

La inclusión educativa en números

La realidad de la inclusión en los centros de Educación General Básica en el Ecuador 2015-2016

Elida Margarita Proaño Arias
Piercosimo Tripaldi Cappelletti
Mery Alexandra Calderón Salazar
Adriana del Pilar León Pesántez
Eulalia Ximena Tapia Encalada



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa 
Editora

La inclusión educativa en números

La realidad de la inclusión en los centros de Educación General Básica en el Ecuador 2015-2016

Elida Margarita Proaño Arias
Piercosimo Tripaldi Cappelletti
Mery Alexandra Calderón Salazar
Adriana del Pilar León Pesántez
Eulalia Ximena Tapia Encalada



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa 
Editora



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa
Editora

Francisco Salgado Arteaga
RECTOR

Martha Cobos Cali
VICERRECTORA ACADÉMICA

Jacinto Guillén García
VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES

Toa Tripaldi Proaño
**DIRECTORA DE COMUNICACIÓN
Y PUBLICACIONES**

Margarita Proaño Arias
**COORDINADORA DEL PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN**

Verónica Neira Ruiz
CORRECCIÓN DE ESTILO

Santiago Neira Ruiz
**DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO DE PORTADA
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN
Y PUBLICACIONES**

Imprenta Digital - Universidad del Azuay
IMPRESIÓN

Proyecto de investigación en convenio con
la SETEDIS según resolución Nro. STD-072-
2013 del 21 de octubre de 2013.

ISBN: 978-9942-822-00-0
e-ISBN: 978-9942-822-12-3

Cuenca - Ecuador
Octubre de 2019

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	7
Agradecimientos.....	7
Presentación.....	9
Introducción.....	11
Contexto de la investigación.....	14
Metodología.....	17
La muestra.....	19
El instrumento.....	20
El procedimiento.....	21
Resultados.....	22
Resultados de los datos generales.....	22
Resultados relacionados con el conocimiento de los maestros encuestados a nivel nacional.....	37
Resultados relacionados a la opinión de los maestros encuestados a nivel nacional.....	51
Resultados relacionados a la actitud de los maestros encuestados a nivel nacional.....	59
Discusión y conclusiones.....	67
Referencias.....	80
Anexos.....	83

Dedicatoria

A las familias y niños necesitados de inclusión, a los que auguramos mejores días.

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a los maestros ecuatorianos que participaron en la aplicación de las encuestas con las que se estudió el estado de la inclusión en el país, a la SETEDYS (Secretaría Técnica de Discapacidades) año 2015, con quienes se desarrollaron actividades de gran relevancia, a los maestrantes y tutores por su responsabilidad y dedicación, al Rectorado, Vicerrectorado de Investigación y al Departamento de Posgrados de la Universidad del Azuay por confiar en el equipo de investigadores.

Presentación

La formación que proporcione un centro de educación superior no puede limitarse únicamente a un aprendizaje eficaz. Los profesionales que se formen, además de contar con un elevado nivel académico, deben estar preparados para impulsar a las comunidades de aprendizaje, dar respuestas adecuadas a las necesidades de transferencia tecnológica, estar en capacidad de identificar y producir conocimientos ligados a las necesidades del medio, y deben estar en capacidad de proponer nuevas alternativas de trabajo, es decir, deben ayudar a que la academia se constituya en generadora de empleo. En este marco de acción la Universidad del Azuay viene impulsando políticas y estrategias tendientes a desarrollar las funciones universitarias de investigación y vinculación con la sociedad y propende que sus procesos conexos posean pertinencia académica, rigor científico y, sobre todo, que coadyuven a la solución de las múltiples y variadas necesidades del entorno.

En el contexto establecido, el Vicerrectorado de Investigaciones y el Departamento de Posgrados impulsaron la ejecución del proyecto denominado “UDA 2: Estudio de la realidad de la inclusión a nivel nacional. Difusión y propuesta de una guía para el proceso inclusivo de los niños con necesidades educativas especiales en Educación Básica”. La investigación nació con el propósito de identificar la situación actual de la educación inclusiva en el Ecuador y, con base en ese conocimiento, brindar orientación contextualizada a los maestros.

La inclusión educativa constituye un abordaje de interés mundial puesto que se enfoca en la defensa de los derechos de las personas con necesidades educativas diferentes que requieren ser incluidas en los procesos educacionales, en el presente caso, nos referiremos concretamente a niños en edad escolar. De esta forma, uno de nuestros objetivos es contribuir a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

El desarrollo del proyecto en gran medida se posibilitó gracias al convenio de cooperación establecido entre la Universidad del Azuay y la Secretaría Técnica de Discapacidades del Ecuador, SETEDIS, organismo que, entre otras acciones, facilitó la colaboración del Ministerio de Educación y posibilitó el desarrollo de las actividades planificadas tanto a nivel local como nacional.

La investigación fue realizada en el marco de la primera Maestría de Educación Básica Inclusiva, e involucró a los 26 maestrantes a través del desarrollo de sus respectivas tesis de grado, así como a 11 profesores del programa. Este selecto grupo laboró con gran entusiasmo y compromiso social por el lapso aproximado de 9 meses, tiempo en el cual se desplazó, en estricto cumplimiento de los objetivos trazados, a diferentes zonas de la geografía patria.

Durante el proceso fueron capacitados 1480 profesores de educación básica. Esta labor generó ya un significativo impacto, puesto que el trabajo emprendido posibilitó

que alrededor de 3000 niños con necesidades especiales se hayan podido integrar y recibir el nivel de educación básica junto con los otros.

El tratamiento y análisis de la información, obtenida mediante 12000 encuestas, permitió que se generen los documentos denominados: “La inclusión educativa en números en el Ecuador” y “La realidad de la inclusión en los Centros de Educación regular Básica en el Ecuador 2015-2016”. Justamente hoy me honra presentar estas contribuciones académicas que, además de ser valiosas herramientas de diagnóstico, contribuyen a satisfacer un derecho de todos: educarnos y desarrollar nuestras potencialidades humanas. El trabajo realizado, sin duda, propiciará igualdad de oportunidades y coadyuvará a que la sociedad pueda ser más inclusiva, tolerante, equitativa y respetuosa.

¡Felicitaciones a todas las personas que con su esfuerzo y dedicación contribuyeron a la producción de este valioso aporte a la comunidad y propiciaron así un nuevo impulso a la trayectoria de responsabilidad social que caracteriza a la Universidad del Azuay!

Jacinto Guillén García

VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES

UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Introducción

Este estudio aborda un tema actual y de enorme preeminencia en el contexto educativo mundial: la educación inclusiva. A pesar de esto y pese a las varias definiciones y concepciones que lo soportan, en la práctica se conoce muy poco al respecto y se asume que se trata de una situación obligatoria.

La UNESCO (2008) define a la educación inclusiva como la mejor solución para el sistema escolar porque supone: “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad a través de la participación en el aprendizaje de las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (en línea). Asume como premisa que una sociedad que busca la inclusión acepta a todos sus miembros como diversos, crea las mismas oportunidades para todos y se ajusta a las necesidades “individuales para que ninguno de ellos quede fuera de las posibilidades de crecimiento y desarrollo” (Ministerio de Educación, 2011, p. 29).

La educación es un derecho que los Estados han de promover, respetar y garantizar a todas las personas a lo largo de su vida, hacer efectivo este derecho supone que todos deben tener acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades y condiciones. Estos elementos definen a la educación inclusiva, que busca reducir toda forma de discriminación y exclusión. Se pone de manifiesto que el rol que le compete al Estado y a la comunidad nacional e internacional es hacer exigible este derecho humano fundamental (Ministerio de Educación, 2011).

Las políticas y leyes internacionales han marcado un hito en el transcurso del tiempo a favor de las personas con discapacidad; es así que en el año 1948

se reconoció el derecho a la educación con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por parte de la Asamblea de las Naciones Unidas. Once años después en 1959, esa misma asamblea aprobó la Declaración Universal de los Derechos del Niño, en lo que se refiere a educación, se plantea el objetivo de aportar “una cultura general que permita desarrollar sus aptitudes y su juicio crítico, su sentido de la responsabilidad moral y social (Naya y Dávila, p. 266).

En 1960 la UNESCO aprobó la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, en la que se incorporó la accesibilidad al derecho a la educación. La aprobación en 1966 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales nos acercó aún más a la concepción que hoy se tiene del derecho a la educación inclusiva.

En 1989 la Asamblea General de la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño en la que se vuelve a reiterar el reconocimiento del derecho a la educación. Lo novedoso se encuentra en que dedica un artículo a los niños con discapacidad (Naya y Dávila, 2011, p. 267).

En 1990 la Conferencia Mundial de Educación para Todos reconoció a la educación como un derecho; “además de señalar la importancia de la educación básica en el desarrollo humano y el derecho de todos los niños y niñas de recibirla” (p. 267). Realizó una mención especial a las personas con discapacidad: “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisa especial atención” (p. 268).

Es necesario tomar medidas para garantizar a las personas con discapacidad, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. En 1993 se dió un paso más y la Asamblea General de la ONU aprobó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. En estas se subrayan las obligaciones de los Estados respecto a la educación de este colectivo:

los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (en línea).

En 1994 se renovó el compromiso adquirido en la conferencia mundial de 1990, e involucró a los Estados, para que lleven a la práctica leyes y políticas tendientes a la educación inclusiva con la aprobación de la Declaración de Salamanca en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”. En ella se reconoce la “necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (en línea).

En el 2000, el Foro Mundial sobre Educación valoró los diez años de recorrido desde la aprobación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, reconoció los avances, los compromisos incumplidos, adquirió nuevos compromisos y reiteró la necesidad de centrarse en el acceso a la educación y la inclusión de los alumnos y alumnas de entornos desventajados y marginados, entre los que podríamos situar a aquellos con alguna discapacidad (Naya y Dávila, 2011, p. 268).

En 2006, el Comité de los Derechos del Niño aprobó la Observación General número 9, “Los derechos de los niños con discapacidad”, en la que se considera que el objetivo de la educación inclusiva es educar a los niños con discapacidad e indica que los Estados deberían prever la creación de escuelas con instalaciones adecuadas y apoyo individual para esas personas. Por último, ese mismo año, la Asamblea General de la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (Naya y Dávila, 2011, p. 269).

La educación inclusiva en América Latina cobró igual valor e importancia, lo que se evidenció en la Conferencia Internacional de Educación Ginebra del 2008. En ella se debatió la educación inclusiva y el camino hacia el futuro, se presentaron más de un centenar de informes de cómo se lleva la inclusión en varios países a nivel mundial (12

pertenecían a los países de América Latina, incluido el Ecuador), se expusieron conferencias en las que se trataron temas al respecto y se comprometieron a promulgar los dispositivos legales, normativas y políticas declaradas en las convenciones internacionales. Para todos los casos, se tomó a la educación como un derecho de todos en igualdad de condiciones, con respeto a las diferencias, y se situó a la educación inclusiva en un nivel de atención prioritaria.

La Convención Internacional (2006), al hablar de los derechos de las personas con discapacidad, en su artículo 24, determinó el derecho a su educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades en un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida con miras a:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad; así como sus aptitudes mentales y físicas; y
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (Naya y Dávila, 2011, p. 279).

A nivel internacional las convenciones, organizaciones, asambleas han tomado acciones en beneficio de las personas con discapacidad a través de leyes y políticas que promueven en los países de la región, quienes las acogen como política estatal de atención prioritaria y las ejecutan mediante programas o asignando recursos dirigidos tanto a erradicar cualquier acto de discriminación como a respetar, valorar y brindar una educación inclusiva en la que puedan participar en igualdad de condiciones los niños y jóvenes.

Según datos de la OMS y el Banco Mundial, más de mil millones de personas, que representan el 15 % de habitantes que viven en todo el mundo, presenta alguna forma de discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011). En Ecuador, según las cifras del INEC, 816.156 personas con discapacidad que equivale al 5.63% de la población ecuatoriana presenta algún tipo de discapacidad (CONADIS, 2017).

Dado que este problema es complejo y multicausal, requiere de intervenciones múltiples para superar las desventajas asociadas a ellas; deben estar involucrados familia, gobierno y sociedad en general. La situación demanda acciones conjuntas que promuevan buena calidad de vida con dignidad, respeto y valoración de la diferencia, de modo que se propicie una cultura inclusiva de derecho e igualdad desde todos los sectores sociales.

Contexto de la investigación

El presente estudio se realiza en Ecuador país latinoamericano, ubicado al noroeste de América del Sur. Limita al norte con Colombia, al sur y este con Perú y al oeste con el Océano Pacífico. Se encuentra dividido en cuatro regiones naturales: Costa, Sierra, Amazonía y Región Insular. Dicha división le da una gran riqueza y diversidad natural, lo cual no solo se refleja en sus paisajes, sino también en su gente. Ecuador se divide en 24 provincias. El idioma oficial es el castellano, junto al kichwa y al shuar considerados idiomas oficiales de relación intercultural (Donoso & García, 2013).

De acuerdo con el reporte de discapacidades de agosto de 2015 del Ministerio de Salud Pública, se registran:

425.600 personas con discapacidad. Las ciudades de mayor prevalencia son las provincias de Bolívar, Cotopaxi, Chimborazo, Cañar y Carchi. Así mismo, en la Encuesta de Condiciones de Vida realizada en el 2014 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, de un total de 15,95 millones de personas, el 3,53 % se autocalifica bajo la percepción de poseer algún tipo de discapacidad (SETEDIS, 2016, p. 3).

Según reporte del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades CONADIS, están registrados 408.505 personas con discapacidad, un 46,72% con discapacidad física, un 22,33% con discapacidad intelectual, un 14,11% con discapacidad auditiva, un 11,83% con discapacidad visual y un 5,01% con discapacidad psicosocial (CONADIS, 2019).

Como medida para compensar a las personas con discapacidad y sus familias referentes al cuidado diario, rehabilitación, insumos y alimentación, entre otros, se implementó en el año 2012 el programa “Joaquín Gallegos Lara, dirigido a personas con discapacidad severa o muy grave, el que contempla una asignación mensual de 240 dólares, capacitación en autoestima y valoración, uso de medicamentos, tratamientos médicos, farmacológicos” (SETEDIS, 2016, p. 3) y a quien vela por la persona con discapacidad, con el objetivo de mejorar su calidad de vida. La preocupación por la Educación Especial en el Ecuador comienza en 1940 por iniciativa de padres de familia y organizaciones particulares quienes crean centros para brindar atención a personas con discapacidad bajo un enfoque asistencialista, con criterios de caridad y beneficencia. La Constitución del Ecuador de entonces, en su art. 27, expresaba: “el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin discriminación alguna”, para garantizar la educación de todos. Este mandato constitucional se operativizó con la expedición de la Ley Orgánica de Educación por parte del Ministerio de Educación en 1945, en la que se disponía “la atención de los niños/as que adolezcan de anormalidad biológica y mental.

En este período, la atención de las personas con discapacidad poseía un enfoque médico asistencial que consistía en cuidar la salud, proveer alimentación, custodia,

protección y, en lo posible, practicar actividades lúdicas con los discapacitados; existían muy pocas prácticas pedagógicas. En un mismo centro se atendía a la población con todo tipo de discapacidad. “Posteriormente se crearon las primeras escuelas educativas especiales para personas con una discapacidad en particular en las ciudades de Quito y Guayaquil” (Ministerio de Educación, 2011, p. 12).

En la década de los 70 se institucionalizó la educación especial, varios organismos públicos y privados asumieron responsabilidades en los campos educativos, de salud y bienestar social para enfrentar y solucionar las necesidades de la población con discapacidad. Se caracterizó por la creación de escuelas de educación especial, públicas y privadas, con un enfoque rehabilitador entendido como un proceso continuo y coordinado que tiende a obtener la restauración máxima de la persona con discapacidad en los aspectos funcional, psíquico, educacional, social, profesional y ocupacional, con el fin de integrarla a la comunidad como miembro productivo.

En la década de los 80, en el Ministerio de Educación y Cultura creó la Unidad de Educación Especial, responsable administrativa y técnica de la ejecución del Plan de Educación Especial y dependiente de la Dirección Nacional de Educación. Su misión fue planificar, programar, coordinar, asesorar y evaluar los programas nacionales de este campo educativo considerado como un subsistema.

Las instituciones educativas especiales trabajaban de manera aislada y diferente a la educación general, con sus propios lineamientos y principios. La legislación de la época garantizaba que la educación especial atendiera a las personas “excepcionales” (término utilizado en ese entonces para denominar a las personas con discapacidad). Desde esta década se empiezan a conocer términos como necesidades educativas especiales e integración educativa, para referirse al proceso de pasar de las escuelas especiales a las escuelas regulares.

Al inicio de la década de los 90 se consideró a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, hecho que coincidió con la publicación del proyecto de investigación emprendido por la UNESCO respecto al nuevo enfoque de “atención a personas con discapacidad”. Asimismo, se acuñó el término “niño, niña con necesidades educativas especiales”, y se dieron los primeros pasos para la aplicación del modelo de integración educativa.

No obstante, el sistema educativo permaneció inalterable porque las acciones se centraron más en la atención individualizada de las necesidades de los estudiantes sin cabida en “la oferta disponible (adaptaciones curriculares, apoyos especializados, otros), que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos” (Ministerio de Educación, 2011, p. 13).

En los últimos años el concepto de inclusión ha ido ganando terreno en el ámbito social y educativo. La inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha producido cambios significativos en muchas escuelas, pero no en el sistema

educativo en su conjunto que sigue operando en la mayoría de los países, incluyendo al Ecuador, con un enfoque homogeneizador que excluye a numerosos estudiantes de la educación y del aprendizaje. Otro hito supuso el hecho de que, en 2006, se aprobara el Plan Decenal de Educación, con ocho políticas elaboradas con un enfoque inclusivo que garantiza el derecho a la educación de todas las personas independientemente de sus condiciones personales, culturales, étnicas, sociales y de discapacidad (Ministerio de Educación, 2011).

Asimismo, en el Registro Oficial (2008), el artículo 47 determinó:

tanto la educación formal como la no formal tomará en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. La autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en un impedimento para el acceso a la educación. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras para su aprendizaje (Ministerio de Educación, 2011, p. 51).

En el mismo registro, en el artículo 28 se estableció que:

la autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnicos-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporal o permanente o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012, p. 11).

Desde el año 2010 el Ministerio de Educación desarrolló un proceso de reestructuración, con una nueva propuesta organizativa y curricular en todos los niveles y modalidades, la que permitió fortalecer la educación inclusiva no solo para quienes presentan discapacidad, sino para todos los grupos de atención prioritaria.

En el 2011 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en la cual se efectivizó el derecho a la educación que tienen las personas con discapacidad y se garantizó su inclusión a los establecimientos educativos “dentro del marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, basado en la relación de todos los actores sociales y la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, 2011, p. 16). La Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su artículo 6, literal o, establece: “Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas” (LOEI, 2011, p. 7).

Así es como Ecuador continúa en un proceso de transformación hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad a través de estas leyes y políticas. Si bien el camino legal y teórico está trazado, en realidad, ¿cuánto se ha avanzado en educación inclusiva en los centros de educación básica regular?, ¿cuentan las escuelas

con la infraestructura para el acceso a la diversidad?, ¿están capacitados los maestros para hacer frente a este reto?, ¿qué actitudes tienen los docentes de educación básica frente a la inclusión? Para responder estas inquietudes, el colectivo de maestros y estudiantes involucrados en los procesos inclusivos, en especial los miembros de la Universidad del Azuay, entidad formadora de profesionales en Educación Inclusiva con la convicción de que es la academia quien debe proponer cambios en beneficio de la sociedad, ejecutó el estudio “La realidad de la Educación Inclusiva, en los Centros de Educación Básica Regular en el Ecuador 2015-2016”. Metodológicamente, se trabajó con una muestra de 1480 maestros de Educación General Básica de 9 zonas del Ecuador; actuaron como investigadores 26 maestrantes y 10 docentes de la Universidad del Azuay y contó con el apoyo logístico de la Secretaría Técnica de Discapacidades (SETEDIS) y el Ministerio de Educación.

La investigación pretendió efectuar un diagnóstico a través de una encuesta estructurada; las preguntas buscaban medir el nivel de conocimiento, opinión y actitudes de los docentes de Educación Básica sobre la inclusión en los centros urbanos y rurales de educación regular. Los datos permiten correlacionar percepciones con prácticas inclusivas y plantear propuestas de mejora que potencien los procesos de inclusión educativa.

Si se reflexiona sobre la concepción, de que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad a partir del principio de derechos, de que toda vida humana es igualmente digna, “Nada sobre nosotros sin nosotros”, las prácticas docentes se enmarcarán y darán cumplimiento a lo estipulado en las leyes, políticas inclusivas y de atención a la diversidad con calidad y calidez y se podrá decir que se ha iniciado la era de la inclusión (Melgar & Mota, 2016).

Metodología

La metodología empleada en el presente proyecto fue de tipo cuantitativo-cualitativo-descriptivo, no experimental, de corte transversal, multivariada y de campo. Se trata de una investigación ex post facto, que persigue obtener información sobre el problema, pero sin manipular las variables. Las fuentes de información fueron primarias. Las técnicas empleadas para el análisis y procesamiento de datos son descriptivas, univariantes y multivariantes.

Para el análisis de los datos se emplearon herramientas de estadística descriptiva que permitieron analizar y presentar los datos recogidos, también se utilizó estadística multivariada que facilita el estudio en función de la relación de los datos entre ellos, lo que dio un panorama más amplio y general del problema, brindó información precisa para el estudio de los fenómenos y de la problemática de la inclusión en el país.

Los estudios descriptivos intentan, como es conocido, resumir y evidenciar las más importantes características del sistema en estudio. El objetivo de este tipo de investigaciones no es indicar cómo se relacionan las variables medidas, sino más bien

proporcionar un resumen de las características principales de las variables en juego. Como se trata de un trabajo que debe describir la situación del avance de la inclusión en las escuelas del país, se tuvo que extraer una muestra de la situación lo más significativa posible. Se optó por utilizar, en la determinación del número de encuestados, un muestreo estratificado: el método de afijación óptima de Neyman (1934).

Como la encuesta está formada por repuestas en escala continua, ordinal y dicotómica, en el cálculo del tamaño de la muestra se ha utilizado como valor de la varianza 0.25 ($P=0.5$; $Q=0.5$) que es el caso más desfavorable de un muestreo con solo variables dicotómicas, de esta manera el tamaño total de la muestra es el que corresponde al caso más desfavorable. Para poder manejar la muestra se estableció un nivel de confianza del 80 % y un error aceptado del 10 %. El tamaño de la muestra se ha calculado de acuerdo con las propuestas de Neyman (1934). En lo referente a la descripción de la muestra se utilizaron frecuencias, porcentajes y valores centrales de la distribución. De acuerdo con los objetivos propuestos, se utilizó la estadística descriptiva e inferencial para la interpretación de resultados multivariados. Para los análisis se utilizó el paquete estadístico Excel (2013) y el programa Adinsoft, «XLSTAT-software, versión 10.» (2010), una aplicación de EXCEL.

Para el manejo con estadística multivariada se ha aplicado la metodología de la Clúster Análisis (Brereton, 2007), que permitió extraer la mayor cantidad de información de la base de datos global. Para obtener esta información global veraz y correcta, fue necesario que todas las variables tengan la misma unidad de medida por cuanto se procesan todas al mismo tiempo. Con este fin, se han transformado las variables encuestadas mediante un escalado por rango; de esta manera los valores de todas caen en el intervalo entre 0 y 1 (cero el valor mínimo, 1 el máximo) (Van den Berg et al., 2006). Posteriormente, se aplicó el algoritmo de clústering aglomerativo jerárquico que agrupa los casos en función de su distancia recíproca, o sea, de sus diferencias, en este caso se ha utilizado la distancia de Manhattan debido a que algunas variables eran dicotómicas -distancia que no requiere del cálculo del promedio-, y se ha empleado como modo de aglomeración de la vinculación completa (Bailey, 1994, p. 549).

El clúster jerárquico aglomerativo es un método de agrupación de datos en función de su distancia (disimilitud) que opera interactivamente en forma muy simple: se inicia calculando la distancia entre todos los números de casos, se seleccionan los dos casos que tienen distancia mínima entre sí y con ellos se construye un clúster de dos elementos. Se calcula distancia entre este clúster y los otros clústeres de dos casos. Se exploran todas las distancias de los clústeres indicados para detectar otras parejas de objetos más cercanos y se aglomera a este primer clúster el caso más cercano. Se repite todo el proceso hasta que todos los casos resultan agrupados completamente. El criterio utilizado para aglomerar los clústeres entre sí es el método de la vinculación completa que utiliza la distancia más grande entre los casos del clúster A y los del clúster B. La misma que produce clústeres compactos.

Para limitar el número de clúster, debido a al alto número de los casos estudiados se ha utilizado un procedimiento de truncación basado en la entropía de Shannon la

cual “mide la información total contenida en los clústeres. Si cada caso está aislado se tiene la máxima información (entropía), pero esta no es útil en cuanto cada caso se debe estudiar solo” (Cuevas, 1986, p. 151). El número de clústeres óptimo es aquel en el cual la entropía total de los clústeres y de los casos de adentro de los clústeres es mínima.

Para estudiar similitudes o diferencias en los valores de las variables dicotómicas en los diferentes clústeres se ha utilizado el test del Chi-cuadrado (Yates, 1934). En el caso de las variables de escala ordinal se ha utilizado el análisis de la varianza por rango de Kruskal-Wallis (Siegel & Castellan, 1988) y/o el test de Mood (Dickinson Gibbons & Chakraborti, 2003).

Se utiliza el análisis de Kruskal-Wallis que es una prueba no paramétrica cuando se está en presencia de más de dos muestras independientes, con el fin de determinar si las muestras proceden de una misma población o si al menos una muestra procede de una población diferente de las otras. La prueba no paramétrica de Mood tiene el mismo objetivo de la de Kruskal-Wallis, sin embargo es robusta para los valores atípicos y errores en los datos, y es particularmente apropiada en las etapas preliminares del análisis.

Para definir el tipo de indicador de los valores centrales se ha controlado la normalidad de las distribuciones de algunas variables, como las relacionadas con la edad de los encuestados y todas han sido no normales al test de Kolmogorov-Smirnov (1967) bajo una confianza del 99%. Por esta razón se ha optado por utilizar la mediana como estadístico del valor central en vez del promedio, pues es menos sensible a los valores extremos. Para comprobar si existe diferencia significativa entre los valores de las medianas se ha procedido a efectuar la prueba de Mood (Dickinson Gibbons & Chakraborti, 2003).

La muestra

La muestra es de tipo intencional, parcialmente probabilístico. El número de la muestra total se ha calculado mediante:

$$n = \frac{(\sum w_h S_h)^2}{V + \frac{\sum w_h S_h^2}{N}}$$

Donde:

1. n = número de la muestra
2. w_h = peso del estrato

3. S_h = desviación estándar del estrato; en este estudio se ha utilizado para todos los estratos 0.25 como se mencionó antes.

4. N = número de la población

5. $v = \left(\frac{d}{2}\right)^2$ siendo d el error permitido y 2 el límite crítico considerando un nivel de confianza del 95 %

Los estratos considerados en el trabajo corresponden a las nueve zonas administrativas del país. Para cada zona se ha utilizado la misma desviación estándar de 0.25.

La numerosidad de cada estrato se ha calculado mediante:

$$n_h = n \left[\frac{w_h S_h}{\sum w_h S_h} \right]$$

En la aplicación de la encuesta no se siguió el esquema de la selección al azar de los encuestados por cuanto fueron seleccionados indirectamente por el Ministerio de Educación. Se escogió una muestra indirecta, ya que cada uno de los maestros seleccionados como encuestadores debieron aplicar 10 encuestas a sus colegas, por lo tanto, los resultados son necesariamente sujetos a sesgo.

La muestra total fue de 12 236 personas entre maestros, directores de centros educativos, profesionales de los UDAI (Unidad de apoyo a la Inclusión) y profesionales de los DECE (Departamento de Consejería Estudiantil). Esta participación heterogénea de profesionales ha creado cierta dificultad al aplicar preguntas exclusivas para los maestros, tales como el número de niños con NEE (necesidades educativas especiales), que tienen en sus aulas. Este problema fue tan grande que se ha tenido que eliminar dicha información (pregunta N° 18). El Ministerio, en el momento de seleccionar los encuestadores y estos, al aplicar la encuesta, no consideraron que era dirigida a maestros. Un docente en el aula debería tener un número mínimo de niños con NEE y un profesional del DECE y UDAI ven a todos los niños de la institución.

El instrumento

El instrumento empleado es una encuesta titulada “Encuesta de conocimientos, actitudes y opinión sobre los procesos inclusivos en Educación General Básica” (Anexo1). Este material fue creado por docentes de la Universidad del Azuay, que sirvió como instrumento para la recolección de datos. Las variables se refirieron a las percepciones relativas a los conocimientos, opiniones y actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva. En la primera parte, se averiguó situaciones de tipo demográfico como: género, edad, especialidad, grado académico, niveles en los cuales imparte docencia y años de experiencia. La segunda parte está compuesta por 18 preguntas que definieron algunos aspectos relacionados con la situación de la educación inclusiva en Ecuador, referidas al conocimiento, actitud y opiniones. Se respondía expresando

el grado de acuerdo utilizando una escala del 0 al 3, siendo: 0 = ninguno, 1 = bajo, 2 = medio y 3 = alto. El instrumento fue diseñado con base en otros similares utilizados en estudios previos dentro de la misma universidad. El documento fue sometido a criterio de profesionales expertos para controlar la aplicabilidad (validación operativa): psicólogos, docentes en educación inicial, maestros con experiencia en inclusión y profesores universitarios de las carreras de Educación Inicial y Básica.

El procedimiento

La Universidad del Azuay ofertó una Maestría en Educación Básica Inclusiva y propuso como líneas de investigación un programa de actualización profesional a 1350 maestros ecuatorianos, 150 por cada una de las 9 zonas geográficas. La logística para el éxito de la propuesta estuvo a cargo de la SETEDIS (Secretaría Técnica de Discapacidades), ente encargado de coordinar acciones en beneficio de las personas con discapacidad, adscrita directamente a la Vicepresidencia de la República. Esta Secretaría fue la intermediaria con el Ministerio de Educación y la coordinadora local para la ejecución de los cursos.

Los maestrantes, organizados en 13 parejas y con el apoyo de una tutora: (profesora de la maestría), se trasladaron a las respectivas sedes de los 13 cursos y guiaron, informaron y prepararon a los maestros en el argumento de la inclusión por 2 días. Cada maestro encuestador debía aplicar previo al curso, 10 encuestas en sus instituciones y consignar el día del mismo.

Las encuestas obtenidas fueron ingresadas en una hoja de datos para establecer con parámetros estadísticos la situación real en la cual se encuentra cada lugar para el proceso de inclusión de niños con NEE. Se recogieron 12236 encuestas y se utilizaron 10236, el resto fueron eliminadas al hacer la depuración, por diferentes razones. Con estos resultados zonales, los maestrantes realizaron su tesis de grado y culminaron la carrera. Cabe destacar el éxito del curso, pues fue valorado positivamente por los maestros participantes. Los investigadores involucrados en este trabajo entregaron los datos parciales provinciales y estos fueron unificados por un grupo de docentes responsables del proceso y dieron los resultados que se presentan a continuación, logrando de esta manera tener una panorámica a nivel nacional.

Resultados

Resultados de los datos generales

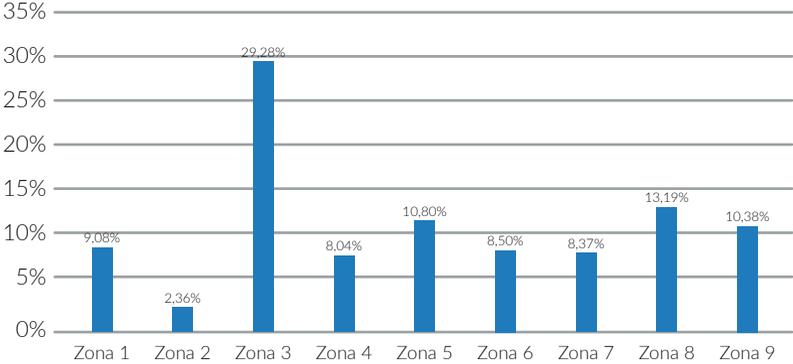
Los resultados conseguidos en este trabajo fueron organizados respetando el orden general de la encuesta: los datos generales, los resultados del nivel de conocimiento de los maestros encuestados desde las preguntas 1, 6, 12, 15, 16 y 17; resultados sobre la opinión de los encuestados en base a las respuestas a las preguntas 4, 5, 8, 9, 10 y 11; y finalmente, las respuestas sobre la actitud con las preguntas 2, 3, 7, 13 y 14. Los datos se manejaron con estadística descriptiva y a continuación con estadística multivariada, pregunta por pregunta.

Tabla 1. Encuestados por zonas a nivel nacional

Zonas	%
Zona 1	9,08
Zona 2	2,36
Zona 3	29,28
Zona 4	8,04
Zona 5	10,80
Zona 6	8,50
Zona 7	8,37
Zona 8	13,19
Zona 9	10,38
Total	100

Elaboración propia

Gráfico 1. Encuestados por zonas a nivel nacional



Elaboración propia.

La zona 3 es la que aporta con un mayor número de encuestados (29,28 %) y la que menos información aporta es la zona 2 con un 2,38 % el resto de zonas se encuentran entre el 8 y 10 % del total de las encuestas obtenidas para este trabajo.

Tabla 2. Zonas geográficas del Ecuador y sus respectivas provincias

Zonas	Provincias
Zona 1	Esmeraldas
	Imbabura
	Carchi
	Sucumbíos
Zona 2	Pichincha
	Napo
	Orellana**
Zona 3	Chimborazo
	Tungurahua
	Pastaza
	Cotopaxi
Zona 4	Manabí
	Santo Domingo de los Tsáchilas
	Galápagos**
Zona5	Santa Elena
	Guayas
	Los Ríos
	Bolívar
Zona 6	Azuay
	Cañar
	Morona Santiago
Zona 7	El Oro **
	Zamora Chinchipe**
	Loja
Zona 8	Distrito Metropolitano de Guayaquil
Zona 9	Distrito Metropolitano de Quito

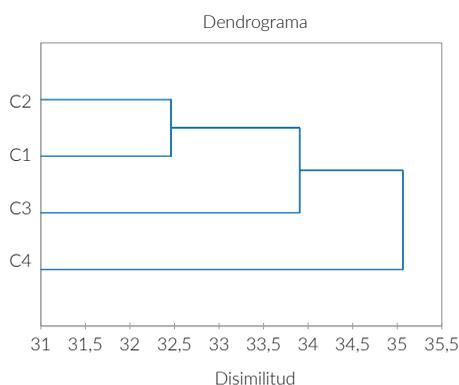
** Provincias donde no se recogió información.

El Ecuador está organizado en nueve zonas en las que se ubican las 26 provincias; la mayor parte de ellas fueron estudiadas con este trabajo. Se presentan los resultados

de 21 provincias, estas son aquellas de donde provenían los maestros y en donde se aplicaron las encuestas.

Aplicando el clúster análisis, en la modalidad aglomerativa, se inicia considerando todos los objetos como clúster y agrupándoles en función de su distancia recíproca (en este caso la distancia de taxi (Van den Berg et al., 2007). Se nota (Gráfico 2) que los elementos que pertenecen a los clústeres 1 y 2 se agrupan a una distancia (disimilitud) pequeña, los del clúster tres se unen con el clúster de los dos anteriores a una distancia más grande, mientras que los elementos del clúster cuatro son muy diferentes de los demás y se unen a distancia mucho más grande. Sigue el dendrograma de clústerización.

Gráfico 2. Dendrograma de la clústerización



Elaboración propia.

El dendrograma de las distancias de los cuatro clústeres da como resultado que los valores obtenidos de los encuestados de los clústeres uno y dos son bastante similares; los del clústeres cuatro son muy diferentes con respecto a los dos primeros, y los del clúster tres son intermedios. Los casos encuestados se distribuyen en los cuatro clústeres de acuerdo a la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de los encuestados en los cuatro clústeres

Clúster	Frecuencia	Frecuencia %
1	4358	42,58
3	3194	31,20
2	2475	24,18
4	209	2,04
Total	10236	100

Elaboración propia.

El clúster uno es el más numeroso con el 42.58 % del total de los encuestados, sigue el tres con el 31.2 %, luego el dos con el 24.18 % y, por último, el cuatro con solo el 2.04 %. La distribución de las diferentes zonas en los clústeres se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Distribución de las diferentes zonas en los cuatro clústeres

Zona	Clúster 1		Clúster 2		Clúster 3		Clúster 4	
	Frecuencia	Frecuencia %						
1	499	11,45%	370	14,95%	60	1,88%	0	0%
2	148	3,4%	72	2,91%	13	0,41%	9	4,31%
3	1713	39,31%	899	36,32%	246	7,7%	139	66,51%
4	456	10,46%	306	12,36	51	1,6%	10	4,78%
5	635	14,57%	285	11,52%	165	5,17%	20	9,57%
6	500	11,47%	289	11,68%	58	1,82%	23	11%
7	280	6,42%	184	7,43%	385	12,05%	8	3,83%
8	77	1,77%	44	1,78%	1229	38,48%	0	0%
9	50	1,15%	26	1,05%	987	30,90%	0	0%
Total	4358	100%	2475	100%	3194	100%	209	100%

Elaboración propia.

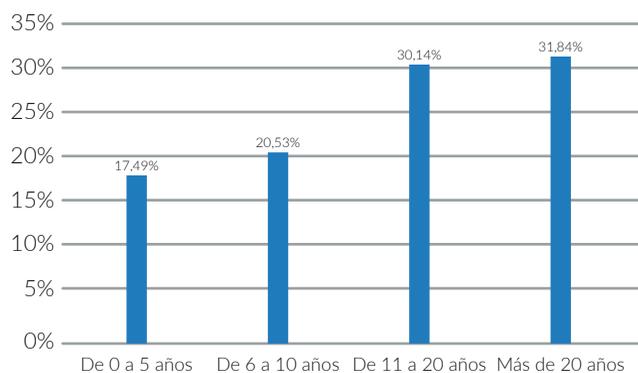
Los valores de la tabla en itálico y negrita indican la moda de la distribución. Se puede afirmar que los clústeres 1, 2 y 4 tienen la misma moda; la zona más representada es la 3; el clúster 3 es representativo de la zona 8.

Tabla 5. Pregunta relacionada con los años de experiencia de los encuestados

Años de experiencia	%
De 0 a 5 años	17,49
De 6 a 10 años	20,53
De 11 a 20 años	30,14
Más de 20 años	31,84
Total	100

Elaboración propia.

Gráfico 3. Pregunta relacionada con los años de experiencia de los encuestados



Elaboración propia.

La mayoría de maestros encuestados tiene más de 20 años de experiencia, resultado que nos animaría a pensar que esta experiencia podría apoyar el proceso, pero también indicaría poco interés dado el cansancio de los años de trabajo. Un buen número de maestros (30.14 %) están entre los 11 y 20 años y serían el punto de apoyo para el éxito de la inclusión.

En lo relativo a los años de experiencia de los encuestados, la estadística multivariada señala que su distribución en todos los clústeres no es normal (test Kolmogorov-Smirnov alfa =0.05) Por lo tanto, se ha utilizado la mediana en vez del promedio para calcular los valores centrales de cada distribución.

Los primeros tres clústeres presentan una mediana de experiencia de 15 años, mientras que los encuestados del clúster 4, presentan una mediana de 10 años.

La aplicación del test de Mood ha generado los siguientes resultados:

Chi - cuadro= 51.46

G.L.=3

P=0.000

Conf. individual=95 %

Tabla 6. Medianas de los años de experiencia

Clúster No	N<=	N>	Mediana	Q3-Q1
1	2262	2096	15	18
2	1333	1142	15	17
3	1861	1333	15	16
4	147	62	10	13

Elaboración propia.

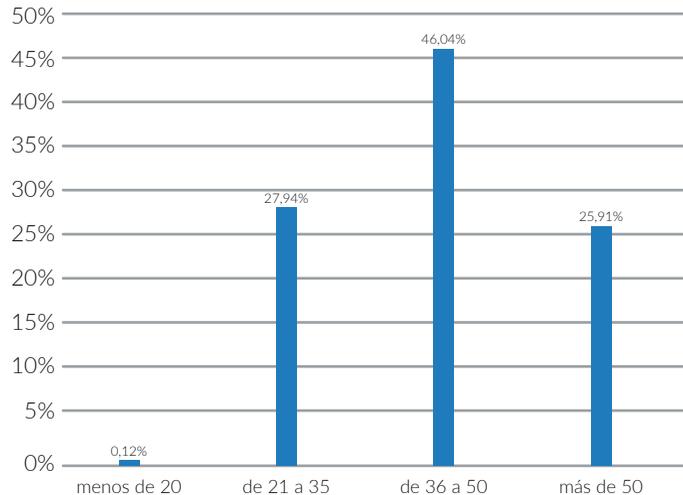
Se puede notar que los encuestados pertenecientes al clúster 4 tienen menos años de experiencia docente. Este dato concuerda con el hecho que son más jóvenes y además, hay un mayor número de másters en psicología.

Tabla 7. Edad de los encuestados

Edad de encuestados	%
Menos de 20	0.12
de 21 a 35	27.94
de 36 a 50	46.04
más de 50	25.91
Total	100

Elaboración propia.

Gráfico 4. Edad de los encuestados



Elaboración propia.

En relación a la edad de los encuestados a nivel nacional tenemos que un 73,98% se encuentra entre los 21 y 50 años, es decir, en la mejor época para trabajar porque es el periodo en el que se une la experiencia con la energía, por lo cual sí se podría esperar una buena respuesta y resultados exitosos desde este parámetro.

Al trabajar con la estadística multivariada, el argumento relativo a la edad de los encuestados para definir el tipo de indicador del valor central, se ha controlado la normalidad de las cuatro distribuciones: todas han sido no normales al test de Kolmogorov-Smirnov bajo una confianza del 99%. Por esta razón, se ha optado por utilizar la mediana como estadístico del valor central en lugar del promedio. En cuanto a la mediana, es menos sensible a los valores extremos.

Tabla 8. Edad de los encuestados

Clúster No	N<=	N>	Mediana	Q3-Q1
1	2217	2141	43	16
2	1311	1164	43	15
3	1713	1481	42	16
4	144	65	38	17.5

Elaboración propia.

Los encuestados de los clústeres 1 y 2 tienen la edad mediana de 43 años, los del clúster 3 tienen una edad mediana de 42 años. Los encuestados del clúster 4 son los más jóvenes, tienen una edad mediana de 38 años.

Para comprobar si existe diferencia significativa entre las cuatro edades medianas se ha procedido a efectuar la prueba de Mood (19769 sobre las medianas de las distribuciones de edades). Se obtuvo el siguiente resultado:

Puesto que $P < 0.05$ se puede decir que al menos una de las cuatro distribuciones tiene mediana diferente que las otras.

En las medianas obtenidas por el test de Mood se encontró que:

Chi - cuadro= 28,99
 G.L.=3
 P=0.000
 Conf. individual=95 %

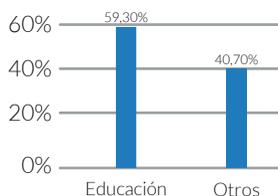
Del test se desprende que la mediana del clúster 4 está completamente separada de las demás cuyos intervalos intercuartiles están sobrepuestos. Entonces se puede concluir que existe un 95 % de confianza las edades de los encuestados que pertenecen al clúster cuatro son inferiores a las de los demás.

Tabla 9. Títulos de los encuestados

Título encuestados	Por ciento
Educación	59,30
Otros	40,70
Total	100

Elaboración propia.

Gráfico 5. Títulos de los encuestados

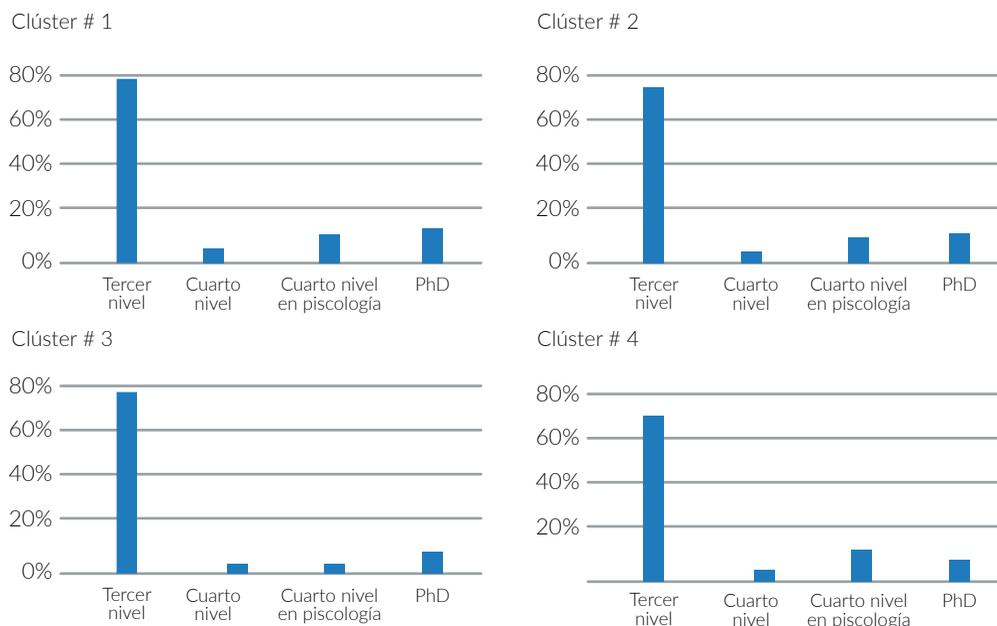


Elaboración propia.

En lo referente al argumento relativo a los títulos de los maestros encuestados, la respuesta es alarmante, solo el 59,30 % cuenta con un título en Educación, de las más impensadas nominaciones, por tanto, en sus respuestas el argumento sobre las metodologías de la enseñanza constituye una incógnita. El resto, un casi la mitad, poseen títulos que van desde la arquitectura, ingeniería civil, diseño, etc.; no es posible imaginarse las respuestas sobre el manejo técnico de la educación. Esta situación pone realmente en riesgo el proceso de inclusión por el bajo nivel de preparación de los maestros y, en particular, sobre el tema en cuestión. He ahí la gran responsabilidad que existe en el momento de escoger maestros para la educación ecuatoriana.

Los títulos de los encuestados, según la estadística multivariada, se han representado mediante una escala ordinal de 1 (tercer nivel), 2 (cuarto nivel), 3 (cuarto nivel en psicología) y 4 (doctor). Como valor central se ha utilizado la mediana de los títulos, con valores iguales al 95 % de confianza según el test de Mood, en cada grupo. Las medianas de los cuatro clústeres son iguales entre sí y corresponden al título de tercer nivel.

Gráfico 6. Distribuciones de frecuencia de los títulos en los encuestados de cada clúster



Elaboración propia.

De la figura 3 se desprende que los encuestados del clúster 4 presentan mayores frecuencias % de Máster en Psicología, en cuanto a la frecuencia % del título de doctorado entre los encuestados del clúster 3 el valor es del 13 %, luego vienen los del

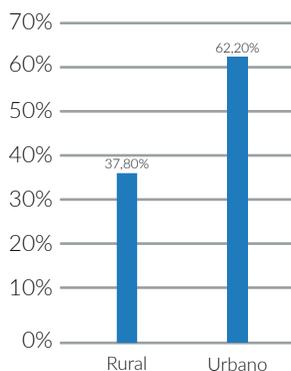
clúster 2 con 11 %. Los de los demás clústeres tienen valores parecidos más bajos. La mayoría de los encuestados en los cuatro clústeres presentan el título de tercer nivel.

Tabla 10. Ubicación del establecimiento donde laboran los encuestados

Ubicación establecimiento	%
Rural	37,80
Urbano	62,20
Total	100

Elaboración propia.

Gráfico 7. Ubicación del establecimiento donde laboran los encuestados



Elaboración propia.

Se espera que una vez conseguido afianzar el proceso de inclusión, en la parte urbana se logre seguir en la rural que lamentablemente, siempre está más desprovista de apoyos. De acuerdo con la multivariada, se aclara que las respuestas a esta pregunta son de tipo dicotómico: establecimiento rural= 1, establecimiento urbano =2.

Tabla 11. Distribución porcentual del tipo de establecimiento en los cuatro clústeres

Clúster	Urbano %	Rural %	Total línea %
Clúster 1	67,68	32,32	100
Clúster 2	69,94	30,06	100
Clúster 3	48,89	51,11	100
Clúster 4	59,81	40,19	100

Elaboración propia.

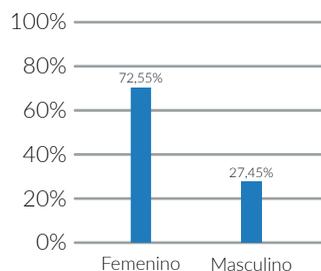
Aparentemente no se ve muchas diferencias entre encuestados urbanos y rurales en los diferentes clústeres, sin embargo, al aplicar la prueba del CHI-Cuadrado, sobre las frecuencias y al 95 % de confianza, se determina que no existe una asociación entre los varios clústers. Esto se explica al controlar la tabla, en los clústeres no hay diferencia, pero sí la hay entre el ámbito urbano y rural, casi el doble los encuestados urbanos.

Tabla 12. Género de los encuestados

Género	%
Femenino	72,55
Masculino	27,45
Total	100

Elaboración propia.

Gráfico 8. Género de los encuestados



Elaboración propia.

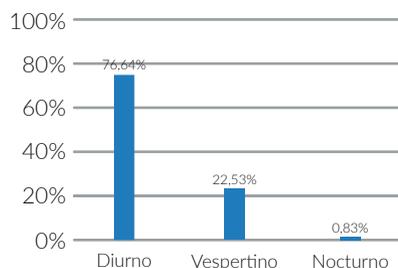
La mayor parte de maestros encuestados son mujeres, un fenómeno muy frecuente en el mundo de la educación.

Tabla 13. Tipo de establecimiento donde laboran los encuestados

Tipo de establecimiento	%
Diurno	76,64
Vespertino	22,53
Nocturno	0,83
Total	100

Elaboración propia.

Gráfico 9. Tipo de establecimiento de los encuestados



Elaboración propia.

La mayoría de maestros encuestados trabaja en establecimientos diurnos (76.64 %), normal dada la mayor afluencia de alumnos en los colegios matutinos, no así en los nocturnos donde hay menos número de estudiantes. Desde la multivariada y partiendo de las modalidades las respuestas son dicotómicas. Para entenderlo mejor, se presenta en la tabla 14 un resumen de las frecuencias porcentuales de dichas modalidades en cada clúster.

Tabla 14. Frecuencias de las modalidades de trabajo en cada clúster

Clúster	Diurno	Vespertino	Nocturno	Total
Clúster 1	87	12	0	100
Clúster 2	68	30	0	100
Clúster 3	68	30	0	100
Clúster 4	78	19	1	100

Elaboración propia.

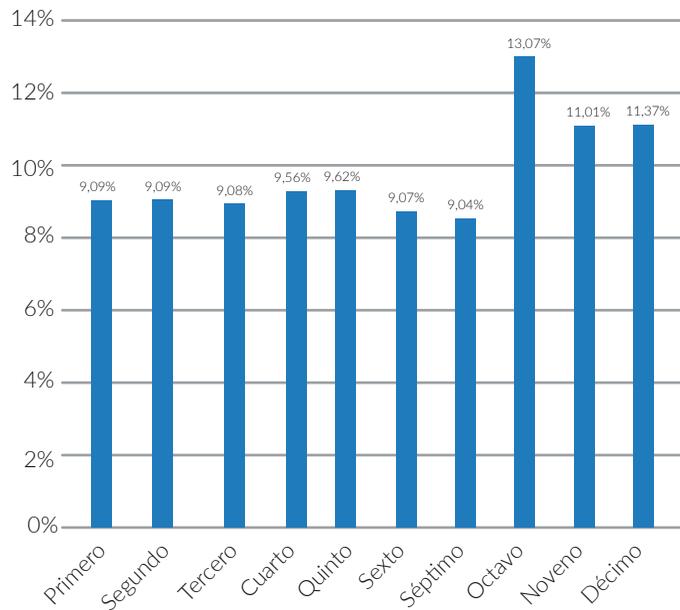
Analizando la tabla se puede apreciar que los clústeres 1 y 4 poseen frecuencias de modalidad diurna y vespertina bastante parecidas; también en los clústeres 2 y 3 las dos modalidades anteriores son parecidas, pero diferentes que entre los clústeres 1 y 2. Para determinar asociaciones entre los casos se aplicó el test del CHI-Cuadro y, con una confianza del 95%, se detectó que no hay asociación, o sea que sí hay diferencias.

Tabla 15. Año de educación básica donde laboran los encuestados

Año de educación básica en el que labora	%
Primero	9,09
Segundo	9,09
Tercero	9,08
Cuarto	9,56
Quinto	9,62
Sexto	9,07
Séptimo	9,04
Octavo	13,07
Noveno	11,01
Décimo	11,37
Total	100

Elaboración propia.

Gráfico 10. Año de educación básica en el que laboran los encuestados



Elaboración propia.

Los datos precedentes indicarían que existe una armonía en el número de maestros que responden por grados. El estudio multivariado señala que la respuesta a esta pregunta está formada por 10 opciones binarias sí/no (1/0) que indican en qué año de Educación Básica trabaja el encuestado.

Tabla 16. Clústeres

	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4
Año	% de encuestados	% de encuestados	% de encuestados	% de encuestados
1	15.28	4.97	8.14	78.47
2	15.28	4.97	8.14	78.47
3	11.34	9.90	9.42	82.30
4	11.08	11.11	10.39	89.00
5	10.37	12.20	10.68	90.43
6	9.27	12.93	9.39	89.47
7	10.81	10.79	9.52	78.95
8	20.28	16.53	12.30	27.75
9	20.15	14.14	5.85	26.32
10	20.35	14.99	6.29	28.23

Elaboración propia.

Se puede notar inmediatamente que los encuestados que pertenecen al clúster cuatro presentan valores de las frecuencias muy diferentes que los de los demás, lo que se confirma el 95 % de confianza con el test de Mood. Además, significa que los tres primeros clústeres presentan una distribución muy parecida en todos los años de Educación Básica, al contrario del grupo 4 el cual hace la diferencia en la concentración de maestros en los grados centrales.

Resultados relacionados con el conocimiento de los maestros encuestados a nivel nacional

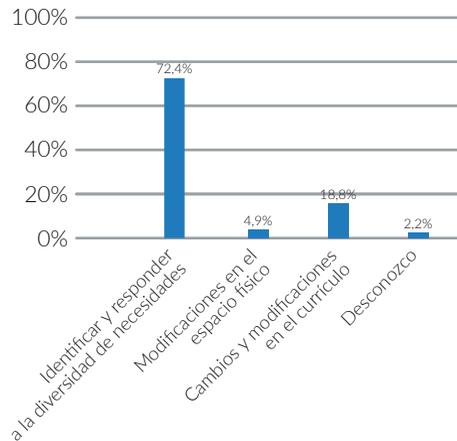
A continuación, se presentan los resultados relacionados con las variables sobre conocimientos de los docentes frente a la inclusión educativa a nivel nacional. Las preguntas relativas al conocimiento fueron las siguientes: N° 1, 6, 12, 15, 16 y 17; se refirieron al dominio conceptual, al conocimiento legal y a los métodos y técnicas específicas para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales (NEE). Los resultados que se presentan fueron tratados pregunta por pregunta con estadística descriptiva primero y con estadística multivariada.

Tabla 17. Conceptualización sobre inclusión educativa

Conceptos		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Identificar y responder a la diversidad de necesidades	7420	72,49
	Modificaciones en el espacio físico	510	4,98
	Cambios y modificaciones en el currículo	1933	18,88
	Desconozco	231	2,26
	Total	10094	98,61
Perdidos	Sistema	142	1,39
Total		10236	100

Elaboración propia.

Gráfico 11. Conceptualización sobre inclusión educativa



Elaboración propia.

Estos resultados indican que hay una tarea pendiente aún relativa a la consolidación de los conceptos. Desde la estadística multivariada, esta pregunta tiene cuatro respuestas dicotómicas sí/no, no excluyentes; la correcta corresponde a la respuesta 1.

Tabla 18. Conceptualización sobre inclusión educativa

Pregunta	Respuesta positiva %			
	1	2	3	4
Clúster 1	69,46	4,15	22,63	2,75
Clúster 2	81,21	5,33	11,84	1,45
Clúster 3	70,16	5,89	18,53	2,13
Clúster 4	63,64	4,31	29,67	1,44

Elaboración propia.

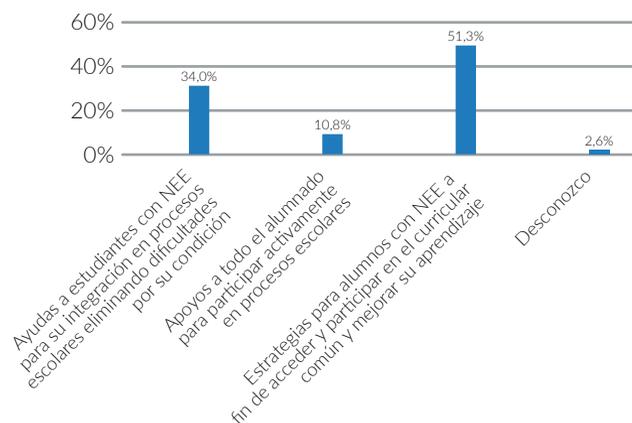
En esta tabla se presentan las frecuencias % de las respuestas afirmativas. La primera columna de la tabla corresponde a la respuesta correcta, se nota que, en general la mayoría de los miembros de los 4 clústers han contestado adecuadamente con un máximo del 81%, para los del clúster 2 y un mínimo del 63% para los del clúster 4.

Tabla 19. Definiciones sobre adaptaciones curriculares

Definiciones	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Ayudas a estudiantes con NEE para su integración en procesos escolares eliminando dificultades por su condición	3482	34,02
Apoyos a todo el alumnado para participar activamente en procesos escolares	1112	10,86
Estrategias para alumnos con NEE a fin de acceder y participar en el curricular común y mejorar su aprendizaje	5257	51,36
Desconozco	273	2,67
Total	1124	98,91
Perdidos		
Sistema	112	1,09
Total	1063	100

Elaboración propia.

Gráfico 12. Definiciones sobre adaptaciones curriculares



Elaboración propia.

A esta pregunta responden correctamente (tercera opción) solo un poco más de la mitad de encuestados (51.3%), el resto, la mayor parte, no tiene seguridad. Esta situación podría reflejarse en el momento de tener un niño incluido en el aula cuando no se profundiza en la verdadera esencia de lo que significa inclusión. La multivariada nos indica que esta pregunta supone cuatro respuestas dicotómicas sí/no, no excluyentes, de las cuales la correcta corresponde al caso # 3. La tabla 20 reporta la distribución de las frecuencias afirmativas.

Tabla 20. Definiciones sobre adaptaciones curriculares

Pregunta	Respuesta correcta %			
	1	2	3	4
Clúster 1	27,15	8,12	60,33	3,26
Clúster 2	42,83	15,47	40,04	1,29
Clúster 3	64,18	88,76	52,47	96,99
Clúster 4	32,06	7,66	56,94	1,44

Elaboración propia.

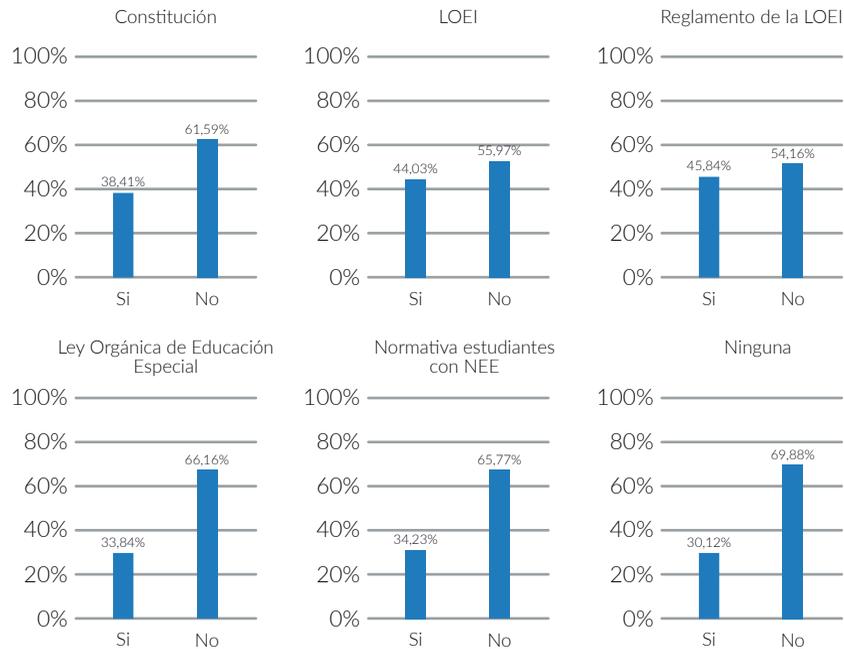
Un examen de los datos de la tabla indica inmediatamente que los encuestados del clúster 3 no tienen claro, en su gran mayoría, qué significa adaptaciones curriculares. Los encuestados de los clústeres 1 y 4 son los que mejor manejan el concepto, mientras que los del clúster 2 lo manejan con inseguridad.

Tabla 21. Frecuencias conocimiento de normativas sobre inclusión

Normativas	Sí conoce		No conoce	
	Nº	Porcentaje	Nº	Porcentaje
Conocimiento Leyes	Constitución de la República	3932 38,41 %	6304 61,59 %	
	LOEI	4507 44,03 %	5729 55,97 %	
	Reglamento de la LOEI	4692 45,84 %	5544 54,16 %	
	Ley Orgánica de Educación Especial.	3464 33,84 %	6772 66,16 %	
	Normativa de atención a estudiantes con NEE	3504 34,23 %	6732 65,77 %	
	Ninguna	3083 30,12 %	7153 69,88 %	

Elaboración propia.

Gráfico 13. Frecuencias conocimiento de normativas sobre inclusión



Elaboración propia.

Las leyes y normas que regulan la inclusión no son conocidas por la mayor parte de los maestros. Esta situación es totalmente negativa en el sentido de porque al no conocer el aspecto legal en torno a los derechos y deberes de los niños con NEE ni sobre los maestros que deben trabajar con aquellos, se podría incurrir en ilegalidades que perjudiquen a las partes. Según la estadística multivariada, esta pregunta posee seis respuestas dicotómicas sí/no, que no son excluyentes, de las cuales los encuestados deberían haber respondido afirmativamente a la pregunta 12. La tabla 22 presenta los porcentajes de las respuestas:

Tabla 22. Frecuencias conocimiento de normativas sobre inclusión

Clúster	Respuestas positivas %					
	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4	Respuesta 5	Respuesta 6
Clúster 1	26,80	38,57	40,55	13,72	13,63	9,16
Clúster 2	29,17	45,86	46,18	20,20	21,25	5,01
Clúster 3	61,65	49,62	51,63	72,39	73,14	78,74
Clúster 4	30,30	47,68	48,97	20,08	20,93	4,93

Elaboración propia.

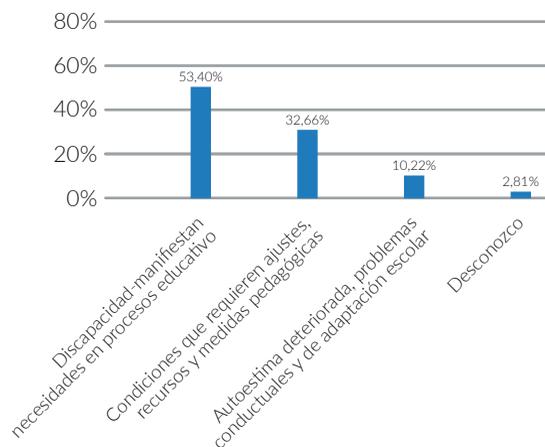
Los encuestados del clúster 3 presentan un comportamiento diferente que los demás en cuanto son los que tienen mayor conocimiento de las leyes, pero hay un altísimo porcentaje de casos de desconocimiento total.

Tabla 23. Conceptualización sobre necesidades educativas especiales NEE

Conceptos	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Discapacidad-manifiestan necesidades en procesos educativo	5466	53,40
Condiciones que requieren ajustes, recursos y medidas pedagógicas	3343	32,66
Autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar	1046	10,22
Desconozco	288	2,81
Total	10.143	99,09
Perdidos		
Sistema	93	0,91
Total	10.236	100

Elaboración propia.

Gráfico 14. Conceptualización sobre necesidades educativas especiales NEE



Elaboración propia.

Los maestros del Ecuador a esta pregunta relativa a escoger el concepto correcto sobre lo que significa necesidades educativas especiales NEE, solo el 32.6 % responde correctamente, el 66.4 % no responde correctamente manifestando la mayoría un conocimiento aproximado sobre el tema. Esta situación comportaría una intervención urgente. A la pregunta 15 de la encuesta, la estadística multivariada tiene cuatro respuestas dicotómicas sí/no, que no son excluyentes, la correcta corresponde al caso 3. Se presenta el cuadro de las frecuencias de la respuesta correcta:

Tabla 24. Conceptualización sobre necesidades educativas especiales NEE

Clúster	Respuestas positivas %			
	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
Clúster 1	47,71	36,74	11,73	2,89
Clúster 2	65,82	25,29	7,76	1,33
Clúster 3	51,06	33,06	9,96	3,91
Clúster 4	58,85	27,75	11,96	20,08

Elaboración propia.

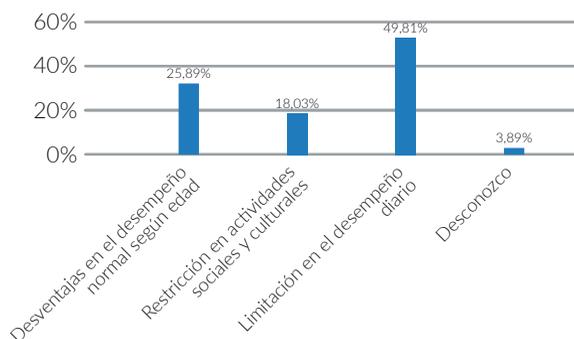
Se puede notar que el porcentaje de la respuesta tres es muy bajo con respecto a las primeras dos opciones, lo que nos permitiría afirmar que los encuestados no tienen claro el concepto consultado.

Tabla 25. Conceptualización de discapacidad

Conceptos		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Desventajas en el desempeño normal según edad	2650	25,89 %
	Restricción en actividades sociales y culturales	1846	18,03 %
	Limitación en el desempeño diario	5099	49,81 %
	Desconozco	398	3,89 %
Total		9.993	97,63 %
Perdidos	Sistema	243	2,37 %
Total		10.236	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 15. Conceptualización de discapacidad



Elaboración propia.

El conocimiento constituye la base para afrontar lo diferente y desconocido, cuando los maestros tengan un dominio teórico seguramente podrán afrontar sin miedo ni dificultad la atención correcta de las NEE. En relación con la estadística multivariada, esta pregunta tiene cuatro respuestas dicotómicas sí/no, que no son excluyentes; la respuesta correcta corresponde al caso N°3. A continuación se presenta el cuadro de las frecuencias de las respuestas correctas:

Tabla 26. Conceptualización de discapacidad

Clúster	Respuesta 1	Respuestas positivas %		
		Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
Clúster 1	21,04	15,97	56,84	3,99
Clúster 2	35,88	17,90	41,98	3,03
Clúster 3	24,48	21,04	45,52	4,26
Clúster 4	26,32	12,92	55,02	5,26

Elaboración propia.

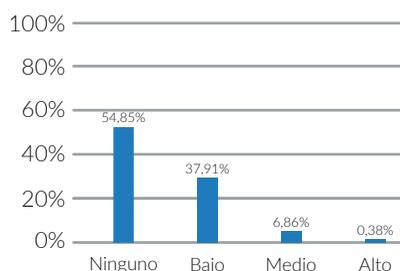
La mayor parte de los miembros de los clústeres conocen medianamente el argumento. Se nota que hay una gran inseguridad en el concepto.

Tabla 27. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad auditiva

Válidos	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
		Ninguno	3345
	Bajo	2312	37,91 %
	Medio	418	6,86 %
	Alto	23	0,38 %
Total		6098	100%

Elaboración propia.

Gráfico 16. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad auditiva



Elaboración propia.

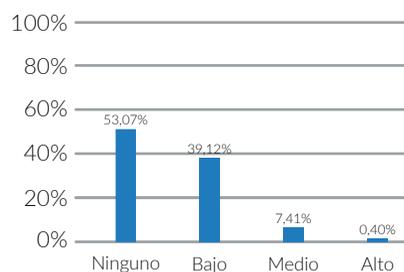
Estos datos son lógicos ya que el argumento es sumamente técnico, es más, se considera que muchas de las respuestas en los literales bajo y medio se deben sumar a la respuesta ninguno. La metodología para el trabajo con discapacidad auditiva requiere de una preparación extra, de un dominio de otro idioma como el de señas o de una metodología compleja como la de la oralización u otros métodos específicos.

Tabla 28. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad visual

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	3330	53,07 %
	Bajo	2455	39,12 %
	Medio	465	7,41 %
	Alto	25	0,40 %
Total		6275	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 17. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad visual



Elaboración propia.

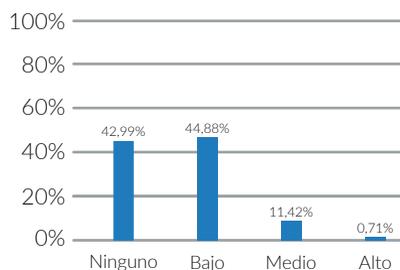
Este argumento se parece con demasiada cercanía al de las dificultades auditivas. Esta situación por lo general, crea rechazo en el momento de afrontar la inclusión de estos niños, por lo que resulta primordial trabajar a fondo con los maestros ecuatorianos.

Tabla 29. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad física

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	3083	42,99 %
	Bajo	3218	44,88 %
	Medio	819	11,42 %
	Alto	51	0,71 %
Total		7171	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 18. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad física



Elaboración propia.

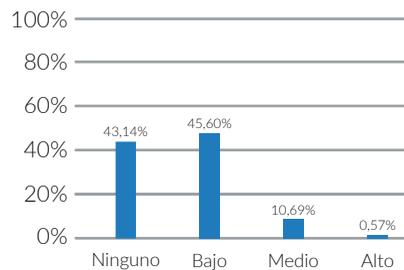
Los valores de ninguno y bajo predominan en las respuestas dadas por los maestros ecuatorianos, el conocimiento medio es un poco más alto con un 11,42%, el conocimiento alto es de muy pocos maestros (0,71%) estos datos considero son altamente decisivos de la situación de quienes deberán recibir en sus aulas a los niños con discapacidad física.

Tabla 30. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad intelectual

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	3243	43,14 %
	Bajo	3428	45,60 %
	Medio	803	10,69 %
	Alto	43	0,57 %
Total		7517	100%

Elaboración propia.

Gráfico 19. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad intelectual



Elaboración propia.

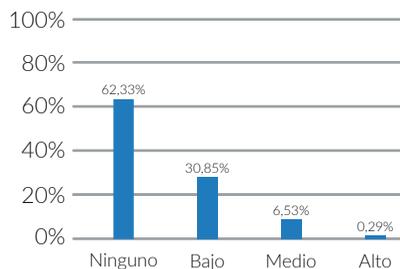
Nuevamente los resultados se repiten como los datos anteriores referente a las discapacidades visual y auditiva, el nivel de conocimiento alto no llega ni al 1% (0,57%), mientras que se concentra la mayoría en la respuesta de conocimiento bajo y ninguno, estos resultados indican que el personal consultado no sabe cómo tratar la discapacidad intelectual. Este dato es muy alarmante ya que ante el temor de no saber qué hacer con los niños que lo padecen podría negar la posibilidad de inclusión.

Tabla 31. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función del autismo y trastornos generales de desarrollo

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	3591	62,33 %
	Bajo	1777	30,85 %
	Medio	376	6,53 %
	Alto	17	0,29 %
Total		5761	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 20. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función del autismo y trastornos generales de desarrollo



Elaboración propia.

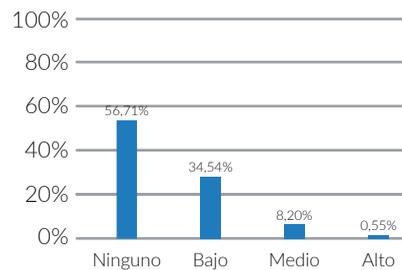
Este argumento está aún en peores condiciones, entre las respuestas relativas a un bajo conocimiento se suman un 93,18% de los maestros encuestados, solo un 7% saben algo y solo un menos de 1% disponen de un real conocimiento de esta NEE. Estos datos podrían señalar la posibilidad que casi ningún niño con autismo, con trastornos por déficit de atención con y sin hiperactividad u otros problemas de desarrollo puedan acceder a un aula inclusiva.

Tabla 32. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las altas capacidades

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	3100	56,71 %
	Bajo	1888	34,54 %
	Medio	448	8,20 %
	Alto	30	0,55 %
Total		5466	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 21. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las altas capacidades



Elaboración propia.

Los resultados referentes a las altas capacidades son igualmente desalentadores pues predominan las respuestas en ninguno y bajo conocimiento (91,25%), solo el 0,55% sí saben cómo afrontar la educación de los niños con altas capacidades, con conocimiento medio tenemos un 8,20%. Estos datos determinan una situación muy grave: los casos catalogados y etiquetados negativamente poco a poco perderían sus atributos intelectuales por la falta de estímulo. En el mejor de los casos, se sumarán a la media de una clase común y corriente.

A la pregunta 17 sobre el conocimiento de las metodologías específicas a cada categoría de discapacidad, según la estadística multivariada hay cuatro repuestas ordinales para cada distinta discapacidad de cero a cuatro, cuatro es el más alto conocimiento y el cero ninguno. Para cada respuesta se ha calculado el valor central correspondiente al tipo de variables ordinal, o sea se ha calculado la mediana. En la tabla respectiva se presentan las medianas de las diferentes discapacidades en cada clúster.

Tabla 33. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades

Clúster	Mediana de los niveles de conocimiento					
	Auditiva	Visual	Física	Intelectual	Trastorno generalizado del desarrollo	Altas capacidades
Clúster 1	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Clúster 2	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	1.00
Clúster 3	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Clúster 4	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00	1.00

Elaboración propia.

El análisis de la varianza por rango de Kruskal-Wallis aplicada a las distribuciones de las diferentes medianas en cada clúster ha dado como resultado, con un 95% de confianza, que no hay diferencia entre las cuatro distribuciones. Los niveles de conocimiento de los encuestados son muy bajos en prácticamente todas las categorías de discapacidades. La discapacidad visual es bastante bien correlacionada ($R^2\text{-Spearman}=0,70$) con la auditiva en todos los clústers debido a que las dos son de tipo sensorial. Mientras que las discapacidades intelectual y física presentan una correlación moderada ($R^2\text{-Spearman}=0,59$) entre sí, posiblemente porque muchas veces en la discapacidad intelectual está presente en la discapacidad física. Lo mismo ocurre entre el Trastorno generalizado del desarrollo y la Altas capacidades ($R^2\text{-Spearman}=0,59$), posiblemente porque la falta de conocimiento de las dos.

Resultados relacionados a la opinión de los maestros encuestados a nivel nacional

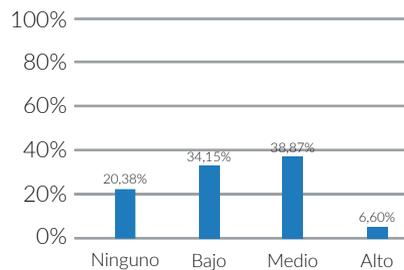
A continuación, se presentan los resultados relacionados con las variables sobre opinión de los docentes frente a la inclusión educativa a nivel nacional. Las preguntas relativas a este aspecto son: 4, 5, 8, 9, 10 y 11.

Tabla 34. Programación educativa elaborada con lineamientos inclusivos

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	2020	20,38 %
	Bajo	3385	34,15 %
	Intermedio	3853	38,87 %
	Alto	655	6,60 %
Total		9913	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 22. Programación educativa elaborada con lineamientos inclusivos



Elaboración propia.

Al responder a la pregunta relativa a la elaboración de programación educativa inclusiva las respuestas son un poco más alentadoras, ya que si se suman los valores de bajo, intermedio y alto tendríamos un porcentaje de 79,62 % de maestros que intentan hacer un programa inclusivo, el resto no lo hace. Esto podría mejorar cuando los maestros tengan mejores y mayores conocimientos sobre el argumento. A la pregunta 4 la estadística multivariada define que habiendo cuatro repuestas ordinales: 1= ninguno, 2 = bajo, 3 = medio y 4 = alto y habiendo calculado para cada clúster las medianas y el intervalo intercuartílico se presenta las medianas y los intervalos.

Tabla 35. Opinión sobre las programaciones educativa elaborada con lineamientos inclusivos

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	3	1
2	3	1
3	2	1
4	3	1

Elaboración propia.

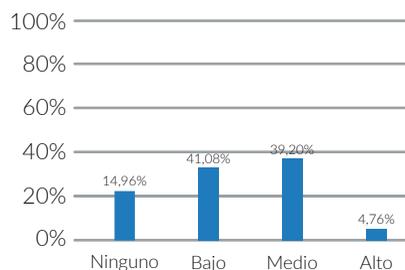
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica que, con el 95 % de confianza, que no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados; las programaciones educativas de los establecimientos han sido elaboradas a un nivel medio bajo, lo que significa que no hay una respuesta programática adecuada para la inclusión.

Tabla 36. Nivel de capacitación sobre procesos inclusivos

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	1491	14,96
	Bajo	4094	41,08
	Intermedio	3907	39,20
	Alto	474	4,76
Total		9966	100

Elaboración propia.

Gráfico 23. Nivel de capacitación sobre procesos inclusivos



Elaboración propia.

Se averiguó a los maestros sobre su nivel de capacitación sobre la inclusión educativa, como se detecta el nivel es muy bajo: la mayoría se encuentra entre los niveles bajo e intermedio (80,28 %) y un buen 14% carece de conocimientos relativos al tema. Es urgente mejorar estos niveles, de lo contrario se perfila un fracaso en el proceso. Los datos conseguidos en esta pregunta y tratados con la multivariada señalan que habiendo cuatro repuestas ordinales: 1= ninguno, 2 = bajo, 3 = medio, 4 = alto y habiendo aplicado el mismo tratamiento estadístico que la pregunta anterior, se obtuvieron medianas e intervalos intercuartílicos de las respuestas de la siguiente manera:

Tabla 37. Opinión sobre el nivel de capacitación sobre procesos inclusivos

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	3	1
2	3	1
3	2	1
4	3	1

Elaboración propia.

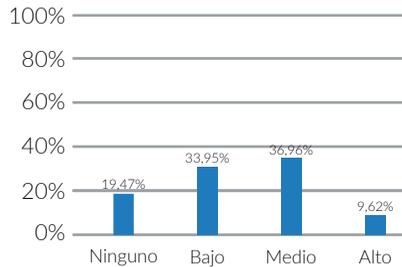
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica, con el 95% de confianza, que no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados, la capacitación que recibieron los miembros de cada clúster ostenta un nivel de medio hacia abajo.

Tabla 38. Nivel de apoyo de equipo psicopedagógico o DECE

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	1864	19,47 %
	Bajo	3250	33,95 %
	Intermedio	3539	36,96 %
	Alto	921	9,62 %
Total		9574	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 24. Nivel de apoyo de equipo psicopedagógico (DECE)



Elaboración propia.

Como se puede ver claramente se mantienen valores parecidos a nivel intermedio y bajo: existe la presencia de equipos de apoyo (DECE), pero deben mejorar sus funciones, un elemento indispensable para el éxito del proceso. La multivariada a la pregunta 8 señala que también en este caso se ha seguido el mismo esquema de la pregunta 4. Se han obtenido los siguientes resultados con base en medianas e intervalos intercuartílicos de las respuestas, reportadas en la tabla 39.

Tabla 39. Opinión sobre el nivel de apoyo del equipo psicopedagógico (DECE)

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	3	1
2	3	1
3	2	1
4	2	2

Elaboración propia.

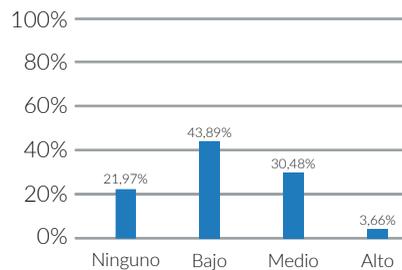
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica, con el 95% de confianza, que no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados: todos obtuvieron un apoyo de nivel medio bajo. Según la opinión de los encuestados, la ayuda de los DECE es relativamente baja.

Tabla 40. Nivel de preparación de la institución en aspectos físicos y educativos para niños con NEE

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	2155	21,97 %
	Bajo	4306	43,89 %
	Intermedio	2990	30,48 %
	Alto	360	3,66 %
Total		9811	100%

Elaboración propia.

Gráfico 25. Nivel de preparación de la institución en aspectos físicos y educativos para niños con NEE



Elaboración propia.

Como se puede constatar, la quinta parte de los maestros a nivel nacional opina que no posee un buen nivel de preparación institucional para la inclusión en el aspecto físico y educativo; si sumamos las opiniones de bajo e intermedio constituye la mayoría de maestros (74,37%) concluiremos que la preparación de las instituciones no está en un buen nivel o que sí saben cómo hacerlo, pero no lo han aplicado aún. Cabe recalcar que le toca al Estado invertir en este aspecto, ya que hace referencia a eliminar las barreras, a facilitar el material didáctico específico, a brindar ayudas especiales, etc.

La multivariada a la pregunta 9, siguiendo el esquema de la pregunta anterior, con medianas e intervalos intercuartílicos de las respuestas, da los resultados por clúster (tabla 41).

Tabla 41. Opinión sobre el nivel de preparación de la institución en aspectos físicos y educativos para niños con NEE

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	2	1
2	3	1
3	1	1
4	2	1

Elaboración propia.

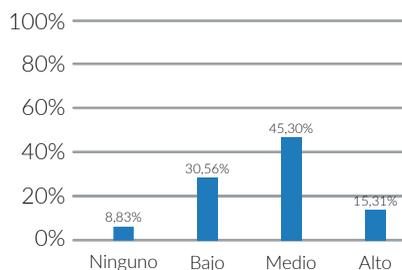
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica, con el 95% de confianza, que no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados. Según la opinión de los maestros, las instituciones han hecho poco o nada por cumplir su parte.

Tabla 42. Nivel de apoyo de los directivos a la inclusión

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	885	8,83 %
	Bajo	3065	30,56%
	Intermedio	4543	45,30 %
	Alto	1535	15,31 %
Total		10028	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 26. Nivel de apoyo de los directivos a la inclusión



Elaboración propia.

La opinión de los maestros sobre la ayuda y apoyo al proceso por parte de los directivos es bastante buena puesto que si sumamos las respuestas intermedio y alto tenemos un buen 66,61%, la opinión de un nivel bajo es importante y requiere de un mejoramiento urgente. Los valores relativos a la ausencia de apoyo se repiten en todas las preguntas, seguramente la misma población es la que responde.

Tabla 43. Nivel de apoyo de los directivos a la inclusión

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	3	1
2	3	1
3	2	1
4	3	1

Elaboración propia.

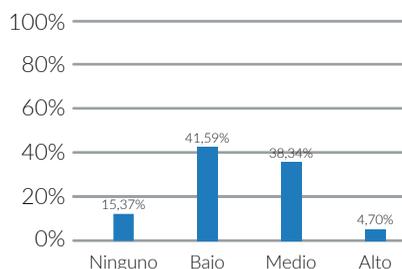
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica que el 95% de confianza no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados indicando que todos tuvieron un nivel medio de apoyo a pesar que, en la práctica, como indican los resultados de la pregunta 9 no se evidencia el compromiso.

Tabla 44. Nivel de opinión personal relativa a la capacitación sobre adaptaciones curriculares

Nivel		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	1532	15,37 %
	Bajo	4145	41,59 %
	Intermedio	3821	38,34 %
	Alto	469	4,70 %
Total		9967	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 27. Nivel de opinión personal relativa a la capacitación sobre adaptaciones curriculares



Elaboración propia.

Si sumamos los niveles intermedio y alto se hablaría de 43,04% de maestros que, sí están al tanto del tema, no así los que opinan tener un nivel bajo y ninguno (66,96%) por lo que son más de la mitad de los encuestados que no saben cómo hacer las adaptaciones curriculares. Estos datos son sumamente graves, alarmantes y requieren de un proceso urgente de intervención, caso contrario fracasará la inclusión en el Ecuador.

Tabla 45. Nivel personal de capacitación sobre adaptaciones curriculares hacia niños con NEE

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	2	1
2	3	1
3	2	1
4	3	1

Elaboración propia.

La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica, con el 95% de confianza, que no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados y con ello que todos los maestros se autovaloran con niveles medios-bajos relativos al tema.

Resultados relacionados a la actitud de los maestros encuestados a nivel nacional

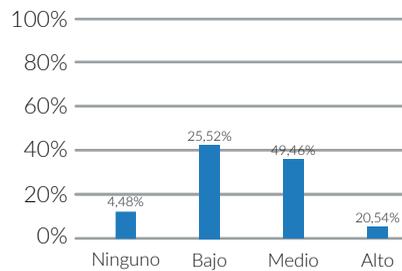
A continuación, se presentan los resultados relacionados con las variables sobre actitud de los docentes frente a la inclusión educativa a nivel nacional. Se utilizó tanto estadística descriptiva como estadística multivariada, Este aspecto lo analizaremos con las preguntas 2, 3, 7, 13 y 14.

Tabla 46. Medida en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias

	Medida	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	430	4,48 %
	Bajo	2450	25,52 %
	Medio	4749	49,46 %
	Alto	1973	20,54 %
Total		9602	100%

Elaboración propia.

Gráfico 28. Medida en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias



Elaboración propia.

Las respuestas dadas por los maestros en relación con la actitud de los otros estudiantes respecto a la interacción y aceptación de los niños incluidos indican, en un aproximado 50% se quedan en valores medios y en un 24% favorece en un nivel alto. Lo interesante es que sumados los valores positivos se hablaría de un 70% de maestros optimistas y, por lo tanto, dispuestos a que esta situación se cumpla. La estadística multivariada, a la pregunta 2 señala que hay cuatro repuestas ordinales: 1= ninguno, 2 = bajo, 3 = medio, 4 = alto y que para cada clúster se han calculado las medianas e intervalo intercuartílico de las respuestas:

Tabla 47. La inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	3	0
2	3	1
3	2	1
4	3	1

Elaboración propia.

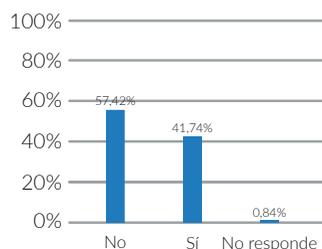
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica, con el 95% de confianza, que no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados y que los alumnos por medio de la inclusión mejorarían la aceptación e interacción de los alumnos con NEE a un nivel medio alto. La respuesta nos conduce a hipotetizar que existe una actitud positiva.

Tabla 48. La inclusión de un niño con necesidades educativas especiales requiere el apoyo de un maestro tutor

	Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	No	5878	57,42 %
	Sí	4272	41,74 %
Perdidos	Sistema	86	0,84 %
Total		10236	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 29. La inclusión de un niño con necesidades educativas especiales requiere el apoyo de un maestro tutor



Elaboración propia.

Las respuestas indican un buen pronóstico: si más de la mitad de maestros encuestados se sienten dispuestos a afrontar la inclusión sin un maestro tutor, indica una buena disposición, un deseo y una sensibilidad para hacerlo, pero también podría indicar que no se quiere a lado una presencia considerada controladora y como el 41% posiblemente no quiere o se siente inseguro y, por lo tanto, vería en la presencia del tutor la figura para descargar el problema y así se podría llegar a excluir dentro del aula. La estadística multivariada a la pregunta 3 relativa a la presencia de un tutor trata con la misma modalidad anterior y con resultados con base en medianas e intervalos intercuartílicos dando la siguiente tabla.

Tabla 49. La inclusión de un niño con necesidades educativas especiales requiere el apoyo de un maestro tutor

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	1	1
2	1	0
3	0	0
4	1	1

Elaboración propia.

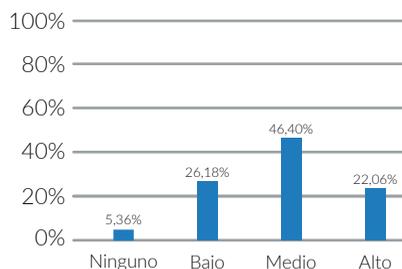
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica que, al 95% de confianza no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados indicando que la mayoría no necesita el tutor.

Tabla 50. Nivel aceptación de la inclusión de niños con discapacidad

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	539	5,36 %
	Bajo	2633	26,18 %
	Intermedio	4666	46,40 %
	Alto	2218	22,06 %
Total		10056	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 30. Nivel aceptación de la inclusión de niños con discapacidad



Elaboración propia.

Los maestros ecuatorianos en su mayoría tienen un nivel intermedio de aceptación, se considera que podría mejorar este nivel cuando estos maestros se encuentren más preparados para hacerlo, solo el 22% están totalmente de acuerdo, mientras que un aproximado 30% con nivel bajo o ninguno indicaría que el proceso no les interesa. La multivariada a la pregunta No 7 con respuestas: 1= ninguno, 2 = bajo, 3 = medio y 4 =alto y calculando las medianas y el intervalo intercuartílico de las respuestas, y da la siguiente tabla:

Tabla 51. Su nivel aceptación de la inclusión de niños con discapacidad

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	3	1
2	3	1
3	2	1
4	3	1

Elaboración propia.

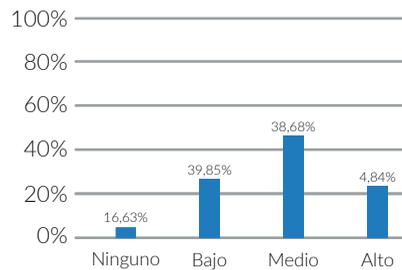
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica que, al 95% de confianza no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados indicando que todos tienen un nivel medio alto de aceptación.

Tabla 52. Nivel de planificación y toma de decisiones en la evaluación de NEE

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	1643	16,63
	Bajo	3937	39,85
	Intermedio	3822	38,68
	Alto	478	4,84
Total		9880	100

Elaboración propia.

Gráfico 31. Nivel de planificación y toma de decisiones en la evaluación de NEE



Elaboración propia.

La evaluación y toma de decisiones se concentra en los valores relativos a un nivel intermedio y bajo, mientras que a nivel alto las instituciones no están presentes, lo que hace pensar que los maestros suelen afrontar solos el problema. La mayoría de maestros encuestados forman parte de instituciones públicas lo que revela que las autoridades del ámbito no están trabajando en este proceso. Al respecto y con la multivariada, se han elaborado los datos, obtenido los resultados por medio de medianas e intervalos intercuartílicos de las respuestas, con los siguientes resultados:

Tabla 53. Nivel de planificación y toma de decisiones en la evaluación de NEE

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	3	1
2	3	1
3	2	1
4	3	1

Elaboración propia.

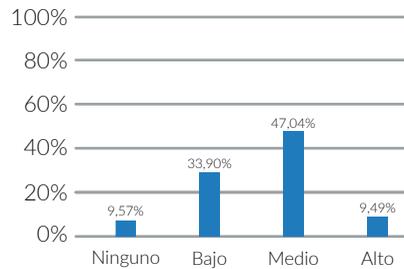
La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica, con un 95% de confianza, que no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados e indica que el nivel de decisión relativo a las evaluaciones a los niños con NEE por parte de las instituciones es, en general, medio posiblemente por falta de instrumentos y de conocimiento.

Tabla 54. Medida en la que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ninguno	961	9,57 %
	Bajo	3403	33,90 %
	Intermedio	4721	47,04 %
	Alto	952	9,49 %
Total		10037	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 32. Medida en al que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión



Elaboración propia.

Esta respuesta es un poco contradictoria en relación con la anterior. Si en el caso del nivel alto se habla de cultura amigable alta, los apoyos deberían ser igualmente altos. En cuanto al grupo con una cultura amigable intermedia, la mayoría de encuestados, más del 40% (si sumamos las respuestas ninguna y baja) no es muy amigable. Lamentablemente hay mucho que trabajar para superar esta situación, si no hay una buena sensibilización no se podrá tener éxito en este proceso y el mismo llegará con el conocimiento. Para la estadística multivariada se ha aplicado un procedimiento análogo al de la pregunta 13 y se han obtenido los resultados con medianas e intervalos intercuartílicos de las respuestas.

Tabla 55. Medida en al que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión.

Clúster	Mediana	Q3-Q1
1	3	1
2	3	0
3	2	1
4	3	1

Elaboración propia.

La aplicación del test de Mood sobre las medianas reportadas en la tabla anterior indica, con el 95% de confianza, que no hay diferencias significativas entre los cuatro resultados y que todos poseen una cultura amigable media.

Discusión y conclusiones

La Universidad del Azuay se vincula con la sociedad desde sus carreras y cátedras. En el campo de la educación se involucra a través de proyectos académicos como el caso de la presente investigación que pretende indagar el nivel de conocimientos, actitudes y opiniones que tienen los docentes de Educación General Básica frente a la Inclusión Educativa, previo al inicio de una serie de acciones de capacitación a los maestros ecuatorianos. Estamos conscientes, como considera Fabela Cárdenas y Robles Treviño (2013) que “solo se puede lograr una solución si primero se entiende el problema. Esto conduce a ignorar las posibles interpretaciones con que los docentes enfocan el problema; ya sea la aceptación o rechazo de las normas, su participación como miembro de un equipo de expertos hasta la llana elusión del compromiso. La toma de decisión de los docentes, sostiene Díez (2004), “debe asumirse desde la apropiación crítica de la norma que les permita asumir la integración” (p. 2).

Frente a la falencia en la preparación de los maestros, evidenciada en los resultados del presente trabajo, se puede deducir que las políticas estatales vigentes no son llevadas a la práctica, han quedado formuladas, pero no se han dado las condiciones de infraestructura y de capacitación para que se lleven a cabo y cumplan con los objetivos de la educación inclusiva. Esta situación puede tornarse peligrosa, ya que por lo general los maestros se sienten agredidos cuando se les impone tareas para las que no están preparados. La situación se genera, entonces, por falta de conocimiento, de estímulo y de respeto, lo que a su vez no conduce a un contexto positivo para aplicar estas novedades.

Fabela Cárdenas y Robles Treviño (2013), citando a Ainscow (2001) coinciden en que las políticas educativas de inclusión obtendrán mejores resultados cuando “los maestros se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla” (p. 64). Las autoras, en su investigación realizada en México, señalan que las respuestas de los maestros nos demuestran que están mal o insuficientemente preparados para estos problemas, añaden que la responsabilidad recae en las autoridades institucionales, educativas y en la universidad como corresponsables de dicha preparación y capacitación:

Cabe señalar que la política educativa indica que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas especiales, deben ser integrados en las escuelas regulares. Esta es una medida que permite a todos los niños el desarrollo de sus capacidades y el respeto a sus derechos humanos, sin embargo, dicha política debe ir acompañada por una medida que garantice que los y las docentes de escuelas regulares estén preparadas para apoyar ese desarrollo (Fabela Cárdenas y Robles Treviño, 2013, p. 13).

La atención a la diversidad en las aulas inclusivas con calidad y calidez sin lugar a dudas depende de la preparación de los docentes puesto que con su formación

integral se podrá llegar al éxito en la inclusión educativa. Infante (2010), sostiene acertadamente “si la agenda educativa nacional de cualquier país pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales” (p. 293).

Las concepciones que tienen los docentes respecto a los procesos de educación inclusiva se manifiestan en las prácticas pedagógicas desarrolladas a diario en el aula como respuesta educativa, ya que, según los planteamientos de Pozo (2006) (en López, Echeita, & Martín, 2010), dichas creencias pueden convertirse en facilitadores o en barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa. Por ello, es importante determinar las razones por las cuales no se llevan a cabo prácticas adecuadas que faciliten la educación inclusiva y, por qué no decirlo, prácticas en las que el actuar del docente se dirige a la atención a la diversidad como un derecho universal (López, Echeita, & Martín, 2010). Todo ello tiene el fin de tomar medidas a corto y mediano plazo para que las políticas no queden solo promulgadas, sino para que mejoren las prácticas en cuanto a conocimientos y actitudes en beneficio de los niños con y sin discapacidad.

En general, los resultados obtenidos a nivel nacional determinan el desconocimiento de los maestros sobre leyes, políticas, diagnósticos, metodología, prácticas inclusivas, así como otros factores (insuficientes apoyos interdisciplinarios, centros educativos con aulas numerosas, falencias en infraestructura, maestros unidocentes en algunos centros, sobre todo rurales) los llevan a tener una actitud incorrecta frente a la atención a la diversidad. De ese modo, la inclusión se torna en un mandato obligatorio impuesto desde las autoridades o como un favor que se hace a los niños y sus familias; se lleva a cabo con sentimientos de lástima, con un enfoque asistencialista, excluyente, alejado de los principios de inclusión y del enfoque social que sostiene; se ignora lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad, aporte que se encuentra íntimamente relacionado con su inclusión y la aceptación de sus diferencias,

no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (Palacios, 2008, p. 104).

Este trabajo contempla el estudio de cuatro grandes aspectos: preguntas de carácter general, un análisis de las respuestas sobre el conocimiento de los maestros encuestados a nivel nacional, información relacionada con la opinión de los encuestados y, finalmente, un análisis de las respuestas concernientes a la actitud de los maestros ecuatorianos sobre la inclusión de niños con necesidades especiales.

Iniciaremos con los datos generales señalando que el Ecuador está organizado en 9 zonas en las que se ubican 26 provincias, se presentan los resultados de 21 de ellas, son las zonas de donde provienen los maestros y donde se aplicaron las encuestas. La zona 3 es la que aporta con un mayor número de encuestados (29,28%) y la que

menos información aporta es la zona 2 con un 2,38%; el resto contienen entre el 8 y 10 % del total del universo estudiado en este trabajo.

Esta investigación indagó los años de experiencia de los maestros: la mayoría cuenta con más de 20 años de trabajo (31,84%), experiencia que muchas veces puede sustituir la falta de conocimiento, pues con buen ánimo afrontan el asunto. Un buen número de maestros (30,14%) están entre los 11 y 20 años, un tiempo de experiencia ideal para apoyar el éxito de la inclusión, con la esperanza que el menor número de años en el trabajo se compense con la juventud y el deseo de afrontar con éxito las novedades. Cabe anotar que un 73% de maestros se ubican en el rango de entre los 21 y 50 años de edad, de ellos se esperaría una dualidad entre experiencia y juventud para el éxito de la inclusión

En lo referente a los títulos de los maestros encuestados, la respuesta es alarmante: solo el 59,30% dispone de un título en educación, de las más impensadas nominaciones, El resto, casi la mitad de ellos, posee títulos que van desde la arquitectura, ingeniería civil, diseño, etc. Esta situación pone realmente en peligro el proceso de inclusión y bien podría ser una respuesta al bajo nivel de preparación de los maestros, mucho más en el tema en cuestión. Debe existir una gran responsabilidad en el momento de escoger maestros para la educación ecuatoriana

El 62,20% de los maestros encuestados se encuentra en la zona urbana, el resto en la zona rural. Esta situación se repite una vez más: la atención del Estado siempre deja de lado a la población rural. También se averiguó que la mayor parte de los maestros encuestados son mujeres (72,55%). Este es un fenómeno muy frecuente, las mujeres ocupan de preferencia cargos de docencia. También se estableció que la mayoría de maestros encuestados trabaja en establecimientos diurnos (76,64%), normal dada la mayor afluencia de alumnos en los colegios matutinos. Adicionalmente, indagamos el grado o clase en el que trabajan los maestros encuestados. Se evidenció que un 10% se reparten en todas las clases; la mayoría de los encuestados se encuentran en el 8° grado, el 13,7%. Esto indicaría una proporcionalidad en el número de maestros y grados donde trabajan y, consecuentemente, un estudio ampliamente englobante.

En cuanto a las respuestas y análisis de las preguntas de tipo general con estadística multivariada, cuando se forman los cuatro clústeres, el dendrograma de las distancias de aquellos dan como resultado que los valores obtenidos de los clústeres 1 y 2 son bastante similares, los del clúster cuatro son muy diferentes con respecto a los dos primeros y los del clúster tres son intermedios. El clúster uno es el más numeroso con el 42,58% del total de los encuestados, sigue el tres con el 31,2%, luego el dos con el 24,18% y, por último, el cuatro con solo el 2,04%. Se puede afirmar que la zona más representada es la 3; el clúster 3 es representativo de la zona 8.

En relación a la experiencia de los maestros, los primeros tres clústeres presentan una mediana de experiencia de 15 años, mientras que los encuestados del clúster 4 presentan una mediana de 10 años y tienen menos años de experiencia docente, lo

que concuerda con el hecho de que son más jóvenes. En cuanto a la educación, existe un mayor número de Másters en Psicología.

En relación a la edad de los encuestados, aquellos de los clústeres 1 y 2 tienen la edad mediana de 43 años. Los encuestados del clúster 4 son los más jóvenes, presentan una edad mediana de 38 años. También podemos afirmar que las medianas de los cuatro clústeres son iguales entre sí con relación a que la mayoría tienen título de tercer nivel. Aparentemente no se ve muchas diferencias entre encuestados urbanos y rurales en los diferentes clústeres, pero sí entre los que laboran en los ámbitos urbano y rural, el doble de los encuestados trabajan en ámbitos urbanos. Analizando la tabla se puede apreciar que los clústeres 1 y 4 presentan frecuencias de modalidad diurna y vespertina bastante parecidas; también en los clústeres 2 y 3 las dos modalidades anteriores son parecidas.

En el ámbito del conocimiento se averiguó el dominio de los maestros en cuanto a conceptos fundamentales como la inclusión educativa, adaptación curricular, las normativas que sugerirían los deberes y derechos no solo de las personas con necesidades educativas, sino también de los maestros, de las instituciones, de las obligaciones del estado y de los directivos, en fin, con estos conocimientos, los profesores de educación básica se asentarían sobre bases legales que los apoyasen y que al mismo tiempo determinen su involucramiento en el proceso de inclusión.

Si analizamos las respuestas a los conceptos básicos indispensables para el manejo de la inclusión educativa, seguramente su preparación mínima general les permitió reconocer el concepto adecuado sobre lo que es inclusión educativa, (pregunta 1) ya que la mayor parte de los docentes (83%) responde correctamente, lo que demuestra que no les es desconocido el tema, pero el 28,8% no tiene claro el concepto o lo desconocen.

Se propuso a los maestros seleccionar en la sexta pregunta el concepto correcto de adaptaciones curriculares. Allí se aprecia una baja total de respuestas, pues solo responde correctamente un poco más de la mitad de encuestados (51,3%). Esta situación se refleja en el momento de tener un niño incluido en el aula, cuando el maestro no puede profundizar en la verdadera esencia de lo que significa inclusión. En la pregunta 15, que también se refiere a la selección del concepto de necesidades educativas especiales, solo el 32,66% de los encuestados responde adecuadamente; el 63,6% no tiene seguridad en la respuesta y el resto no la conoce.

Estos resultados indican que hay una tarea pendiente y urgente relativa a la consolidación de los conceptos en los maestros. En la pregunta 16, se quiere determinar si conocen lo que es discapacidad, solo el 47,81% lo sabe claramente, el resto de maestros no lo conocen con seguridad, y el 3,89% no sabe nada al respecto. El resultado deja una gran inquietud sobre el conocimiento de los maestros a nivel nacional: su conocimiento es superficial, posiblemente fruto de una información imprecisa y básica.

La pregunta 12 se refiere al conocimiento de reglamentos y normativas, estas leyes y normas que regulan la inclusión no son conocidas por la mayor parte de los maestros, desde el 54 al 69% responde No. Esta situación es totalmente negativa en el sentido de que al desconocer el aspecto legal en torno a los derechos y deberes de los niños con NEE y de los maestros que deben trabajar con aquellos, podría suceder que se incurra en ilegalidades que perjudiquen a ambas partes. Solo una franja del 30 al 39% conoce el reglamento de la inclusión.

En vista de que los niños que deben ser incluidos en educación general básica de nuestro país presentan diferentes tipos de discapacidad, lo que supone una complejidad metodológica, es imperioso que los maestros conozcan cómo afrontar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello se preguntó cuánto conocen de cada categoría y el nivel de dicho conocimiento y las respuestas encontradas son alarmantes: el conocimiento a nivel nacional de la metodología para afrontar la enseñanza aprendizaje de la discapacidad es ínfimo; es más, se considera que muchas de las respuestas en los literales bajo y medio se deben sumar a la respuesta ninguno. Más del 54% de los maestros del Ecuador no saben nada sobre cómo abordar problemas auditivos, solo el 0,38% sí conocen correctamente las técnicas y métodos al respecto.

La metodología para el trabajo con discapacidad auditiva requiere de una preparación extra, de un dominio de otra lengua como la de señas o de una metodología diversa como la oralización. Debe conocer las ayudas electrónicas, para guiar y orientar. No se pretende que de la noche a la mañana los maestros dominen este lenguaje u otros métodos, pero sí que sepan del argumento y, más aún, que sepan que lo pueden afrontar con el apoyo de un traductor o de un maestro especializado para no excluir al niño en su propia clase. Más bien, el niño incluido debe ser un instrumento de apoyo y colaboración dentro del aula, por medio de nuevas metodologías se debe transformar el aula en un lugar incluyente.

Las respuestas sobre el argumento de los métodos y técnicas de enseñanza de la discapacidad visual se parecen al de las dificultades auditivas: los maestros a nivel nacional solo un 0.40% sabe cómo afrontar la discapacidad visual, más del 53% desconocen totalmente y los que hablan de un nivel bajo y medio seguramente estarán más cerca del primer punto. Los maestros deben saber que muchos de los niños con discapacidad visual tienen restos del sensorio que les permite aprender igual que los otros niños con apoyos específicos no imposibles de aplicar.

Cuando un niño con discapacidad visual es incluido generalmente debería llegar ya preparado en braille y ábaco para que su inclusión sea exitosa, por lo general asisten a centros donde aprenden a leer y escribir en braille y/o pueden ser aprendizajes paralelos que apoyan la labor del docente en el aula inclusiva, deben saber que estos niños son generalmente inteligentes y receptivos, etc. El manejo de la inclusión requiere de un conocimiento profundo, en las aulas; al recibir niños discapacidad visual hay que proceder con cautela y con orden en cuanto a los preparativos de la llegada, no es fácil y requiere conocimiento técnico correcto. El apoyo de una maestra/o especializada/o

es fundamental ya que junto a la del aula podrían afrontar la enseñanza aprendizaje propias de las personas con NEE visuales junto a todo el grupo de estudiantes.

Las respuestas en cuanto al conocimiento en el área de discapacidad física no varían de los datos de las NEE anteriores: los maestros no saben qué, ni cómo actuar; predominan los valores de ninguno, medio y bajo (el 99,2%); solo un 0,71% posee un conocimiento alto. Con estos datos se puede considerar que un niño con discapacidad física tiene remotas posibilidades de ingresar en un aula inclusiva en el Ecuador. Seguramente es una condición que asusta por su complejidad, por otro lado, resulta muy grave ya que muchos niños con este tipo de dificultad conservan sus capacidades de aprender, solo necesitan ayuda, comprensión y mucho afecto. La situación se torna muy difícil; los datos del nivel de quienes deberán recibir en sus aulas a los niños con discapacidad física son altamente decisivos.

Asimismo, se preguntó sobre su grado de conocimiento en los trastornos de desarrollo, con énfasis en los trastornos del espectro autista (TEA) y los trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH). Este aspecto está aún en peores condiciones. Entre las respuestas relativas a un bajo conocimiento, responde sí un 93,18% de los maestros encuestados, solo un 7% sabe algo y de ellos, solo menos del 1% tiene un real conocimiento de estas NEE. Estos datos podrían señalar que casi ningún niño con autismo, o con trastornos por déficit de atención con y sin hiperactividad u otros problemas de desarrollo, pueda acceder a un aula inclusiva.

Los resultados referentes a las altas capacidades son igualmente desalentadores, pues predominan las respuestas en ninguno y bajo conocimiento (91,25%), mientras que solo el 0,55% sí sabe cómo afrontar la educación de los niños con altas capacidades; con conocimiento medio tenemos un 8,20%. Estos datos determinan una situación muy grave: los casos con altas capacidades podrían ser catalogados y etiquetados, erróneamente, en forma negativa; si ello ocurriese, los estudiantes no recibirían estímulo y en el mejor de los casos se sumarían a la media de una clase común y corriente. La pérdida y desperdicio de una potencial inteligencia superior causaría un enorme daño a la misma persona y también a la sociedad que podría beneficiarse de esas habilidades. En este campo, la situación nacional es realmente grave, nadie ha hecho nada por asumir la responsabilidad de dar una buena atención a los niños que poseen niveles superiores de inteligencia, muchas familias llegan a esconder el caso para que su niño no sufra maltrato y otros tipos de mala práctica. No hay una NEE en mejores condiciones que las otras, los niveles de respuestas son casi iguales.

Este trabajo fue construido utilizando otro instrumento de elaboración de datos, la estadística multivariada, que permite una visión general de la problemática, toma en consideración todas las respuestas de todos los actores consultados, es decir, las 17 preguntas de los 12.000 maestros de las 9 zonas del Ecuador. Esto permitió objetivar 4 grandes grupos que se los llama clúster, lo que indistintamente de las zonas, provincias y tipo de pregunta permitió ver desde otro ángulo las respuestas dadas.

El manejo de los datos con dicho instrumento confirmó el bajo índice de conocimiento de los maestros encuestados pues reportó una media que bordea peligrosamente el nivel bajo en este campo. Lamentablemente este dato confirmó la sospecha ya presente en la estadística descriptiva, los maestros ecuatorianos no saben, no manejan los instrumentos técnicos teóricos y prácticos para afrontar la inclusión de los niños con NEE.

El desconocimiento, por lo general, no permite afrontar el problema y orientarlo hacia la inclusión. El conocimiento constituye la base para afrontar lo diferente y desconocido; solo cuando los maestros poseen un dominio teórico, seguramente, podrán aceptar sin miedo, ni dificultad la atención correcta de las NEE. Hay que trabajar a fondo con los maestros ecuatorianos.

Ahora bien, trabajar solo desde el déficit significa centrarse en el problema de mayor dificultad técnica, pero no se debería olvidar que existen también otros aspectos que dentro de la inclusión educativa están muy presentes, en vista de que nuestro mundo globalizado experimenta la presencia de personas de otras razas, costumbres y religiones, diferencias de género y la problemática que implica, diferencias económicas muy sentidas y fuertemente presentes en el contexto nacional. Se hace, por lo tanto, muy necesaria una preparación multidireccionada y global en torno a la inclusión.

Se concuerda con la opinión de Infante (2010), quien sostiene:

Los futuros docentes necesitarían dejar atrás una visión de la diferencia con una orientación de déficit. El primer paso es trabajar la posibilidad de ver la inclusión como una totalidad, más que un área segregada a una especialidad (educación especial o interculturalidad) (...). En síntesis, este planteamiento multidisciplinario demandaría una formación explícita y sustantiva en todas las formas de exclusión educacional existentes y el contexto social, cultural y político que permite que esta se mantenga y reproduzca en el sistema escolar (p. 294).

Dentro del proceso inclusivo, el maestro es la pieza clave, el eje conductor, pero para ello debe tener actitud y conocimiento del proceso. Lo contrario puede generar un fracaso total, una pérdida de esperanza para las familias y para los niños que necesitan de inclusión. Fernández Batanero (2013) muy acertadamente indica que el maestro debe tener capacidades para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.

- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional (p. 84).

Un maestro que practica la inclusión debe ser comprometido, consciente de su responsabilidad moral y ética frente a un grupo humano con condiciones diferentes y que solo ahora ha logrado ser notado y que demanda una atención igualitaria. Y afianzamos tales ideas nuevamente con lo que sostiene Fernández Batanero (2013), “el desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo que hay que hacer. Un profesor transmisor de valores” (p. 96). Y el mismo autor cita esta idea propuesta por Arteaga y García (2008),

enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado, requiere además de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (p. 85).

Los resultados cuantitativos de este trabajo demuestran claramente que los maestros ecuatorianos de la educación básica pública no están preparados para el reto de la inclusión. Esta situación no es solo de nuestro país, sucede en América Latina con mucha frecuencia como nos demuestran los trabajos realizados en México y Chile por Sanhueza Henríquez, Granada Azcárraga y Bravo Cópola, (2012 en Calatayud, 2006), señalan: “Los profesores no están lo suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno de las NEE que se refleja en las aulas en que conviven alumnos con diferentes características personales” (p. 890).

Calvo (2013) indica que:

la formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años. Existe consenso en la idea de que la inclusión educativa de estudiantes no puede concretarse sin una decidida intervención de los maestros. Para que esto sea posible se debe focalizar el tema en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, la comprensión de lo que cree, sabe y puede hacer el docente (p. 6).

Ciertamente, los maestros serán los generadores del cambio.

Sobre la opinión personal relativa al nivel de capacitación sobre procesos inclusivos, existe un 80,28% de maestros que se consideran con una capacitación baja e intermedia, lo que evidencia que sí ha existido formación sobre inclusión, si bien no continua, ni actualizada. No obstante, el dato se contrapone con las respuestas relativas a conocimiento, que indican poca o ninguna capacitación sobre los procesos

inclusivos. De hecho, según la investigación, el 66,96% de los docentes opina no saber cómo hacer las adaptaciones curriculares, lo cual implica la necesidad urgente de una intervención para que se produzca un proceso inclusivo con éxito. Respecto a ello, Sanhueza, Granada y Bravo (2012) señalaron que “los procesos innovadores exitosos son aquellos fundamentados en el cambio del profesorado y que el área del desarrollo profesional docente es uno de los campos de investigación más relevantes para conseguir incrementar la equidad y la calidad de la educación” (en línea). Además, citando a Calatayud (2006), acotan que “los profesores no están lo suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno de las NEE que se refleja en las aulas en que conviven alumnos con diferentes características personales” (p. 890).

La idea precedente es corroborada por Calvo (2013), para quien la teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que:

uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y sus expectativas sobre los logros de sus alumnos. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones (p. 6).

Igual sostiene Fernández Batanero (2013), para él, autores como Salend y Duhaney (1999) y Low (2007), están de acuerdo en considerar al profesorado como “una pieza fundamental en el momento de satisfacer los requerimientos del alumnado con el objeto de propiciar una enseñanza de calidad para todos los estudiantes” (p. 96).

En relación con el equipo psicopedagógico o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) con el que cuentan las instituciones, existe una respuesta a nivel medio con tendencia a bajo, por lo que es necesario que se mejore esta situación para el éxito de un proceso inclusivo. La importancia de este equipo ha sido destacada por la UNESCO, UNICEF y Fundación HINENI (2003) quienes enfatizan que:

el apoyo proporcionado por especialistas docentes y no docentes es altamente valorado por los profesores. La experiencia de las escuelas que cuentan con este equipo muestran que se organiza de acuerdo con las características del establecimiento, con su proyecto de inclusión y con el tipo de discapacidad que presentan los alumnos incluidos (p. 165).

El 74,37% de los docentes opina que el nivel de preparación de las instituciones en cuanto a aspectos de adecuación física y de implementación técnica educativa específica a cada tipo de necesidad educativa, vital para recibir a los niños, es muy baja. El problema con esto es que se trata de aspectos que incumben al Estado y sus representantes, a las autoridades educativas e institucionales. Es, por tanto, un aspecto que se espera se pueda cumplir para mejorar el objetivo del maestro como encargado de la inclusión en el aula.

Valenciano (2009) sostiene que:

para crear escuelas inclusivas se requiere dar una respuesta educativa pertinente a las necesidades educativas del alumnado, generar propuestas didácticas acordes con las características heterogéneas de los alumnos, considerar la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas (p. 20).

Las necesidades de los alumnos incluidos deben tener una respuesta coherente, relacionarse con el ambiente para eliminar barreras y adecuar los recursos indispensables para una buena acogida de los niños en cuestión.

Por otro lado, el 34 % de los maestros opina que el apoyo de sus directivos es bajo o ninguno, y el 66 % considera que sí existe apoyo de los directivos en los procesos inclusivos. Sin embargo, esta situación se contradice con la poca preparación de la institución en lo técnico y físico y con la falta de un equipo psicopedagógico completo para el apoyo al proceso. En relación a ello, Fernández Batanero (2013), aludiendo a los trabajos desarrollados por Shank (2006), Morales Bonilla (2007) y Pujolàs (2009) explicitan que:

la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población. Estos han mostrado la mejora que supone el trabajo colaborativo tanto en los profesores como en los estudiantes. Esta colaboración y reflexión sistemática –personal, interindividual, en grupo y en el nivel organizativo– forma parte de la preparación para el aprendizaje en el puesto de trabajo y para el desarrollo de la capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión (p. 85).

Para Valenciano (2009),

el liderazgo que ejerza la dirección de una institución educativa y su visión integradora dirigida al logro de una educación inclusiva puede embeber a los docentes, convencerlos de que se lleva la institución por un camino educativo mejor, de mayores logros cognitivos dentro de los diversos contextos y culturas, que aprovecha la diversidad para llegar a ellos. Se trata de una de las características anheladas para la cabeza de una institución educativa inclusiva (p. 22).

En este sentido, adicionalmente, cabe recalcar que una gran mayoría de maestros están sensibles y dispuestos a hacer cualquier acción, actividad y esfuerzo para poder afrontar el reto. Si no se gana la voluntad de los maestros, no se podrá hacer ninguna acción. Los educadores, sobre todo los del sistema educativo regular, no son «especialistas en las deficiencias», pero sí constituyen evidentemente agentes generadores de cultura, es necesario abordarles y apoyarles para favorecer la educación inclusiva y la equidad social que ella implica.

Rodríguez (2005 en Sanhueza et al., 2013), concluye que en un estudio realizado con estudiantes de magisterio, “manifiestan una actitud de aceptación hacia personas diferentes, incluso llegan a verlo como un estímulo para su desarrollo profesional; sin

embargo, su falta de preparación les lleva a actuar con desacierto, elaborando la idea de «un verdadero problema que afrontar» (p. 890).

Cuando se analiza la actitud de los docentes ante la inclusión, vale la pena traer a colación la idea de Fulvia Cedeño, expresada en el *III Congreso Internacional de Discapacidad* (2006): “si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre” (en Díaz Haydar y Franco Media, 2008, p. 14). Dicho de otro modo, cuando se habla de procesos inclusivos, son las actitudes de la comunidad educativa las que pueden ser las primeras barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, o bien las que favorecen su desarrollo.

En líneas generales, se podría hablar de que existe una actitud positiva de los docentes ecuatorianos: las respuestas nos hacen presumir que estarían dispuestos a colaborar activamente siempre que cuenten con una mejor preparación, orientación y con los recursos tanto personales como materiales adecuados. También la estadística multivariada confirma lo analizado, los maestros ecuatorianos en una media muy cercana a nivel alto, tienen una buena actitud ante la inclusión. Desde este trabajo seguimos insistiendo en la urgencia de preparación en cuanto a conocimiento.

Es importante afrontar la preparación de los maestros, proponer incentivos económicos y afectivos, promover premios y estímulos de todo tipo. Brindarle al maestro un ambiente más positivo dentro de las instituciones, hacer que los maestros quieran y deseen ser parte de la educación inclusiva, que se sientan importantes, que se preparen constantemente para atender a la diversidad de los estudiantes, que su sensibilidad les impulse a preparar con calidez a los niños y sus familias y sean los promotores del cambio y, por lo tanto, del éxito educativo.

Esta investigación revela que la mayoría de docentes ecuatorianos (70%) considera que la educación inclusiva favorece la interacción entre estudiantes y la aceptación de sus diferencias, dato que proporciona buenas expectativas en el sentido que el ambiente es positivo para el proceso. Al respecto Valenciano (2009), señala

la escuela lleva implícita la trasmisión de valores necesarios para una convivencia pacífica en la diversidad. Cuando estos valores se impregnan, los niños comprenden el mundo del otro, desarrollan actitudes positivas de respeto, tolerancia y aceptación hacia sus pares incluidos (p. 20).

De esta manera, contribuyen así a disminuir la segregación y exclusión.

Cardona (2006) también señaló que “la inclusión estimula y fomenta el desarrollo de valores como los de justicia, derecho e igualdad, los que surgen como consecuencia de las relaciones y experiencias en las que se ven involucrados todos los alumnos” (en línea).

En lo referente a la pregunta de si cree necesario contar con el apoyo de un maestro tutor en el momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales, las respuestas indican que la mitad de docentes ecuatorianos encuestados se siente dispuesta a afrontar la inclusión sin un maestro tutor, demostrando así una actitud positiva; pero el 41% cree necesario contar con esta figura de apoyo, pues considera que los niños con necesidades educativas especiales aprenden de forma diferente y necesitan metodologías especializadas que solo podría dominar el maestro tutor (Villa et al, 1996 en Cardona 2006) señala que:

El soporte administrativo y la colaboración son factores que modulan las actitudes hacia la inclusión, profesores de escuelas primarias que tenían al menos un alumno con necesidades educativas, pero que no contaban con el apoyo, mostraban una actitud menos favorable hacia la inclusión (p. 190).

El riesgo que se corre es que, por comodidad, los maestros entreguen la responsabilidad al tutor y se excluya al niño dentro del aula.

Sobre el nivel de aceptación de la inclusión, los maestros ecuatorianos en su mayoría tienen un nivel intermedio de aceptación, mientras que el 30 % aproximado indica que el proceso no les interesa. Sobre esto, Rodríguez (2005), citado en Sanhueza et al. (2013), concluye en un estudio realizado con estudiantes de magisterio, que estos

presentan una actitud de aceptación hacia personas diferentes, incluso llegan a verlo como un estímulo para su desarrollo profesional; sin embargo, su falta de preparación los lleva a actuar con desacierto, se representan la idea de que están ante un verdadero problema que deben afrontar (p. 890).

La investigación realizada por Fernández Batanero (2013), en relación con las competencias docentes y educación inclusiva en cuatro centros educativos de titularidad pública de Educación Secundaria de la ciudad de Granada y Sevilla (España), muestra que:

los docentes entrevistados son conscientes de que trabajar en el marco de la inclusión educativa implica conocimiento, formación y capacitación para desarrollar determinadas estrategias que favorezcan el “éxito escolar” para todos los alumnos. Y añade la importancia de que el docente desarrolle competencias para investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español (p. 96).

Al respecto, Díaz Haydar y Franco Media (2008) manifiestan que “el éxito de una escuela inclusiva está en el cambio de actitudes discriminatorias, para dar paso a comunidades de bienvenida y desarrollo de escuelas inclusivas” (p. 14).

Además, la presente investigación permite determinar que las instituciones educativas públicas ecuatorianas en un nivel intermedio y bajo planifican y toman medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales, existen pocas instituciones que lo hacen en un nivel alto. Quizá la falta de preparación académica, impide a los docentes crear y aplicar evaluaciones acordes con las necesidades educativas de los alumnos incluidos.

Meléndez (2005) sostiene que el docente de aula, en colaboración con el docente de apoyo, debe incorporar una evaluación formativa y multidimensional a fin de definir el enfoque educativo que debe ser abordado, que permita el mejoramiento del proceso educativo y el crecimiento personal del niño con necesidades educativas. Estas evaluaciones tendrán que ser reales y auténticas dentro de los contextos en los cuales se desarrolla el niño.

El 56,5% de los docentes ecuatorianos considera que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión, pero el 43,4% restante no lo cree. La divergencia de respuestas quizá esté ligada a las experiencias inclusivas vividas por los profesores, a su formación profesional, organización escolar, disponibilidad de infraestructura y recursos tanto materiales como humanos, entre los aspectos más importantes. Surge así el compromiso por mejorar las políticas, prácticas y culturas inclusivas a través de una adecuada y cuidadosa planificación, organización y coordinación de la escuela apoyada en todos los actores del proceso educativo, cuyo objetivo será el de brindar una educación de calidad, efectiva y pertinente a los diferentes contextos de vida de los estudiantes.

Sanhueza, Granada y Bravo (2012) consideraron que, si el profesor cuenta con la posibilidad de generar adaptaciones curriculares y estrategias diversificadas de enseñanza y aprendizaje, es posible sostener que su disposición frente a la atención a la diversidad será más positiva. En la medida en que la respuesta pedagógica del docente sea ajustada a las necesidades de sus estudiantes, existirán mayores probabilidades de que los alumnos obtengan éxito y alcancen los objetivos pedagógicos propuestos, impacte así, positivamente, la actitud del profesor hacia el proceso de aprendizaje de las personas con NEE.

En la medida en que los maestros se sientan apoyados, acompañados y estimulados, los procesos podrán ser exitosos y esto está en manos de las autoridades, a todo nivel y de la sensibilidad y conocimiento de las mismas para exigir y pretender respuestas. Concluimos insistiendo que el éxito o fracaso de la inclusión educativa está en los maestros, en su nivel de conocimiento y aceptación, en su sensibilidad producto de lo primero y, por lo tanto, es su responsabilidad el futuro de los niños con NEE y de sus familias.

Referencias

- Adinsoft, S. A. R. L. (2010). *XLSTAT-software, versión 10*. París: Addinsoft.
- Bailey, K. (1994). *Methods of Social Research*. New York, N.Y., Estados Unidos: Simon and Schuster.
- Brereton, R. G. (2007). "Applied chemometrics for scientists". *John Wiley y Sons, England*, pp.167-171.
- Calvo, G. (2013). "La formación de docentes para la inclusión educativa". *Páginas de Educación*, 6 (1), pp. 19-35.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y Educación Educativa: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CONADIS. (01 de Septiembre de 2015). *Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades*. Recuperado de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/estadistica_conadis.pdf
- Crosso, C. (2010). "El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva". *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2). Recuperado de: www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N2.pdf
- Cuevas, G. (1986). *Teoría de la información, codificación y lenguajes* (Vol. 1). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Díaz Haydar O. y Franco Media, F. (2008). "Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008". *Revista del Instituto de Estudios de Educación Universidad del Norte*, 12, pp. 12-39.
- Dickinson Gibbons, J., & Chakraborti, S. (2003). *Nonparametric Statistical Inference*. Tuscaloosa, Alabama, USA: Marcel Dekker, Inc.
- Donoso & Garcia. (2013). *La Educación Inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿Responden las leyes ecuatorianas a las Necesidades del Modelo Inclusivo?* Recuperado de <https://eprints.ucm.es/29383/>
- Echeita G. y Ainscow, M. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada, mayo de 2010.

Fernández Batanero, J. M. (2013). "Competencias docentes y educación inclusiva". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), pp. 82-99.

Fabela, M.; Robles, L. (2013). "Educación inclusiva y preparación preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular". *Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambios. Barcelona*, 21 - 22 de noviembre. Recuperado de <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/3/Fabela-CardenasMarthaArmidaRoblesTrevinoLauraAlicia.pdf>

Infante, M. (2010). "Desafíos a la formación docente: inclusión educativa". *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), pp. 287-297.

Ley Orgánica de Discapacidades. (25 de Septiembre de 2012). *Consejo Nacional de Discapacidades*. Recuperado de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

LOEI. (31 de Marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

López, M., Echeita, G., & Martín, E. (Septiembre de 2010). "Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 155-176.

Melgar Alvarez, M.; Mota Rodriguez, A. (2016). *Humanidad y discapacidad: Una lectura hermenéutico-analógica de los Derechos de las personas con discapacidad en México*. Recuperado de http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/lib_humanidad_discapacidad.pdf

Meléndez, L. (2005). *La educación especial en Costa Rica. Fundamentos y evolución*. Costa Rica: EUNED.

Ministerio de Educación. (2011). *Módulo 1: Educación Inclusiva y Especial*. Quito, Pichincha, Ecuador: Editorial Ecuador.

Naya, L., & Dávila, P. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica S.A.

Neyman, J. (1934). "On the Two Different Aspects of the Representative Method: The Method of Stratified Sampling and the Method of Purposive Selection". *Journal of the Royal Statistical Society*, 97(4), pp. 558-625.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Grupo Editorial CINCA.

Sanhueza, S.; Granada, M. & Bravo, L. (2012). "Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa". *Cuadernos de Pesquisa*, 42 (147), pp. 884-899.

Sarto Martín, M. P. y Venegas Renauld, M. E. (2009). *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO.

SETEDIS. (2 de Mayo de 2016). *Análisis del costo de la Discapacidad en el Ecuador*. (S. T. (SETEDIS), Ed.) Recuperado de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1995/I_Cortez%20Guevara_CostodelaDiscapacidad_2016.pdf?sequence=1

Siegel, S., & Castellan, J. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York, NY, Estados Unidos: McGraw-Hill.

UNESCO, UNICEF y Fundación HINENI. (1 de julio de 2003). *UNESDOC*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135469s.pdf>

Valenciano, G. (2009). "Construyendo un concepto de educación inclusiva. Una experiencia compartida". En Sarto Martín, M. P. y Venegas Renauld, M.E. *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: INICO.

Yates, F. (1934). "Contingency table involving small numbers and the χ^2 test". *Supplement to the Journal of the Royal Statistical Society*, 1 (2), pp. 217-235.

Anexos

Encuesta

Universidad del Azuay- SETEDIS

Investigación sobre la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador 2015- 2016

Autores: Elida Margarita Proaño Arias, Adriana León Pesántez, Piercosimo Tripaldi Cappelletti, Ximena Vélez Calvo

Diagramación: Anna María Tripaldi Proaño y Toa Tripaldi Proaño

La Universidad del Azuay y la SETEDIS (Secretaría Técnica de Discapacidades) están empeñados en conocer lo que sucede en nuestro país en relación con 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 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:

1. Utilice esfero de color azul.
2. Tenga en cuenta que solo puede responder una respuesta por cada pregunta.
3. En caso de equivocación, use corrector o borre sin dejar rastros y vuelva a marcar la respuesta.
4. Marque con una X según el requerimiento de cada ítem.
5. Escriba con letra clara y legible.
6. 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:
 - Femenino
 - 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: ____ 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 en el momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?

2 Sí

1 No

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

3 Alto

2 Intermedio

1 Bajo

0 Ninguno

5. La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted posee 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 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				
2				
3				
4				
5				
6				

18. ¿En el presente año lectivo, tiene en su aula niños con NEE? Si la respuesta es afirmativa, señale el número de alumnos en función de la NEE de acuerdo con el 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 socio-culturales para la autonomía personal y la responsabilidad social (Grau y Fortes, 2012).	
Discapacidad física	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 del espectro autista	Los trastornos del espectro autista se manifiestan por déficits leves o 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 para 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, poseen un impulso natural para explorar ideas, rechazar el criterio de la autoridad y procuran 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!

La reflexión sobre la educación inclusiva requiere un abordaje holístico, una perspectiva de análisis ecológica que facilite su verdadera comprensión. El desarrollo de experiencias inclusivas y equitativas depende de varios aspectos interrelacionados: las características demográficas, la historia y la cultura de cada colectivo, su realidad socioeconómica y especialmente la calidad de las políticas de formación inicial y permanente del profesorado, aspecto relevante por su impacto en el desarrollo de las competencias de los educadores para desempeñarse en la diversidad escolar.

En este sentido, el proyecto de investigación sobre la realidad de la inclusión en los centros de Educación Básica regular en Ecuador (UDA; 2015) realizado a nivel país analiza los conocimientos, las opiniones y las actitudes de los educadores ante la educación inclusiva en contextos situados. La rigurosidad científica de este estudio y el alcance nacional de sus hallazgos permiten considerarlo un valioso aporte para el progreso hacia una escuela ecuatoriana más inclusiva.

Sandra Torresi
Buenos Aires - Argentina. 2017



Casa 
Editora

ISBN: 978-9942-822-12-3



9 789942 822123