

La inclusión educativa en números

Zona 1: Esmeraldas, Carchi, Imbabura y Sucumbíos

Karina Huiracocha Tutivén
María Paz Machado Solís
Mónica Andrea Vintimilla Cueva



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa 
Editora

La inclusión educativa en números



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

Zona 1: Esmeraldas, Carchi, Imbabura y Sucumbíos

Karina Huiracocha Tutivén
María Paz Machado Solís
Mónica Andrea Vintimilla Cueva



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
Gloria Riera
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: 978-9942-822-01-7
e-ISBN: 978-9942-822-09-3

Cuenca - Ecuador
Octubre de 2019

Tabla de contenido

Prólogo	7
Introducción	1
Contexto del estudio	3
Resultados de la investigación en la Zona 1	5
Metodología	5
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la Zona 1	6
Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en Educación General Básica de los docentes encuestados en la Zona 1	7
Resultados globales de conocimiento, actitud y opinión	31
Discusión.....	39
Conclusiones	43
Referencias	45

Prólogo

La formación que proporcione un centro de educación superior no puede limitarse únicamente a un aprendizaje eficaz. Los profesionales que se formen, a más de tener un elevado nivel académico, deben estar preparados para impulsar 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 proponer nuevas alternativas de trabajo para constituirse en generadores de empleo. Marco de acción en el que la Universidad del Azuay viene impulsando políticas y estrategias tendientes a desarrollar las funciones universitarias de investigación y vinculación con la sociedad, propendiendo a que sus procesos conexos tengan pertinencia académica, rigor científico y sobre todo 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 de la misma y propuesta de una guía para el proceso inclusivo de los niños con necesidades educativas especiales en Educación Básica*, investigación que nació con el propósito de identificar la situación actual de la educación inclusiva en el Ecuador, y en base a 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 a ser incluidos en los procesos educacionales, en el presente caso, en lo que concierne a niños en edad escolar, contribuyendo de esta manera 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 y 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 y se aplicaron 12.000 encuestas, labor de campo que generó ya un significativo impacto, puesto que el trabajo realizado posibilitó que alrededor de 3.000 niños con necesida-



des especiales se hayan podido integrar y recibir el nivel de educación básica junto a los otros.

El tratamiento y análisis de la información obtenida, a su vez permitió que se genere el documento denominado: *La inclusión educativa en números: en la zona 1*.

Contribuciones académicas que hoy me honro en presentar, puesto que además de ser valiosas herramientas de diagnóstico, contribuyen a satisfacer un derecho de todos: educarnos y desarrollar nuestras potencialidades humanas. Situación que, a no dudarlo, 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 generación de este valioso aporte a la comunidad, propiciando 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

La educación además de ser un derecho que todo ser humano debe tener, es un proceso esencial que permite el desarrollo emocional, intelectual y social, favoreciendo la interacción con el medio en el que se encuentra. Es así que debe priorizar las capacidades y talentos sin discriminación alguna, para permitir que los educandos progresen aceptando su diversidad personal, cultural y necesidades educativas especiales.

Por ello, la formación educativa, debería manejarse con el enfoque de que todos aprendan y las personas con discapacidad sean valoradas y respetadas, ya que han sido de una u otra manera excluidas y segregadas durante mucho tiempo por la sociedad; por esto, es importante respetar la oportunidad que tiene todo ser humano de acceder a la educación, con lo cual tendrán una mejor calidad de vida y su dinámica dentro de la sociedad sería más participativa y sobre todo encaminada por los aprendizajes construidos.

El reconocimiento mundial de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad ha sido trascendental en la educación, pues estas han optado por ejecutar los lineamientos tal como la declaración de Salamanca y el marco de acción sobre necesidades educativas especiales que afirma en su literal 1 que

por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos (UNESCO, 1994, p.7).

Mientras a nivel mundial la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el contexto educativo promueve la aceptación de ellos en aulas regulares, en Latinoamérica y el Caribe es similar el enfoque, pero además se busca erradicar la pobreza de todas las personas (con o sin discapacidad) a través de la preparación académica.

Los recientes estudios realizados por la Organización Mundial de la Salud, OMS (2011) señalan que, en América Latina, más de 100 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, ellos constituyen el 15% de la población total de la región. Aunque ha aumentado la visibilización de este grupo, todavía falta mayor inclusión. El estudio titulado *Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy*¹ reveló que la tasa de finalización de la primaria entre los niños con discapacidad en 19 países en desarrollo solo llega al 48 %, y que tres de cada 10 niños con discapacidad jamás han asistido a la escuela (Malen & Wodon, 2017).

1 La discapacidad y las brechas en los niveles de instrucción y alfabetización.



Actualmente hemos pasado de modelos educativos tradicionalistas a corrientes constructivistas que afirman que para un eficaz desarrollo de sistemas educativos inclusivos es necesario que se produzca un cambio radical, que deje a un lado los viejos enfoques basados en la segregación y exclusión y que se fundamenten en principios de una escuela democrática. Esta transformación supone cambios a diferentes niveles.

Por un lado, la sociedad debe modificar su pensamiento desarrollando actitudes más positivas hacia la inclusión de todas las personas en la comunidad. Por otro, el sistema educativo y las escuelas han de introducir los cambios organizativos, curriculares y didácticos necesarios para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los estudiantes. Y, por último, es necesario que se pongan en marcha todos los medios posibles para que los profesores puedan atender adecuadamente la diversidad de los estudiantes en sus aulas. Y en este contexto de cambio, los docentes son un elemento clave para el éxito de la inclusión (Ainscow, 2007, p. 19).

Así, el Ecuador pretende garantizar una educación de calidad, basada en el respeto e igualdad de oportunidades a todos sus estudiantes en instituciones educativas públicas y particulares, tomando en cuenta la diversidad cultural, étnica y social. Sobre todo, promueve aprendizajes significativos e integrales que garanticen el desarrollo del estudiantado con o sin necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

De esta manera, el proceso de educación necesita referentes legales que respalden y garanticen la inclusión de niños/as y jóvenes con discapacidad en las aulas regulares para erradicar cualquier tipo de discriminación y que prevalezcan ante todo los derechos humanos. Así, la Constitución de la República del Ecuador, aprobada en 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural que entró en vigencia desde el 31 de marzo de 2011 y el Reglamento a dicha ley que está vigente desde el 26 de julio de 2012, permitirán que la política pública sea cumplida.

El gobierno actual ha tomado acciones para afrontar la atención de las personas con discapacidad teniendo como prioridad la educación inclusiva. El Código de la Niñez y Adolescencia (2014) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) en el capítulo VI de las necesidades educativas específicas, afirman que el estado garantizará la inclusión e integración de personas con discapacidad para brindar adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuadas a sus necesidades.

Flórez Perdomo (2014), menciona que,

las Instituciones Educativas son consideradas como las directas responsables de la revolución de la educación inclusiva, desde la inclusión educativa; que busca la unificación e integralidad del sistema de educación general y en especial un sistema único de enseñanza que se adapte a las necesidades de todos los educandos, sin que suceda un hecho que no encaje en ella y se obligue su transferencia a la educación especial, suprimiendo la escolarización compartida con las aulas de apoyo, potenciando las formas organizativas de intervención indirecta con sistemas con-

sultivos, la intervención directa en el aula y la enseñanza cooperativa, colaborativa y personalizada (p. 1).

El Ecuador se ha convertido en un referente latinoamericano en políticas de inclusión educativa y social, pues está comprometido en brindar solución a las necesidades educativas presentes en las instituciones regulares, fomentando una participación activa y responsable con todos los miembros que están inmersos en la educación, para evitar cualquier tipo de discriminación y exclusión de las aulas de clase. Para continuar con este efectivo proceso, el Ministerio de Educación se plantea la meta de universalización en el acceso, que consistirá en que todos los estudiantes tengan una educación especializada y se los logre ubicar cuando no han tenido la oportunidad de ser escolarizados.

Ante lo mencionado, es fundamental que los profesionales de la educación estén formados y sensibilizados en conocimientos y adopten actitudes positivas para que puedan acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de sus habilidades y así emocionalmente se sientan aceptados, valorados y capaces de crear conocimientos sin miedo a ser rechazados. La labor del docente frente a las NEE no debe ser entendido como una obligación por cumplimiento legal, sino por concientizar que todos ellos merecen oportunidades para aportar a su comunidad. Siendo los docentes los principales promotores de los procesos inclusivos, se considera la necesidad de realizar una investigación centrada en los conocimientos sobre NEE asociadas a la discapacidad y sus actitudes hacia las mismas, porque se debe dar igualdad de oportunidades a todo el grupo de estudiantes.

Contexto del estudio

El presente estudio hace referencia a la zona 1, esta se localiza en el norte del país y abarca una superficie de 42259,66 km², está constituida por las provincias de Carchi, Esmeraldas, Imbabura y Sucumbíos que en su totalidad conforman veinte y seis cantones. Además, bajo el nuevo modelo de prestación de servicios públicos, se han conformado 16 distritos y 139 circuitos administrativos.

La población de la zona 1 es de 1'230.408 habitantes, lo que representa el 8,5% de la población total del país; el 48,9% se encuentra en el sector urbano y el 51,1%, en el rural. Los grupos poblacionales representativos son: mestizos en un 60,5%, afro-ecuatorianos en un 22%, pueblos y nacionalidades indígenas en un 11,9% (Zona de Planificación 1, 2010, p. 3).

La zona 1 tiene 34.038 habitantes con discapacidades, de los cuales 4.966 pertenecen a Carchi, 12.949 a Esmeraldas, 5.021 a Sucumbíos y 11.102 personas a Imbabura, cuyas causas según el CONADIS (2015) "son accidentes de trabajo, tránsito, deportivos, domésticos, congénito-genético, desastres naturales-guerra, enfermedades adquiridas, problemas de parto, trastornos nutricionales, violencia y desconocidos" (p. 1).

Según los datos proporcionados por el Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades (CONADIS, 2015), se indica que en el período 2013-2014 existen 1651 estudiantes con discapacidad incluidos en el sistema nacional de educación regular, distribuidos en Esmeraldas 512, Imbabura 617, Sucumbíos 292 y Carchi 230, siendo esta última provincia con menor estudiantado incluido en aulas regulares.

Según la agenda zonal del Buen Vivir, la zona de estudio tiene una población de 1.290.215 habitantes caracterizada por un relativo crecimiento de la población rural con crecimiento desordenado de sus centros poblados, su superficie es de 42.065 km² y está conformada por las provincias de Carchi, Esmeraldas, Imbabura y Sucumbíos. El 11,7% de población es indígena y 18,4% población afro ecuatoriana, lo que representa 8,32% del total nacional.

Se encuentra distribuida en 27 cantones, 144 parroquias rurales y 39 parroquias urbanas y según la estructura geológica esta zona 1 es susceptible de peligros naturales relacionados con los movimientos en masa, inundaciones, sismicidad y, en menor grado, vulcanismo.

Se indica que la mayor parte de la economía corresponde al sector terciario, sin considerar el aporte que representa la actividad de extracción de minas y canteras y la refinación del petróleo. Las actividades del comercio al por mayor y menor representan 23%, seguido de las actividades de industrias y manufacturas, con 17%, y actividades relacionadas al sector de la agricultura, ganadería, caza y silvicultura, con 15%.

En lo que corresponde a salud, las principales enfermedades que presenta esta zona son: infecciones respiratorias agudas, enfermedades diarreicas transmitidas por alimentos y aguas, enfermedades no transmisibles como la hipertensión arterial y también accidentes domésticos.

Con respecto a la formación educativa se identifica que el nivel de instrucción de la población se concentra en educación primaria, básica y bachillerato (secundaria), con 29%, 30% y 20%, respectivamente. En Imbabura, 10% de la población tiene instrucción superior, y aunque el índice es relativamente bajo, es mayor al de las demás provincias de la Zona, que bordean 9%.

Esta realidad geográfica, económica, social y educativa de la zona, permite relacionar y entender las características de la población con la que se realiza el siguiente estudio; la muestra son los docentes y profesionales de educación general básica regular que forman parte del estudio pertenecen a instituciones públicas de la zona 1, los cuales han sido seleccionados imparcialmente e internamente por el Ministerio de Educación en coordinación con la Secretaría Técnica de Discapacidades (SETEDIS).

La investigación inicialmente contaba con la aplicación de 1.000 encuestas dirigidas a docentes y profesionales de la educación general básica regular de la zona 1. Al momento de recolectar la información se obtuvo un total de 930 encuestas, debido a que no todos los docentes entregaron el documento al Ministerio de Educación.

A continuación, se detalla el número de encuestas correspondientes a las cuatro provincias de la zona 1:

- Carchi 139 encuestas,
- Esmeraldas 468 encuestas,
- Imbabura 258 encuestas,
- Sucumbíos 65 encuestas.

Es necesario señalar que inicialmente el número de personas invitadas a la capacitación era de 100 docentes. Sin embargo, esta tuvo una mayor acogida, pues sobrepasó a las establecidas con un total de 230 participantes.

Resultados de la investigación en la Zona 1

Metodología

El planteamiento de la investigación se centra en aplicar una encuesta dirigida a una muestra de docentes de la zona 1 para conocer las actitudes, opiniones y conocimientos frente a la inclusión educativa; además diseñar, aplicar y evaluar un taller a la misma zona sobre procesos inclusivos de las necesidades educativas especiales: sensoriales, intelectuales, físicas y altas capacidades, para conocer la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular.

La investigación presenta un estudio descriptivo, utilizando métodos cualitativos inferenciales, además se emplea un estudio cuantitativo en el que se demuestra los datos, tablas y gráficos para obtener la información del análisis objetivo; por último la técnica multivariada en la que se utilizarán métodos explorativos como los de clúster para detectar agrupaciones en los datos y en las variables; las mismas que se aplica por medio de la aplicación de las encuestas *Investigación sobre la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador, 2015-2016, la misma que estudia las actitudes, opiniones y conocimientos hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.*

El instrumento utilizado es una encuesta elaborada por el equipo de investigadores UDA II, la misma que fue validada respetando todos los procesos técnicos. Este instrumento está dirigido a docentes y profesionales de la educación regular de la zona 1, las mismas que son de base estructurada con diecisiete preguntas de opción múltiple y una pregunta final con respuesta abierta que determina el número de estudiantes con NEE asociadas a las diferentes discapacidades en las aulas regulares que laboran.

En la primera etapa, la Universidad del Azuay estableció contacto con los representantes de la Secretaría Técnica de Discapacidades (SETEDIS) y el Ministerio de Educación, quienes autorizaron formalmente el taller de capacitación y aplicación de las encuestas a los docentes seleccionados, organizando fechas y lugares para su ejecución. La aplicación de las encuestas estuvo a cargo de las dos entidades públicas quienes entregaron diez a cada maestro participante del curso, quienes aplicaron a diez colegas.

En la segunda etapa, se realizó el ingreso y análisis de la información utilizando el programa Excel 2013 para elaborar las tablas y gráficos con sus respectivas interpretaciones, después se procederá con la discusión de resultados y las conclusiones del trabajo de investigación.

Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la Zona 1

Inicialmente es importante indicar que en la Zona 1 se ha obtenido que el 87% de encuestados son mujeres y el 13% son varones, la edad promedio en la que actualmente ejercen su profesión los docentes en la zona 1 se encuentra en el rango de 40-45 años lo que corresponde al 68,48%; en la titulación que poseen se obtuvo que el 70,09% tienen pregrado en educación, un 6,20% posgrado en educación y el 23,71% pregrado en otras especialidades.

Otro aspecto importante de señalar es que los años de experiencia de los docentes varía entre los 20-25 lo que corresponde al 56,67% de la población de la zona de estudio y finalmente en el tipo de establecimiento en el que laboran el 87,45% pertenece a institución diurna y el 12,55% a una vespertina.

A nivel de estudio por provincias, se ha obtenido a nivel mayoritario que en la edad de 40-45 años los encuestados están ejerciendo su profesión, en Carchi 40,48%, Esmeraldas 18,49%, Imbabura 16,67% y Sucumbíos 12,31%. En relación al género se encontró que en la provincia de Carchi el 69,05% pertenece al femenino mientras que el 30,94% al masculino; en Esmeraldas el 79,49% mujeres y el 20,51% varones; Imbabura reportó que el 70,54% género femenino mientras que el género masculino 29,46%; finalmente en Sucumbíos el 75,38% mujeres y 24,62% varones.

En lo que corresponde a su titulación en la provincia de Carchi se obtuvo que de los 139 encuestados el 66,19% tiene un pregrado en educación, el 9,35% posgrado en educación y el 20,94% en otros; en la provincia de Esmeraldas el 70,09% tiene una licenciatura en educación mientras que el 6,20% obtuvo un posgrado y el 20,94% en otros; Imbabura muestra que el 62,02% en pregrado en educación y el 12,02% posgrado en educación; finalmente en Sucumbíos el 76,92% tiene un pregrado en educación, el 7,69% posgrado en educación y finalmente 4,62% en otros.

En relación con los años de experiencia, los resultados obtenidos de los docentes varían entre los 20-25 lo que corresponde al 12,95% en Carchi, 13,98% Esmeraldas, 16,67% Imbabura y el 9,23% en Sucumbíos. Finalmente, en lo que corresponde al tipo de establecimiento se obtuvo los siguientes resultados: En Carchi el 86% trabaja en un establecimiento diurno, el 90% en Esmeraldas labora en una institución diurna, de igual manera en Imbabura el 78% diurno y Sucumbíos el 71% diurno.

Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en Educación General Básica de los docentes encuestados en la Zona 1

En este instrumento se analiza conceptos, opiniones y actitudes referentes a inclusión educativa, además la aceptación y exclusión que tiene el grupo hacia los niños con discapacidad, observando a la vez cómo se maneja la programación educativa de sus instituciones públicas; es decir, si se ejecutan las adaptaciones curriculares, lineamientos generales que respeten la cultura inclusiva y constatar si es que existen apoyos físicos, humanos y didácticos.

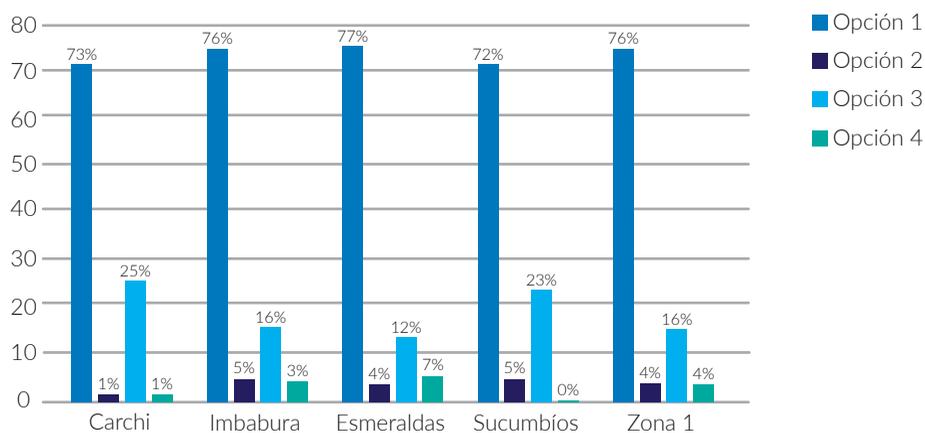
De igual manera, la encuesta proporciona información sobre los apoyos psicopedagógicos por parte del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y directivos, sobre normativas legales, métodos de enseñanza y evaluación, actitudes, políticas y prácticas inclusivas hacia el número de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociados a la discapacidad en el aula regular.

Se procedió a elaborar tablas y gráficos estadísticos con su interpretación para evidenciar los resultados. Se analizará en primer lugar a las provincias que conforman la zona 1 para comparar su información y de este modo llegar a conocer de manera global a la zona de estudio.

Tabla 1. Inclusión educativa desde la experiencia del docente

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Opción 1	102	73%	196	76%	362	77%	47	72%	707	76%
Opción 2	1	1%	12	5%	17	4%	3	5%	33	4%
Opción 3	35	25%	42	16%	57	12%	15	23%	149	16%
Opción 4	1	1%	8	3%	32	7%	0	0%	41	4%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 1. Inclusión educativa desde la experiencia del docente


Elaboración propia.

Se puede evidenciar claramente que todas las provincias presentan un mayor porcentaje en la opción 1: Carchi 73%, Imbabura 76%, Esmeraldas 77% y Sucumbíos 72%, pues reconocen que la inclusión es un proceso de identificar y responder a la diversidad. Sin embargo, al manejar la inclusión en sus instituciones es necesario que los docentes dominen correctamente dichos términos.

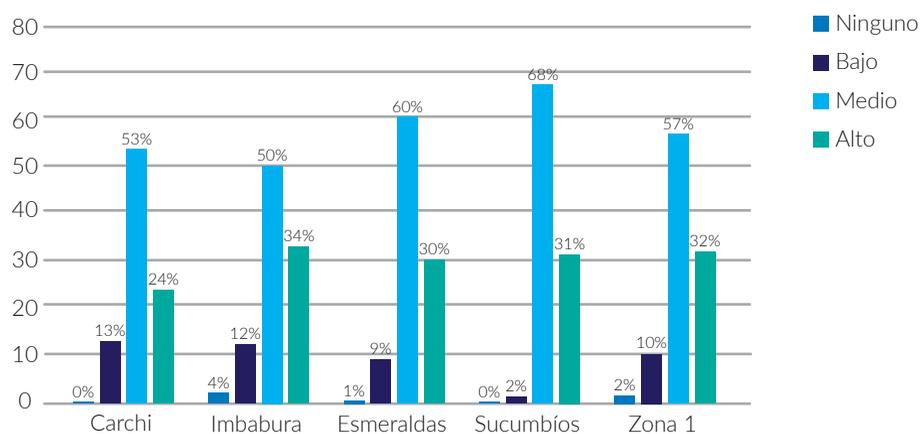
En cuanto a la zona 1, el 76% de la población está de acuerdo con el concepto de inclusión educativa, el 16% indica que son todos los cambios y modificaciones en el currículo, el 4% indica que son todas las modificaciones en el espacio físico y otro 4% desconoce la respuesta.

Tabla 2. La inclusión educativa como un aspecto favorecedor de las interacciones entre estudiantes y la aceptación de sus diferencias

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Ninguno	0	0%	10	4%	4	1%	0	0%	14	2%
Bajo	18	13%	30	12%	41	9%	1	2%	90	10%
Medio	74	53%	130	50%	283	60%	44	68%	531	57%
Alto	47	34%	88	34%	140	30%	20	31%	295	32%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 2. La inclusión educativa como un aspecto favorecedor de las interacciones entre estudiantes y la aceptación de sus diferencias



Elaboración propia.

Se puede observar que las provincias presentan su porcentaje más alto en el nivel medio, pues Carchi se ve representado por un 53%, Imbabura por un 50%, Esmeraldas en un 60% y Sucumbíos en un 68%,

es así que, si los maestros y maestras se preocuparían de acoger e incluir a todos los niños y niñas, enfatizarían de mejor manera la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar y valorar las diferencias (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 26).

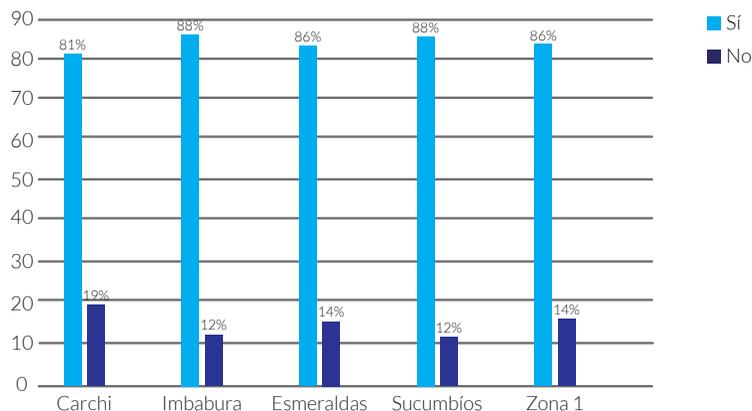
En relación a la inclusión y el beneficio de las interacciones entre los estudiantes y la aceptación de sus diferencias se enfoca con un 57% a un nivel medio, el 32% a un nivel alto; en tanto que el 10% a un nivel bajo y el 2% responde ninguno, manifestando que la inclusión educativa no favorece a las internaciones.

Tabla 3. Necesidad de un tutor para inclusión

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sí	113	81%	227	88%	404	86%	57	88%	801	86%
No	26	19%	31	12%	64	14%	8	12%	129	14%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 3. Necesidad de un tutor para inclusión



Elaboración propia.

Es relevante el alto porcentaje de afirmación que presentan las provincias pues Carchi con el 81%, Imbabura con el 88%, Esmeraldas con el 86% y Sucumbíos con un 88%, dan a conocer la importancia de contar con el apoyo de maestro tutor y de este modo,

se enfatiza que el maestro ya no debe entenderse como un profesional solitario que actúa de forma individual en su clase, sino que ahora el trabajo debe ser realizado de forma participativa y colaborativa entre todos los profesionales implicados en la educación de los estudiantes con NEE (Alemany y Villuendas, 2004, p. 22-23).

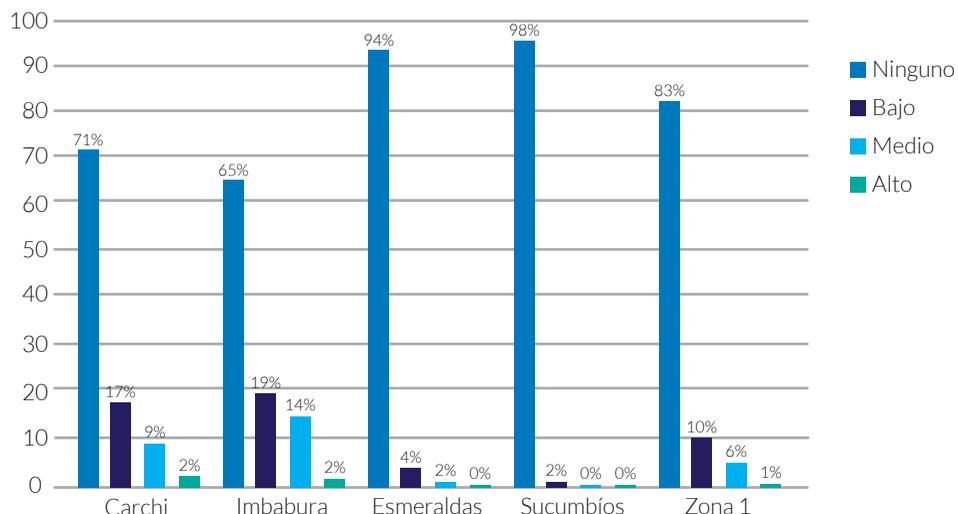
En la zona 1 se observa que el 86% de la población encuestada cree que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor, mientras que el 14% restante opina que no. Esto refiere a que los docentes preparados y capacitados podrán realizar una enseñanza eficaz y se utilizará un trabajo cooperativo y la ayuda de un maestro tutor no será necesaria.

Tabla 4. Programación inclusiva por plantel

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Ninguno	99	71%	167	65%	441	94%	64	98%	71	83%
Bajo	24	17%	48	19%	17	4%	1	2%	90	10%
Medio	13	9%	37	14%	10	2%	0	0%	60	6%
Alto	3	2%	6	2%	0	0%	0	0%	0	1%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	100	00%

Elaboración propia.

Gráfico 4. Programación inclusiva por plantel



Elaboración propia.

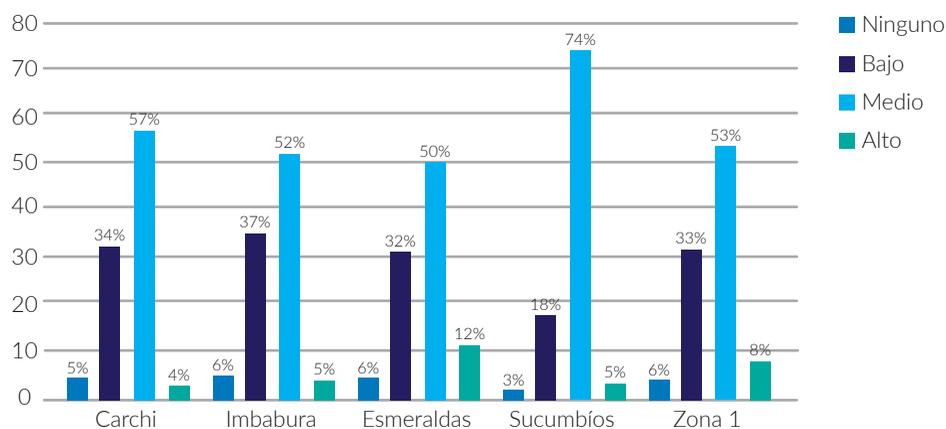
Las provincias demuestran un alto porcentaje en que sus instituciones no elaboran lineamientos inclusivos, pues Carchi presenta el 71%, Imbabura el 65%, Esmeraldas el 94% y Sucumbíos con el 98%; dichos resultados son alarmantes, pues los lineamientos inclusivos son sin duda ejes que permiten alcanzar una educación inclusiva dentro y fuera del aula.

En la zona 1, el 83% de la población afirma que la programación educativa de su institución no ha sido elaborada bajo ningún lineamiento inclusivo, el 10% responde que los lineamientos son bajos, el 6% demuestra que existe un nivel medio en sus instituciones y solo el 1% menciona que es alta su programación institucional sobre la inclusión.

Tabla 5. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Ninguno	7	5%	16	6%	29	6%	2	3%	54	6%
Bajo	47	34%	95	37%	149	32%	12	18%	303	33%
Medio	79	57%	134	52%	235	50%	48	74%	496	53%
Alto	6	4%	13	5%	55	12%	3	5%	77	8%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 5. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos


Elaboración propia.

Tabla 6. Definición de adaptación curricular

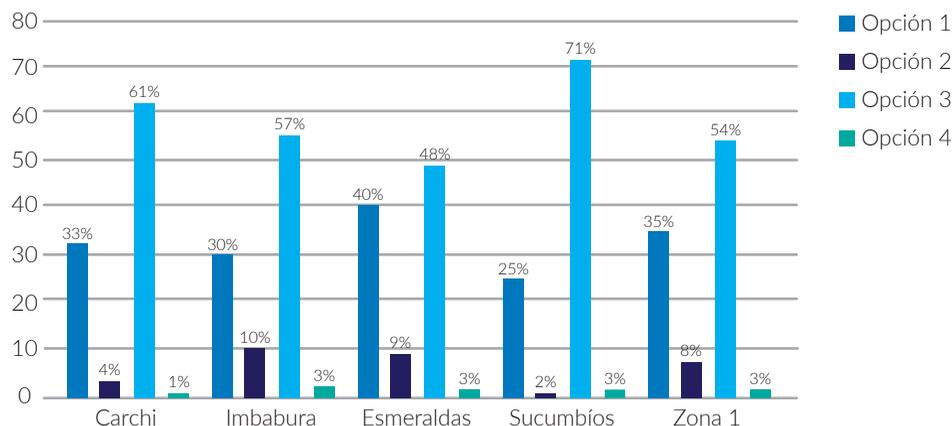
	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Opción 1	46	33%	78	30%	185	40%	16	25%	325	35%
Opción 2	6	4%	27	10%	42	9%	1	2%	76	8%
Opción 3	85	61%	146	57%	225	48%	46	71%	502	54%
Opción 4	2	1%	7	3%	16	3%	2	3%	27	3%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Las cuatro provincias demuestran su mayor porcentaje en el nivel medio sobre la capacitación de los procesos inclusivos, pues Carchi señala el 57%, Imbabura el 52%, Esmeraldas el 50% y Sucumbíos el 74%, siendo esta última la más alta. Por ello la capacitación docente debe ser manejada con exclusividad y preparación “sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen es importante que tengan conocimientos básicos teórico prácticos en relación con la atención a la diversidad” (Blanco, 1999, p. 20).

En cuanto a la zona 1, se enfoca en un 53% a un nivel medio, un 33% a un nivel bajo, en cambio el 8% demuestra que la población sí está capacitada, mientras que el 6% no ha recibido preparación alguna.

Gráfico 6. Definición de adaptación curricular



Elaboración propia.

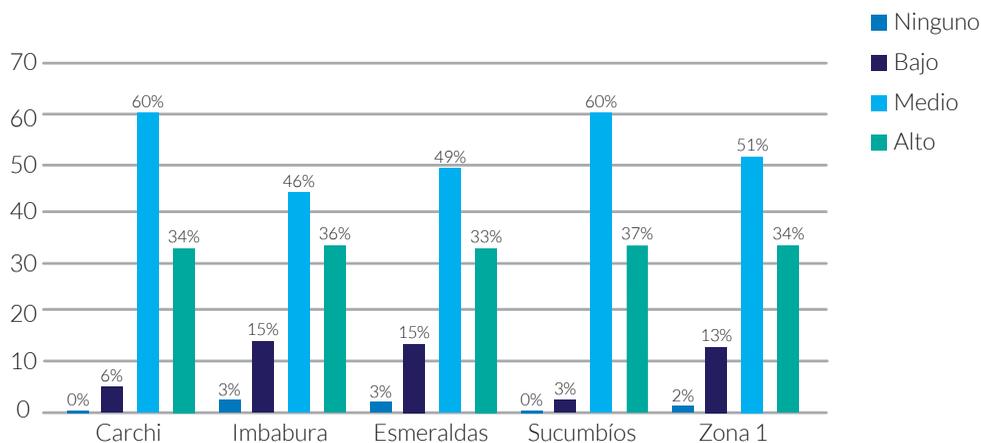
Se evidencia con claridad que la opción 3 tiene mayor porcentaje en relación a la definición de adaptación curricular, pues Carchi señala el 61%, Imbabura el 57%, Esmeraldas el 48% y Sucumbíos el 71%, siendo esta última la provincia que mayor conocimiento ha demostrado.

En la zona 1 el 54% está de acuerdo en que adaptación curricular son estrategias dirigidas a educandos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje; el 35% indica que son ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares; el 8% indica que son una serie de apoyos que se ofrece a todos los estudiantes para participar activamente en los procesos escolares y únicamente el 3% desconoce la definición. De este modo es necesario que la población domine este concepto ya que es una ayuda pedagógica fundamental para manejar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.

Tabla 7. Nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Ninguno	0	0%	9	3%	14	3%	0	0%	23	2%
Bajo	8	6%	38	15%	71	15%	2	3%	119	13%
Medio	84	60%	118	46%	229	49%	39	60%	470	51%
Alto	47	34%	93	36%	154	33%	24	37%	318	34%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 7. Nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad


Elaboración propia.

De acuerdo a la aceptación de niños y niñas con discapacidad, podemos observar que las provincias presentan un porcentaje superior en el nivel medio, pues Carchi se ve representado en un 60%, Imbabura en un 46%, Esmeraldas en un 49% y Sucumbíos en un 60%.

En cuanto a la zona 1 el 51% manifiesta que tienen un nivel medio de aceptación, el 34% corresponde a un nivel alto, el 13% a un nivel bajo y únicamente el 2% manifiesta que no aceptan en sus instituciones la inclusión respectiva; de este modo se reconoce “el valor de una verdadera actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues esta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera

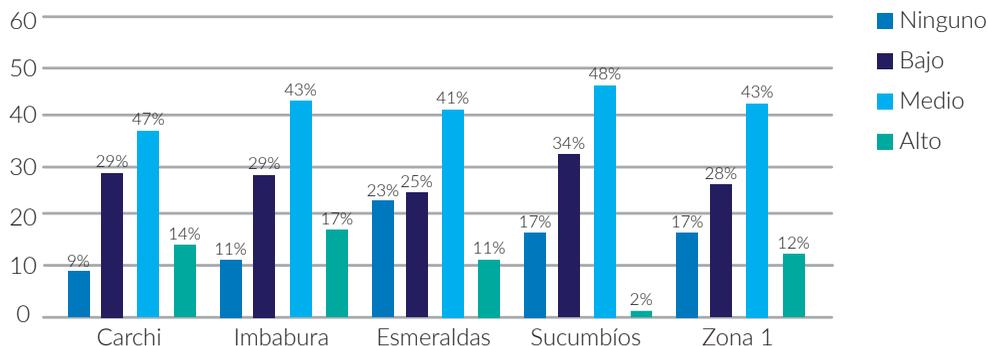
para el aprendizaje y la participación de los estudiantes” (Granada, Pómes y Sanhueza, 2013, p. 2).

Tabla 8. Nivel de apoyo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para facilitar el proceso de inclusión

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Ninguno	13	9%	29	11%	108	23%	11	17%	161	17%
Bajo	40	29%	76	29%	118	25%	22	34%	256	28%
Medio	66	47%	110	43%	191	41%	31	48%	398	43%
Alto	20	14%	43	17%	51	11%	1	2%	115	12%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 8. Nivel de apoyo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para facilitar el proceso de inclusión



Elaboración propia.

Se observa que las provincias presentan su alto porcentaje en un nivel medio de apoyo interdisciplinario en el proceso de inclusión: Carchi el 47%, Imbabura el 43%, Esmeraldas el 41% y Sucumbíos el 48%.

La zona 1 demuestra que el 43% de los encuestados tienen un nivel medio de apoyo de su equipo psicopedagógico y/o del DECE, el 28% un nivel bajo, mientras que el 17% ningún apoyo y solo el 12% reconoce el apoyo que brindan estos dos

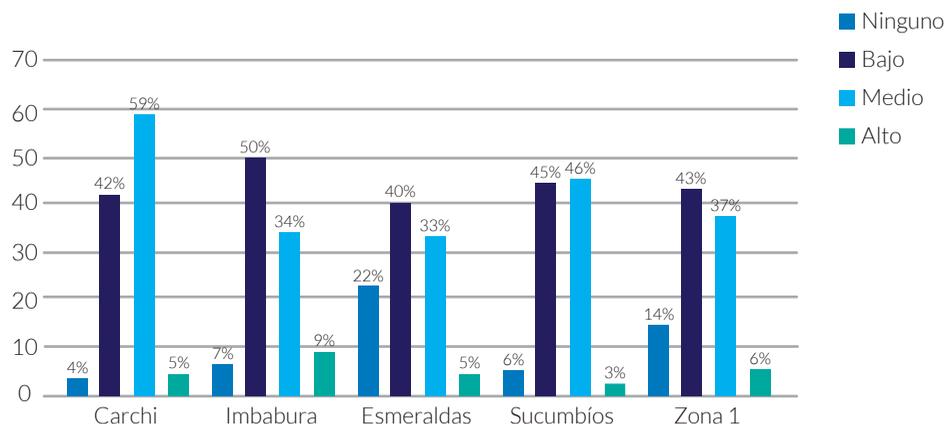
departamentos institucionales. Ante esto es necesario mencionar que el trabajo en equipo es esencial en este nuevo sistema de educación, pues ayudarían a fomentar el desarrollo funcional y equilibrado del ambiente del aula, priorizando así la atención a la diversidad.

Tabla 9. Nivel de preparación de la institución en aspectos físicos y educativos

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Ninguno	6	4%	19	7%	103	22%	4	6%	132	14%
Bajo	58	42%	128	50%	186	40%	29	45%	401	43%
Medio	68	49%	89	34%	156	33%	30	46%	343	37%
Alto	7	5%	22	9%	23	5%	2	3%	54	6%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 9. Nivel de preparación de la institución en aspectos físicos y educativos



Elaboración propia.

La provincia de Carchi en un 49% y Sucumbíos en un 46% representan un nivel medio de preparación institucional, mientras que Imbabura en un 50% y Esmeraldas

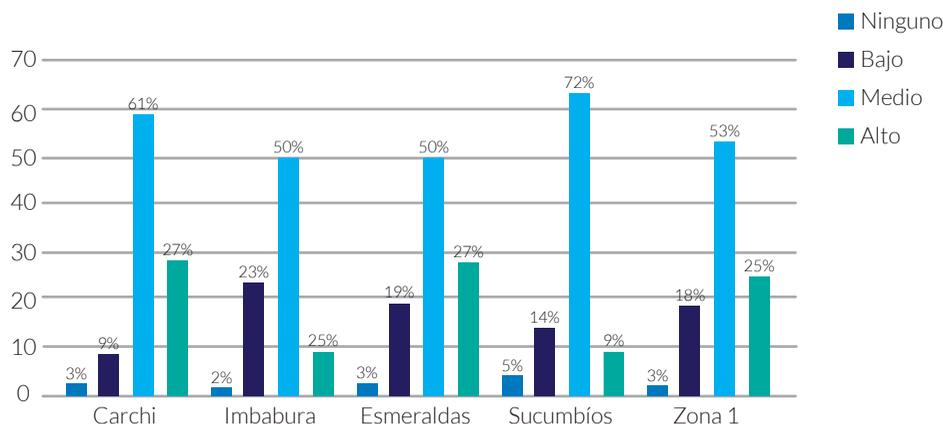
en un 40% un nivel bajo. En la zona 1 el nivel de preparación institucional es bajo representado por el 43%, mientras que el 37% tiene un nivel medio, el 14% demuestra que no existe preparación alguna y únicamente el 6% de la población tiene un nivel alto de preparación. Por ello, destacamos con importancia lo que la Ley Orgánica de Discapacidad (LOD) afirma en su artículo N°28: que para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales son indispensables los apoyos técnico-tecnológicos y humano de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada (2013).

Tabla 10. Nivel de apoyo de los directivos a la inclusión

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ninguno	4	3%	5	2%	16	3%	3	5%	28	3%
Bajo	12	9%	59	23%	91	19%	9	14%	171	18%
Medio	85	61%	129	50%	236	50%	47	72%	497	53%
Alto	38	27%	65	25%	125	27%	6	9%	234	25%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 10. Nivel de apoyo de los directivos a la inclusión



Elaboración propia.

Según se observa en la tabla y gráfico 10 existe mayor porcentaje en el nivel medio en relación al apoyo de los directivos a la inclusión, pues Carchi indica el 71%, Imbabura y Esmeraldas 50% y Sucumbíos el 72%.

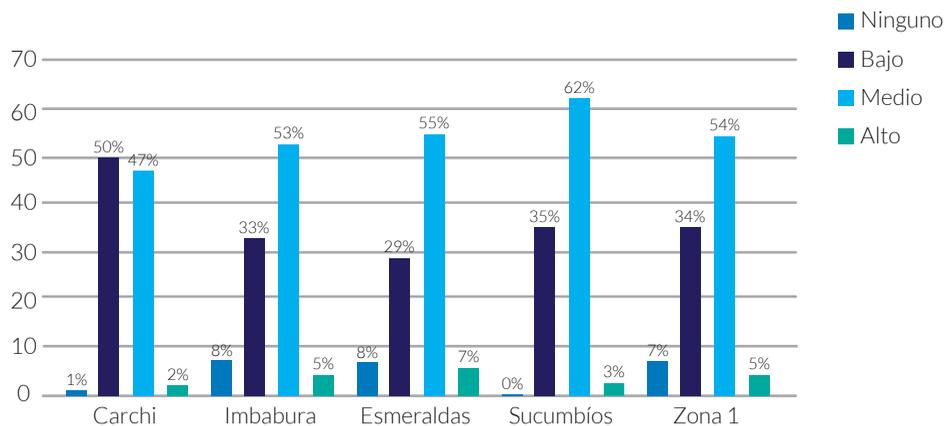
La zona indica con el 53% tener en un nivel medio el apoyo de sus directivos, el 25% un alto apoyo, el 20% un nivel bajo de apoyo y un 3% que no hay ningún apoyo. Ante esto, es importante reconocer el acuerdo N° 295-13 en el Art. 15, literal a) del Ministerio de Educación (2003), el cuál informa que los directivos están en la obligación de velar por la cultura inclusiva de la institución, cumpliendo y haciendo cumplir las disposiciones emitidas sobre la materia para su efectiva realización.

Tabla 11. Nivel de capacitación para la realización de adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con NEE

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Ninguno	2	1%	20	8%	39	8%	0	0%	61	7%
Bajo	69	50%	86	33%	138	29%	23	35%	316	34%
Medio	65	47%	138	53%	259	55%	40	62%	502	54%
Alto	3	2%	14	5%	32	7%	2	3%	51	5%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 11. Nivel de capacitación para la realización de adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con NEE



Elaboración propia.

En cuanto al nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir niños con NEE únicamente la provincia de Carchi con el 50% representa un nivel bajo, en cambio Imbabura con el 53%, Esmeraldas con el 55% y Sucumbíos con el 62% representan un nivel medio.

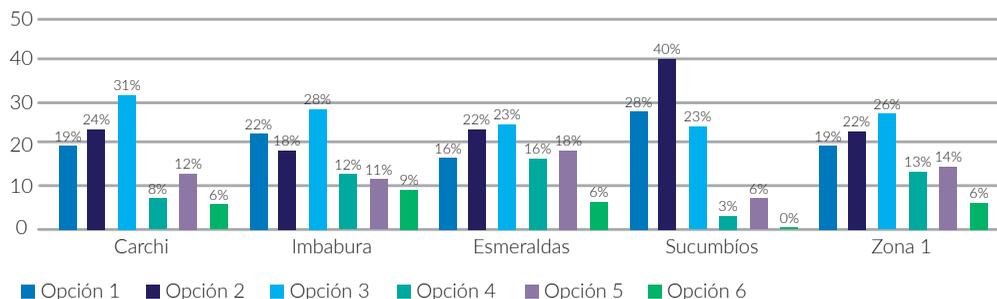
En la zona 1, el 54% de la población responde que está en un nivel medio, el 34% en un nivel bajo, el 7% ninguno, mientras que el 5% tiene un alto nivel de capacitación. Ante esto es necesario que la formación de especialistas sea posterior a la formación general, para que los docentes se instruyan mucho más en la elaboración de adaptaciones curriculares que respondan a las diferentes necesidades de sus educandos.

Tabla 12. Conocimiento sobre normas referidas a la inclusión

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Opción 1	27	19%	58	22%	76	16%	18	28%	179	19%
Opción 2	34	24%	46	18%	101	22%	26	40%	207	22%
Opción 3	43	31%	73	28%	107	23%	15	23%	238	26%
Opción 4	11	8%	30	12%	75	16%	2	3%	118	13%
Opción 5	16	12%	28	11%	82	18%	4	6%	130	14%
Opción 6	8	6%	23	9%	27	6%	0	0%	58	6%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 12. Conocimiento sobre normas referidas a la inclusión



Elaboración propia.

Es importante mencionar que ninguna provincia conoce todas las normas de inclusión, por esto, el mayor porcentaje se da en lo referente al Reglamento a la LOEI con un 31% en Carchi, 28% en Imbabura, 23% en Esmeraldas y Sucumbios presenta su más alto porcentaje en conocimiento a la LOEI en un 40%.

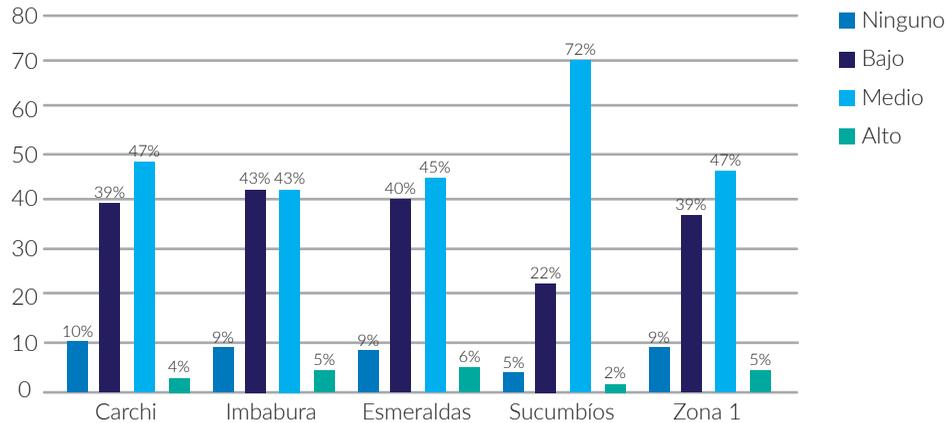
En la zona 1, el 26% conoce únicamente el reglamento de la LOEI, un 22% la LOEI, un 19% la Constitución de la República del Ecuador. Con respecto a la opción relacionada con la Normativa de atención a estudiantes con NEE 02952013 se presenta un 14%, mientras que un 13% conoce la ley Orgánica de Educación Especial y un 6% desconoce sobre las normas referidas a la inclusión. Por ello, es primordial que el manejo correcto del proceso de inclusión sea enfocado desde estos fundamentos legales para cumplir y hacer cumplir los deberes y derechos que tienen la comunidad educativa.

Tabla 13. Nivel de planificación y evaluación a niños con NEE

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbios		Frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ninguno	14	10%	23	9%	44	9%	3	5%	84	9%
Bajo	54	39%	112	43%	185	40%	14	22%	365	39%
Medio	65	47%	111	43%	210	45%	47	72%	433	47%
Alto	6	4%	12	5%	29	6%	1	2%	48	5%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 13. Nivel de planificación y evaluación a niños con NEE



Elaboración propia.

En cuanto al nivel de planificación y evaluación a niños con NEE que se brinda en las instituciones educativas, se muestra un nivel medio en cada provincia: Carchi con un 47%, Imbabura con un 43%, Esmeraldas con un 45% y Sucumbíos con mayor incidencia en un 72%.

En cuanto a la población de la zona 1, el 47% representa un nivel medio, el 39% en un nivel bajo, el 9% reconoce que no se toma ninguna medida y solo el 5% cree tener un alto nivel. Ante esto, es relevante mencionar y tomar en cuenta que

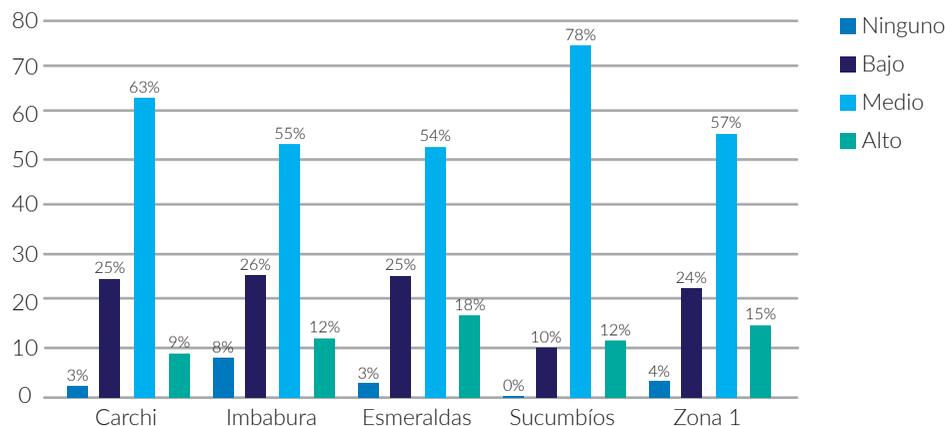
la finalidad del proceso de planificación y evaluación es conocer las competencias logradas, estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones para saber que recursos y grado de ayuda necesitan los estudiantes con NEE y poder influir en su desarrollo y proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 34).

Tabla 14. Nivel de actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales que reflejan una cultura amigable con la inclusión

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ninguno	4	3%	21	8%	15	3%	0	0%	40	4%
Bajo	35	25%	66	26%	117	25%	6	10%	224	24%
Medio	88	63%	141	55%	254	54%	51	78%	534	57%
Alto	12	9%	30	12%	82	18%	8	12%	132	15%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 14. Nivel de actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales que reflejan una cultura amigable con la inclusión



Elaboración propia.

En las provincias se refleja un nivel medio de actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales hacia la inclusión, pues Carchi señala un 63%, Imbabura un 55%, Esmeraldas un 54% y Sucumbíos un 78%.

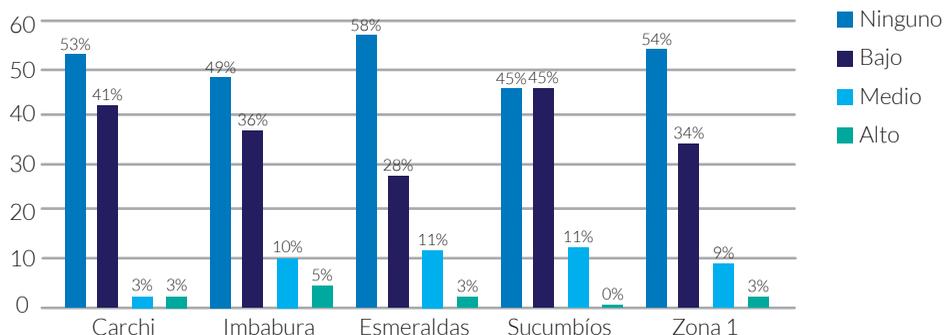
La población encuestada de la zona 1 presenta un 57% referente a un nivel medio ante lo mencionado, además el 24% demuestra un nivel bajo, el 15% un nivel alto y solamente el 4% indica que estos aspectos no reflejan una cultura inclusiva. Al observar estos porcentajes “se ve la necesidad que las instituciones se comprometan y se hagan cargo de sus miembros, innovando y enfrentando el proceso educativo con mayor calidad” (Granada, Pómes y Sanhueza, 2013, p. 8).

Tabla 15. Conocimiento de necesidad educativa especial desde la experiencia del docente

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Opción 1	74	53%	126	49%	272	58%	29	45%	501	54%
Opción 2	57	41%	94	36%	132	28%	29	45%	312	34%
Opción 3	4	3%	26	10%	51	11%	7	11%	88	9%
Opción 4	4	3%	12	5%	13	3%	0	0%	29	3%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 15. Conocimiento de necesidad educativa especial desde la experiencia del docente



Elaboración propia.

Se observa que la opción uno es la más representada por la provincia de Carchi con el 53%, Imbabura con el 49% y Esmeraldas con el 58%; en cambio la provincia de Sucumbíos tiene el 45% en la opción uno y dos. En cuanto a la zona 1, el 54% de los docentes está de acuerdo con el concepto de necesidad educativa especial es que todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos, el 34% responde que son aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, solo un 9% de las encuestadas aseguran que se refiere a que son los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y adaptación escolar; por último con un 3% que representa la respuesta cuatro se desconoce los términos.

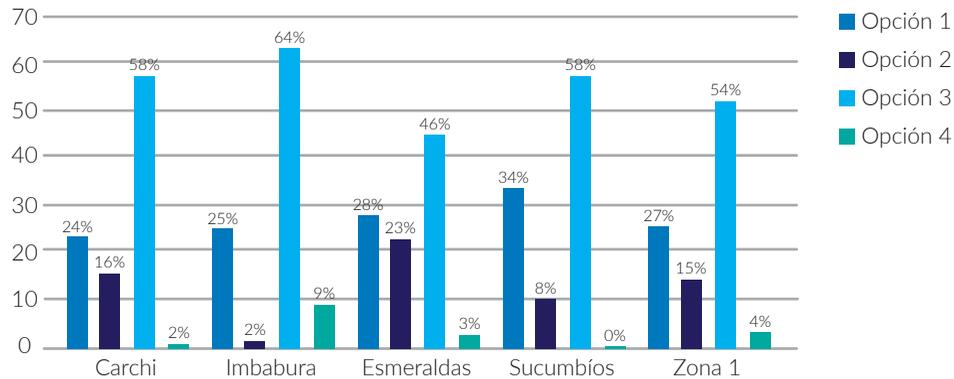
Según lo expuesto, se manifiesta que conocer sobre necesidad educativa especial es comprometerse a trabajar con mayor responsabilidad en diseñar estrategias de apoyo y establecer una pedagogía adecuada para atender a los estudiantes que lo requieren.

Tabla 16. Discapacidad desde la experiencia del docente

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Opción 1	34	24%	65	25%	131	28%	22	34%	252	27%
Opción 2	22	16%	4	2%	107	23%	5	8%	138	15%
Opción 3	80	58%	165	64%	215	46%	38	58%	498	54%
Opción 4	3	2%	24	9%	15	3%	0	0%	42	4%
Total	139	100%	258	100%	468	100%	65	100%	930	100%

Elaboración propia.

Gráfico 16. Discapacidad desde la experiencia del docente



Elaboración propia.

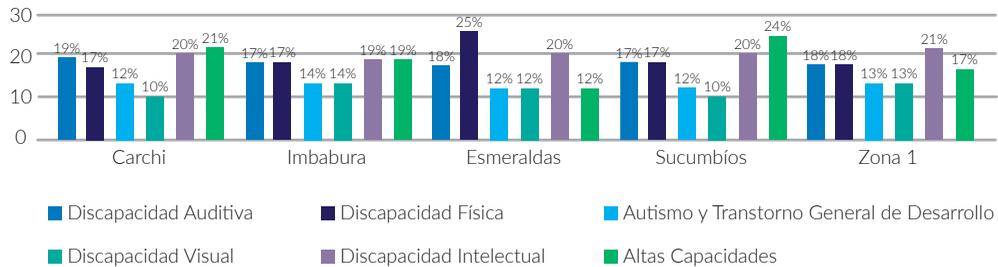
A continuación, se indica que la opción tres es la que más porcentaje presenta en las provincias: Carchi el 58%, Imbabura 64%, Esmeraldas 46% y Sucumbíos el 58%. Es así que, la zona 1 tiene mayor prevalencia en el concepto de discapacidad representado por el 54% de la población; por otro lado la opción uno con el 27% demuestra que son las desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad; la opción dos con el 15% conocen que es la restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria, mientras que solo el 5% responde que desconoce el concepto.

Tabla 17. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
		%		%		%		%		%
Discapacidad auditiva	73	20%	131	17%	206	18%	24	17%	434	18%
Discapacidad visual	68	17%	132	17%	297	25%	25	17%	432	18%
Discapacidad física	47	12%	112	14%	144	12%	18	12%	321	13%
Discapacidad intelectual	41	10%	107	14%	145	12%	14	10%	307	13%
Autismo y trastorno general del desarrollo	80	20%	148	19%	239	20%	29	20%	496	21%
Altas capacidades	84	21%	152	19%	146	13%	35	24%	417	17%
Total	393	100%	782	100%	1177	100%	145	100%	2407	100%

Elaboración propia.

Gráfico 17. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades



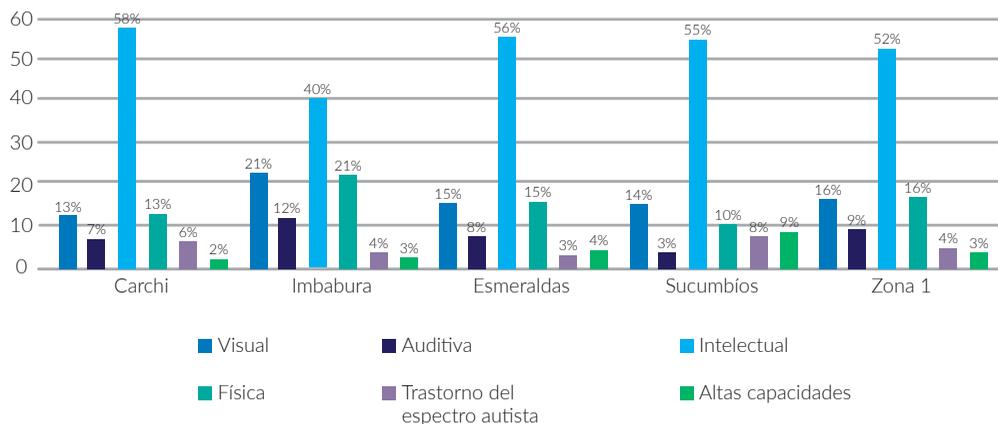
Elaboración propia.

Se observa que la zona 1 señala poco conocimiento en lo que respecta a métodos de enseñanza-aprendizaje en relación a las distintas discapacidades, pues su nivel más alto se representa en: auditiva y visual el 18%, física e intelectual 13%, autismo y trastorno del espectro autista el 21% y altas capacidades el 17%. Los docentes deben conocer y manejar múltiples estrategias, que faciliten la intervención y participación de los estudiantes en diferentes niveles y actividades. Asimismo, deben ser capaces de desarrollar y plantear experiencias significativas para los niños y niñas que requieran del trabajo grupal, en pequeños grupos e individualmente, de acuerdo al objetivo que se quiera alcanzar” (Fermín, 2007, p.1)

Tabla 18. Número de estudiantes con NEE en aulas regulares

	Carchi		Imbabura		Esmeraldas		Sucumbíos		Frecuencia	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Visual	39	13%	80	21%	102	15%	12	14%	233	16%
Auditiva	21	7%	45	12%	55	8%	3	3%	124	9%
Intelectual	169	58%	152	40%	383	56%	47	55%	751	52%
Física	38	13%	81	21%	100	15%	9	10%	228	16%
Trastorno del espectro autista	16	6%	15	4%	20	3%	7	8%	58	4%
Altas capacidades	7	2%	10	3%	24	4%	8	9%	49	3%
Total	290	100%	383	100%	684	100%	86	100%	1443	100%

Elaboración propia.

Gráfico 18. Número de estudiantes con NEE en aulas regulares


Elaboración propia.

La tabla y gráfico 18 demuestra que todas las provincias tienen mayor número de niños con discapacidad intelectual incluidos en aulas regulares: Carchi señala el 58%, Imbabura el 40%, Esmeraldas el 56% y Sucumbíos el 55%. La zona 1 señala que el 52% incluye a estudiantes con discapacidad intelectual, el 16% a niños y niñas con discapacidad visual y física, el 9% a discapacidad auditiva, 4% al trastorno del espectro autista y 3% altas capacidades. A continuación, se detalla de manera general los resultados con sus porcentajes más altos, los cuales han sido obtenidos de las encuestas realizadas a los docentes de educación básica regular de la zona 1 del Ecuador.

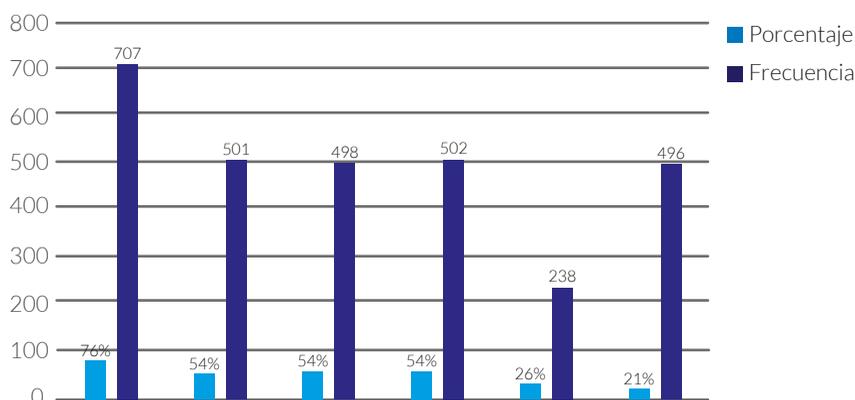
Resultados globales de conocimiento, actitud y opinión

Tabla 19. Resultados globales de conocimiento

Variable	Frecuencia	%
Concepto inclusión	707	76%
Concepto NEE	501	54%
Concepto discapacidad	498	54%
Definición adaptación curricular	502	54%
Normativas legales	238	26%
Métodos de enseñanza-aprendizaje de las discapacidades	496	21%

Elaboración propia.

Gráfico 19. Resultados globales de conocimiento



Elaboración propia.

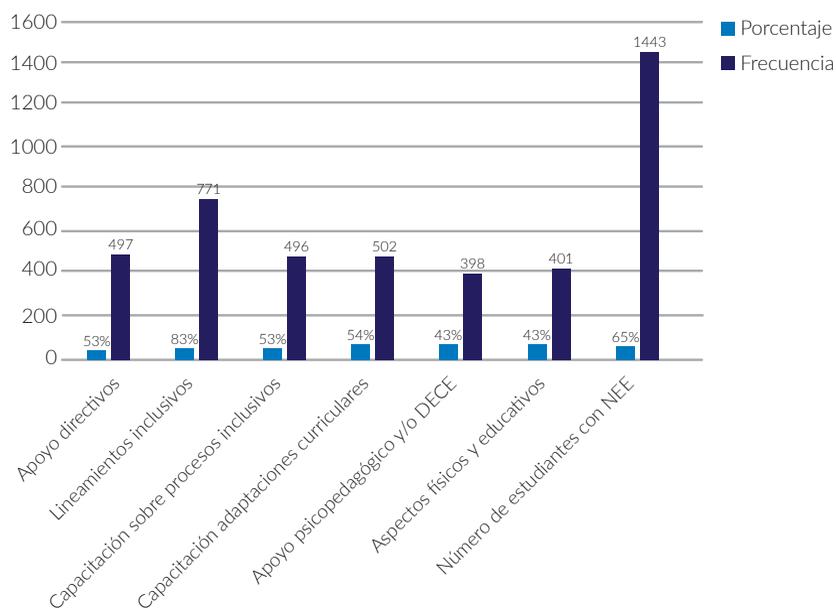
La tabla y gráfico de conocimiento demuestra que el 76% de la población conoce el concepto de inclusión, el 54% conoce el concepto de NEE y adaptación curricular, el 54% señala el concepto de discapacidad en un nivel medio; en cambio en un nivel bajo se demuestra que en un 21% conoce sobre métodos de enseñanza aprendizaje en todas las discapacidades y el 26% sobre las normativas legales.

Tabla 20. Resultados globales de actitud

Variable	Ítem de respuesta	Frecuencia	%
Apoyo directivos	Medio	497	53%
Lineamientos inclusivos	Ninguno	771	83%
Capacitación sobre procesos inclusivos	Medio	496	53%
Capacitación adaptaciones curriculares	Medio	502	54%
Apoyo psicopedagógico y/o DECE	Medio	398	43%
Aspectos físicos y educativos	Bajo	401	43%
Número de estudiantes con NEE	Alto	1443	65%

Elaboración propia.

Gráfico 20. Resultados globales de actitud



Elaboración propia.

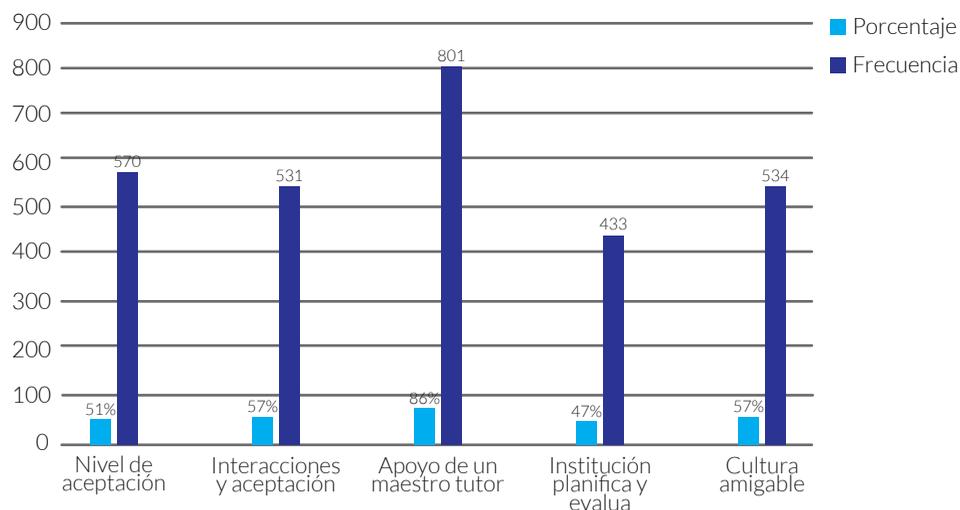
En el gráfico y tabla 20 podemos se observa que el número de estudiantes con NEE incluidos en el aula representa al 65%, el 54% recibe en un término medio capacitación sobre procesos en adaptaciones curriculares, el 53% es capacitado sobre procesos inclusivos, mientras que el 43% en un nivel medio tiene apoyo psicopedagógico y/o DECE; en un nivel bajo el 52% de la población recibe apoyo de los directivos y el 43% se preocupa de los aspectos físicos y educativos para el proceso de inclusión; finalmente el 83% no presenta lineamientos inclusivos en sus establecimientos.

Tabla 21. Resultados globales de opinión

Variable	Ítem de respuesta	Frecuencia	%
Nivel de aceptación	Medio	470	51%
Interacciones y aceptación	Medio	531	57%
Apoyo de un maestro tutor	Sí	801	86%
Institución planifica y evalúa	Medio	433	47%
Cultura amigable	Medio	534	57%

Elaboración propia.

Gráfico 21. Resultados globales de opinión



Elaboración propia.

En relación a la tabla y gráfico N°21 sobre las opiniones de los docentes se muestra que el 51% manifiesta aceptación de niños con NEE, así mismo con el 57% se de-

muestra que la inclusión favorece las interacciones, aceptación y fomenta una cultura amigable entre los estudiantes, con el 47% la institución planifica y evalúa los procesos inclusivos. Por otro lado, con un 86% se afirma que es necesario el apoyo de un maestro tutor en el aula regular.

Resultados en base a la estadística multivariada

Después de los resultados obtenidos detallamos el análisis multivariado realizado a la zona 1, el mismo que fue elaborado con cuatro clústeres.

Tabla 22. Resultados en base a la estadística multivariada

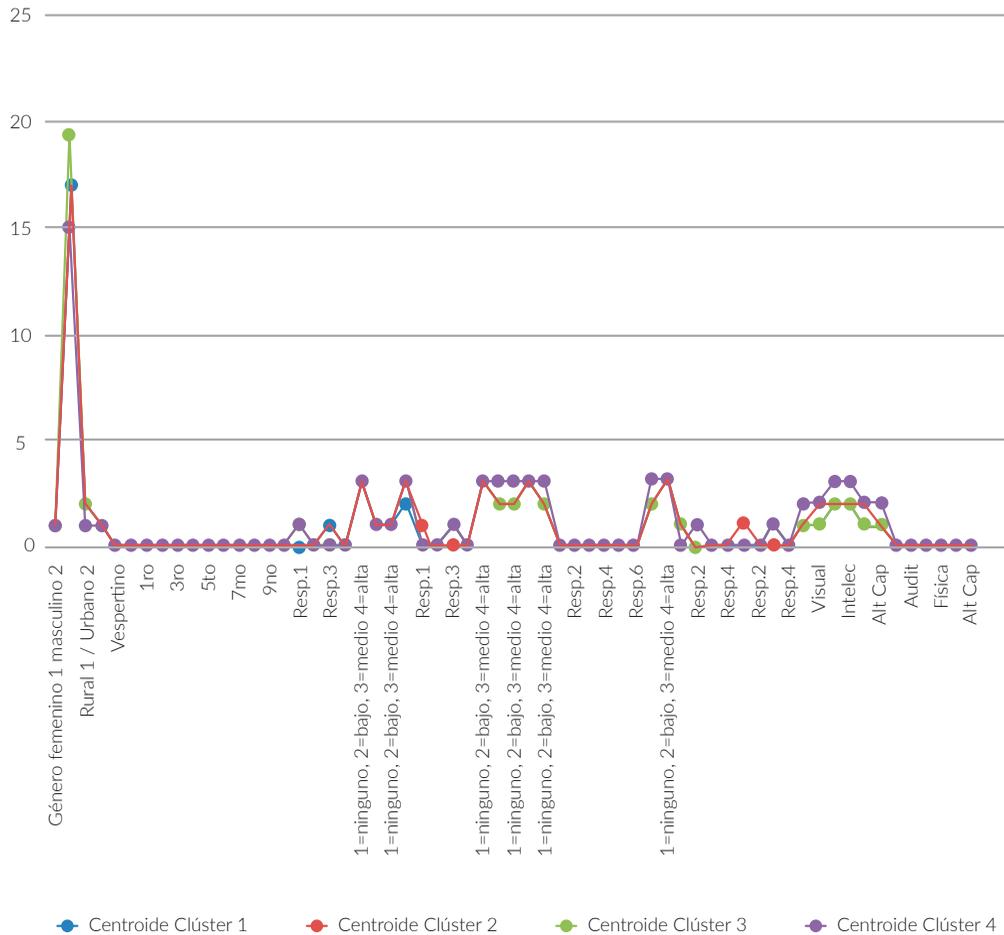
Variable	Centroide clúster 1	Centroide clúster 2	Centroide clúster 3	Centroide clúster 4
Género femenino 1 masculino 2	1	1	1	1
Años de experiencia	17	15	19,5	15
Rural 1/ urbano 2	2	1	2	1
Diurno	1	1	1	1
Vespertino	0	0	0	0
Nocturno	0	0	0	0
Primero	0	0	0	0
Segundo	0	0	0	0
Tercero	0	0	0	0
Cuarto	0	0	0	0
Quinto	0	0	0	0
Sexto	0	0	0	0
Séptimo	0	0	0	0
Octavo	0	0	0	0
Noveno	0	0	0	0
Décimo	0	0	0	0
Respuesta 1	0	1	1	1
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	1	0	0	0
Respuesta 4	0	0	0	0

1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	3	3	3	3
1=si, 0=no	1	1	1	1
1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	1	1	1	1
1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	2	3	3	3
Respuesta 1	0	1	0	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	1	0	1	1
Respuesta 4	0	0	0	0
1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	3	3	3	3
1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	2	3	2	3
1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	2	3	2	3
1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	3	3	3	3
1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	2	3	2	3
Respuesta 1	0	0	0	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	0	0	0	0
Respuesta 4	0	0	0	0
Respuesta 5	0	0	0	0
Respuesta 6	0	0	0	0
1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	2	3	2	3

1=ninguno, 2=bajo, 3=medio, 4=alta	3	3	3	3
Respuesta 1	0	1	1	0
Respuesta 2	1	0	0	1
Respuesta 3	0	0	0	0
Respuesta 4	0	0	0	0
Respuesta 1	0	1	0	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	1	0	1	1
Respuesta 4	0	0	0	0
Auditiva	1	2	1	2
Visual	1	2	1	2
Física	2	2	2	3
Intelectual	2	2	2	3
Trastorno general del desarrollo	1	2	1	2
Altas capacidades	1		1	2
Visual	0	0	0	0
Auditiva	0	0	0	0
Intelectual	0	0	0	0
Física	0	0	0	0
Trastorno del espectro autista	0	0	0	0
Altas capacidades	0	0	0	0

Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

Gráfico 22. Resultados en base a la estadística multivariada



Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

Consolidado de conocimientos, actitudes y opiniones sobre procesos inclusivos en la Zona 1

El gráfico presenta panorámicamente cuatro grupos, mismos que de acuerdo a cada criterio analizado se podrá entender las posturas correlacionales de los docentes de las escuelas regulares de la zona 1. Se identifica los cuatro grupos a través de centroides y para un análisis más descriptivo se les asigna un literal a cada uno de los grupos siendo: Centroide 1= A, Centroide 2= B, Centroide 3= C y Centroide 4= D. Este estudio inicia desde el ítem género para contar con un referente panorámico que tuvo la aplicación de las encuestas y conocer la realidad de la inclusión en los centros

de Educación General Básica regular en el Ecuador 2015-2016, propuesta que tuvo su objetivo específico, de identificar las actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes sobre los procesos inclusivos. Se evidencia que los cuatro grupos A, B, C, D presentan el género femenino con un 75% equivalente a muy significativo, mientras que en el ítem años de experiencia se presenta el rango de 5-10 años con el 19%.

Se observa que en cuanto a sus funciones en zonas urbanas y rurales presentan un 50% en cada una de ellas; en relación a la identificación de la sección de trabajo nuestros encuestados laboran en la modalidad diurno representado con un 85%. La gráfica también permite comprender que se distribuyen equitativamente en todos los años de educación general básica (EGB).

Desde la experiencia del docente, el 76% señala esta opción, así mismo los profesores en un nivel medio correspondiente al 57% opta a que la inclusión educativa favorece las interacciones y aceptación entre estudiantes. Los encuestados demuestran de manera significativa con un 86% que un niño con NEE requiere del apoyo de un maestro tutor; lo que permite asegurar su poco conocimiento ya que si saben los procesos no necesitan de un tutor, por el contrario, con el 83% se demuestra que no hay ningún lineamiento inclusivo institucional.

En cuanto al nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos se muestra en un 53% un nivel medio, en lo que respecta al conocimiento sobre adaptación curricular el 54% reconoce que son estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje.

El 51% representando a un nivel medio acepta la inclusión de niños con discapacidad, mientras que el 43% representando de igual manera a un nivel medio certifica que reciben apoyo psicopedagógico por parte del DECE para facilitar el proceso de inclusión.

Con respecto a los aspectos físicos y educativos de la institución en la que laboran el 43% tiene un nivel bajo en la preparación de estos y en el ítem de apoyo por parte de los directivos el 52% afirma estar en un nivel medio. Con un 54% se muestra un nivel medio de capacitación para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con NEE; por otro lado, de manera significativa se observa que la zona 1 tiene bajo conocimiento sobre normas referidas a la inclusión y a nivel de planificación y evaluación a niños con NEE demuestran un nivel medio con un 47%.

En referencia a las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales se evidencia un 57% que equivale a un nivel medio significativo; en cambio el conocimiento de necesidad educativa especial el 54% afirma que su concepto es: todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos, así mismo el 51% señala como respuesta correcta a la limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria.

Los docentes de la zona 1 presentan un bajo nivel de conocimiento en los métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades, a su vez se demuestra que el número de estudiantes con NEE incluidos en aulas regulares es proporcional en esta zona.

Discusión

La inclusión lleva implícito algo más que un cambio en la terminología. La inclusión se define por el derecho a ser respetado, pertenecer y participar como un miembro más en cualquier grupo natural. Implica un cambio en las actitudes, en la manera de entender la educación y en el modo de responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias,

la inclusión es sinónimo de igualdad de oportunidades para participar de forma plena en la escuela y en el contexto más amplio de la sociedad. En definitiva, la inclusión es un derecho humano y de justicia social (Chiner, 2011, p. 28).

Posterior a la recopilación e interpretación de los resultados de la encuesta aplicada a docentes de la zona 1 del Ecuador, se establecen las siguientes discusiones entre dichos resultados y estudios relacionados a la investigación:

Se ha demostrado que la inclusión educativa en la zona investigada se maneja en un nivel medio, pues los datos señalan un total de 1443 niños y niñas con NEE asistiendo a escuelas básicas regulares. El resultado se aproxima con los datos que presenta el CONADIS (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades) el cual indica que existen 1651 estudiantes incluidos en aulas regulares (2013-2014).

El aspecto señalado es alentador y positivo para las exigencias que tiene hoy en día la educación, pues la apertura que se brinda es significativa para el desarrollo integral de los niños con NEE. Sin embargo, este no es el único factor a considerar cuando se habla de inclusión, pues si bien los docentes tienen un título profesional, esta investigación demuestra que solo conocen algunos términos y conceptos relacionados a adaptaciones curriculares manifestándose en un 35%, necesidades educativas especiales en un 54%, discapacidad en un 54% y finalmente con un 76% el manejo en la comprensión terminológica de inclusión educativa. Esto demuestra que los docentes reciben a estudiantes con NEE como una ley a cumplir, pero esto no garantiza que ellos estén preparados en conocimientos y metodologías para afrontar las diferentes discapacidades.

Con estos datos se considera que los docentes encuestados no tienen un conocimiento actualizado de lo anteriormente nombrado, más aún si relacionamos el bajo nivel de capacitación sobre el dominio de información que deben manejar en este tema. Por ello, el resultado de la investigación afirma en un 8% saber de procesos inclusivos, así mismo el 5% confirma tener un nivel alto sobre la realización de adaptaciones curriculares acordes a las NEE y finalmente en lo que respecta a los métodos



de enseñanza-aprendizaje en función a las distintas discapacidades se valoró en primer lugar con un 21% al autismo y trastornos generales de desarrollo, seguido con el 18% discapacidad auditiva y visual, con un 17% a las altas capacidades, mientras que solo el 13% señaló que tener un nivel alto de conocimiento en la discapacidad física e intelectual.

Ante esto, la capacitación docente debe ser continua y permanente, como afirma la autora Rosa Blanco (1999)

En relación con la formación docente inicial, existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de especialistas sea posterior a la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades (p.20)

Una vez dada a conocer la realidad, se indica que los porcentajes en conocimientos que presentan los docentes son muy bajos en comparación con los años que el Ecuador está manejando inclusión educativa.

En lo que refiere al contexto institucional, el 25% de los docentes afirma en su totalidad el apoyo de los directivos en el proceso de inclusión, el 53% lo reconoce en un nivel medio y finalmente el 18% y el 3% señalan que estos lo hacen mínimamente o de ninguna manera. Del mismo modo se demuestra que en cuanto a la programación educativa basada en lineamientos inclusivos, el 1% de la población afirma en su totalidad que su institución lo cumple, el 6% lo hace a un nivel medio, un 10% representando a un nivel bajo y el 83% indica que no existen lineamientos inclusivos.

Con estos resultados, se afirma que los directivos institucionales no están cumpliendo con lo que el Ministerio de Educación (2013) establece en el acuerdo N° 295-13 en el Art. 15, literal a: "Velar por la cultura inclusiva de la institución educativa a su cargo, cumpliendo y haciendo cumplir las disposiciones emitidas sobre la materia para su efectiva realización" (p. 7). Al igual que las autoras Alemany y Villuendas (2004) consideran que,

uno de los pilares del cambio es la Administración. Esta tiene que incentivar al maestro para que se ilusione con esta nueva forma de trabajar, aportando: apoyos humanos y materiales, ayudas para la formación permanente, mejoras en el centro y en las aulas...como para que los docentes se sientan apoyados y escuchados. Además, los docentes consideran que la Administración Educativa no tiene en cuenta sus demandas, que no se preocupa por la calidad de la educación y que no se implica ni atiende a los problemas que se le plantean. Siendo la reacción del profesorado de crispación ante la cantidad de trabajo que tiene en su clase y de desilusión, aunque se esfuerza el Ministerio no le reconoce su labor (p. 21).

Otros resultados de la investigación muestran un 12% referido al alto apoyo que tiene el equipo psicopedagógico y/o DECE hacia los docentes de educación en la zona 1, un 43% indica un apoyo intermedio, el 28% un aporte bajo y el 17% no los favorece; es por esto que, la necesidad de colaboración entre los distintos profesionales implicados es otra de las demandas que más se repiten.

Es fundamental que en esta nueva visión de educación se cambie la forma de trabajar tanto dentro del aula como fuera de este contexto. Ya no debe entenderse al maestro como un profesional solitario que actúa de forma aislada e individual en su clase, sino que ahora el trabajo debe ser realizado de forma participativa y colaborativa entre todos los profesionales implicados en la educación de los estudiantes con NEE (Alemany y Villuendas, 2004).

Es así que los docentes afirman lo anteriormente señalado, pues con un 86% creen necesitar un maestro de apoyo durante todas las actividades que se realicen dentro del aula sin la necesidad de resaltar la diferencia del niño incluido.

La Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) establece en su artículo N° 28 que, la autoridad educativa nacional

implementará las medidas pertinentes para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos (...) de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada (2013, p. 2).

Esto se correlaciona desfavorablemente con la muestra investigada, ya que el nivel de preparación en aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE es alto únicamente en el 6%, es medio en el 36%, bajo con el 43% y ninguno con el 14%. De igual forma es importante mencionar, que la población encuestada presenta un bajo nivel de conocimientos legales referidos a la inclusión. El gráfico y tabla N°12 afirma que el 26% está al tanto del Reglamento a la LOEI, el 22% de la LOEI, el 19% de la Constitución de la República del Ecuador, el 13% de la Ley Orgánica de Educación Especial, el 14% de la normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013 y el 6% desconoce de leyes inclusivas. Estos datos son preocupantes, debido a que no existe un conocimiento general de todas las leyes sino únicamente una de ellas; además, porque el manejo correcto del proceso de inclusión debe enfocarse desde estos fundamentos legales para cumplir y hacer cumplir los deberes y derechos que tienen la comunidad educativa.

Por otro lado, existen muchos factores que están interviniendo en el éxito o fracaso de esta propuesta. Un elemento “que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues esta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado” (Granada; Pómes y Sanhueza, 2013, p. 2).

La actitud positiva que presenta el docente ayuda considerablemente a mejorar el clima en su aula y favorece a las adecuadas interacciones entre estudiantes y la aceptación de sus diferencias; de acuerdo a esto, el 32% considera alto este aspecto, el 57% un nivel medio, el 10% bajo y finalmente el 2% afirma que la inclusión no favorece las relaciones entre pares ni la apertura a la diversidad. De este modo estamos de acuerdo con el autor Carlos Skliar (2008) quien señala que,

en muchos escenarios educativos se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero permanentemente estamos obsesionados con los diferentes. La diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. Y ése es un cambio paradigmático (...) una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa pedagógicamente entre nosotros (p. 14).

Es así que los profesionales que trabajan por la educación debemos priorizar y aprovechar el nivel de habilidades, destrezas y actitudes que tiene cada uno de los estudiantes, para en conjunto construir una cultura fundamentada en las diferencias y estas a su vez nos permitan crear nuevas ideas y alternativas de trabajo para mejorar el proceso de inclusión.

En estudios referentes al tema se compara a la presente investigación con lo que menciona el Ministerio de Educación de Chile (2011) que,

los maestros y maestras que se preocupan de acoger e incluir a todos los niños y niñas tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar y valorar las diferencias. Los niños/as que aprenden junto a niños/as que no ven, no escuchan, que requieren sillas de ruedas, o que tienen otras necesidades especiales, aprenden rápidamente que en el aula pueden participar de actividades diferentes y recibir distintos tipos de ayudas o apoyos para enfrentar las situaciones de aprendizaje (p. 26).

En lo que concierne a las políticas y prácticas institucionales reflejan un alto nivel de existencia de una cultura inclusiva amigable en un 15%, de manera intermedia en un 57%, bajo un 24% y el 4% afirma que no existe ningún tipo de práctica; lo cual se contradice con lo que sustentan las autoras Granada, Pómes y Sanhueza (2013),

si la escuela quiere optar por un enfoque más inclusivo (...) tendrá que en su conjunto comprometerse y hacerse cargo de cada uno de sus miembros, funcionando de un modo diferente, innovando en sus políticas, cultura y práctica al interior de la comunidad para sostener esta nueva manera de enfrentar el proceso educativo con mayor calidad. Este cambio debiese impactar positivamente la actitud del profesorado encargado de interactuar directamente con todos los estudiantes que forman parte de la escuela (p. 8).

Con relación a la planificación y evaluación a niños con NEE, los docentes responden lo siguiente: en un nivel alto el 5%, intermedio el 47%, 39% bajo y 9% ninguno

demostrando así que, existe poca afinidad con estos procesos. Es así que la zona 1 discrepa con la concepción de que estas técnicas tienen por finalidad conocer las competencias logradas, su estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones, así como el grado de ayuda y los recursos que requieren para progresar en su aprendizaje. En el caso de alumnos/as con NEE es importante “conocer algunas características de sus dificultades que pueden influir en su desarrollo y proceso de aprendizaje, con el fin de identificar las ayudas y recursos que necesita para compensar sus dificultades” (Ministerio de Educación de Chile, 2011, p. 34).

Conclusiones

La presente investigación ha permitido conocer la realidad de los docentes de educación general básica regular en el manejo de conocimientos, opiniones y actitudes hacia la inclusión de estudiantes con NEE durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto, que la capacitación que se llevó a cabo se orientó en proporcionar la actualización de dichos conocimientos y estrategias metodológicas, con el objetivo de mejorar sus prácticas profesionales para que estén más enfocadas en niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad incluidos en las aulas regulares. De este modo los participantes al vivenciar sus experiencias, mostraron más sensibilidad y compromiso en conocer a sus estudiantes y manejar sus clases en función de la inclusión.

La preparación y formación constante que tiene un docente es una condición necesaria para garantizar en los estudiantes un aprendizaje efectivo; es por esto que se enfatiza que los maestros al no tener conocimientos sobre políticas, estrategias y metodologías educativas actualizadas no lograrán las competencias necesarias para trabajar con niños y niñas con NEE, por ello podemos afirmar que la constante capacitación de los docentes favorece y responde a los nuevos desafíos en relación a la inclusión educativa.

Los resultados obtenidos sobre la terminología y conceptos tales como: adaptación curricular, demuestran que el 35% de la población comprende la definición; en lo que respecta a necesidad educativa especial, el 35% lo conoce y finalmente el 26% reconoce una norma legal que respalda la inclusión. Lo que estos datos indican es el bajo nivel de auto preparación y formación que tienen los docentes sobre el tema (Ver gráfico 6- 15- 12).

Por otro lado, es alarmante el desconocimiento sobre métodos de enseñanza aprendizaje que tienen los docentes en función hacia las diversas discapacidades. Los porcentajes de la tabla y el gráfico 17 demuestran que, en cuanto a la discapacidad auditiva y visual, únicamente el 18% de los encuestados conoce de manera alta sobre estas necesidades educativas; en lo que respecta a discapacidad física e intelectual se observa que el 13% domina el tema, altas capacidades 17% y el 21% de manera alta conocen sobre los trastornos generales de desarrollo. Esta información es sumamente valiosa ya que se ve la necesidad de que los docentes conozcan y se preparen cons-

tantemente para asumir el reto académico del nuevo currículum inclusivo. Además, se puede constatar en los resultados obtenidos de esta investigación según la muestra de estudiantes incluidos, que este proceso de educación de niños/as con NEE dentro del aula es satisfactorio, ya que se obtuvo los siguientes resultados: en discapacidad visual en un 16%, auditiva un 9%, intelectual 52%, física un 16%, autismo 4% y finalmente altas capacidades con un 3% (ver gráfico 18).

En cuanto a la actitud inclusiva se señala que existe poco interés por cumplir de mejor manera esta política que tiene la educación, pues existen factores físicos y metodológicos que impiden un verdadero desenvolvimiento, pero más aún es el factor humano, pues como se describe en la tabla y el gráfico 7, solo el 34% de la población acepta a niños con discapacidad en aulas regulares. De esta manera se está revelando que aún existen instituciones educativas que practican la exclusión, pensando más en el peso de este reto que en brindar verdaderamente una educación de calidad con calidez para todos.

Ahora bien, no es correcto mencionar únicamente a los docentes y su empobrecimiento de actitud en el transcurso de la inclusión, sino que también los directivos institucionales no muestran un apoyo total para poder atender a todos los estudiantes; como lo muestra en la tabla y el gráfico 10 que solo el 25% afirma que lo hace en un nivel alto; del mismo modo el apoyo del equipo psicopedagógico y el departamento de consejería estudiantil (DECE) a quienes se les considera como las personas que deben guiar y fomentar el manejo de actitudes positivas y de aceptación únicamente lo hacen en un 12% representando al nivel más alto como se muestra en el gráfico 8.

Es así que, si no existe una colaboración integral desde los pilares administrativos de la educación, es muy difícil que los demás miembros de las instituciones construyan aspectos positivos y valores que reflejen la preocupación y dedicación que tienen con sus estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a las diferentes discapacidades.

Para finalizar, esta investigación ayuda a enfatizar la importancia de las actitudes y conocimientos que deben dominar todos los miembros que conforman los centros educativos regulares, en especial los docentes que son las personas directas con las que niños y niñas con discapacidad aprenden y se educan.

Entonces al conocer los resultados de esta investigación, es importante que se empiece a concientizar que el Ecuador es un país diverso y por ello los docentes deben comprometerse a estar en una constante formación instruccional y humana para crear una verdadera cultura amigable con la inclusión. El trabajo de las autoridades educativas es importante y muy grande en cuanto a llenar los vacíos tanto en lo referente a la preparación de los maestros, como de las adecuaciones metodológicas, materiales, físicas y técnicas del proceso. La tarea es de todos y ardua.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.

Ainscow, M. (2007). "From special education to effective schools for all: a review of progress so far". En L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education*. Londres: Sage publications.

Aleman, I y Villuendas, M. (2004). *Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Toluca. México. Obtenido de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=10503408>

Álvarez, M; Castro, P; Campo-Mon, M y Álvarez, E. (2005). *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. *Psicothema*, 17 (4), 101-106. Obtenido de <http://www.iberamericaninstituteofthehague.org/attachments/article/164/Normas%20APA%20Sexta%20Edici%C3%B3n.pdf>

Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito, Ecuador. Obtenido de <http://pdba.georgetown.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf>

Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Ley a la Educación*. Quito, Ecuador. Obtenido de http://documentacion.asambleanacional.gob.ec/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/784_fc3c2-ae5-436a-a3b0-3fb7d10c543/Ley%20de%20Educaci%C3%B3n

Avramidis, E y Norwich, B. (2004). "Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia". *Revista Entre dos mundos*, 1(2), 45-71. Obtenido de <http://www.once.org/appdocumentos/onc/prod/SS-PUB-EDM-25B.pdf#page=23>

Buen vivir, Plan Nacional. (2016). *Resumen Agenda Zonal, Zona 1*. Ecuador. Obtenido de <http://www.buenvivir.gob.ec/agenda-zona1>

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile. Obtenido de http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf

Calvo, G. (2013). *La formación de los docentes para la inclusión educativa*. Montevideo. Obtenido de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168874682013000100002&script=sci_arttext

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante, España. Obtenido de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Congreso Nacional. (2014). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Ecuador. Obtenido de http://www.oei.es/quipu/ecuador/Cod_ninez.pdf

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2013). *Info inclusión, principales indicadores sociales y demográficos de las personas con Discapacidad en el Ecuador*. Quito, Ecuador. Obtenido de http://info.inclusion.gob.ec/infomies/descargas_documentos/SISTEMA_DE_INFORMACION/SISTEMA_DE_INFORMACION_ESTADISTICA/INFO_INCLUSION_04.pdf

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2015). *Estadísticas de las personas con discapacidad*. Ecuador. Obtenido de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/09/estadistica_conadis.pdf

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2014). *Normas Jurídicas en Discapacidad Ecuador*. Quito, Ecuador. Obtenido de <http://plataformaconadis.gob.ec/normas-juridicas-en-discapacidad-ecuador/>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2015). *Personas con discapacidad*. Quito, Ecuador. Obtenido de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/09/estadistica_conadis.pdf

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Obtenido de <http://pdba.georgetown.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf>

Diario El Telégrafo. (2012). *Ecuador, un modelo de inclusión social*. Obtenido de <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/ecuador-un-modelo-de-inclusion-social>

Echeita, G. (2013). "Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto"". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-122. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/661466>

Echeita, G y Ainscow, M. (2013). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. España. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Fermín, M. (2007). *Los retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad*. Caracas. Obtenido de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200006

Figueroa, N. (2011). *Las Necesidades Educativas Especiales: Una Oportunidad para todos los alumnos*. España. Obtenido de <http://www.voicesofyouth.org/es/posts/las-necesidades-educativas-especiales-una-oportunidad-para-todos-los-alumnos>

Flórez, L. (2014). *Desde la inclusión educativa para educación inclusiva generando proyectos con calidad de vida*. Colombia. Obtenido de <http://www.redem.org/des-dela-inclusion-educativa-para-educacion-inclusiva-generando-proyectos-con-calidad-devida/>

Granada, M; Pómes, M y Sanhueza S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Chile. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

Infante, M. (2010). "Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa". *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Malen, Ch & Wodon, Q (2017) Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy. The World Bank. Obtenido de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/396291511988894028/pdf/121762-replacement-PUBLIC-WorldBank-Gap-InEdAttainmentLiteracy-Brief-v6.pdf>

Marchesi, A; Blanco, R y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, España. Obtenido de http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf

Massart, D. L.; Vandeginste, B. G. M; Deming, S. N; Michotte Y. Kaufman, L. (2003). *Chemometric: a text book*, Elsevier, Amsterdam, pg. 371- 383

Ministerio de Educación. (2013). *Adaptaciones a la actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica, para trabajo de aula*. Ecuador. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/libroadaptacion-interiores.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo ministerial 0295-13*. Ecuador. Obtenido de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_29513.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Estándares de calidad educativa*. Ecuador. Obtenido de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación. (2015). *Noticias destacadas*. Ecuador. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/category/noticias-destacadas/>

Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Chile. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre discapacidad*. Ginebra: Ediciones de la OMS.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0009/000984/098427so.pdf>

Presidencia de la República. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ecuador. Obtenido de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf

Rodríguez, F. (2013). *Actitud docente frente a la inclusión educativa*. Cuenca, Ecuador. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3391/1/Tesis.pdf>

Sarto, M y Venegas. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca, España. Obtenido de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>

Secretaría Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidades. (2015). *Centro de Investigación e Innovación en Accesibilidad Universal*. Ecuador. Obtenido de <http://www.setedis.gob.ec/la-secretaria-tecnica/ejes-estrategicos/accesibilidaduniversal/centro-regional-de-accesibilidad-universal/>

Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible*. Buenos Aires. Argentina. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>

Zona de Planificación 1. (2010). *Agenda Zonal para el Buen vivir. Propuestas de Desarrollo y Lineamientos para el Ordenamiento Territorial*. Quito, Ecuador. Obtenido de <http://www.upec.edu.ec/dmdocuments/DESCARGASUPEC/AgendaZonal1.pdf>

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



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora

ISBN: 978-9942-822-09-3



9 789942 822093