



Universidad del Azuay

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación Básica Inclusiva

Los docentes de educación general básica frente a la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, en el Distrito Cañar – El Tambo 2017.

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

Autoras:

Gabriela Jara Vázquez; Diana Ramón Lema

Directora:

Gabriela Guillén Guerrero, PhD

Cuenca - Ecuador

2017

Agradecimientos

Por el apoyo brindado para la culminación de este trabajo que conlleva el inicio de una nueva etapa de vida profesional, queremos en primer lugar y de manera especial a nuestra familia por ser el motor de perseverancia agradecer en este recorrido y por haber confiado en nosotras.

También queremos mostrar gratitud a los docentes del Distrito Cañar - El Tambo, quienes con su colaboración y participación dentro de este estudio, fueron el punto de partida y sin los cuales no hubiera sido posible llevarla a cabo; esperamos a la vez haber sido un aporte frente a esta ardua, pero valedera tarea que día a día como maestros ejercemos en las aulas.

De la misma manera, expresamos nuestro sincero agradecimiento a la PhD. María Gabriela Guillén, directora de este artículo, por su valiosa colaboración y sus constantes orientaciones; finalmente, a todas aquellas personas que de una u otra manera aportaron, permitiéndonos finalizar con éxito este proyecto.

Diana & Gabriela

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación realizada en el sector rural del Distrito Cañar- El Tambo, con el objetivo de conocer la actitud, conocimientos y opiniones que tiene el profesorado frente a la inclusión educativa. La investigación es de tipo cuantitativo y la recolección de datos se realizó por medio de dos instrumentos: un cuestionario ad hoc y una encuesta. Los principales hallazgos demuestran que existe una actitud positiva de los docentes hacia la inclusión; sin embargo, los conocimientos que poseen sobre esta temática son escasos, y en su opinión, las instituciones donde laboran no reflejan culturas, prácticas y políticas inclusivas desarrolladas.

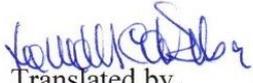
Palabras clave: inclusión educativa, docentes, actitudes, conocimientos, opiniones.

Abstract

This paper discussed the results of a research carried out in the rural sector of Cañar-El Tambo in order to know the attitude, knowledge and opinions that teachers have in relation to educational inclusion. This was a quantitative-type research, and the data collection was carried out through two instruments: an ad hoc questionnaire and a survey. The main findings showed that there was a positive attitude towards inclusion. However, the knowledge theachers had on this subject was insufficient, and in their opinion, the institutions where they work did not reflect developed cultures, practices and inclusive policies.

Keywords: educational inclusion, teachers, attitudes, knowledge, opinions.




Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

Índice de contenidos

Resumen	3
Abstract	4
Introducción	7
Materiales y métodos	10
<i>Muestra</i>	<i>10</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>10</i>
<i>Recolección y tabulación de datos</i>	<i>11</i>
Resultados	12
Encuesta sobre conocimientos, actitudes y opiniones (Muestra "B")	<i>12</i>
Datos generales de los docentes	<i>12</i>
Referidas al conocimiento	<i>15</i>
Referidas a la actitud	<i>19</i>
Referidas a la opinión	<i>22</i>
Cuestionario de conocimientos (Muestra "A")	<i>26</i>
Discusión	34
Conclusiones	37
Bibliografía	39
Anexos	42

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Edad.....	12
Figura 2: Género.....	13
Figura 3: Experiencia.....	13
Figura 4: Tipo de Institución.....	14
Figura 5: Jornada Laboral.....	14
Figura 6: Año de EGB.....	15
Figura 7: Pregunta 1-Encuesta.....	15
Figura 8: Pregunta 6-Encuesta.....	16
Figura 9: Pregunta 12-Encuesta.....	16
Figura 10: Pregunta 15-Encuesta.....	17
Figura 11: Pregunta 16-Encuesta.....	17
Figura 12: Pregunta 17-Encuesta.....	18
Figura 13: Pregunta 2-Encuesta.....	19
Figura 14: Pregunta 3-Encuesta.....	19
Figura 15: Pregunta 7-Encuesta.....	20
Figura 16: Pregunta 13-Encuesta.....	20
Figura 17: Pregunta 14-Encuesta	21
Figura 18: Pregunta 4-Encuesta.....	22
Figura 19: Pregunta 5-Encuesta.....	22
Figura 20: Pregunta 8-Encuesta.....	23
Figura 21: Pregunta 9-Encuesta.....	23
Figura 22: Pregunta 10-Encuesta.....	24
Figura 23: Pregunta 11-Encuesta.....	24
Figura 24: Pregunta 18-Encuesta.....	25
Figura 25: Pregunta 18-Encuesta.....	25
Figura 26: Pregunta 1-Cuestionario.....	26
Figura 27: Pregunta 2-Cuestionario.....	27
Figura 28: Pregunta 3-Cuestionario.....	27
Figura 29: Pregunta 4-Cuestionario.....	28
Figura 30: Pregunta 5a-Cuestionario.....	28
Figura 31: Pregunta 5b-Cuestionario.....	29
Figura 32: Pregunta 5c-Cuestionario.....	29
Figura 33: Pregunta 6-Cuestionario.....	30
Figura 34: Pregunta 7-Cuestionario.....	30
Figura 35: Pregunta 8-Cuestionario.....	31
Figura 36: Pregunta 9a-Cuestionario.....	31
Figura 37: Pregunta 9b-Cuestionario.....	32
Figura 38: Pregunta 9c-Cuestionario.....	32
Figura 39: Pregunta 9d-Cuestionario.....	33

Introducción

Al hablar de personas con discapacidad en el ámbito educativo, es preciso dirigir nuestra atención hacia el término inclusión que actualmente es un tema recurrente y primordial dentro de las aulas, no obstante, para poder abordarlo ha sido necesario un recorrido de varias décadas, partiendo de una serie de acuerdos y declaraciones internacionales que han promovido por un lado la educación sin diferencias y por otro, la atención a las personas con discapacidad, entre las cuales podemos destacar: el Informe de Warnock, publicado en 1978, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca (1994), el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000), promovidas todas estas por la UNESCO y, situándonos en nuestra realidad Latinoamericana, encontramos la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999) propiciada por la OEA.

Todos estos aportes han contribuido a la construcción de una serie de políticas y leyes generales de educación a nivel de Latinoamérica y el Caribe que buscan hacer realidad el derecho a la educación de las personas con discapacidad y Ecuador no es la excepción, sin embargo, no es sino hasta la Constitución de 2008 donde se reconoce una educación en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad, y surge también la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), la cual a través del Acuerdo Ministerial 295-13, regula la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de establecimientos educativos ordinarios.

Si bien son varios los conceptos otorgados a la inclusión, uno de los más relevantes y sobre el cual se han cimentado investigaciones (Garzón, Calvo & Orgaz, 2016; Granada, Pomés & Sanhueza, 2013) es el de Booth & Ainscow (2002), para quienes:

... la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales... (p. 9)

Para emprender este proceso multifactorial que implica la inclusión educativa, es fundamental no pasar por alto el rol que cumple el docente como un agente clave y relevante, el mismo que puede facilitar o constituirse como una de las barreras para desarrollar las

prácticas inclusivas, y frente al accionar de éste, es preciso también analizar ciertos aspectos como son: su actitud, opinión y conocimientos hacia los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas regulares. Se entiende al término actitud como: "...el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa..." (Granada, Pomés, & Sanhueza, 2013, p. 53); ello, sumado a la opinión y a la formación específica para atender a la diversidad de los estudiantes han sido ya motivo de amplios estudios (Álvarez, Castro, Campo & Álvarez, 2005; Talou, Borzi, Sánchez, Gómez, Escobar & Hernández, 2010; Ruiz, 2016; Suriá, 2012; Damm, 2009; Garzón, Calvo & Orgaz, 2016) que han demostrado ser importantes factores incidentes en este proceso.

Por un lado se ha expuesto que en general la actitud de los docentes frente a la inclusión resulta ser favorable y constituye un pilar fundamental para el éxito de la misma, incluso desde aquellos años en los que a esta se la veía como un proceso simple de integración (González, Martín, Flores & Jenaro, 2014; Díaz & Fabio, 2010; Chiner, 2011; Torres, Lissi, Grau, Salinas, Silva & Onetto, 2013; Vicuña, 2013, Torres & Fernández, 2015). Sin embargo, en la actualidad, a pesar de haber una actitud positiva, el docente aún considera que la educación especial sigue siendo la mejor respuesta a las necesidades educativas de las personas con discapacidad, prevaleciendo todavía el modelo y discurso médico - rehabilitador (Damm, 2009; Echeita, 2013; Muñoz, López & Assaél, 2015).

Si bien la inclusión implica un trabajo dentro de las aulas regulares en donde el docente es el encargado de aplicar diversas estrategias, realizar adaptaciones curriculares, crear ambientes favorables, para él resulta necesario el apoyo colaborativo de un personal especializado que le asesore y guíe, tal como revelan ciertas investigaciones (Vicuña, 2013; Chiner, 2011; Ainscow, 2012; Díaz & Fabio, 2010; Talou & otros, 2010); no obstante, Romero & García (2013) afirman que: "No hay las condiciones institucionales para que se realice trabajo colaborativo entre docentes regulares y maestro de apoyo. No hay tiempos diseñados para ello, no hay los espacios apropiados ni la disposición de las autoridades para favorecer dicho trabajo" (p.86).

Otro aspecto determinante para el docente en la inclusión es la carencia de formación universitaria necesaria para trabajar bajo este modelo, que requiere a más de abordajes teóricos, competencias que le permitan desarrollar prácticas adecuadas en torno a la diversidad de su salón de clase, así como procesos de sensibilización (Infante, 2010; Alemany & Villuendas, 2004, Ruiz, 2016). En esta misma línea, los estudios apuntan hacia la escasa formación continua y la falta de capacitación, como elementos que limitan la atención adecuada a

estudiantes con necesidades educativas especiales o que pueden ser las causantes de la falta de actitudes positivas (Garnique, 2011; Ruiz, 2016; Díaz & Fabio, 2010; Granada, Pomés & Sanhueza, 2013).

Por su parte, Damm (2009) señala que en el proceso de inclusión: “Los principales obstaculizadores, según la opinión del profesorado, corresponderían al excesivo número de alumnos existente en cada curso y tener más de un niño integrado en el aula” (p. 46). A la misma conclusión llegaron Talou y otros, (2010), para quienes: “... el grupo escolar al que se integrarían niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD) no debería superar los 20 alumnos” (p. 136), pues este factor influye directamente en la actitud de los docentes, siendo necesario la disminución de estudiantes en aula superpobladas con el fin de brindar una atención eficiente (Alemany & Villuendas, 2004).

Refiriéndonos al tema de la accesibilidad en relación a espacio físico y recursos, algunos autores señalan que éstos son un complemento importante al momento de gestar aulas inclusivas y la escasez de los mismos para atender a las características específicas de los niños con necesidades educativas especiales en espacios adecuados limitan sus oportunidades. (Álvarez, Castro, Campo, & Álvarez, 2005; Muñoz, López, & Assaél, 2015; Granada, Pómes, & Sanhueza, 2013); y a su vez, tal como señala Chiner (2011), el contar con suficientes recursos y apoyos, genera en los docentes actitudes más positivas en torno a la inclusión.

Por último, el género, la edad y los años de experiencia docente, son otros aspectos que han sido objeto de investigación como elementos que pueden influir, sin embargo, no se han mostrado determinantes en su postura frente a la inclusión. (Garzón, Calvo, & Orgaz, 2016; Damm, 2009; Chiner, 2011).

Centrándonos en nuestro contexto nacional, de las investigaciones realizadas se pueden extraer varios elementos importantes que mantienen estrecha relación con los abordajes internacionales, entre los cuales se destacan los siguientes: tanto las percepciones y actitudes son favorables hacia la inclusión, sin embargo, no cuentan con los recursos, infraestructura y apoyos de otros profesionales, específicamente del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), que les permite atender efectivamente a los procesos de inclusión; así mismo, es evidente su falta de formación para el trabajo dentro de ambientes educativos que atiendan a la diversidad (Vicuña, 2013; Fiallo & Granda, 2016).

Las referidas investigaciones han sido realizadas dentro de escenarios urbanos del país sin considerar otro sector importante que es el rural y hacia el cual se orienta la presente

investigación, donde la realidad educativa difiere considerablemente ya que un amplio número de instituciones (65 de 140) son unidocentes y se encuentran ubicadas en sitios lejanos y de difícil acceso. Desde esta perspectiva, el objetivo del presente estudio es identificar el conocimiento, actitudes y opiniones que tienen los docentes de las instituciones educativas fiscales de educación general básica del Distrito Cañar – El Tambo, sobre los procesos inclusivos para niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Materiales y métodos

El enfoque de este estudio es cuantitativo, pues pretende el análisis objetivo de la realidad de la inclusión educativa en el distrito Cañar – El Tambo. La investigación se dividió en dos fases: en la primera se utilizó un método cuasi experimental con la aplicación de un cuestionario antes y después del taller de capacitación sobre inclusión educativa; la segunda es de tipo no experimental transversal, pues se hizo la recolección de datos en un momento único por medio de una encuesta. Ambas fases constituyen una investigación de tipo descriptiva ya que permiten, luego de analizar los datos obtenidos, describir los saberes que poseen los docentes acerca de la inclusión antes y después del taller, así como caracterizar y definir las actitudes, conocimientos y opiniones que tiene el profesorado frente a este proceso.

Muestra

Para esta investigación se tomaron dos muestras de los cantones: Cañar, Suscal, La Troncal y el Tambo. La primera a la que llamaremos “A”, estuvo conformada inicialmente por 104 docentes que asistieron a un taller de capacitación sobre inclusión educativa dictado por las maestrantes y que fueron seleccionados al azar por el Ministerio de Educación de entre las diversas instituciones del sitio de estudio; los docentes de la muestra “A” actuaron en calidad de encuestadores seleccionando según su conveniencia la segunda muestra a la que denominaremos “B”, la cual estuvo compuesta por 341 docentes quienes llenaron la encuesta. Ambas muestras fueron de tipo casual o incidental, de la cual Cuesta & Herrero (2008) indican que: “Se trata de un proceso en el que el investigador selecciona indirecta o intencionalmente los individuos de la población... los individuos a los que se tiene fácil acceso” (p.6).

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos, diseñados de forma diferente para cada muestra. Para la muestra “A”, se aplicó un cuestionario ad hoc (Ver Anexo 1), antes y después del taller, que consta de un total de nueve preguntas de opción múltiple enfocadas a las temáticas de inclusión

se empleó un cuestionario tipo encuesta (Ver Anexo 2) para identificar las actitudes, opiniones y conocimientos que tiene el profesorado frente a la inclusión, el cual permite recoger y analizar: “... una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (Anguita, Labrador & Campos, 2003, p. 144); el formato aplicado a la muestra “B”, fue elaborado por los tutores de la Maestría en Educación Básica Inclusiva versión I, el mismo fue utilizado como herramienta de investigación por parte de las estudiantes que la cursaron, este incluye en un primer apartado datos de identificación del docente encuestado y una segunda parte que consta de 18 preguntas, seis de ellas enfocadas a la variable conocimiento acerca de: inclusión educativa, adaptaciones curriculares, normativas legales, necesidades educativas, discapacidad y métodos de enseñanza y aprendizaje; siete preguntas referidas a la opinión sobre el nivel de preparación de la comunidad educativa donde labora el docente frente a la inclusión, y por último, cinco preguntas enfocadas a la actitud frente a este proceso. Todas las respuestas se contemplaron como obligatorias y de opción múltiple la que se limitaba a una sola opción, a excepción de la pregunta número doce donde el encuestado podía elegir más de una respuesta.

Recolección y tabulación de datos

Los datos del primer instrumento fueron obtenidos los días que se dictaron el taller. Al pre test contestaron 94 de los 104 asistentes el primer día y al post test únicamente 53 el segundo día; estos fueron tabulados y analizados por las autoras a través de la herramienta Excel 2010. El número de cuestionarios analizados no coincide con la muestra inicial, puesto que en el pre test no fueron entregados los cuestionarios por parte de todos los docentes que asistieron y el día del pos test hubo poca asistencia del profesorado.

En cuanto a la información de la encuesta, fue conseguida a través de los 104 docentes que asistieron al taller de capacitación y que, como encuestadores en el proceso, ingresaron al link: https://docs.google.com/forms/d/1HFNUqY2ip0LWmklvb5gK7Uv-V46S-DMPB28v4IKG_10/viewform?edit_requested=true, en el cual a su vez, debían registrar el nombre de 10 docentes que llenarían la encuesta en línea, por medio del enlace público: https://docs.google.com/forms/d/1XOBpFmOy0VR6XsjdGkQwMGh8mF_MHkIPrhyiG4j56Fc/viewform?edit_requested=true.

Una vez culminado el período de aplicación de la encuesta los datos se exportaron a Microsoft Excel 2013 y el primer paso fue depurarlos, invalidando encuestas llenadas por un

mismo sujeto varias veces. Las respuestas de cada pregunta se agruparon y colocaron en forma de tabla para generar el gráfico dinámico y así obtener la cantidad de encuestados que eligieron las diferentes opciones de cada pregunta. Las fórmulas utilizadas fueron: CONTAR.SI y SUMA, los porcentajes se obtuvieron mediante una regla de tres simple; los gráficos dinámicos se generaron automáticamente en Excel y fueron analizados por las autoras.

Los resultados presentados a continuación deberán ser manejados con discreción ya que esta investigación no se ha realizado utilizando el cálculo de una muestra representativa.

Resultados

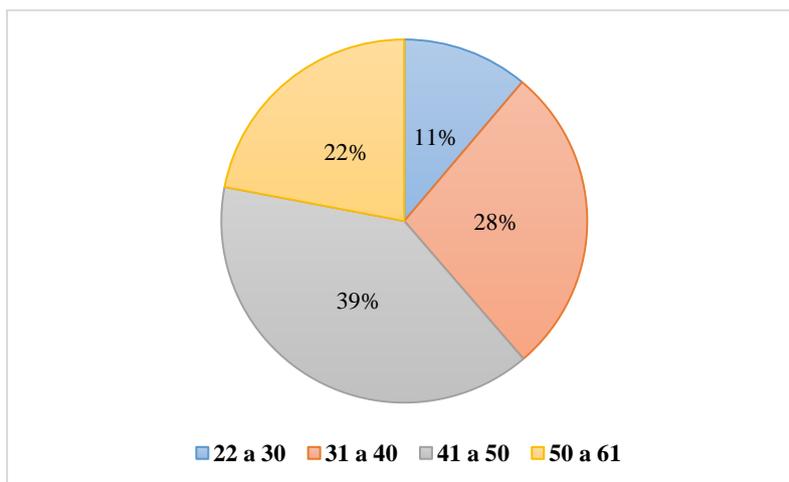
Encuesta sobre conocimientos, actitudes y opiniones (Muestra “B”)

A continuación detallamos los resultados obtenidos luego de la aplicación del segundo instrumento, la encuesta, los mismos que nos permitirán definir los conocimientos, actitudes y opiniones del profesorado hacia la inclusión, partiendo de un análisis general de los datos informativos de los docentes encuestados y posteriormente de las preguntas agrupadas según los tres criterios.

Datos generales de los docentes

Figura 1

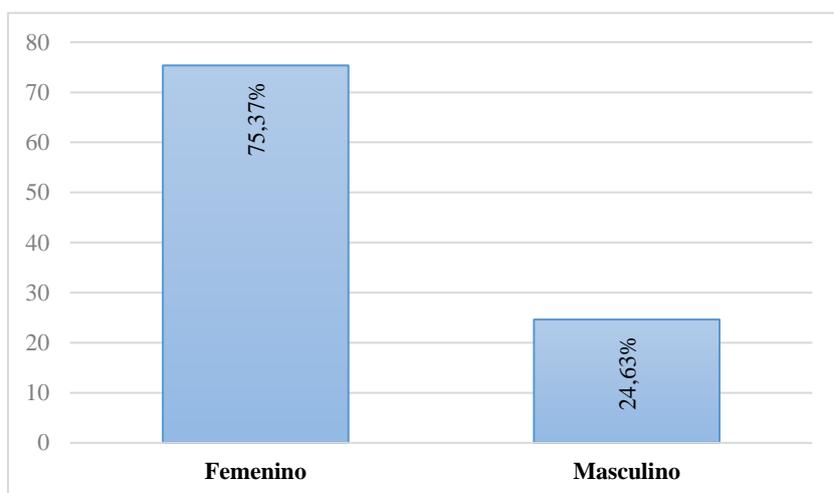
Edad de los docentes



Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

La mayoría de docentes participantes se encuentran en edades comprendidas entre los 31 y 40 años, con el 27,57% y entre los 41 y 50 con el 39,30%. La edad de los docentes en esta investigación no necesariamente es elemento que repercuta al hacer inclusión.

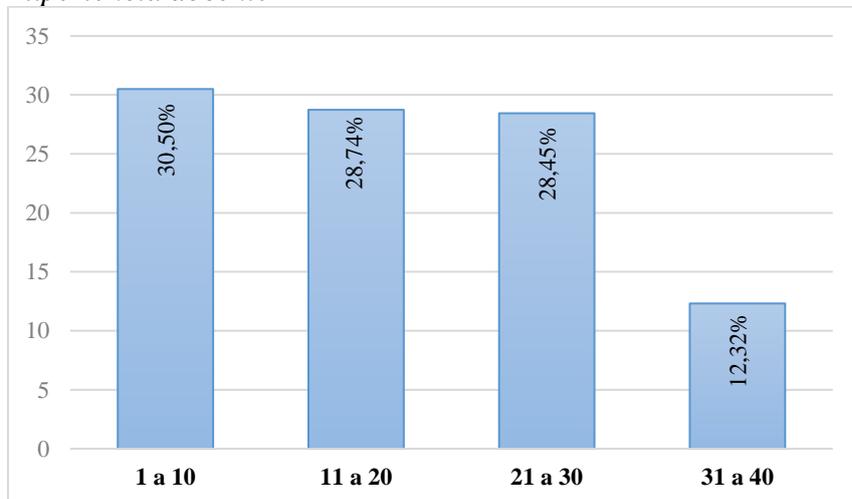
Figura 2
Género de los docentes



Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Como se puede observar el 75,37%, que corresponde a la mayoría de los encuestados, pertenecen al género femenino, lo que podría interpretarse como que la docencia es una profesión escogida en su mayoría por mujeres.

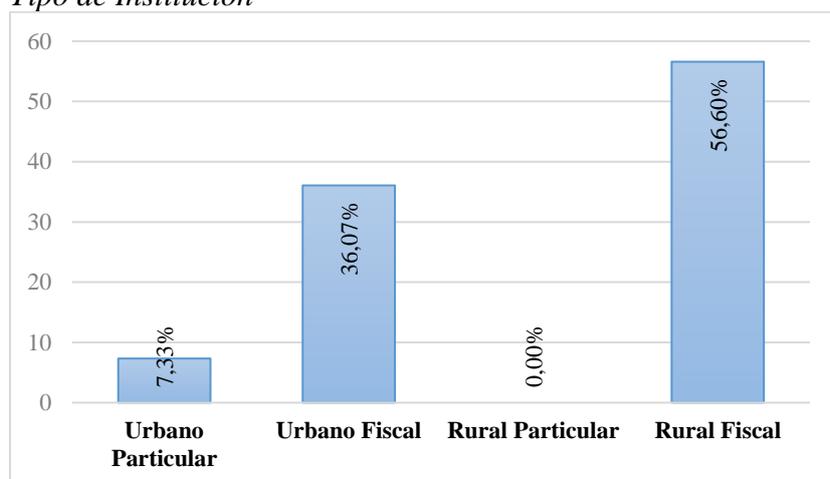
Figura 3
Experiencia docente



Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Se puede observar que la mayoría de docentes tienen una experiencia laboral entre 1 a 30 años. Este puede ser un factor que influya en los procesos de inclusión, pues aquellos docentes con mayor experiencia, estaría en posibilidad de poner en práctica estrategias más inclusivas en comparación con sus compañeros noveles, los que por su poca experiencia pueden sentirse menos preparados e inseguros frente a estudiantes con discapacidad en el aula.

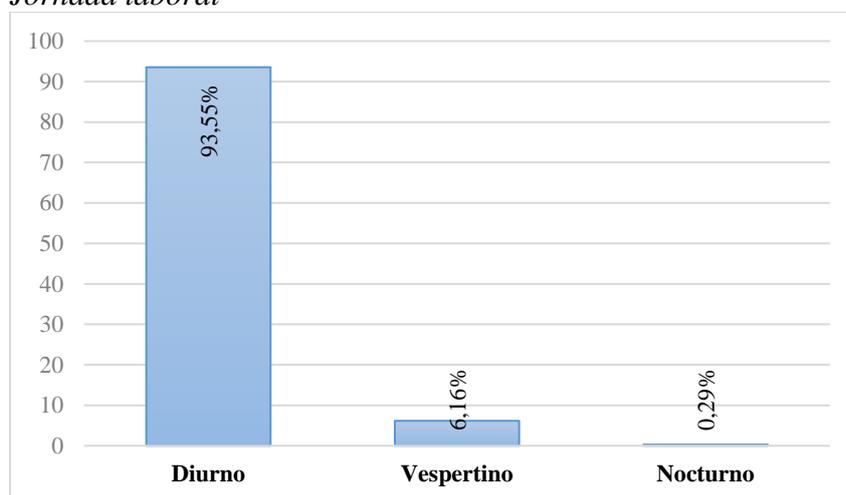
Figura 4
Tipo de Institución



Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

El porcentaje más representativo de docentes labora en instituciones fiscales, tanto urbanas como rurales, factor que puede ser determinante ya que dentro del ámbito fiscal es evidente la falta de recursos materiales y profesionales, sumado al excesivo número de estudiantes por aula, lo que dificultan los procesos de inclusión, pudiendo esto influir negativamente en la actitud del docente frente a esta.

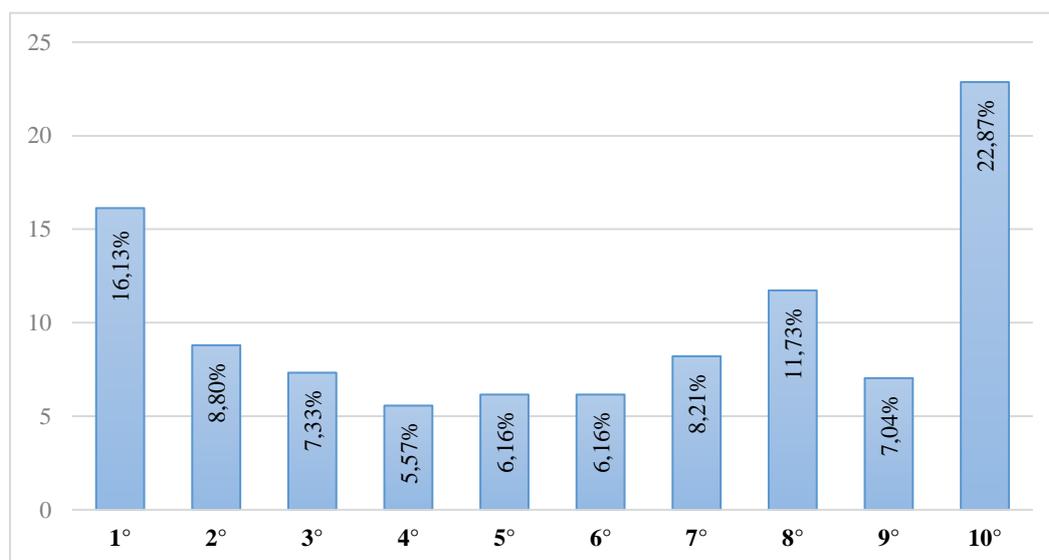
Figura 5
Jornada laboral



Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

La mayoría de docentes labora en la jornada diurna, horario que permite alcanzar mejores niveles de atención y rendimiento por parte de los estudiantes.

Figura 6
Años de Educación Básica en donde imparten clases

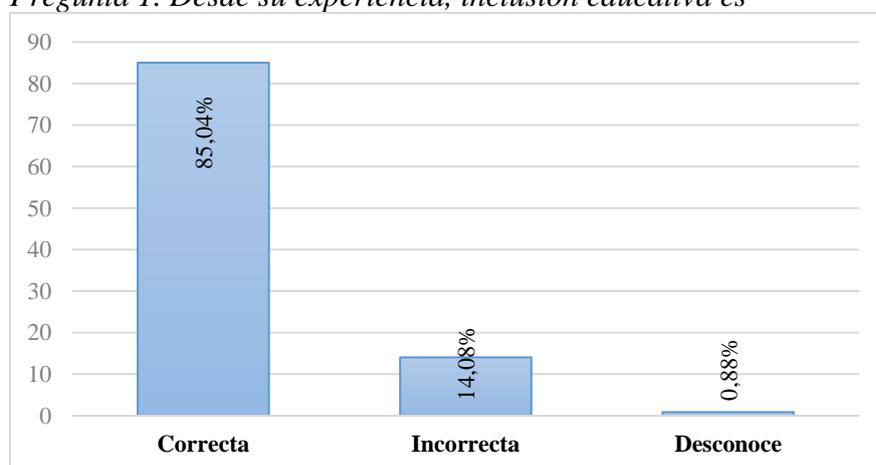


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

La mayoría de docentes encuestados imparten sus clases en primero y décimo año de educación básica.

Referidas al conocimiento

Figura 7
Pregunta 1. Desde su experiencia, inclusión educativa es

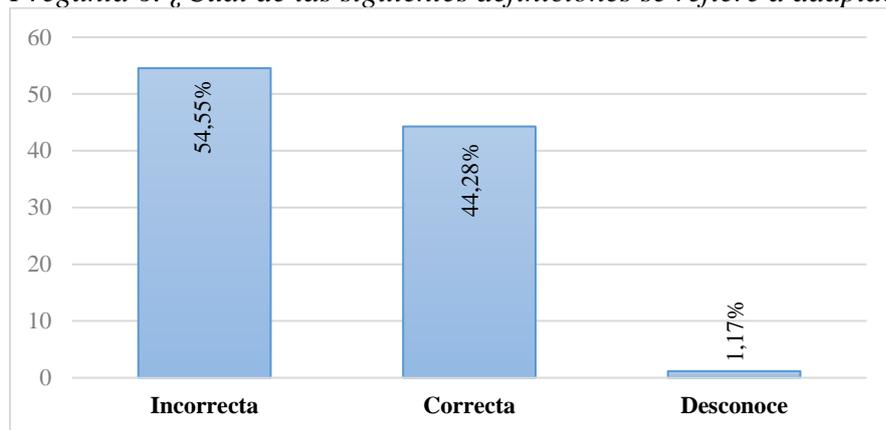


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

De los docentes encuestados, el 85,04% define correctamente el término inclusión, entendido este como: “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.”, resultando positivo que la mayoría de docentes estén seguros frente a este concepto básico.

Figura 8

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

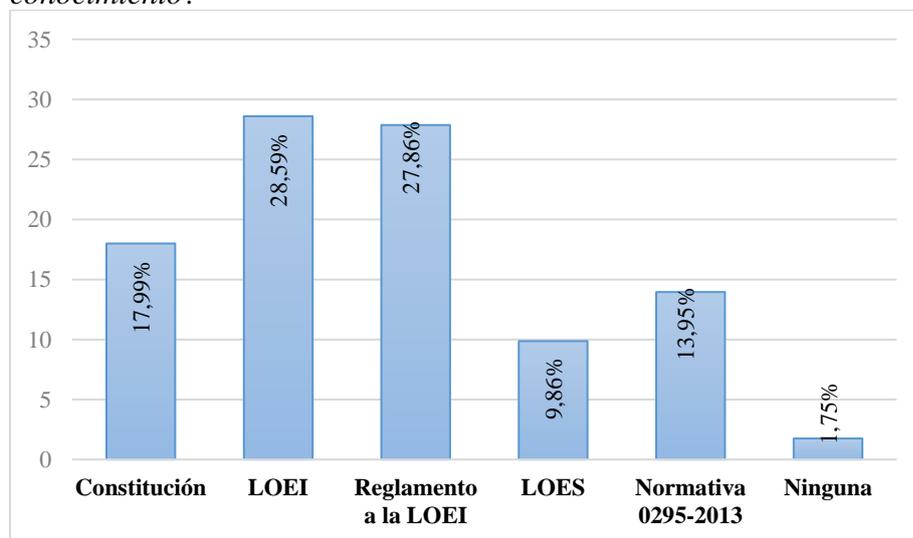


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Un porcentaje mayoritario de docentes señala de forma errónea el concepto de adaptaciones curriculares, el cual se define correctamente como: “Estrategias dirigidas a alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje”; no obstante, que un mayor porcentaje de docentes no acierten al concepto, no necesariamente implica que estén llevando a cabo en la práctica una inadecuada aplicación de adaptaciones curriculares.

Figura 9

Pregunta 12. De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿Cuáles son de su conocimiento?



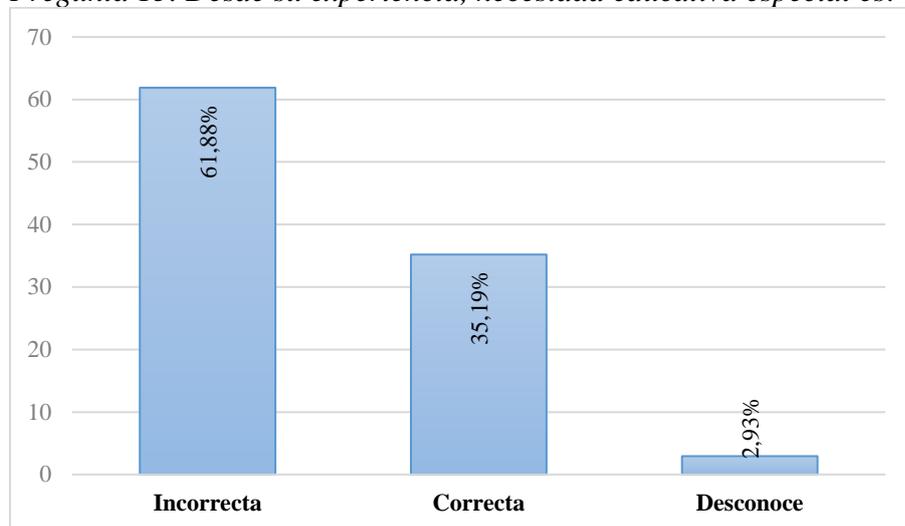
Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

De las normativas legales referidas a la inclusión, las que más conocen los docentes son: Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento, que si bien son importantes, llama la atención que sean pocos los que conocen la

Normativa 0295-2013, que detalla los procesos a seguir frente a las NEE dentro del aula, su desconocimiento puede ser un factor que afecte negativamente el accionar del docente el aula.

Figura 10

Pregunta 15. Desde su experiencia, necesidad educativa especial es:

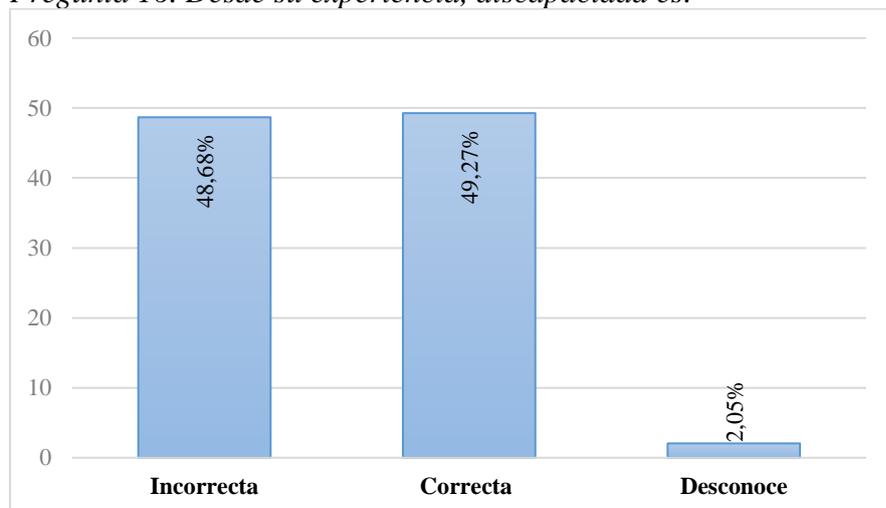


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Frente a esta definición, la mayoría de docentes señala la opción incorrecta, siendo la acertada aquella que menciona a estas como: “Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario”. Que el profesorado no tenga claro lo que es una NEE, puede imposibilitar la correcta y oportuna atención a los estudiantes que las presentan.

Figura 11

Pregunta 16. Desde su experiencia, discapacidad es:

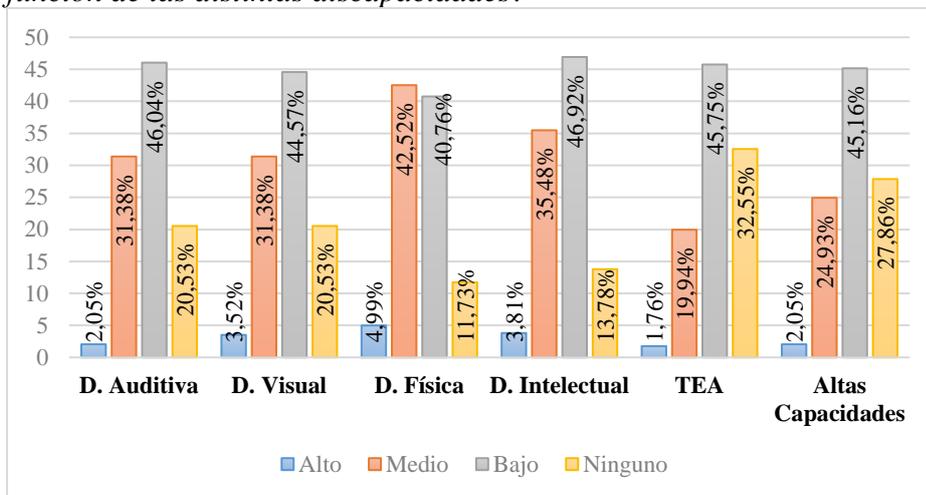


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Del concepto de discapacidad casi la mitad de los encuestados la definen incorrectamente y la otra lo hace de forma correcta, así: “Limitación de la capacidad para realizar actividades que restringen el desempeño de la persona en la vida diaria”. Es importante en procesos inclusivos tener claro lo que es discapacidad, para responder adecuadamente a esta, sin confundirla con otras dificultades de aprendizaje que no son propias de la discapacidad.

Figura 12

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



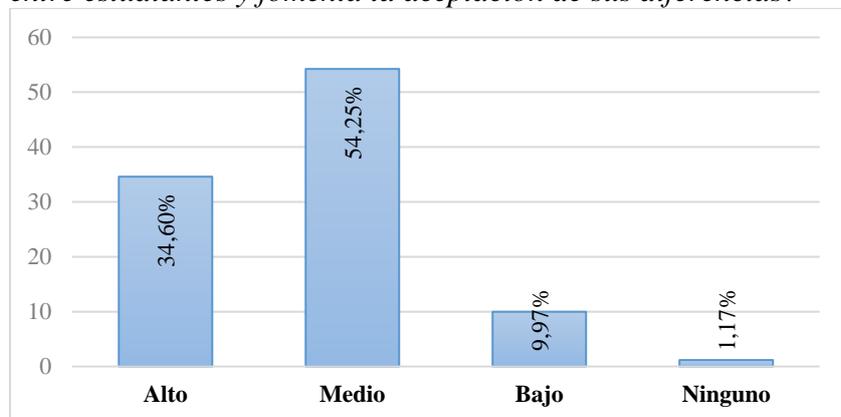
Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

En general los docentes tienen un conocimiento medio y bajo sobre la metodología de enseñanza – aprendizaje en función a las distintas discapacidades. Este poco conocimiento no permite al docente realizar una atención efectiva acorde a las necesidades de cada estudiante, siendo un limitante en el progreso educativo del alumno con discapacidad.

Referidas a la actitud

Figura 13

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

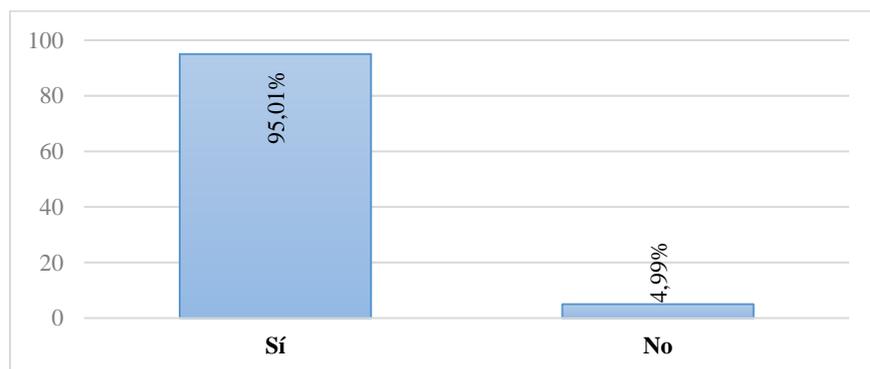


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

El 54,25% de docentes encuestados señalan que la inclusión favorece en un término medio las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias, junto a un 34,60% para quienes esta favorece en un alto nivel. Este aspecto resulta positivo, pues hace ver que de a poco la mirada hacia la inclusión dentro del aula va cambiando por una menos segregadora y más incluyente.

Figura 14

Pregunta 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?



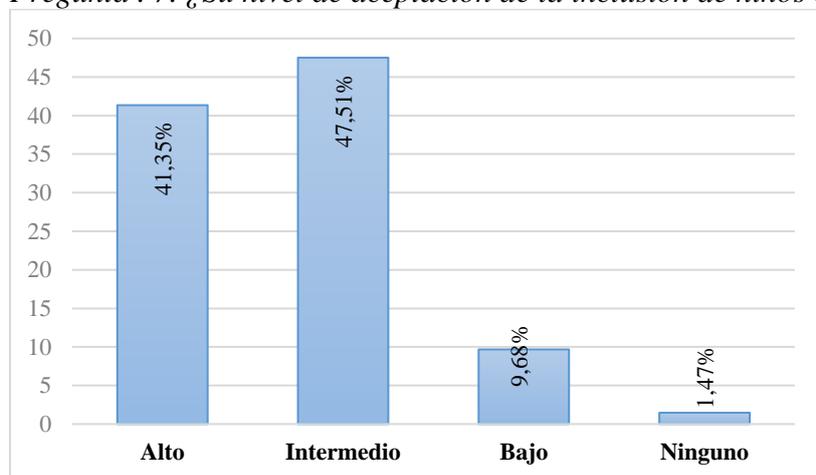
Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Casi la totalidad de docentes encuestados consideran que es necesaria la presencia de un maestro tutor al momento de hacer inclusión, lo que da cuenta del escaso conocimiento que tienen, pues sabemos que no hace falta al hacer inclusión la presencia de un tutor, sin embargo, es justificable la respuesta dada, debido al excesivo número de estudiantes por aula con el que

se manejan en el ámbito fiscal, sumado al hecho de que en la mayoría de los casos, no es uno, sino varios los estudiantes con NEE incluidos en una misma aula.

Figura 15

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

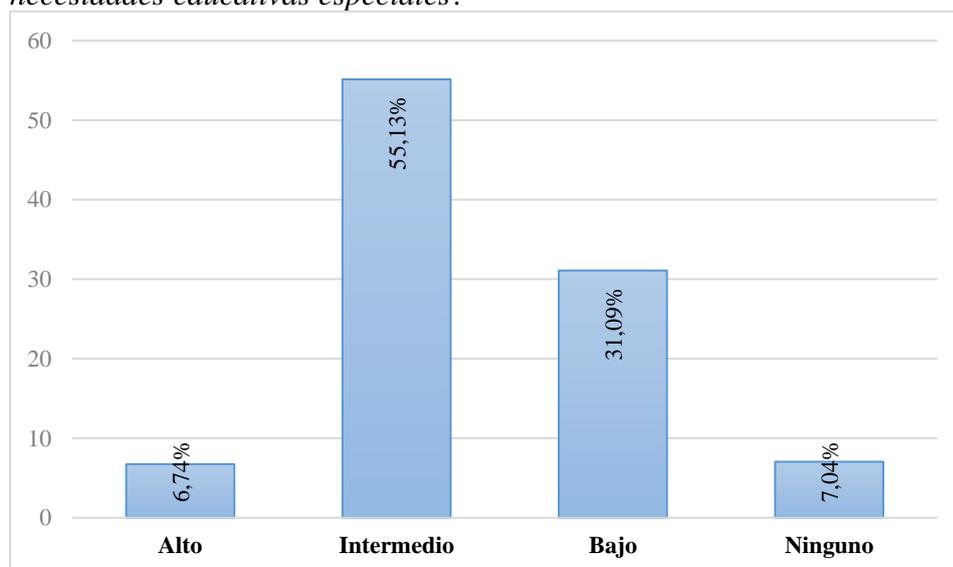


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

La aceptación hacia la inclusión de niños con discapacidad se encuentra en un nivel intermedio y alto para la mayoría de docentes, lo que influye de forma positiva en procesos inclusivos.

Figura 16

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



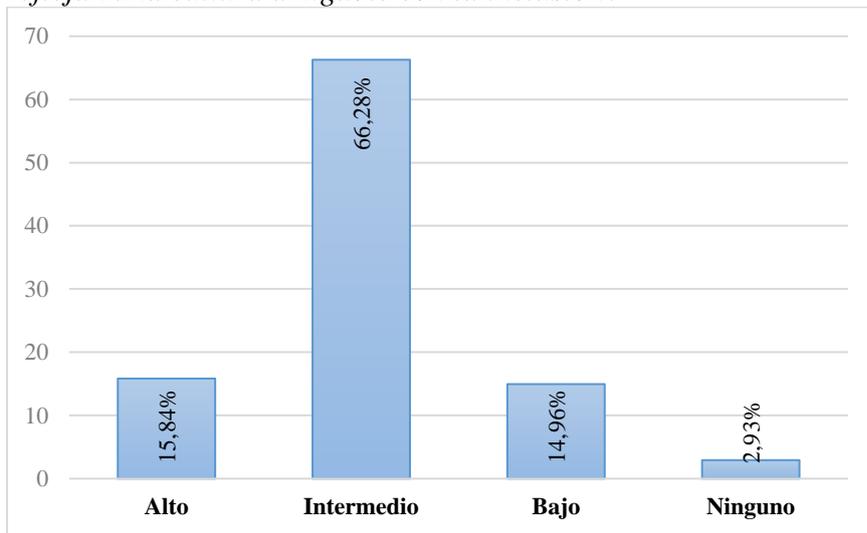
Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

El mayor porcentaje de docentes menciona que su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con NEE en un nivel intermedio y apenas un 6,74% manifiesta que lo

hacen en un nivel alto; esto hace pensar que la comunidad educativa en general, aún necesita cambios para responder de forma efectiva a las NEE de los estudiantes, pues el trabajo solo del docente en el aula no es suficiente.

Figura 17

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



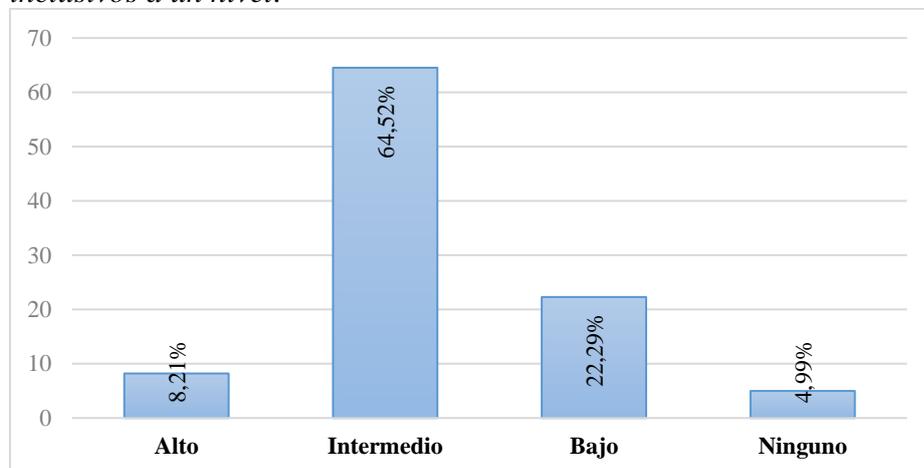
Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

En cuanto a las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales, el 66,28% señalan que, en un nivel intermedio, estas reflejan una cultura amigable en relación a la inclusión. Este es otro aspecto que necesariamente debe ser trabajado con toda la comunidad educativa, hasta llegar a un alto nivel de cultura amigable, favoreciendo así los procesos de inclusión.

Referidas a la opinión

Figura 18

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

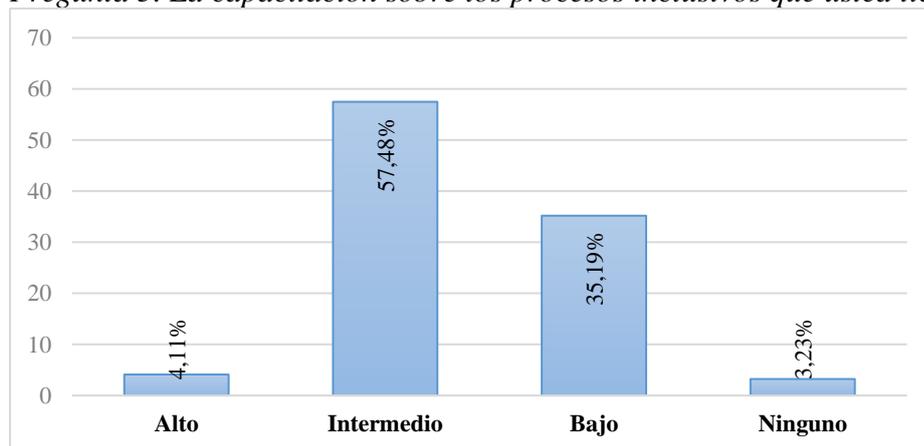


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Un alto porcentaje de docentes participantes opina que la programación educativa se encuentra elaborada con lineamientos inclusivos en un nivel intermedio, lo que estaría dificultando correctos procesos de inclusión, ya que parte de esa programación no es diseñada en miras a responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Figura 19

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

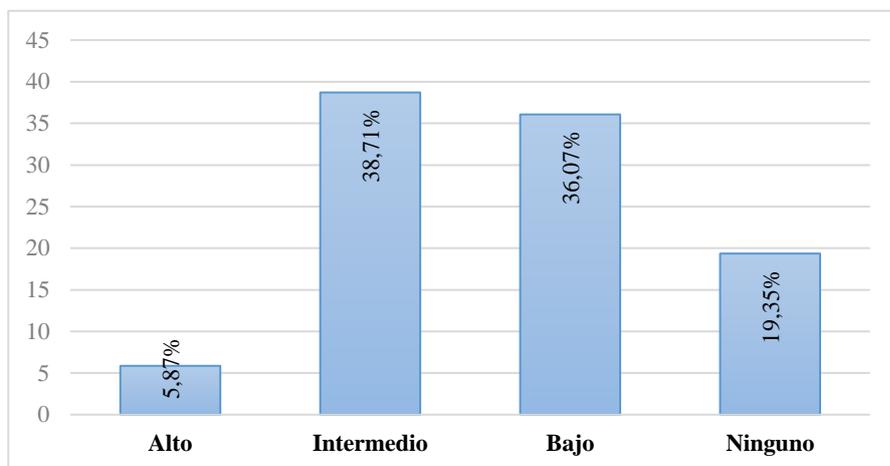


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Un porcentaje mayoritario de docentes opinan que sus niveles de capacitación sobre procesos inclusivos se encuentran en un nivel intermedio a bajo, aspecto que debe tomarse en cuenta como vital y ser atendido con prontitud, pues de este depende gran parte del accionar del docente en el aula.

Figura 20

Pregunta 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?

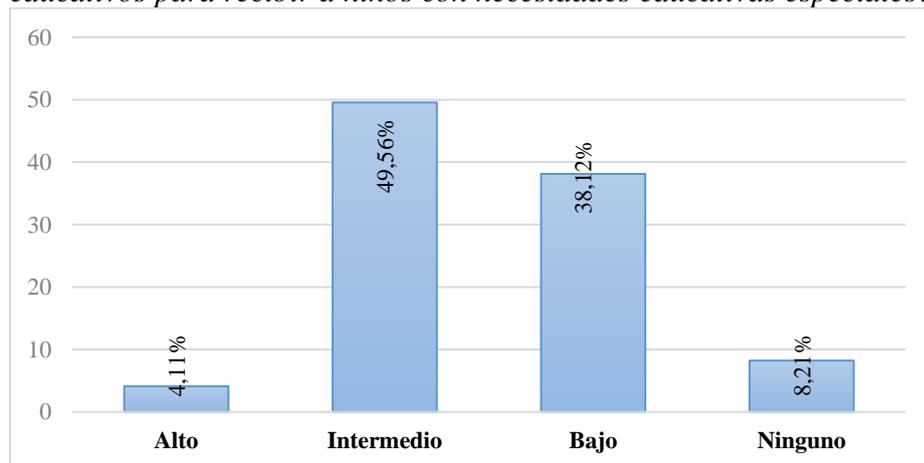


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Para la mayoría de docentes, el apoyo por parte de un equipo psicopedagógico y/o DECE, se encuentra en niveles intermedio a bajo, además, existe un 19,35% quienes consideran que este apoyo es nulo. La falta de apoyo de equipos especializados limita enormemente el trabajo del docente frente a la inclusión, pues son estos los que lo guían y asesoran en el accionar pedagógico dentro aula.

Figura 21

Pregunta 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?



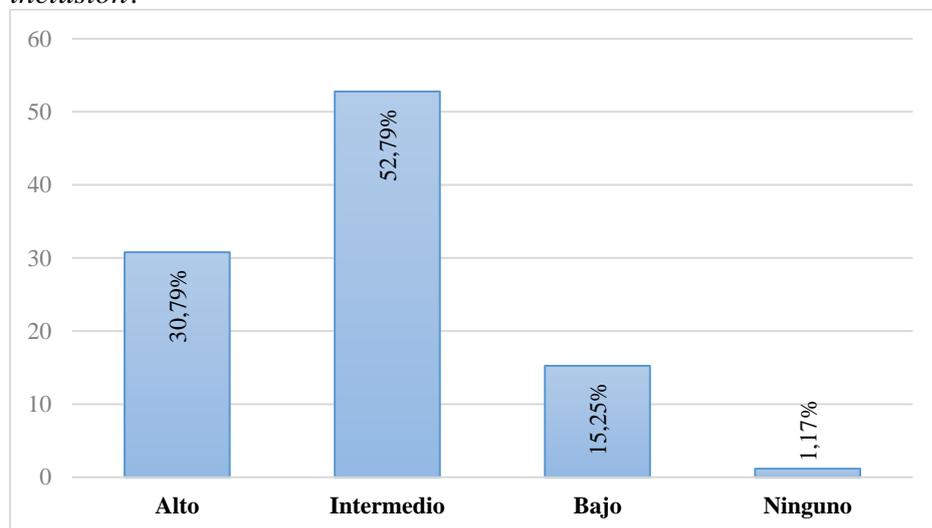
Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

El 49,56% de docentes indican que la institución está preparada en una escala intermedia en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE, y un 38,12 % señala que la institución se encuentra en un nivel bajo. Si la institución no está preparada, la labor que

el docente realice será insuficiente en comparación con una comunidad educativa capacitada en general frente a la inclusión.

Figura 22

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

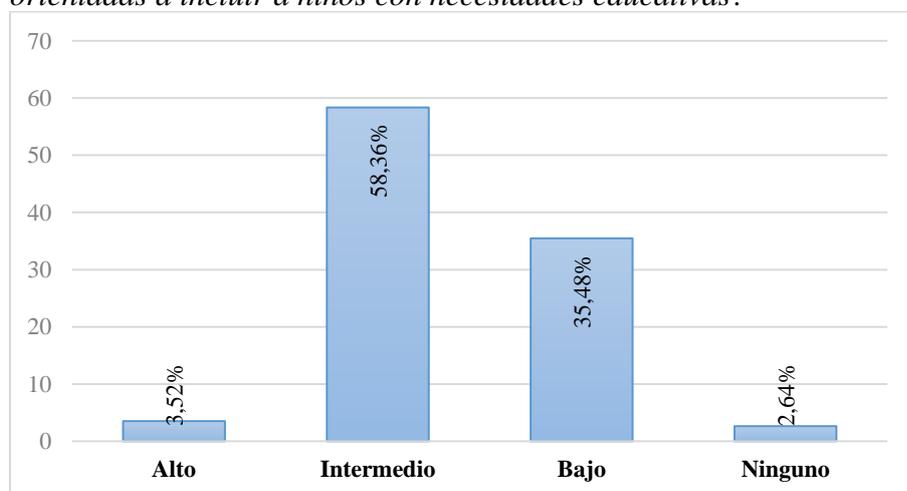


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Por parte de los directivos, el apoyo a la inclusión se encuentra en un nivel intermedio para el 52,79% de docentes, sumado al 30,79% para quienes el nivel de apoyo es alto. Este apoyo que sienten los docentes por parte de los directivos, es un punto favorable al momento de hacer inclusión, pues es necesario el respaldo a su trabajo por parte de la autoridad.

Figura 23

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

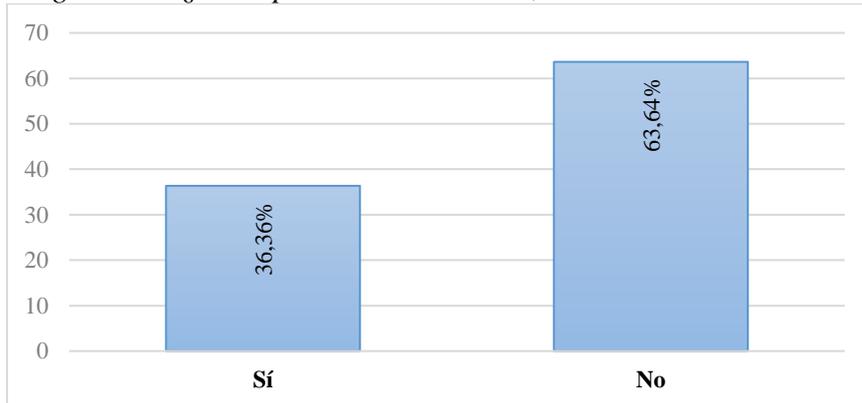


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Al referirse al nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares, el 58,36% señala que este es intermedio y un 35,48% manifiesta tener un nivel de capacitación bajo. Nuevamente la capacitación es un punto débil frente a efectivos procesos de inclusión, si no hay una adecuada formación se vuelve complejo dar respuestas educativas positivas ante las NEE de los estudiantes con discapacidad.

Figura 24

Pregunta 18. ¿En el presente año lectivo, tiene en su aula niños con NEE?

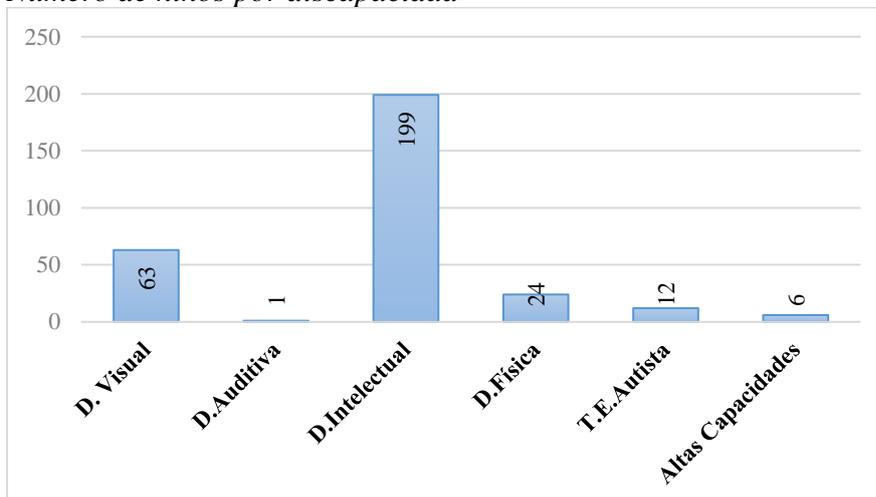


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Es un grupo minoritario de docentes el que posee estudiantes con NEE dentro del aula durante este año lectivo. El escaso número de estudiantes incluidos puede ser el factor que explique el porqué del poco conocimiento que tiene el profesorado frente a aspectos relacionados a la inclusión, pues al no contar con estos estudiantes, no existe la necesidad de preparación o capacitación, sin embargo, el docente debe estar en constante aprendizaje y dispuesto siempre para atender las necesidades del alumnado.

Figura 25

Número de niños por discapacidad



Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

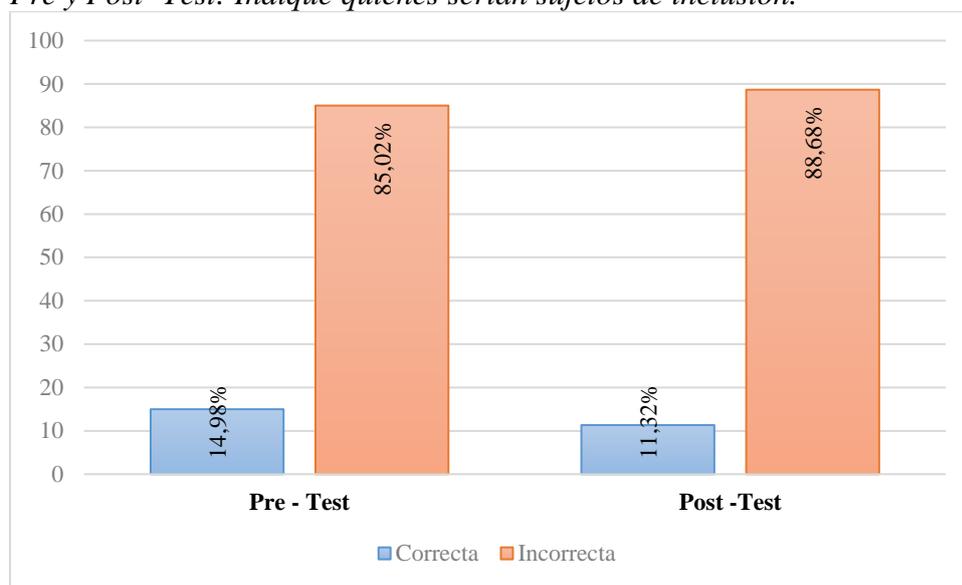
La discapacidad intelectual y visual son las categorías con mayor índice de inclusión en este año escolar.

Cuestionario de conocimientos (Muestra “A”)

En este apartado se muestran los conocimientos que presenta el profesorado antes y después de la capacitación, permitiendo con su análisis determinar el impacto de la misma.

Figura 26

Pre y Post -Test: Indique quiénes serían sujetos de inclusión.

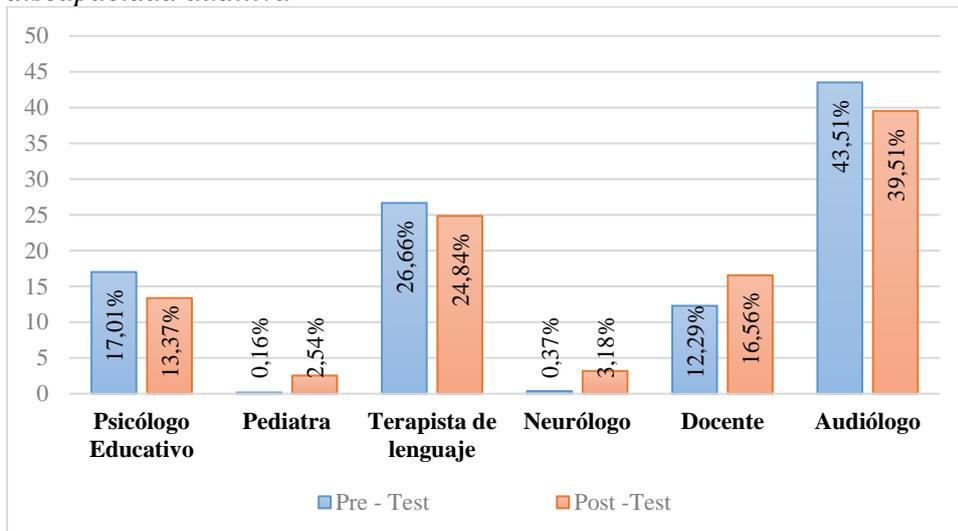


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Como se puede observar tanto en el pre como en el post test, la mayoría de docentes marcan la respuesta incorrecta y solo un pequeño porcentaje aciertan a que serían sujetos de inclusión: “Personas con discapacidad, de origen étnico minoritario, de grupos LGTBI, con condiciones sociales, culturales, económicas, personales desfavorables”; esto puede significar que para los docentes la inclusión solamente hace referencia a la discapacidad, dejando de lado necesidades educativas de los estudiante que no la presentan.

Figura 27

Pre y Post -Test: Seleccione a los profesionales para la atención a los niños con discapacidad auditiva

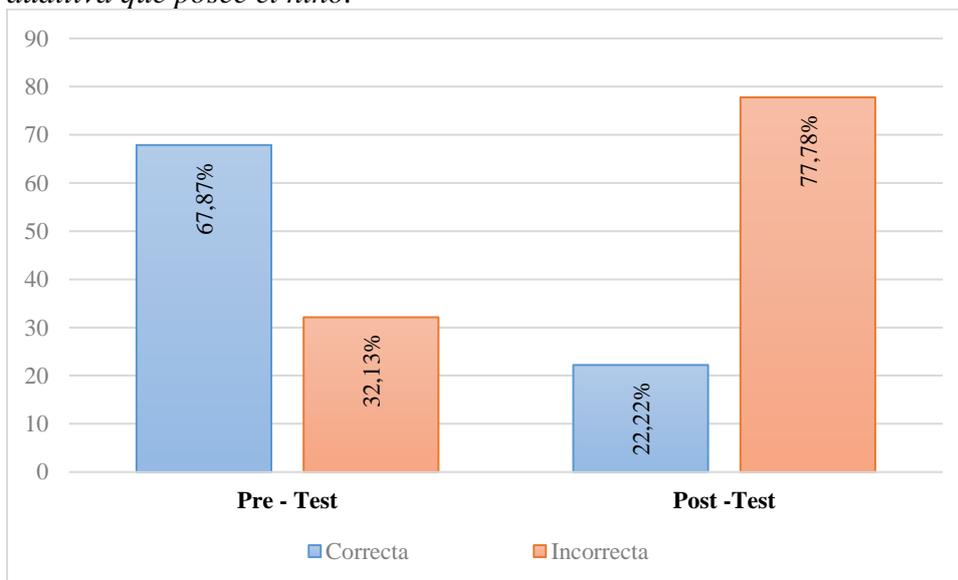


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

El psicólogo educativo, el terapeuta de lenguaje, el docente y especialmente el audiólogo son los profesionales que mayor puntuación obtienen tanto en el pre como en el post test, siendo estas las respuestas correctas, lo que implica que el docente tiene claro cuál es la atención y apoyos que requieren los estudiantes con este tipo de discapacidad

Figura 28

Pre y Post -Test: De acuerdo a las siguientes características, seleccione grado de pérdida auditiva que posee el niño.



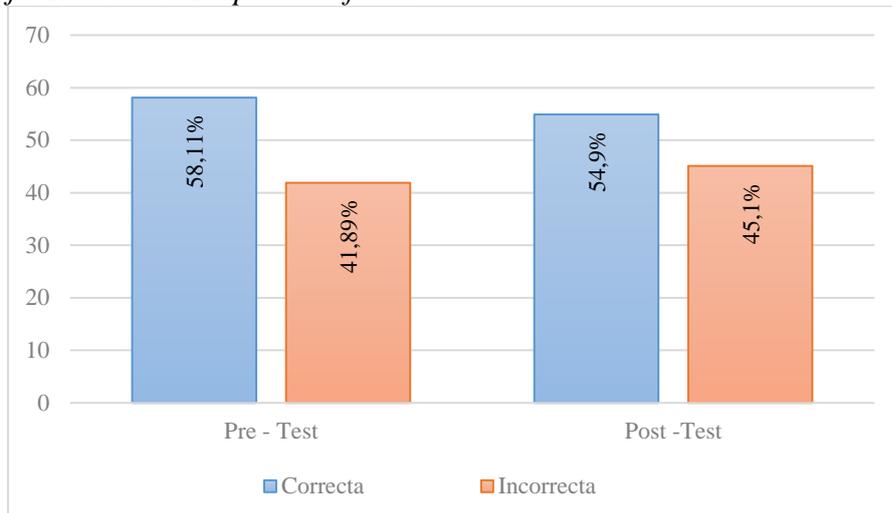
Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

En el pretest un porcentaje mayoritario selecciona la respuesta correcta que corresponde a un grado de pérdida auditiva severa; por su parte en el post test un grupo mayoritario señala

la respuesta incorrecta, estos resultados hacen ver el desconocimiento del docente, o por otro, que no hubo impacto significativo con el taller.

Figura 29

Pre y Post -Test: De las siguientes necesidades, marque las que corresponden a los niños y jóvenes con discapacidad física

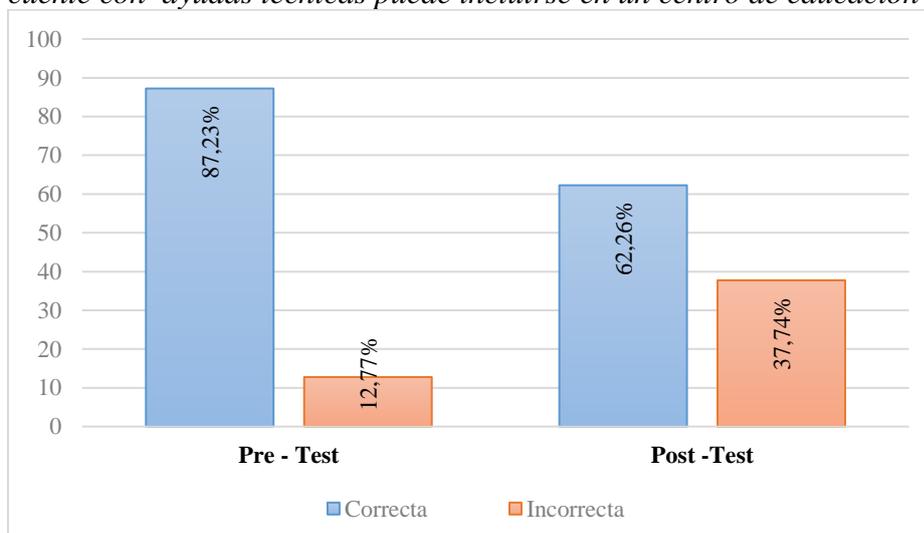


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Un porcentaje superior al 50% tanto en el pre como en el post test marca la respuesta correcta que es: “Control de la postura y propiciar el uso de ayudas técnicas que faciliten su desplazamiento”, reflejando con ello que para amplio grupo de docentes, en cuanto a esta discapacidad aún no están claras cuáles son las necesidades a las que se deben responder.

Figura 30

Pre y Post -Test: Un niño con discapacidad física grado 4 con inteligencia conservada y que cuente con ayudas técnicas puede incluirse en un centro de educación regular.

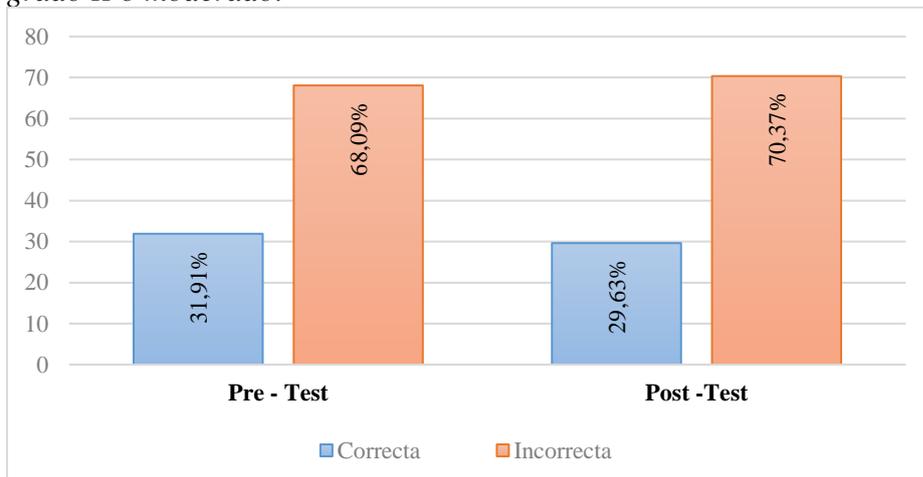


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

La afirmación es verdadera, respuesta acertada por un mayor porcentaje tanto en el pre como en el post test. Estos resultados denotan poca relevancia del taller, pues antes del mismo los docentes ya señalan la respuesta correcta.

Figura 31

Pre y Post -Test: 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.

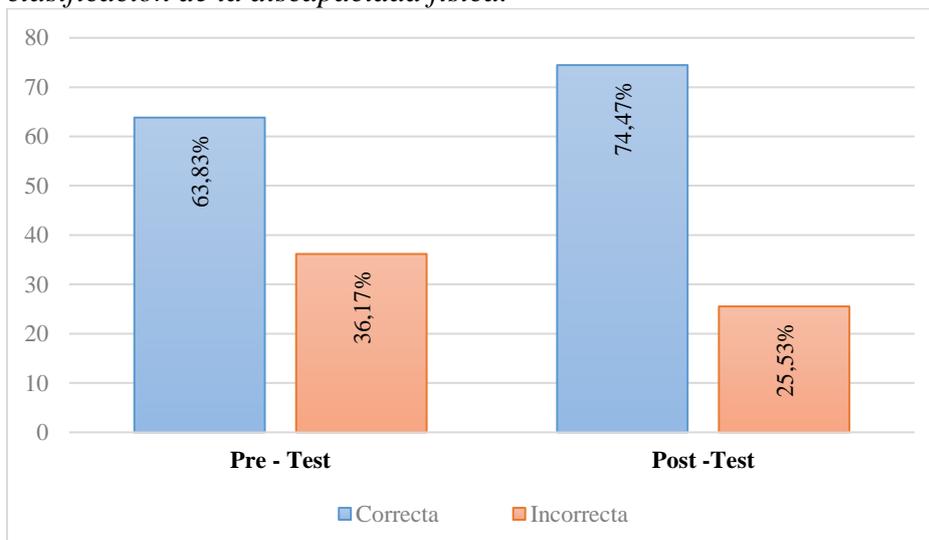


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

La afirmación falsa es la correcta y es marcada por un amplio grupo de docentes. Al igual que en la pregunta anterior no se nota el impacto de la capacitación, pues antes de la misma los docentes marcan la respuesta correcta.

Figura 32

Pre y Post -Test: La parálisis cerebral y el traumatismo cráneo encefálico forman parte de la clasificación de la discapacidad física.

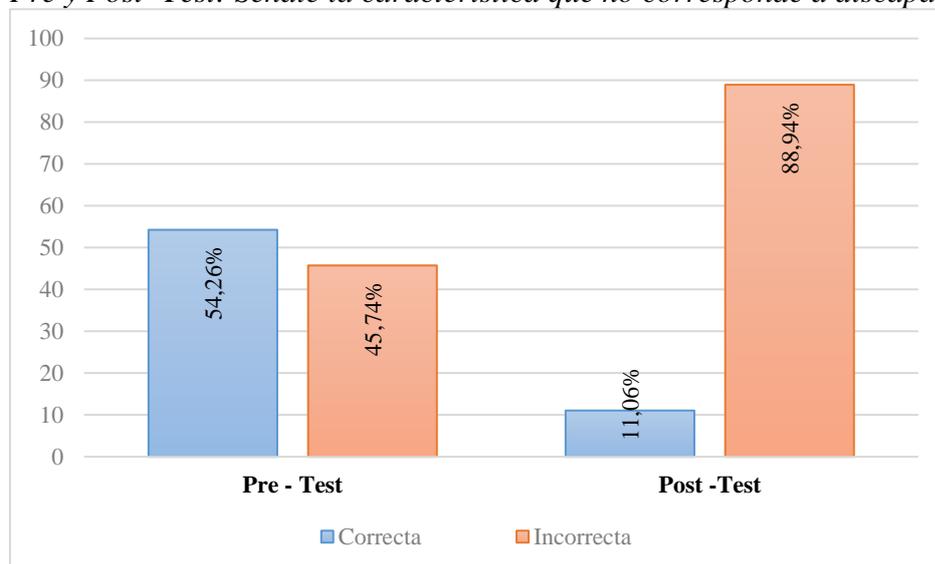


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

En un porcentaje amplio los docentes señalan a este enunciado como verdadero, lo cual es correcto. Esta pregunta tampoco permite medir el impacto de taller.

Figura 33

Pre y Post -Test: Señale la característica que no corresponde a discapacidad intelectual.

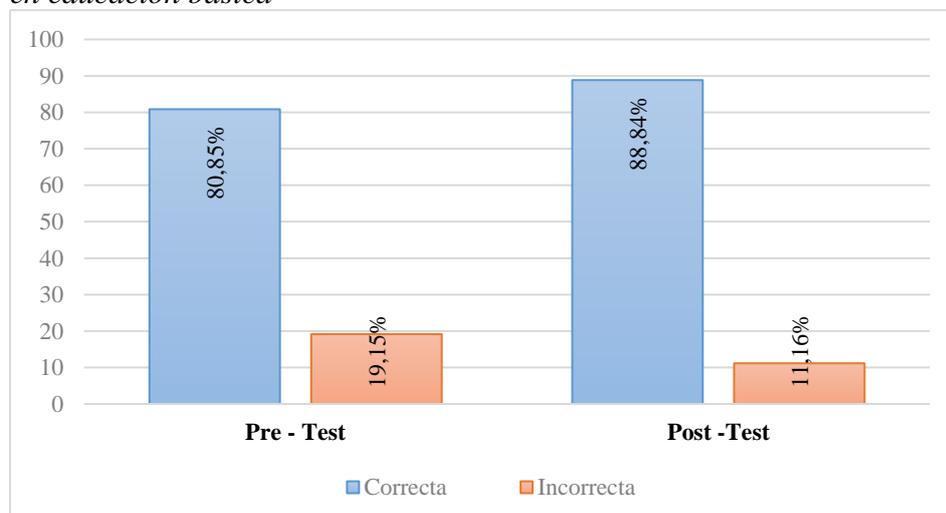


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

La característica que no corresponde es: “Daño cerebral por accidente luego de los 18 años”, la misma que en el pre test es seleccionada por la mayoría de docentes, en tanto que, en el post test un alto porcentaje señala lo incorrecto, datos que podría indicar por un lado, el desconocimiento del docente, el escaso impacto del taller o la falta de predisposición de los maestros hacia el mismo.

Figura 34

Pre y Post -Test: De las siguientes escalas de gravedad marque cuáles pueden ser incluidas en educación básica

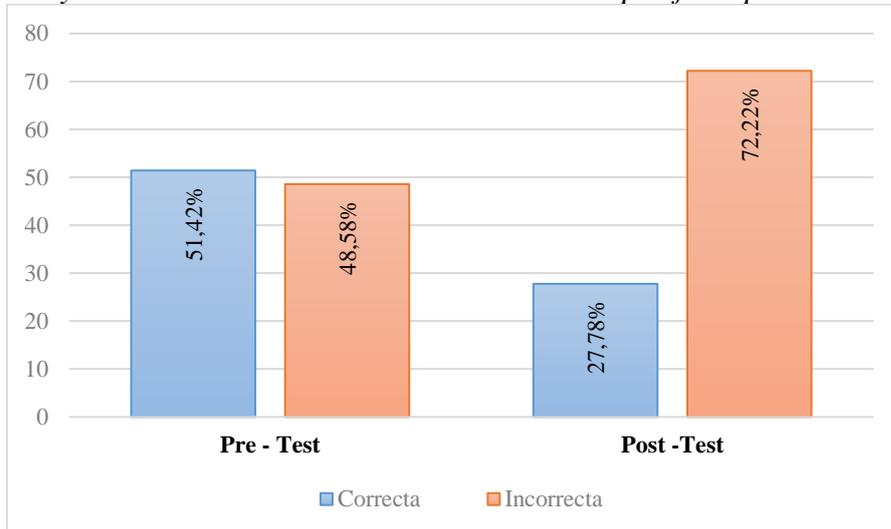


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Pueden ser incluidas en educación básica los estudiantes que presentan discapacidad leve y moderada, respuesta acertada por la mayoría de docentes tanto en el pre como en el post test, lo que implicaría que este aspecto esta claro incluso antes del taller de capacitación.

Figura 35

Pre y Post -Test: Señale solo las necesidades específicas para estudiantes con ceguera.

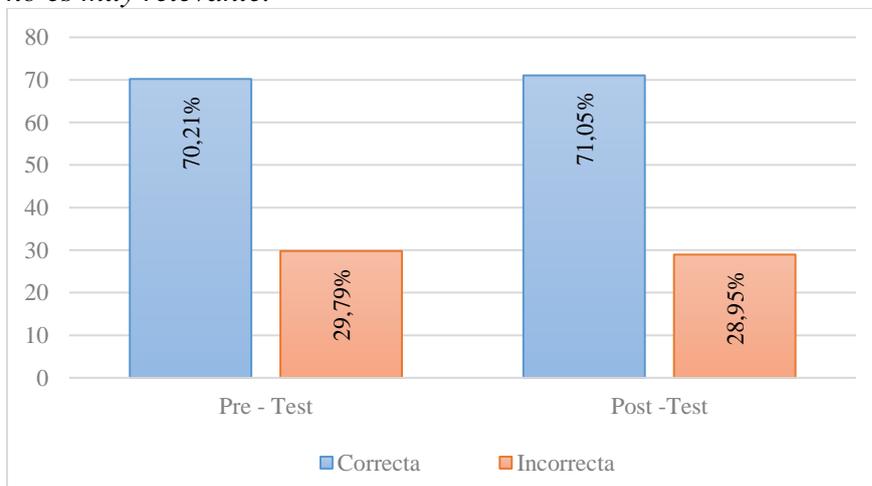


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Las necesidades de los niños con ceguera son: “Verbalización de la información contenida en la pizarra, análisis y eliminación de barreras que dificulten la movilidad”, las mismas que son marcadas de forma acertada por un porcentaje un tanto superior al 50% en el pre test, mientras que un alto porcentaje en el post test se equivoca. Estos resultados reflejan el desconocimiento del docente, sumado a la falta de predisposición de los asistentes al taller.

Figura 36

Pre y Post -Test: El desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con discapacidad visual no es muy relevante.

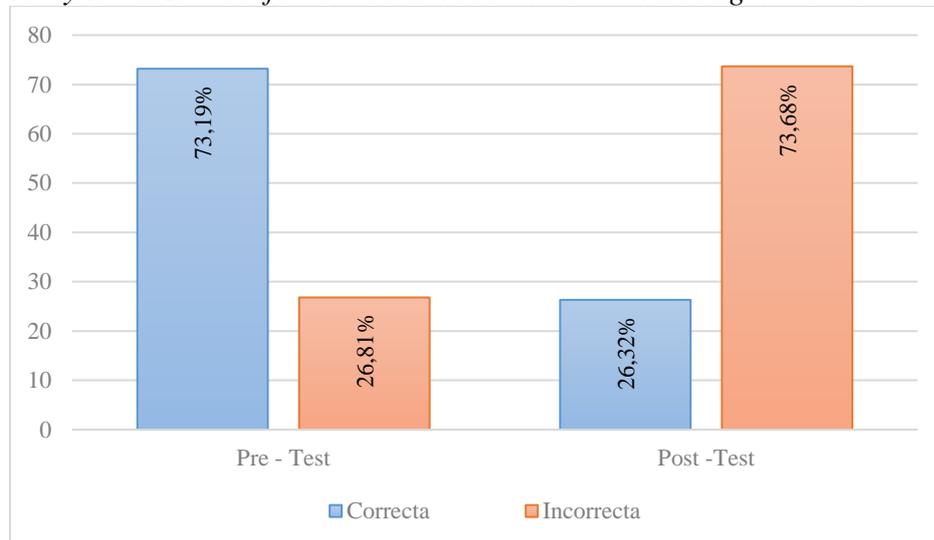


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Este enunciado es falso, lo cual corresponde a la respuesta acertada que es señalada por un grupo mayoritario de docentes tanto en el pre como en el post test, reflejando así su conocimiento.

Figura 37

Pre y Post -Test: Sufren retraso en la consecución de algunas habilidades sociales.

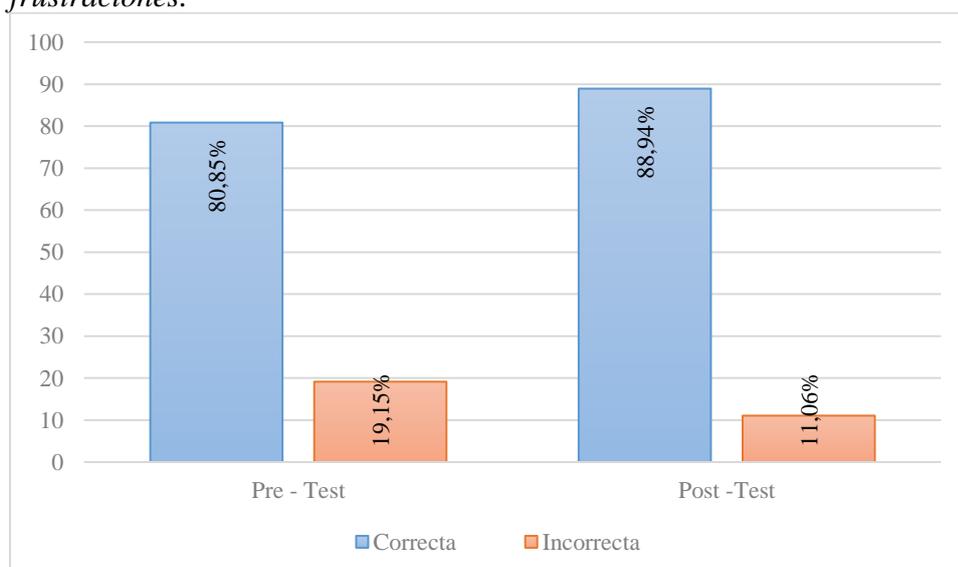


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

La respuesta correcta a esta afirmación es verdadera y es señalada en el pre test por la mayoría de docentes, mientras que en el post test un grupo amplio no la acierta demostrando contradicción, pudiendo haber sido esta pregunta contestada al azar.

Figura 38

Pre y Post -Test: Es importante que los padres eviten que estos estudiantes sufran frustraciones.

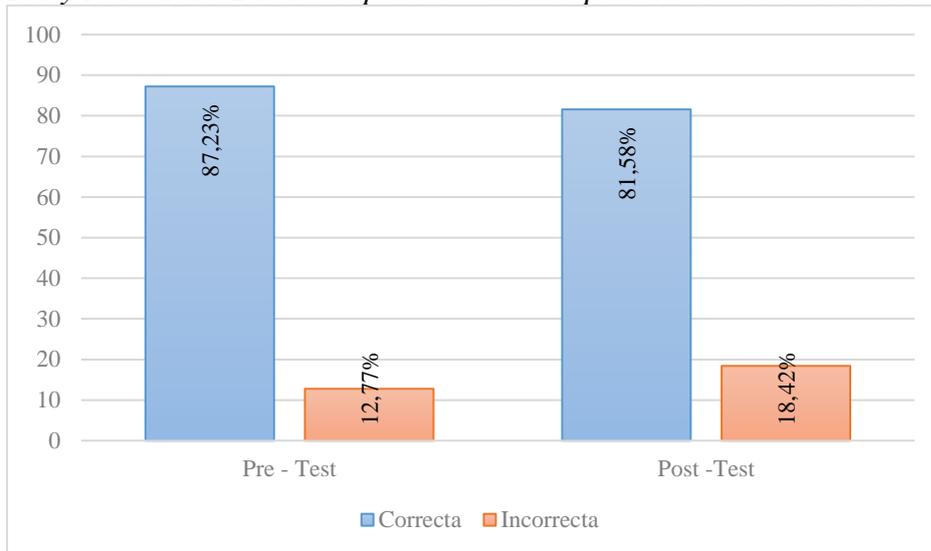


Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

A esta afirmación, el mayor porcentaje de docentes tanto en el pre como en el postest, la señalan como verdadera, siendo ésta la respuesta correcta. Para los docentes esta claro que a este aspecto se debe poner atención al trabajar con estudiantes que tiene discapacidad visual.

Figura 39

Pre y Post -Test: Deben adquirir autonomía personal adecuada a cada situación.



Fuente: Elaboración propia, basado en datos primarios

Este enunciado, que es verdadero, es respondido de forma correcta por un amplio grupo de encuestados en el pre y post test. Al igual que la pregunta anterior, el docente está claro con ciertas generalidades a tener en cuenta frente al estudiante con discapacidad visual.

Es necesario señalar que durante la realización del taller de capacitación, se dieron una serie de situaciones que pueden ser las determinantes para que este no haya tenido el impacto esperado, entre las que se pueden señalar los cambios de fechas, horarios y espacios destinados para este, mismos que hicieron a los docentes sentirse incómodos y poco dispuestos al trabajo durante esos días.

Discusión

A continuación se presentan algunos aspectos relevantes que se derivan de esta investigación, los cuales demuestran el sentir del profesorado con respecto a la inclusión dentro de sus aulas. Como punto de partida, luego de analizar una a una las respuestas y contrastarlas con la edad, género y experiencia docente, se observó que estas variables no son determinantes frente a la actitud que el docente tenga, coincidiendo con los aportes de Damm (2009), para quien estos aspectos no marcan una diferencia en las actitudes y representaciones de los maestros en el proceso de integración escolar; la misma conclusión en cuanto a la edad, género y experiencia docente es respaldada por Chiner (2011) y Garzón, Calvo y Orgaz (2016).

Dentro del apartado “conocimiento” en cuanto a normativas legales, los docentes conocen aquellas en las cuales los parámetros son muy generales frente a los procesos inclusivos en aula regulares, como es el caso de la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su reglamento, sin embargo, son pocos los que están al tanto de la Normativa de Atención a Estudiantes con NEE 0295 -13, la cual detalla con especificaciones, los parámetros bajo los cuales se debe realizar este proceso. Ante esto es importante resaltar que el conocimiento que tengan los docentes sobre leyes no necesariamente influirá de forma positiva frente a la inclusión, pues para que estos trasciendan es necesario considerar otros aspectos como señala (Crosso, 2014) “... el grado de aplicación, de la continuidad de la financiación, de una verdadera supervisión y evaluación, así como de marcos normativos más pormenorizados que garanticen que las normas jurídicas se reflejen en la práctica de los programas” (p. 92), puesto que la inclusión se efectiviza en las actividades que a diario el docente lleva a cabo en las aulas.

Por otra parte, frente a la terminología, el concepto de inclusión es el que mejor logran definir los docentes; está claro que la atención a la diversidad implica una modificación en todos los aspectos que forman parte de la tarea educativa, sin embargo, otras definiciones básicas como: NEE, adaptaciones curriculares y discapacidad que acompañan a este proceso, aún no están conceptualizadas sólidamente en el docente. En este sentido, varios estudios (Díaz y Fabio, 2010; Infante, 2010; Talou, y otros, 2010; Alemany y Villuendas, 2004; González, Martín, Flores, y Jenaro, 2014; Leiva & Gómez, 2015) indican que las entidades educativas superiores no están preparando a los futuros docentes para este reto en la educación, no están siendo formados dentro de un lenguaje inclusivo que es el punto de partida que orienta al

profesorado hacia el desarrollo de estas nuevas prácticas, siendo su formación profesional, un componente primordial.

Centrándonos en los saberes específicos que los educadores tienen acerca de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual, física, visual y auditiva, se puede evidenciar en los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario pre y post test lo siguiente: por un lado en el pre test algunas preguntas son marcadas de forma correcta, mientras que en el post test las mismas obtienen respuestas incorrectas demostrando contradicción; en otros literales tanto en el pre como el post test, la mayoría de docentes marcan respuestas incorrectas y solamente en un grupo reducido de preguntas se obtiene una respuesta acertada por la mayoría, lo cual denota un escaso conocimiento sobre las temáticas y a la vez demuestra que un taller de capacitación abordado en pocas horas no es suficiente para consolidar el amplio contenido que implica la discapacidad. Sin embargo, es importante señalar que durante el taller se dieron una serie de inconvenientes, que aunque no fueron responsabilidad de los maestrantes, influyeron de forma determinante en la predisposición de los maestros frente a la capacitación.

Todo esto mantiene relación con los resultados de la encuesta, en la cual el profesorado señala que el conocimiento que poseen sobre métodos de enseñanza - aprendizaje en función a discapacidades se encuentra en un nivel medio y bajo; lo mismo ocurre con el grado de capacitación que dicen tener. En relación a esto, consideramos que es urgente la formación continua del docente puesto que en nuestro país, hablar de inclusión es un tema nuevo, para el cual, como se menciona anteriormente, el maestro no ha recibido la instrucción necesaria desde las instituciones de educación superior. Esta demanda de formación también es abordada en otros estudios como parte esencial para una adecuada inclusión, además de ser la base que conlleva al docente a una actitud más positiva frente a este proceso (Díaz y Fabio, 2010; Damm, 2009; Talou, y otros, 2010; Infante, 2010; Granada, Pomés, & Sanhueza, 2013).

En cuanto a la actitud, los docentes presentan un buen nivel de aceptación hacia los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad y a la vez consideran que esta favorece las interacciones de los mismos y fomenta la aceptación de las diferencias, siendo un punto de partida importante pues es el docente el generador de ambientes inclusivos dentro del aula, capaz de desarrollar potencialidades y actitudes de tolerancia. Una actitud positiva frente a la inclusión es reiterada en algunas investigaciones (Torres, y otros, 2013; Damm, 2009; Chiner, 2011; Torres y Fernández, 2015; Garzón, Calvo, y Orgaz, 2016; Álvarez, Castro, Campo, y

Álvarez, 2005), sin embargo, nuestro estudio muestra que los resultados a nivel de las instituciones educativas donde trabajan los docentes participantes, la planificación, evaluación, actitudes, políticas y prácticas inclusivas se encuentran en un nivel intermedio, lo cual refleja una actitud menos positiva por parte del resto de la comunidad educativa.

Ahora bien, partiendo de la opinión de los docentes que están a favor de la inclusión, es posible analizar que aunque está presente una actitud positiva, existen algunos factores que pueden influir para que esta se vea afectada, tal es el caso de la falta de apoyo al docente por parte de un equipo psicopedagógico y/o DECE, así como la ausencia de un maestro tutor dentro de sus aulas, lo que es evidente en esta investigación; sobre esto, resulta emergente un trabajo conjunto de todos estos profesionales, donde el intercambio de experiencias pedagógicas y el asesoramiento oportuno, permitan atender de forma efectiva a estudiantes, creando con ello culturas más inclusivas, tal como señalan (Garnique y Gutiérrez, 2012; Ainscow, 2012).

La programación educativa con pocos lineamientos inclusivos, así como un nivel de preparación intermedio y bajo en cuanto a los aspectos físicos y educativos que tienen las instituciones para atender a la diversidad y que engloba la infraestructura, los recursos, el equipamiento y el diseño curricular en general, son otros elementos que revela esta investigación y que podrían facilitar o limitar la posibilidad de llevar a cabo la inclusión de forma adecuada y responsable, pudiendo también, como menciona Chiner (2011), ser un factor que incida directamente en la actitud positiva del docente frente a esta. Sumado a lo anterior, es importante destacar que los docentes se sienten apoyados en esta tarea por el equipo directivo, lo cual resulta beneficioso como eje rector de la comunidad educativa.

Los parámetros antes mencionados, son básicamente el resultado de esta investigación, sin embargo, existe un aspecto importante que otros estudios han puesto de manifiesto y este es el excesivo número de alumnos que existe en cada grado, como uno de los principales obstáculos dentro de las prácticas educativas inclusivas (Ruiz, 2016; Talou, y otros, 2010; Muñoz & López, 2015), y que dentro de nuestro medio ocurre, pues las aulas de clase en su mayoría están conformadas por grupos entre 35 y 42 estudiantes de los cuales al menos dos de ellos presentan NEE asociadas o no a la discapacidad, esto se conoce desde la experiencia profesional de las maestras como docentes en el ámbito fiscal.

Conclusiones

Los aportes citados en este trabajo dan cuenta que el interés frente al proceso inclusivo es un tema recurrente de investigación no solo en países del primer mundo, sino también a nivel de América Latina y han adquirido mayor relevancia durante la última década, encaminando al sistema educativo hacia el reto que implica educar en la diversidad y del cual nuestro país no está ajeno aunque le queda un largo camino por recorrer para lograr hacer efectiva esta transformación.

El conocimiento de los docentes acerca de discapacidad e inclusión es escaso, esto a causa de que por un lado la formación académica recibida en centros de educación superior no ha sido desarrollada bajo lineamientos inclusivos que le otorguen los conocimientos básicos en la temática; a esto se añade la poca capacitación continua recibida sobre el tema, la cual desde nuestro punto de vista resulta primordial frente a los cambios dentro de una perspectiva enfocada a la educación en la diferencia; por ello es necesario considerar este como un tema crítico a ser tratado en la formación de los futuros docentes.

Uno de los aspectos más importantes a considerar dentro de la investigación es el hecho de que los docentes manifiestan en su mayoría un buen nivel de aceptación frente a la inclusión, lo cual resulta esencial para fomentar e implementar el desarrollo de prácticas con miras a una educación inclusiva, lejos de la segregación y discriminación. Sin embargo, hace falta un trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa con el fin de crear condiciones institucionales necesarias para atender favorablemente las NEE de estos estudiantes.

Si bien es cierto, la actitud positiva es primordial al hablar de inclusión, consideramos que esta puede afectarse cuando los aspectos físicos y la programación educativa no están diseñadas bajo parámetros inclusivos que permitan atender la heterogeneidad del estudiantado y más aún cuando no se cuenta con el apoyo de personal especializado que asesore y acompañe al maestro en el aula, características propias que desvela este estudio; por ello, sería conveniente a futuro considerar estos elementos como parte de una investigación que confirme esta apreciación.

El taller de capacitación no tuvo el éxito esperado, pues no se observó avances en el nivel de conocimientos de los docentes al comparar los resultados antes y después del mismo, lo que da cuenta que los cursos de capacitación que se dicte al profesorado, deben ser ejecutados con mayor profundidad y en condiciones que no los hagan sentirse presionados ni

obligados; esta preparación debe ser planificada para lapsos de tiempo más largos, partiendo desde las experiencias que se suscitan dentro de las aulas y llevadas a cabo de forma vivencial y práctica.

Finalmente, es necesario señalar que un aspecto importante derivado de este proceso investigativo, es el hecho de que la discapacidad intelectual prima dentro del sitio de estudio, por esta razón sería conveniente que en futuros procesos de capacitación, se priorice el trabajo hacia ésta, sin obviar las otras discapacidades y en especial la sensibilización, que consideramos básica frente al desarrollo de práctica inclusivas en el aula.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alemany, I., & Villuendas, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-225.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M., & Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Anguita, J., Labrador, J., & Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527 - 538.
- Asamblea Constituyente. (s.f.). Constitución de la República del Ecuador. 2008. Montecristi.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Gran Bretaña: Centre for Studies on Inclusive Education (CSY).
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativa inclusivas en el aula*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-95.
- Cuesta, M., & Herrero, F. (2008). *Página académica Manuel Lobos González*. Obtenido de <http://mey.cl/apuntes/muestrasunab.pdf>
- Damm, X. (2009). Representaciones y Actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales en el aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Díaz, O., & Fabio, F. (2010). Percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia) 2008. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universitaria del Norte*, 12, 12-39.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo, "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Fiallo, D., & Granda, R. (2016). La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica de la zona 6 de educación, de las provincias de Azuay y Cañar. Cuenca, Azuay, Ecuador: Universidad del Azuay.

- Garnique, F., & Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- González, F., Martín, E., Flores, N., & Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 12(3), 27-39.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 51-59.
- Granada, M., Pómes, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de estudios interdisciplinarios en Emolinguística y Antropología Socio - Cultural*, 51-59.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Leiva, J., & Gómez, M. d. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (31 de Marzo de 2011). Registro Oficial N° 417.
- Ministerio de Educación. (2013). Acuerdo Ministerial N° 0295-2013. Ecuador.
- Montero, L. (1991). Informe de Warnock. Cuadernos de Pedagogía.
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-69.
- OEA. (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. Guatemala: OEA.
- Romero, S., & García, I. (2013). Educación Especial en México. Desafíos de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133.

- Suria, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., & Salazar, V. (2010). Inclusión Escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*(11), 125-145.
- Torres, J., & Fernández, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 18(1), 177-200.
- Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., Silva, M., & Onetto, V. (2013). Inclusión Educativa: componentes socio- afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159 - 173.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos*. París: UNESCO.
- Vicuña, K. (Diciembre de 2013). Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de prácticas educativas inclusivas en el aula. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Universidad Casa Grande.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario ad hoc

UNIVERSIDAD DEL AZUAY
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 LGBTBI, 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 ()
 - Terapista de Lenguaje ()
 - Neurólogo ()
 - Docente ()
 - Audiólogo ()
3. De acuerdo a las siguientes características seleccione el grado de pérdida auditiva que posee el niño:

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

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

Discapacidad Física:

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

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

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

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

Discapacidad Intelectual:

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

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

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

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

Discapacidad visual

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

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

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

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

Anexo 2: Encuesta

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 2016- 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 responder 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
- Pre grado en psicología educativa
- Pre grado 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: _____ Urbano: _____

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 |

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?

- 2 Si
- 1 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?

- 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, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el 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 sus 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 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)	

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 3: Agenda del taller

Ecuador, una mirada a la INCLUSIÓN

Viernes 24 de marzo		
HORA	Temática	Responsables
8:00	Recepción de documentos Inauguración Aplicación de encuestas	Lic. Gabriela Jara V. Lic. Karina Muñoz C. Lic. Diana Ramón L.
8:30	Inclusión: Conceptos y leyes. NEE y DIAC	PhD. Gabriela Guillén G.
9:00	Discapacidad Auditiva	Lic. Karina Muñoz C.
10:00	Práctica planificación DA	
10:30	Receso	
11:00	Exposición de trabajos	Lic. Karina Muñoz
11:30	Discapacidad Visual	Lic. Gabriela Jara V.
12:30	Práctica planificación DV	
13:00	Exposición de trabajos	
13:30	Almuerzo	
14:00	Discapacidad intelectual	Lic. Diana Ramón L.
15:00	Práctica planificación DI	Lic. Gabriela Jara V.
15:30	Exposición de trabajos	
16:00	Receso	
16:30	Puesta en común	Lic. Diana Ramón L. Lic. Gabriela Jara V. Lic. Karina Muñoz C. PhD. Gabriela Guillén G.
Sábado 25 de marzo		
HORA	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
8:00	Discapacidad Física	Lic. Diana Ramón L.
9:00	Práctica planificación DF	
9:30	Exposición de trabajos	
10:00	Receso	
10:30	Altas capacidades	Lic. Glenda Encalada
11:30	Práctica planificación AC	
12:00	Exposición de trabajos	
12:30	Aplicación de la encuesta Clausura	Lic. Glenda Encalada Lic. Gabriela Jara V. Lic. Diana Ramón L. PhD. Gabriela Guillén

Anexo 4: Fotografías del taller

