

La inclusión educativa en números

Zona 3: Chimborazo, Cotopaxi, Pastaza y Tungurahua

Juanita Soraya Toral Tenorio
Elida Margarita Proaño Arias
María Lorena Córdova González
Carlos Guevara Toledo
Karina Huiracocha Tutiven
Daniel Humberto Fajardo Chunchi
Luis Alberto Santander Santander
Elizabeth Cecilia Berrezueta Pesántez
Andrea Verónica Nieto Trelles
Freddy Rómulo Cabrera Sinchi
Mayra Elizabeth Pauta Narváez
María Alicia Castro León
María Eugenia Ochoa Guerrero



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa 
Editora

La inclusión educativa en números



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

Zona 3: Chimborazo, Cotopaxi, Pastaza y Tungurahua

Juanita Soraya Toral Tenorio
Elida Margarita Proaño Arias
María Lorena Córdova González
Carlos Guevara Toledo
Karina Huiracocha Tutiven
Daniel Humberto Fajardo Chunchi
Luis Alberto Santander Santander
Elizabeth Cecilia Berrezueta Pesántez
Andrea Verónica Nieto Trelles
Freddy Rómulo Cabrera Sinchi
Mayra Elizabeth Pauta Narváez
María Alicia Castro León
María Eugenia Ochoa Guerrero



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora

Francisco Salgado Arteaga
RECTOR

Martha Cobos Cali
VICERECTORA ACADÉMICA

Jacinto Guillén García
VICERECTOR 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: 978-9942-822-03-1
e-ISBN: 978-9942-822-11-6

Cuenca - Ecuador
Octubre de 2019

Tabla de contenido

Prólogo	9
LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE CHIMBORAZO	11
Introducción	13
Contexto de la investigación	15
Metodología	16
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la provincia de Chimborazo.....	17
Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica de los docentes encuestados en la Provincia de Chimborazo.....	22
Apreciaciones sobre dimensiones referentes a conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes de la provincia de Chimborazo	38
Resultados sobre el conocimiento de los docentes sobre inclusión educativa	38
Resultados sobre la actitud de los docentes sobre inclusión educativa.....	39
Dimensión actitudes docentes sobre procesos inclusivos en la provincia de Chimborazo.....	39
Resultados sobre la opinión de los docentes sobre inclusión educativa.....	40
Dimensión opiniones de los procesos inclusivos de la provincia de Chimborazo.....	40
Resultados en base a la estadística multivariada.....	43

Análisis de las dimensiones conocimientos, actitudes y opiniones	47
Discusión.....	51
Correlación dimensión conocimientos.....	51
Correlación dimensión actitudes	52
Correlación dimensión opiniones	54
Conclusiones.....	57
Referencias	60
LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI	63
Introducción	65
Contexto de la investigación	67
Metodología	72
Resultados de la investigación en la provincia de Cotopaxi.....	73
Resultados relacionados con los datos generales de los docentes encuestados en la provincia de Cotopaxi	73
Resultados relacionados con el nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en Educación General Básica de los docentes encuestados en la Provincia de Cotopaxi	80
Resultados globales referidos a la actitud, opinión y conocimiento de los participantes hacia la inclusión educativa.....	96
Resultados sobre la actitud de los docentes en relación a la inclusión educativa	96
Resultados sobre el conocimiento de los docentes en relación a la inclusión educativa	97

Resultados sobre la opinión de los docentes en relación a la inclusión educativa	98
Resultados en base a la estadística multivariada.....	99
Discusión.....	103
Conclusiones.....	105
Referencias	106
LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE PASTAZA.....	109
Introducción	111
Contexto de la investigación	113
Resultados de la investigación en la provincia de Pastaza	115
Metodología	115
Resultados relativos a los datos generales en la provincia de Pastaza.....	116
Resultados relacionados al conocimiento, actitudes y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica en la provincia de Pastaza.....	126
Resultados globales referidos al conocimiento, actitud y opinión de los participantes, hacia la inclusión educativa.....	143
Resultados globales relativos al conocimiento de los docentes de la provincia de Pastaza	143
Resultados globales relativos a la actitud de los docentes de la provincia de Pastaza	144
Resultados globales relacionados a la opinión de los docentes de la provincia de Pastaza	146
Resultados en base a la estadística multivariada.....	147

Discusión.....	152
Conclusiones.....	156
Referencias	158
LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE TUNGURAHUA.....	163
Introducción	165
Contexto de la investigación	166
Resultados de la investigación en la provincia de Tungurahua.....	173
Metodología	173
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la Provincia de Tungurahua	174
Resultados globales referidos a la actitud, opinión y conocimiento de los participantes hacia la inclusión educativa.....	196
Resultados sobre la actitud de los docentes en relación a la inclusión educativa	196
Resultados sobre el conocimiento de los docentes en relación a la inclusión educativa	197
Resultados sobre la opinión de los docentes en relación a la inclusión educativa	198
Resultados en base a la estadística multivariada.....	199
Discusión	204
Conclusiones.....	207
Referencias	211

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. El 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 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”. Esta investigación 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 así 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. El trabajo realizado posibilitó que alrededor de 3.000 niños con necesidades especiales se hayan podido incluir 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 3.

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

LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE CHIMBORAZO

Juanita Soraya Toral Tenorio

Daniel Humberto Fajardo Chunchi

Luis Alberto Santander Santander

Introducción

La inclusión educativa constituye uno de los conceptos nucleares en el presente trabajo de investigación. Sin embargo, su abordaje resultaría incompleto si antes no se efectúa una reflexión acerca de la educación, su importancia y sus implicaciones.

Todos disponemos de una experiencia de la educación en nuestra vida, consciente o inconscientemente estamos siendo influenciados por ella, somos el resultado de la educación. Para explicar mejor su trascendencia, partamos del análisis del concepto de educación. Etimológicamente educar proviene del latín *educare* que significa ‘cuidar o alimentar’, y *educere*, ‘sacar fuera, o extraer’. Núñez y Romero (en García y García, 2009) matizan estas dos acepciones expresando lo siguiente:

Si nos fijamos en el significado de *educare*, estamos sosteniendo una actuación externa al sujeto que se educa. Le estamos proporcionando lo necesario (cuidar, nutrir...) para salir adelante en su proceso de constituirse como hombre o como mujer. En cambio, *educere* exige la participación del propio sujeto. Es decir, encausar las potencialidades ya existentes (p. 31).

Los autores consideran dos aspectos fundamentales en la educación de toda persona: la influencia del contexto externo y el desarrollo de las potencialidades que el sujeto lleva dentro de sí mismo. Se hace hincapié en que la educación es un proceso de moldeamiento mediante las costumbres, los valores y la cosmovisión de una determinada cultura, pero también se reconocen las enormes posibilidades de creación que dispone una persona en el momento de desarrollar sus talentos. Esta segunda parte tiene que ver con la capacidad de creación, imaginación e inventiva del ser humano, en la que demuestra que es posible superar lo establecido para instaurar algo nuevo. La educación tradicional ha centrado su atención en la acepción *educare*, mientras que otros modelos pedagógicos como el constructivismo le dan más importancia al concepto *educere* porque le confiere mayor protagonismo al sujeto que se educa.

En la lengua castellana, el término educación apareció por primera vez en el año 1640 con Saavedra y Fajardo (en García y García, 1996), y se entendía como adoctrinamiento o instrucción. Posteriormente surgieron una gran cantidad de pensadores de la educación y de la pedagogía que se constituyeron en un aporte para la sistematización de la educación como campo específico del saber. García, Ruiz y García (2009) traen a colación a algunos autores que han abordado el tema de la educación: Platón, Aristóteles, Séneca, Comenius, Rousseau, Herbart, Montessori, Dewey. Entre sus temas de reflexión están: perfeccionamiento, socialización, influencia, autorrealización, intencionalidad, fin, referencia a facultades humanas, comunicación. Merece destacarse que “educación” ha estado asociada a la búsqueda de la perfección del ser humano mediante el despliegue de sus facultades, así como al logro de las metas que cada individuo se ha planteado según un proyecto de vida, para dar sentido a su existencia.

En definitiva, se puede decir que la educación es una tarea y un proceso humano que busca el perfeccionamiento de la persona para una adecuada relación consigo misma, con los demás y con la naturaleza. Sin embargo, las experiencias humanas nos indican que la cultura e incultura de nuestro tiempo exhibe un debilitamiento de la concepción humana (Saavedra, 2006). En este contexto, la educación se convierte en un desafío llamado a orientar la realización y el sentido del proyecto humano, así como preparar a las nuevas generaciones para que estén en la capacidad de responder a las nuevas exigencias de la cultura.

En síntesis, la educación como sustantivo y educar como verbo conllevan la tarea de humanizar al ser humano mediante el desarrollo de todas las facultades que contribuya a una mejor calidad de vida del individuo y de la comunidad. Es una tarea que avanza y puede detenerse. La educación es el mejor camino para buscar y construir nuevos derroteros en nuestra civilización. Al respecto, cabe preguntarse ¿qué tipo de educación estamos viviendo hoy?

Hoy las instituciones educativas regulares se encuentran frente al desafío de brindar una educación con calidad académica a todos los educandos, considerando sus derechos intrínsecos como el ser valorados y tratados al amparo de la diversidad, la individualidad y la diferencia. Por ello, ha tomado fuerza e interés el concepto de inclusión educativa a tal punto que se lo aborda desde diferentes perspectivas. Hay que considerar que la inclusión es un concepto amplio que va más allá de la praxis educativa, tiene que ver con una apertura y predisposición mental que valore la individualidad del sujeto y su aporte a la convivencia social.

La UNESCO (2008) define a la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades para reducir la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños, niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños, niñas. Barrio (2009) precisó que la inclusión “es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo” (p. 13).

Por lo manifestado, la inclusión da un paso más hacia la atención de la diversidad que el término integración porque incluye a los educandos con necesidades educativas especiales en cuanto se refiere a todos los niños que estudian en la institución educativa, se propone que todos alcancen los aprendizajes y destrezas esperadas, que aprendan juntos, que el profesorado y la comunidad educativa asimilen, interioricen y trabajen por una cultura inclusiva. He ahí la importancia de prepararse para conocer, comprender y valorar a los educandos dentro de la relación de interaprendizaje. En este marco, los términos más usados para referirse a este nuevo movimiento han sido: inclusión total, escuela inclusiva, educación inclusiva, integración total y unificación de sistemas (Martínez, 2011).

Contexto de la investigación

Chimborazo tiene como capital a Riobamba, conocida como la Sultana de los Andes. Se encuentra situada en la zona central de la región interandina, posee una superficie de 6500 km². Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador (INEC, 2010), la provincia de Chimborazo cuenta con 458 581 habitantes; de ellos, 145 048 pertenecen al rango de edad comprendida entre los 5 y 19 años, y representan el 32.3% del total de población. El porcentaje nos indica que un importante número de la población de Chimborazo son niños y adolescentes y se encuentran en la edad idónea para efectuar sus estudios de educación general básica.

En esta provincia existe el mayor porcentaje de población indígena, según el último censo (INEC, 2010), en relación al total nacional (17,1%) con 174211 habitantes autoidentificados como indígenas. Sin embargo, dentro de la provincia predomina la población mestiza (58,4%), seguida por la población indígena (38%). En el año 2001 el 19% de la población era analfabeta, mientras que, en el año 2010, bajó al 13,5% de la población; se consideran analfabetas a personas de 15 años en adelante que no saben leer ni escribir. En relación al analfabetismo digital en el año 2010, representa el 46,7% de las mujeres, mientras que en los varones es el 36,1%; según la fuente, se entiende por analfabetismo digital a las personas de 10 años y más que en los últimos 6 meses no utilizaron teléfono celular, internet ni computadora.

Estos resultados ponen de relieve que la educación para todos todavía es un desafío. Mientras existan personas marginadas de la educación, la inclusión supone una tarea pendiente. En relación al analfabetismo digital, hay un mayor número de analfabetos; este dato demuestra que no existe la igualdad de oportunidades, la población femenina resulta la más afectada. El Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2015), por su lado, destaca que la provincia de Chimborazo cuenta con un número importante de personas que presentan algunas discapacidades. A continuación, presentamos un cuadro estadístico que nos permite visualizar la importancia de atender a este sector poblacional.

Tabla 1. Registro provincial de discapacidades de Chimborazo

	Auditiva	Física	Intelectual	Lenguaje	Psicológico	Psicosocial	Visual	Totales
Cantones								
Alausí	306	514	452	15	10	15	118	1430
Chambo	101	60	81	5	3	11	38	399
Chunchi	92	71	213	2	3	3	30	514
Colta	276	545	267	23	1	2	133	1247
Cumandá	90	180	110	7	1	5	49	442
Guamote	161	384	205	17	1	2	85	855
Guano	338	592	435	19	7	4	161	1556
Pallatanga	149	141	148	14	4	3	32	491
Penipe	151	265	285	3	1	26	51	782
Riobamba	1243	3117	1230	67	45	88	705	6495
Totales	2907	6069	3426	172	76	159	1402	14211

Fuente: Ministerio de Salud Pública (2015).

Ante la importancia de la educación para las personas con discapacidad, desde una perspectiva inclusiva se torna una prioridad capacitar a los docentes de Educación General Básica (EGB) de la provincia de Chimborazo en los procesos inclusivos de las necesidades educativas especiales (NEE): sensoriales, intelectuales, físicas y altas capacidades, así como también identificar las actitudes, conocimientos y opiniones de la realidad en los centros de educación general básica regulares, en la provincia de Chimborazo.

Metodología

El instrumento para la recolección de datos fue una encuesta elaborada por un equipo de expertos de la Universidad del Azuay. Fue aplicada por los docentes que pertenecen al sistema educativo de la provincia de Chimborazo, de la zona 3, quienes que se beneficiaron del taller de capacitación impartido sobre el tema el 6 y 7 de noviembre 2015 en la sede Ambato. Los maestros participantes del curso encuestaron a 10 colegas; finalmente se trabajó con 840 encuestas de un número de 1000 aplicadas.

Para esta investigación se decidió encuestar a las siguientes ciudades de la provincia de Chimborazo: Alausí, Atapos, Batzacón, Bayushig, Chambo, Cajabamba, Calancha, Chacabamba, Chambo, Chemaute, Chunchi, Colluctos, Colta, Columbe, Cumaná, Gramapamba, Guamote, Guano, Huigra, Malpote, Matus, Nizag, Pallatanga, Penipe, Palchipamba, Policahua, Pulucate, Riobamba, Riota, San Carlos, San Gerardo, San Jorge, San Martín, San Pablo, Santa Fe, Santiago de Quito, Secao, Sibambe, Sicalpa, Tambillo Bajo, Tixán, Troje, Villa Unión, Yacupamba.

En la presente investigación existen dos tipos de muestra, la primera conformada por 150 docentes que pertenecen a las instituciones educativas de la zona 3, que asistieron al curso de capacitación, y la segunda muestra conformada por 1000 docentes de la provincia de Chimborazo, a quienes se les aplicó la encuesta de actitudes y conocimientos sobre los procesos inclusivos. El criterio de selección fue reconocer a docentes que laboran en centros educativos de Educación General Básica de las escuelas fiscales regulares, y como criterios de exclusión se consideró a los centros y docentes de educación especializada. En la segunda muestra (muestra invitada) se excluyó a educadores especializados, docentes de Inicial, docentes de Bachillerato (160 encuestas). Por tanto, el estudio se realiza con una muestra aceptada de 840.

Los instrumentos que se utilizaron en la realización de esta investigación son: (a) un cuestionario de actitudes y conocimientos relacionados con la inclusión educativa elaborado por el equipo de investigadores UDA, validado respetando todos los procesos técnicos; y, (b) un instrumento de evaluación del curso elaborado por cada sede. El instrumento de evaluación de actitudes, opiniones y conocimientos se caracteriza por haber sido construido bajo el formato encuesta, una estrategia potente de investigación psicológica. Al respecto, Nogales (2013) explicó que se trata de un “estudio de los fenómenos de tipo subjetivo como percepciones, actitudes y opiniones, que no pueden inferirse directamente de la observación y en cambio son accesibles a la encuesta por muestreo” (p. 39); para Gómez (1990), “esta estrategia de investigación, se caracteriza por aplicar un procedimiento estandarizado para obtener la información de una amplia muestra de sujetos” (p. 39). Y como en esta investigación se pretende conocer las opiniones del profesorado, la encuesta se presenta de algún modo como el medio idóneo para obtener la información sobre actitudes y conocimientos de los docentes.

Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la provincia de Chimborazo

Resultados preliminares de la encuesta

Edad del encuestado: 48 años

Títulos obtenidos: pregrados en educación, título de licenciatura.

Años de experiencia docente: 20 años.

Localidad donde trabaja: provincia: Chimborazo; ciudades Alausí, Atapos, Batzacón, Bayushig, Chambo, Cajabamba, Calancha, Chacabamba, Chambo, Chemautte, Chunchi, Colluctos, Colta, Columbe, Cumandá, Gramapamba, Guamote, Guano, Huigra, Malpote, Matus, Nizag, Pallatanga, Penipe, Palchipamba, Policahua, Pulucate, Riobamba, Riota, San Carlos, San Gerardo, San Jorge, San Martín, San Pablo, Santa Fe, Santiago de Quito, Secao, Sibambe, Sicalpa, Tambillo Bajo, Tixan, Troje, Villa Unión, Yacupamba;

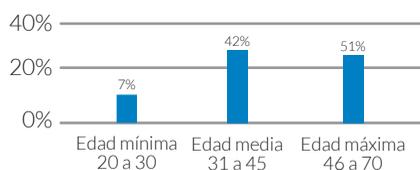
Zona: 3; Distritos: 03D04; 05D04; 06D01; 06D02; 06D03; 06D04; 06D05.

Tabla 2. Resultados de edad de los encuestados en la Zona 3

Crterios	Frecuencia	%
Edad mínima 20 a 30	59	7%
Edad media 31 a 45	349	42%
Edad máxima 46 a 70	432	51%
Totales	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 1. Resultados en las edades de los encuestados en la Zona 3



Elaboración propia.

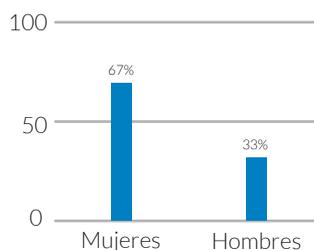
Para entender los resultados, se ha considerado el criterio personal para separar en tres rangos las edades de los encuestados, de edad mínima entre 20-30, edad media entre 31-45 y edad máxima entre 46-70. Los resultados dan cuenta de la experiencia que poseen los docentes sobre educación, de esta manera su percepción será enriquecedora sobre la apreciación inclusiva.

Tabla 3. Género de los docentes encuestados

Criterios	Frecuencia	%
Mujeres	559	67%
Hombres	281	33%
Totales	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 2. Resultados de los géneros encuestados en la Zona 3



Elaboración propia.

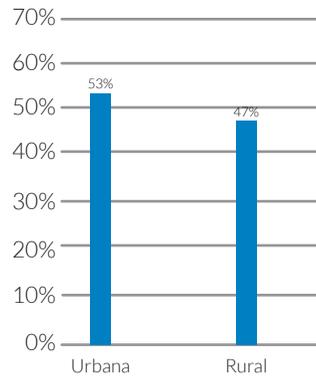
El gráfico explica que en el estudio se contó con una participación mayoritaria del sexo femenino, datos muy destacados de la representatividad áulica en las escuelas regulares de la provincia de Chimborazo.

Tabla 4. Zona de trabajo en la que laboran los docentes encuestados

Criterios	Frecuencia	%
Urbana	444	53%
Rural	396	47%
Totales	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 3. Zona de trabajo en la que laboran los docentes encuestados



Elaboración propia.

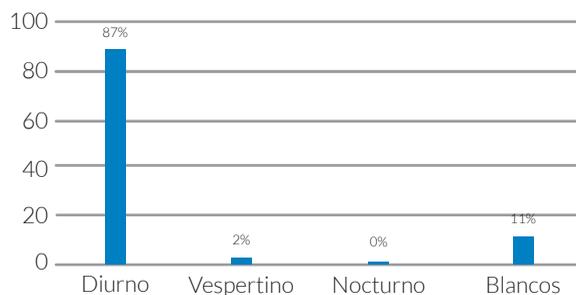
Con esta panorámica se puede entender que la apreciación sobre la propuesta inclusión es casi igual en las dos zonas.

Tabla 5. Tipo de establecimiento donde laboran los docentes encuestados

Crterios	Frecuencia	%
Diurno	730	87%
Vespertinos	13	2%
Nocturno	0	0%
Blancos	97	11%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 4. Tipo de establecimiento donde laboran los docentes encuestados



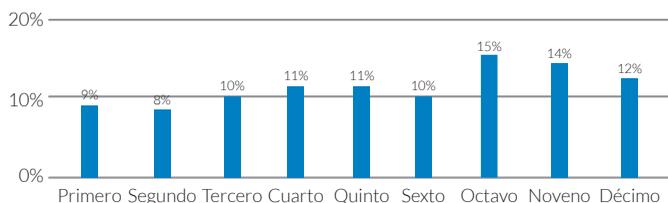
Elaboración propia.

Tabla 6. Año de Educación Básica en el que labora los docentes encuestados

Criterios	Frecuencia	%
Primero	115	9%
Segundo	101	8%
Tercero	120	10%
Cuarto	134	11%
Quinto	136	11%
Sexto	127	10%
Octavo	189	15%
Noveno	178	14%
Décimo	147	12%
Total	1247	100%

Elaboración propia.

Gráfico 5. Año de Educación Básica en el que laboran los docentes encuestados



Elaboración propia.

Los datos indican que los encuestados laboran en todos los años de EGB, reconocemos mayor participación en la EGB superior; se aclara también que muchos de los docentes rotan, es por ello que de 840 encuestados se tiene 1247 participaciones áulicas.

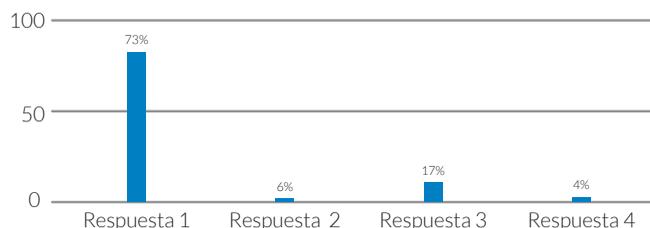
Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica de los docentes encuestados en la Provincia de Chimborazo

Tabla 7. Percepción de los docentes acerca del concepto de inclusión educativa

Criterios	Frecuencia	%
Respuesta 1	616	73%
Respuesta 2	46	6%
Respuesta 3	144	17%
Respuesta 4	34	4%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 6. Percepción de los docentes acerca del concepto de inclusión educativa



Elaboración propia.

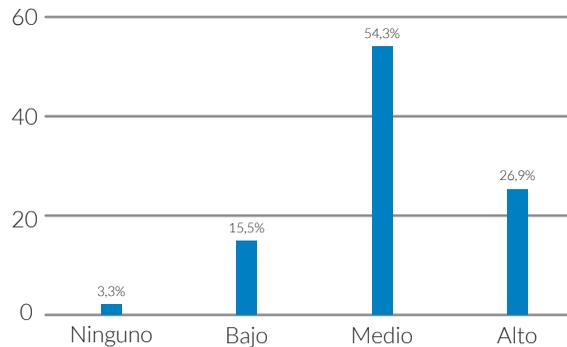
El 73% de los encuestados manifiestan que la inclusión es “El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias”, (respuesta correcta), un 17%, responde: “Todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes”; un 6% manifiesta: “Todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes” y un 4% indican desconocer el concepto. Por tanto, un 27% no indican el concepto sobre educación inclusiva; se interpreta entonces que los encuestados entienden qué es inclusión educativa, lo que supone un buen referente para lograr escuelas inclusivas.

Tabla 8. Grado en que los docentes encuestados suponen que la educación inclusiva favorece las interacciones entre estudiantes

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	28	3,3%
Bajo	130	15,5%
Medio	456	54,3%
Alto	226	26,9%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 7. Grado en que los docentes encuestados suponen que la educación inclusiva favorece las interacciones entre estudiantes



Elaboración propia.

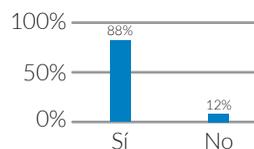
Se puede entender con los resultados que no existe conocimiento consolidado sobre lo que involucra la propuesta inclusiva y sus ventajas, lo que podría resultar una barrera para el éxito de la propuesta.

Tabla 9. Grado de certeza que poseen los docentes encuestados sobre la necesidad de contar con un maestro tutor para incluir a un niño con necesidades educativas especiales

Criterios	Frecuencia	%
Sí	742	88%
No	98	12%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 8. Grado de certeza que poseen los docentes encuestados sobre la necesidad de contar con un maestro tutor para incluir a un niño con necesidades educativas especiales



Elaboración propia.

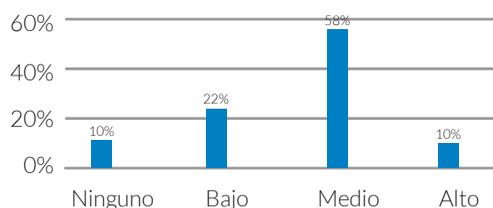
Sobre la interrogante planteada, el 88% de maestros, con su respuesta, lanzan una opinión de alguna manera excluyente, ya que condicionan y asignan su responsabilidad áulica a otro profesional, lo que a su vez evidencia una falta compromiso, conocimiento sobre cómo abordar la discapacidad. En cambio, con ese 12% de respuestas se vislumbra que la propuesta inclusiva para nuestros encuestados tendría éxito. Este resultado puede deberse a la falta de conocimientos inclusivos, debilidad que sí se puede superar.

Tabla 10. Percepción de los docentes sobre los lineamientos inclusivos que posee la institución en la que laboran

Crterios	Frecuencia	%
Ninguno	87	10%
Bajo	181	22%
Medio	488	58%
Alto	84	10%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 9. Percepción de los docentes sobre los lineamientos inclusivos que posee la institución en la que laboran



Elaboración propia.

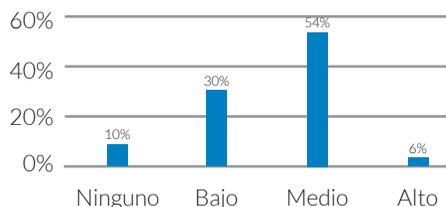
Esta pregunta se planteó para conocer cómo las escuelas regulares responden a la propuesta inclusiva. Los resultados muestran que las escuelas regulares aún no cuentan con lineamientos base para brindar una educación inclusiva, a pesar de existir acuerdos ministeriales, normativas, etc., prima el desconocimiento inclusivo en los encuestados.

Tabla 11. Grado de capacitación que poseen los docentes encuestados sobre los procesos de inclusión

Criteria	Frecuencia	%
Ninguno	85	10%
Bajo	254	30%
Medio	454	54%
Alto	47	6%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 10. Grado de capacitación que poseen los docentes encuestados sobre los procesos de inclusión



Elaboración propia.

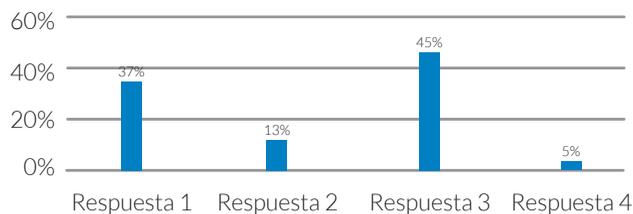
Este ítem buscó conocer el nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos de los educadores. El resultado nos deja la pregunta de cómo podría responder el docente a las necesidades de aula si él desconoce cómo intervenir; peor si se habla de inclusión, su desconocimiento solo logrará en el salón una integración, nada más.

Tabla 12. Representación de los docentes sobre lo que implican las adaptaciones curriculares

Criterios	Frecuencia	%
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	310	37%
Una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares	105	13%
Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje	382	45%
Desconozco	43	5%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 11. Representación de los docentes sobre lo que implican las adaptaciones curriculares



Elaboración propia.

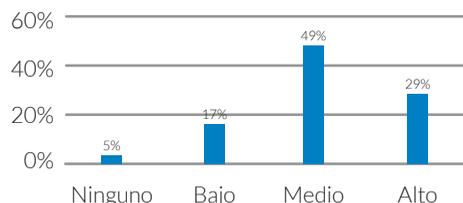
El 45% de los encuestados manifiestan que las adaptaciones curriculares son “estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje” (respuesta correcta); un 37%, expresa que son “Ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares eliminando aquellos aspectos que les es difícil alcanzar por su condición”, aporte incorrecto; y un 13% opina que las adaptaciones curriculares son “Una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares”, y un 5% “Desconoce”. Con estos datos aprendemos que un 55% de encuestados desconoce saberes de adaptaciones curriculares, por lo que sería imposible poner en práctica la inclusión y con lo cual no se hablaría de calidad educativa para todos. Por ello es necesario que el docente se actualice, se involucre e informe sobre las propuestas inclusivas.

Tabla 13. Nivel de aceptación de los docentes para incluir a niños con discapacidad

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	39	5%
Bajo	139	17%
Medio	414	49%
Alto	248	29%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 12. Nivel de aceptación de los docentes para incluir a niños con discapacidad



Elaboración propia.

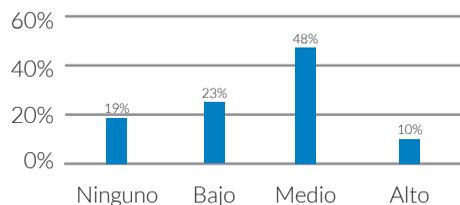
Para lograr una verdadera inclusión se tiene que contar con actitudes favorables y predisposición para incluir a los niños y jóvenes en las escuelas regulares. Ante la pregunta sobre su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad, los datos obtenidos e incluidos en la tabla preocupan, ya que las actitudes se considerarían barreras para la inclusión, pues para lograr la verdadera inclusión resulta clave que el docente evoque su vocación de formador e invite a todos a ser partícipe de los procesos educativos significativos. La calidad educativa posee como pilar las actitudes positivas, por ello estas deben primar en el docente.

Tabla 14. Percepciones de los docentes sobre el apoyo que poseen sus instituciones en cuanto al equipo pedagógico o DECE

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	156	19%
Bajo	195	23%
Medio	402	48%
Alto	87	10%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 13. Percepciones de los docentes sobre el apoyo que poseen sus instituciones en cuanto al equipo pedagógico o DECE



Elaboración propia.

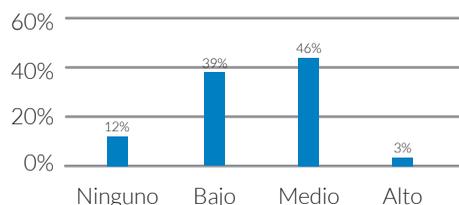
Los datos aquí también son alarmantes, ya que este departamento debe ser imprescindible en las instituciones educativas por su misión de favorecer el desarrollo integral del educando; la ausencia de un DECE supone una debilidad fuerte porque entre una de sus funciones está el dar apoyo al docente y velar por la comunidad educativa, aspecto importante para lograr inclusión significativa.

Tabla 15. Percepciones de los maestros sobre si la institución cuenta con infraestructura y aspectos educativos para recibir a niños con discapacidad

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	102	12%
Bajo	324	39%
Medio	386	46%
Alto	28	3%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 14. Percepciones de los maestros sobre si la institución cuenta con infraestructura y aspectos educativos para recibir a niños con discapacidad



Elaboración propia.

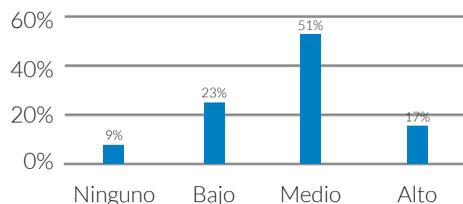
Estos datos nos permiten entender que un gran número de escuelas regulares de la provincia de Chimborazo no están preparadas para responder significativamente a la propuesta inclusiva.

Tabla 16. Percepción de los profesores sobre el nivel de apoyo que los directivos de la institución brindan a la inclusión

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	79	9%
Bajo	189	23%
Medio	428	51%
Alto	144	17%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 15. Percepción de los profesores sobre el nivel de apoyo que los directivos de la institución brindan a la inclusión



Elaboración propia.

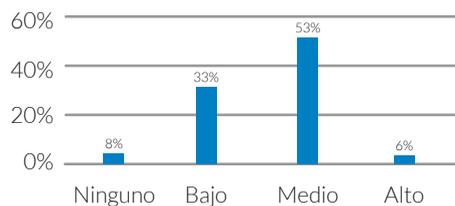
Los datos demuestran la necesidad de preparar y sensibilizar a un importante número de directivos que abran las puertas para responder a la diversidad. Este apoyo se reflejó con un 17%, considerada como alto.

Tabla 17. Percepciones de los docentes sobre su capacidad para realizar adaptaciones curriculares orientadas para los niños con necesidades educativas

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	71	8%
Bajo	276	33%
Medio	442	53%
Alto	51	6%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 16. Percepciones de los docentes sobre su capacidad para realizar adaptaciones curriculares para los niños con necesidades educativas



Elaboración propia.

El personal docente es primordial para lograr una educación de calidad, su actitud y capacidad permiten la inclusión de forma acertada, así como sus conocimientos. Con

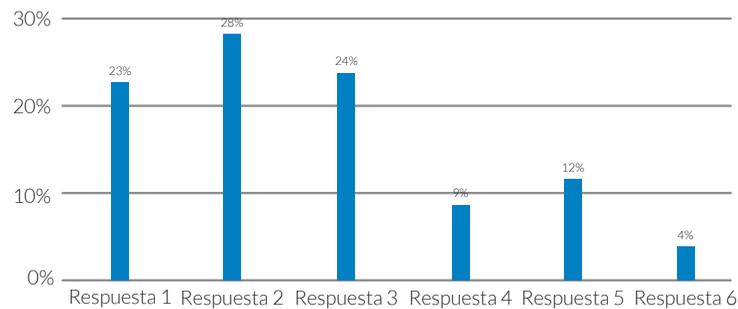
estos datos se puede enfatizar la urgencia de llevar a cabo planes de capacitación sobre planificación con adaptaciones curriculares, de modo que respondan a todos sus estudiantes de manera significativa.

Tabla 18. Normas de inclusión conocidas por los maestros encuestados

Criterios	Frecuencia	%
Respuesta 1	283	23%
Respuesta 2	350	28%
Respuesta 3	300	24%
Respuesta 4	119	9%
Respuesta 5	147	12%
Respuesta 6	56	4%
Total	1255	100%

Elaboración propia.

Gráfico 17. Normas de inclusión conocidas por los maestros encuestados



Elaboración propia.

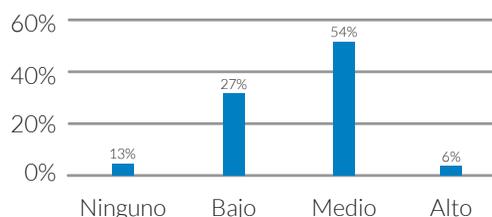
Las normas que nos amparan, protegen y regentan nuestras actividades educativas diarias deben ser nuestros principales apoyos, por ello se propuso indagar el nivel de conocimiento que posee el docente de la provincia de Chimborazo sobre las normas referidas a la inclusión propuestas en La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), los Reglamentos a la LOEI, la Constitución de la República del Ecuador o la Normativa de atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales 0295-2013. La propuesta inclusiva se apoya en el conocimiento de todas estas normas, por tanto, se esperaría que el docente las reconociera a todas; los porcentajes exhibidos en la tabla 18 demuestran lo contrario: su desconocimiento.

Tabla 19. Nivel en el que la institución del profesor encuestado planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	108	13%
Bajo	224	27%
Medio	456	54%
Alto	52	6%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 18. Nivel en el que la institución del profesor encuestado planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales



Elaboración propia.

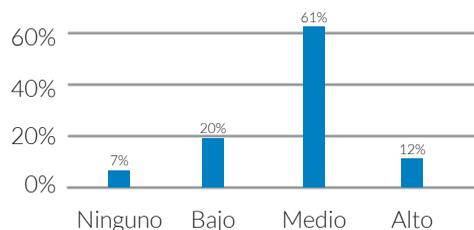
Un criterio importante para lograr una verdadera inclusión es la evaluación, por ello se planteó esta pregunta. Los resultados, como muestra la tabla, hablan de una debilidad de las escuelas regulares en cuanto a los procesos de planificación y evaluación de niños con NEE.

Tabla 20. Nivel en que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	59	7%
Bajo	165	20%
Medio	512	61%
Alto	104	12%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 19. Nivel en que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión



Elaboración propia.

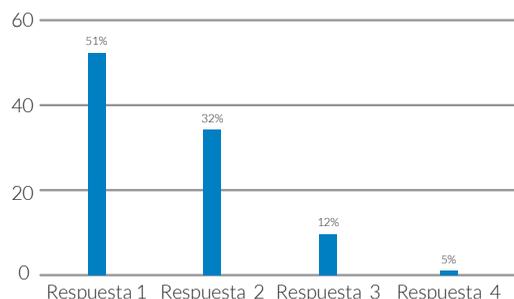
En relación a esta inquietud apreciamos que existe un desconocimiento de los factores actitud, acciones y prácticas como pilares para lograr cualquier cambio, recordemos que las buenas actitudes favorecen las prácticas inclusivas; por otro lado, las políticas suponen un apoyo a favor de una educación con igualdad de oportunidades.

Tabla 21. Concepción de los docentes sobre lo que significa una necesidad educativa especial

Criterios	Frecuencia	%
Respuesta 1	426	51%
Respuesta 2	272	32%
Respuesta 3	97	12%
Respuesta 4	45	5%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 20. Concepción de los docentes sobre lo que significa una necesidad educativa especial



Elaboración propia.

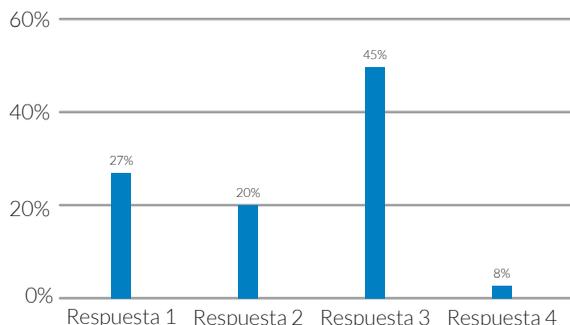
Esta pregunta se efectuó para entender el nivel de conocimiento de los docentes en relación con lo que significa una necesidad educativa especial. Con los datos, se puede notar que se torna esencial reforzar capacitaciones que ayuden a los docentes a detectar o identificar las NEE de sus estudiantes, de esta manera responderán significativamente a ellas.

Tabla 22. Concepciones de los maestros encuestados sobre lo que significa discapacidad

Criterios	Frecuencia	%
Respuesta 1	229	27%
Respuesta 2	168	20%
Respuesta 3	374	45%
Respuesta 4	69	8%
Total	840	100%

Elaboración propia.

Gráfico 21. Concepciones de los maestros encuestados sobre lo que significa discapacidad



Elaboración propia.

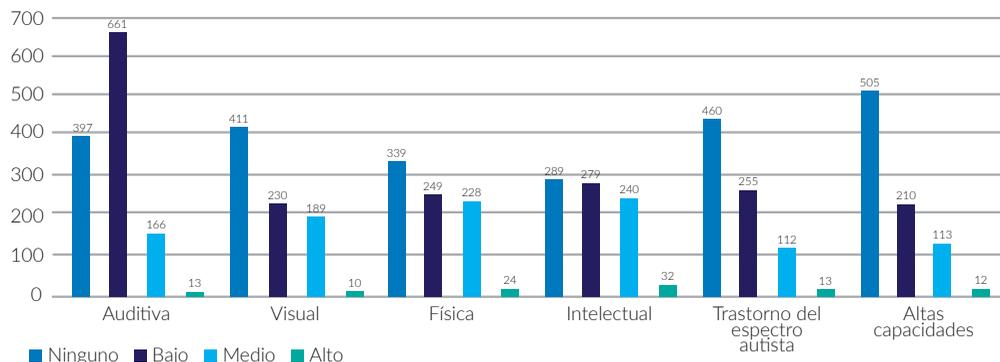
En relación al concepto de discapacidad, el 45% de los encuestados responde: “Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria”, siendo un criterio incorrecto; el 27% de los encuestados indica: “Desconozco”; el 20% manifiesta que hace referencia a “Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad”, es una respuesta incorrecta; y apenas un 8% manifiesta que el término discapacidad hace relación a “Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria”, siendo un criterio correcto. Con estos datos se confirma la falta de conocimiento de los docentes para definir correctamente el concepto de discapacidad.

Tabla 23. Nivel de conocimiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades educativas especiales de los maestros encuestados

Criterios	Opiniones			
	Ninguno 44%	Bajo 35%	Medio 19%	Alto 2%
Auditiva	397	661	166	13
Visual	411	230	189	10
Física	339	249	228	24
Intelectual	289	279	240	32
Trastorno del espectro autista	460	255	112	13
Altas capacidades	505	210	113	12
Total	2401	1884	1048	104

Elaboración propia.

Gráfico 22. Nivel de conocimiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades educativas especiales de los maestros encuestados



Elaboración propia.

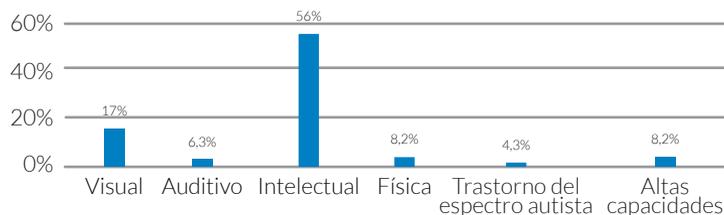
Para lograr una educación inclusiva significativa, el docente debe responder a las necesidades educativas de sus educandos y para ello el dominio de conocimientos, estrategias y metodologías debe ser significativo. Pensando en esto se planteó la pregunta y, como se visualiza en el gráfico, existe un alto grado de desconocimiento de las diferentes estrategias y metodologías, predomina la respuesta de: ninguno, seguido de bajo. Con estas respuestas, se infiere la necesidad de contar con docentes más capacitados en cuanto a procesos inclusivos, para que respondan significativamente a estas propuestas.

Tabla 24. Número de estudiantes con NEE que poseen los docentes encuestados

Opiniones	Estudiantes asistentes	%
NEE		
Visual	175	17%
Auditiva	65	6,3%
Intelectual	577	56%
Física	85	8,2%
Trastorno del espectro autista	44	4,3%
Altas capacidades	84	8,2%
Total	1030	100%

Elaboración propia.

Gráfico 23. Número de estudiantes con NNE que poseen los docentes encuestados



Elaboración propia.

Para consolidar la propuesta inclusiva y reconocer su objetivo primordial, que es lograr la participación activa de niños y jóvenes en el proceso de enseñanza aprendizaje, resulta vital que se conozcan cuántos estudiantes poseen estos problemas. La investigación ofreció los resultados entregados en la tabla 24 y nos permite contrastar con las cifras del CONADIS que informaban que en agosto 2015 asistían al Sistema Nacional de Educación alrededor de 1236 alumnos en todo el sistema, 318 a Educación popular permanente y 429 a Educación Regular, si bien no especifican edad, ni tipo de discapacidad.

Resultados sobre los conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes en la provincia de Chimborazo

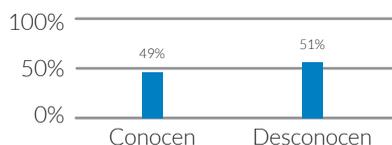
Resultados sobre los conocimientos de procesos inclusivos en la provincia de Chimborazo

Tabla 25. Conocimientos sobre los procesos inclusivos que poseen los profesores de la provincia de Chimborazo

Criteria	Frecuencia	%
Conocen	1644	49%
Desconocen	1716	51%
Total	3360	100%

Elaboración propia.

Gráfico 24. Conocimientos sobre los procesos inclusivos que poseen los profesores de la provincia de Chimborazo



Elaboración propia.

La investigación indica que los docentes de la provincia de Chimborazo, en cuanto a la dimensión conocimientos inclusivos, asociados los ítems de la encuesta (1, 6, 15 y 16) un 51% lo desconoce, mientras que un 49% acierta. En esta misma dimensión se analiza el ítem, 12 (gráfico 17) el cual demuestra un desconocimiento certero de los diferentes lineamientos y normas referidas a la inclusión. Se asocia a este estudio el ítem 17 sobre métodos de enseñanza aprendizaje inclusivos (gráfico 22), cuyos datos expresan que un 44% responde ninguno y 35% bajo dominio sobre estas estrategias de atención a la NEE asociadas o no a una discapacidad.

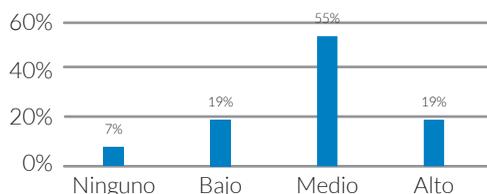
Resultados sobre la actitud de los docentes sobre inclusión educativa

Tabla 26. Medida en la que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	234	7%
Bajo	658	19%
Medio	1838	55%
Alto	630	19%
Total	3360	100%

Elaboración propia.

Gráfico 25. Medida en la que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes



Elaboración propia.

En el estudio de esta dimensión se asocian los ítems de la encuesta (2, 7, 13 y 14) que demuestran las actitudes de los docentes frente a las propuestas inclusivas. La respuesta más alta, medio, es un referente alentador, pero no significativo. Se asocia a esta respuesta la pregunta que indaga si se debe contar con un maestro tutor en el momento de incluir a un niño con NEE, un 88% de los docentes opinó que sí es necesario, lo que implica que el docente asigna y condiciona su rol inclusivo a otro profesional (ver gráfico 8).

Resultados sobre la opinión de los docentes sobre inclusión educativa

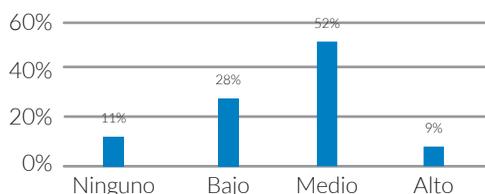
Dimensión opiniones de los procesos inclusivos de la provincia de Chimborazo

Tabla 27. Nivel de programación educativa en la institución en relación a lineamientos inclusivos

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	580	11%
Bajo	1419	28%
Medio	2600	52%
Alto	441	9%
Total	5040	100%

Elaboración propia.

Gráfico 26. Nivel de programación educativa en la institución en relación a lineamientos inclusivos



Elaboración propia.

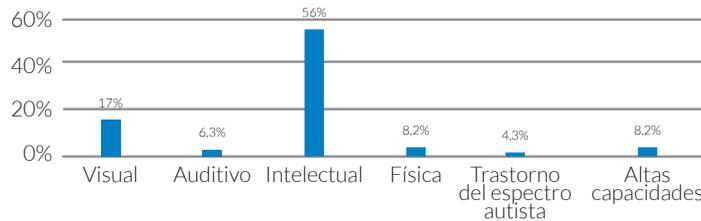
A este análisis se asocia las preguntas 4, 5, 8, 9, 10 y 11 que buscan conocer las opiniones docentes sobre programación educativa, capacitación sobre procesos inclusivos, apoyos psicopedagógicos, aspectos físicos y educativos institucionales, apoyo de directivos, capacitación sobre adaptaciones curriculares, etc. Estas opiniones de alguna manera influyen en los propósitos inclusivos. Cabe anotar que en este estudio se analiza por separado el ítem 18, ya que el criterio no permite realizar una sola fusión de opinión, pero la apreciación es muy importante, ya que refleja la realidad de la inclusión en las escuelas regulares de la provincia de Chimborazo.

Tabla 28. Número de estudiantes con NEE que poseen en su aula los docentes encuestados

Opiniones	Estudiantes Asistentes	%
NEE		
Visual	175	17%
Auditiva	65	6,3%
Intelectual	577	56%
Física	85	8,2%
Trastorno del espectro autista	44	4,3%
Altas capacidades	84	8,2%
Total	1030	100%

Elaboración propia.

Gráfico 27. Número de estudiantes con NEE que poseen en su aula los docentes encuestados



Elaboración propia.

Observación: los datos obtenidos en este apartado no permiten correlacionarse con los obtenidos en la dimensión opiniones con los criterios que aportan, por ello efectuamos un análisis de los resultados.

Como referente de prevalencia de discapacidades en la provincia de Chimborazo, se reconoce la estadística del Ministerio de Salud Pública (abril 2015) para relacionarlas con las cifras de esta investigación. Según el Ministerio, existen 1402 estudiantes con problemas visuales; 2907 con problemas auditivos, 3426 con problemas intelectuales y 6069 con problemas físicos, si bien no especifican las edades. En total se recogen 13804 casos reconocidos. Otro aporte a este estudio nos brinda el CONADIS (cifras de agosto de 2015), conforme indican sus datos, asisten al Sistema Nacional de Educación 1236 estudiantes con NEE, 318 a educación popular permanente y 429 a educación regular (los datos no señalan los años de escolaridad ni las edades incluidas). Es decir, existirían 1983 estudiantes incluidos en las escuelas regulares de la provincia de Chimborazo.

Si revisamos las cantidades, reconocemos que existen alrededor de 1030 estudiantes incluidos en la provincia. Para entender mejor la cifra, podríamos decir que por salón hay de 25-30 estudiantes, si multiplicamos por 840 encuestados tendríamos 25 200 educandos; si de ellos 1030 son incluidos, hablamos de un 4%, de niños y jóvenes con NEE en las escuelas regulares. El dato demuestra que, aunque existe debilidad de las escuelas regulares en cuanto a capacitación, infraestructura, metodologías, la propuesta inclusiva sería posible, pero para lograr responder significativamente a las necesidades de este grupo resulta imprescindible una capacitación oportuna y permanente.

Resultados en base a la estadística multivariada

Tabla 29. Interrelación de variables según grupos homogéneos de respuestas

Var	Centroide 1	Centroide 2	Centroide 3
Rural 1 / Urbano 2	0	1	1
Diurno	1	1	1
Vespertino	0	0	0
Nocturno	0	0	0
Primero	0	0	0
Segundo	0	0	0
Tercero	0	0	0
Cuarto	0	0	0
Quinto	0	0	0
Sexto	0	0	0
Séptimo	0	0	0
Octavo	1	0	0
Noveno	1	0	0
Décimo	1	0	0
Respuesta 1	1	1	1
Respuesta 2	0	0	0
Respuesta 3	0	0	0
Respuesta 4	0	0	0
1 = ninguno 2 = bajo 3 = medio 4 = alta	0,66666667	0,66666667	0,66666667
1 = Si 0 = No	1	1	1
1 = ninguno 2 = bajo 3 = medio 4 = alta	0,66666667	0,66666667	0,66666667

1 = ninguno	0,75	0,75	0,75
2 = bajo			
3 = medio			
4 = alta			
Respuesta 1	0	0	0
Respuesta 2	0	0	0
Respuesta 3	1	0	0
Respuesta 4	0	0	0
1 = ninguno	0,66666667	0,66666667	0,66666667
2 = bajo			
3 = medio			
4 = alta			
1 = ninguno	0,66666667	0,66666667	0,66666667
2 = bajo			
3 = medio			
4 = alta			
1 = ninguno	0,33333333	0,66666667	0,33333333
2 = bajo			
3 = medio			
4 = alta			
1 = ninguno	0,75	0,75	0,75
2 = bajo			
3 = medio			
4 = alta			
1 = ninguno	0,66666667	0,66666667	0,66666667
2 = bajo			
3 = medio			
4 = alta			
Respuesta 1	0	0	0
Respuesta 2	0	0	0
Respuesta 3	0	0	0
Respuesta 4	0	0	0
Respuesta 5	0	0	0
Respuesta 6	0	0	0
1 = ninguno	0,66666667	0,66666667	0,66666667
2 = bajo			
3 = medio			
4 = alta			

1 = ninguno	0,66666667	0,66666667	0,66666667
2 = bajo			
3 = medio			
4 = alta			
Respuesta 1	1	1	0
Respuesta 2	0	0	1
Respuesta 3	0	0	0
Respuesta 4	0	0	0
Respuesta 1	0	0	0
Respuesta 2	0	0	0
Respuesta 3	0	0	0
Respuesta 4	0	0	0
Auditiva	0,33333333	0,33333333	0,33333333
Visual	0,33333333	0	0,33333333
Física	0,33333333	0,33333333	0,33333333
Intelectual	0,33333333	0,33333333	0,33333333
Trastorno generalizado del desarrollo	0	0	0
Altas capacidades	0	0	0
Visual	0	0	0
Auditiva	0	0	0
Intelectual	0	0	0
Física	0	0	0
Trastorno del espectro autista	0	0	0
Altas capacidades	0	0	0

Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

El gráfico intenta una panorámica de tres grupos de respuestas homogéneas a través de centroides; para un análisis más descriptivo se les asigna un literal a cada uno de los grupos reconocidos:

Centroide 1: Ninguno = A

Centroide 2: Bajo = B

Centroide 3: Medio = C

Como vemos, los tres grupos A, B, C desempeñan sus funciones en zonas urbanas y rurales de una forma casi similar (con el 53% y 47% respectivamente), por lo que los datos obtenidos representan un estudio panorámico muy significativo. En cuanto a la identificación de la sección de trabajo, se mostró que la mayoría labora en la modalidad diurna, concretamente el 87% y en los años superiores: octavo, noveno, y décimo año de Educación General Básica (EGB), si bien rotan en diferentes aulas.

Análisis de las dimensiones conocimientos, actitudes y opiniones

El primer ítem corresponde a la dimensión conocimientos. Se preguntó que, desde su experiencia docente, expliquen qué es inclusión educativa. Las respuestas evidenciaron que los tres grupos, en un 73%, considera que inclusión es “El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias”, una respuesta correcta; el 27% no acierta, posee desconocimiento sobre la inclusión.

El segundo ítem asociado se denomina actitudes. Se les consultó: “A su criterio, ¿En qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?” De las respuestas, se demuestra que existe un alto porcentaje de docentes encuestados que opina que la propuesta inclusiva no favorece en su totalidad la interacción entre estudiantes.

En el tercer ítem asociado a la dimensión actitudes se planteó: “¿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?” Los tres grupos opinan que sí, con un 88%, actitud no deseable para la inclusión, ya que se demuestra la falta de propuestas de sensibilización, por tanto, se consideraría una actitud excluyente. Un 12% opina lo contrario, y así se brinda una oportunidad a estudiantes con NEE para que interactúen en sus salones de clase.

El cuarto ítem analizado, que sistemáticamente en el gráfico se ha identificado a la dimensión opinión, pregunta: “¿La programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos?”, los encuestados mostraron variaciones en sus

opiniones. En el grupo C predomina la opinión medio con un 58%, en los otros grupos existieron criterios de bajo o ninguno. De esta manera podemos argumentar que existe debilidad en el asunto en las instituciones educativas regulares.

El quinto ítem se asocia a la dimensión opiniones. Se planteó si “La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted tiene es de un nivel...”. Se pueden apreciar diferentes respuestas. De los tres grupos, el C indica que es medio, un 54%; los grupos A y B manifiestan que es bajo, el 30% y 10% respectivamente; y un 6% indica que es alto. Son datos preocupantes, ya que no es posible hablar de calidad inclusiva si los docentes manifiestan no poseer conocimientos consolidados sobre inclusión educativa.

En el sexto ítem en la línea de dimensión conocimientos la pregunta fue: “¿Cuál de las siguientes definiciones se refiere a adaptaciones curriculares?” Se reconoce que los tres grupos concuerdan con el concepto “Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje”, la respuesta es la correcta, pero la referencia de respuesta es muy baja, un porcentaje del 45%. Entonces se entiende que en este grupo es visible un desconocimiento, el 55%, dato que sigue corroborando una falta de capacitación docente en los procesos inclusivos.

El séptimo ítem relacionado a la dimensión actitudes indaga el nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad. El gráfico muestra datos variados. El 49%, que pertenece al grupo C, indica aceptarlo a medias, mientras que el grupo B, con un 17% responde que es bajo y ninguno. El grupo A, con un 5%, reconoce un referente alto; de existir capacitación y seguimiento permanente los resultados hubieran sido más favorecedores.

El octavo ítem asociado a la dimensión opiniones pretendió saber cómo los centros educativos regulares atienden a los niños, niñas y jóvenes con NEE y consultó: “¿En qué nivel, la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico o un Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo que facilite el proceso de inclusión?” Los tres grupos brindaron opiniones diferentes, sobresalió el grupo C con un porcentaje del 48% con el criterio medio, el grupo B con un 23% indicó que es bajo y el grupo A, con un 19% indicó que es ninguno. Estas respuestas afectan la inclusión educativa ya que el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) es imprescindible para responder al bienestar escolar.

El noveno ítem, que pertenece a la dimensión opiniones, indagó: “¿Cuál es el nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales?” Los tres grupos muestran datos preocupantes, ya que indican respuestas muy desfavorecedoras: el grupo C, con un 46%, indicó que es medio; el B, con un 39%, afirmó que es bajo; y el A, con un 12%, que ninguno. Con estos datos podemos indicar que en las escuelas de la provincia de Chimborazo persiste una debilidad en relación con la infraestructura y aspectos educativos, lo que impide de alguna forma responder significativamente a las NEE.

El décimo ítem analizado se relaciona con la dimensión opiniones y planteó: “¿En qué nivel considera usted que los directivos de su institución apoyan la inclusión? Existen diversas respuestas y, para entenderlas mejor, se asignó un porcentaje gracias a la utilización de un gráfico diferencial del ítem. El grupo A, con un 51%, indicó que es a medias; el grupo B, con un 23% manifestó que es bajo, y el grupo C, con un 9%, que ninguno. El gráfico diferencial también demuestra que existe una oportunidad para la inclusión: un 17% lo reconoció como alta. Si analizamos y relacionamos los datos porcentuales obtenidos, estamos ante referencias alarmantes, ya que, de no contar con el apoyo absoluto del Director/a o Rector/a, la inclusión no será posible.

El undécimo reactivo asociado a la dimensión opiniones preguntó: “¿En qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas?” El grupo C, con un 53%, opina que su nivel es medio; el B, con un 33%, dice es bajo, y el A, con un 8%, responde que ninguno. Los docentes, en este sentido, muestran una gran necesidad de capacitación sobre planificación con adaptaciones curriculares para así responder de manera más significativa a los problemas o situaciones de sus estudiantes; sin ese saber, lo único que atestigüamos es la integración de niños y jóvenes con NEE a las escuelas regulares.

El décimo segundo ítem que se asocia a la dimensión conocimientos, evidencia cuáles son las obligaciones, derechos y responsabilidades que se deben tener ante la educación y, de manera concreta, a la propuesta inclusiva. Para ello se preguntó al docente: “De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿cuáles son de su conocimiento?” Como se ilustra en el gráfico, los tres grupos A, B, C muestran una debilidad, no existen conocimientos representativos sobre ellos, todos opinaron conocer uno y desconocer otros. Si hablamos de inclusión educativa, los lineamientos y normas orientan a las instituciones educativas en el logro de la calidad educativa con igualdad de oportunidades para todos.

El décimo tercero reactivo que asociamos a la dimensión actitudes preguntó: “¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?” Identificamos que grupo C, en porcentaje del 54% indica que es medio, mientras que el grupo B, con un 27% manifiesta es bajo, y el grupo A con un 13% respondió que es ninguno. A nuestro criterio, debemos entender que para lograr una verdadera inclusión y optimizar la atención a las NEE es imprescindible contar con una planificación para valorar todos los aspectos del estudiante (sociales, psicológicos, afectivos, emocionales, conductuales, de aprendizaje, etc.) y así tomar medidas más pertinentes que brinden una atención más significativa y oportuna de las necesidades educativas existentes.

El décimo cuarto ítem relacionado con la dimensión actitudes parte de la premisa de que las buenas actitudes son imprescindibles para motivar cambios positivos en cualquier propuesta, esta dimensión potencializada en la educación logrará desarrollar una verdadera calidad educativa, por ello se preguntó “¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?” Los aportes visualizados en el gráfico indican que los tres grupos muestran

diversos comentarios. El grupo C, con un 61%, indica es medio, mientras que el grupo B, con un 20%, menciona es bajo, y el C, con un 7%, manifiesta ninguno; pero igualando al cien por ciento de los valores referenciales, aparece un dato representado con un 12% que responde que es alto. De esta manera se puede interpretar que existe un desconocimiento de los factores actitud, acciones y prácticas; recordemos que las políticas son nuestros apoyos más funcionales. Bajo estos dos pilares (actitudes y conocimientos) practicados en la educación se logrará una educación de calidad y con calidez oportuna para todos.

El décimo quinto ítem encontrado, asociado a la dimensión conocimientos, busca saber “Desde su experiencia, necesidad educativa especial es...” Lo que se puede ver es que los tres grupos A, B, C muestran diferentes apreciaciones, señalan dos respuestas (la primera y segunda), con diferentes variaciones, esto solo refleja que existe un desconocimiento de lo que es una necesidad educativa especial, lo que nos hace pensar, ¿cómo trabajan con los estudiantes con NEE que tienen incluidos?

En el décimo sexto ítem relacionado con la dimensión conocimientos se consulta: “Desde su experiencia, discapacidad es...” Los tres grupos A, B, C muestran neutralidad, es decir, desconocimiento por una en particular, ya que debería reflejarse un aporte de los tres grupos por la opción “Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria”. En resumen, existe un desconocimiento del concepto y, por tanto, de las actividades que deberían desarrollarse en el aula.

En el décimo séptimo ítem, identificado y asociado a la dimensión conocimientos, se consulta “¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades?” Los datos arrojan que los tres grupos opinan poseer un conocimiento de métodos de enseñanza-aprendizaje débiles, bajo los criterios ninguno se asocia un 44%, bajo un 35%, medio un 19% y alto apenas un 2%. Los datos son preocupantes, ya que este desconocimiento impedirá que el docente practique una verdadera inclusión educativa, resulta una barrera para responder a las NEE. Con ellos también se logró demostrar que las escuelas tanto de la zona rural como de la urbana aún no están preparadas para ser escuelas inclusivas, muestran debilidades de conocimientos y actitudes; igualmente, los directivos y personal indican que estas instituciones educativas se patentiza debilidad en la estructura física y en las propuestas educativas.

El décimo octavo ítem identificado está asociado a la dimensión opiniones, y pregunta: “¿Tiene en su aula estudiantes, jóvenes con NEE?” El gráfico muestra que todos los grupos A, B, C tienen estudiantes incluidos, no sobresale ninguno en particular. Pero si tomamos como referencia la Tabla 28, en la cual se encontró que existe una participación áulica de estudiantes asociados a una discapacidad con estas cifras: visual 175, auditiva 65, intelectual 577, física 85 y no asociadas a una discapacidad como: trastorno del espectro autista 4 y altas capacidades 84. Si sumamos los datos reflejados en la encuesta, reconocemos que los tres grupos dan una atención a alrededor de 1030 estudiantes con NEE, representando en porcentajes equivalente al

4%. Un aporte proporcionado por el CONADIS a agosto (2015) manifiesta que están asistiendo al Sistema Nacional de Educación 1236 estudiantes con necesidades especiales, 318 a educación popular permanente y 429 a educación regular, datos que no indican los años de escolaridad ni las edades incluidas, arrojan un total de 1983 en porcentajes implica un 7,87% (ver proceso y referencia gráfico 27) de estudiantes incluidos en las escuelas regulares de la provincia de Chimborazo. Con las cifras destacadas, se aprecia la urgencia de contar con docentes capacitados y sensibilizados con los procesos inclusivos.

Discusión

El estudio correlacional se ha basado en las dimensiones estudiadas en esta investigación: conocimientos, actitudes y opiniones.

Correlación dimensión conocimientos

El primer grupo, dominio de contenidos inclusivos, se asocia al análisis de los ítems: “1.- Desde su experiencia, inclusión educativa es...” Un 73% de los encuestados acierta, mientras que un 27% lo desconoce. Al respecto, Valdés y Monereo (2012) indicaron que “El concepto se refiere tanto a estudiantes con discapacidades y trastornos de mayor gravedad como a aquellos con dificultades de aprendizaje -transitorias o permanentes que requieren ayudas y recursos especiales” (p. 194). El ítem 15.- “Desde su experiencia, necesidad educativa especial es...”, en los tres grupos A, B, C el 32% acierta con la respuesta dada, mientras que un 68% lo desconoce.

Bajo el concepto de NEE se considera a aquellos alumnos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas, de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes (Duk, 2006, p. 3).

El ítem 16, “Desde su experiencia, discapacidad, es...”, un 8% acierta mientras un 92% lo desconoce. Correlacionando los tres argumentos se puede interpretar que existe una falta de conocimiento consolidado sobre inclusión, necesidades educativas especiales y discapacidad, una debilidad que impedirá responder a los estudiantes significativamente.

Este segundo grupo nos ayuda a comprender cómo el docente responde a los procesos de enseñanza aprendizajes áulicos. En la pregunta 6, “¿Cuál de las siguientes definiciones se refiere a adaptaciones curriculares?” los docentes de los tres grupos aciertan con un 45%, mientras un 55% lo desconoce. Sobre la pregunta 17, “¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas, discapacidades?”, el estudio nos muestra que los tres grupos muestran



criterios alarmantes. Un 44% dice: ninguno y un 35% manifiesta que es bajo. Al respecto, Escandón y Teutli (2010) manifestaron que “La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (p.18). Si correlacionamos los criterios aportados, se demuestra una debilidad en cuanto a conocimientos, que son necesarios si en verdad queremos responder acertadamente a las necesidades educativas que se hallen en el salón.

En este punto, conocimiento sobre lineamientos inclusivos, analizamos el ítem, 12, “De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿cuáles son de su conocimiento?” Los tres grupos dan cuenta de una debilidad, no existe un conocimiento representativo de los lineamientos o normas referidas a la inclusión. Al respecto, un estudio realizado en Chile por Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza, Friz, (2008) sobre percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa, comprendió que,

La Formación Docente Inicial, en el caso de Chile, como en otros países del mundo, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado (Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza, Friz, 2008, p. 171).

Esto mismo puede reproducirse en la provincia de Chimborazo, ya que la investigación demuestra una falta de capacitación a los docentes, una dificultad para responder a las NEE. Y para hablar de escuelas inclusivas es necesario contar con la capacitación permanente del personal docente y administrativo, es un compromiso de todos lograr una educación de calidad para todos los estudiantes de la provincia de Chimborazo.

Correlación dimensión actitudes

Sobre las actitudes en educación, Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza, Friz, (2008) mencionaron que “uno de los factores de gran influencia en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes del profesorado” (p. 191).

El primer análisis grupo asociado, apreciación o aceptación inclusiva, en la pregunta 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?” Los tres grupos opinaron que sí lo era. Al respecto, Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza, Friz, (2008), citando a Arnaiz (2003), insisten en lo importante que es que la formación inicial del profesorado incluya la formación y cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad. El docente debe estar altamente motivado por su quehacer, ya que su actitud y acciones influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El ítem 7, que pregunta cuál es el nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad, la investigación arrojó un 49% del grupo C que dice a medias, mientras que el grupo b, con un 17% manifiesta es bajo y los del grupo a, con un 5%, mencionan ninguno, el criterio alto, con un 29%. Al respecto, Escandón y Teutli (2010) han sostenido: “Las barreras actitudinales son lo primero que hay que derribar. El pesimismo, las bajas expectativas, la negligencia y el pensar «yo no soy especialista» impedirán cualquier oportunidad a la integración de los alumnos y las alumnas” (p. 20). Villacís (2009) en un estudio efectuado en un centro educativo de Quito entrega datos que expresan que “el 78,37% de los estudiantes están completamente de acuerdo en que todo el mundo merece sentirse acogido” (p. 101). Por ello, la intervención en cualquier capacitación debe fortalecer también las actitudes de los intervinientes, si lo que se busca es una verdadera inclusión educativa.

Este segundo grupo busca conocer el favorecimiento y acciones amigables en torno a la inclusión. Se relaciona así nuestro primer ítem: A su criterio, “¿en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?” Los tres grupos identificados no concuerdan en sus aportes, sobresale el grupo c con un 54,3% medio, mientras que el grupo b, con un 26,9%, dice ser alto, y el grupo a, con un 15,5%, opina que es bajo. En relación al ítem 14, ¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?, los aportes indican que los tres grupos muestran respuestas diversas: apenas un 12% opina que es alto, mientras el grupo c, con un 61%, sostiene que es medio, el b con un 20% creen que es bajo, y el a con un 7%, argumenta que es ninguno. Por tanto, se puede afirmar otra debilidad inclusiva: las actitudes. Villacís (2009) reveló en su estudio que “El 51% de los encuestados expresan que la diversidad entre el alumnado se utiliza como recurso para la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, el 16% necesita más información al respecto” (p. 102). Para Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza, Friz, (2008), “El principio rector es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (p. 170). Analizando este propósito institucional, esta debilidad actitudinal detectada, debe ser atendida oportunamente si en verdad se quiere hablar de escuelas inclusivas.

Un tercer grupo, el referido a evaluación, se analiza en el ítem 13 con la pregunta: “¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?” Los datos grupales arrojan que el grupo c reconoce con un 54% es medio, mientras que el grupo b, con un 27% indica que es bajo y los de a indican, con un 13%, que ninguno. La evaluación es una parte importante en cualquier proceso, ya que permite redirigir acciones en la aplicación de la propuesta inclusiva; contar con diagnósticos oportunos permitirá guiar los esfuerzos docentes a satisfacer las necesidades reconocidas. Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza, Friz, (2008), en su estudio sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa, advirtieron que:

Lo que se requiere es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden

encontrarse en el contexto escolar para actuar ante las NEE, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades (p. 177).

Correlación dimensión opiniones

El análisis grupal efectuado permite reconocer percepciones docentes del contexto en cuanto a los procesos inclusivos.

En el primer grupo, contexto institucional frente a la inclusión educativa, se preguntó: “¿La programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos a un nivel?” Lo que se evidencia es que en este grupo un 58% lo percibe en nivel medio, en relación a los otros grupos que manifiestan bajo y ninguno, con un 32% sumado entre ambos. La información permite interpretar que los centros escolares presentan debilidad educativa para lograr ser escuelas inclusivas. Según Escandón y Teutli (2010), una escuela inclusiva debe ser “capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad; tendrá herramientas para dar una respuesta, también adecuada, a los alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüístico, de salud, entre otras” (p. 19).

Al correlacionar el análisis anterior con el ítem 8 de la encuesta, “¿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?”, apreciamos que en los tres grupos hay opiniones diferentes. En el grupo C, un 48% indica que es medio; el grupo B, con un 23%, manifiesta que es bajo y el grupo A, con un 19%, responde ninguno. Los resultados, a nuestro juicio, son alarmantes porque, en palabras de Escandón y Teutli (2010), “el principal objetivo de la evaluación psicopedagógica es definir las necesidades del alumno con la finalidad de determinar los apoyos que requiere” (p. 194), la ausencia de la evaluación impide planificar esos apoyos. Ciertamente, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) debe ser imprescindible en las instituciones escolares ya que apoya a la inclusión educativa; a través de su intervención se logra entender los factores biopsicosociales de un estudiante y se logra responder significativamente a sus necesidades.

En esta misma línea el ítem 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?”, el grupo C con un 46%, dice que es medio, el grupo B con un 39% afirma es bajo, y el A, con un 12% indica que es ninguno, basados en los resultados se muestra otra debilidad, resultando barreras para la inclusión. Villacís (2009) en su estudio Evaluación de la inclusión en un centro educativo de Quito indicó que “Cabe destacar que el 51,3% de los niños/as encuestados expresan que el profesorado intenta eliminar las barreras del aprendizaje y el centro procura disminuir las prácticas

discriminatorias, mientras el 19% está en total desacuerdo” (p. 101). Al respecto, debemos entender por barreras lo manifestado por Escandón y Teutli (2010):

Las barreras pueden ser físicas (carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras), actitudinales o sociales (prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos) o curriculares (metodologías y formas de evaluación rígidas y poco adaptables) (p. 20).

Y por último se asocia un ítem decisivo, si queremos lograr romper barreras de acceso y lograr una educación con igualdad de oportunidades, el 10 consulta “¿En qué nivel considera usted que los directivos de su institución apoyan la inclusión?” La investigación expresa que un 17% opina que es alto; mientras los grupos C, con un 51% indican que el apoyo es medio; el B, con un 23%, menciona es bajo, y el A, con un 9%, señala que ninguno. Correlacionando los argumentos podemos manifestar que en los establecimientos educativos de la provincia de Chimborazo subsisten algunas necesidades que hacen que la inclusión educativa se torne vulnerable para responder a la diversidad y más específicamente a las necesidades educativas especiales.

Un segundo grupo, consulta sobre capacitación docente, se planteó en el ítem: 5, “La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted tiene es de un nivel...”, el grupo C indica es medio, con un 54%, mientras que los grupos A y B indican bajo y ninguno, con un 30% y 10%, respectivamente. Valdés y Monereo (2012) en su estudio afirmaron que “La falta de formación (o de mayor formación) ha sido considerada uno de los factores principales que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión” (p. 195). Entonces, si se busca escuelas inclusivas, el factor capacitación debe ser atendido como prioridad ante los procesos inclusivos. Escandón y Teutli (2010) manifestaron que “los apoyos irán en función de las condiciones de cada alumno: a mayores necesidades mayores apoyos, a menores necesidades menores apoyos” (p. 96). Por tanto, el docente debe tener una buena capacitación para responder significativamente las necesidades.

En este mismo apartado estudiamos el ítem 11. “¿En qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas?”, se evidencia una debilidad de los tres grupos: el C, con un 53% opina que es medio; mientras que el B, con un 33% manifestó que es bajo; y el A, con un 8% indicó que ninguno. Analizando los resultados, se puede manifestar que no existe un dominio de estas estrategias educativas. Al respecto Escandón y Teutli (2010) alertaron que “Un segundo obstáculo se relaciona con las dificultades para realizar adaptaciones en las instalaciones de la escuela...” (p. 68). En consecuencia, estamos ante otra debilidad del docente de la provincia de Chimborazo que influye de alguna manera para lograr una educación de calidad, con igualdad de oportunidades para todos.

En cuanto al análisis del apartado: “¿Tiene en su aula estudiantes con NEE?, este estudio se asocia a la dimensión opiniones ya que, a modo de censo, solicita informar

el número de niños incluidos en su salón. Según datos estadísticos proporcionados por el Ministerio de Salud Pública, en abril de 2015 en la provincia de Chimborazo, se reconoció un total de 13804 diagnosticados, dato que no arroja datos sobre la edad. Según el CONADIS, (2015), asisten al Sistema Nacional de Educación un total de 1983 estudiantes incluidos en las escuelas regulares de la provincia de Chimborazo, en diferentes modalidades de estudio, datos que tampoco incorporan el dato de la edad.

García, Gutiérrez, Cotrina y Porras (2010), en sus percepciones del estudio sobre la situación actual del proceso de inclusión observaron que en “Ecuador existen dificultades enormes para el acceso a la educación de personas discapacitadas...” (p. 88). Percepción que actualmente se ha logrado superar, no del todo, pero sí significativamente, ya que la propuesta inclusiva está amparada en políticas nacionales, lineamientos y normas inclusivas, por mencionar el Acuerdo Ministerial 0295-13, LOEI, etc.

Un estudio en el cantón Manta, realizado por Ibarra y Chávez (2015) evidenció que

en centros educativos se promueven la inclusión de niños y niñas en un 80% y que el evaluarlos es un buen estímulo para sus logros en un 50%; así como las prácticas discriminatorias que se han disminuido en un 40% y, que todo el personal de la institución intenta disminuir las barreras para el aprendizaje y participación en un 40% (p. 63).

Se puede considerar, entonces, que la inclusión en la provincia de Chimborazo también va por buen camino, así lo evidencian los datos del ítem (18) de la encuesta aplicada, y se aprecia que los docentes de esta provincia intentan eliminar las barreras de acceso a una educación con igualdad de oportunidad para todos.

A modo de censo también en este estudio se llegó a conocer que a las escuelas regulares de la provincia de Chimborazo asisten niños reconocidos con alguna NEE asociada o no a una discapacidad, un total de 1030 estudiantes (tabla 26), entre niños y jóvenes de los (octavos, novenos, y décimos años de EGB). Escandón y Teutli (2010) indicaron

Ya dieron el primer paso y el más importante: aceptar a estos alumnos o alumnas con discapacidad en su escuela y en su salón de clases. El resto se consigue informándose, trabajando en equipo, involucrando a las familias y vinculándose con otras instancias fuera de la escuela (p. 11).

La investigación que aquí entregamos ayudará a que las instituciones educativas redirección sus esfuerzos y busquen mecanismos o estrategias de intervención que los ayuden a fortalecer su capacitación y sensibilización inclusivas, que la educación de calidad y calidez sí, es posible.

Conclusiones

La investigación emprendida ha permitido llegar a importantes conclusiones relacionadas con la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica de la provincia de Chimborazo. Los objetivos planteados se han constituido en la ruta ideal para direccionar el avance de la investigación y, a la vez, al finalizar este trabajo, permitan ponderar y destacar sus alcances. Uno de los objetivos fue capacitar a los docentes de la provincia de Chimborazo en los procesos inclusivos de las necesidades educativas especiales. Para ello, se diseñó, se aplicó y se evaluó el taller de formación y estrategias metodológicas inclusivas denominado “Ecuador y la Inclusión Educativa”. Se destaca allí la participación de 150 educadores que se dieron cita a este evento, quienes demostraron un especial interés por la inclusión y aportaron significativamente con sus inquietudes, experiencias, conocimientos y destrezas afines al tema convocante).

Asimismo, se ha visibilizado el compromiso y dedicación de las instituciones que le apuestan a la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales como la Universidad del Azuay (UDA), Secretaría Técnica de Discapacidades (SETE-DIS) y el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). Será posible hablar una cultura de inclusión cuando las personas naturales y jurídicas nos empoderemos para llevarlo a la praxis.

La construcción y reflexión del concepto sobre la inclusión ha permitido hacer conciencia que esta va más allá de una producción intelectual y académica, es una invitación que reta a cambiar los paradigmas mentales de carácter homogeneizador que anulan la riqueza de la diversidad de cada ser humano. De esta manera se demuestra que el problema no es la discapacidad, sino las actitudes discapacitantes de quienes ejercemos la educación.

Otro de los objetivos planteados en el estudio fue conocer la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en la provincia de Chimborazo, investigación que generó los siguientes resultados en las dimensiones referidas a “conocimientos, actitudes y opiniones” desde la perspectiva inclusiva.

Sobre la dimensión conocimientos sobre procesos inclusivos, asociada a los ítems de la encuesta (1, 6, 15 y 16), la investigación demostró que los docentes de la provincia de Chimborazo, poseen en un 51% desconocimiento al respecto, mientras que un 49% acierta; en cuanto al ítem 12 (ver referencia gráfico 17) mostró un desconocimiento de diferentes lineamientos y normas educativas e inclusivas, y el ítem 17, métodos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, (ver gráfico 22), un 44% dijo que es ninguno, un 35% indicó que es bajo. Por consiguiente, se visualiza una debilidad del profesorado en lo referente a los conocimientos nucleares sobre inclusión, necesidades educativas especiales, discapacidad y métodos de enseñanza aprendizaje inclusivos.

Sobre la dimensión actitudes docentes sobre procesos inclusivos, para conocer la actitud docente frente a la propuesta inclusiva, estudió los reactivos (2, 7, 13 y 14), logrando evidenciar que 55% presenta un promedio medio, un 19% manifiesta que es bajo, un 7% aclaró que es ninguno y un 19% de estos docentes indica que su actitud es alta. En este mismo análisis, el ítem 3 que consultó si se debe contar con un maestro tutor al momento de incluir a un niño con NEE, descubrió que un 88% de los profesionales encuestados opinaron que sí (ver gráfico 7). Se trata, en apariencia, de actitudes excluyentes, ya que asignan y condiciona su rol inclusivo a otro profesional, actitud que también puede verse influenciada por la falta de capacitación profesional sobre inclusión educativa. En resumen, esta investigación nos permite apreciar que la actitud del profesorado no es la ideal para ejercer una inclusión educativa, ya que se cuenta con un porcentaje de apenas el 19% de los docentes encuestados.

Sobre la dimensión opinión de los procesos inclusivos, con el propósito de identificar qué piensa el profesorado sobre programación educativa, apoyos psicopedagógicos, apoyo de directivos, y adaptaciones curriculares, se asociaron los reactivos 4, 5, 8, 9, 10 y 11 lo que dio como resultado que un 52% de los encuestados escogió la alternativa de respuesta medio, mientras que un 28% optó por la alternativa bajo, y un 11% por ninguno.

Esta investigación permitió evidenciar otra debilidad: las instituciones educativas aún no están adecuadas en su estructura física ni cuentan con los recursos educativos suficientes para responder significativamente a la inclusión. No obstante, se ha dado un primer paso de abrir las puertas de las instituciones regulares a la propuesta inclusiva. No hay barrera más grande que el propio ser humano, sus ideas y actitudes pueden dar un giro progresivo de cara a la inclusión. Por eso, se mantiene la esperanza de que las campañas de sensibilización y los planes de capacitación contribuirán a una mejor preparación del docente frente a la inclusión de niños y jóvenes.

Sobre el análisis del apartado ítem 18, “Estudiantes incluidos en su salón”, los datos obtenidos evitan imbricarlos a la dimensión opiniones por los criterios que aportan. El CONADIS, en agosto de 2015, manifiesta que están asistiendo al Sistema Nacional de Educación, un total de 1983, mientras que la investigación arrojó cifras asociadas y no a una discapacidad: 1030 estudiantes incluidos niños y jóvenes que tienen la oportunidad de participar e interactuar, en las escuelas regulares. Por ello, la urgencia de contar con la comunidad educativa capacitada y sensibilizada para responder a la diversidad de manera oportuna, equitativa y significativa.

A través de opiniones docentes obtenidas en esta investigación se develó que los profesionales de la Educación General Básica de las escuelas regulares de la provincia de Chimborazo exhiben debilidad de conocimientos y actitudes inclusivas, lo que influye de alguna manera en la capacidad de respuesta a la diversidad. En ocasiones reiteradas se menciona que hablar de inclusión es hablar de calidad educativa con calidez oportuna para todos, recordemos que no hay discapacidad, sino más bien sociedad discapacitante. Finalmente, con nuestras actitudes y comportamientos debemos decir no a las sociedades y culturas con discapacidad en el espíritu, no a las sociedades

mutiladas por ser discriminadoras de la diversidad. ¡Trabajemos juntos para que la inclusión educativa sea una experiencia vital de aprendizaje en la que cada educando se sienta acogido, valorado! Hagamos, pues, a este mundo un espacio habitable y más humano.

Referencias

Barrio, J. (2009). "Hacia una educación inclusiva para todos". *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), pp. 13-31.

Blanco, R. (1999). "Hacia una escuela para todos y con todos". *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp. 55-72.

CONADIS. (2015). *Registro Nacional de Discapacidades*. Quito.

Ecuador. (s/f) *Provincia de Chimborazo*. Recuperado de: <http://www.ecuale.com/chimborazo/>

Escandón M. y Teutli F. (2010). "Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad". *Programa escuelas de calidad*. D.R. Secretaría de Educación Pública.

García, L., Ruiz M.; García M. (2009). *Claves para la educación*. Madrid: NARCEA.

García, M., Gutiérrez, C., Cotrina, M. y Porras, R. (2010). "Diálogos sobre educación, inclusión educativa y personas con discapacidad: una evaluación de prácticas educativas en Ecuador". *Revista Española sobre discapacidad intelectual*. Vol. 43 (3), pp. 79-96.

Ibarra M. y Chávez R. (2015). *Estudio sobre la situación actual del proceso de inclusión educativa en la parroquia San Mateo del cantón Manta y propuestas de guías de adaptaciones curriculares de las áreas de Lenguaje y Matemática desde primero a séptimo año de básica durante el año 2013-2014* (Tesis de maestría). Universidad Politécnica Salesiana.

Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador. (2010). Quito.

Ley orgánica de Discapacidades del Ecuador. (2012). Quito.

Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador. (2011). Quito.

Martínez, R. (2011). *Tratamiento de la diversidad en entornos inclusivos*. España. Universidad de Granada.

Ministerio de Salud Pública (2015). *Registro nacional de discapacidad*. Quito.

Nogales M. (2013). *La formación inicial de los maestros de educación infantil para la conformación de significados, actitudes y prácticas educativas hacia la atención a la diversidad* (Tesis de Maestría). Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza, S. y Friz Castillo, M. (2008). "Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa". *Estudios Pedagógicos* 34(2), pp. 169-178.

Saavedra, A. (2006). *Nueva Educación*. Quito: Abya-Yala.

Valdés, A. M. y Monereo, C. (2012). "Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos". *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 6(29), pp. 193-208.

Villacís, Y. (2009). *Evaluación de la inclusión en un centro educativo de Quito: prospectiva y propuestas de mejora a través de un estudio de caso* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica Equinoccial.

LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI

María Lorena Córdova González

Elida Margarita Proaño Arias

Elizabeth Cecilia Berrezueta Pesántez

Andrea Verónica Nieto Trelles

Carlos Wilfrido Guevara Toledo

Introducción

La exclusión, la desigualdad y la fragmentación social son algunas de las características de la sociedad en América Latina. En el Ecuador, a pesar de los adelantos en la educación, se observa la permanencia de la desigualdad como consecuencia del modelo homogeneizador que prevalece en las instituciones educativas. Lograr una cultura de respeto, que valore las diferentes capacidades, es decir, una escuela inclusiva, requiere un cambio de paradigmas y actitudes que den lugar a un trato equitativo, en el que la diversidad se convierta en un factor enriquecedor del proceso de enseñanza/aprendizaje y que elimine las barreras que limitan a todo el estudiantado.

Como afirmó Ainscow (2001), “El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia, lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje” (p. 114). El concepto concuerda con lo planteado por Nussbaum (2007) cuando acotó que “las personas con discapacidad no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado, incluso cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula” (p. 175), y con lo que Young (2000) denominó una “exclusión interna” que se origina en zonas de discriminación, razón por la cual, en el momento de incluir a un estudiante, resulta fundamental llevar a cabo un proceso adecuado que garantice la atención requerida según las necesidades y condiciones de cada discapacidad.

El concepto de inclusión se entiende como un “medio para asegurar que los estudiantes con discapacidad, disfruten de los mismos derechos. Es un proceso que demanda la participación y transformación genuina de la comunidad e implica que las minorías no sean discriminadas en razón de sus diferencias” (Molina Bejarano 2008, p. 148). Por tanto, la inclusión implica un proceso sistemático que, como punto de partida, requiere de la actitud positiva de los docentes para que el educando con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a la discapacidad llegue a formar parte activa de las instituciones educativas regulares y se involucre con los diferentes miembros de la comunidad educativa.

El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (NEE): Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en junio de 1994, en la que se reafirmó el derecho de todas las personas a la educación, se establecieron las Normas Uniformes sobre la Igualdad y Oportunidades para las personas con discapacidad y se instó a los Estados a garantizar su educación para que formen parte integrante del sistema educativo (UNESCO, 1994). Por tanto, las instituciones educativas deben velar por el cumplimiento de este derecho. En ese mismo sentido, el Foro Mundial de Educación para todos Dakar (2000) declaró:

Todos los seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y a desarrollar la personalidad del



educando, con el objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. (UNESCO, 2000, p. 36).

Por ese motivo, las instituciones escolares deben encaminar el currículo hacia adaptaciones de acuerdo con los diferentes grados de discapacidad para fomentar así el desarrollo de fortalezas y atender las debilidades del estudiante con NEE.

La ley de discapacidades en el Ecuador (2001) señala que debe existir acceso a la educación regular en “establecimientos públicos y privados, en todos los niveles del sistema educativo nacional, con los apoyos necesarios, o en servicios de educación especial y específica para aquellos que no puedan asistir a establecimientos regulares de educación, en razón del grado y características de su discapacidad” (Comisión de legislación y codificación, 2001, p. 11). De esa forma, se convierte a la inclusión educativa en una oportunidad para que el sujeto se interrelacione con el contexto como fuente de aprendizaje y desarrollo biopsicosocial. De igual modo, la Ley Orgánica de Discapacidades en la sección tercera de educación, artículo 33, literal 2, 4 C, Accesibilidad a la educación, indica que:

La autoridad educativa nacional velará por que todas las instituciones educativas escolarizadas cuenten con adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas; adaptación curricular según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.

La ley legitima el fiel cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad en cuanto al acceso a una educación de calidad. La Constitución de la República del Ecuador del año 2008, artículo 27 del Régimen del Buen Vivir, estipula que: “La educación se centrará en los derechos humanos, el medio ambiente sustentable, la democracia, estimulando el sentido crítico, la iniciativa individual y comunitaria y el desarrollo de competencias y capacidades”.

El estado ecuatoriano mediante su Constitución reafirma los derechos universales para que las personas con discapacidad estén incluidas en la educación regular. Asimismo, el Código de la Niñez y Adolescencia del año 2010, artículo 42, regula que: “Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la inclusión educativa, teniendo las unidades educativas crear apoyos y adaptaciones adecuadas a sus necesidades. A su vez, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el 2011, capítulo sexto, artículo 47, normó que: “Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad, crear adaptaciones adecuadas a sus necesidades; y brindar capacitación del personal docente, para una atención de calidad y calidez”.

En definitiva, es importante que como docentes conozcamos las condiciones del niño (tipo, grado o nivel de discapacidad y si existe comorbilidad con otra condición) puesto que de ello dependerá que se puedan lograr procesos inclusivos asertivos en la educación regular o especializada. Para brindar esta atención, resulta vital partir de una evaluación y diagnóstico asertivo que determine las NEE del estudiante y que deben ser atendidas dentro de los diferentes sistemas educativos. Esto no está

ocurriendo. De acuerdo con las estadísticas, podemos asegurar que, en Ecuador, de las 401538 personas con discapacidad tan solo el 31333 acceden a la educación, es decir, un porcentaje aproximando de 7,80% de personas con discapacidad.

Contexto de la investigación

La atención a la diversidad debe ser planteada como un proceso de cambio de las instituciones educativas en la que el docente es parte fundamental porque, es quien debe brindar la atención del caso a las diferentes NEE. Por ello, esta investigación se centra en los conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes de Educación General Básica Regular de la provincia de Cotopaxi hacia la inclusión y la atención a la diversidad.

La provincia de Cotopaxi está ubicada en el centro norte de la cordillera de los Andes, asentada en la hoya central Oriental del Patate. En el pasado, la provincia se llamó León. Antes de la llegada de los españoles su territorio estuvo habitado por diversas parcialidades indígenas como los cayapas-colorados procedentes de Centroamérica, los atacameños, los quijos procedentes del Oriente. Su clima va desde el gélido de las cumbres andinas hasta el cálido húmedo en la parte subtropical. Cuenta con siete cantones: Latacunga, La Maná, Pangua, Pujilí, Salcedo, Saquisilí y Sigchos.

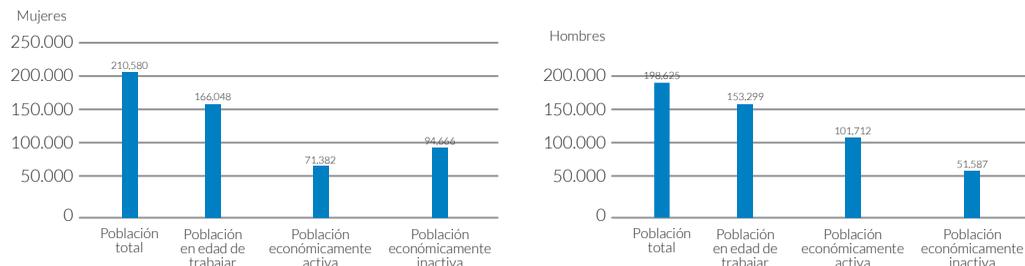
Figura 1. Mapa físico de la provincia de Cotopaxi



Fuente: Mapas Ecuador, (sf).

En el último censo realizado en el Ecuador en el 2015, el INEC dio a conocer que la provincia de Cotopaxi, cuenta con una población total de 409206 habitantes, 210580 mujeres y 198625 hombres, con una población rural de 255965 y una población urbana de 153241 habitantes; el 28% de su población es indígena.

Figura 2. Población en edad de trabajar

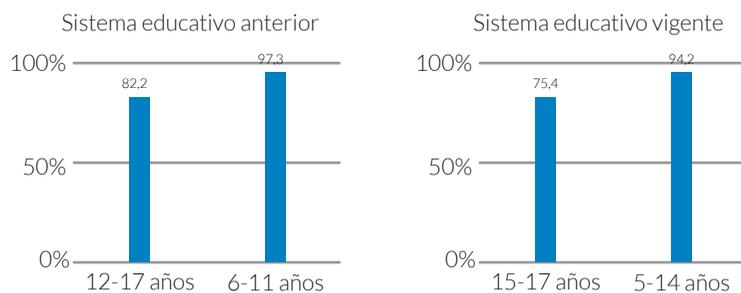


*La población en edad de trabajar y la población económicamente activa (PEA) se calculan para las personas de 10 años de edad y más.

Elaboración propia.

Así mismo, el censo reportó que cada año la instrucción educativa en los niños es menor, es decir, muchos abandonan sus estudios por otras razones. Hemos obtenido los siguientes resultados:

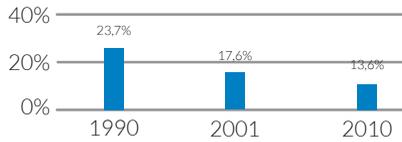
Figura 3. Tasa de asistencia neta al sistema educativo de la provincia de Cotopaxi en 2010



Elaboración propia.

El 13,6% de la población entre 15 años de edad en adelante tiene analfabetismo.

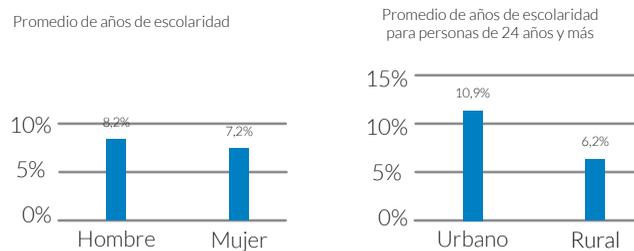
Figura 4. Porcentajes de analfabetismo en la provincia de Cotopaxi en 2010



Elaboración propia.

La población culmina su nivel de escolaridad, pero pocos continúan con sus estudios, aquí están los siguientes resultados.

Figura 5. Niveles de escolaridad en la provincia de Cotopaxi en 2010



Elaboración propia.

Las estadísticas actuales del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS), para la provincia de Cotopaxi son:

Tabla 1. Estadística de discapacidades según el CONADIS en la provincia de Cotopaxi en 2015

Cantón	Auditiva	Física	Intelectual	Lenguaje	Psicológico	Psicosocial	Visual	Total
Sigchos	219	273	226	46	7	31	83	885
La Maná	193	584	229	20	10	9	160	1205
Latacunga	662	1972	855	120	42	57	542	4250
Pangua	90	296	180	16	12	9	105	708
Pujilí	258	697	440	65	15	20	217	1712
Salcedo	217	565	254	24	12	19	158	1249
Saquisilí	59	166	115	14	4	7	72	437
Total	1698	4553	2299	305	102	152	1337	10446

Fuente: CONADIS, (2015).

El Ministerio de Educación da a conocer que en el país ya existen instituciones educativas inclusivas. En la provincia de Cotopaxi contamos con las siguientes:

Tabla 2. Instituciones de Educación Especial según el Ministerio de Educación en la provincia de Cotopaxi en 2015

Instituciones de educación especial			Datos generales			
Cantón	Parroquia	Nombre de institución	Dirección	Institución	Nivel	Discapacidad
Latacunga	Ignacio Flores (Parque Flores)	Instituto Especial Educativo de no Videntes Cotopaxi	Antonio Vela y Guayaquil	Fiscal	Inicial y Educación básica	Visual
Latacunga	Ignacio Flores (Parque Flores)	Instituto de Educación Especial de Cotopaxi	Avenida Primero de Abril, vía Ciudadela Bethlenmitas sector Nintinacazo	Fiscal	Inicial y Educación básica	Física, cognitiva, auditiva, autismo, síndrome de Down
Salcedo	San Miguel	Unidad Educativa especial particular gratuita San Miguel	Calle Gonzales Suárez y calle Sucre	Particular religioso	Educación Básica	Cognitiva, física, autismo, síndrome de Down

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador, (2015).

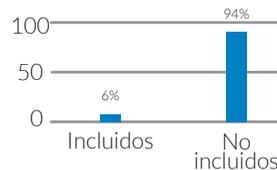
Las estadísticas actuales del CONADIS y el Ministerio de Salud del Ecuador indican:

Tabla 3. Estadísticas de personas con discapacidad en la provincia de Cotopaxi en el año 2015

Total de habitantes con discapacidad en la provincia de Cotopaxi	Total de habitantes con discapacidad incluidos en el sistema educativo regular en la provincia de Cotopaxi
10.054	594

Fuente: CONADIS, (2015).

Figura 6. Estadísticas del año 2015 de personas con discapacidad en la provincia de Cotopaxi



Fuente: CONADIS, (2015).

Elaboración propia.

A nivel nacional, la provincia de Cotopaxi se encuentra en el puesto decimo-séptimo de veinte y cuatro provincias a nivel nacional. Ante el dato surgen diversas interrogantes sobre el proceso inclusivo dentro de sus escuelas regulares, ¿el 6% que se encuentra incluido, recibe la atención necesaria para sus NEE o solo se encuentra integrado?, ¿dónde se encuentra el 94% por ciento de personas con discapacidad?, ¿asisten tal vez a escuelas especializadas o simplemente no asisten a ningún tipo de institución educativa, es decir, no tienen la oportunidad para educarse?

La discapacidad se puede convertir en una oportunidad dentro de un aula regular, ya que el estudiante con NEE llega a potencializar sus habilidades y destrezas, a la vez que sensibiliza a sus pares; juntos construyen un aprendizaje humanista, en el que se ejerce el derecho a la educación y el respeto a la diversidad. La inclusión es un proceso sistemático que requiere del compromiso y sensibilización de los docentes para que sus paradigmas tradicionales sean modificados y su actitud cambie frente a la inclusión.

Metodología

La metodología es cuantitativa, se trata de un diseño de investigación ex postfacto, puesto que se persigue obtener información sobre el problema, pero sin manipular

las variables. Las técnicas utilizadas fueron descriptivas, ya que se pretende llegar a conocer las situaciones y actitudes predominantes a través de su descripción y correlación, porque llega a comparar los diferentes datos obtenidos. Se trabaja también con estadística multivariada para poder estudiar los datos comparados entre sí y en forma global. Los resultados del proceso de investigación de las encuestas aplicadas a los docentes de la provincia de Cotopaxi se describen en los siguientes gráficos y tablas.

Resultados de la investigación en la provincia de Cotopaxi

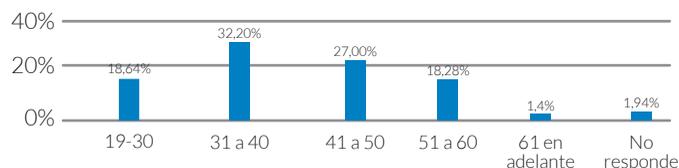
Resultados relacionados con los datos generales de los docentes encuestados en la provincia de Cotopaxi

Tabla 4. Edad de los encuestados en los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016

19 - 30 años	31 - 40 años	41-50 años	51-60 años	61 en adelante	No responde
154	266	223	151	16	16
18,64%	32,20%	27,00%	18,28%	1,94%	1,94%

Elaboración propia.

Figura 7. Edad de los encuestados en los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016



Elaboración propia.

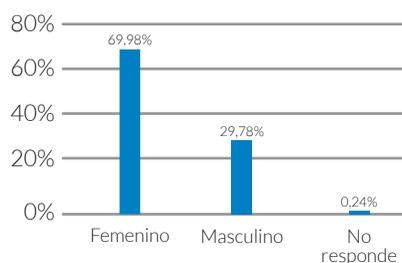
Casi todos los docentes se encuentra en una edad madura como para poder enfrentar las diversas situaciones que se presenten dentro del aula. Es así que la mayoría tiene de 31 años en adelante. Solo el 18,64% tiene de 19-30 años.

Tabla 5. Género de los encuestados en los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016

Femenino	Masculino	No responde
578	246	2
69,98%	29,78%	0,24%

Elaboración propia.

Figura 8. Género de los encuestados en los centros de Educación General Básica Regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016



Elaboración propia.

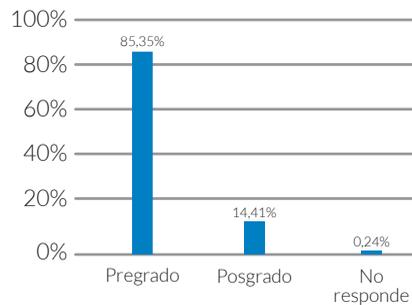
Se evidencia que el 69,98% de docentes corresponden al género femenino situación que evidencia una mayor inclinación de este sexo hacia el trabajo en el área educativa.

Tabla 6. Nivel de educación de los encuestados en los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016

Pregrado	Postgrado	No responde
705	119	2
85,35%	14,41%	0,24%

Elaboración propia.

Figura 9. Nivel de educación de los encuestados en los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016



Elaboración propia.

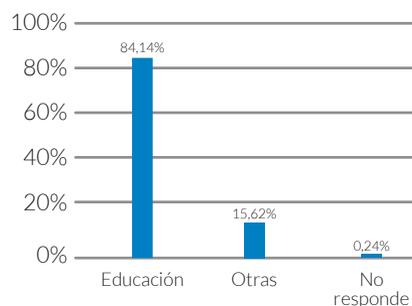
Este cuadro refleja que en el nivel de educación los docentes en su mayoría (85,35%) cuentan con títulos de hasta tercer nivel. Ante las nuevas exigencias sobre inclusión resulta imprescindible que los docentes se capaciten en las nuevas tendencias a la educación puesto que en una educación de pregrado anteriormente no abarcaba la inclusión.

Tabla 7. Títulos obtenidos de los encuestados en los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016

Educación	Otras	No responde
695	129	2
84,14%	15,62%	0,24%

Elaboración propia.

Figura 10. Títulos obtenidos de los encuestados en los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016



Elaboración propia.

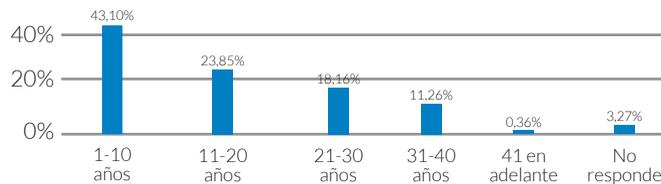
Podemos apreciar que la mayoría (84,14%) de los encuestados poseen preparación académica, por lo tanto cuentan con bases que les facilitan la adaptación de nuevas metodologías y estrategias de trabajo para llevar a cabo el proceso de inclusión educativa, aspecto que resulta muy positivo.

Tabla 8. Años de experiencia de los docentes de los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016

1 - 10 años	11 - 20 años	21 - 30 años	31 - 40 años	41 años en adelante	No responde
356	197	150	93	3	27
43,10%	23,85%	18,16%	11,26%	0,36%	3,27%

Elaboración propia.

Figura 11. Años de experiencia de los docentes en los centros de Educación General Básica regular en la provincia de Cotopaxi 2015-2016



Elaboración propia.

Los resultados indican que un 43,10% de los docentes encuestados tienen entre 1 a 10 años de experiencia, seguido por un 23,85% con 11 a 20 años y un 18,16% de 21 a 30 años. Se debe considerar que los docentes con experiencia de 1 a 4 años serían quienes requieren una preparación en el área educativa, lo que implica exigencias a nivel de desarrollo científico y tecnológico, social, económico y de contexto. En cambio, quienes poseen una práctica docente de 5 a 10 años han adquirido ya experiencia que los ayuda a desarrollarse profesionalmente de mejor forma.

Tabla 9. Lugares en los que trabajan los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi

Sigchos	Saquisilí	San Miguel	Salcedo	Pujilí	Pilancón	Pangua	Palo Quemado	Mulalillo
111	34	3	180	91	2	23	7	1
13,44%	4,12%	0,36%	21,79%	11,02%	0,24%	2,78%	0,85%	0,12%

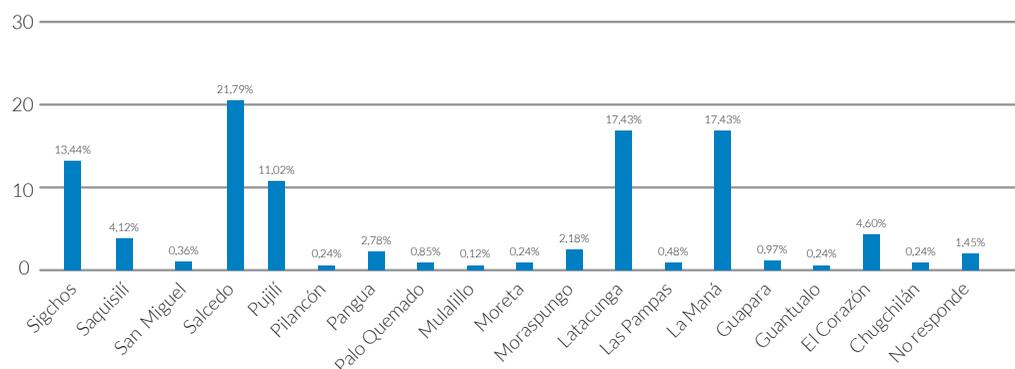
Elaboración propia.

Tabla 10. Lugares en los que trabajan los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi

Moreta	Moraspungo	Latacunga	Las Pampas	La Maná	Guapara	Guantualo	El Corazón	Chugchilán	No responde
2	18	144	4	144	8	2	38	2	12
0,24%	2,18%	17,43%	0,48%	17,43%	0,97%	0,24%	4,60%	0,24%	1,45%

Elaboración propia.

Figura 12. Lugares donde laboran los docentes de la provincia de Cotopaxi 2015-2016



Elaboración propia.

La mayoría (21,79%) de la población encuestada trabaja en la ciudad de Salcedo. Con porcentajes significativos tenemos a Latacunga (17,43%), La Maná (17,43%), Si-

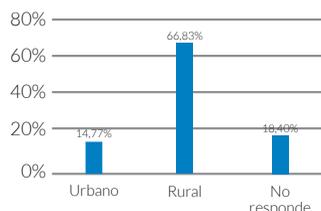
gchos (13,44%) y Pujilí (11,02%). En porcentajes menores a cinco están las ciudades de Saquisilí, San Miguel, Pilacón, Pangua, Palo Quemado, Moreta, Moraspungo, Las Pampas, Guapara, Guantualo, El Corazón, Chugchilán y Mulalillo

Tabla 11. Espacio geográfico o zona a la que pertenece el establecimiento en donde labora el docente encuestado de la provincia de Cotopaxi

Urbano	Rural	No responde
122	552	152
14,77%	66,83%	18,40%

Elaboración propia.

Figura 13. Espacio geográfico o zona a la que pertenece el establecimiento en donde labora el docente encuestado de la provincia de Cotopaxi



Elaboración propia.

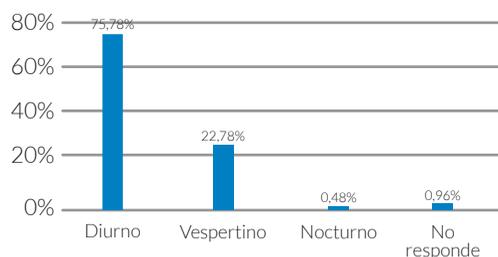
El 63,83% trabaja en establecimientos ubicados en la zona rural, un 14,77% en la zona urbana y un 18,4% no responde a este ítem. Por la actividad económica de los habitantes de la provincia, la agricultura y ganadería, su población se encuentra situada en alto porcentaje en el sector rural, por eso, para dar atención a sus necesidades educativas las instituciones educativas se encuentran ubicadas en la zona rural. El resultado nos ayuda a determinar que las entidades gubernamentales deben considerar esta zona para la atención de las NEE de esta población.

Tabla 12. Horario al que pertenecen los establecimientos en los que trabajan los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi

Diurno	Vespertino	Nocturno	No responde
632	190	4	8
75,78%	22,78%	0,48%	0,96%

Elaboración propia.

Figura 14. Horario al que pertenecen los establecimientos en los que trabajan los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi



Elaboración propia.

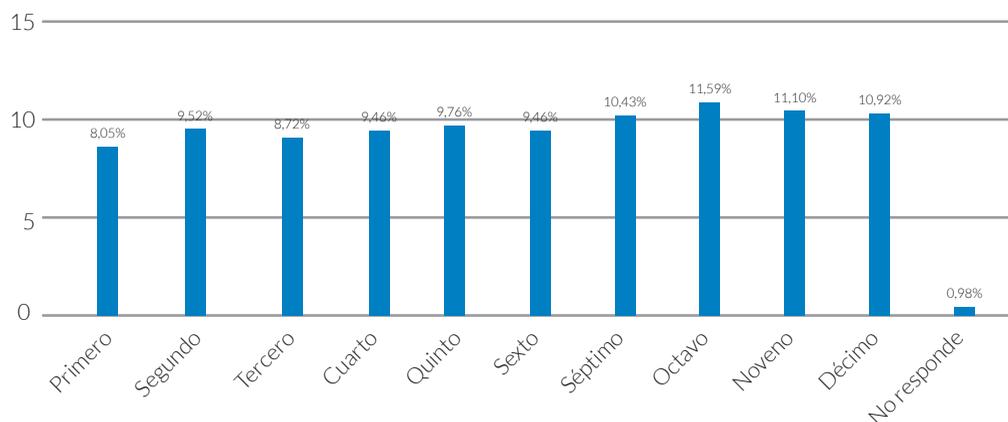
Los datos indican que el 75,78% de los docentes encuestados trabajan en centros educativos cuya jornada laboral se desarrollo en la mañana. El 22,78% en centros vespertinos, el 0,48% en nocturnos y el 0,96% no responde.

Tabla 13. Año de Educación Básica en el que laboran los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno	Décimo	No responde
132	156	143	155	160	155	171	190	182	179	16
8,05%	9,52%	8,72%	9,46%	9,76%	9,46%	10,43%	11,59%	11,10%	10,92%	0,98%

Elaboración propia.

Figura 15. Año de Educación Básica en el que laboran los docentes encuestados



Elaboración propia.

Los datos obtenidos indican que la mayor parte de docentes encuestados de esta provincia laboran en los niveles de octavo (11,59%), noveno (11,10%) y décimo (10,92%) de educación.

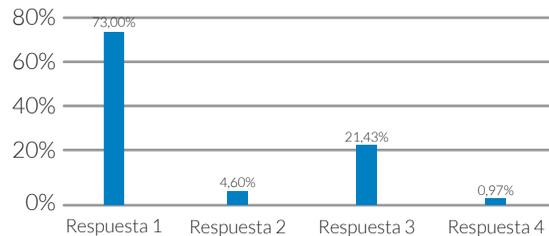
Resultados relacionados con el nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en Educación General Básica de los docentes encuestados en la Provincia de Cotopaxi

Tabla 14. Percepciones de los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi acerca de lo que es la inclusión educativa

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
603	38	177	8
73%	4,60%	21,43%	0,97%

Elaboración propia.

Figura 16. Percepciones de los docentes acerca de lo que es la inclusión educativa



Elaboración propia.

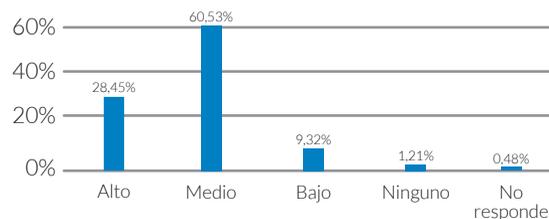
El 73% de los docentes encuestados responde acertadamente. El 21,43%, el 4,6% y el 0,97% no contestaron correctamente.

Tabla 15. Percepción de los docentes encuestados sobre el grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias

Alto	Medio	Bajo	Ninguno	No responde
235	500	77	10	4
28,45%	60,53%	9,32%	1,21%	0,48%

Elaboración propia.

Figura 17. Percepción de los docentes encuestados sobre el grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias



Elaboración propia.

La mayoría de los docentes, el 60,53%, piensa que la inclusión favorece en grado medio a las interacciones entre los estudiantes y fomenta la aceptación, seguido de un 28,45% con un grado alto y finalmente un 9,43% con grado bajo.

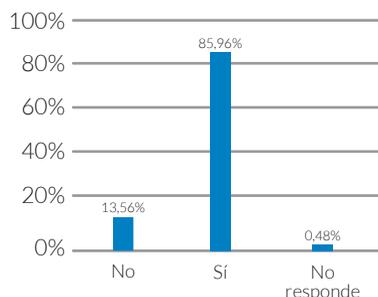
Se puede decir que los docentes, por su desconocimiento sobre las características de cada discapacidad, demuestran temor al incluir a los niños en sus aulas y por eso consideran que la inclusión no los favorece. Recalamos con este dato que menester una actualización y preparación de los maestros en educación inclusiva.

Tabla 16. Percepciones de los docentes encuestados sobre la necesidad de apoyo de un tutor en el momento de incluir a un niño con NEE

No	Sí	No responde
112	710	4
13,56%	85,96%	0,48%

Elaboración propia.

Figura 18. Percepciones de los docentes encuestados sobre la necesidad de apoyo de un tutor en el momento de incluir a un niño con NEE



Elaboración propia.

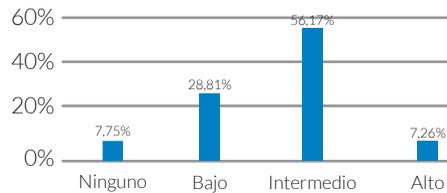
El 85,96% de docentes acota que sí se requiere disponer de un maestro tutor en el aula, posiblemente la razón es la falta de conocimiento en los niveles de discapacidad.

Tabla 17. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de lineamientos inclusivos con que cuenta su institución educativa

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto
64	238	464	60
7,75%	28,81%	56,17%	7,26%

Elaboración propia.

Figura 19. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de lineamientos inclusivos con que cuenta su institución educativa



Elaboración propia.

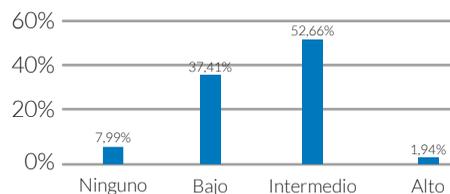
El 56,17% de de docentes indican que su institución educativa tiene un nivel intermedio sobre los lineamientos inclusivos. Lo cual nos lleva a pensar que los directivos de cada institución tienen la tarea de implementar un currículo que permita la atención a la diversidad. Por otro lado un 28,81% posee un nivel bajo y un 7,26% nivel alto.

Tabla 18. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de capacitación que poseen en los procesos inclusivos

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto
66	309	435	16
7,99%	37,41%	52,66%	1,94%

Elaboración propia.

Figura 20. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de capacitación que poseen en los procesos inclusivos



Elaboración propia.

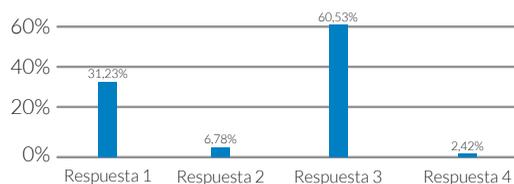
Por lo visto, se refleja la urgencia de capacitar a los docentes para lograr una mejor atención a estudiantes con NEE dentro del aula, ya que, un 52,66% responde estar capacitado en un nivel intermedio para atender las necesidades de sus alumnos y realizar procesos de inclusión.

Tabla 19. Percepciones de los docentes encuestados sobre lo que implican las 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
258	56	500	20
31,23%	6,78%	60,53%	2,42%

Elaboración propia.

Figura 21. Percepciones de los docentes encuestados sobre lo que implican las adaptaciones curriculares



Elaboración propia.

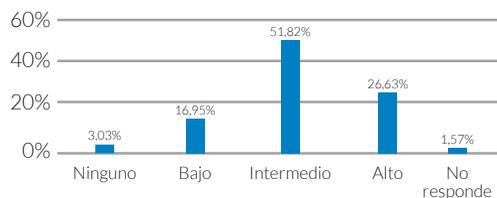
El 60,53% conocen lo que es una adaptación curricular, sin embargo no llegan a una aplicación correcta por el desconocimiento de las características propias de cada discapacidad.

Tabla 20. Percepciones de los docentes encuestados sobre su nivel de aceptación para incluir niños con discapacidad

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto	No responden
25	140	428	220	13
3,03%	16,95%	51,82%	26,63%	1,57%

Elaboración propia.

Figura 22. Percepciones de los docentes encuestados sobre su nivel de aceptación para incluir niños con discapacidad



Elaboración propia.

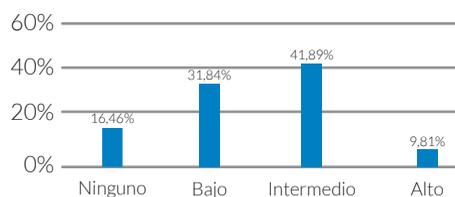
El 51,82% de docentes consideran que el nivel de aceptación a la inclusión es intermedio. El 16,95% piensa que es bajo y un 26,63% alto. En muchas ocasiones, el desconocimiento puede generar temor a incluir a los niños en las aulas regulares, pero siempre la actitud puede marcar una gran diferencia entre los docentes.

Tabla 21. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) que facilite el proceso de inclusión

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto
136	263	346	81
16,46%	31,84%	41,89%	9,81%

Elaboración propia.

Figura 23. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) que facilite el proceso de inclusión



Elaboración propia.

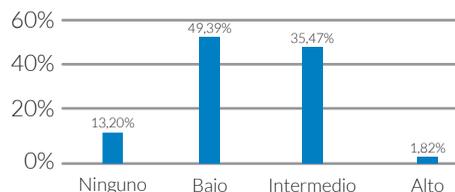
Se observa que existe como debilidad la falta de un equipo multidisciplinario que cuente con todos los profesionales para el proceso de inclusión, puesto que el 41,89% cuentan con un nivel intermedio de apoyo de un DECE. El mismo problema se presenta en el 31,84% con nivel bajo y el 16,46% con ningún apoyo. Solo el 9,81% dispone de esta ayuda.

Tabla 22. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto
109	408	293	16
13,20%	49,39%	35,47%	1,82%

Elaboración propia.

Figura 24. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE



Elaboración propia.

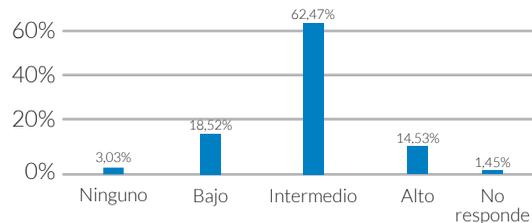
El 49,39% y el 13,20% dan a conocer que, de forma general, no existe ni infraestructura ni el conocimiento para acoger a los niños con NEE, por lo que es necesario que todos los integrantes de la institución educativa se capaciten para poder emprender las adaptaciones físicas y educativas necesarias para los niños con NEE. Por otro lado, un 35,47% y un 1,82% aseguraron tener más preparación al tener un nivel intermedio y alto respectivamente.

Tabla 23. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de apoyo que reciben de los directivos de la institución para la inclusión

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto	No responde
25	153	516	120	12
3,03%	18,52%	62,47%	14,53%	1,45%

Elaboración propia.

Figura 25. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de apoyo que reciben de los directivos de la institución para la inclusión



Elaboración propia.

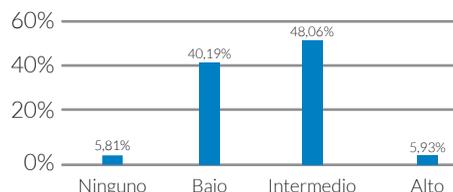
En la encuesta se evidencia que un 62,47% tienen un nivel intermedio de apoyo de los directivos de la institución. Un 18,52% posee un nivel bajo, un 14,53% alto y un 3,03% ningún tipo de apoyo. Los aspectos de preparación y apoyo directivo para que el proceso inclusivo se dé son fundamentales, motivo por el cual se deben romper los paradigmas instaurados sobre la inclusión en la educación regular.

Tabla 24. Percepciones de los docentes encuestados sobre su nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares para niños con NEE

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto
48	332	397	49
5,81%	40,19%	48,06%	5,93%

Elaboración propia.

Figura 26. Percepciones de los docentes encuestados sobre su nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares para niños con NEE



Elaboración propia.

Debido a que el 48,06% y el 40,19% de docentes encuestados indican que están capacitados en un nivel intermedio y bajo respectivamente para la realización de adaptaciones curriculares, se torna fundamental que los docentes se capaciten cons-

tantemente en cuanto a educación se refiere y más aún si su institución cuenta con estudiantes con NEE.

En la pregunta 12 se planteó qué normas con referencia a la inclusión eran del conocimiento de los docentes, para lo que se les dieron las siguientes seis opciones de respuesta:

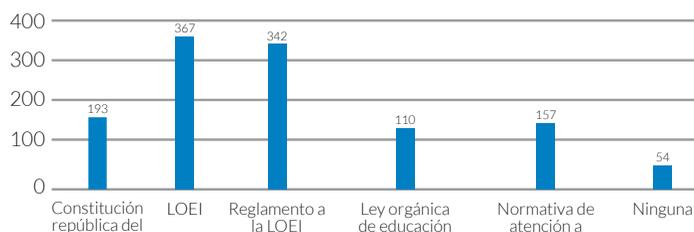
1. Constitución de la República del Ecuador
2. LOEI
3. Reglamento a la LOEI
4. Ley Orgánica de Educación Especial
5. Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013
6. Ninguna

Tabla 25. Percepciones de los docentes encuestados sobre su conocimiento de las normas referidas a la inclusión

Constitución República del Ecuador	LOEI	Reglamento a la LOEI	Ley Orgánica de Educación Especial	Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013	Ninguna
193	367	342	110	157	54

Elaboración propia.

Figura 27. Percepciones de los docentes encuestados sobre su conocimiento de las normas referidas a la inclusión



Elaboración propia.

Se puede concluir que existe un conocimiento generalizado de los docentes sobre las leyes de educación; adicionalmente, se observa que existe poco conocimiento de las leyes de educación especial y normativa de atención a estudiantes con NEE. Cabe recalcar que, por ser una pregunta de opción múltiple, los encuestados respondieron más de una alternativa, lo que provoca que el total de respuestas en cada opción sea

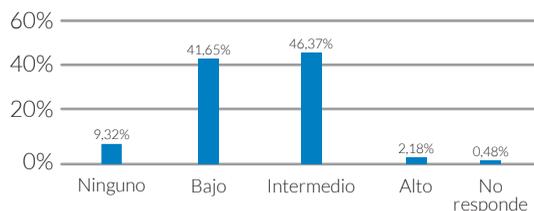
superior al número de encuestados. Sin embargo, en el análisis de las respuestas sobre el conocimiento de cada normativa se pudo concluir que hay urgencia de que los docentes se informen sobre dichas leyes para emprender el proceso de inclusión acorde con las normativas vigentes.

Tabla 26. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con NEE

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto	No responde
77	344	383	18	4
9,32%	41,65%	46,37%	2,18%	0,48%

Elaboración propia.

Figura 28. Percepciones de los docentes encuestados sobre el nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con NEE



Elaboración propia.

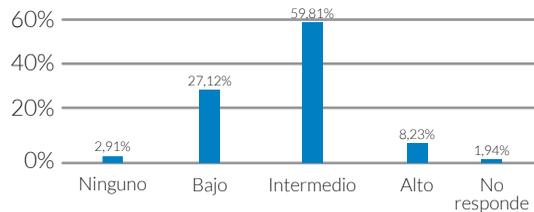
De los docentes encuestados, el 46,37%, el 41,65% y el 9,32% percibe que hay un nivel intermedio, bajo y ninguno en sus instituciones educativas para planificar y evaluar a niños con NEE. Solo el 2,18% aseguran tener un nivel alto de planificación. Ante estos datos surge la pregunta de si existe una correcta aplicación del proceso evaluativo de acuerdo con las NEE; es posible que estemos al frente de inclusiones inapropiadas que pueden estar causando un estancamiento e incluso un retroceso en los estudiantes incluidos.

Tabla 27. Percepciones de los docentes encuestados sobre la medida en la que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión

Ninguno	Bajo	Intermedio	Alto	No responde
24	224	494	68	16
2,91%	27,12%	59,81%	8,23%	1,94%

Elaboración propia.

Figura 29. Percepciones de los docentes encuestados sobre la medida en la que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión



Elaboración propia.

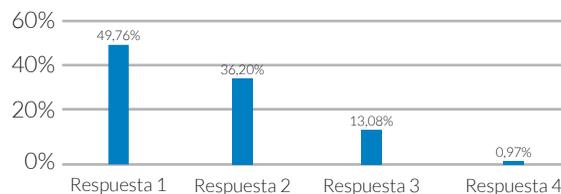
La mayor parte de encuestas (59,81%) demuestran que las instituciones educativas tienen un nivel intermedio sobre la medida en la que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión. Un 27,12% poseen un nivel bajo, un 8,23% nivel alto y un 2,91% ninguno. Tal parece, por los resultados, que los docentes están conscientes de que su trabajo no cumple con las expectativas para una inclusión adecuada.

Tabla 28. Percepciones de los docentes encuestados sobre el concepto de NEE

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
411	299	108	8
49,76%	36,20%	13,08%	0,97%

Elaboración propia.

Figura 30. Percepciones de los docentes encuestados sobre el concepto de NEE



Elaboración propia.

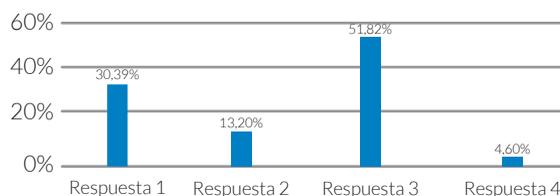
El 49,76%, el 13,08% y el 0,97% de docentes encuestados respondieron erróneamente. Únicamente el 36,20% las define correctamente. En general, existe un desconocimiento sobre el manejo de conceptos básicos sobre la inclusión educativa, situación que puede constituirse en un indicador sobre la forma en que se maneja el proceso inclusivo en la provincia de Cotopaxi.

Tabla 29. Percepciones de los docentes encuestados sobre lo que es la discapacidad

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
251	109	428	38
30,39%	13,20%	51,82%	4,60%

Elaboración propia.

Figura 31. Percepciones de los docentes encuestados sobre lo que es la discapacidad



Elaboración propia.

El 51,82% de los docentes conoce lo que es discapacidad al señalar correctamente la respuesta. Sin embargo, el 30,39%, 13,20% y el 4,60% respondieron erróneamente. Estos resultados evidencian, de igual manera, la falta de conocimientos básicos sobre temas de inclusión.

Tabla 30. Percepción de los docentes encuestados sobre el nivel de conocimientos sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de distintas discapacidades

	Auditiva			Visual			Física			
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
	13	146	339	172	245	237	184	341	218	100
	1,57%	17,68%	41,04%	20,82%	29,66%	28,69%	22,28%	41,28%	26,39%	12,11%

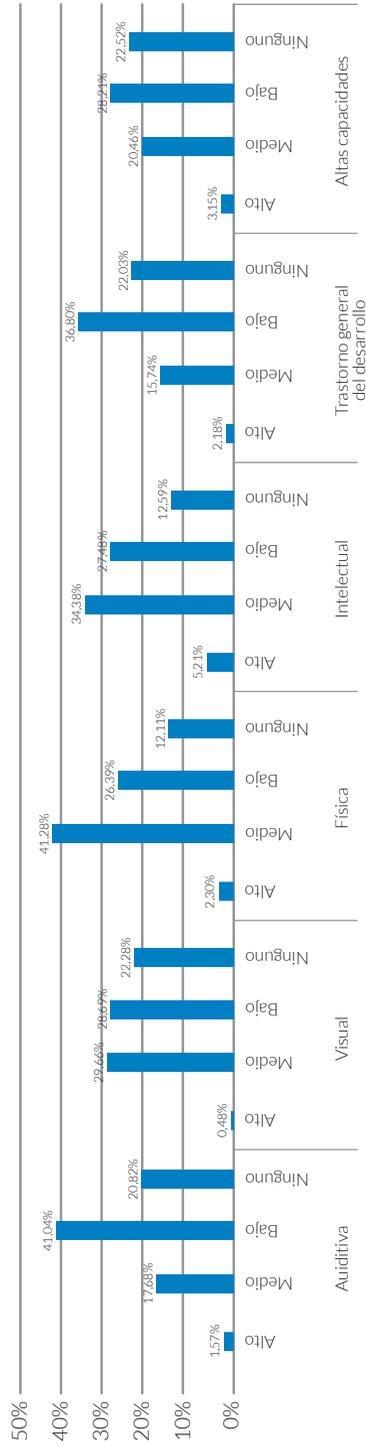
Elaboración propia.

Tabla 31 Percepción de los docentes sobre el nivel de conocimientos sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de distintas discapacidades

	Intelectual			Trastorno general del desarrollo			Altas capacidades			
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	
	43	284	227	18	130	304	26	169	233	186
	5,21%	34,38%	27,48%	2,18%	15,74%	36,80%	3,15%	20,46%	28,21%	22,52%

Elaboración propia.

Figura 32. Percepción de los docentes sobre el nivel de conocimientos sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de distintas discapacidades



Elaboración propia.

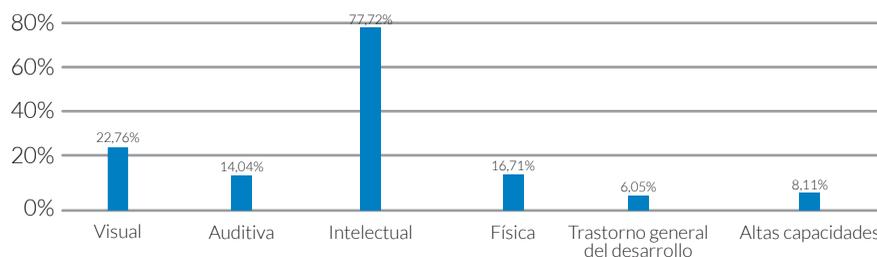
Por lo que se puede observar, el mayor porcentaje (41,28%) de conocimiento sobre metodologías para discapacidad física se encuentra en el nivel medio, situación que puede estar relacionada con la realidad actual de la provincia que, de acuerdo con el censo del CONADIS (2015), la discapacidad física es la más frecuente en esta provincia. Seguido por un 41,04% de la discapacidad auditiva, un 34,38% de la discapacidad intelectual y por último la discapacidad visual con un 29,66%.

Tabla 32. Número de alumnos en función de las NEE que poseen los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi

Visual	Auditiva	Intelectual	Física	Trastorno del espectro autista	Altas capacidades
188	116	642	138	50	67
22,76%	14,04%	77,72%	16,71%	6,05%	8,11%

Elaboración propia.

Figura 33. Número de alumnos en función de las NEE que poseen los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi



Elaboración propia.

Los docentes encuestados indican que la discapacidad intelectual tiene mayor incidencia en sus aulas (77,72%), seguida de un 22,76% de la discapacidad visual. De acuerdo con lo contestado en este ítem podemos determinar que existe un desconocimiento de las diferentes discapacidades, lo que provoca procesos inadecuados de inclusión y vuelve oportuna la capacitación inmediata de los docentes.

Resultados globales referidos a la actitud, opinión y conocimiento de los participantes hacia la inclusión educativa

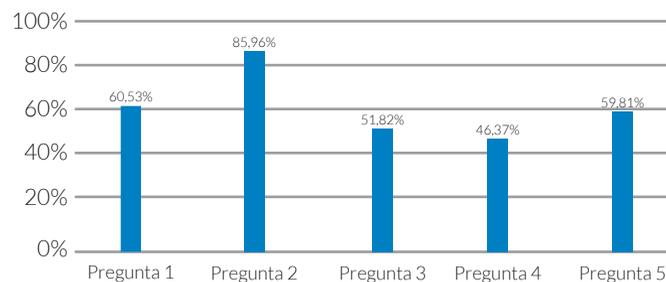
Resultados sobre la actitud de los docentes en relación a la inclusión educativa

Tabla 33. Análisis del área actitudinal de los docentes encuestados de la provincia de Cotopaxi sobre la inclusión educativa de niños con NEE

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
¿En qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?	¿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?	¿Cuál es su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es?	¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?	¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?
60,53%	85,96%	51,82%	46,37%	59,81%

Elaboración propia.

Figura 34. Análisis del área actitudinal de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE



Elaboración propia.

La actitud tiene mucho que ver en el ámbito de educación. Para el análisis de este punto se toma en cuenta los porcentajes mayores de todos los gráficos. Con esto se

puede verificar que los docentes están convencidos que deben incluir al estudiante con NEE con la asistencia de un maestro tutor; sin embargo, se debe recordar que no todas la NEE requieren de dicho apoyo, puesto que esta situación dependerá de si están asociadas o no a la discapacidad y el grado que presentan para lograr una inclusión adecuada y eficaz, y evitar que los docentes se deslinden del trabajo que les corresponde dentro del aula. Concluimos, entonces, que los docentes no manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión de los niños con NEE.

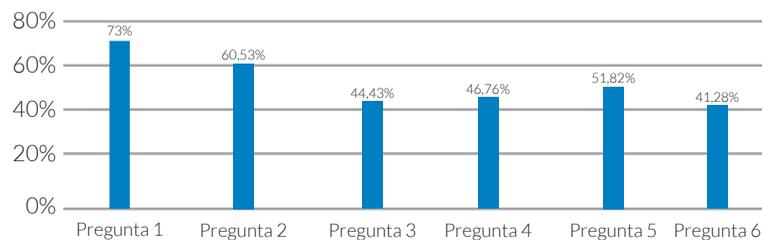
Resultados sobre el conocimiento de los docentes en relación a la inclusión educativa

Tabla 34. Análisis del área de conocimiento de los docentes encuestados sobre la inclusión educativa de niños con NEE

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
Conocimiento de los docentes sobre la inclusión educativa.	Conocimiento de los docentes sobre las adaptaciones curriculares.	Conocimiento de los docentes sobre las normas referidas a la inclusión.	Conocimiento de los docentes sobre la necesidad educativa especial.	Conocimiento de los docentes sobre la discapacidad.	Conocimiento de los docentes sobre métodos de enseñanza - aprendizaje.
73%	60,53%	44,43%	49,76%	51,82%	41,28%

Elaboración propia.

Figura 35. Análisis del área de conocimiento de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE



Elaboración propia.

Esta información nos lleva a concluir que los docentes poseen un buen nivel de conocimiento con respecto a la inclusión educativa (73%), adaptaciones curriculares (60,53%) y sobre la discapacidad (51,82%). Sin embargo, por lo observado en la parte actitudinal, los docentes no ponen en práctica sus conocimientos, lo que podría ser la causa para un proceso inclusivo deficiente.

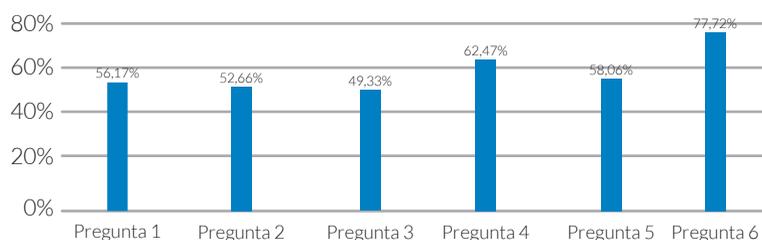
Resultados sobre la opinión de los docentes en relación a la inclusión educativa

Tabla 35. Análisis del área de opinión de los docentes encuestados sobre la inclusión educativa de niños con NEE

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
Programación educativa elaborada con lineamientos.	Capacitación sobre los procesos inclusivos.	La institución cuenta con el apoyo del DECE.	Nivel de preparación institucional.	Nivel de apoyo de los directivos hacia la inclusión.	Nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares.
56,17%	52,66%	41,89%	49,39%	62,47%	48,06%

Elaboración propia.

Gráfico 36. Análisis del área de opinión de los docentes encuestados sobre la inclusión educativa de niños con NEE



Elaboración propia.

Podemos concluir que las instituciones educativas de la provincia de Cotopaxi cuentan con el apoyo de los directivos que aplican los lineamientos regidos por el Ministerio de Educación y capacitan a su personal docente y administrativo para el proceso de inclusión. Sin embargo, más de la mitad no tiene el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), lo que dificulta el proceso de inclusión porque es sustancial contar con el trabajo de un equipo multidisciplinario para obtener un proceso inclusivo eficaz. Esta situación puede revertir en un proceso negativo que concluya en un fracaso. Por eso, se debe dejar claro que los miembros de las Consejerías Estudiantiles deben encargarse de evaluar y orientar a los maestros en el proceso. Es urgente preparar a dichos profesionales.

Resultados en base a la estadística multivariada

El análisis multivariado involucra a más de dos variables sean dependientes o independientes y pone hincapié en las hipótesis. En esta investigación se llegó a efectuar dicho análisis, obteniendo la siguiente interpretación:

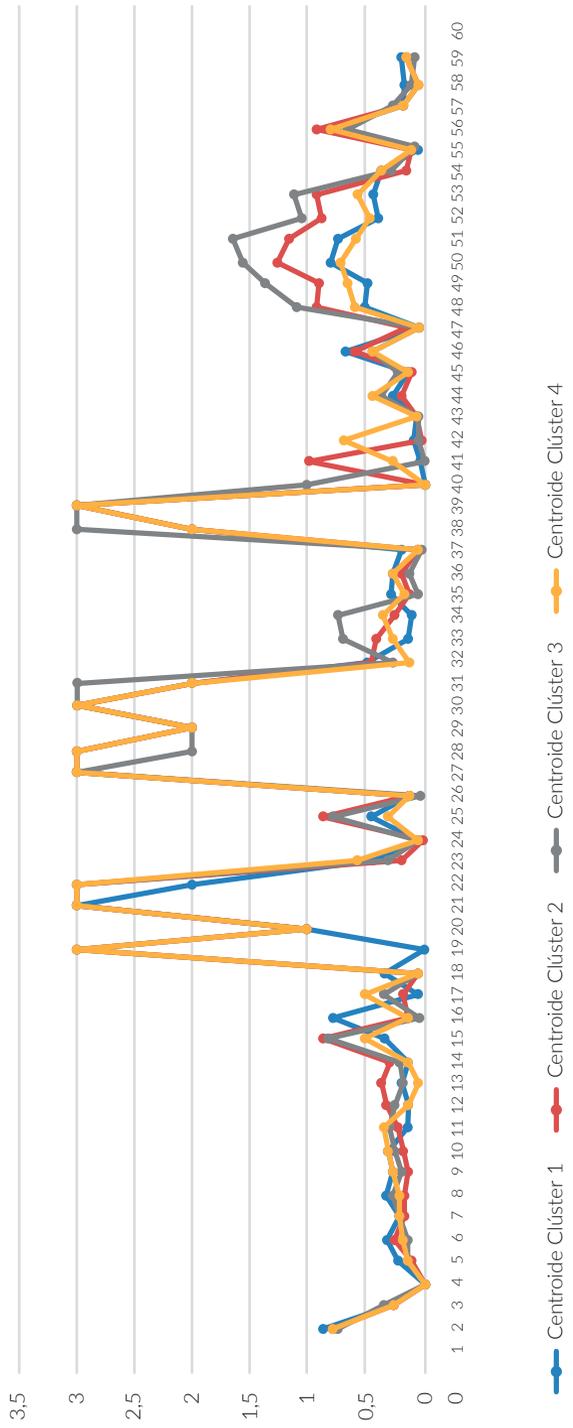
Tabla 36. Tabla de variables de la edad de los encuestados

Variable	Centroide clúster 1	Centroide clúster 2	Centroide clúster 3	Centroide clúster 4
Edad 1	41,95652174	38,8037037	40,17760618	40,7647059

Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

Los clústeres 1 y 4 representan a los encuestados de mayor edad, mientras que los clústeres 2 y 3 representan a los encuestados de menores edades.

Figura 37. Análisis multivariado, representación gráfica de los clústeres



Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

En las variables 2, 3 y 4 se puede notar que todos los encuestados laboran en un horario diurno dentro de sus establecimientos. En las variables 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 se refieren al año en que laboran los docentes, se halla que el mayor nivel de trabajo de los docentes encuestados es el octavo año de EGB. En la variable 15, referida a la pregunta que busca saber qué entienden por educación inclusiva, el grupo 2 es el que presenta mayor cantidad de docentes que definen a la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias (respuesta 1), mientras que en la variable 16, el un buen porcentaje del grupo 1 responde que la inclusión educativa son todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes (respuesta 2). En la variable 17, la mayoría de los encuestados en el grupo 4 considera a la inclusión educativa como todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes (respuesta 3). En la variable 18, la mayoría de encuestados del grupo 1 acota desconocer lo que es inclusión educativa (respuesta 4). La variable 19 representa la opinión de los docentes sobre si la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y si fomenta la aceptación de sus diferencias, recibió como respuestas de los grupos 2, 3 y 4 que sí favorece en un nivel medio.

La variable 20, que busca saber si los docentes consideran necesario tener un maestro tutor de apoyo en el momento de realizar una inclusión, encontramos que los 4 grupos entregan una respuesta positiva. La variable 21, correspondiente al nivel de programación educativa, si ha sido elaborada con lineamientos inclusivos, se puede observar que los 4 grupos alegan estar en un nivel medio. La variable 22, que pregunta sobre la capacitación que reciben los maestros en procesos inclusivos, los grupos 2, 3 y 4 concuerdan en afirmar tener un nivel medio y el grupo 1, un nivel bajo. En la variable 23, la definición de adaptaciones curriculares, el grupo 4 muestra una mayor cantidad de docentes las define como ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares, eliminan aquellos aspectos que les es difícil alcanzar por su condición (respuesta 1). En la variable 24, el grupo 3 presenta mayor número de docentes que las definen como una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares (respuesta 2). En la variable 25, el grupo 2 en su mayoría las define como estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje (respuesta 3). La variable 26, el grupo 4, desconoce la definición (respuesta 4). La variable 27, que indaga sobre el nivel de aceptación de los docentes de los niños con discapacidad, todos los 4 grupos afirman estar en el nivel medio. La variable 28, nivel de apoyo del DECE en las instituciones, los grupos 1 y 4 afirman estar en el nivel medio y los grupos 2 y 3 en nivel bajo; los resultados muestran que no cuentan con el apoyo del departamento. En la variable 29, sobre el nivel de preparación de su institución en aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE, los 4 grupos señalan estar en un nivel bajo.

La variable 30, que pregunta en qué nivel los directivos apoyan al proceso de inclusión, los 4 grupos limitan su respuesta a que están en el nivel medio. La variable 31, que busca saber en qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares, los grupos 1 y 3 expresan estar en nivel medio y los grupos 2 y 4, en

nivel bajo. La variable 32, preocupada sobre las normas de inclusión que conocen los docentes, revela que el grupo 1 afirma conocer más la Constitución de la República del Ecuador (respuesta 1); la variable 33, indica que el grupo 3 acota conocer más la LOEI (respuesta 2); la variable 34 muestra que el grupo 3 dice conocer más sobre el reglamento a la LOEI (respuesta 3); en la variable 35, el grupo 1 expresa estar más al tanto sobre la Ley Orgánica de Educación Especial (respuesta 4); en la variable 36, el grupo 1 señala conocer más sobre la Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013 (respuesta 5) y en la variable 37, el grupo 1 en su mayoría no conoce las normativas. La variable 38, que pregunta en qué nivel la institución planifica y toma medidas para evaluar a los niños con NEE, los grupos 1, 2 y 4 dan a conocer estar en nivel bajo y el grupo 3 en un nivel medio. En la variable 39, que busca conocer en qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión, los 4 grupos señalan estar en un nivel medio.

En la variable 40, el grupo 1 en su gran mayoría afirma que necesidad educativa especial es cuando todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos (respuesta 1). En la variable 41, la mayoría del grupo 2 define a estas necesidades como aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario (respuesta 2). En la variable 42, la mayoría de encuestados del grupo 4 define a la necesidad educativa como los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar (respuesta 3). En la variable 43, la mayoría de los encuestados del grupo 4 responde que lo desconoce. En la variable 44, la mayoría de docentes del grupo 4 define a la discapacidad como la desventaja que le impide a una persona desempeñarse de manera normal para su edad (respuesta 1). La variable 45 nos muestra que la mayoría del grupo 3 define a la discapacidad como una restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria (respuesta 2). La variable 46 revela que la mayoría de docentes del grupo 1 define a discapacidad como una limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria (respuesta 3). La variable 47 indica que la mayoría de docentes del grupo 2 desconoce dicha definición (respuesta 4). La variable 48 nos dice que el grupo 3 tiene mayor conocimiento en la discapacidad auditiva. La variable 49 muestra que el grupo 3 conoce más sobre la discapacidad visual.

En la variable 50, el grupo 3 posee mayor conocimiento de la discapacidad física. En la 51, el grupo 3 muestra mayor conocimiento en la discapacidad intelectual. Para la variable 52, el grupo 3 tiene mayor conocimiento en los trastornos generales del desarrollo. En la variable 53, el grupo 3 posee mayor conocimiento sobre altas capacidades. En resumen, el grupo 3 en general posee mayor conocimiento de todas las discapacidades.

Al comparar los grupos de docentes, se puede definir que el grupo 3 entrega mayores respuestas a comparación de los otros grupos, no obstante, hay contradicciones: en las respuestas afirman unas al tiempo que niegan los mismos aspectos, lo que quiere decir que es posible que no hayan sido sinceros en el momento de responder

las encuestas. Por su lado, los grupos 1 y 4, que corresponden a docentes de mayor edad, manifiestan que evidencian que desconocen muchas cosas de la inclusión y que sus aptitudes no son positivas, así que es clave romper paradigmas para que acepten a los niños con NEE y de ese modo pueda llevarse a cabo un proceso inclusivo eficaz. Mientras que los grupos 2 y 3, que corresponden a los docentes de edades más jóvenes parecen estar más actualizados sobre la inclusión y más sensibles en la aceptación de NEE.

Discusión

Luego de analizar los resultados, podemos decir que los docentes de EGB regular de la provincia de Cotopaxi poseen una formación académica en el área educativa, un nivel aceptable de experiencia, reciben apoyo de las autoridades, conocen de la normativa educativa nacional; pero no es posible asegurar que la capacitación en temas inclusivos recibida sea la requerida para un llevar un proceso inclusivo adecuado.

Igualmente, se evidenció que el 60,90% de docentes encuestados no patentiza una actitud positiva frente a la inclusión. Este es la realidad palpable de las prácticas profesionales y del contexto de los estudiantes con NEE incluidos en el sistema educativo regular de dicha provincia. Esta situación no condice con lo que debería ser la práctica educativa porque los docentes y sus actitudes son esenciales para llevar a cabo un proceso de inclusión eficaz. En efecto, Garnique (2012) consideró que “los profesores son los principales actores y constructores de la representación social de los estudiantes puesto que son los que imparten conocimientos, experiencias y fomentan valores” (p. 7). Omar (2004), en ese mismo sentido, manifestó que “los docentes van formando a los estudiantes y les dan la oportunidad de ser exitosos en la escuela y confiados en sus habilidades” (p. 18). Ainscow y Echeita (2011) corroboraron lo dicho, “para que la inclusión tenga éxito se debe romper paradigmas sociales, culturales y educativos de los docentes hacia la inclusión, los mismos que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica” (p. 12). Hogan (2004) ha sostenido igual criterio: “las actitudes presentan muchos componentes cognitivos, afectivos o emocionales y conativos o conductuales” (p. 421). Y Díaz Haydar y Franco Media (2008) sostuvieron:

Las actitudes tienen una valoración u orientación favorable o desfavorable ante un objeto de la representación social, siendo la actitud favorable la persona que se acerca hacia el sujeto, grupos, objeto o situación con el fin de integrarse y crear una relación; mientras la actitud desfavorable se considera el rechazo, discriminación a la interacción (p. 5).

¿Por qué es tan importante este aspecto?

Los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión no solo emplean estrategias de enseñanza que benefician a todos los alumnos, sino que también ejercen una influencia positiva en las actitudes de los niños hacia sus compañeros con disca-



pacidades (...) los maestros, en tanto docentes al frente del aula, conforma la cara visible de la mediación normativa emanada del sistema educativo (Talou, 2010, pp. 8-9).

Es decir, el rol del docente no se centra solamente en la transmisión de información y modelamiento de conducta, sino que también es el mediador efectivo entre el niño y las experiencias de aprendizaje, es el creador de situaciones motivadoras para que el educando se interese en aprender y autorregular su conducta. Para Soto Builes (2005), “los docentes son considerados mediadores sociales ya que potencializan y desarrollan las habilidades de sus estudiantes fomentando el respeto mutuo para llevar a cabo el proceso de la inclusión en los estudiantes con NEE” (p. 7).

Con los aportes de los autores antes mencionados y los resultados expuestos, es necesario romper paradigmas de los docentes para llevar el proceso de inclusión. En los resultados se determina que el 85,96% de docentes encuestados afirma que debe haber un tutor para los estudiantes con NEE, una situación que no es cierta: no todos los niños requieren este tutor; los docentes pueden estar atemorizados ante la responsabilidad por llevar solos el proceso inclusivo. Entonces, ¿cómo romper esos paradigmas? Mediante un cambio de la mentalidad de los docentes que solo ocurrirá por medio de la capacitación, el trabajo con padres de familia y, sobre todo, al reestructurar las mallas universitarias con enfoque en atención a la diversidad de modo que preparen a los futuros educadores en atención a la diversidad de acuerdo con el contexto, que valoren las diferencias (raza, lengua, estado socioeconómico, altas capacidades, necesidades educativas) hasta conseguir que nadie sea excluido del sistema educador ni de la sociedad en general. La idea siempre debe ser rescatar la diversidad para llegar a una igualdad de oportunidades, idea que va de la mano con el nivel de conocimiento de los docentes sobre la inclusión educativa: si no hay una actitud positiva, no habrá un buen nivel de conocimiento por su poco interés y viceversa.

Alegre de la Rosa (2010) describió diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado:

Capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y la de planificar (p. 139).

Si un docente carece de una de las capacidades antes mencionadas, no podría estar dentro del proceso inclusivo porque fomentaría una educación inclusiva inapropiada. Ahora bien, junto a las capacidades mencionadas, para tener un buen proceso de enseñanza-aprendizaje se requieren 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 apren-

dizaje de los estudiantes (Arteaga Martínez y García García, 2008). Los resultados del 60,90% en el área de actitud, 53,47% en el área del conocimiento y el 57,73% en el área de opiniones confirmaría la urgencia de preparar más y mejor a los docentes de la provincia de Cotopaxi si queremos que el proceso de inclusión sea exitoso.

Conclusiones

Con respecto a la actitud de los docentes, se puede señalar que no existe una actitud positiva hacia la inclusión, menos cuando un alto porcentaje de ellos cree necesario contar con maestros tutores en el aula para el desarrollo del proceso de inclusión, ni cuando indican que no cuentan con el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y su equipo multidisciplinario, porque implica que no se apoderan de su rol protagónico dentro del aula, que es posible atender las NEE con una actitud adecuada. Si bien es importante construir espacios inclusivos que conlleven consecuencias favorecedoras para toda la comunidad, la formación docente actualizada en recursos humanos y materiales para realizar la inclusión social y educativa, la actitud se convierte en pieza fundamental para lograr lo antes mencionado.

Se requiere, además, un proceso de capacitación que abarque la formación de conocimientos, actitudes y prácticas inclusivas para motivar al docente y lograr que se sienta capaz de incluir y resolver las diferentes situaciones que se presenten en el proceso. Sumaría el contar con escuelas dotadas de recursos o materiales didácticos para que los docentes puedan utilizar en sus actividades de enseñanza, organizar un espacio de aprendizaje innovador y cooperativo, y el disponer del apoyo continuo de un equipo multidisciplinario que atienda cada necesidad y la encamine a una cultura inclusiva institucional. Este equipo también debe trabajar con la familia, estructura básica responsable del bienestar de todos sus miembros, la primera institución encargada de educar en valores, costumbres y creencias en el diario vivir, pieza fundamental en el proceso por ser responsable del bienestar de sus hijos.

Para llegar a obtener un proceso inclusivo de calidad, se debe contar con el apoyo de los directivos, quienes son los promotores esenciales para iniciar dicho transcurso, a ello se agrega la actualización permanente de los docentes en las normativas dadas por el Ministerio de Educación en los derechos universales, leyes para personas con discapacidad y, principalmente, en los avances científicos sobre las diferentes discapacidades. De esta forma la sensibilización se convierte en el punto de partida que permitirá conocer, aceptar, respetar, valorar e involucrar en una cultura inclusiva a todos los miembros de la comunidad educativa, para la aplicación de un verdadero proceso inclusivo que atienda a las necesidades de cada estudiante.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Alegre de la Rosa, O. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Sevilla: MAD-Eduforma.

Arteaga Martínez, B. y García García, M. (2008). "La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula". *Revista Complutense de Educación*. 19 (2), pp. 253-274.

Asamblea Nacional del Ecuador (2008). *Código de la niñez y adolescencia*. Quito, Ecuador.

Asamblea Nacional del Ecuador (2008). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito, Ecuador.

CONADIS (2015). *Rendición de cuentas*, Quito. Obtenido de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/7-Informe-rendicion-de-cuentas.pdf>

Comisión de legislación y codificación (6 de abril de 2001). *Codificación de la ley vigente sobre discapacidades en el Ecuador*. Quito, Ecuador.

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 en Educación Universidad del Norte*, 12, pp. 12-39.

Gobierno del Ecuador. (31 de Marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro oficial N° 417*. Quito, Ecuador.

Gobierno del Ecuador. (Marzo de 2015). *Estadística Educativa. Reporte de Indicadores*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

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 Tejuelo". *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 12, 26-46

Garnique, F, & Gutiérrez, S. (2012). "Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales". *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), pp. 577-893



Hogan, T. (2004). *Pruebas Psicológicas. Una Introducción Práctica*. México: Manual Moderno. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/26603682_Book_Review_Hogan_T_2004_Pruebas_psicologicas_una_introduccion_practica_DF_Mexico_Manual_Moderno

Mapas Ecuador, (sf). *Mapa de la organización territorial de Cotopaxi*. Obtenido de <http://www.mapasecuador.net/mapa/mapa-cotopaxi-mapa-division-politica.html>

Ministerio de Salud Pública (2015). *Personas con Discapacidad por provincia*. Quito, Ecuador: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades.

Molina, B. (2008). "Hacia una educación con igualdad de oportunidades para personas con discapacidad". *Rev. Fac. Med.* 2006; 54, pp. 148-54.

Nussbaun, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Editorial Paidós, Barcelona, Estado y sociedad.

Omar, A. (2004). "La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* XXXIV.

Soto Builes, N. (2005). *El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión*. Obtenido de <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-articulo01.htm>

Talou, C., Borzi, S., Sánchez Vázquez, M. J., Escobar, S., Gómez, M. F. y Hernández Salazar, V. (2010). "El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades". *Memorias de las XVII Jornadas de Investigación: Clínica e investigación. Contribuciones a las problemáticas sociales*, 1, pp. 486-488. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Foro Mundial sobre la educación*. Obtenido de unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001211/121117s.pdf

UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Informe mundial*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001211/121117s.pdf

Young, I. (2000), *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press. Obtenido de https://books.google.com.ec/books/about/Inclusion_and_Democracy.html?id=Gonp8GXTxb0C&redir_esc=

LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE PASTAZA

Karina Huiracocha Tutiven

Freddy Rómulo Cabrera Sinchi

Mayra Elizabeth Pauta Narváez

Introducción

Una de las interrogantes que hasta la actualidad trae controversia es si un estudiante con necesidades educativas que asiste a una escuela regular está realmente incluido o integrado. Las realidades se enmarcan de acuerdo al contexto tanto del estudiante como del centro que lo realiza. Debemos tener en cuenta que la integración señala un proceso superficial y de poco involucramiento, mientras que la inclusión garantiza el acceso a la educación con igualdad de condiciones con respecto a los demás.

Partiendo de esta realidad, la necesidad de apreciar a los seres humanos como personas con valores comunes y como sujetos importantes para el desarrollo y la identidad de los pueblos, los gobiernos y entidades interesadas por el bienestar común de los seres humanos ayudando a promover, crear, reconocer y sobre todo poner en práctica sus derechos.

La educación inclusiva es un principio emergente para lograr la educación como un derecho humano. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 2009 en su artículo 26, incisos 1 y 2, se reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación (...). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”.

El concepto de inclusión regula no solo las prácticas educacionales (enseñanza, metodología, currículum, entre otras) sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades. Este último aspecto hace referencia a la cimentación de las características propias del individuo, en este caso con la ayuda y apoyo de toda la comunidad.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien (Tailandia, 1990), fue uno de los precedentes para empezar a eliminar la exclusión existente en las escuelas, focalizando la atención en aquellos alumnos que estando en la escuela, no aprendían adecuadamente, y en los estudiantes no escolarizados. De esta manera, se enfocó en la participación de la comunidad, en la calidad, equidad e igualdad de acceso a la educación para todas las personas con o sin discapacidad.

En esta conferencia se puso énfasis que, a pesar de los esfuerzos y logros de los distintos estados, la educación aún no se había convertido en un derecho para todos, refiriéndose a que ciertos grupos que han sido históricamente marginados (étnicos, mujeres, niñas, personas con discapacidad, etc.), corrían el riesgo de ser excluidos de la educación. La realidad era palpable, se evidenció que la educación impartida presentaba grandes deficiencias y que era necesario mejorar tanto su calidad, como ponerse al alcance de todos, por tanto, se proclamó la Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Otros acontecimientos internacionales propuestos también abren paso a la inclusión, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), afirma que los centros ordinarios con una orientación inclusiva “representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (p. 9)

En este sentido, se hace un llamado a la sociedad a fomentar y practicar la inclusión, que es un proceso con dificultades y alcances significativos. Así, se ha llevado a cabo un programa de difusión de buenas prácticas denominado, las Metas Educativas 2021, un proyecto iberoamericano para transformar la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (proyecto realizado por la Organización de los Iberoamericanos en agosto 2010), válido sobre todo para el mundo occidental, el cual exige el impulso a un conjunto de programas que tengan por objetivo general facilitar el logro de la inclusión en el sector de la enseñanza, teniendo en cuenta no solo el esfuerzo de cada país, sino el espíritu de hermandad entre algunos territorios con cultura común. Esto se ha convertido hoy en día en un llamado general “la humanidad está hoy condenada a vivir en la era de la solidaridad, si no quiere conocer la de la barbarie” (De Lucas, 1993, p. 10).

En Latinoamérica ya se han dado muestras de ese impulso. Entre los objetivos propuestos resalta la inclusión de los estudiantes a los sistemas educativos ordinarios, el funcionamiento de las entidades educativas, la práctica docente y la realidad heterogénea de la enseñanza, por lo cual hay que hacer hincapié en la importancia de que se desarrollen políticas en beneficio a esa diversidad. De igual manera, se precisa apoyar de manera específica a los colectivos de estudiantes más vulnerables, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.

La propuesta de la escuela inclusiva consiste en desarrollar una escuela de calidad con calidez que acoja a todos sus estudiantes y los haga partícipes activos de todas las actividades que se realizan dentro o fuera de ella. Es decir, una escuela inclusiva favorece a la totalidad del alumnado al atender a sus diferentes potencialidades, debilidades, motivaciones, y estilos cognoscitivos.

En la inclusión se considera las capacidades individuales y, el origen social y cultural de sus estudiantes a la hora de programar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La educación inclusiva es un proceso en que las escuelas: “tienen ante sí un viaje hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad, viaje que, en cierta medida, nunca termina” (Echeita, 2008, p. 59). Esto implica que las instituciones educativas inclusivas estén en permanente desarrollo, transformación e innovación.

Al fomentar la inclusión se mejora la calidad educativa, pues se impulsa el aprendizaje mutuo entre los estudiantes, se reduce la discriminación y se favorece la participación de todos en la sociedad. Es importante aclarar que el aprendizaje de los estudiantes no solo depende del docente, sino también del equipo interdisciplinario,

estudiantes y las familias pues con su involucramiento y apoyo forman el cimiento requerido para que la persona sea un agente activo y participativo.

“La atención a la diversidad no puede por tanto ser tarea de una sola persona, de un solo profesor aislado, sino de la capacidad del cuerpo docente para tejer una especie de red de apoyos” (Echeita, 2008, p. 70), donde exista la colaboración de los docentes de los centros, de los estudiantes, las familias, vínculos con otras instituciones y la comunidad. La participación se vuelve activa, respetuosa y válida para ofrecer aprendizajes significativos dentro de un mundo lleno de diferencias, y las cuales se deben tener en consideración como realidades de los educandos. Así, por ejemplo, es importante el dominio de las formas de aprendizaje heterogéneas, ya que el modo en que se evalúan los resultados es fundamental para que se reconozca justa e igualmente el saber adquirido por los estudiantes.

En algunos lugares se observa que muchos educandos con diferentes tipos de discapacidad no superan el examen final de estudios de bachillerato, según el INEC (2013) desde el año 2007 al 2013 hubo una baja de dos puntos en porcentaje de matriculación en educación superior, esto puede ser debido a los exámenes establecidos por el gobierno para la admisión a las universidades. Entonces dejamos aquí una interrogante que puede ser utilizada para un posterior estudio o análisis ¿en qué medida los exámenes para el ingreso a las universidades pueden convertirse en excluyentes y discriminatorias?, ya que en su forma, contenido y contexto se convierten en un elemento de inaccesibilidad a los estudiantes. Ante estas dificultades, la educación se presenta como un aspecto relevante en las relaciones sociales, cada vez se hace más importante para la sociedad fomentar las investigaciones que permitan en primer lugar detectar los factores que impiden incorporar a la educación a toda aquella población que lo requiera.

Grandes avances se han logrado a nivel mundial para responder a la diversidad de los estudiantes, se han generado planteamientos políticos, teóricos, prácticos y experiencias pensados con y para los estudiantes, a través de conferencias establecidas por las diferentes organizaciones como la UNESCO, Educación para Todos, La Organización de las Naciones Unidas, UNICEF, que marcaron un referente para seguir fortaleciendo la inclusión. En el Ecuador no se han realizado estudios sobre la inclusión a nivel regional o nacional, por lo que resulta indispensable desarrollarlo, pues si conocemos podremos actuar de manera efectiva en este proceso de cambio. Por tal razón, esta línea de investigación en el plano educativo será de gran interés y utilidad pues permitiría, llevar adelante estudios que nos ayuden a mirar los avances en cuanto a la inclusión.

Contexto de la investigación

Pastaza es una provincia amazónica ubicada al noreste del Ecuador, limita al norte con la provincia de Napo y Orellana, al sur con Morona Santiago, al este con el Perú y al oeste con Tungurahua y Morona Santiago y su capital es la ciudad de Puyo. Tiene un

total de 83.933 habitantes, con una población analfabeta de 6,9 %, es decir un total de 5.791 personas, la mayoría de la población urbana cuenta con televisión por cable y computadoras, sin embargo, en el área rural se intensifica esta necesidad (INEC, 2010).

La provincia cuenta con gran cantidad de atractivos turísticos tanto recursos naturales como ríos, bosques primarios, montañas, flora y fauna endémica y manifestaciones culturales como leyendas, costumbres variedad y diversidad étnica, 7 de las 14 etnias del país se encuentran en esta provincia, existen pueblos que pertenecen a las culturas huarani, alama, záparo y shuar, estos pueblos se han mantenido hasta la actualidad.

El clima de la provincia del Pastaza es variable según los pisos climáticos y las alturas de las poblaciones, pero, generalmente, es abrigado, caliente en la hoya amazónica y húmeda por el permanente estado lluvioso. Sus habitantes se dedican a la agricultura de caña, plátano, banano, naranjilla, yuca, tabaco, frutas, té, tabaco, maíz. Recientemente se ha impuesto la ganadería en esta región con más aceptación con el ganado vacuno, para la producción de carne y leche. Otra de las actividades es la explotación de los minerales en el subsuelo en pequeñas cantidades como el oro, plata, sílice o asfalto. El turismo es uno de los recursos más prominentes en esta provincia proporcionando ocupación a un gran número de personas, generando así, el desarrollo de Pastaza.

En la provincia de Pastaza hay en total de 2870 personas con discapacidad, de ellas 326 están siendo incluidas en educación regular (Ministerio de Salud, 2015). Lo cual evidencia la inminente necesidad de establecer modificaciones educativas, para que estos grupos se mantengan en los procesos de inclusión y que muchos de los niños que hoy se encuentran en esta estadística tengan acceso a una educación de calidad y calidez que por derecho se merecen.

Según el Informe de Progreso Educativo del 2010, la realidad de la educación en el Ecuador establece que existen diferencias en años de escolaridad, aunque estas son menores que las brechas que existen entre quintiles de ingreso, etnia y área. Además, se observa que la Amazonía se encuentra en desventaja frente a la Costa y Sierra dado que los estudiantes cuentan, en promedio, con un año menos de escolaridad.

La atención a los aspectos relacionados con la diversidad del alumnado es fundamental para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja personal. De ahí que la presente investigación se inserte con pertinencia en estas líneas de trabajo que se ha propuesto las instituciones públicas y privadas preocupadas por el desarrollo de la infancia. Se trata en este caso, de indagar sobre la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Pastaza.

Como punto de partida se capacitó mediante un taller a un grupo de docentes para que puedan desarrollar un trabajo idóneo con los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, esto conlleva a contribuir con las instituciones educativas en las políticas futuras referidas a temas de inclusión en el campo de la educación, en primer lugar se elaboró un compendio sobre las necesidades educativas especiales con respecto a definición, delimitación, causas, características, estadística, mitos y verdades, que fue facilitado a cada uno de los participantes, luego se realizó reflexiones y sensibilizaciones sobre esta realidad en la provincia de Pastaza. Además, se aplicó una encuesta pues “indagan en la conducta y experiencia del individuo, valores, actitudes, opiniones, características personales y circunstanciales sociales” (Fraga y Herrera, 2002, p. 126), la misma fue aplicada a docentes participantes de la capacitación donde se pudo evidenciar las actitudes, los conocimientos y opiniones de los mismos frente a la inclusión educativa, mostrando la realidad de la inclusión en los centros educativos de esta provincia.

Resultados de la investigación en la provincia de Pastaza

Metodología

La presente investigación abarca dos muestras que están determinadas y estructuradas para dar respuesta a los objetivos planteados como es la capacitación e indagar sobre las actitudes, opiniones y conocimientos de los docentes de la provincia de Pastaza. La primera muestra se estructuró con 150 docentes de EGBR (Educación General Básica Regular) escogidos por el Ministerio de Educación, quienes participaron de una capacitación en el taller que se realizó en Ambato, dictado por maestrantes de la Universidad del Azuay, el mismo que acogió a las instituciones educativas de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Pastaza, pertenecientes a la zona 3 del Ecuador, en un proyecto denominado Inclusión Educativa sobre los procesos inclusivos relativos a la discapacidad y altas capacidades. Mientras que la segunda muestra estuvo constituida por un grupo de 321 docentes de Pastaza seleccionados al azar por el Ministerio de Educación y por los docentes participantes de la capacitación, quienes respondieron una encuesta sobre opiniones, actitudes y conocimientos relacionados a la inclusión educativa de la provincia de Pastaza.

La capacitación fue elaborada y diseñada en forma de taller con una duración de 18 horas, por un grupo de maestrantes y dirigido por personal capacitado en cada una de las áreas a tratar como la discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad física, discapacidad intelectual y altas capacidades, para abordar las mismas se elaboró un esquema de guía en Microsoft Word y en Power Point, incluyendo además para cada uno de los temas una dinámica de apertura, la temática basada en concepto, prevalencia, causas, consecuencias, detección, características, adaptaciones y evaluaciones inclusivas.

La metodología aplicada en este estudio es cuantitativa pues proporciona datos e información de manera clara y concisa. Las técnicas a utilizar son descriptivas y correlacionales, pues nos encaminaron a indagar de manera acertada hacia nuestro propósito de investigación. Además, el instrumento se basó principalmente en la encuesta elaborada por el equipo de investigadores UDA 2, conformado por profesionales de la Universidad del Azuay y que es la continuación del proyecto UDA 1 quienes realizaron un estudio sobre inclusión educativa en la Educación Inicial y se da continuidad al proyecto en relación a la Educación General Básica.

Este instrumento de evaluación se caracteriza por ser construido bajo el formato encuesta, que es una estrategia potente de investigación psicológica, en el “estudio de los fenómenos de tipo subjetivo como percepciones, actitudes y opiniones, que no pueden inferirse directamente de la observación y en cambio son accesibles a la encuesta” (Gómez, 1990, p. 242). Entre los factores que influyen en la elección del método de encuesta se encuentran los objetivos de la investigación, la complejidad del tema a estudiar, la población a encuestar, el tiempo del que se dispone para recoger información y los recursos disponibles. Además, como método correlacional se incluirá un análisis clúster que es una técnica multivariante que clasifica a los individuos en grupos homogéneos, para determinar similitudes en sus respuestas.

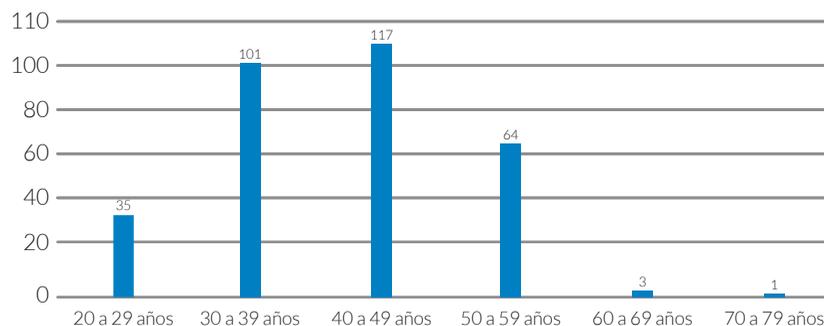
Resultados relativos a los datos generales en la provincia de Pastaza

Tabla 1. Edad

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
20 a 29 años	35	11%
30 a 39 años	101	31%
40 a 49 años	117	36%
50 a 59 años	64	20%
60 a 69 años	3	1%
70 a 79 años	1	0%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 1. Edad



Elaboración propia.

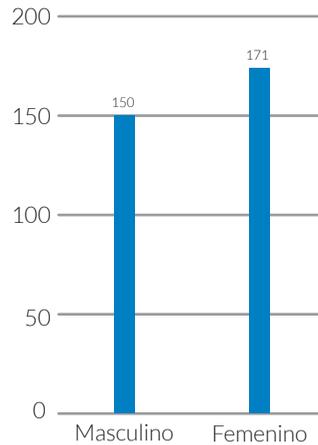
Tal como se observa en la tabla y gráfico en relación a la edad, la mayor parte de docentes encuestados con el 36% mantienen una edad promedio entre 40 a 49 años, el 31% en el rango de edad entre 30 a 39 años, y el 20% en un rango de 50 a 59 años, seguidos del 1% en un rango de 60 a 69 años, acrecentando su experiencia tenemos un 11% en un rango de 20 a 29 años.

Tabla 2. Género

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	150	47 %
Femenino	171	53 %
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 2. Género



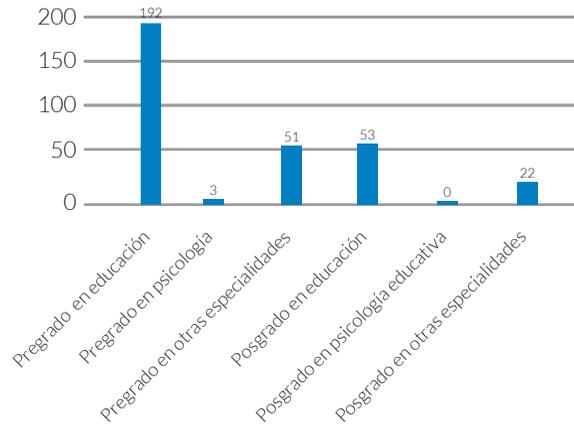
Elaboración propia.

En la tabla y gráfico con respecto a los docentes encuestados en cuanto al género femenino es mayor con el 53% en comparación al género masculino con el 47%.

Tabla 3. Título

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Pregrado en educación	192	60 %
Pregrado en psicología	3	1 %
Pregrado en otras especialidades	51	16 %
Posgrado en educación	53	17 %
Posgrado en psicología educativa	0	0 %
Posgrado en otras especialidades	22	7 %
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 3. Título


Elaboración propia.

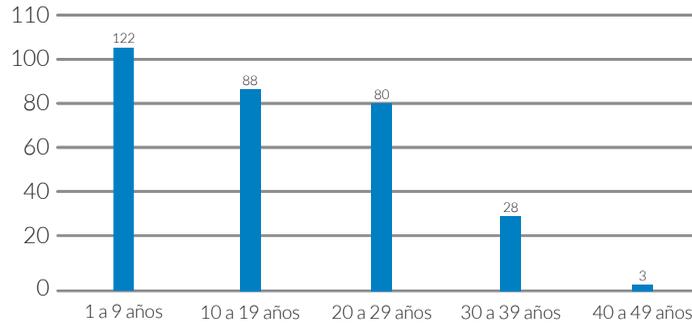
El 60% de los docentes indica que tiene su título de pregrado en educación, el 17% revela que tiene título de posgrado en educación, el 16% de pregrado en otras especialidades, el 7% posgrado en otras especialidades y el 1% posee título en pregrado en psicología.

Tabla 4. Años de experiencia

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
1 a 9 años	122	38 %
10 a 19 años	88	27 %
20 a 29 años	80	25 %
30 a 39 años	28	9 %
40 a 49 años	3	1 %
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 4. Años de experiencia



Elaboración propia.

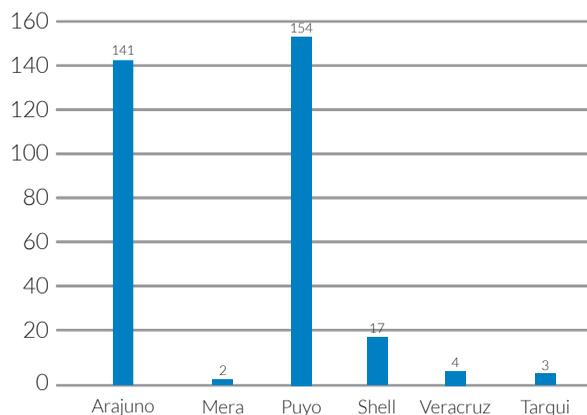
Tal como se observa en la tabla y gráfico en relación a los años de experiencia de los docentes, la mayor parte de encuestados con el 38% mantienen una experiencia de 1 a 9 años. Seguidos con el 27% en el rango de 10 a 19 años, y el 25% en un rango de 20 a 29 años, así mismo el 9% en un rango de 30 a 39 años, aportando su experiencia tenemos el 1% en un rango de 40 a 49 años.

Tabla 5. Ciudad a la que pertenecen los docentes encuestados

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Arajuno	141	44 %
Mera	2	1 %
Puyo	154	48 %
Shell	17	5 %
Veracruz	4	1 %
Tarqui	3	1 %
Total	321	100 %

Elaboración propia.

Grafico 5. Ciudades de la provincia de Pastaza



Elaboración propia.

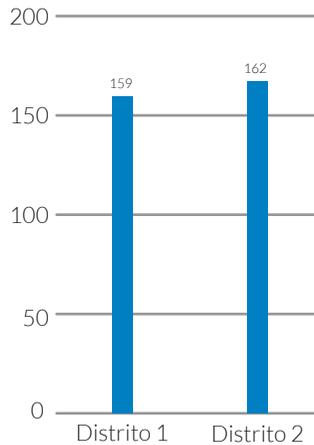
El 48% de los docentes indica que pertenece a la ciudad del Puyo, el 44% revela que es de la ciudad de Arajuno, el 5 de Shell, el 1% a la ciudad de Mera, de igual manera el 1% perteneciente a la ciudad de Veracruz y el 1% a la ciudad de Tarqui.

Tabla 6. Distrito al que pertenece

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Distrito 1	159	49,5 %
Distrito 2	162	50,5 %
Total	321	100 %

Elaboración propia.

Gráfico 6. Distrito al que pertenece



Elaboración propia.

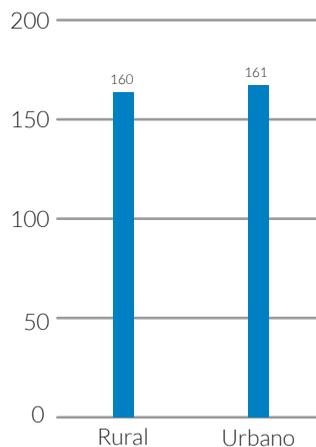
En la tabla y gráfico con respecto a los docentes encuestados en cuanto al distrito al cual pertenece es mayor el distrito dos con el 50,5% en comparación al distrito uno con el 49,5%.

Tabla 7. Ubicación

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Rural	160	50%
Urbano	161	50%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 7. Ubicación



Elaboración propia.

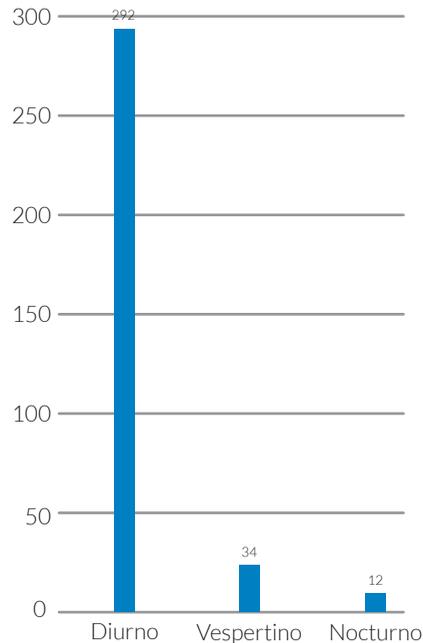
En la tabla y gráfico con respecto a los docentes encuestados en cuanto a su ubicación rural se encuentra el 50% el mismo porcentaje se observa en la urbana 50%.

Tabla 8. Horario en el que laboran

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Diurno	292	86%
Vespertino	34	10%
Nocturno	12	4%
Total	338	100%

Elaboración propia.

Gráfico 8. Horario en el que laboran



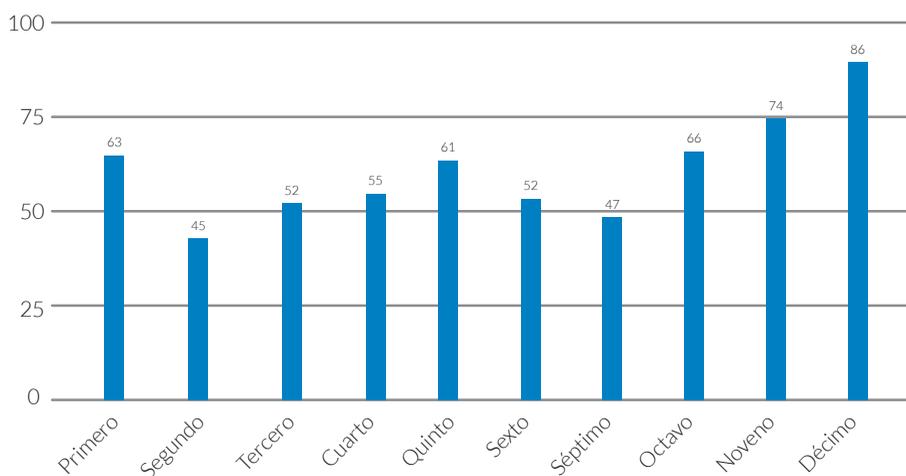
Elaboración propia.

De los docentes encuestados se manifiesta que el 86% labora en la jornada diurna, el 10% en la jornada vespertina y el 4% en la jornada nocturna. Además, se evidencia una variante en el total de encuestados pues algunos de ellos manifiestan laborar tanto en jornada diurna como vespertina, así como otros en jornada matutina y nocturna.

Tabla 9. Año de básica donde laboran

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Primero	63	10%
Segundo	45	7%
Tercero	52	9%
Cuarto	55	9%
Quinto	61	10%
Sexto	52	9%
Séptimo	47	8%
Octavo	66	11%
Noveno	74	12%
Décimo	86	14%
Total	601	100%

Elaboración propia.

Gráfico 9. Año de básica donde laboran


Elaboración propia.

Con respecto al año de básica en el que laboran debemos tomar en cuenta que existen instituciones fiscales unidocentes y pluridocentes, donde están encargados de varios años de básica por lo que difiere el total de encuestados con el total de años de básica a su cargo. Los docentes manifiestan que están a cargo del décimo de básica en un 14%, noveno 12%, octavo 11% mientras que en Educación General Básica de primero a séptimo los porcentajes oscilan entre el 7% al 10%.

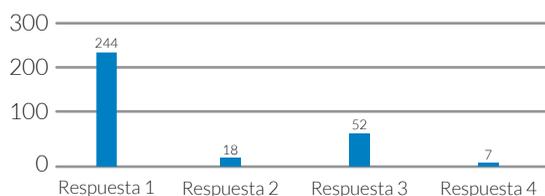
Resultados relacionados al conocimiento, actitudes y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica en la provincia de Pastaza

Tabla 10. Desde su experiencia, inclusión educativa es

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 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.	244	76%
Respuesta 2. Todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes.	18	6%
Respuesta 3. Todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes.	52	16%
Respuesta 4. Desconozco	7	2%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 10. Desde su experiencia, inclusión educativa es



Elaboración propia.

Tal como se observa en la tabla y gráfico 10, los docentes encuestados coinciden en un 76 % que la inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Sin embargo, aunque en menor porcentaje el 16 % de los docentes piensan que son todos los cambios y

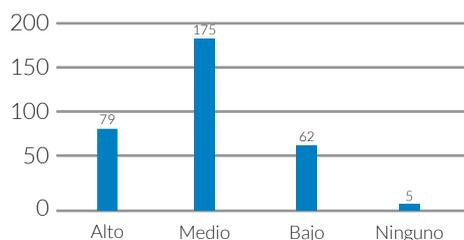
modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes. Mientras un 6% manifiesta que son todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes, pero un 2% de docentes indica que desconoce sobre este tema. Los datos anteriores nos revelan en su mayoría conocer el término de inclusión educativa, “y es significativo conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema” (Booth y Ainscow, 2000, p. 23) el grupo que lo desconoce tendrá que ir empoderándose, ya que a partir del conocimiento, podemos caracterizar prácticas inclusivas.

Tabla 11. Medida en que se favorecen las interacciones entre estudiantes a través de la inclusión

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	79	25%
Medio	175	54%
Bajo	62	19%
Ninguno	5	2%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 11. Medida en que se favorecen las interacciones entre estudiantes a través de la inclusión



Elaboración propia.

Más de la mitad de los docentes encuestados que representa el 54% manifiesta en la tabla y gráfico 2 que en un nivel medio las interacciones favorecen y fomentan la aceptación de las diferencias de los estudiantes, mientras que la cuarta parte de ellos, es decir el 25% demuestra que si favorece. Sin embargo, aunque en menor porcentaje 19% indica que su favorecimiento es bajo. Podemos apreciar en las respuestas de los encuestados que existe un esquema mental o estereotipos en los que se cree que los compañeros son los principales agentes en discriminar a los compañeros con algún tipo de discapacidad, y que de alguna forma la inclusión no favorece las interacciones con sus pares, sin embargo para Ferguson, (2008) “esto no es tan cierto pues la tolerancia, respeto, la amistad se fo-

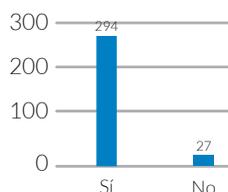
mentan durante el proceso de educación y si están familiarizados se reduce el rechazo y es un derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido” (p. 55).

Tabla 12. Necesidad de un tutor durante la inclusión

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Sí	294	92%
No	27	8%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 12. Necesidad de un tutor durante la inclusión



Elaboración propia.

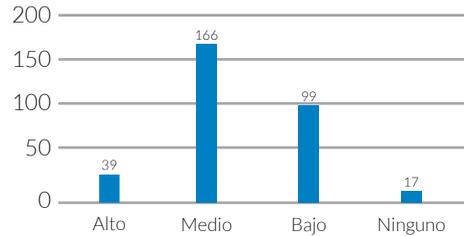
La mayoría de los docentes con el 92% concuerda que se debe contar con el apoyo de un maestro tutor para incluir a un niño con necesidades educativas especiales, pero un 8% manifiestan que no es necesario. “La idea que tienen los docentes no se aleja de la realidad, si hablamos de discapacidad auditiva o visual según su grado se debería contar con tutores especialistas que ayuden dentro del aula a atender a las necesidades del alumnado” (Moriña Díez y Gallego, 2009, p. 15), que sea facilitador en el proceso de aprendizaje, pero no necesariamente el profesor debe depender del tutor, debe estar preparado para asumir con toda confianza la enseñanza.

Tabla 13. Lineamientos inclusivos en la programación educativa

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	39	12%
Medio	166	52%
Bajo	99	31%
Ninguno	17	5%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 13. Lineamientos inclusivos en la programación educativa



Elaboración propia.

El 52% indica un nivel medio, pues considera que la programación educativa de la institución donde trabaja ha sido elaborada con lineamientos inclusivos a un nivel medio, pero el 31% por el contrario manifiesta que los lineamientos inclusivos están en un nivel bajo. Mientras el 12 % considera que en un nivel alto la programación ha elaborado lineamientos inclusivos y un 5% que en ningún nivel.

La mayoría de docentes considera que medianamente, un nivel bajo o ninguna programación institucional cuenta con lineamientos inclusivos, lo cual evidencia una preocupación latente, pues como generadores de cambio, se debe considerar que las instituciones son los principales replicadores del proceso inclusivo. Y se debe empezar con

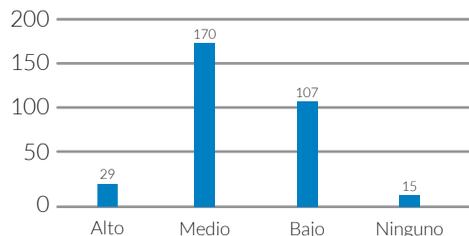
la creación de políticas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas, tener claro que este instrumento no nos aporta ninguna receta para intervenir, sino que nos ayuda a reflexionar sobre qué tendríamos que mejorar, y a partir de ahí diseñar un plan de acción (Booth y Ainscow, 2009, p. 25).

Tabla 14. La capacitación sobre los procesos inclusivos

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	29	9%
Medio	170	53%
Bajo	107	33%
Ninguno	15	5%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 14. La capacitación sobre los procesos inclusivos



Elaboración propia.

La tabla y figura 14 nos muestra que el 53% de los docentes están medianamente capacitados con respecto a los procesos inclusivos, pero llama la atención que tan solo el 9% manifiesta estar altamente capacitado. Además del 33% indica que el conocimiento es bajo y un 5% que no tiene ningún conocimiento sobre los procesos inclusivos.

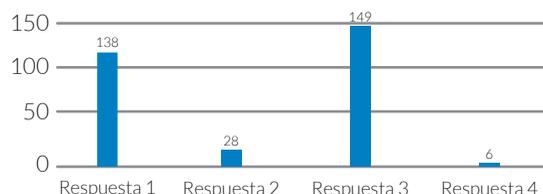
La minoría de docentes se sienten capacitados en poder realizar una verdadera inclusión, uno de los factores principales es la confianza en sí mismo, no solo en los hechos profesionales, sino personales, pues él no sentirse capaz afecta a todas las relaciones, especialmente en el tratamiento y trabajo con personas con discapacidad, en donde los docentes deben mantener seguridad y transmitirlo a sus educandos.

Tabla 15. Definición de adaptaciones curriculares

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 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.	138	43%
Respuesta 2. Una serie de apoyos que ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares.	28	9%
Respuesta 3. Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje.	149	46%
Respuesta 4. Desconozco	6	2%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 15. Definición de adaptaciones curriculares



Elaboración propia.

El 46% de docentes está de acuerdo en que las adaptaciones curriculares son estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje. Un porcentaje similar de docentes (43%) considera que las adaptaciones son 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. Sin embargo, el 9% lo conceptualiza como una serie de apoyos que ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares y el 2% desconoce que son las adaptaciones curriculares.

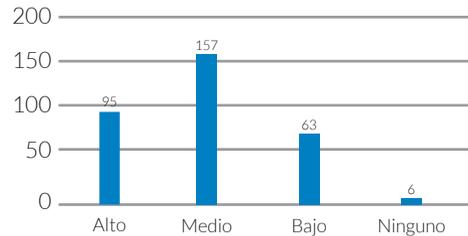
Un 54 % de docentes encuestados tiene una idea errónea o desconocimiento del significado de las adaptaciones curriculares, por tanto, se puede determinar que no están siendo aplicadas de manera correcta en las aulas, pues para Booth y Ainscow (2009) “la finalidad es acceder al currículo común, y establecer un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (p. 30).

Tabla 16. Nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	95	29%
Medio	157	49%
Bajo	63	20%
Ninguno	6	2%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 16. Nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad



Elaboración propia.

En la tabla y figura 16 podemos evidenciar que casi la mitad de docentes encuestados, es decir el 49% tienen un nivel medio de aceptación de los niños con discapacidad para la inclusión, un 29% considera tener un nivel alto. Sin embargo, un 20% de ellos tiene un nivel bajo de aceptación y el 2% no acepta la inclusión para los niños con discapacidad.

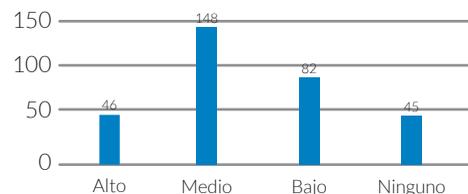
La aceptación está estrechamente relacionada con su formación, pues muchas personas sienten miedo a lo desconocido. Algunos de los encuestados al presentar como nivel medio de aceptación revelan esta situación, ya que demuestran inseguridad.

Tabla 17. Apoyo institucional en los procesos inclusivos

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	46	14%
Medio	148	46%
Bajo	82	26%
Ninguno	45	14%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 17. Apoyo institucional en los procesos inclusivos



Elaboración propia.

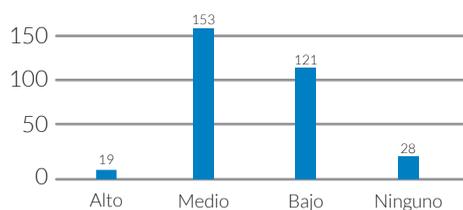
El 46% considera un nivel medio ya que la institución donde labora no cuenta con todo el equipo psicopedagógico, el 26% indica un nivel bajo, un 14% cuenta con el equipo completo, mientras el 14% restante expresa que no cuenta con dicho personal. El 86% de los docentes manifiesta que la institución donde labora cuenta con un equipo psicopedagógico de manera incompleta o no cuenta con el mismo, lo cual se ve reflejado en la práctica profesional, pues algunos no se sienten respaldados con el personal que de un diagnóstico acertado o por el contrario ayuden o apoyen durante el proceso de inclusión a aquellos niños que lo requieren.

Tabla 18. Nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con discapacidad

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	19	6%
Medio	153	47%
Bajo	121	38%
Ninguno	28	9%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 18. Nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con discapacidad



Elaboración propia.

El 47% de los docentes manifiestan que medianamente la institución donde labora está preparada en aspectos físicos y educativos para recibir a niños con discapacidad, el 38% que el nivel de preparación es bajo, el 6% que si está preparada y un 9% que no lo está. En un nivel medio, bajo o ninguno predomina en las respuestas de los docentes encuestados, pues,

contar con los recursos que faciliten los accesos es la mayor dificultad a la que se presentan las instituciones, especialmente las públicas, ya que los recursos están destinados a otras prioridades, las adaptaciones físicas deben ser fundamentales en las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos, para

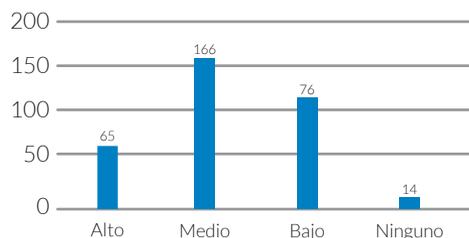
adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica (Garrido, 2009, p. 27).

Tabla 19. Apoyo institucional a la inclusión

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	65	20%
Medio	166	52%
Bajo	76	24%
Ninguno	14	4%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 19. Los directivos de su institución apoyan a la inclusión



Elaboración propia.

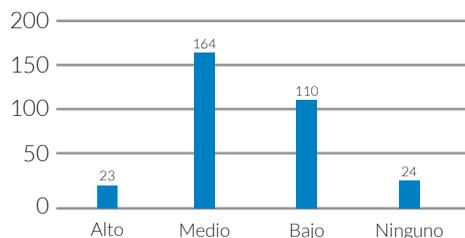
Más de la mitad de los docentes encuestados representada por el 52% expresa que los directivos en un nivel medio apoyan a la inclusión, el 20% manifiesta que los directivos si apoyan a la inclusión. Sin embargo, el 24% piensa que hay un apoyo bajo y el 4% que no hay el apoyo al mismo. Según la opinión de los docentes la gran mayoría de directivos apoyan a un nivel medio, bajo o no apoyan a la inclusión. Ya sea por el temor al cambio o las bajas expectativas que tienen con estos estudiantes, el personal directivo opta por integrar a estos estudiantes y no se da una verdadera inclusión.

Tabla 20. Nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	23	7%
Medio	164	51%
Bajo	110	34%
Ninguno	24	8%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 20. Nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares



Elaboración propia.

Los docentes opinan en un 51% que esta medianamente capacitado para realizar adaptaciones curriculares, pero tan solo el 7% se siente capacitado, mientras el 34% siente que tienen un nivel bajo para realizar adaptaciones curriculares y un 8% no se siente capacitado para realizarlas. La mayoría de docentes encuestados opina que no se sienten capacitados en la realización de adaptaciones curriculares, esto se puede deber a la falta de formación o a la poca predisposición en la capacitación permanente.

Tabla 21. Conocimiento de las normas de inclusión

Indicador	Frecuencia	Frecuencia procesada	Porcentaje
Respuesta 1. Constitución de la República del Ecuador	104	65	20%
Respuesta 2. LOEI	143	90	28%
Respuesta 3. Reglamento a la LOEI	140	88	27%
Respuesta 4. Ley Orgánica de Educación Especial	73	46	14%
Respuesta 5. Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013	45	28	9%
Respuesta 6. Ninguna	7	4	2%
Total	512	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 21. Conocimiento de las normas de inclusión


Elaboración propia.

En la tabla y figura 21 se evidencia que los documentos que los docentes conocen en un porcentaje similar de 27 y 28% son el reglamento a la LOEI y la LOEI respectivamente, mientras el 20% conoce la constitución, el 14% la Ley Orgánica de Educación Especial, el 9% conoce la normativa a estudiantes con NEE, pero el 2% desconoce estas normas.

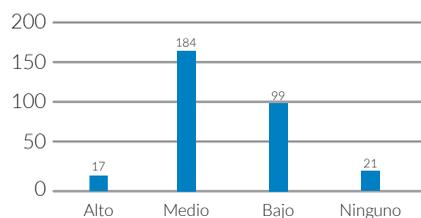
La gran mayoría de docentes conoce sobre las normativas que de alguna forma respaldan y regulan la atención a la diversidad, por lo que se garantiza este derecho en las aulas. Es importante reconocer el marco legal que fundamenta la inclusión, con la finalidad de cumplirlas y hacerlas cumplir en beneficio de todos, así por ejemplo en los Art. 26 y 27 de la Constitución de la República del 2008, establece que la educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Lo cual fundamenta la acción y el quehacer de todos los involucrados en la educación.

Tabla 22. Planificación institucional para la evaluación en inclusión

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	17	5%
Medio	184	57%
Bajo	99	31%
Ninguno	21	7%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 22. Planificación institucional para la evaluación en inclusión



Elaboración propia.

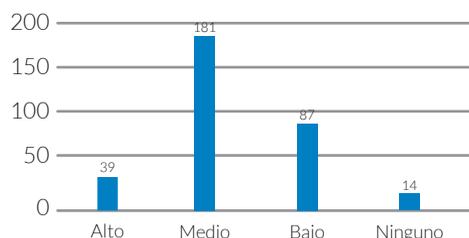
El 57% de encuestados manifiesta que la institución donde laboran tienen un nivel medio en cuanto a planear y tomar medidas para evaluar a los niños con NEE, el 31% tiene un nivel bajo, el 7% no tiene ningún conocimiento de las formas de evaluar, pero un 5% manifiesta que su institución si lo hace. Más de la mitad de docentes encuestados se encuentra en la opción de indecisión, pues pueden pensar que los directivos hacen algo, pero le falta por hacer y una buena inclusión manifiesta la necesidad de involucramiento de manera total de todos los agentes de la comunidad educativa.

Tabla 23. Reflejo de cultura amigable en relación a las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Alto	39	12%
Medio	181	57%
Bajo	87	27%
Ninguno	14	4%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 23. Reflejo de cultura amigable en relación a las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales



Elaboración propia.

En la tabla y figura 23 se evidencia que el 57% que representa más de la mitad de los docentes encuestados están de acuerdo en que las prácticas institucionales reflejan medianamente una cultura amigable con la inclusión, el 27% que el nivel es bajo, el 12% que estas medidas reflejan en un nivel alto y el 4% que no lo hacen.

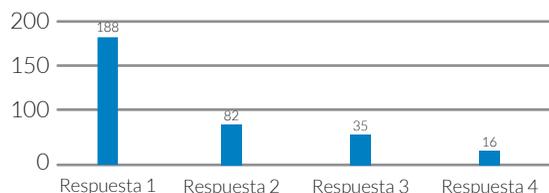
Una cultura amigable hacia la inclusión, parte de las comunidades organizadas que construyen y se involucran en un objetivo en común, para educarse a sí mismas, aprendiendo los unos de los otros, en el marco de un esfuerzo, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2009, p. 22).

Tabla 24. Concepto empírico de necesidad educativa

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1. Todos los niños y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos.	188	59%
Respuesta 2. Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.	82	25%
Respuesta 3. Los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar.	35	11%
Respuesta 4. Desconozco	16	5%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 24. Concepto empírico de necesidad educativa



Elaboración propia.

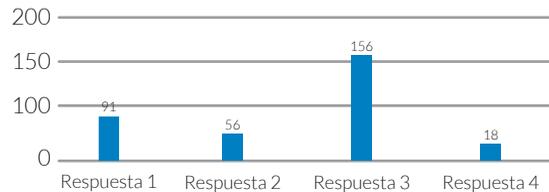
El 59% indica que la necesidad educativa especial es cuando manifiestan necesidades en los procesos educativos, el 25% indica que son las condiciones referidas a la instrucción que requieren ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales, el 11% manifiesta que son niños con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación y el 5% desconoce este tema. Más de la mitad de los docentes conoce sobre la terminología de Necesidades Educativas Especiales, lo cual fundamenta la atención a la diversidad, pues esta no se limita únicamente al estudio de las discapacidades, sino que abarca una amplia gama de problemas escolares que integran el continuo de necesidades educativas específicas de apoyo educativo (Nadal, 2014).

Tabla 25. Concepto empírico de discapacidad

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1. Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad.	91	28%
Respuesta 2. Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria.	56	17%
Respuesta 3. Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringen el desempeño de la persona en la vida diaria.	156	49%
Respuesta 4. Desconozco	18	6%
Total	321	100%

Elaboración propia.

Gráfico 25. Concepto empírico de discapacidad



Elaboración propia.

El 49% de los docentes expresa que la discapacidad es la limitación de la capacidad para realizar actividades que restringen el desempeño de actividades diarias, el 28% elige de entre las opciones que son las desventajas que le impiden a una persona a desempeñarse de manera normal para su edad, el 17% que es la restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural y el 6% desconoce que es la discapacidad.

Casi la mitad de los docentes saben que es la discapacidad, sin embargo, lo que llama la atención es el porcentaje de los que no lo saben pues el 51% de los encuestados establece por medio de sus respuestas la falta de conocimiento de este término. A sabiendas de que,

la discapacidad es una cuestión que afecta a los individuos, a la familia y a la sociedad en conjunto y por tanto tiene una importante trascendencia conocer los términos utilizados, a veces son intercambiables entre ellos complicando aún más el concepto, limitación en la realización de papeles y tareas socialmente definidos, esperados de un individuo dentro de un entorno físico y sociocultural (INE, 2009, p. 23).

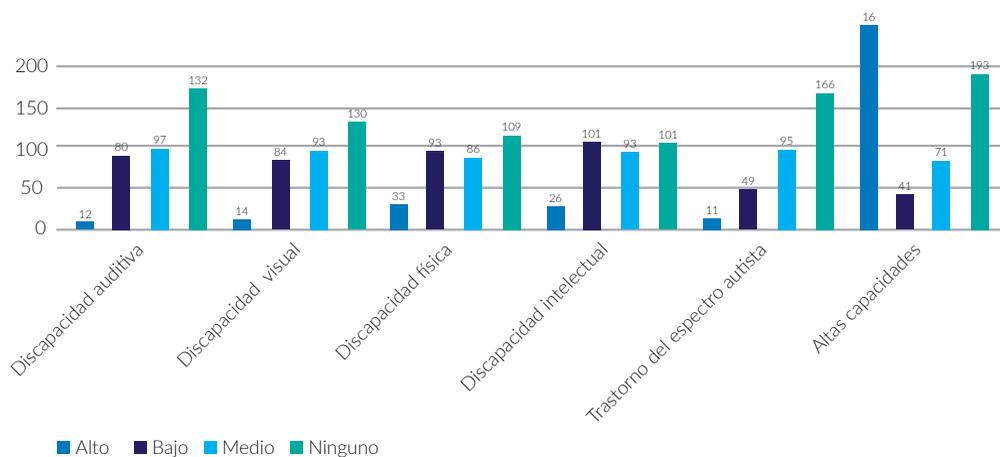
El tener una idea clara de que es la discapacidad dentro del proceso de inclusión ayudará a dar pautas en su aprendizaje.

Tabla 26. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función a las distintas discapacidades

Indicador	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
Discapacidad auditiva	12	80	97	132
Discapacidad visual	14	84	93	130
Discapacidad física	33	93	86	109
Discapacidad intelectual	26	101	93	101
Trastorno del espectro autista	11	49	95	166
Altas capacidades	16	41	71	193
Total				

Elaboración propia.

Gráfico 26. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función a las distintas discapacidades



Elaboración propia.

En la tabla y gráfico 26 se evidencia el nivel de conocimiento con respecto a los fundamentos de enseñanza-aprendizaje, con respecto a las diversas discapacidades en las cuales se coincide en determinar que pocos docentes tienen un nivel alto. Además, se destaca que no tienen ningún conocimiento en mayor proporción en el Trastorno de Espectro Autista (TEA) y altas capacidades. Podemos establecer que en la discapacidad física y la intelectual existe un mayor número de docentes que sabe sobre metodología para la enseñanza-aprendizaje, pero cabe recalcar que en comparación con el resto de discapacidades sigue siendo una minoría. Por tanto,

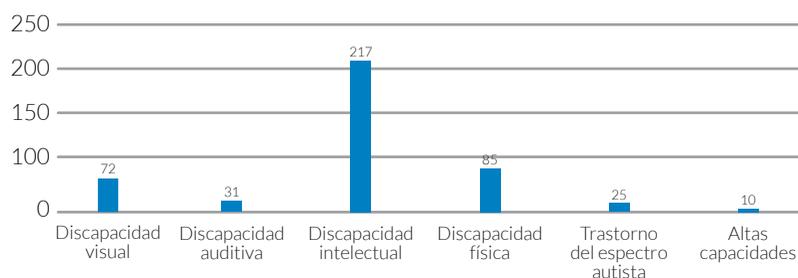
es importante conocer estrategias que de alguna forma faciliten el aprendizaje, por lo que se necesita hacer hincapié en estas falencias, desarrollando una metodología participativa con jornadas de sensibilización, talleres, semanas interculturales con actividades curriculares y extracurriculares, charlas, jornadas lúdicas, debates, coordinadas por el centro educativo y padres de familia (Echeita, 2008, p. 15).

Tabla 27. Número de alumnos en función de la NEE

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Discapacidad visual	72	17%
Discapacidad auditiva	31	7%
Discapacidad intelectual	217	49%
Discapacidad física	85	19%
Trastorno del espectro autista	25	6%
Altas capacidades	10	2%
Total	440	100%

Elaboración propia.

Gráfico 27. Número de alumnos en función de la NEE



Elaboración propia.

De los 321 docentes encuestados se evidenció que cuentan con un total de 440 estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, desglosados de la siguiente manera: El 49% presenta discapacidad intelectual, el 19% discapacidad física, el 17% discapacidad visual, el 7% discapacidad auditiva, el 6% TEA y el 2% altas capacidades.

Resultados globales referidos al conocimiento, actitud y opinión de los participantes, hacia la inclusión educativa

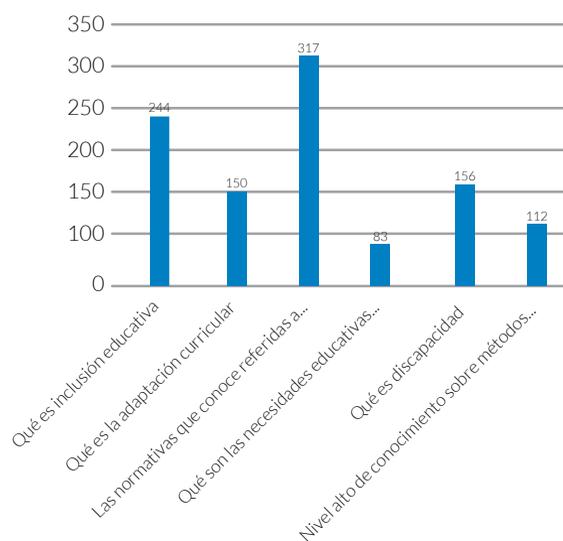
Resultados globales relativos al conocimiento de los docentes de la provincia de Pastaza

Tabla 28. Conocimiento de los docentes encuestados

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Qué es inclusión educativa	244	76%
Qué es la adaptación curricular	150	47%
Las normativas que conoce referidas a la inclusión	317	98%
Qué son las necesidades educativas especiales	83	26%
Qué es discapacidad	156	49%
Nivel alto de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje para la inclusión	112	35%

Elaboración propia.

Gráfico 28. Resultados sobre los conocimientos de los docentes a temas referidos sobre inclusión educativa



Elaboración propia.

La gráfica muestra un resumen de los resultados por pregunta relacionados al conocimiento, cada una de dichas preguntas fue encuestada a un total de 321 docentes. El 98% de los docentes encuestados conoce entre al menos una de las normativas que hace referencia a la inclusión educativa como la Constitución de la República, LOEI, Reglamento a la LOEI, Ley de Educación Especial, etc. El 76% sabe o tiene conocimiento de lo que es inclusión educativa. El 49% sabe lo que es la discapacidad. El 35% conoce sobre métodos de enseñanza-aprendizaje para la inclusión, mientras el 26% evidencia que sabe que son las necesidades educativas especiales y el 47% conoce que es adaptación curricular. Dentro de estos términos que hacen referencia a la inclusión educativa podemos establecer que en términos generales han escuchado o conceptualizan los mismos, por lo tanto, no existe mayor desconocimiento en la provincia de Pastaza.

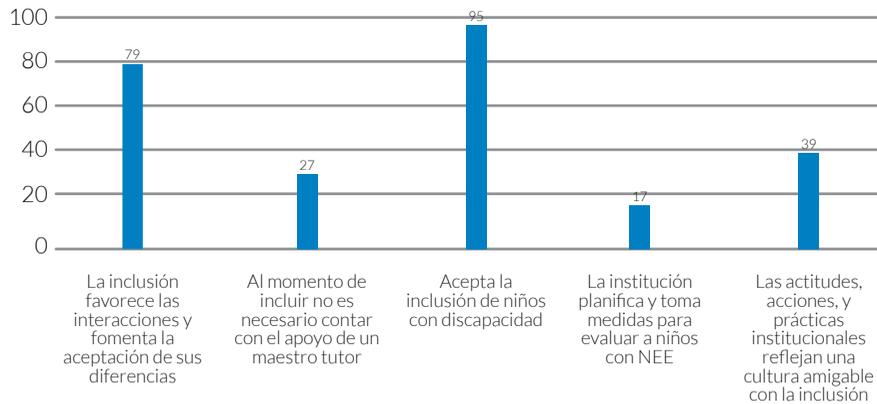
Resultados globales relativos a la actitud de los docentes de la provincia de Pastaza

Tabla 29. Nivel alto de actitud de los docentes encuestados

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
La inclusión favorece las interacciones y fomenta la aceptación de sus diferencias	79	25%
Al momento de incluir no es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor	27	8%
Acepta la inclusión de niños con discapacidad	95	30%
La institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con NEE	17	5%
Las actitudes, acciones, y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión	39	12%

Elaboración propia.

Gráfico 29. Resultados sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa



Elaboración propia.

La gráfica muestra un resumen de los resultados por pregunta relacionados a las actitudes, cada una de dichas preguntas fue encuestada a un total de 321 docentes. El 30% acepta la inclusión educativa. Mientras el 25% manifiesta que la inclusión educativa favorece las interacciones y fomenta la aceptación de sus diferencias. El 12% dice que las actitudes, políticas, acciones, y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión. En un porcentaje bajo 8% piensa que no es necesario contar con un maestro tutor para realizar inclusión y un 5% la institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con NEE. Se tomó el nivel alto en las respuestas para especificar la actitud de los docentes frente a la inclusión. Donde se evidenció una actitud negativa pues no hay la aceptación y se considera que las prácticas institucionales no reflejan una verdadera inclusión en las aulas regulares.

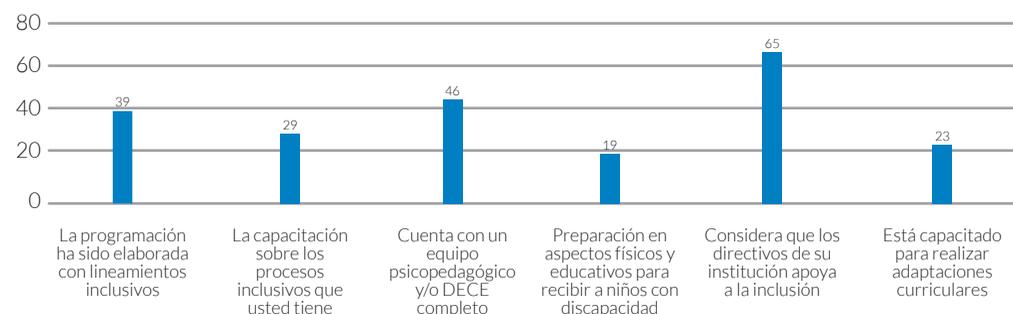
Resultados globales relacionados a la opinión de los docentes de la provincia de Pastaza

Tabla 30. Nivel alto de opinión de los docentes encuestados

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
La programación ha sido elaborada con lineamientos inclusivos	39	12%
La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted tiene	29	9%
Cuenta con un equipo psicopedagógico y/o DECE completo	46	14%
Preparación en aspectos físicos y educativos para recibir a niños con discapacidad	19	6%
Considera que los directivos de su institución apoya a la inclusión	65	20%
Está capacitado para realizar adaptaciones curriculares	23	7%

Elaboración propia.

Gráfico 30. Resultados sobre las opiniones de los docentes hacia la inclusión educativa



Elaboración propia.

El gráfico muestra un resumen de los resultados por pregunta relacionados a las opiniones, cada una de dichas preguntas fue encuestada a un total de 321 docentes. El 12% manifiesta en un nivel alto que la programación educativa de su institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos. El 9% dice que la capacitación sobre los procesos inclusivos que se ha recibido es de un nivel alto. El 14% presenta que la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo y que facilita el proceso de inclusión en un nivel alto, mientras el 6% siente que hay un nivel alto de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con discapacidad.

Un 20% con un nivel alto considera que los directivos de su institución apoyan a la inclusión y el 7% opina que está capacitado a un nivel alto para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas.

Se ha tomado el nivel alto como medición comparable para la opinión de los docentes del proceso inclusivo en las aulas regulares. Es así que, encontramos que tanto las instituciones educativas como su personal en el momento no se encuentran capacitados o no cuenta con los recursos necesarios para realizar una verdadera inclusión.

Resultados en base a la estadística multivariada

A continuación, se presenta un análisis correlacional de las respuestas obtenidas del total de docentes encuestados, para lo cual se ha utilizado el software estadístico para Excel llamado XLSTAT, esto nos permitió realizar un estudio de clúster agrupando de manera homogénea grupos según sus respuestas, a través de lo que es posible conocer cómo aparecen, se diferencian o relacionan las contestaciones dadas.

Se ha identificado cuatro grupos llamados Clúster 1, Clúster 2, Clúster 3 y Clúster 4, y para este estudio se les llamará Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3 y Grupo 4, correspondiente a cada clúster, mismos que están determinados por los centroides, es decir, sus promedios.

Tabla 31. Cuatro grupos de docentes por similitud de respuestas

Variable	Centroide clúster 1	Centroide clúster 2	Centroide clúster 3	Centroide clúster 4
Rural 1/ Urbano 2	1	2	2	1
Diurno	1	1	1	1
Vespertino	0	0	0	0
Nocturno	0	0	0	0
Primero	0	0	0	1
Segundo	0	0	0	1
Tercero	0	0	0	1
Cuarto	0	0	0	1
Quinto	0	0	0	1
Sexto	0	0	0	1
Séptimo	0	0	0	0
Octavo	0	0	0	0
Noveno	0	1	0	0



Décimo	0	1	0	0
Respuesta 1	1	1	1	1
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	0	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	3	3	3	3
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	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	3	1,5
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	2	3	3
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	3	3	2
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	3	3	2
Respuesta 1	0	0	0	0
Respuesta 2	0	0	1	1
Respuesta 3	0	1	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	3	3	3	3
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	3	3	3
Respuesta 1	0	0	1	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	0	0	0	0
Respuesta 4	0	0	0	0
Respuesta 1	0	0	0	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	1	1	0	1

Respuesta 4	0	0	0	0
Auditivo	1	1	1	0
Visual	1	1	1	0,5
Física	1	1	1	0
Intelectual	1	1	1	0,5
Trastorno generalizado del desarrollo	0	1	0,5	0
Altas capacidades	0	0	0	0
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

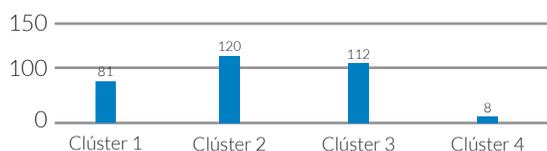
Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

Tabla 32. Número de docentes por grupos de clúster

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Clúster 1	81	25%
Clúster 2	120	37%
Clúster 3	112	35%
Clúster 4	8	3%
Total	321	100%

Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

Gráfico 32. Número de docentes por grupos de clúster



Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

El gráfico 32 nos indica que existen cuatro grupos homogéneos más o menos típicos en respuestas, en los que podemos evidenciar similitudes en las respuestas especialmente en los grupos 1, 2 y 3, sin embargo, el grupo 4 con un total de ocho docentes se encuentran con variaciones, pero poco significativas en las respuestas dadas en relación con los otros grupos. Desde las diferentes variables se establece que el 72% de los docentes trabaja en la zona urbana, mientras que el 28% en la zona rural de la provincia de Pastaza. Además, la mayoría tomando de los docentes como referencia su promedio trabaja en la sección diurna. En relación al año de básica donde labora de primero al octavo los grupos 1, 2 y 3 presentan una distribución similar, sin embargo, los docentes del grupo 4 se encuentran entre el primero y sexto de básica.

Con respecto a las preguntas de conocimientos, opiniones y actitudes sus respuestas en los cuatro grupos son similares, presentando una variable en la pregunta 17 de la encuesta sobre qué es discapacidad en la que la totalidad de los docentes del grupo 4 aciertan a la respuesta correcta y en relación al número de estudiantes con discapacidad en sus aulas, ya que el grupo 4 presenta una mayor cantidad de niños incluidos con discapacidad visual e intelectual.

Discusión

La presente investigación aborda la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Pastaza, con un número total de 321 docentes que laboran en dicha provincia. Se aplicó una encuesta sobre conocimientos, actitudes y opiniones de los procesos inclusivos en Educación General Básica, elaborada y validada por un grupo de profesionales pertenecientes al proyecto UDA 2 (continuación del proyecto UDA 1, estudio sobre inclusión educativa). Con base a esto se plantearon objetivos de los cuales se deriva y desarrolla esta investigación.

De acuerdo con los resultados encontrados se puede determinar las siguientes dimensiones, en cuanto a actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes sobre los procesos inclusivos y la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular de Pastaza resultados que fueron tabulados, graficados e interpretados. Los conocimientos y formación de los docentes son determinantes a la hora de realizar una verdadera educación inclusiva, pues ello conlleva a establecer parámetros de atención a la diversidad, además de conocer, saber y aplicar sus conocimientos de manera oportuna cuando los educandos lo requieran.

Dentro de los resultados obtenidos hemos encontrado que el 76% de docentes conoce sobre qué es y de que se trata la inclusión educativa, podemos concluir con respecto a esta pregunta que la mayoría de docentes tiene una idea clara sobre este término y que lo diferencia con respecto a las otras opciones erróneas. El 98% de los docentes encuestados conoce las normativas que hace referencia a la inclusión entre ellas la Constitución de la República, la LOEI, Reglamento a la LOEI, Ley Orgánica de Educación Especial y la normativa de atención a estudiantes con NEE, uno de los factores principales del conocimiento de estas es el hecho de la socialización que se mantiene en cada una de las instituciones y de que el estado cada vez cambia o incrementa nuevos estatutos basados en experiencias de otros países, intentando atender estos grupos de atención prioritaria.

En cuanto a la discapacidad el 49% demuestra conocer el término, sin embargo, llama la atención que el 28% de los docentes encuestados considera que la discapacidad es una desventaja que le impide desarrollarse normalmente, lo cual algunos de los docentes lo consideran hasta la actualidad, por lo que la desventaja la creamos nosotros fomentando una sociedad excluyente.

El 35% conoce sobre métodos de enseñanza-aprendizaje para la inclusión, mientras el 26% evidencia saber que son las necesidades educativas especiales. Una de las principales preocupaciones de los docentes son el hecho de establecer buenas adaptaciones y con respecto a esta, el 47% conoce que es adaptación curricular, que es un porcentaje medio y que al no conocer seguramente podemos inferir que no lo pueden aplicar o no lo aplican en las aulas, sabemos que las adaptaciones son la base, pero no

lo único, para atender a los niños con algún tipo de discapacidad, pues reflejan que se está trabajando de acuerdo a las necesidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes. Cabe recalcar que el hecho de conocer no establece una buena educación inclusiva, pues lo determinará la forma de aplicación en la vida diaria, en el contexto, en las aulas y sobre todo respetando a cada uno de los involucrados en sus diferencias.

La inclusión educativa en nuestro país cobra especial importancia en los años 90, con los precedentes que se dieron en Jomtien (Tailandia, 1990). Y representa un avance importante reconociendo el derecho a incorporarse a la educación regular, eliminando la exclusión. En este proceso se van sumando el personal institucional y es a partir de este precedente nos preguntamos, ¿hemos avanzado solo en teoría y los resultados se observarán en el largo trayecto que tenemos que recorrer?, ¿tenemos las herramientas necesarias?, ¿basta solo con las políticas establecidas desde el gobierno?

En la actualidad todavía se observa que en algunos establecimientos educativos no cuentan con los accesos necesarios para brindar una educación inclusiva, por diferentes circunstancias como es el desconocimiento, no existe gestiones necesarias etc. Sin embargo, la inclusión surgió en base a las normas jurídicas establecidas en la Constitución del Ecuador, el reconocimiento de la educación de calidad como un derecho universal y el reconocimiento de la diversidad como un valor, normas en mención que tal vez no fueron aterrizadas en la realidad del país, si observamos no contamos con infraestructura adecuada en la mayoría de instituciones regulares, mirar desde la óptica del docente un eje fundamental en este reto del milenio, abordando la dimensión del conocimiento como lo define “el conocimiento como la capacidad para resolver un determinado conjunto de problemas” (Muñoz y Riverola, 2003, p. 6).

El proceso de la inclusión ha ido marcando pautas de aprendizaje para enfrentar las necesidades de la educación, entender la realidad de un futuro no muy lejano que avanza a pasos agigantados en el ejercicio de su profesión, que se ven marcados en la investigación realizada, con porcentajes favorables, son avances significativos. La actitud, en general ha determinado las formas de interpretar o actuar del ser humano, en el caso de la inclusión genera una perspectiva positiva o negativa hacia la misma. Por lo tanto, se genera un condicionante en el proceso inclusivo.

Con respecto a la actitud el 30% acepta la inclusión educativa, mientras el 25% manifestó que la inclusión educativa sí favorece las interacciones y fomenta la aceptación de sus diferencias, el 12% dice que las actitudes, políticas, acciones, y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión, el 8% que constituye un porcentaje bajo piensa que no es necesario contar con un maestro tutor para realizar inclusión y un 5% indica que la institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con NEE.

En relación con los resultados obtenidos en cuanto a la actitud de los docentes encontramos que en la mayoría es negativa, podemos afirmar que por el desconocimiento con respecto a cada una de las discapacidades o por el temor al cambio se da esta situación, además por la falta de los recursos humanos y técnicos con el que

cuenta la provincia de Pastaza, pues según el INEC (2010) existe una carencia a nivel rural de los servicios eléctricos y tecnológicos en un 26,6 % y esto puede estar ligado a la falta de atención a este grupo de personas con discapacidad de atención prioritaria.

Estudios realizados sobre la actitud y formación docente hacia la inclusión en otros países revela, Beh-Pajoo y Shimman (en Avramidis y Norwich, 2004), analizan las actitudes de los profesores de Reino Unido y encontraron que los docentes que habían recibido formación para la enseñanza con dificultades de aprendizaje manifestaban mejores actitudes y reacciones emocionales que quienes no habían recibido la formación pertinente.

Trabajar con predisposición, será la pauta primordial, para crear ambientes de trabajo que ayuden al normal desenvolvimiento de los alumnos, convirtiendo el aula en verdaderos talleres de producción de conocimientos de aprendizajes significativos. Las cifras investigadas a pesar de que son bajas si son prósperas, pues la educación inclusiva es un proceso paulatino y en cuanto a las prácticas de actitud que se están trabajando en Pastaza en las unidades educativas, se puede llegar a replicarlas en el Ecuador y esto sería una meta esencial.

Sus opiniones reafirman al avance de la inclusión, el 52% indica un nivel medio, pues se considera que la programación educativa de la institución donde trabajan han sido elaborada con lineamientos inclusivos, y el 53% de los docentes está medianamente capacitados sobre los procesos inclusivos, mientras el 14% manifiesta que la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo. El 6% contesta que hay un nivel alto de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con discapacidad, un 20% con un nivel alto considera que los directivos de su institución apoyan a la inclusión y el 7% opina que está capacitado a un nivel alto para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas. Se ha tomado en consideración las respuestas, en base a un nivel medio hasta alto, el mismo que se encuentra concentrado en un porcentaje imponente, que determina el proceso inclusivo según la opinión de los docentes se da, no a pasos acelerados pero muy firmes.

Según datos obtenidos del Ministerio de Salud en agosto de 2015, en la provincia de Pastaza existe un total de 326 niños incluidos en aulas regulares; pero en la investigación realizada se encontró según la opinión de los docentes que en los salones de clases en donde laboran constan un total de 440 estudiantes con una necesidad educativa. Por lo que determinamos que algunos de los niños no han sido detectados, pues debemos tener en consideración que no se abarcó con la totalidad de la población, lo cual nos enfrenta a la realidad de las aulas y datos probablemente registrados de estudiantes que tienen un diagnóstico, pero nos planteamos qué sucede con aquellos que no han sido diagnosticados y que probablemente genere incertidumbre en cada uno de nosotros.

En cuanto a la opinión, Dickens-Smith (en Avramidis y Norwich, 2004), indagó sobre las opiniones de profesores convencionales y especiales frente a la inclusión, para lo cual encuestó a los participantes antes y después de que asistieran a un curso de formación. Ambos grupos se mostraron más favorables al proceso después de haber acudido al programa. Cabe recalcar que los docentes encuestados asistieron a la capacitación, pero no fueron evaluados al inicio sino sus percepciones al finalizar la misma, manifestaron un cambio de actitud y opinión sobre la inclusión educativa.

Para poder enfrentar la inclusión a más de la predisposición, es necesaria la capacitación, investigación e innovación, el docente con esta preparación tendrá bases sólidas para impartir conocimientos a sus estudiantes y aportar en la toma de decisiones a la institución en la construcción de una educación inclusiva. Los resultados del trabajo realizado proyectan un empoderamiento y avances satisfactorios.

Una frase muy significativa que dice “hay demasiada ausencia del otro en nosotros” (Skliar, 2005, p. 4). Llama a la reflexión, a cada uno de nosotros con sus fortalezas y debilidades, para ser partícipes del cambio, enlazando desde diferentes perspectivas de una manera global, en donde exista una organización y participación en igualdad de condiciones, con el apoyo de docentes, estudiantes, padres de familia y sociedad, encaminadas a ser agentes multiplicadores de una cultura inclusiva llena de afecto y amor.

Conclusiones

La educación inclusiva debe facilitar el proceso de atención a la diversidad desde diferentes ámbitos, pues se debe involucrar de manera competente y acertada a directivos, docentes, padres de familia, comunidad, pues se requiere de una sociedad incluyente. A continuación, exponemos y presentamos las principales conclusiones que se derivan de esta investigación.

La mayoría de los docentes tiene conocimiento sobre que es la inclusión, sobre las normativas que de alguna forma la avalan o respaldan, además conoce algunas de las terminologías sobre la inclusión como: discapacidad, métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades y las necesidades educativas especiales. Además, 47% de docentes demuestra conocer el término que generalmente se asocia a un proceso inclusivo que son las adaptaciones curriculares.

En relación a las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa se pudo identificar que la actitud es negativa por los resultados obtenidos, pues las preguntas basadas en este tema revelan que en porcentajes por debajo a la mitad en la mayoría de preguntas manifiestan un nivel alto a que la inclusión educativa favorezca las interacciones, a que la cultura inclusiva de las instituciones sea amigable y evalúe de manera correcta o a que se pueda realizar sin la ayuda de un tutor.

Con respecto a la opinión de los docentes también se corrobora con los datos obtenidos en la actitud, es decir los datos altos son poco alentadores, pues determinan que la programación educativa en nivel medio tiene lineamientos inclusivos; además se sienten poco capacitados con respecto a procesos inclusivos en las diferentes discapacidades o altas capacidades; en relación al equipo interdisciplinario con el que debe contar todo establecimiento opinan que no se cuenta; en infraestructura las instituciones no están preparados para recibir a niños con algún tipo de discapacidad; mientras que un 20% opina que los directivos sí apoyan la inclusión y coincidiendo igualmente con los conocimientos de los docentes un porcentaje mínimo de 7% se siente capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas.

Según los datos obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes de la provincia de Pastaza existe un total de 440 estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial de ellos: 72 tienen discapacidad visual, 31 tienen discapacidad auditiva, 217 discapacidad intelectual, 85 discapacidad física, 25 trastorno del espectro autista y 10 con altas capacidades. Sin embargo, cabe mencionar que se ha identificado este número de estudiantes según referencia a los datos obtenidos, en la que los docentes se basaron en la conceptualización de cada una de las necesidades y no necesariamente a un diagnóstico establecido como referente.

La realidad de la inclusión educativa en las instituciones regulares de la provincia de Pastaza es que, pese a que se tenga conocimiento de ciertas pautas con relación

a la inclusión, la actitud y opinión de los docentes se ven negativas, pero esto revela la necesidad de que los docentes se sensibilicen ante esta realidad latente dentro del contexto educativo.

La correlación en multivariante demuestra homogeneidad en las respuestas, se agrupó a los docentes en cuatro grupos con respuestas similares, en relación a la encuesta aplicada. Los grupos uno, dos y tres mantuvieron respuestas muy similares. Sin embargo, el grupo cuatro presenta una variante mínima especialmente en la zona de trabajo, así el 28% trabaja en el área urbana y en la rural el 72%. Los grupos uno, dos y tres trabajan en la sección diurna mientras el grupo cuatro labora en la sección vespertina. En relación a las preguntas referidas a los conocimientos, opiniones y actitudes de los docentes, la pregunta 17 sobre que es la discapacidad, la totalidad del grupo cuatro acierta en la respuesta correcta, también en relación al número de estudiantes con discapacidad visual e intelectual en sus aulas.

La capacitación realizada mediante un taller se desarrolló en forma ordenada, procesada y adecuada a la temática propuesta de inclusión educativa referente a la discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad intelectual, discapacidad física y altas capacidades. Con un total de 150 docentes de aulas regulares de la provincia de Pastaza, Cotopaxi, Chimborazo y Tungurahua, con el objetivo primordial de brindar el apoyo para la práctica en la atención a la diversidad que se presentan en las aulas. Mediante el taller, se puede establecer que permanece el interés por parte de los docentes, pues existió: una interrelación en todo el proceso, preguntas que generaron reflexión y motivación, vivencias de los mismos dentro y fuera del aula, intercambio de opiniones, se generaron propuestas lúdicas por cada uno de los participantes.

La capacitación mediante el taller facilitó la comprensión de la realidad en las aulas regulares, pues dentro de las interrogantes y opiniones que se plantearon los docentes estaban que falta mucho por parte de ellos mismos, de los directivos y de contar con recursos tanto humanos como económicos, para realizar una inclusión idónea y acorde a las necesidades.

le/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1ECUADOR. Ministerio de Educación y Cultura. Plan decenal de educación 2006-2015. Quito.

Echeita, G. (2009). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*.

Echeita, G. (2008). "Inclusión y Exclusión Educativa, "Voz y Quebranto"", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambios en Educación*. Madrid, España: Narcea.

Entre Dos Mundos. (2009) "Revista de traducción sobre discapacidad visual", n° 25. *Entre Dos Mundos*. Obtenido de <http://www.once.org/appdocumentos/once/prod/SS-PUB-EDM->

European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula de Educación*. Bruselas:Middelfart.

Ferguson, D. (2008). "International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone". *European Journal of Special Needs Education*, 23, pp 109-120. Obtenido de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250801946236>

Fernández, M.(2008). *Metodología de la investigación*. Caracas: Júpiter.

Fraga. R. y Herrera, C. (2002). *Investigación Educativa*. Quito, Ecuador: Klendarios. Fundación ONCE.

Garrido, J. (2009). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.

Gómez, B. J. (1990). "Metodología de encuesta por muestreo". En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez Benito, *Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad.

INEC (2009). *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y Estado de Salud*. Madrid.

INEC (2013). *Compendio Nacional de Estadísticas 2013*. Quito: INEC. Obtenido de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/compendio-estadistico/>

INEC. (2010). *Fascículo provincial de Pastaza*. Quito: INEC. Obtenido de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manulateral/Resultados-provinciales/pastaza.pdf>



Kerlinger, F. N. (2009). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Artículo 5*. Quito: LOEI. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf>

López, M.(2012). *La inclusión educativa*. Madrid, España: Narcea.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2009). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A

Ministerio de Educación (2008). *Plan decenal 2006-2015*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación (2013). *Archivo maestro AMIE*. Quito

Ministerio de Educación Ecuador (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito: MEC. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=3083>

Ministerio de Salud (2015). *Estadística sobre discapacidades*. Quito: MSP. Obtenido de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/estadistica_conadis.pdf

Moriña Díez, A.; Gallego, C. (2009). *Para comenzar a construir prácticas inclusivas en los centros. La formación colaborativa entre el profesorado*. Madrid: Nuevas Tecnologías.

Muñoz, B y Riverola, J (2003), *Del buen pensar y mejor hacer: Mejora permanente y gestión del conocimiento*, Editorial Mac Graw-Hill, Madrid.

Muñoz, V. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Lima: CEJIL. Obtenido de http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf

Naciones Unidas. (2009). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Washington Estados Unidos. Obtenido de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Nadal, M. (2014). *Necesidades Educativas Especiales*. Programa de curso. Obtenido de <http://www.uv.es/didorg/guiesdocents/pdfs/2014-2015/33600-GMO-MJNM.pdf>

PREAL, Fundación Ecuador y Grupo FARO (2010). *Informe de Progreso Educativo Ecuador*. Quito, Ecuador: SOBOC GRAFIC. Obtenido de <http://educiudadania.org/informe-de-progreso-educativo-ecuador-2010/>

Skliar, C. (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22.

Skliar, C. (2005) *Venus y Medusas. Ensayo audiovisual realizado para el seminario internacional Educar la Mirada*. Flacso, Argentina. Obtenido de <https://archive.org/details/VenusYMedusas-CarlosSkliar>

Toral, P. (2012). *Nuevo enfoque de la educación inclusiva y su articulación con la práctica docente y no docente*. Lima: Editorial Guzlop.

Torres, R. (2009). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Barcelona: Fares.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. Jomtien.

UNESCO. (2008). *Educación para todos (EPT). Plan de Acción Global: mejorar el apoyo a los países para cumplir las metas de la EPT. Bases para aumentar el esfuerzo colectivo entre los organismos convocados de EPT*. UNESCO, París.

UNESCO (2009). *Guidelines for inclusion. Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, París.

UNESCO (2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Síntesis. Bases sólidas. Cuidado y educación de la primera infancia*. UNESCO, París.

UNICEF (2014). *Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. Argentina. Obtenido de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf

Valdés, A. y Monereo, C. (2012,15 de abril).Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Obtenido de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8_htm.html

Valles, M. S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis

LA INCLUSIÓN EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE TUNGURAHUA

Juanita Soraya Toral Tenorio

María Alicia Castro León

María Eugenia Ochoa Guerrero

Introducción

Hablar de inclusión en la educación es tocar un tema controversial y de gran importancia a nivel mundial, es así que en la actualidad los sistemas educativos de la mayoría de países reestructuran constantemente sus reformas educativas. Estas modificaciones persiguen el objetivo de brindar una educación de calidad que abarque a la innegable diversidad presente en las aulas de clase. En muchas ocasiones estas iniciativas surgen como producto de compromisos institucionales adquiridos, que no deberían ser los únicos motores para la atención a la diversidad. Sin embargo, no se puede negar el relevante impulso que estos organismos otorgan al momento de hablar sobre inclusión educativa.

Con estas premisas los gobiernos de los países adherentes a las diversas declaraciones, convenios, convenciones, etc., iniciaron un proceso de transformación del sistema educativo con la finalidad que abarque y acepte a todos los estudiantes con sus diferentes formas y necesidades de aprender. Por todo ello, la actual tendencia educativa apunta hacia la inclusión de aquellos grupos que históricamente han sido excluidos de un sistema educativo generalmente homogenizante y que ha llevado a construir una estructuración muy cómoda de división entre la denominada educación regular y la educación especializada. Esto ha traído como consecuencia que los sistemas educativos se separen totalmente en relación a la búsqueda de una educación inclusiva, llena de innovaciones y alternativas educativas, independientemente de las condiciones individuales de los estudiantes, con la finalidad que respondan a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de ellos.

“Trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas” (Echeita, 2008, p. 3). Tal como manifiesta este autor, la inclusión puesta en práctica hace referencia a la construcción de condiciones óptimas para el aprendizaje; es decir, a espacios, recursos, metodologías, evaluaciones, etc., que permitan responder de una manera eficiente tanto a los estilos, ritmos, limitaciones y capacidades de cada uno de los educandos.

Por todo ello, se ha visto necesario el desarrollo de una investigación en la cual se determine la realidad de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE): sensorial, intelectual, física, y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Tungurahua, identificando de esta manera cuáles son las potencialidades y/o falencias de los docentes como condicionantes para llegar a facilitar los procesos de educación inclusiva en el país, por lo que es de capital importancia analizar cuáles son sus conocimientos, actitudes y opiniones frente a la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

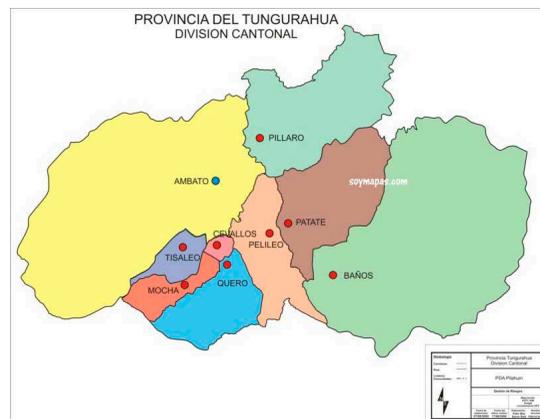
Contexto de la investigación

Los docentes cumplen un papel indispensable dentro del proceso de inclusión, en donde deben brindar la atención necesaria para cubrir las necesidades educativas especiales de los estudiantes incluidos en las diversas instituciones educativas. Por esta razón se vio la importancia de realizar una investigación sobre el proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad en las unidades educativas de la provincia de Tungurahua.

Los resultados obtenidos de la presente investigación se consiguieron mediante la aplicación de un cuestionario sobre las actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes frente a la realidad de la inclusión educativa en los centros de educación general básica regular de la provincia de Tungurahua.

La provincia de Tungurahua se encuentra ubicada en la hoya oriental de Patate, su nombre significa “ardor en la garganta o garganta en llamas”, este territorio se ubica en el centro del país en la región sierra, su capital es Ambato. En la época paleolítica los pobladores del lugar vivieron en estas tierras como nómadas, se alimentaban de la caza y frutos. Sin embargo, luego tuvieron que cuidar sus tierras y animales. Dicha provincia se encontraba habitada por los altivos Hambatus, quienes obedecían al más anciano de la tribu y estaba conformada por cuatro tribus independientes denominadas: Quisapinchas, Yzambas, Guachis y Pillaros. Su clima se caracteriza por una diversidad de pisos climáticos propios de la región interandina, existiendo un predominio del clima mesotérmico seco, que se modifica según el viento que ingresa por el cañón del río Pastaza. Actualmente cuenta con nueve cantones: Ambato, Pelileo, Baños, Patate, Píllaro, Quero, Cevallos, Mocha y Tisaleo.

Figura 1. Mapa físico de la provincia de Tungurahua



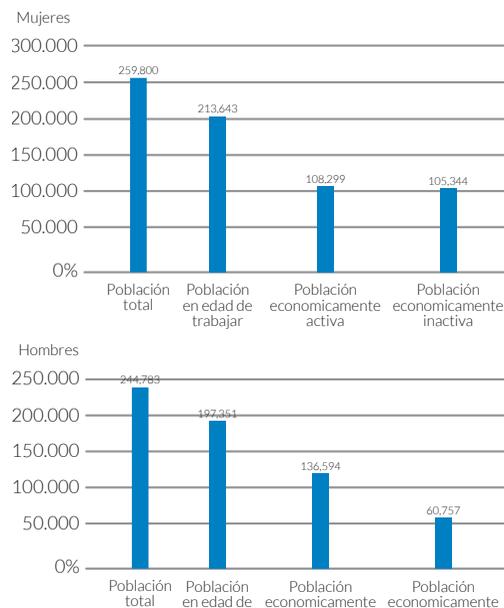
Fuente: PDA (2017).

Tungurahua es una de las provincias más turísticas del Ecuador, ya que se encuentra rodeada por muchos atractivos turísticos como son cascadas, ríos, planicies, etc., siendo el más importante y visitado por propios y extraños el volcán Tungurahua, que se encuentra en constante erupción. Por lo tanto, una de las fuentes de ingreso económico más importante de esta provincia es el turismo. Otro de los atractivos turísticos con los que cuenta esta provincia son las aguas termales ubicadas en la ciudad de Baños. La ganadería y la agricultura han contribuido también con su desarrollo económico.

En relación al aspecto socio – cultural, Ambato, capital de esta provincia, se puede resaltar que es conocida como la ciudad de los tres Juanes: Juan Montalvo, Juan León Mera y Juan Benigno Vela y a nivel internacional como la tierra de las flores y las frutas. Ambato pretende llevar el mensaje a todos los ecuatorianos que el carnaval debería ser una festividad que exprese cultura y respeto, mas no el juego con agua. Cabe recalcar también, que los sitios más importantes en la ciudad de Ambato son el museo Juan Montalvo y del colegio Bolívar, con muestras de arqueología y ciencias naturales.

En el último censo realizado en el Ecuador en el año 2010, el INEC da a conocer que la provincia de Tungurahua, cuenta con una población total de 504.583 habitantes, siendo 259.800 mujeres y 244.783 hombres, con una población rural de 299.037 y una población urbana de 205.546 habitantes y contando con el 12.4% de población indígena (INEC, 2010, p. 2).

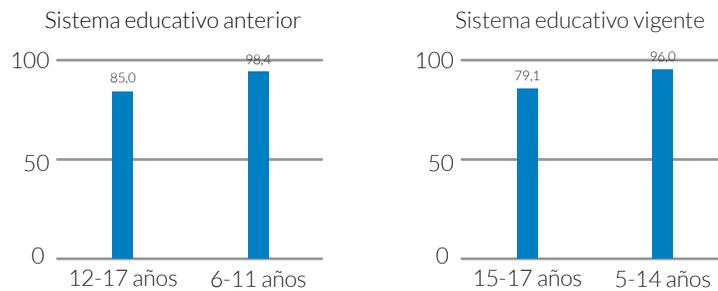
Figura 2. Estructura de la población económicamente activa en la provincia de Tungurahua



Fuente: INEC, (2010). Elaboración propia.

Así mismo, el censo, reporta que cada año la instrucción educativa en los niños es menor, es decir muchos dejan sus estudios por otras razones. Obteniendo así los siguientes resultados:

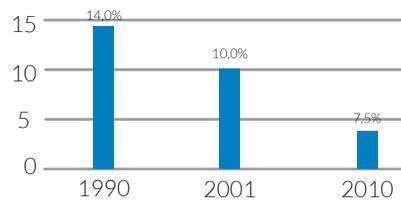
Figura 3. Tasa de asistencia neta al sistema educativo de la provincia de Tungurahua



Fuente: INEC, (2010). Elaboración propia.

Y que el 14,0% de la población entre 15 años de edad en adelante, tiene analfabetismo.

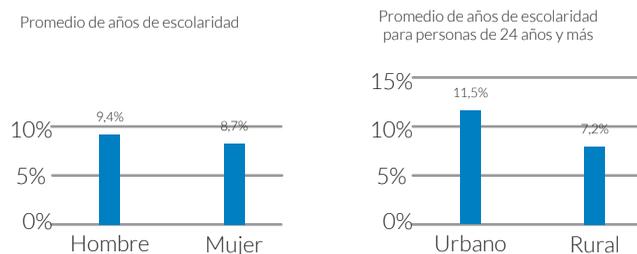
Figura 4. Porcentajes de analfabetismo en la provincia de Tungurahua



Fuente: INEC, (2010). Elaboración propia.

La población culmina su nivel de escolaridad, pero pocos continúan estudiando, teniendo los siguientes resultados:

Figura 5. Niveles de escolaridad en la provincia de Tungurahua



Fuente: INEC, (2010). Elaboración propia.

En lo que refiere a discapacidad, las estadísticas actuales que presenta el Consejo Nacional de igualdad de discapacidades (CONADIS), para la provincia de Tungurahua son:

Tabla 1. Estadística de discapacidades CONADIS, provincia de Tungurahua

Provincia	Cantón	Tipo discapacidad actual	Femenino	Masculino	Total general
Tungurahua	Ambato	Auditiva	716	730	1.446
		Física	1.371	1.616	2.987
		Intelectual	754	756	1.501
		Lenguaje	41	57	98
		Psicosocial	148	176	324
		Visual	382	478	860
	Baños de agua santa	Auditiva	68	92	160
		Física	107	134	241
		Intelectual	66	76	142
		Lenguaje	5	10	15
		Psicosocial	11	9	20
	Cevallos	Visual	25	33	58
		Auditiva	31	33	64
		Física	44	34	78



	Intelectual	37	32	69
	Lenguaje	1	2	3
	Psicosocial	5	6	11
	Visual	8	8	16
Mocha	Auditiva	22	33	55
	Física	40	47	87
	Intelectual	44	35	79
	Lenguaje	1	1	2
	Psicosocial	5	5	10
	Visual	15	10	25
Patate	Auditiva	55	69	124
	Física	80	70	150
	Intelectual	57	67	124
	Lenguaje	1	3	4
	Psicosocial	4	6	10
	Visual	15	25	40
Quero	Auditiva	84	110	194
	Física	86	83	169
	Intelectual	70	102	172
	Lenguaje	8	18	26
	Psicosocial	9	8	17
	Visual	23	23	46
San Pedro de Pelileo	Auditiva	117	157	274
	Física	254	230	484
	Intelectual	176	178	354
	Lenguaje	6	3	9
	Psicosocial	22	23	45
	Visual	40	43	83
Santiago de Pillaro	Auditiva	109	95	204
	Física	144	137	281
	Intelectual	182	158	340
	Lenguaje	5	6	11
	Psicosocial	11	18	29

	Visual	30	59	89
Tisaleo	Auditiva	42	54	96
	Física	78	48	126
	Intelectual	56	41	97
	Lenguaje	6	5	11
	Psicosocial	1	2	3
	Visual	13	25	38
Total general		5.722	6.279	12.001

Fuente: Consejo Nacional para la igualdad de las discapacidades (2017).

Y en relación al proceso de inclusión educativa, el Ministerio de Educación da a conocer que, en el país, ya se tienen instituciones educativas inclusivas:

Tabla 2. Instituciones de Educación Especial, Ministerio de Educación, provincia de Tungurahua

Instituciones de educación especial			Datos generales				
Provincia	Cantón	Parroquia	Nombre de institución	Dirección	Institución	Nivel	Discapacidad
Tungurahua	Ambato	Celiano Monge	Doctor Camilo Gallegos	Isidro Ayora Antonio Flores	Fiscal	Inicial y educación básica	Auditiva
Tungurahua	Ambato	Huachi Loreto	Ambato	Verdeloma Junin	Fiscal	Inicial y educación básica	Cognitiva Física Autismo Síndrome Down
Tungurahua	Ambato	San Francisco	Julius Doephner	Roca fuerte Lalama	Fiscal	Inicial y educación básica	Visual

Fuente: Ministerio de Educación. (2013).

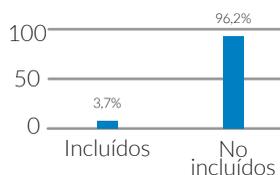
Las estadísticas actuales del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) y el Ministerio de Salud del Ecuador indican:

Tabla 3. Estadísticas actuales de personas con discapacidad en la provincia de Tungurahua

Total de habitantes con discapacidad en la provincia de Tungurahua	Total de habitantes con discapacidad incluidos en el sistema educativo regular en la provincia de Tungurahua
12.001	453

Fuente: Consejo Nacional para la Igualdad de discapacidades (CONADIS), 2015.

Figura 6. Estadísticas actuales de personas con discapacidad en la provincia de Tungurahua



Fuente: Consejo Nacional para la Igualdad de discapacidades (CONADIS), 2015.

Así mismo, cabe indicar que según el CONADIS los datos correspondientes al del tipo de discapacidad, la física se presenta en mayor cantidad con un total de 5029, seguidas de la intelectual con 2845, auditiva 2570, visual 1249, psicosocial 274, lenguaje 190 y psicológico 190 (CONADIS 2015, p. 12).

Resultados de la investigación en la provincia de Tungurahua

Metodología

En la presente investigación, se busca conocer de primera mano los conocimientos y actitudes del profesorado acerca de la inclusión educativa, por lo cual se eligió a la encuesta como instrumento de la investigación. Se considera que es un medio óptimo para obtener dicha información, puesto que como indica Kerlinger (en Cisneros, 1993), la encuesta es “especialmente apropiada para obtener hechos, creencias y actitudes sociales” (p. 6). Otro de los factores que influyeron para esta elección fueron los objetivos de la investigación, la complejidad del tema a estudiar, la población



a encuestar, el tiempo del que se dispone para recoger información y los recursos disponibles (materiales, humanos y económicos).

Posterior a esto, se decidió trabajar con dos muestras, con la finalidad de recolectar la mayor cantidad de información; por lo que la primera muestra estaba conformada por los maestros que asistieron al taller de capacitación, y la segunda por la información otorgada por las encuestas aplicadas por ellos a sus colegas. Ahora bien, cabe indicar que la investigación inicialmente tuvo una población invitada de 1000 docentes, sin embargo, por motivos de organización de la SETEDIS y del MINEDUC hubo un excedente de 49 encuestas. Una vez recopiladas las mismas, se procedió a la selección de datos válidos mediante los siguientes criterios de exclusión: docentes de inicial, bachillerato, educación especial y especialidades que no tienen relación con la educación básica a investigar, producto de este análisis 39 encuestas fueron eliminadas. De esta manera la muestra productora corresponde a 1010 encuestas.

Finalmente, se estudiaron los datos utilizando diferentes métodos estadísticos, los que se explican brevemente a continuación:

1. Métodos descriptivos: para condensar la información de cada variable en sus estadísticos esenciales, es decir, los de tendencia central y los de dispersión cuando sea posible. La información univariada se presentó mediante gráficos de barra para variables cualitativas y box plot para variables numéricas ordinales y continuas.
2. Métodos inferenciales: en algunos casos, se realizaron test inferenciales para establecer eventuales diferencias entre zonas de la misma ciudad.
3. Métodos multivariados: se emplearon principalmente métodos explorativos como los de clúster análisis para detectar agrupaciones en los datos y en las variables. Lo cual proporcionó información sumamente valiosa.
4. Generada la base de datos en Excel, y utilizando el programa XLStat, se tabula y grafica cada pregunta para realizar una descripción de apreciaciones docentes, luego se correlacionan variables para comparar criterios encuestados (multivarianza de variables).

Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la Provincia de Tungurahua

Edad del encuestado: aplicando la moda resultó 50 años.

Títulos obtenidos: aplicando la moda resultó pregrados en educación, con mención Licenciatura.

Años de experiencia docente: aplicando la moda resultó 15 años.

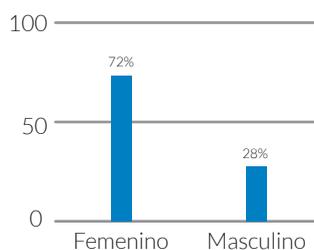
Localidad donde trabaja: provincia: Tungurahua; Ciudades: Ambato, Baños, Cevallos, Mocha, Pasa, Patate, Pelileo, Píllaro, Quero, Río Pastaza, Tisaleo, Alobamba; Zona: 3; Distritos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8.

Tabla 4. Género de los encuestados

Criterios	Frecuencia	%
Femenino	725	72%
Masculino	285	28%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 7. Género de los encuestados en los centros de educación general básica regular en el Ecuador 2015-2016



Elaboración propia.

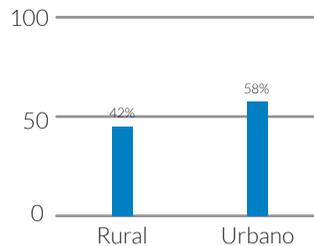
En la gráfica se puede evidenciar que se contó con la participación mayoritaria de docentes de sexo femenino que representa un 72%, mientras que el 28% son del sexo masculino, lo que permite deducir que en la provincia de Tungurahua la mayor población de las instituciones educativas fiscales es de género femenino.

Tabla 5. Espacio geográfico a la que pertenece el establecimiento en donde se labora

Criterios	Frecuencia	%
Rural	420	42%
Urbano	590	58%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 8. Espacio geográfico o zona a la que pertenece el establecimiento en donde se labora



Elaboración propia.

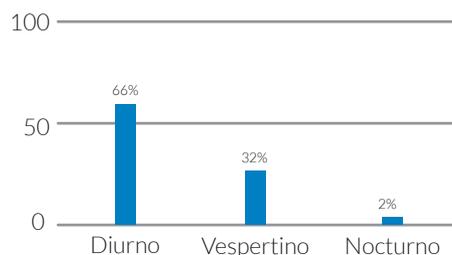
En la gráfica se puede observar que la mayoría de la población a la cual se les aplicó la encuesta pertenecen a la zona urbana, representado con un 58% de la población encuestada, mientras que el 42% pertenece a la zona rural, de este resultado se desprende que las encuestas han sido aplicadas de manera equitativa en ambas zonas.

Tabla 6. Horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados

Criterios	Frecuencia	%
Diurno	732	66%
Vespertino	354	32%
Nocturno	20	2%
Total	1106	100%

Elaboración propia.

Figura 9. Horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados



Elaboración propia.

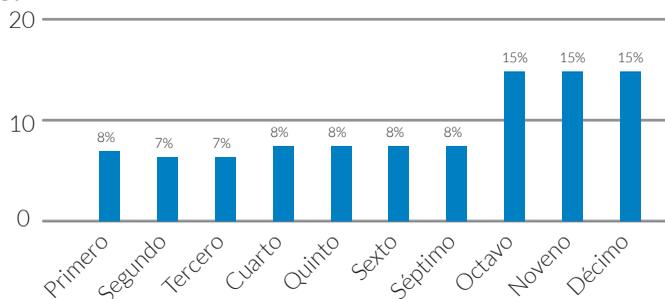
La jornada de trabajo de los docentes encuestados muestra que la mayoría lo realiza en horario Diurno esto representa un 66% de la población encuestada, mientras que un 32% trabaja en el horario vespertino, y solamente el 2% lo hace dentro del horario nocturno. Se puede decir que los padres de familia prefieren educar a sus hijos en un horario diurno, pues la jornada de la tarde podría ser dedicada para el proceso terapéutico de los niños con NEE para que de manera que el proceso de aprendizaje sea positivo y por ello la inclusión también será óptima.

Tabla 7. Año de educación básica en el que laboran los docentes encuestados

Criterios	Frecuencia	%
Primero	125	8%
Segundo	112	7%
Tercero	115	7%
Cuarto	133	8%
Quinto	122	8%
Sexto	136	8%
Séptimo	129	8%
Octavo	245	15%
Noveno	245	15%
Décimo	240	15%
Total	1602	100%

Elaboración propia.

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



Elaboración propia.

El gráfico muestra que los encuestados laboran en todos los años de EGB. Sin embargo, existe mayor relevancia en los años de educación general básica superior, y en el resto de años de básica la distribución es equitativa. Es importante recalcar que los docentes laboran en dos o más años de básica y por esta razón la suma total es 1602.

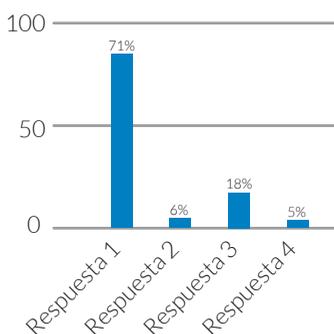
Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica de los docentes encuestados en la provincia de Tungurahua

Tabla 8. Identificar lo que es inclusión educativa

Crterios	Frecuencia	%
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	719	71%
Todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes	59	6%
Todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes	184	18%
Desconozco	48	5%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 11. Identificar lo que es inclusión educativa



Elaboración propia.

Al interpretar esta gráfica se puede ver que el 71% de los encuestados opinan que inclusión es “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias”, siendo esta la respuesta acertada. El 18% opina que “todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes”. El 6% opina que “todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes” estas respuestas son incorrectas. El 5% responde que desconoce el concepto, lo que nos muestra que los docentes demuestran tener conocimiento sobre el concepto de inclusión educativa.

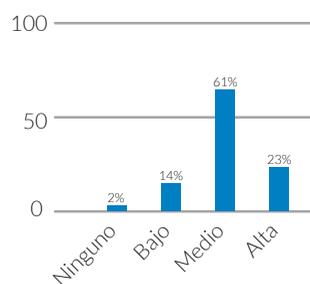
Inclusión hace referencia a respetar y responder profesionalmente a las diferentes formas de manifestación de la diversidad, entendida como etnias, culturas, religiones, discapacidad, dificultades de aprendizaje, etc., que presente un estudiante, y para trabajar en un correcto proceso inclusivo.

Tabla 9. Grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias

Criteria	Frecuencia	%
Ninguno	17	2%
Bajo	147	14%
Medio	618	61%
Alta	228	23%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 12. Grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias



Elaboración propia.

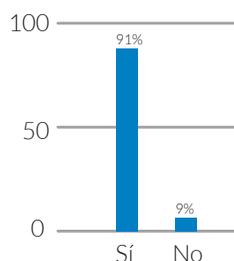
En el gráfico se puede ver claramente que la mayoría de los docentes indican que la medida en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias es intermedia, representada por un 61%, el 23% de la población tienen un criterio alto. El 14% indican que es baja, con estos datos se puede apreciar fácilmente la actitud que prevalece en los docentes frente al proceso de inclusión, dicha actitud de los maestros es preocupante ya que demuestran inseguridad al momento de mencionar la inclusión pues consideran que no es completamente favorecedor que interactúen entre estudiantes. Para que la inclusión se ejecute de una manera enérgica, el docente debe cambiar su visión sobre esta temática.

Tabla 10. Apoyo de un tutor al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales

Criterios	Frecuencia	%
Sí	915	91%
No	95	9%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 13. Apoyo de un tutor al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales



Elaboración propia.

Los datos permiten evidenciar que la mayoría de los docentes creen que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es indispensable contar con el apoyo de un maestro tutor, esto lo señala el 91% de respuestas. Cabe indicar en este sentido que la respuesta se considera excluyente, revelando una actitud negativa frente al proceso de inclusión. Nos aventuramos a pensar que posiblemente esta respuesta es debido al exceso en el número de estudiantes por aula. El momento en que un docente expresa que el estudiante incluido debe estar acompañado de un tutor, da a entender que no podrá trabajar solo y la responsabilidad sobre este niño queda anulada, es decir excluido. Inclusión significa planificar, realizar modificaciones

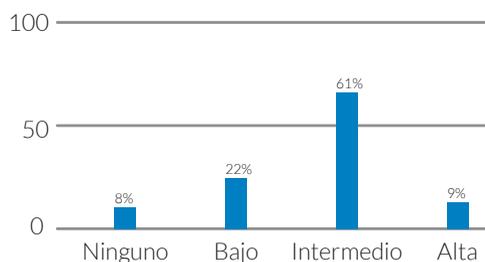
en contenidos, estructuras o enfoques para lograr que el estudiante se sienta parte del aula junto con sus compañeros de clase. Solo de esa manera se logrará una verdadera inclusión y para ello los docentes deben cambiar su perspectiva y lograr que el estudiante con discapacidad sea incluido de manera positiva. Contradictoriamente, solamente el 9 % cree que no es necesario.

Tabla 11. Nivel de lineamientos inclusivos en la programación educativa

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	82	8%
Bajo	221	22%
Intermedio	613	61%
Alta	94	9%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 14. Nivel de lineamientos inclusivos en la programación educativa



Elaboración propia.

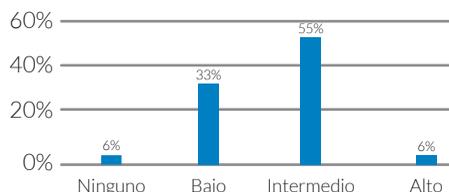
En el gráfico se puede evidenciar que el 61% de los docentes creen que la programación educativa de la institución en la que laboran ha sido elaborada con lineamientos inclusivos de un nivel medio. El 22% cree que ha sido elaborada a un nivel bajo, el 9% opina que ha sido alto el nivel de la programación educativa y el 8% piensa que no ha habido ningún lineamiento inclusivo. Estos datos representan claramente la opinión que los docentes poseen en relación a las instituciones, es decir, en su mayoría apuntan a un nivel medio. Con esto se puede decir que tanto los directivos como los docentes que conforman la institución educativa deben enfocarse más en la búsqueda de modelos educativos que engloben las necesidades educativas especiales de estudiantes incluidos.

Tabla 12. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	57	6%
Bajo	336	33%
Intermedio	561	55%
Alta	56	6%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 15. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos



Elaboración propia.

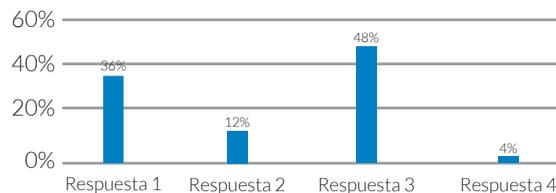
Los datos permiten evidenciar que la mayoría de los docentes opinan que su capacitación en relación a los procesos inclusivos es de un nivel intermedio, representado por un 55%, un 33% señala que el nivel de capacitación que tienen es bajo, el 6% ha sido alto, y otro 6% manifiesta que no posee ninguna capacitación en relación a esta temática, estos datos muestran la situación en la que se encuentran los docentes para enfrentar el proceso de inclusión. Por esta razón, es indispensable capacitar constantemente a los docentes de educación general básica regular, para lograr que los mismos conozcan diversos métodos y estrategias y puedan trabajar adecuadamente, cubriendo las necesidades educativas especiales de los estudiantes incluidos dentro del aula.

Tabla 13. Alternativas de respuesta sobre definición de adaptaciones curriculares

Criterios	Frecuencia	%
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.	368	36%
Una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares	116	12%
Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje	487	48%
Desconozco	39	4%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 16. Alternativas de respuesta sobre definición de adaptaciones curriculares



Elaboración propia.

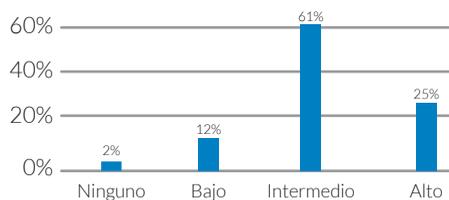
Para saber los conocimientos básicos que poseen los docentes en torno a la educación para brindar una inclusión de calidad, se les preguntó: ¿Cuál de las siguientes definiciones se refiere a adaptaciones curriculares? Un 48% expresó que son “estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje”, siendo esta la respuesta correcta. Un 36% señaló que son “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”, la respuesta es errada. Un 12% considera que son “una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares”, otra respuesta incorrecta. Un 4% señaló ninguno, indicando no poseer ese conocimiento. Los resultados indican que un buen porcentaje de maestros conocen el concepto de adaptaciones curriculares, sin embargo, se muestra en un porcentaje mayoritario a docentes que requieren capacitación sobre este tema.

Tabla 14. Nivel de aceptación de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	15	2%
Bajo	121	12%
Intermedio	617	61%
Alta	257	25%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 17. Nivel de aceptación de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad



Elaboración propia.

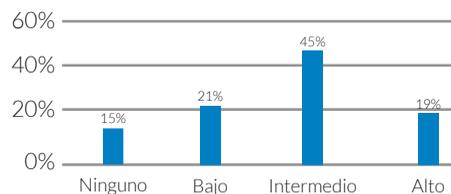
Los datos permiten evidenciar que el 61% de los docentes señala que su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es intermedio, un 25% indica que el nivel de aceptación es alto, el 12 % expresa que su nivel es bajo y 2% indica ninguno. Observando estos resultados se puede decir que la mayoría de docentes demuestra una actitud neutra frente a la inclusión, y para que se de este proceso debe observarse una actitud adecuada.

Tabla 15. Nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) que facilite el proceso de inclusión

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	151	15%
Bajo	208	21%
Intermedio	454	45%
Alta	197	19%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 18. Nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) que facilite el proceso de inclusión



Elaboración propia.

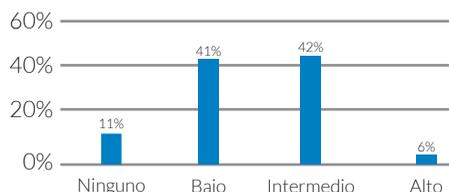
El gráfico nos permite observar en qué nivel la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o DECE completo que facilite el proceso de inclusión. El 45% de los docentes opinan que es intermedio, el 21% cree que el nivel es bajo, el 19% opina que el nivel de apoyo es alto y el 15% señala ninguno, estos datos reflejan que aún existe la ausencia del apoyo del equipo psicopedagógico, lo que puede afectar al proceso de inclusión. Se piensa que lo ideal sería contar con este equipo para la inclusión sea más efectiva.

Tabla 16. Nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	112	11%
Bajo	416	41%
Intermedio	423	42%
Alto	59	6%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 19. Nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales



Elaboración propia.

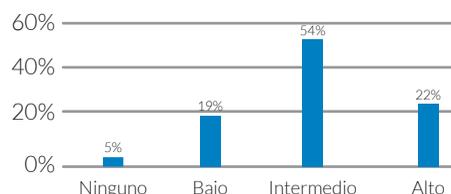
El gráfico nos permite observar que el 42% de los encuestados cree que el nivel de preparación de la institución en la que laboran en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE es intermedio, el 41% de la población indica que el nivel es bajo, y el 11% de los maestros expresó que consideran que la institución no tiene ninguna preparación. Estos datos son muy interesantes y a la vez preocupantes, ya que para lograr una verdadera inclusión es trascendental que la institución se encuentre apta para recibir a estudiantes con NEE o de lo contrario el principal afectado en su desarrollo integral será el estudiante. Esto coincide con lo que manifiestan Horne y Timmons quienes resaltan la importancia que el profesional tenga la oportunidad de estar en continua preparación, para así responder de forma efectiva al número creciente de necesidades educativas especiales que presentan los alumnos en la sala de clases (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Tabla 17. Nivel de apoyo de los directivos de la institución para la inclusión

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	50	5%
Bajo	195	19%
Intermedio	541	54%
Alto	224	22%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 20. Nivel de apoyo de los directivos de la institución para la inclusión



Elaboración propia.

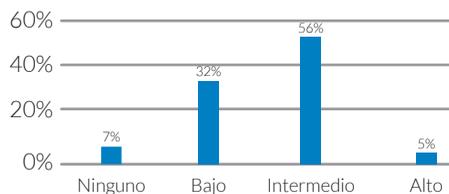
Analizando la gráfica podemos apreciar que la mayoría de los docentes encuestados que corresponde al 54% considera que los directivos de la institución en la que laboran apoyan a la inclusión a un nivel intermedio, el 22% de la población expresa que el nivel es alto y el 19% de los maestros expresó que el nivel es bajo. Estos datos son alarmantes, pues señalan que las personas responsables de la organización de las instituciones educativas no apoyan plenamente el logro de una verdadera inclusión. Es primordial que los directivos apoyen el proceso de inclusión para que todos los estudiantes con discapacidad reciban toda la atención necesaria y sobre todo aprendan en un ambiente accesible, lleno de armonía y afecto.

Tabla 18. Nivel de capacitación de los encuestados para realizar adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	68	7%
Bajo	329	32%
Intermedio	563	56%
Alto	50	5%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 21. Nivel de capacitación de los encuestados para realizar adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales



Elaboración propia.

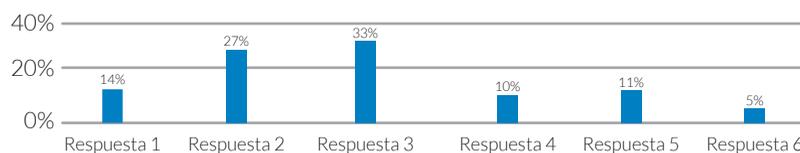
Los datos permiten evidenciar que la mayoría de los docentes que representa el 56% creen que el nivel en el que se encuentran capacitados para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con NEE es intermedio. Mientras que el 32% de los encuestados indica que se encuentran en un nivel bajo, y solamente el 5% indica que tienen un nivel alto. Considerando estos valores se puede interpretar que existe una gran debilidad en relación a la elaboración de las adaptaciones curriculares por parte de los docentes, por ello es imprescindible que los maestros reciban una capacitación con todas las temáticas que abarquen la inclusión educativa de manera que logren realizar adaptaciones acordes a las necesidades de los estudiantes incluidos.

Tabla 19. Conocimiento de las normas referidas a la inclusión

Crterios	Frecuencia	%
1. Constitución de la República del Ecuador	203	14%
2. LOEI	401	27%
3. Reglamento a la LOEI	489	33%
4. Ley Orgánica de Educación Especial	156	10%
5. Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013	165	11%
6. Ninguna	77	5%
Total	1491	100%

Elaboración propia.

Figura 22. Conocimiento de las normas referidas a la inclusión



Elaboración propia.

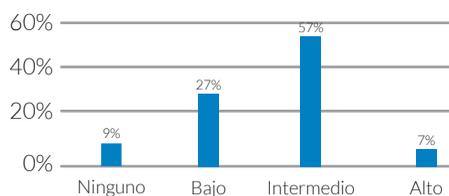
Las normas y leyes educativas son parte importante en el quehacer educativo de los docentes. ¿Cuánto saben los docentes de Tungurahua sobre las normas referidas a la inclusión? Se puede observar que un 33% conoce el reglamento a la LOEI, un 27% la LOEI, un 14% la Constitución de la República del Ecuador, el 11% la “Normativa de atención a estudiantes con NEE 0295-2013, el 10% la “Ley Orgánica de Educación Especial” y el 5% indican que no conocen las normas, estos datos estadísticos nos ponen en alerta pues en el proceso inclusivo se requiere conocer los derechos que atañen al proceso de inclusión, respondiendo a la diversidad de cada individuo. En esta pregunta había la opción de responder en más de dos opciones, razón por la cual el total de encuestados se muestra con 1491 valor que sobrepasa a su número real.

Tabla 20. Nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales

Criterios	Frecuencia	%
Ninguno	90	9%
Bajo	275	27%
Intermedio	580	57%
Alto	65	7%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 23. Nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales



Elaboración propia.

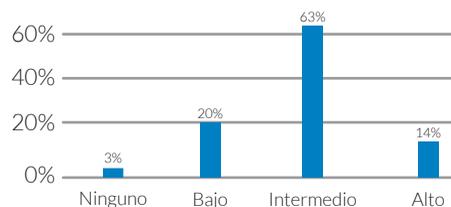
En la gráfica podemos apreciar que la mayoría de los docentes consideran que el nivel en que la institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales es intermedio, representado por un 57%. Mientras que un 27% indica que el nivel es bajo, y solamente el 7% señala que el nivel de planificación institucional es alto. Esos datos son preocupantes ya que según los datos estadísticos demuestran que las instituciones aún deben trabajar y poner mayor énfasis en la planificación para trabajar con los estudiantes con NEE, ya que depende del seguimiento que se les brinde a los estudiantes para que salgan adelante.

Tabla 21. Medida en la que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión

Criteria	Frecuencia	%
Ninguno	31	3%
Bajo	196	20%
Intermedio	639	63%
Alto	144	14%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 24. Medida en la que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión



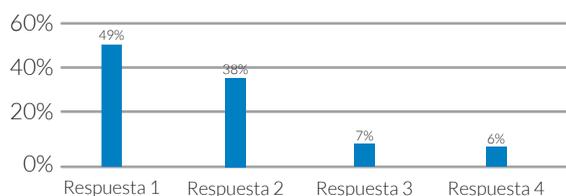
Elaboración propia.

Se puede interpretar considerando los datos que un 63% de los docentes creen que la medida en que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión es intermedia, un 20% indica que es bajo, y el 14% muestra que es alto. Esos datos reflejan claramente las actitudes de las diversas instituciones frente a la inclusión, lo cual es preocupante pues lo ideal sería que todos tengan un nivel alto. Sin embargo, en esta gráfica se observó todo lo contrario si se desea una inclusión óptima es necesaria una actitud positiva.

Tabla 22. Concepto sobre necesidad educativa especial

Criterios	Frecuencia	%
Todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos	499	49%
Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario	379	38%
Los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar	74	7%
Desconozco	58	6%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 25. Concepto sobre necesidad educativa especial


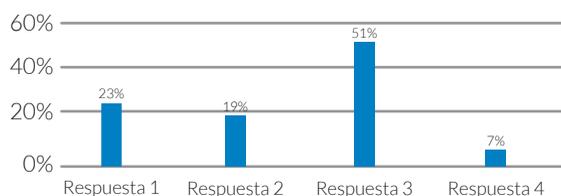
Elaboración propia.

En cuanto al conocimiento que tienen los docentes sobre las necesidades educativas especiales basándose en la experiencia que han tenido, se obtienen los siguientes datos. El 49% de los docentes cree que son “todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos”, criterio incorrecto. El 38% indica que se refiere a “aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario” siendo la respuesta correcta. El 7% define como “los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar” otro criterio erróneo. También se puede ver que un 6% responde que desconoce el concepto de necesidades educativas, observando estos resultados se puede decir que los maestros requieren mayor capacitación en relación a esta temática.

Tabla 23. Definición sobre discapacidad

Criterios	Frecuencia	%
Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad	234	23%
Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria	189	19%
Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria	511	51%
Desconozco	76	7%
Total	1010	100%

Elaboración propia.

Figura 26. Definición sobre discapacidad


Elaboración propia.

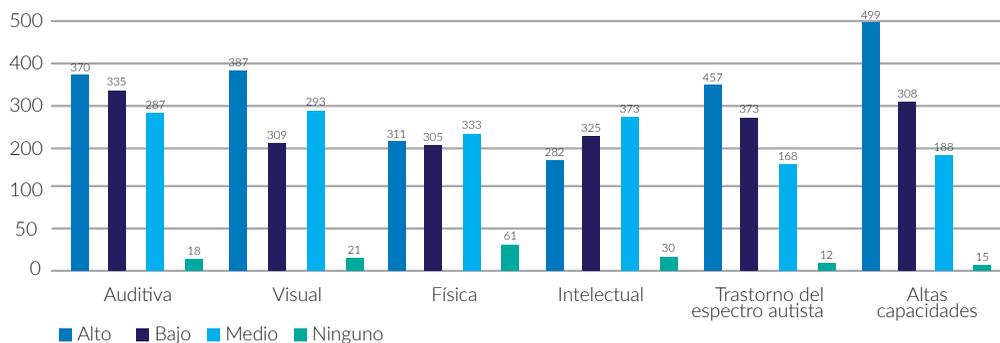
Se preguntó a los maestros “Desde su experiencia, ¿discapacidad es...?”, los resultados muestran que el 51% señala que es la “limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria”, siendo la respuesta acertada. El 23% indica que son las “desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad”, el criterio es erróneo. El 19% apunta que significa “restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria” respuesta errónea y el 7% indica “Desconozco”. Estos datos permiten señalar que existen docentes que requieren procesos de capacitación para mejorar sus conocimientos y posteriormente realizar una adecuada inclusión educativa.

Tabla 24. Nivel de conocimientos sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de distintas discapacidades

	Ninguno	Bajo	Medio	Alta
Criterios	38%	32%	27%	3%
Auditiva	370	335	287	18
Visual	387	309	293	21
Física	311	305	333	61
Intelectual	282	325	373	30
Trastorno del espectro autista	457	373	168	12
Altas capacidades	499	308	188	15
Total	2306	1955	1642	157

Elaboración propia.

Figura 27. Nivel de conocimientos sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de distintas discapacidades



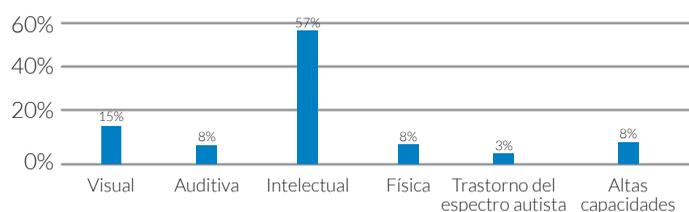
Elaboración propia.

En esta gráfica podemos observar los niveles de conocimientos que poseen los docentes en relación a los métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades, observándose que el 38% expresa que no tiene ningún conocimiento, en el 27% señala que sus conocimientos son intermedios, un 32% de los maestros indica que su nivel es bajo, y solamente un 3% de los docentes manifiesta que conocen de métodos para trabajar con las diversas discapacidades, estos datos estadísticos realmente son preocupantes pues la mayoría de los docentes reflejan el desconocimiento sobre esta temática, lo cual puede influir en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad. Es importante aclarar que los docentes tenían la alternativa de responder varias opciones, es por esto que en la tabla se aprecia un total de más de 2000 frecuencias.

Tabla 25. Número de alumnos en función de las NEE

Criterios	Frecuencia	%
Visual	258	15%
Auditiva	140	8%
Intelectual	962	57%
Física	139	8%
Trastorno del espectro autista	51	3%
Altas capacidades	137	8%
Total	1687	100%

Elaboración propia.

Figura 28. Número de alumnos en función de las NEE


Elaboración propia.

Los datos graficados permiten evidenciar el número de estudiantes con necesidades educativas especiales que se encuentran incluidos en las aulas según refieren los docentes encuestados. Con discapacidad visual se encuentran incluidos 258 estudiantes, 140 estudiantes con discapacidad auditiva, 962 estudiantes con discapacidad intelectual, 139 estudiantes con discapacidad física, 51 estudiantes con trastornos del espectro autista y también manifestaron tener en el aula 137 niños con altas capacidades, estos datos son sorprendentes, pues se puede apreciar claramente un gran número de estudiantes incluidos. Sin embargo, en la base de datos que establecen el Ministerio de Educación y el CONADIS (2014) indican que existen 453 personas con discapacidad incluidas en el Sistema Nacional de Educación de la provincia de Tungurahua, datos que contradicen lo que manifiestan los docentes, puesto que la sumatoria total de los estudiantes con discapacidad incluidos en esta provincia según los docentes es de 1687. Se puede pensar que es posible que existan estudiantes con discapacidad que no poseen el carné del CONADIS y por ello no constan en la base de datos del Ministerio de Salud, por otro lado, es posible que los docentes no posean conceptos claros de lo que significa la inclusión educativa, ni conozcan a fondo sobre las diversas discapacidades, pudiendo estar confundidos y coloquen el número de estudiantes incluidos de manera errónea.

Resultados globales referidos a la actitud, conocimiento y opinión de los participantes hacia la inclusión educativa

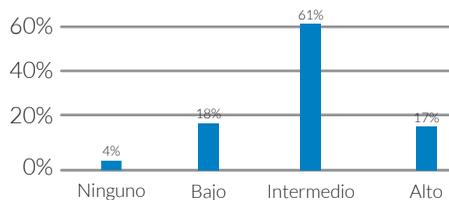
Resultados sobre la actitud de los docentes en relación a la inclusión educativa

Tabla 26. Dimensión de las actitudes docentes sobre procesos inclusivos

Criterios	Frecuencia	%
1.- Ninguno	153	4%
2.- Bajo	739	18%
3.- Medio	2454	61%
4.- Alto	694	17%
Total	4040	100%

Elaboración propia.

Figura 29. Análisis del área actitudinal de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE



Elaboración propia.

Los datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes de la provincia del Tungurahua sobre la dimensión de "Actitud" hacia la inclusión muestran: un nivel intermedio de 61% de aceptación, el 18% un nivel bajo, el 17% un nivel alto y un 4% ninguno, datos que causan preocupación aún más cuando esto es sustentado con un criterio nada inclusivo como respuesta al ítem 3 que está sustentado en la figura 13 en la que el 91% de docentes manifiesta que es necesario contar con docentes tutores para responder a las NEE. Este aspecto es alarmante ya que frente a la inclusión educativa, el docente debe buscar las herramientas adecuadas para responder a todas las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, logrando

una inclusión positiva, enérgica y eficaz. Es importante recalcar que los directivos de las instituciones educativas deben apoyar plenamente al proceso inclusivo, de manera que las personas con discapacidad sientan un ambiente acogedor y sobre todo que aprendan diversas temáticas de acuerdo a las edades e intereses de cada estudiante. Es necesario indicar que el perfil de salida de cada uno de los estudiantes debe ser que sean autónomos, creativos y capaces de resolver problemas, por ello es primordial que todos los actores que conforman la institución educativa tengan una actitud positiva frente al proceso de inclusión educativa.

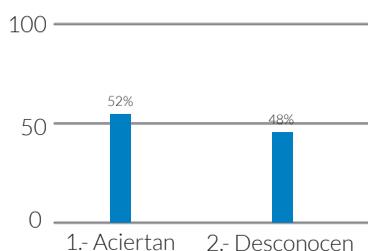
Resultados sobre el conocimiento de los docentes en relación a la inclusión educativa

Tabla 27. Dimensión conocimientos sobre procesos inclusivos

Criterios	Frecuencia	%
1.- Aciertan	2096	52%
2.- Desconocen	1944	48%
Total	4040	100%

Elaboración propia.

Figura 30. Análisis del área de conocimiento de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE



Elaboración propia.

En término de “Conocimientos” sobre inclusión que abarca varios ítems (1; 6; 15; y 16) un 52% de los docentes de la provincia de Tungurahua acierta, mientras que el 48% desconoce. También se encuentran incluidos en esta dimensión el ítem (12) analizado en la referencia figura 22 que muestra un gran desconocimiento de las normas referidas a la inclusión por parte de los docentes; y el ítem (17) que su interpretación se encuentra en la figura 27 la misma que señala que el conocimiento de los profesores sobre los métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades es ninguno 38%, bajo 32%, medio 27% y alto 3%. Con estos resultados se puede concluir que los docentes conocen los conceptos sobre la

inclusión educativa y sus normativas, sin embargo, en relación a la parte actitudinal, los maestros aún sienten temores frente a un proceso inclusivo y eso puede causar dificultades al momento de atender las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad que se encuentran incluidas en las instituciones educativas de educación general básica. Es indispensable capacitar constantemente a los docentes con temáticas que abarquen la inclusión educativa y todos los conocimientos que obtengan los maestros, deben llevarlo a la práctica, solo así se logrará una verdadera inclusión educativa.

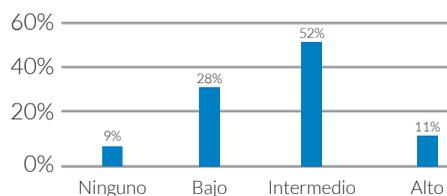
Resultados sobre la opinión de los docentes en relación a la inclusión educativa

Tabla 28. Dimensión opiniones de los procesos inclusivos

Criterios	Frecuencia	%
1.- Ninguno	520	9%
2.- Bajo	1705	28%
3.- Intermedio	3155	52%
4.- Alto	680	11%
Total	6060	100%

Elaboración propia.

Figura 31. Análisis del área de opinión de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE



Elaboración propia.

Los docentes encuestados de la provincia de Tungurahua responden con sus "Opiniones" sobre los procesos inclusivos, en donde un 52% manifiesta que el nivel es "Intermedio", el 28% que es "Bajo", el 11% que es "Alto" y un 9% señala "Ninguno". Esta percepción muestra un obstáculo ante el proceso de inclusión en los aspectos de programación educativa, capacitación sobre procesos inclusivos, apoyos psicopedagógicos, aspectos físicos y educativos institucionales, apoyo de directivos, capacitación sobre adaptaciones curriculares. Es importante señalar que en el ítem 18, se hace referencia al número de estudiantes incluidos en las instituciones regulares, en donde se muestra que 1687 están incluidos (Figura 28).

Resultados en base a la estadística multivariada

El análisis multivariado involucra a más de dos variables sean dependientes o independientes una de la otra, haciendo hincapié en las hipótesis. De acuerdo a este aspecto, se obtiene la siguiente interpretación:

Tabla 29. Resultados en base a la estadística multivariada

Variable	Centroide			
	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4
Zona	3	3	3	3
Distrito	3	3	4	4
Rural 1/ Urbano 2	2	2	2	1
Diurno	1	1	1	1
Vespertino	1	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	1	1	1	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	0	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	3	3	3	3
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	3	3	2

Respuesta 1	0	1	0	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	1	0	1	0
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	3	3	3	3
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	2	2	2
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	3	3	3
1=ninguno, 2=bajo, 3= medio, 4 =alta	3	3	3	2
Respuesta 1	0	0	0	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	1	1	0	1
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	3	3	3	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	0	0	0
Respuesta 2	0	0	0	0
Respuesta 3	1	1	0	0
Respuesta 4	0	0	0	0
Auditiva	1	1	1	1
Visual	1	1	1	1
Física	1	1	1	1
Intelectual	1,5	1	1	1
Trastorno general del aprendizaje	1	0	1	0
Altas capacidades	1	0	0	0
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.

El gráfico nos permite evidenciar la distribución de los datos obtenidos durante la aplicación de las encuestas a los docentes de la provincia de Tungurahua en cuatro grupos divididos según sus respuestas homogéneas. En el primer grupo denominado clúster 1 se agrupa a los docentes que laboran dentro del horario vespertino, quienes señalan que el nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE es intermedio y en relación al conocimiento de los métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las distintas discapacidades manifiestan que tienen mayor preparación sobre discapacidad intelectual y ningún conocimiento sobre altas capacidades.

En el segundo denominado clúster 2, los docentes que laboran en el distrito 5 en relación a la definición de adaptaciones curriculares, responden que son “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”, siendo esta la respuesta incorrecta. También definen desde sus experiencias a la discapacidad como “Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria”, es decir este grupo de docentes responden acertadamente.

El clúster 3 labora en la zona urbana, quienes desde su experiencia responden que inclusión educativa es “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias”, siendo la respuesta correcta. En cuanto a la capacitación sobre los procesos inclusivos muestran un nivel intermedio, este grupo de docentes definen a las adaptaciones curriculares como “estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejora su aprendizaje”, siendo el criterio acertado. También muestra que el nivel en el que están capacitados para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con NEE es intermedio, por otro lado, define a la NEE como “Todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos”, siendo un criterio incorrecto, en cuanto al conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje relacionado a los trastornos generalizados del desarrollo indican que carecen del mismo.

Y el clúster 4 labora en el distrito 2, ubicados en la zona rural dentro de la jornada diurna, distribuidos de forma equitativa en los diferentes años de educación general básica (primero a décimo). Quienes señalan de acuerdo a su criterio, que la medida en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias es intermedia, en lo referente a que si cree que al momento de incluir a un niño con NEE es necesario contar con la ayuda de un maestro tutor responden que sí, siendo la respuesta incorrecta pues lo ideal de la inclusión es trabajar con los estudiantes incluidos conjuntamente con todos sus compañeros y sin la ayuda de un tutor. En cuanto a si la programación educativa de la institución ha sido elaborada con lineamientos inclusivos el nivel es intermedio, con respecto a la capacitación sobre los procesos inclusivos que tienen los docentes, estos señalan que su nivel es intermedio, en relación al nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es intermedio, el nivel en que la institución cuenta con el apoyo de

un equipo psicopedagógico y/o DECE completo que facilite el proceso de inclusión es intermedio.

En el mismo clúster 4 y en lo que hace referencia a que si considera que los directivos de la institución apoyan la inclusión el nivel es intermedio, en torno al conocimiento de las normas referidas a la inclusión, los docentes manifiestan que manejan el reglamento a la LOEI, en lo referente al nivel en que la institución planifica, evalúa y refleja una cultura amigable es intermedia. Ante la pregunta sobre el concepto de necesidades educativas especiales, los docentes señalan que son “aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario”. Con respecto a los métodos de enseñanza – aprendizaje en función de la discapacidad auditiva, visual, física e intelectual indican que no poseen ningún conocimiento.

Discusión

Se realizó en la provincia de Tungurahua un estudio estadístico descriptivo mediante encuesta a mil diez docentes con la finalidad de explorar el conocimiento, actitudes y opiniones sobre los procesos inclusivos en la educación general básica, ya que estos profesionales son actores importantes en la puesta en marcha de esta transformación del sistema educativo. Así mismo, resulta interesante indicar que en la mencionada provincia “existe un 2.76% de personas con discapacidad, de las cuales 453 estudiantes con algún tipo discapacidad se encuentran incluidos en el sistema de educación regular” (Ministerio de Educación, 2014, p. 12).

Para realizar el presente análisis se han tomado tres aspectos que engloban a las dieciocho preguntas del cuestionario que fue aplicado a los docentes de Educación General Básica. Los aspectos determinados a conocer son: el nivel de aceptación de los docentes a trabajar con niños con discapacidad (Actitudes), el grado de preparación de los docentes para asumir su rol en los procesos inclusivos (Conocimientos) y, por último, las concepciones (Opiniones) que poseen los maestros en relación a la inclusión educativa. A continuación, se presenta el análisis de cada uno de los factores mencionados anteriormente.

Al referirse al nivel de aceptación de los docentes para trabajar con niños con discapacidad, es decir, si sus actitudes son positivas o negativas hacia procesos de inclusión educativa, los resultados obtenidos reflejan que el 61% de mil diez maestros de la provincia encuestados muestran un nivel intermedio de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad al sistema educativo regular.

En coincidencia con los resultados obtenidos en el presente estudio, se encontró que Lirio Flores y Lourdes Villardón (2014), en una investigación en la cual buscaban conocer las actitudes de los maestros de inglés en formación hacia la inclusión de niños con discapacidad, en el país de Honduras, concluyeron que la mayoría de los docentes tienen actitudes neutras o negativas hacia la inclusión.

La situación de lo que ocurre en el pensamiento de los docentes de la provincia de Tungurahua pudiera presuponerse que se debe a que se sienten obligados a cumplir lo que señala la LOEI en relación a la puesta en práctica de los procesos de inclusión en el sistema educativo nacional. Este criterio permite señalar, acogiéndose a lo que Larrive y Cook (1979), manifiestan:

Si bien podemos imponer la integración mediante leyes de cumplimiento obligado, la forma en la que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños deficientes, puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular (en Talou, et al., 2010, p. 8).

Al tomar estos criterios se plantea una reflexión respecto a que los docentes más allá de considerar a la inclusión como una obligación, deberían cambiar de actitud y aceptar el reto asumiendo el rol protagónico en los procesos inclusivos, planteándose una serie de cambios integrales que les convierta en paradigmas de una innovación educativa en la que se sientan como agentes de transformación de la actitud social. Los docentes conforman una parte importante en este quehacer educativo inclusivo en la que el nivel actitudinal es trascendental en este proceso, por lo cual es necesario que nuestro sistema educativo implemente acciones que mejoren las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.

En relación al grado de preparación de los docentes para asumir su rol en los procesos inclusivos, se cita un razonamiento indicado por Calvo (2013) en su artículo sobre la formación de docentes para la inclusión educativa, en el que manifiesta que:

Para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos materiales, sino también formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas (p. 2).

En relación a este tema en el Puerto de Manta –Ecuador se efectuó una investigación en la que se contó con la participación de docentes de treinta instituciones de educación básica, con la finalidad de analizar cómo se encuentra la educación inclusiva en Ecuador y su repercusión en la práctica docente partiendo de la legislación educativa nacional. En el mencionado trabajo se concluyó que:

Las barreras que declararon los profesores son todas ratificadas como altas superando el 67% de frecuencia. Estas barreras son de carácter administrativo más que personales. La barrera que más se aplica se relaciona con “No se sienten preparados para atender a estudiantes con discapacidad / Capacitación limitada”, la que alcanzó un 90% de las respuestas, esta situación persiste a pesar de las capacitaciones que el Estado provee (Corral, Bravo y Villafuerte, 2014, p. 3).

De igual forma Montánchez (2014) en su estudio de tesis doctoral realizado en la provincia de Esmeraldas, en la cual se investigó sobre las actitudes, conocimientos

y prácticas de los docentes sobre la inclusión educativa, determinó que una de las posibles causas de las dificultades que tienen los docentes para ejercer su trabajo con estudiantes con discapacidad, es su formación y su preparación inicial, esto debido a que en esta provincia ninguna universidad oferta la carrera referente a educación especial, lo cual no les permitiría contar con maestros capacitados para el desarrollo adecuado de su función en el campo de las discapacidades. Es también de gran importancia el estudio hallado en la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua, en el cual se analizó el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas públicas de esta ciudad y se concluyó que debería ser el gobierno con su Ministerio de Educación y a través de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional, quienes promuevan e implementen programas de capacitación, con la finalidad de que los docentes adquieran conocimientos de las necesidades educativas que presentan los estudiantes en el aula y cómo abordarlas evitando centrarse únicamente en aspectos de sensibilización sobre la inclusión, estos resultados coinciden con la investigación anterior. Por otra parte, instan a las universidades formadoras de docentes a incluir dentro de sus mallas curriculares módulos que estén relacionados con las necesidades educativas de las personas con discapacidad (Caiza, 2011).

Todos estos criterios que se han expuesto anteriormente bajo la óptica de estudios realizados a nivel nacional e internacional, tiene correspondencia con las respuestas emitidas por los docentes encuestados en la investigación, pues el 52% de los maestros acierta las respuestas en lo referente a varios conceptos como el de inclusión educativa, adaptación curricular y discapacidad, de igual forma se determina que en contraposición al porcentaje señalado, el 48% de los profesores no tiene un conocimiento de estos conceptos. Por otro lado, el nivel de preparación que tienen los docentes para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas especiales también es intermedio, este criterio se refleja en los resultados obtenidos, ya que el 56% de docentes encuestados de nuestra investigación así lo señala.

Por último, en lo referente a las opiniones de los docentes hacia la inclusión educativa las cuales abordan el tema sobre cuán preparados se encuentran los establecimientos escolares para el desarrollo de procesos inclusivos, considerando que las adaptaciones en las instituciones son fundamentales para la transformación del sistema educativo, se obtuvieron los siguientes resultados: de los mil diez docentes encuestados, el 52% de ellos opina que tanto el nivel de programación educativa de las instituciones que han sido elaboradas con lineamientos inclusivos, la presencia de equipo de apoyo en las instituciones, así como también en cuanto a la preparación en los aspectos físico y educativo de las instituciones ordinarias se encuentran en un nivel intermedio.

En este sentido, la opinión de los docentes encuestados otorga una valiosa información, en tanto que da a conocer que aún las instituciones educativas no se encuentran totalmente preparadas para asumir el reto de la atención a estudiantes con discapacidad, esto a pesar de que existe un marco legal que promueve este proceso. Con la finalidad de clarificar la importancia del rol que deben asumir las instituciones educativas en el proceso inclusivo, pues son ellas las encargadas de recibir a los es-

tudiantes con necesidades educativas especiales, otorgándoles un clima de calidad y calidez en la que los estudiantes se sientan verdaderamente incluidos, se detalla lo que manifiesta Ainscow (2001):

Esta situación hace evidente la necesidad de atender a la diversidad de una forma integral, es decir, que las instituciones fomenten una educación que responda a las características de todos los estudiantes, que los ayude a sentirse partícipes y conciba sus diferencias como un recurso para estimular el aprendizaje común (en Amaro, Méndez y Mendoza, 2014, p. 1).

Entonces, asumir el reto de la inclusión educativa requiere de la preparación y adaptación de las instituciones educativas, en lo referente tanto a la infraestructura de las mismas, a la dotación de materiales adaptados y específicos para atender a las características de aprendizaje de estudiantes con discapacidad, y también contar con la presencia de profesionales comprometidos y capacitados en temas de inclusión. Es importante al respecto citar lo que el profesor Porter nos señala en lo referente a los recursos y accesibilidad:

Creo que muchas de las cosas que tienen que hacerse pueden hacerse con lo que hay actualmente en los centros. Otra cuestión es que hay que reubicar los recursos desde el antiguo sistema de segregación hasta el nuevo sistema de inclusión. Y luego, finalmente, si los políticos facilitan más, pues mucho mejor. No cabe duda de que el cambio debe ir acompañado de recursos (en Echeita y Duk, 2008, p. 38).

De esta forma, la verdadera educación inclusiva, requiere de cambios que generen nuevos conocimientos, nuevas actitudes y opiniones en cada docente, desafíos y retos, que deben ser analizados y cumplidos con absoluto profesionalismo. La redistribución y actualización de los recursos ya existentes en nuestro sistema educativo, podría convertirse en una posible solución para mejorar el actual proceso de inclusión educativa, de tal manera que se pueda brindar una verdadera educación basada en la calidad y calidez, respetando la diversidad y potenciado un aprendizaje integral.

Conclusiones

Tal como se lo ha analizado, es posible apreciar en diversos estudios realizados que tienen como objetivo buscar los medios más idóneos que permitan a las personas con discapacidad del mundo, el establecerse como parte real de una sociedad equitativa y en igualdad de oportunidades. Infinidad de concepciones, definiciones, paradigmas, acuerdos, convenios, declaraciones mundiales, etc., han buscado impulsar la actual tendencia de la inclusión educativa con el fin de cumplir con este cometido.

El Ecuador ha comprometido a la colectividad educativa del país a concretar un manejo de objetivos y estrategias educacionales que permitan canalizar el proceso educativo inclusivo, todo esto como consecuencia, en gran medida, de la implementación de un marco legal favorecedor de este modelo. Sin embargo, tras la investi-

gación realizada, se puede deducir que llevar a la práctica estas políticas es el gran inconveniente al que se enfrenta todo el sistema educativo, puesto que si bien las normas se encuentran dadas pero las estrategias de cómo implementarlas no son totalmente claras, por todo ello uno de los objetivos de esta investigación era el de capacitar a docentes sobre estrategias educativas específicas dirigidas a responder a los educandos que presentan diferentes discapacidades, es necesario indicar que si bien los datos estadísticos de la investigación fueron tomados de la provincia de Tungurahua, el taller de capacitación fue desarrollado en la ciudad de Tena, provincia de Napo, esto por motivos de la organización tanto del Ministerio de Educación como de la Universidad del Azuay.

La experiencia vivida durante el desarrollo del taller en la ciudad de Tena, deja sentimientos encontrados pues se experimentó una enorme satisfacción al haber constatado el gran interés que los docentes muestran en relación a los temas de inclusión educativa, motivación que se observaba en la colaboración y participación activa demostrada durante todo el taller. Así como, en las innumerables dudas que surgieron durante la presentación de cada una de las ponencias en relación a la aplicación de estrategias educativas dirigidas a estudiantes con discapacidad.

Por lo antes mencionado, se considera que en general los maestros de esta provincia cuentan con aquella actitud positiva hacia el acercamiento y conocimiento de la inclusión educativa. Esta disposición debería ser aprovechada, ya que la misma podría alimentarse y crecer hasta convertirse en actitudes y acciones positivas en lo referente a la atención a la diversidad o, por lo contrario, podría apagarse y convertirse en actitudes de rechazo o pasividad ante el temor que genera el desconocimiento.

Así mismo, resulta imperiosa la necesidad de indicar que preocupa y a su vez compromete aún más con los anhelos de lograr una verdadera educación inclusiva, pues el hecho de constatar que hacen falta procesos de sensibilización y capacitación más minuciosos y específicos, podría ser la razón del porqué los maestros no logran aterrizar en la cotidianidad del aula y en la actual tendencia de la inclusión educativa. Por lo antes mencionado, se considera que, por medio del desarrollo de esta actividad, se cumplió efectivamente con el primer objetivo planteado dentro de la investigación, el mismo que hacía referencia a la puesta en marcha de una capacitación a docentes de educación general básica sobre los procesos inclusivos de las necesidades educativas especiales: sensoriales, intelectuales, físicas y altas capacidades.

Ahora bien, enfocándose específicamente en lo referente al análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario sobre conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes en relación a la inclusión educativa, y centrándose específicamente en la muestra de docentes de la provincia de Tungurahua, se considera que se deberían tomar las medidas necesarias con la finalidad de mejorar la atención educativa que los educandos con discapacidad reciben en estos establecimientos. Estas estrategias deberían estar encaminadas a sensibilizar y mejorar la formación, tanto de los actuales como de los futuros docentes de esta provincia.

Por todo ello, se afirma que, si bien la mayoría de los docentes de la investigación poseen conocimientos en relación a la temática de inclusión, es decir el 52%, existe un 48% de maestros que no cuentan con los conocimientos suficientes para emprender el actual proceso de inclusión educativa, lo cual, se considera que constituye un factor a considerar debido a que esta minoría constituye casi la mitad de la población total de nuestra investigación. Por lo tanto, tal como se refleja en los datos obtenidos se puede concluir que si bien en los últimos años, en el Ecuador se ha avanzado mucho en lo referente a la capacitación de maestros en lo relativo a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, se cree que estos procesos han sido limitados en el sentido de que no han llegado a todo el colectivo de maestros de la educación regular de nuestro país, ni de la forma adecuada.

Así mismo, se considera que es importante que se realice un análisis a nivel de las universidades que se encuentran formando a los futuros docentes, con la finalidad de que consideren en las mallas curriculares de esta carrera la implementación de materias en relación a la enseñanza de estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad, con lo cual se conseguiría formar a docentes preparados desde un inicio para atender efectivamente a la gran diversidad que seguramente existirá en sus aulas. Ahora bien, no podemos esperar únicamente de las instituciones o entidades responsables de estos procesos formativos, sino que también los maestros deberíamos comprometernos con el reto actual de la inclusión educativa por medio de acciones de auto capacitación, esto debido a que la inclusión requiere de profesionales creativos e investigadores activos y constantes de mejores y nuevas estrategias de enseñanza.

Otro de los aspectos indispensables para el logro de un adecuado proceso de inclusión educativa, a más de la formación de los docentes, lo constituyen las actitudes de los mismos hacia este proceso, ya que como se ha venido analizando, en muchas investigaciones, en las cuales se han comprobado que lo que el maestro piensa, y por ende cómo actúa, influye decisivamente en su práctica profesional. Por todo ello, y considerando que el nivel de aceptación de nuestros encuestados es de un 61%, lo cual hace referencia a un nivel intermedio de aceptación, se puede deducir que la mayoría de los docentes de esta investigación muestran una actitud neutra ante la inclusión, debido a que sus respuestas no son positivas ni negativas. Esto ofrece información sumamente interesante, ya que posiblemente este factor sea una de las causas de las dificultades que actualmente presenta nuestro sistema educativo en lo referente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por ende, se propone que se deberían implementar nuevas estrategias de sensibilización, con la finalidad de transformar el pensamiento de uno de los pilares fundamentales de la educación, es decir de una metamorfosis positiva de los esquemas mentales de este colectivo. En otras palabras, se considera que requerimos de manera imperiosa docentes sensibles, de mentes y corazones abiertos, al cambio; sin miedos, sin prejuicios, y dotados de nuevas estrategias que permitan hacer de su práctica docente un verdadero apoyo para la tan ansiada inclusión educativa.

Otro de los aspectos que fue analizado en la investigación lo constituyen las opiniones que los docentes tienen en relación especialmente a la realidad de las instituciones educativas, específicamente en lo relacionado con la cultura, políticas y



prácticas a favor de la inclusión educativa, ante lo cual se constató que el 52% de la muestra manifiesta que los establecimientos educativos se encuentran medianamente preparados para recibir a estudiantes con discapacidad. Al respecto se opina que, si anhelamos llevar a la práctica un verdadero proceso de inclusión educativa, es decir aplicar la esencia del significado de este proceso, es el establecimiento educativo el que debería transformarse y estar preparado para acoger a la diversidad. Nuestro sistema educativo debería invertir una mayor cantidad de recursos tanto económicos, materiales y humanos en las instituciones educativas regulares.

Por todo lo antes manifestado, es necesario indicar que necesariamente requiere de un mayor compromiso por parte de todo el sistema educativo para poder hacer realidad el tan anhelado sueño de la educación inclusiva. Estos esfuerzos se traducen en la dotación de recursos por parte de los gobiernos de turno a cada una de las instituciones educativas, en la participación real de las familias de los educandos, en la reestructuración de la formación inicial de los futuros docentes, en la capacitación continua y mucho más específica a los actuales maestros, así como también en un mayor grado de compromiso y esfuerzo por parte de los docentes para apropiarse y hacer suya en el día a día la filosofía de la educación inclusiva, tal como lo manifiesta Echeita (2013), “tenemos una inequívoca e importante responsabilidad en que lo que hagamos puertas adentro de la escuela (en colaboración con otros agentes educativos), sea parte de la solución y no parte del problema” (p. 4).

Referencias

Amaro, M. C., Méndez, J. M. & Mendoza, M. (2014). "Latinoamericana en Educación Inclusiva". *Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad*, 8 (2), 1. Obtenido de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art10_htm.html

Caiza Gabilanes, M.E. (2011). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas públicas de la ciudad de Ambato* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Equinoccial). Obtenido de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12182/1/44144_1.pdf

Calvo, G. (2013). "La formación de docentes para la inclusión educativa". *Scielo*. Obtenido de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>

Cisneros, E. (1993). *Caracterización del profesor innovador*. Obtenido de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/67/pdf>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2015). *Registro Nacional de Discapacidades*. Obtenido de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2016). *Personas con discapacidad registradas*. Obtenido de <https://public.tableau.com/profile/fausto.villamarin#!/vizhome/Discapacidad/Inicio>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2017). *Información estadística de personas con discapacidad*. Obtenido de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>

Consejo Nacional para la igualdad de las discapacidades (2017). *Estadística de discapacidades CONADIS, provincia de Tungurahua*. Obtenido de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica/index.html>

Corral, K., Bravo, S. & Villafuerte, J. S. (2014). "Investigación Cualitativa en Educación". *Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador*, 3. Obtenido de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/320/315>

Echeita, G. & Duk, C. (2008). "Inclusión Educativa" *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 3-38. Obtenido de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>

EcuRed. (2017). *Provincia de Tungurahua*. Obtenido de https://www.ecured.cu/Provincia_de_Tungurahua

Flores, L. & Villardón, L. (2014). "Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*, 9 (1), 3. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3.pdf>

Granada, M., Pomés, M. P. & Sanhueza, S. (2013). "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa" *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.* (25) 7. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

Honorable Gobierno Provincial de Tungurahua. (2105). *Historia de la provincia.* Obtenido de <http://www.tungurahua.gob.ec/index.php/la-institucion-hgpt/historia-de-la-provincia-de-tungurahua#>

INEC. (2010). *Fascículo Provincial Tungurahua.* Obtenido de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/tungurahua.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). *Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva.* Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/INSTITUCIONES-EDU-ESPECIAL.pdf>

Ministerio de Educación. (2014). *Personas con discapacidad incluidas en el Sistema Nacional de Educación.* Obtenido de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/estadistica_conadis.pdf

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2015). *Registro Nacional de Discapacidades.* Obtenido de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/estadistica_conadis.pdf

Montánchez Torres, M. L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Esmeraldas). Obtenido de http://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num5/pdf/inclusion_educativa.pdf

PDA (2017). *Provincia del Tungurahua: División cantonal.* Obtenido de https://www.google.com.ec/search?q=mapa+de+tungurahua&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjh2uzwzvTTAahUHWSYKHSX1BfIQ_AUIBigB&biw=1536&bih=759#imgrc=kuBpThtMfb2cXM

S.A. (2018) *Demografía y situación socio - económica de Tungurahua.* Obtenido de <http://studylib.es/doc/850853/demografia-y-situacion-socio-economica-de-tungurahua-demo...>

Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S. & Hernández, V. (2010). "Memoria Académica". *Inclusión Escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes*, (11), 8. Obtenido de <http://fj7gg9gb2q.search.serialsolutions.com/?&rft.issn=1696-4713&rft.atitle=Inclusi%C3%B3n+y+exclusi%C3%B3n+educativa%3A+de+nuevo+%22Voz+y+Quebranto%22&rft.aulast=Echeita+Sarrionandia&rft.aufirst=Gerardo&rft.date=2013>

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

