente a la inclusión

Se preguntó a los docentes si consideraban “*necesario contar con el apoyo de un maestro tutor al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales*” al respecto el 91,7% manifestó que efectivamente era necesaria su presencia, ya que facilitaría la elaboración y ejecución de adaptaciones curriculares en el proceso de inclusión de este grupo de niños. Es necesario recalcar que para atender algunas discapacidades se requiere de este tipo de apoyo.

Tabla 3

Necesidad de un tutor para NEE.

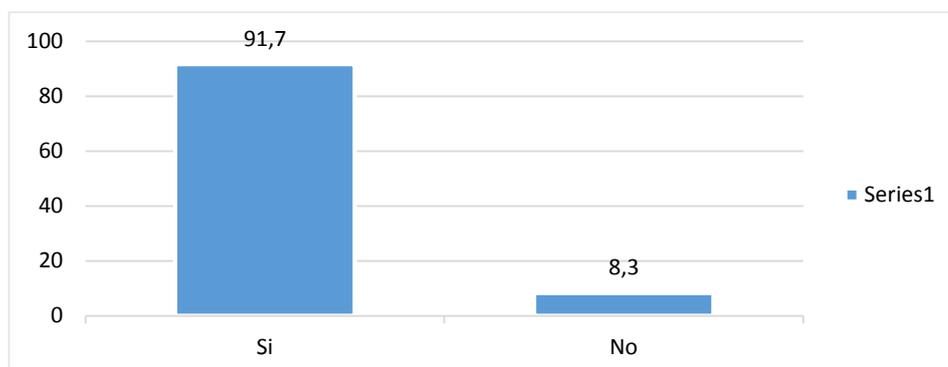
| | n | % |
|--------------|-----|-------|
| Si | 538 | 91,7 |
| No | 49 | 8,3 |
| Total | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 11

Necesidad de un tutor para NEE.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Además, se averiguó “¿En qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?” al respecto se encontró que existe una tendencia media mayoritaria del 53% que no llega al nivel alto esperado, el 8,9% manifiesta que la inclusión no favorece la interacción ni la aceptación; el 37,0% opinan que sí favorece y el 1,2% no responde. Podemos decir que la falta de sensibilización, información y capacitación referente a los temas de discapacidad provoca que los docentes presenten poco interés para lograr un proceso adecuado de aceptación de una persona con discapacidad en el aula regular.

Tabla 4

Inclusión favorece interacción.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|---|---------|-----|------|-----|-------|------|------|------|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | N | % | |
| 2. A su criterio, ¿en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias? | 7 | 1,2 | 52 | 8,9 | 311 | 53,0 | 217 | 37,0 | 75,2 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Con respecto al nivel de aceptación de la inclusión se encontró una tendencia entre el valor medio y alto del 45,5 y el 48,4% respectivamente, lo que implica que en una escala de 100, el promedio sea de 80,6%. Estos datos nos revelan que las personas encargadas del proceso inclusivo muestran aprobación e interés en tener niños con discapacidad en el aula.

Tabla 5

Aceptación de la inclusión.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|--|---------|-----|------|-----|-------|------|------|------|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | N | % | |
| 7. ¿Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidades? | 2 | 0,3 | 34 | 5,8 | 267 | 45,5 | 284 | 48,4 | 80,6 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

De su parte, el nivel de planeación de la institución con respecto a la evaluación de los niños con NEE obtuvo un valor medio como porcentaje más alto (57,8%); demostrando que los establecimientos educativos deben apoderarse del proceso de evaluación de los niños con NEE, con el fin de lograr que los educandos obtengan las metas planteadas considerando las necesidades individuales.

Tabla 6

Medidas institucionales de evaluación.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|--|---------|-----|------|------|-------|------|------|------|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | N | % | |
| 13. ¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales? | 15 | 2,6 | 138 | 23,5 | 339 | 57,8 | 95 | 16,2 | 62,5 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Finalmente, las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales tienen una presencia media (61,5%) con respecto a reflejar una cultura amigable con la inclusión. Lo que podemos interpretar que no existe una actitud favorable hacia la inclusión por parte de los docentes, lo que puede afectar el buen desempeño de los estudiantes.

Tabla 7

Cultura amigable.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|--|---------|-----|------|------|-------|------|------|------|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | N | % | |
| 14. ¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión? | 8 | 1,4 | 98 | 16,7 | 361 | 61,5 | 120 | 20,4 | 67,0 |

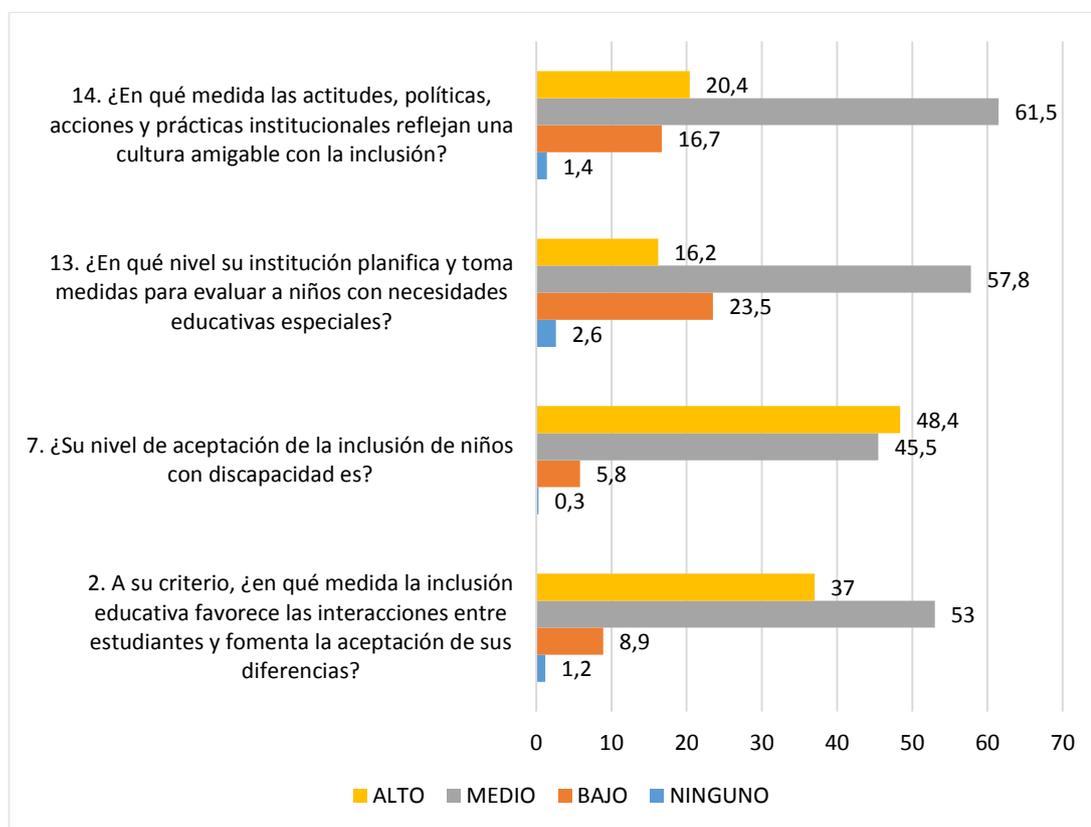
Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

En la figura 12 detallamos en barras los resultados obtenidos con respecto a las actitudes de los docentes, que fueron analizados en las tablas del 4 al 7.

Figura 12

Actitudes de los docentes hacia la inclusión.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.
Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Conocimientos de los docentes.

En lo referente a conocimientos se encontró que la definición correcta de inclusión educativa relativa a identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes es de un 83,6%. Esto indica que los docentes han visto necesario capacitarse en éstas temáticas, dando la oportunidad a los niños con y sin discapacidad de poder acceder a una educación de calidad.

Tabla 8

Concepto inclusión educativa.

| | | n | % |
|---|--|-----|------|
| 1. ¿Desde su experiencia inclusión educativa es? | El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. | 491 | 83,6 |
| | Todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes. | 16 | 2,7 |
| | Todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes. | 75 | 12,8 |
| | Desconozco | 5 | ,9 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito I.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

De su parte, la definición de adaptaciones curriculares está fragmentada entre la definición correcta que es de un 52,6% relativa a *estrategias que permiten al estudiante con NEE participar del currículo común*, sin embargo, el 41,9% señaló que *ofrecen ayudas a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos*. Estos datos nos indican que un buen porcentaje de docentes tienen conocimiento sobre el concepto de adaptaciones curriculares, sin embargo, es necesario analizar si la elaboración y aplicación de las mismas son las adecuadas a las necesidades de cada estudiante.

Tabla 9

Definición de adaptación curricular.

| | | n | % |
|---|--|-----|------|
| 6. ¿Cuál de las siguientes definiciones se refieren a adaptaciones curriculares? | Ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares eliminando aspectos que le es difícil alcanzar por su condición. | 246 | 41,9 |
| | Una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares. | 26 | 4,4 |
| | Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje. | 309 | 52,6 |
| | Desconozco. | 6 | 1,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito I.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

En lo relativo a las normas sobre la inclusión, se encontró que la Constitución de la República es la fuente seleccionada como principal en los conocimientos de los docentes con un 47,7%, seguida de la LOEI con el 29,8%. Lo que demuestra la falta de conocimiento sobre las normativas vigentes actuales sobre la inclusión en nuestro

país, las mismas que están descritas en la Ley Orgánica de Educación Especial y el reglamento a la LOEI.

Tabla 10

Normativas sobre la inclusión.

| | | n | % |
|--|--|-----|------|
| 12. De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿cuáles son de su conocimiento? | Constitución de la República del Ecuador | 280 | 47,7 |
| | LOEI | 175 | 29,8 |
| | Reglamento a la LOEI | 84 | 14,3 |
| | Ley Orgánica de Educación Especial | 13 | 2,2 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

La definición de NEE referida a condiciones de aprendizaje que requieren algún tipo de ajuste de recursos y medidas pedagógicas extraordinarias en la educación regular, tuvo una opción acertada del 47,4%, mientras que la definición en torno a la discapacidad que manifiesta necesidades en los procesos educativos obtuvo un 45,5%. Podemos concluir que los docentes no tienen un concepto acertado de lo que son las NEE, por lo que se requiere de mayor interés en las capacitaciones a las que asisten regularmente.

Tabla 11

Definición de necesidad educativa especial.

| | | n | % |
|---|--|-----|------|
| 15. Desde su experiencia ¿necesidad educativa especial es? | Todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos. | 267 | 45,5 |
| | Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario. | 278 | 47,4 |
| | Los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar. | 37 | 6,3 |
| | Desconozco. | 5 | 0,9 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Finalmente, la definición de discapacidad entendida como limitación para desempeñarse en la vida diaria obtuvo un promedio mayoritario del 57,1% siendo la respuesta acertada demostrando que los encuestados conocen sobre el significado de discapacidad, sin embargo existe un porcentaje representativo que requiere de procesos de capacitación para aclarar sus conocimientos referentes al tema.

Tabla 12

Concepto de discapacidad.

| | | n | % |
|--|---|-----|------|
| 16. Desde su experiencia ¿Discapacidades? | Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad. | 124 | 21,1 |
| | Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria. | 124 | 21,1 |
| | Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria. | 335 | 57,1 |
| | Desconozco. | 4 | 0,7 |

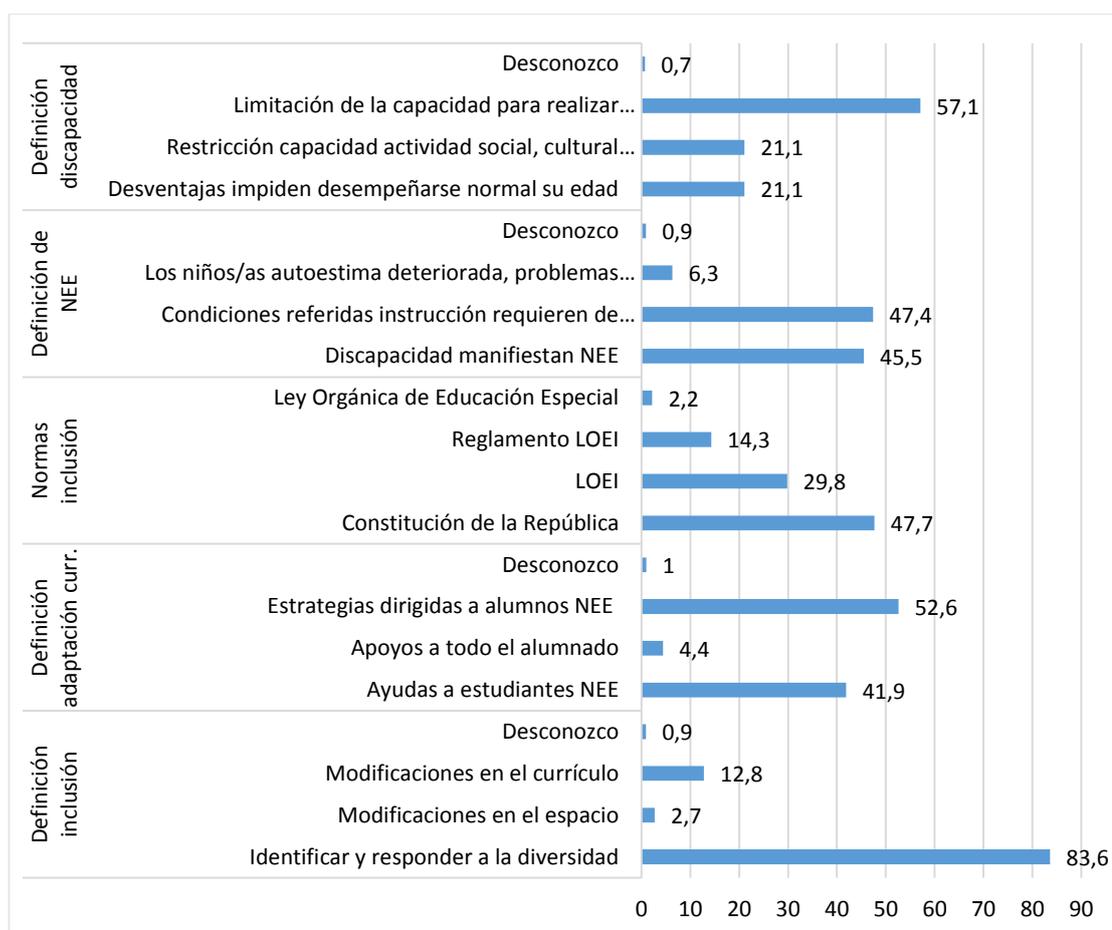
Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

La figura 13 se detalla gráficamente los conocimientos generales que tienen los docentes relacionados de la inclusión. Desde la tabla 8 hasta la 12.

Figura 13

Conocimientos generales de inclusión.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Los docentes autoevaluaron la percepción que tienen sobre sus propios conocimientos con respecto a las seis discapacidades.

La autopercepción de conocimientos relativos a la discapacidad auditiva se ubicó en nivel bajo con un 40,4% seguida de ninguna (31,2%), el porcentaje general de conocimientos es de un 33%.

Los conocimientos que los profesores creen tener acerca de la discapacidad visual fue de 38,3% baja y 30% ninguna, el porcentaje de la escala a nivel general llega al 34,7%.

Por su parte la discapacidad física tiene un nivel de 44% en el nivel medio seguido del bajo, la escala tiene un promedio de conocimientos del 48,7%.

El conocimiento en discapacidad intelectual se ubica en un nivel medio con un 53,7% y un promedio general de la escala equivalente al 52,1%, mientras que, el Autismo y Trastornos generales de desarrollo fue de 38,7% ubicándose en un nivel bajo con una tendencia general del 32,5%.

Altas capacidades llegó a un 34,8% de conocimiento, situándose en la opción baja seguida de ninguno (32,5%), cuyo promedio general asciende al 34,6%.

Podemos concluir que el mayor nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en la provincia del Azuay en docentes del distrito 1 es referente a la discapacidad intelectual, puede deberse a que la población incluida en educación regular mayoritariamente pertenece a este grupo de personas.

Tabla 13

Autopercepción de conocimientos sobre inclusión

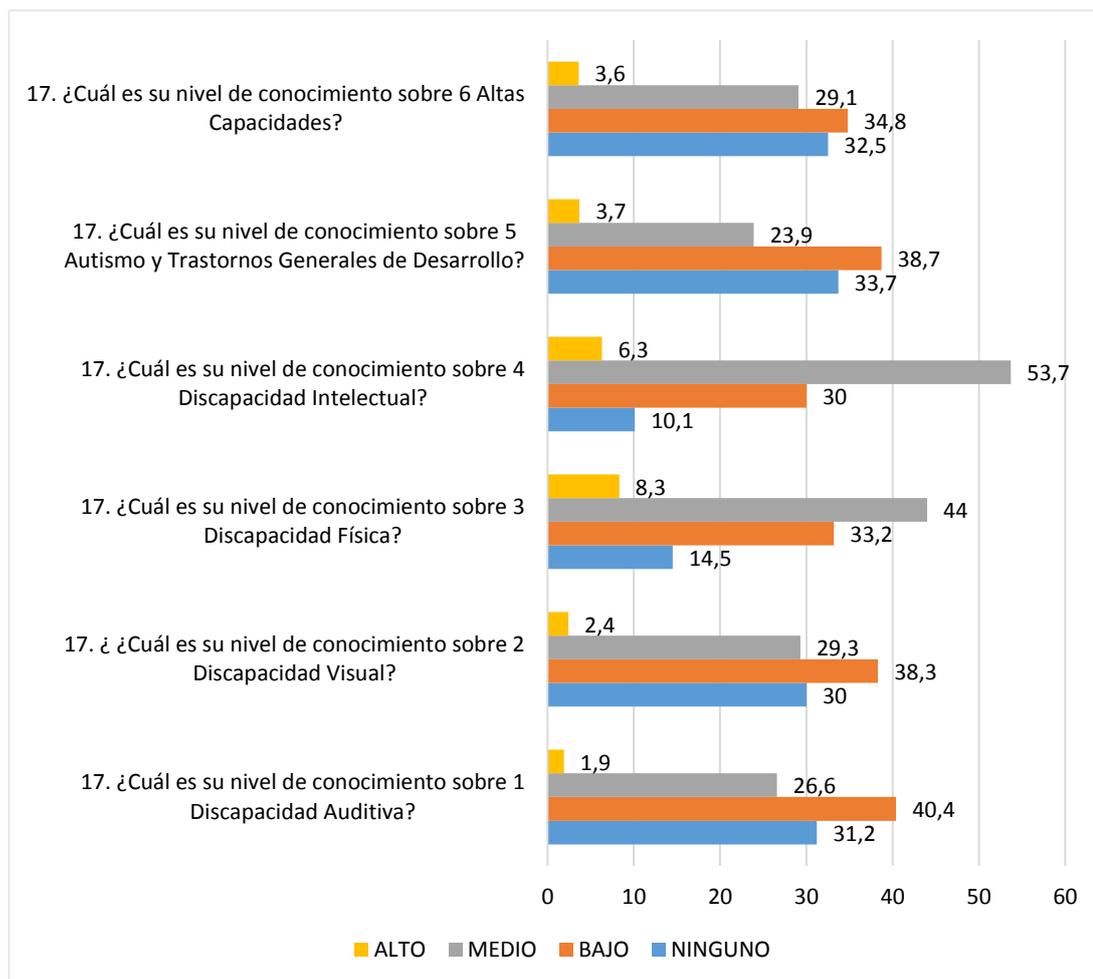
| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|--|---------|------|------|------|-------|------|------|-----|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre 1 Discapacidad Auditiva? | 183 | 31,2 | 237 | 40,4 | 156 | 26,6 | 11 | 1,9 | 33,0 |
| 17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre 2 Discapacidad Visual? | 176 | 30,0 | 225 | 38,3 | 172 | 29,3 | 14 | 2,4 | 34,7 |
| 17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre 3 Discapacidad Física? | 85 | 14,5 | 195 | 33,2 | 258 | 44,0 | 49 | 8,3 | 48,7 |
| 17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre 4 Discapacidad Intelectual? | 59 | 10,1 | 176 | 30,0 | 315 | 53,7 | 37 | 6,3 | 52,1 |
| 17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre 5 Autismo y Trastornos Generales de Desarrollo? | 198 | 33,7 | 227 | 38,7 | 140 | 23,9 | 22 | 3,7 | 32,5 |
| 17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre 6 Altas Capacidades? | 191 | 32,5 | 204 | 34,8 | 171 | 29,1 | 21 | 3,6 | 34,6 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 14

Autopercepción de conocimientos sobre inclusión.



Opinión de los docentes.

En los datos obtenidos en la encuesta, los docentes indican que en un nivel mayoritariamente intermedio (59,5%) la programación educativa se orienta a la inclusión, la tendencia de la escala general es de 62,4% lo que demuestra que existe una falta de compromiso e involucramiento de las instituciones educativas y de los profesionales responsables para llevar a cabalidad los lineamientos inclusivos.

Tabla 14

Programación con lineamientos inclusivos.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|--|---------|-----|------|------|-------|------|------|------|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 4. La programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos. | 27 | 4,6 | 116 | 19,8 | 349 | 59,5 | 95 | 16,2 | 62,4 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito I.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Asimismo, el 56,9% sostiene que la capacitación sobre los procesos inclusivos es media, únicamente un 7,0% pertenece al grupo alto. La tendencia general es de 55,4%.

Tabla 15

Capacitación de procesos inclusivos.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|---|---------|-----|------|------|-------|------|------|-----|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 5. La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted tiene es de un nivel. | 28 | 4,8 | 184 | 31,3 | 334 | 56,9 | 41 | 7,0 | 55,4 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito I.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Existen criterios muy dispersos con respecto a la disposición de un equipo completo de apoyo para la inclusión; únicamente el 35,4% de encuestados correspondientes al nivel medio dicen contar con el equipo de apoyo, cuya tendencia de escala general es del 45%.

Se observa que las instituciones educativas que realizan inclusión en un sector de la provincia del Azuay no cuentan con el equipo de profesionales que fortalezca este proceso, impidiendo alcanzar las metas y objetivos propuestos.

Tabla 16

Institución con equipo de apoyo.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|--|---------|------|------|------|-------|------|------|------|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 8. La institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo | 147 | 25,0 | 160 | 27,3 | 208 | 35,4 | 72 | 12,3 | 45,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito I.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Existe una tendencia baja (42,8%) y media (42,1%) de docentes que afirman que la institución donde laboran está en condiciones adecuadas para la recepción de niños con NEE, con un promedio de escala general del 48,3%. Únicamente el 6,0% de docentes afirman que el establecimiento cumple a cabalidad con este requisito. Observamos la falta de compromiso de parte de las autoridades educativas en brindar los accesos físicos, estratégicos y educativos para que las personas con discapacidad atendidas, sean parte de la educación regular.

Tabla 17

Aspectos institucionales.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|--|---------|-----|------|------|-------|------|------|-----|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 9. La preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE. | 54 | 9,2 | 251 | 42,8 | 247 | 42,1 | 35 | 6,0 | 48,3 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

En cuanto al apoyo de los directivos a la inclusión de las necesidades educativas especiales se advierte un nivel medio del 47,2% seguido del nivel alto (38,3%), siendo el promedio general de un 74%. Consideramos que el aporte de parte de los directivos es primordial para lograr cambios significativos y flexibles en la educación inclusiva, acorde a los intereses del alumnado.

Tabla 18

Apoyo de directivos.

| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|---|---------|-----|------|------|-------|------|------|------|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 10. Los directivos apoyan la inclusión | 11 | 1,9 | 74 | 12,6 | 277 | 47,2 | 225 | 38,3 | 74,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Por último, se encontró que las adaptaciones curriculares que se realizan en la institución en un 63,9% son medias, mientras que la tendencia promedio es del 57,5%. Los comentarios de los docentes durante el taller daban a conocer la debilidad, falta de conocimiento y asertividad para la elaboración de adaptaciones curriculares, por lo que manifestaban su interés en acceder a cursos para fortalecer este proceso.

Tabla 19

Capacitación sobre adaptaciones curriculares.

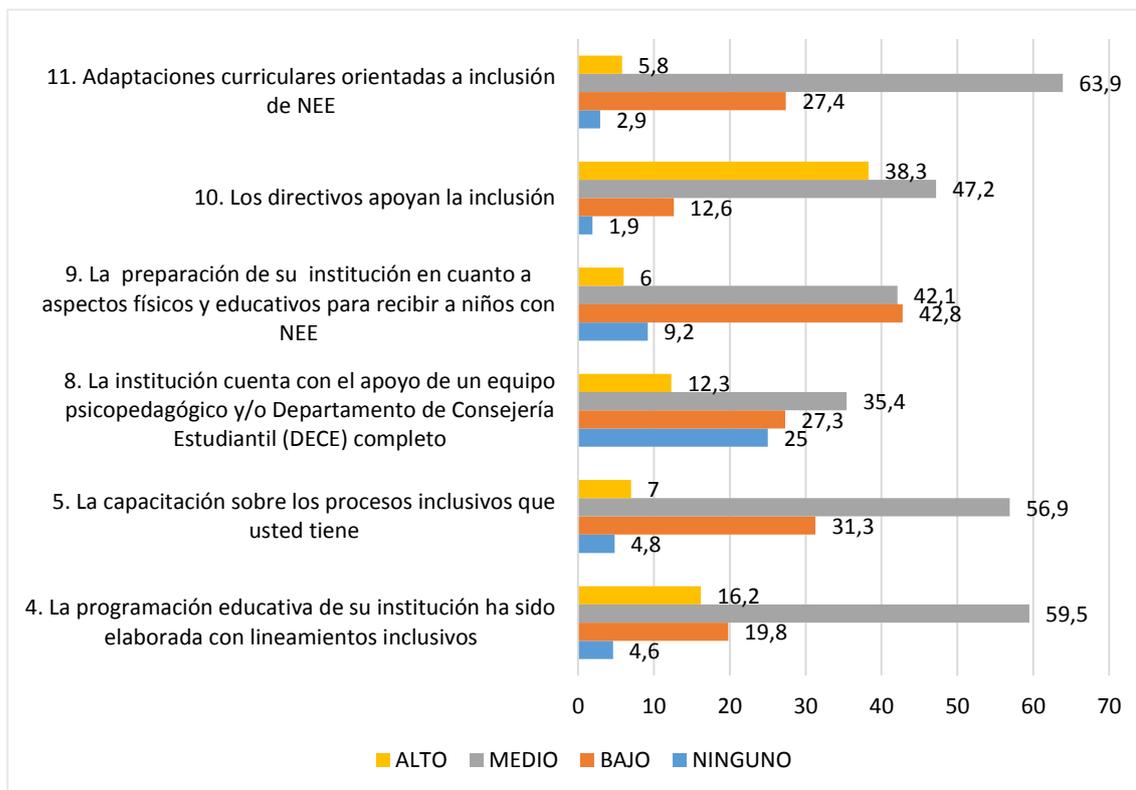
| | Ninguno | | Bajo | | Medio | | Alto | | Promedio de escala |
|--|---------|-----|------|------|-------|------|------|-----|--------------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| 11. Adaptaciones curriculares orientadas a inclusión de NEE | 17 | 2,9 | 161 | 27,4 | 375 | 63,9 | 34 | 5,8 | 57,5 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 15

Opiniones generales acerca de la inclusión educativa.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.
 Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

En la pregunta 18. *¿En el presente año lectivo, tiene en su aula niños con NEE?* el 58,1% de los docentes manifiestan tener niños con NEE incluidos en las aulas de clase, la diferencia sostiene que no lo tienen.

Tabla 20

Número de niños incluidos en aula.

| | n | % |
|--------------|-----|-------|
| Si | 341 | 58,1 |
| No | 246 | 41,9 |
| Total | 587 | 100,0 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.
 Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 16

Número de niños incluidos en aula.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Los niños con menor prevalencia de inclusión constituyen aquellos que tienen discapacidad auditiva (0,12 un niño por cada tres profesores), TEA (0,10, 1 niño por cada diez profesores) y altas capacidades (0,17, 1 niño por cada seis profesores) sin encontrar diferencias entre ellos (Chi cuadrado de Friedman 2,819, 2gl, p valor 0,244).

Por su parte, también se encuentra otro grupo que presenta una prevalencia media e involucra a los casos de discapacidad física (0,16, 1 niño por cada seis profesores) y discapacidad visual (0,28, un niño por cada cuatro profesores) en los cuales no se advierte diferencias significativas (Chi cuadrado de Friedman 3,574, 1gl, p valor 0,059).

La presencia de niños con discapacidad intelectual resulta ser la más alta de todas (1,22) pues es el equivalente a tener un niño por cada docente.

Tabla 21

Prevalencia de niños incluidos.

| | Considerando sólo a quienes sostienen tener niños incluidos | | Considerando también a quienes sostienen no tener niños incluidos | |
|---|---|---------------------|---|---------------------|
| | Media | Desviación estándar | Media | Desviación estándar |
| Número de niños con discapacidad Visual | 0,48 | 1,3 | 0,28 | 1,1 |
| Número de niños con discapacidad Auditiva | 0,20 | 0,9 | 0,12 | 0,7 |
| Número de niños con discapacidad Intelectual | 2,10 | 2,5 | 1,22 | 2,2 |
| Número de niños con discapacidad física | 0,27 | 1,0 | 0,16 | 0,8 |
| Número de niños con trastornos de espectro autista | 0,16 | 0,8 | 0,10 | 0,6 |
| Número de niños con altas capacidades | 0,30 | 2,0 | 0,17 | 1,5 |

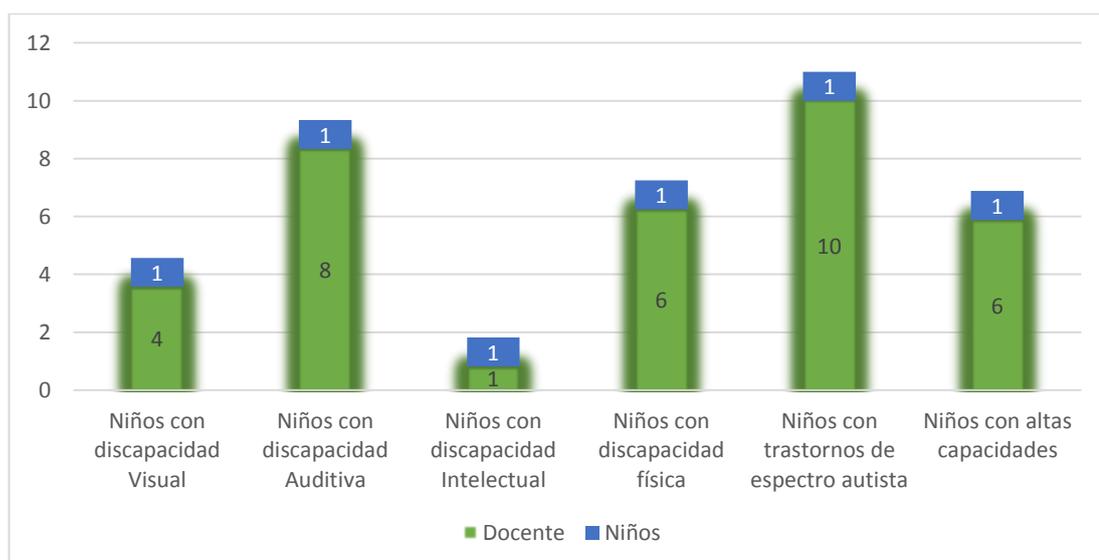
Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Proporción de niños para cada maestro se ilustra en la gráfica a continuación según la cual cada cuatro docentes hay un niño con discapacidad visual, cada ocho uno con auditiva, cada uno tienen un niño con NEE intelectuales, cada seis docentes uno tiene un niño con discapacidad física, cada diez uno con autismo y cada seis uno con altas capacidades.

Figura 17

Prevalencia de niños incluidos.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA PRE Y POST TALLER

La encuesta se aplicó a los asistentes del taller de capacitación sobre las necesidades educativas especiales, con el propósito de analizar el nivel de conocimientos referentes a las diferentes discapacidades. La misma ejecutó al iniciar y finalizar el taller obteniéndose los siguientes resultados:

Docentes intervenidos.

El total de docentes que iniciaron el taller fue de 107, sin embargo, únicamente lograron culminar el 92,5% de estos, lo que equivale a 99 profesores. Puesto que la evaluación fue realizada de forma anónima, se comparan los resultados promedios de un grupo con el otro.

Tabla 22

Participantes de la capacitación.

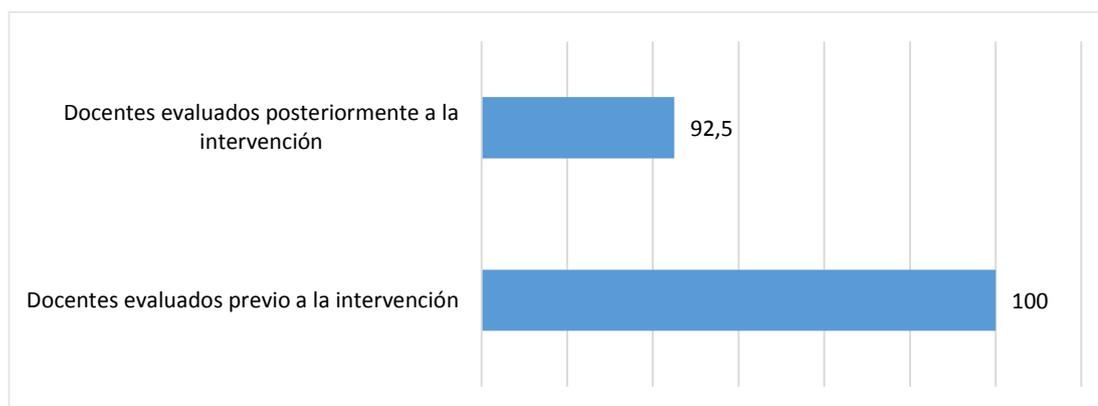
| | n | % |
|--|-----|-------|
| Docentes evaluados previo a la intervención | 107 | 100,0 |
| Docentes evaluados posteriormente a la intervención | 99 | 92,5 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 18

Participantes de la capacitación.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Se solicitó a los docentes seleccionar quiénes son las personas sujetos de inclusión, al respecto se encontró que al principio el 61,7% y al final el 64,6% señala que se realiza inclusión con personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje, seguido del 37,4% en la pre-evaluación y el 35,4% en la post-evaluación de profesores que indican que se debe incluir a las personas con discapacidad, origen étnico minoritario y LGBTI en condiciones favorables.

Observamos que la mayoría de docentes no aciertan en la respuesta, ya que consideran que únicamente las personas aptas para un proceso inclusivo son las que presentan discapacidad y trastornos de aprendizaje. La respuesta correcta hace referencia a las personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, de grupos LGBT, con condiciones sociales, culturales, económicas, personales desfavorables.

Tabla 23

Sujetos de inclusión según docentes.

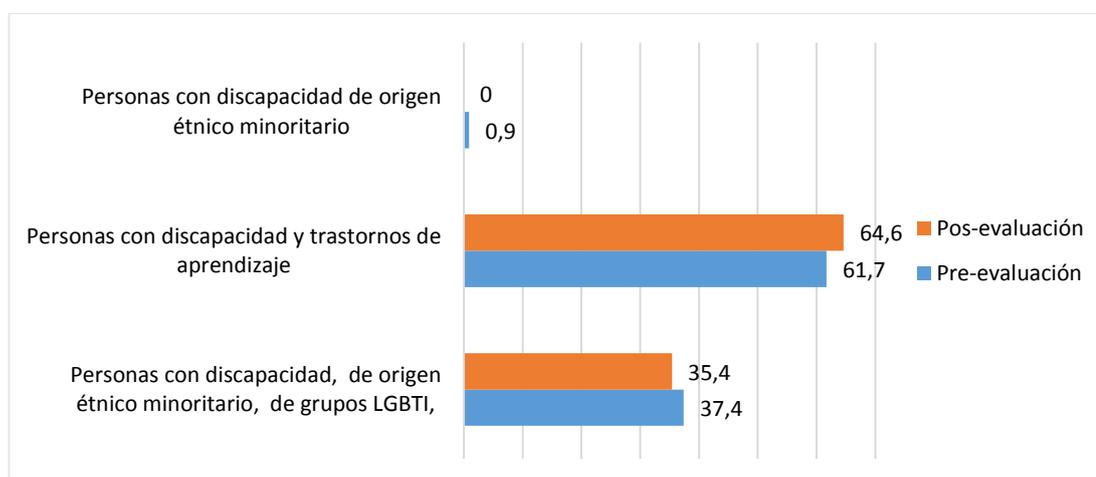
| | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | p valor |
|--|----------------|-------|-----------------|-------|---------|
| | n | % | n | t% | |
| Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, de grupos LGBTI, | 40 | 37,4 | 35 | 35,4 | 0,590 |
| Personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje | 66 | 61,7 | 64 | 64,6 | |
| Personas con discapacidad de origen étnico minoritario | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | |
| Total | 107 | 100,0 | 99 | 100,0 | |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 19

Sujetos de inclusión según docentes.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Al solicitar a los docentes que seleccionen quiénes son los profesionales encargados en atender a niños con discapacidad auditiva, se encontró que al principio un 97,2% señaló que la persona encargada es el audiólogo y al final esta misma opción se elevó al 99% ($p < 0,05$), un siguiente profesional con el 57% en la pre-evaluación y un 44,4% en la post-evaluación fue el docente ($p < 0,05$), seguido del terapeuta del lenguaje con el 59,8% al principio y con el 32,3% al final ($p < 0,05$). En menor proporción se encuentran los neurólogos y pediatras, en quienes no se advirtió cambios significativos ($p > 0,05$). Los resultados de la encuesta original manifiestan que los profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva son: terapeuta de lenguaje, docente y audiólogo.

Tabla 24

Profesionales encargados de la atención a niños con discapacidad auditiva.

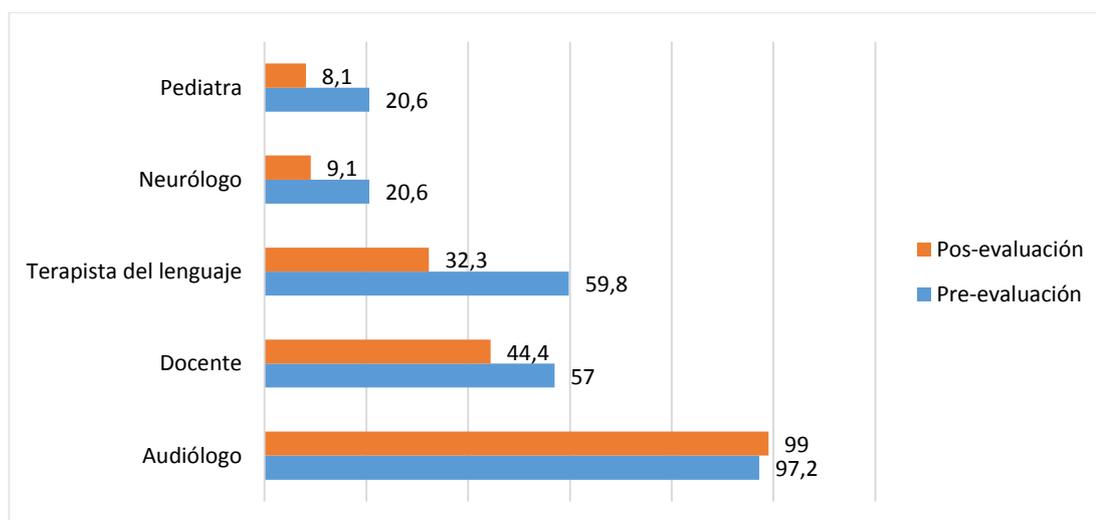
| | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | p valor |
|-------------------------------|----------------|------|-----------------|------|---------|
| | n | % | N | % | |
| Audiólogo | 104 | 97,2 | 98 | 99,0 | 0,011* |
| Docente | 61 | 57,0 | 44 | 44,4 | 0,000* |
| Terapeuta del lenguaje | 64 | 59,8 | 32 | 32,3 | 0,022* |
| Neurólogo | 22 | 20,6 | 9 | 9,1 | 0,072 |
| Pediatra | 22 | 20,6 | 8 | 8,1 | 0,352 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito I.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 20

Profesionales encargados de la atención a niños con discapacidad auditiva.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito I.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

En el siguiente escenario, se solicitó identificar el grado de pérdida auditiva: “Solo escucha la voz a intensidades muy elevadas y el lenguaje oral no puede desarrollarse de manera espontánea. Su lenguaje comprensivo- expresivo es muy pobre, presenta marcadas dificultades articulatorias, morfo-sintácticas y problemas de voz”. Al respecto, al principio acertó el 54,2% y al final únicamente el 50,5% al seleccionar la opción de Pérdida Auditiva Severa, sin embargo, no se considera una modificación significativa ($p>0,05$).

Tabla 25

Conocimiento sobre el grado de pérdida auditiva.

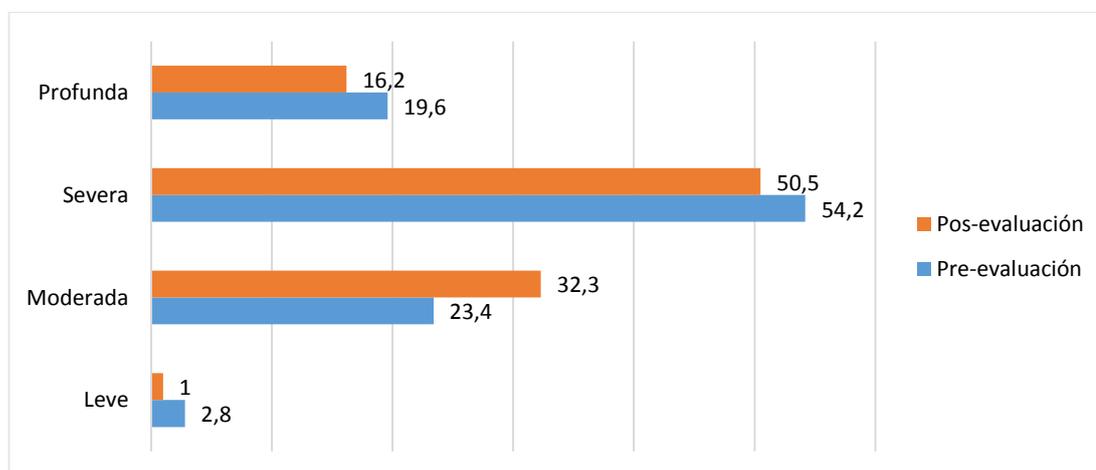
| | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | p valor |
|-----------------|----------------|-------|-----------------|-------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Leve | 3 | 2,8 | 1 | 1,0 | 0,298 |
| Moderada | 25 | 23,4 | 32 | 32,3 | |
| Severa | 58 | 54,2 | 50 | 50,5 | |
| Profunda | 21 | 19,6 | 16 | 16,2 | |
| Total | 107 | 100,0 | 99 | 100,0 | |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 21

Conocimiento sobre el grado de pérdida auditiva.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

También se solicitó a los docentes que seleccionen las necesidades que corresponden a los niños y jóvenes con discapacidad física. La respuesta correcta al principio fue del 95,3% relativa al control de postura y uso de ayudas técnicas para facilitar la locomoción, mientras que al final esta respuesta subió al 96%.

Tabla 26

Necesidades de discapacidad física.

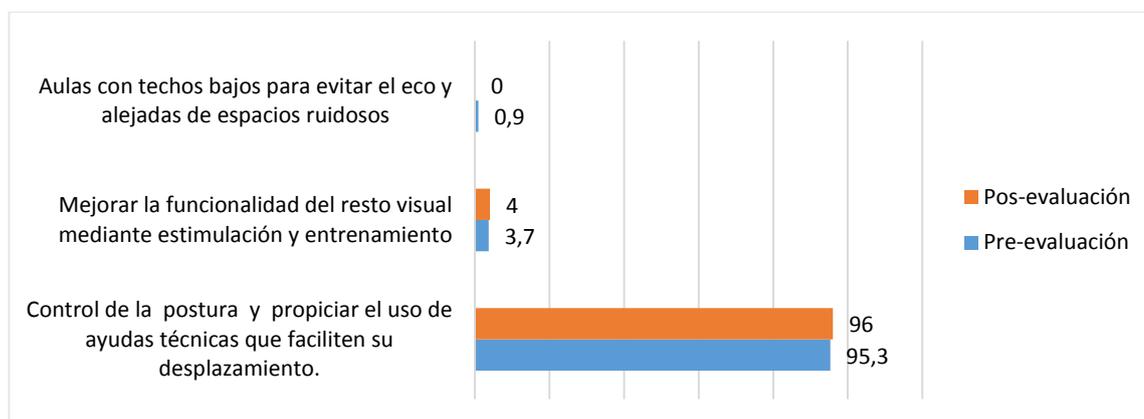
| | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | p valor |
|---|----------------|-------|-----------------|-------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Control de la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento. | 102 | 95,3 | 95 | 96,0 | 0,625 |
| Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento. | 4 | 3,7 | 4 | 4,0 | |
| Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos. | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | |
| Total | 107 | 100,0 | 99 | 100,0 | |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 22

Necesidades de discapacidad física.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Al formular tres interrogantes de falso o verdadero, se encontró que la inclusión de un niño con discapacidad física grado cuatro, previo a la intervención era aceptado como verdadero en un 30,8% y al final en un 36,4%. Podemos determinar que la mayoría de encuestados optan por la respuesta errada.

Por su parte las dificultades en la coordinación, movimiento y con un 5 al 24% de disfuncionalidad motriz es falso que correspondan al grado 2 de discapacidad, lo cual acertadamente en un principio fue seleccionado por el 58,9% y al final por el 67,7% de los evaluados.

Por último, la parálisis cerebral con traumatismo craneoencefálico forma parte de la clasificación de la discapacidad física fue considerado como verdadero en un 27,1% antes de la intervención y después de ella por un 22,2%, siendo la respuesta errada.

Tabla 27

Identificación de discapacidad física.

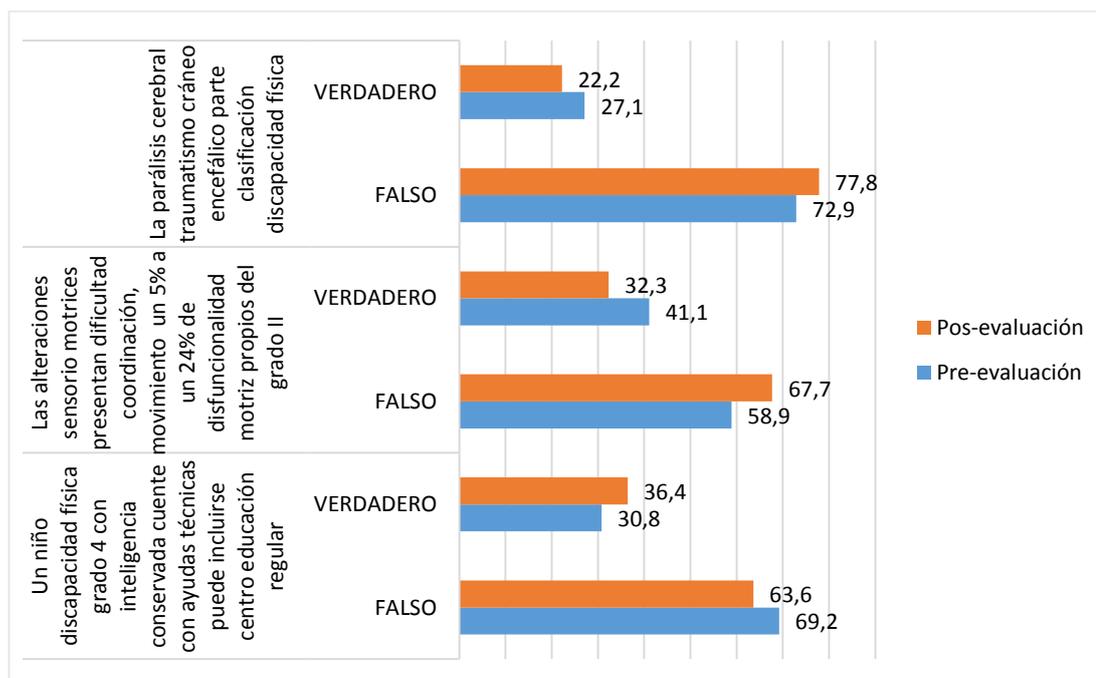
| | | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | p valor |
|---|-----------|----------------|-------|-----------------|-------|---------|
| | | n | % | n | % | |
| Un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuenta con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular | Falso | 74 | 69,2 | 63 | 63,6 | 0,401 |
| | Verdadero | 33 | 30,8 | 36 | 36,4 | |
| Las alteraciones sensorio motrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado | Falso | 63 | 58,9 | 67 | 67,7 | 0,191 |
| | Verdadero | 44 | 41,1 | 32 | 32,3 | |
| La parálisis cerebral y el traumatismo craneoencefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física | Falso | 78 | 72,9 | 77 | 77,8 | 0,417 |
| | Verdadero | 29 | 27,1 | 22 | 22,2 | |
| Total | | 107 | 100,0 | 99 | 100,0 | - |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 23

Identificación de discapacidad física.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

En lo que respecta a identificar las características que no corresponden a la discapacidad intelectual, se encontró que al principio las identificó el 32,7% al seleccionar el daño cerebral por accidente luego de los 18 años, mientras que al final, únicamente logró identificar el 21,2%, sin que ello suponga una modificación significativa ($p>0,05$). Curiosamente, se aumentó en la opción alteraciones de conducta del 45,8 al 60,6% que efectivamente es un cambio significativo ($p<0,05$).

Tabla 28

Característica que no pertenece a la discapacidad intelectual.

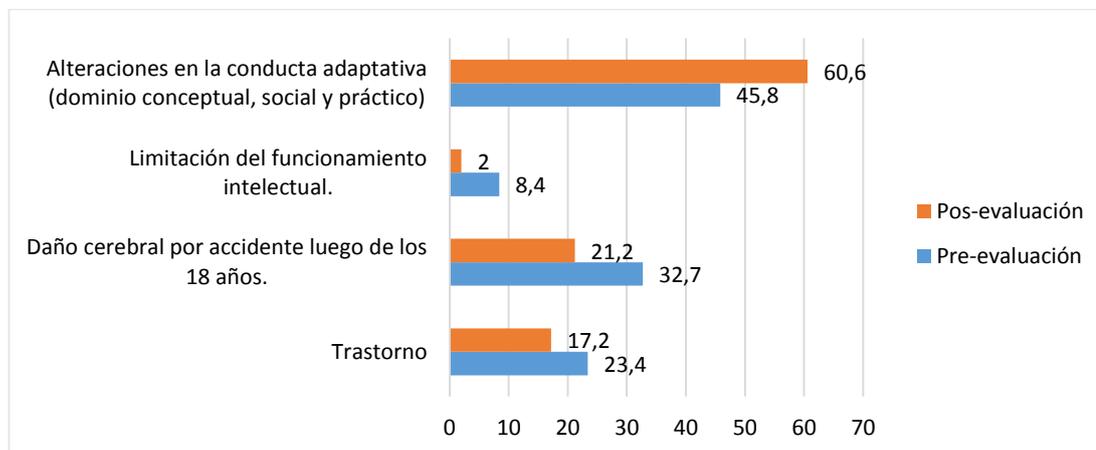
| | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | p valor |
|--|----------------|------|-----------------|------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Trastorno | 25 | 23,4 | 17 | 17,2 | 0,272 |
| Daño cerebral por accidente luego de los 18 años. | 35 | 32,7 | 21 | 21,2 | 0,064 |
| Limitación del funcionamiento intelectual. | 9 | 8,4 | 2 | 2,0 | 0,042* |
| Alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico). | 49 | 45,8 | 60 | 60,6 | 0,034* |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 24

Característica que no pertenece a la discapacidad intelectual.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

En lo referente a la identificación de las escalas de gravedad de la discapacidad intelectual para ser incluidas en la educación básica se advierte una reducción de discapacidad leve, moderada y profunda que va del 17,8% al 7,1% ($p<0,05$), además, desaparece moderada ($p>0,05$), grave y profunda, mientras que aciertan en un

principio el 86% y al final el 92,9% al señalar que la discapacidad intelectual leve y moderada puede ser incluida en EGB ($p>0,05$).

Tabla 29

Niveles de discapacidad intelectual para incluirse en el sistema educativo.

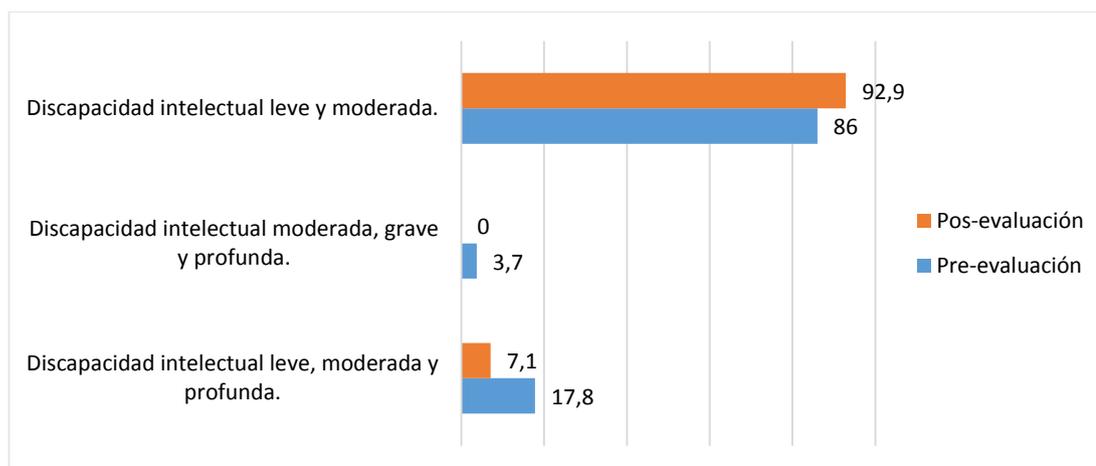
| | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | p valor |
|---|----------------|------|-----------------|------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Discapacidad intelectual leve, moderada y profunda. | 19 | 17,8 | 7 | 7,1 | 0,021* |
| Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda. | 4 | 3,7 | 0 | 0,0 | 0,053 |
| Discapacidad intelectual leve y moderada. | 92 | 86,0 | 92 | 92,9 | 0,108 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 25

Niveles de discapacidad intelectual para incluirse en el sistema educativo.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Con respecto a la identificación de las necesidades específicas para estudiantes con ceguera en ningún caso se encontró modificaciones significativas ($p>0,05$). De esta manera, se determinó que el uso de ayudas ópticas acertadamente subió de un 52,3 a un 60,6%, mientras que en la verbalización de la información de la pizarra disminuyó erradamente de un 59,8 a un 53,5%, seguida del análisis y eliminación de barreras que dificultan la movilidad que también tuvo una ligera disminución del 56,1 al 54,5%. Atinadamente el uso de sistemas alternativo o aumentativo de la comunicación

descendió del 40,2% al 30,3%. Finalmente, erróneamente el uso de material tridimensional o real con contrastes a blanco y negro disminuyó del 41,1 al 34,4%.

Tabla 30

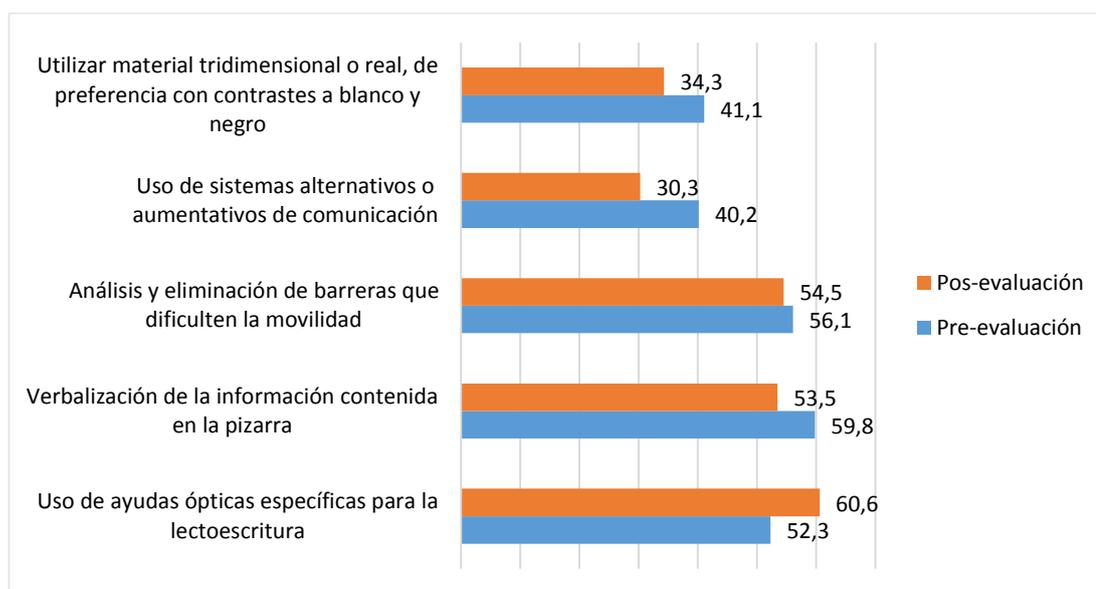
Necesidades específicas de estudiantes con ceguera.

| | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | p valor |
|--|----------------|------|-----------------|------|---------|
| | n | % | n | % | |
| Uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura | 56 | 52,3 | 60 | 60,6 | 0,233 |
| Verbalización de la información contenida en la pizarra | 64 | 59,8 | 53 | 53,5 | 0,365 |
| Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad | 60 | 56,1 | 54 | 54,5 | 0,826 |
| Uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación | 43 | 40,2 | 30 | 30,3 | 0,139 |
| Utilizar material tridimensional o real, de preferencia con contrastes a blanco y negro | 44 | 41,1 | 34 | 34,3 | 0,317 |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.
Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 26

Necesidades específicas de estudiantes con ceguera.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.
Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

En lo que respecta a la identificación de afirmaciones falsas o verdaderas con respecto a los estudiantes con discapacidad visual, se encontró que el 13,1 y luego del 29,3% señaló que era falso que el desarrollo social no sea relevante en este grupo, lo cual supone un cambio muy significativo en la opinión de los docentes ($p < 0,05$). Siendo la respuesta equivocada.

A continuación, con el 28 y luego con el 19,2% acertadamente los docentes señalaron que este grupo de estudiantes sufre retraso en la consecución de habilidades sociales ($p > 0,05$). Otra opción es relativa a evitar que los estudiantes sufran frustraciones, lo cual se considera falso en un 73,8% al principio y acertadamente sube al 81,8% al final de la intervención ($p > 0,05$).

Por último, erradamente seleccionan la importancia de adquirir autonomía personal del 94,4% al principio al 97% tras el proceso de intervención realizado ($p > 0,05$).

Tabla 31

Identificación de características de personas con discapacidad visual en la escuela.

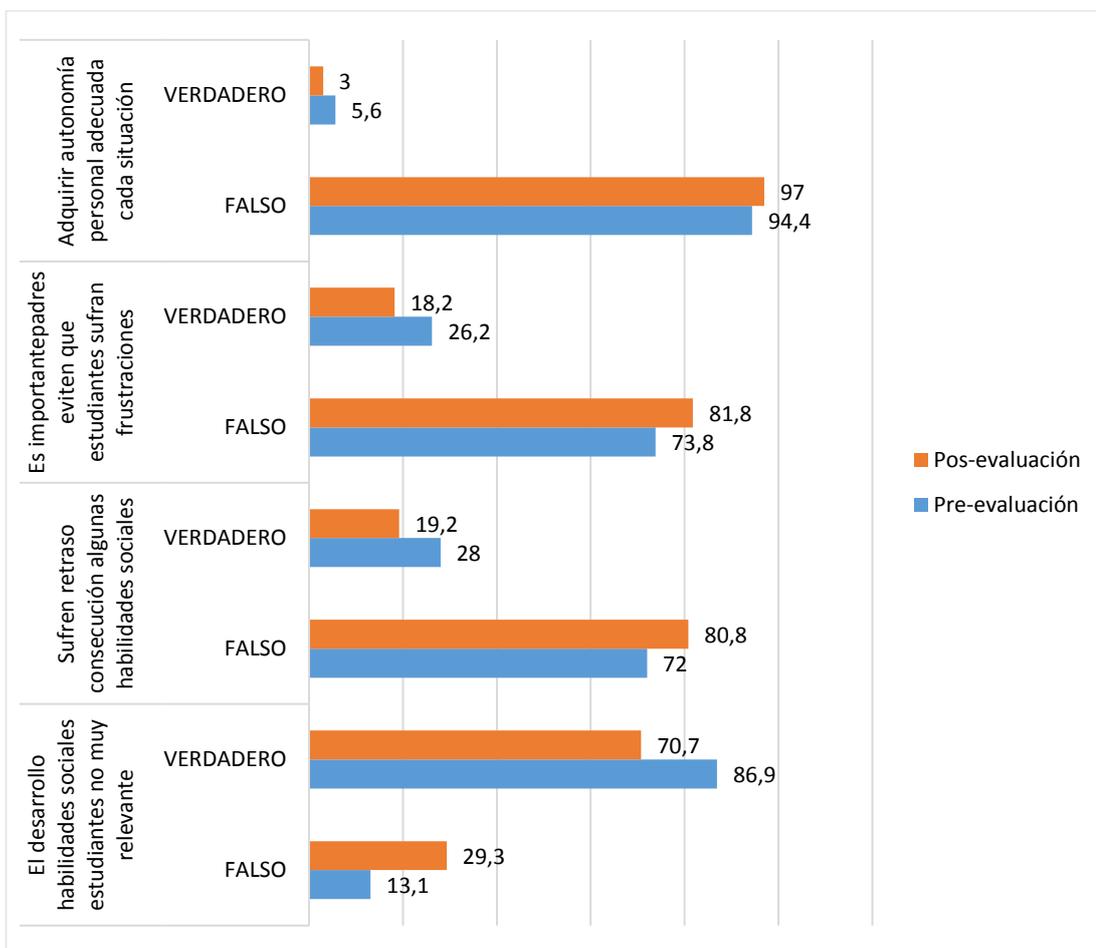
| | | Pre-evaluación | | Post-evaluación | | |
|---|-----------|----------------|--------------|-----------------|--------------|--------|
| | | n | % | n | % | |
| El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante | Falso | 14 | 13,1 | 29 | 29,3 | 0,004* |
| | Verdadero | 93 | 86,9 | 70 | 70,7 | |
| Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales | Falso | 77 | 72,0 | 80 | 80,8 | 0,136 |
| | Verdadero | 30 | 28,0 | 19 | 19,2 | |
| Es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones | Falso | 79 | 73,8 | 81 | 81,8 | 0,169 |
| | Verdadero | 28 | 26,2 | 18 | 18,2 | |
| Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación | Falso | 101 | 94,4 | 96 | 97,0 | 0,366 |
| | Verdadero | 6 | 5,6 | 3 | 3,0 | |
| Total | | 107 | 100,0 | 99 | 100,0 | - |

Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito I.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

Figura 27

Identificación de características de personas con discapacidad visual en la escuela.



Fuente: Encuesta aplicada a docentes de EGB de la provincia del Azuay – distrito 1.

Investigadoras: María Esther Pérez – Paola Romero, 2017.

DISCUSIÓN

Se realizó en la provincia del Azuay un estudio estadístico descriptivo mediante encuestas de tipo online a quinientos ochenta y siete docentes y de forma física a ciento siete, con el propósito de identificar y describir las actitudes, opiniones y el conocimiento que los docentes tienen frente a los procesos de inclusión en la educación básica regular considerando que son ellos los principales actores en la transformación del sistema educativo ecuatoriano.

Tomando como referencia que la primordial tarea del docente, es la de ser una persona que se atreva a asumir riesgos, retos y nuevas formas de enseñanza, reflexionando ante su práctica educativa para transformarla frente a las diferencias del aula, además de valorar sus propias experiencias como un elemento para el enriquecimiento profesional; conocer el medio en el que se desenvuelve y trabajar en equipo con otros profesionales y familiares del alumno; así como también estar preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje, que ofrezca múltiples oportunidades; que proponga altas expectativas con respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo necesario y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros. Blanco (2005).

Por su parte la Fundación (UNICEF, UNESCO, & HINENI, (2011) indica que en la educación inclusiva, los docentes trabajan en su quehacer profesional basada en tres principales ámbitos que son: al interior de la escuela en el apoyo a los alumnos y profesores que participen en proyectos de integración escolar y entregando metodologías para atender la diversidad de estudiantes mediante programas encaminados a la formación de docentes; malla curricular de la carrera basados en la construcción de conocimientos, estrategias y actitudes necesarias para el desarrollo de escuelas inclusivas esto facilitaría un trabajo coordinado y en equipo durante el futuro ejercicio profesional.

Según el artículo de Infante, (2010) en los últimos años las políticas educativas chilenas se han concentrado en los centros de formación docente. En él se ha visto necesario introducir temas basados en las necesidades educativas especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, las mallas curriculares, entre otros. Con el objetivo de proporcionar a los futuros profesionales herramientas para

trabajar con adaptaciones al currículum común, brindar una buena formación docente, además de los conocimientos de planes y programas que establece la educación y de ciertas modificaciones que deben realizar a estos instrumentos. Centrados en la adquisición de competencias que permitan hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas y al currículum general.

Se encontró que las adaptaciones curriculares que se realizan en las instituciones educativas del distrito 1 de la provincia del Azuay, en un 63,9% son medias y el 2,9% manifiesta que no se ejecuta ningún tipo de adaptación, lo que demuestra que existe apatía por parte de los docentes.

Con respecto a las leyes promulgadas se puede notar preocupación por dar una mejor respuesta educativa a una sociedad cada vez más diversa, en el que el principal resultado es el de orientar a los docentes, los mismos que durante la encuesta manifestaron conocer el 47,7% las normativas de la Constitución de la República del Ecuador, mientras que un 29,8% conocen lo que establece la LOEI, lo que manifiesta que hay una falta de interés en conocer las normativas y leyes vigentes en beneficio de la población con discapacidad.

Otro de los ámbitos importantes es concientizar sobre la formación que se ha dado a los profesionales de la educación para ofrecer a los alumnos la mejor respuesta educativa; ya que la integración y aceptación del alumno depende de los conocimientos o actitudes que presente el docente frente a cada necesidad educativa, además los años de experiencia, el dinamismo sumado a ello la buena disposición; de esto depende del éxito en sus interacciones con los niños incluidos en el aula regular, manifestado en las investigaciones realizadas por Rodríguez, Márquez, Pérez, & Alegre, (2012).

Detallamos estudios en donde se recalca la importancia del docente en lo que al éxito de la inclusión se refiere:

Tabla 32-

Síntesis de las aportaciones de los estudios sobre actitudes del profesorado.

| ESTUDIO | AUTORES | CONCLUSIONES |
|--|--|---|
| Actitudes del profesorado hacia la integración escolar. Una aproximación metodológica | Feliciano (1990) | La integración y aceptación del alumno depende de las dificultades que presente para el profesor su discapacidad. El grado de discapacidad condiciona la aceptación del alumno discapacitado La actitud del profesor y la norma subjetiva son factores singulares. La configuración de un sistema de creencias positivas depende del éxito en sus interacciones con los niños integrados. |
| Actitudes del profesorado hacia la educación especial en función de la posición, años de la experiencia y contacto con alumnos discapacitados. | Criswell (1993) Yasutake (1994) Block y Rizzo (1995) Jurado y Sanahuja (1995) | Las actitudes difieren entre los profesores ordinarios y los profesores de educación especial, siendo estos últimos los que se muestran más a favor de la inclusión en el aula ordinaria. |
| Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula. | León (1995) | Las características de los alumnos con NEE determinan la actitud docente. Las percepciones del profesor sobre el comportamiento de alumnos con NEE afectan a las opiniones sobre su educabilidad. El etiquetado de alumnos con NEE influye negativamente en la relación que sus compañeros mantienen con ellos. |
| Las actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con NEE en centros ordinarios. | Ojea (1999) Pérez – Jorge (2010) Damm (2014) | Los profesores no creen que la integración sea positiva para los alumnos que no tienen NEE. Los profesores de apoyo a la integración valoran positivamente la inclusión total en el aula ordinaria. |
| Las opiniones y actitudes docentes sobre la atención a la diversidad en educación secundaria. | Rizzo y Vispoel (1991) Kowalski y Rizzo (1996) Díaz (2001) Pérez – Jorge (2010) García – Fernández, Inglés, Juan, Maciá y Viejo (2013) | Los profesores ordinarios muestran una actitud menos favorable a la integración que los de apoyo y los orientadores. El rendimiento de los alumnos con NEE influye en la opinión que los profesores tienen de ellos. Los profesores que han tenido experiencias negativas con los alumnos incluidos en sus aulas muestran actitudes menos favorables que los que han tenido experiencias positivas. Los alumnos con NEE asociadas a problemas de conducta o factores psicológicos, son menos aceptados por el profesorado. La actitud de los profesores dependen en del tipo de ayuda recibida, tanto humana como material. Los profesores que no han recibido una formación adecuada para atender a la diversidad no se sienten capacitados para atender a alumnos con NEE. |
| Actitudes de los maestros hacia las necesidades educativas específicas. | Álvarez, Castro, Campo – Mon y Álvarez-Martino (2005) Pérez – Jorge (2010) Hernández (2015) | Hay una buena actitud hacia los alumnos con NEE, en áreas como la Educación Física y Educación artística, no siendo así en el resto de las áreas. Valoran positivamente la disponibilidad de medios y recursos para atender a la diversidad. Están de acuerdo con la integración y la consideran necesaria pero preferirían no tener alumnos con NEE en el aula. Carecen de formación en materia de diversidad respecto a las NEE. |

Fuente: Rodríguez, Márquez, Pérez, & Alegre, (2012).

En el actual sistema educativo, se plantean modelos capaces de atender a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. Los principios en que debe basarse es en una participación más eficaz de los alumnos en el currículo, las culturas y las comunidades educativas; para así dar respuesta a la diversidad del alumnado en su contexto; la presencia, participación y los resultados escolares de todos los alumnos vulnerables a las presiones exclusionistas, no sólo de aquellos con discapacidad o que estén catalogados como alumnos con necesidades educativas (Ainscow, Booth , & Dyson, 2006).

Los docentes de la provincia del Azuay del distrito 1 en la encuesta demuestran la falta de conocimiento con respecto a las personas que tienen derecho a un proceso inclusivo, en ella manifiestan mayoritariamente que las personas con discapacidad y trastornos de aprendizaje tienen esta prioridad (35,4%); siendo la respuesta acertada aquellas personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, de grupos LGBTI, con condiciones sociales, culturales, económicas, personales desfavorables con un 64,6%. Estos datos revelan que aún existe prejuicio y rechazo en la aceptación a la diversidad.

Con respecto al nivel de aceptación de la inclusión en los docentes encuestados en el Distrito 1 se encontró una tendencia entre el valor medio y alto del 45,5 y el 48,4% respectivamente lo que implica que, en una escala de 100, el promedio sea de 80,6%.

El análisis de las actitudes del docente hacia la educación inclusiva supone un tema de enorme interés en el ámbito de la educación especial. Así, por ejemplo, Hegarty (2008) realizó un recorrido sobre los temas o líneas de investigación en Educación Especial identificando al docente y sus actitudes como uno de los ámbitos prioritarios. Por su parte, Orcasitas (1994) contempló los estudios sobre actitudes hacia los procesos de integración en las instituciones educativas y no educativas como una de las líneas prioritarias de investigación. Otros autores como Cardona & Gómez (2001) apuntaron cómo la investigación en educación especial se encuentra en un estado inmaduro, por lo que se requiere de investigaciones para resolver problemas que aún persisten o que se han presentado, dirigidos a profundizar en las creencias y percepciones del profesorado acerca de la diversidad y de la respuesta educativa a la misma, entre otros.

En el artículo “Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca” manifiesta que la actitud de los docentes ante un proceso de inclusión en el sistema educativo puede estar condicionado por varios factores, según Granada, Pomés, & Sanhueza (2013) se debe considerar: la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo, recursos de apoyo, formación docente y capacitación. Entre las conclusiones a las que llegan las autoras se destacan, que los años de servicio del profesorado no garantiza una actitud más favorable a la educación inclusiva, mientras que las experiencias previas con la atención a la diversidad sí es factor determinante para una actitud más favorable hacia la inclusión. Clavijo, López, Astudillo, & Ortiz, (2016).

Realizando una comparación con los datos obtenidos en la investigación determinamos que existe una experiencia similar de 5-10 años (27,6%) y 11-20 años (25,7%) que suman la mayoría de participantes de este trabajo de investigación. Aquellos docentes noveles que tienen menos de seis años de trabajo suman el 20,3%, mientras que, los que tienen entre 21 y 30 años llegan al 18,2% y únicamente el 8,2% tiene más de 31 años de experiencia. Confirmando las conclusiones a las que llegan los investigadores del artículo mencionado, en donde manifiestan que los años de experiencia no determina una actitud positiva hacia la inclusión.

Los resultados revelados por Ghanizadeh, Bahredar, & Moeini (2006) muestran la existencia de una relación positiva entre el conocimiento de los maestros y su actitud hacia la educación inclusiva. Hsien, (2007) ha mostrado cómo las actitudes del profesorado (tanto de la educación ordinaria como de la educación especial) respecto a la inclusión son, en general, positivas y dependen, ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias así como del sentimiento de competencia profesional.

Al analizar el nivel de conocimientos en la provincia del Azuay hace referencia a un nivel medio 56,9%, que ha asistido a una capacitación sobre procesos inclusivos; el 31,3% correspondiente a un nivel bajo manifiesta haber tenido capacitaciones, en cambio que el 7% (nivel alto) ha tenido muchas oportunidades de capacitarse y el 4,8% (ninguno) no ha tenido ningún tipo de formación.

CONCLUSIONES

Al finalizar este proyecto de investigación y luego de realizar el análisis del avance que se ha tenido en diferentes contextos tanto locales, nacionales e internacionales referentes a la inclusión educativa, se observa que se han desarrollado una serie de leyes, normativas y reglamentos que regulan el ingreso a la educación, siendo los beneficiados los sectores vulnerables que en muchas ocasiones han sido marginados de los avances de la sociedad.

Durante la ejecución del taller de capacitación a docentes referente a necesidades educativas especiales en el distrito 1 de la provincia del Azuay se pudo observar que la mayoría de asistentes estaban con disposición e interés para adquirir nuevos conocimientos sobre temas relacionados a la discapacidad e inclusión educativa. También es necesario dar a conocer que existía malestar en un número reducido ya que manifestaban que fueron convocados a último momento y obligados a asistir al evento por lo que la actitud no era la adecuada. Al culminar el taller la posición de los docentes era favorable, dando opiniones acertadas sobre el mismo. Las peticiones hacían referencia a la necesidad de que se les brinde mayor número de capacitaciones relacionadas a adaptaciones curriculares y a temas específicos de inclusión con el fin de poder satisfacer los requerimientos de los estudiantes.

También decían sentir malestar por las nuevas políticas que han convertido a la educación con fines de lucro, pese a existir normativas, bajo los cuales indicaban que es imposible que se pongan en los zapatos de ellos y sentir lo que sucede en las aulas cuando un docente no está preparado a enfrentar todos los ámbitos que se les presenta a diario; a veces se sienten en el papel de padres de familia, así que se muestran impotentes al no poder acoger adecuadamente a todos los estudiantes por las dificultades existentes en el acceso al centro educativo; por ello consideran que al sistema educativo necesita mejorar la infraestructura, estrategias, metodología y cubrir la falta de potencial humano que apoye a las NEE. Así también es indispensable que en las adaptaciones curriculares existan estrategias realizables porque muchas de ellas no son las adecuadas imposibilitando un aprendizaje significativo.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos se puede decir que los docentes de las instituciones capacitadas cuentan con un nivel medio de conocimientos sobre la inclusión educativa, por lo que vemos la necesidad de obtener mejoras referentes a enfoques, estructuras, estrategias y metodología a través de cursos específicos y detallados que permitan satisfacer las inquietudes del personal encargado de los procesos inclusivos.

Haciendo un enfoque sobre el apoyo de las autoridades de los establecimientos educativos determinamos que existe una buena disposición en aceptar e implementar la inclusión en el aula regular, sin embargo, en la realidad es difícil porque no cuentan con el espacio físico y el material adecuado, la falta y carencia de equipos multidisciplinarios influye en la obtención ágil de diagnósticos, en la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares considerando los diferentes niveles de afectación, por lo que la mayoría de veces se satisface medianamente las necesidades de los estudiantes.

Finalmente consideramos que para lograr el reto de alcanzar una educación de calidad y calidez se debe sensibilizar a la comunidad educativa y a la sociedad en general, mediante valores que fomenten la aceptación de la diversidad, el respeto a los derechos humanos así como también la responsabilidad de llevar a cabo un verdadero proceso de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Londres: Routledge. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1177/1365480206069014>
- Barton, L. (2008). *Superar las Barreras de la Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bello Domínguez, J., & Aguilar Bobadilla, M. R. (2016). *La Educación Inclusiva*. México: Castellanos editores.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de las escuelas inclusivas. *Revista PREALC*(1), 176. Obtenido de <http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Gran Bretaña: Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE).
- Cardona, M. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Cardona, M. C., & Gómez, P. F. (2001). *Manual de Educación Especial*. Valencia: Promolibro.
- CEPAL. (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: ONU/CEPAL.
- 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*. Obtenido de Repositorio Universidad de Alicante: <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Clavijo, R., López, C., Astudillo, C., & Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *MASKANA*, 7(1).
- Consejo Nacional para la igualdad de discapacidad. (23 de Septiembre de 2016). *Estadísticas CONADIS*. Obtenido de Información estadística de personas con discapacidad.: <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>
- Consejo Nacional para la igualdad de discapacidad. (23 de Febrero de 2017). *Estadísticas CONADIS*. Obtenido de Información estadística de personas con discapacidad.: <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>
- Constitución. (20 de 10 de 2008). *Norma: Decreto Legislativo #0 Status: .* Obtenido de Vigente publicado: registro oficial #449 .
- Dadamia, O. (2013). *Necesidades Educativas Vulnerabilidad y Exclusion Social*. Argentina: LUMEN.
- Delgado, C. R., & Delgado, N. K. (2016). La Educación Inclusiva: entre el discurso oficial y la realidad educativa. En J. B. Domínguez, & M. R. Aguilar, *La Educación Inclusiva* (págs. 89 - 113). México: Castellanos.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. España: Level.

- Ghanizadeh, A., Bahredar, J., & Moeini, H. (2006). *Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers*. *Patient Education and Counseling*,.
- Granada , M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Obtenido de <http://www.ucm.cl/1200.html>
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 191 - 199.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Hsien , M. (2007). Actitudes de los Maestros hacia la Preparación para la Inclusión-En apoyo de una. *Postgrado Journal of Education Research*, 49-60.
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. (Fondesy, Ed.)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *División político administrativa, escala*. Quito.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito - Ecuador.
- Mason , R., Lind, D., & Marchal, W. (2003). *Estadística para administración y economía*. Colombia: Alfaomega.
- Muntaner, J. (2009). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Sevilla: Eduforma.
- Orcasitas, J. R. (1994). La investigación en el campo de la Educación Especial y de la educación de deficientes mentales en particular.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad* . Malta.
- Proaño, M., Barros, M., León, A., Córdova, L., Huiracocha, K., & Toral, J. &. (2012). *La inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en edad preescolar en la ciudad de Cuenca*. Obtenido de Repositorio Universidad del Azuay: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/3041>
- Ramírez, M. J. (2009). La ciudadanía negada. La exclusión del derecho a la educación en la infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 79 - 98.
- Rodríguez , M., Márquez, Y., Pérez, J., & Alegre, O. M. (2012). Identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal March*, 64-76.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo. Obtenido de https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (28 de Mayo de 2012). *Registro oficial N° 290*. Obtenido de http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/05/REGISTRO-OFICIAL_DISTritos-Y-CIRCUITOS.pdf

- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). Plan nacional para el buen vivir 2013 - 2017. Quito , Ecuador.
- Sousa , V., Driessnack, M., & Costa , I. (15 de Mayo - Junio de 2007). *Rev Latino-am Enfermagem*. Obtenido de www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a22.pdf
- UNESCO. (2014). El avance hacia la escolarización de todos los niños, se estanca, pero algunos países muestran el camino a seguir. Paris: UNESCO / UIS.
- UNICEF, UNESCO, & HINENI. (2011). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Chile: Contempo Gráfica.

Anexos

Anexo 1- Encuesta pre y pos taller

UNIVERSIDAD DEL AZUAY
ENCUESTA DEL TALLER DE CAPACITACIÓN SOBRE LAS NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES
FEBRERO 2017

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

Instrucciones:

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

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

Inclusión educativa

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

Discapacidad Auditiva

2. Seleccione a los profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva:

| | |
|-----------------------|-----|
| Psicólogo Educativo | () |
| Pediatra | () |
| Terapeuta de Lenguaje | () |
| Neurólogo | () |
| Docente | () |
| Audiólogo | () |

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

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

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

Discapacidad Física:

4. De las siguientes necesidades marque las que corresponden a los niños y jóvenes con discapacidad física:
- Control de la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento.
 - Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento.
 - Aulas con techos bajos para evitar el eco y alejadas de espacios ruidosos.
5. Marque verdadero (V) o Falso (F) según corresponda
- Un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular. V o F
 - Las alteraciones sensorio motrices que presentan dificultad en la coordinación, movimiento y con un 5% a un 24% de disfuncionalidad motriz son propios del grado II o moderado. V o F
 - La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física. V o F

Discapacidad Intelectual:

6. Señale la característica que no corresponde a la discapacidad intelectual.
- Trastorno
 - Daño cerebral por accidente luego de los 18 años
 - Limitación del funcionamiento intelectual
 - Alteraciones en la conducta adaptativa (dominio conceptual, social y práctico)
7. De las siguientes escalas de gravedad marque cuáles pueden ser incluidas en educación básica:
- Discapacidad intelectual leve, moderada y profunda.
 - Discapacidad intelectual moderada, grave y profunda.
 - Discapacidad intelectual leve y moderada.

Discapacidad visual

8. Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera:
- Uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura.
 - Verbalización de la información contenida en la pizarra.
 - Análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad.
 - Uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación.
 - Utilizar material tridimensional o real de preferencia con contrastes a blanco y negro.
9. Escriba V (Verdadero) o F (Falso) con respecto a los estudiantes con Discapacidad Visual
- El desarrollo de habilidades sociales en estos estudiantes no es muy relevante. V o F
 - Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales. V o F
 - Es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones. V o F
 - Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación. V o F

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2- Encuesta virtual

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

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

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

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

Instrucciones:

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

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

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad:.....años

2. Género:

- 1 Femenino
- 2 Masculino

3. Títulos obtenidos:

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

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

4. Años de experiencia docente:

- Años_____

5. Localidad donde trabaja:

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

6.- Tipo de establecimiento:

- Diurno
- Vespertino
- Nocturno

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

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

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

1. Desde su experiencia, inclusión educativa es:

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

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

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

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

- 1 Si
- 2 No

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

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

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

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

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

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

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

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

8. **¿En qué nivel la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo, que facilite el proceso de inclusión?**
- 3 Alto
 - 2 Intermedio
 - 1 Bajo
 - 0 Ninguno
9. **¿Cuál es el nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales?**
- 3 Alto
 - 2 Intermedio
 - 1 Bajo
 - 0 Ninguno
10. **¿En qué nivel considera usted que los directivos de su institución apoyan la inclusión?**
- 3 Alto
 - 2 Intermedio
 - 1 Bajo
 - 0 Ninguno
11. **¿En qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas?**
- 3 Alto
 - 2 Intermedio
 - 1 Bajo
 - 0 Ninguno
12. **De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿Cuáles son de su conocimiento? (Se puede marcar más de una respuesta)**
- 1.- Constitución de la República del Ecuador
 - 2.- LOEI
 - 3.- Reglamento a la LOEI
 - 4.- Ley Orgánica de Educación Especial
 - 5.- Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013
 - 6.- Ninguna
13. **¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?**
- 3 Alto
 - 2 Intermedio
 - 1 Bajo
 - 0 Ninguno
14. **¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?**
- 3 Alto
 - 2 Intermedio
 - 1 Bajo
 - 0 Ninguno
15. **Desde su experiencia, necesidad educativa especial es:**
- 1.- Todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos.
 - 2.- Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.
 - 3.- Los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar.
 - 4.- Desconozco.

16. Desde su experiencia, discapacidad es:

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

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

| | | Alto 3 | Medio 2 | Bajo 1 | Ninguno 0 |
|---|--|--------|---------|--------|-----------|
| 1 | Discapacidad Auditiva | | | | |
| 2 | Discapacidad Visual | | | | |
| 3 | Discapacidad Física | | | | |
| 4 | Discapacidad Intelectual | | | | |
| 5 | Autismo y Trastornos Generales de Desarrollo | | | | |
| 6 | Altas Capacidades | | | | |

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

| Tipo de discapacidad | Concepto | Número de niños: |
|---------------------------------------|---|-------------------------|
| DISCAPACIDAD VISUAL | La discapacidad visual se refiere a una pérdida parcial o total del sentido de la vista, con limitaciones en la agudeza y en el campo visual, que impide el aprendizaje de la lectoescritura, utilizando el mismo material gráfico que los compañeros de su edad. Se tiene que recurrir al braille, uso de lupas o aumento en el tamaño de letras. El uso de lentes no significa que el alumno posea discapacidad visual. (Gil, 2012) | |
| DISCAPACIDAD AUDITIVA | La discapacidad auditiva se refiere a una pérdida parcial o total del sentido de la audición por la cual el individuo requiere un mecanismo de amplificación como los audífonos y ayudas para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje.(Ferrer, 2012) | |
| DISCAPACIDAD INTELECTUAL | La discapacidad intelectual inicia durante el período de desarrollo e incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Implica: A. Deficiencias en el razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje a partir de la experiencia. B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. (Grau y Fortes, 2012) | |
| DISCAPACIDAD FISICA | La discapacidad física se refiere a la disminución de leve a moderada de la movilidad de los segmentos corporales (brazos, manos, pies, piernas, tronco y cabeza). Estas limitaciones implicarán que la persona requiera adaptaciones arquitectónicas y de mobiliario para acceder a su entorno. Las dificultades motrices pueden influir negativamente en la comunicación. (Grau, 2012) | |
| TRASTORNOS DE ESPECTRO AUTISTA | Los trastornos del espectro autista se manifiestan por déficits de leves a graves en la interacción social, problemas en la comunicación verbal y no verbal y déficits en mantenimiento de relaciones adecuadas con sus pares. Pueden tener habla repetitiva, excesiva fijación por las rutinas y una indiferencia o excesiva sensibilidad a estímulos de su entorno.(Ferrer, Arocas y García,2012) | |
| ALTAS CAPACIDADES | Se trata de niños con capacidades distintas de las de los compañeros de su misma edad, las que se manifiestan en aspectos como: amplio vocabulario, buen dominio de conceptos, buena memoria y conocimiento de muchos temas especialmente si son de su interés. Capacidad de profundizar y comprender los aspectos que le interesan. Aprenden rápido nuevas estrategias y organizan rápido la información. Tienen alta motivación en aspectos de su interés y suelen ser perfeccionistas y perseverantes. Podrían mostrarse como líderes naturales. Tiene un impulso natural para explorar ideas, rechazando el criterio de la autoridad y procurando dar sus propias respuestas a nuevas situaciones. Podría decirse que su Coeficiente Intelectual es superior al de sus compañeros. (Roser, Prieto, Ruiz y Valera, 2012; Arocas, 2012) | |

Anexo 3- Evidencias fotográficas

Día 1 – Presentación



Introducción – Ecuador y la inclusión educativa



Discapacidad auditiva



Discapacidad visual



Discapacidad motriz



Altas capacidades



ACTIVIDAD GRUPAL

