

# La inclusión educativa en números

Zona 2: Napo

Adriana León Pesántez  
Eulalia Tapia Encalada



UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY

Casa  
Editora



# La inclusión educativa en números



UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY

Casa  
Editora

Zona 2: Napo

Adriana León Pesántez  
Eulalia Tapia Encalada



UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY

Casa  
Editora

**UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY**Casa   
EditoraFrancisco Salgado Arteaga  
**RECTOR**Martha Cobos Cali  
**VICERRECTORA ACADÉMICA**Jacinto Guillén García  
**VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES**Toa Tripaldi Proaño  
**DIRECTORA DE COMUNICACIÓN  
Y PUBLICACIONES**Margarita Proaño Arias  
**COORDINADORA DEL PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN**Gloria Riera  
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:** 978-9942-822-02-4  
**e-ISBN:** 978-9942-822-10-9Cuenca - Ecuador  
Octubre de 2019

## Tabla de contenido

Prólogo .....	1
Introducción .....	3
Contexto de la investigación .....	4
Resultados de la investigación en la provincia de Napo .....	5
Metodología .....	5
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la provincia de Napo .....	5
Nivel de conocimiento, actitud, conocimiento y opinión sobre los procesos inclusivos en Educación General Básica de los docentes encuestados en la provincia de Napo .....	13
Resultados globales referidos a la actitud, opinión y conocimiento de los participantes hacia la inclusión educativa .....	36
Resultados sobre las actitudes de los docentes en relación a la inclusión educativa .....	36
Resultados sobre el conocimiento de los docentes en relación a la inclusión educativa .....	37
Resultados sobre la opinión de los docentes en relación a la inclusión educativa .....	39
Resultados en base a la estadística multivariada .....	40
Discusión .....	44
Conclusiones .....	49
Referencias .....	51



## Prólogo

La formación que proporcione un centro de educación superior no puede limitarse únicamente a un aprendizaje eficaz. Los profesionales que se formen, a más de tener un elevado nivel académico, deben estar preparados para impulsar las comunidades de aprendizaje, dar respuestas adecuadas a las necesidades de transferencia tecnológica, estar en capacidad de identificar y producir conocimientos ligados a las necesidades del medio y proponer nuevas alternativas de trabajo para constituirse en generadores de empleo. Marco de acción en el que la Universidad del Azuay viene impulsando políticas y estrategias tendientes a desarrollar las funciones universitarias de investigación y vinculación con la sociedad, propendiendo a que sus procesos conexos tengan pertinencia académica, rigor científico y sobre todo coadyuven a la solución de las múltiples y variadas necesidades del entorno.

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

La inclusión educativa constituye un abordaje de interés mundial, puesto que se enfoca en la defensa de los derechos de las personas con necesidades educativas diferentes a ser incluidos en los procesos educacionales, en el presente caso, en lo que concierne a niños en edad escolar, contribuyendo de esta manera a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

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

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

Durante el proceso fueron capacitados 1480 profesores de educación básica y se aplicaron 12.000 encuestas, labor de campo que generó ya un significativo impacto, puesto que el trabajo realizado posibilitó que alrededor de 3.000 niños con necesida-

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

El tratamiento y análisis de la información obtenida, a su vez permitió que se genere el documento denominado: *La inclusión educativa en números: en la zona 2*.

Contribuciones académicas que hoy me honro en presentar, puesto que además de ser valiosas herramientas de diagnóstico, contribuyen a satisfacer un derecho de todos: educarnos y desarrollar nuestras potencialidades humanas. Situación que, a no dudarlo, propiciará igualdad de oportunidades y coadyuvará a que la sociedad pueda ser más inclusiva, tolerante equitativa y respetuosa.

Felicitaciones a todas las personas que con su esfuerzo y dedicación contribuyeron a la generación de este valioso aporte a la comunidad, propiciando un nuevo impulso a la trayectoria de responsabilidad social que caracteriza a la Universidad del Azuay.

Jacinto Guillén García  
VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES  
UNIVERSIDAD DEL AZUAY



## Introducción

La educación es un derecho universal, accesible a todos los seres humanos y orientada hacia el desarrollo de su personalidad, a la comprensión, tolerancia y respeto a las diferencias. Su objetivo es reducir la pobreza, la ignorancia, la guerra y la exclusión.

Lastimosamente, durante el período de escolarización muchas personas han experimentado segregación y exclusión porque se les ha impedido el acceso a estos espacios de aprendizaje, bien sea por su condición física, sensorial, cultural, étnica, lingüística, etc. Uno de los colectivos más expuestos a la segregación ha sido el de los alumnos con discapacidad y aquellos que presentan altas capacidades.

Dentro de los factores que se podrían mencionar como causantes de la exclusión y discriminación están los viejos paradigmas que tienen los docentes al creer importante educar bajo esquemas homogenizadores, con un currículo rígido y descontextualizado de la realidad del estudiante, con una organización escolar que no posee lineamientos inclusivos, que no cuenta con los recursos necesarios, y que no considera las condiciones personales de cada alumno.

Hacer efectivo el derecho a la educación y participación de este colectivo, implica transformar el sistema educativo tradicionalista y llevarlo hacia la educación inclusiva, democrática e intercultural que respeta y fomenta la diversidad, la tolerancia, el sentido de pertenencia, procura el desarrollo de aprendizajes significativos y la formación holística del estudiante. Al respecto, Arnáiz (2005) arguyó que

lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos, las actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en innovadoras prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (p. 45).

Valenciano (2009), de igual modo, sostiene que

está por demás reconocer que para lograr la difícil tarea de llevar a la práctica una educación inclusiva y hacer realidad una “escuela para todas las personas”, que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto a la diversidad, se requiere en definitiva, la implementación del paradigma de la educación inclusiva mediante el compromiso político, económico y social entre todos, eliminando las barreras y exaltando la identidad, la persona y la cultura (p. 19).

Lo mencionado en los párrafos anteriores nos permite comprender la importancia de trabajar juntos, en equipo, apoyándonos los unos a los otros, a fin de definir principios, metas claras, objetivos realistas que permitan llevar a cabo la elaboración de un Proyecto Educativo Inclusivo capaz de responder a las necesidades de los alumnos

incluidos y a sus familias. Se pretende un proyecto inclusivo que haga efectivo para todos el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación en ambientes acogedores en donde todos se sientan queridos y aceptados.

## Contexto de la investigación

El presente estudio llevado a cabo en la provincia de Napo, busca determinar el nivel de conocimiento, actitudes y opiniones de los docentes de Educación General Básica respecto a los procesos inclusivos, a fin de tomar las medidas pertinentes que permitan mejorar la atención a la diversidad.

La Provincia de Napo se sitúa en la zona oriental central del país, en la región amazónica. Limita al norte con Sucumbíos, al sur con Pastaza, al oeste con Pichincha, Cotopaxi y Tungurahua, y al este con Orellana. Su capital administrativa es la ciudad de Tena. Está constituida por cinco cantones (Archidona, Carlos Julio Arosemena Tola, El Chaco, Quijos y Tena), cinco parroquias urbanas y 20 parroquias rurales. Fue creada el 10 de noviembre de 1959. Tiene una extensión territorial aproximada de 13 271 km<sup>2</sup>, octava provincia del país por extensión. Posee 103697 habitantes según el último Censo Nacional (2010). En las selvas de la provincia de Napo se alojan dos nacionalidades indígenas: los quichuas y los huoranis.

Su economía se basa en el comercio, el turismo, la ganadería y la agricultura. Las mayores industrias de esta provincia son la maderera y agrícola (piscicultura, avicultura). Los lugares turísticos que se pueden visitar en Napo son la catedral de Tena, de estilo moderno donde predomina la línea parabólica, con arcos esbeltos y elegantes. Sobre el Altar se destaca un crucifijo traído de Roma. Otro lugar es el Parque Amazónico la Isla, centro de interpretación ambiental donde se difunde el valor del bosque y la conservación de los recursos naturales a través de la educación ambiental; se constituye en un muestrario del ecosistema amazónico, en donde la flora nativa se observa en todo su esplendor. El Parque Central de Archidona, cuenta con varios sitios importantes que conforman el Parque Central como el reloj y el mosaico de información turística que complementa el entorno urbano del Parque. Otros lugares turísticos son Baeza antigua, el Parque Nacional Sumaco, la reserva ecológica Antisana, Cayambe-Coca y el Parque Nacional Llanganates, entre otros.

Entre las costumbres y tradiciones del pueblo Kichwa se destaca la siembra de la yuca y los Yachacs que son fuerzas, poderes, energía e informaciones que el brujo pasa a sus progenitores. La gastronomía predominante de este sector está constituida por platos típicos como el masato preparado con yuca y plátano, el chontacuro (gusano), el maito de guanta y el maito de tilapia. Su bebida tradicional es la chicha de chonta utilizada por los indígenas en rituales y festividades.

En cuanto al ámbito educativo, según el censo del 2010 la ciudad posee 11091 establecimientos educativos, de ellos 56 pertenecen a la provincia de Napo. En cuanto a los profesores, en Ecuador laboran alrededor de 299065 y en la provincia de Napo,

3150 docentes. La tasa de analfabetismo es del 6,3%. Napo posee un promedio de 8,8 años de escolaridad. Respecto a la cobertura de educación pública, en la provincia de Napo, la de mayor porcentaje es la ciudad de Tena con el 88,35% (INEC, 2010).

De acuerdo con los datos del registro nacional de discapacidades CONADIS (2015), en la provincia de Napo existen 3757 personas con discapacidad: auditiva (504), visual (490), física (1683) intelectual (874), lenguaje (118), psicosocial (88). No existen datos que revelen el número de niños con altas capacidades ni datos sobre el porcentaje de niños con NEE incluidos a la educación básica regular.

## Resultados de la investigación en la provincia de Napo

### Metodología

La metodología es cuantitativa; se trata de un diseño de investigación ex post facto puesto que busca obtener información sobre el problema, pero sin manipular las variables. Las técnicas utilizadas fueron descriptivas, ya que pretenden llegar a conocer las situaciones y actitudes predominantes a través de su descripción, y técnicas correlacionales porque llegan a comparar los diferentes datos obtenidos. Con el fin de estudiar en forma global, se aplica estadística multivariada, la que agrupa las respuestas en función de las semejanzas y permite estudiar los comportamientos en forma más integrada.

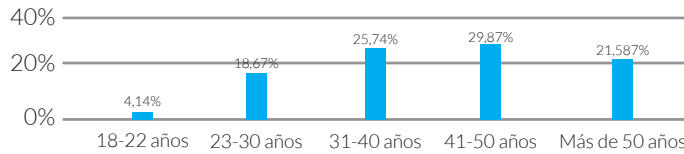
### Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la provincia de Napo

**Tabla 1. Edad de los docentes encuestados**

		Frecuencia	Porcentaje válido
	18 a 22	10	4,14%
	23 a 30	45	18,67%
Válidos	31 a 40	62	25,74%
	41 a 50	72	29,87%
	Más de 50	52	21,58%
Total		241	100%

Elaboración propia.

### Gráfico 1. Edad de los encuestados



Elaboración propia.

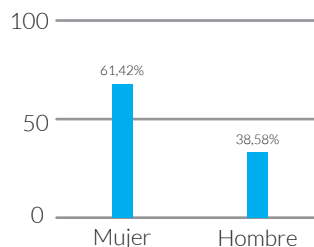
El mayor porcentaje, 29,87%, corresponde a personas cuyo rango de edad se ubica entre los 41 a 50 años, seguido del 25,74% en edades entre los 31 a 40 años, el 21,58% tienen edades superiores a los 50 años, el 18,67% se encuentra entre los 23 a 30 años y el 4,14% tiene edades entre los 18 a 22 años. La edad es una variable bastante relativa que no determina el éxito o fracaso de la inclusión, ya que podemos encontrar docentes con muchos años de experiencia, pero con una actitud negativa hacia la inclusión, y docentes con pocos años de experiencia, pero con una actitud favorable a la inclusión.

### Tabla 2. Género de los docentes encuestados en la provincia del Napo

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Femenino	148	61,42%
	Masculino	93	38,58%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

### Gráfico 2. Género de los docentes encuestados en la provincia del Napo



Elaboración propia.

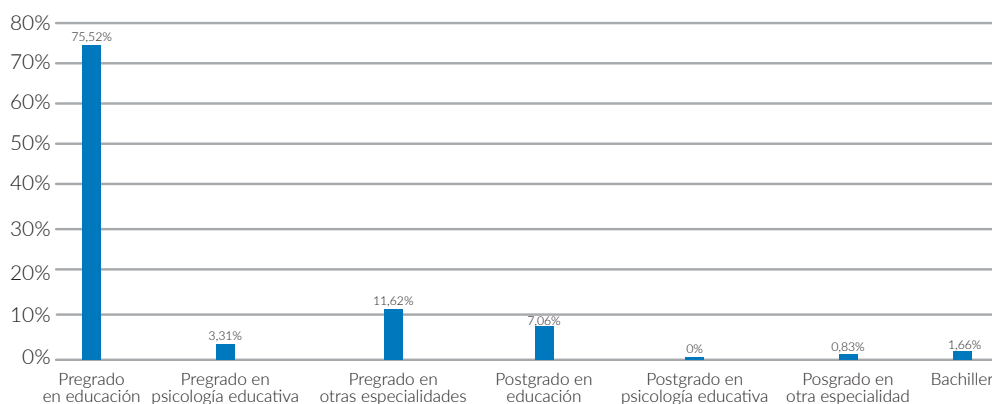
En el gráfico se puede apreciar que el género predominante de la población investigada es el femenino con el 61,42%, ante el 38,58% que corresponden al masculino.

**Tabla 3. Nivel de educación de los docentes encuestados en la provincia de Napo**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Pregrado en educación	182	75,52%
	Pregrado en psicología educativa	8	3,31%
	Pregrado en otra especialidad	28	11,62%
	Posgrado en educación	17	7,06%
	Posgrado en psicología educativa	0	0%
	Posgrado en otra especialidad	2	0,83%
	Bachiller	4	1,66%
Total		241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 3. Nivel de educación de los docentes encuestados**



Elaboración propia.

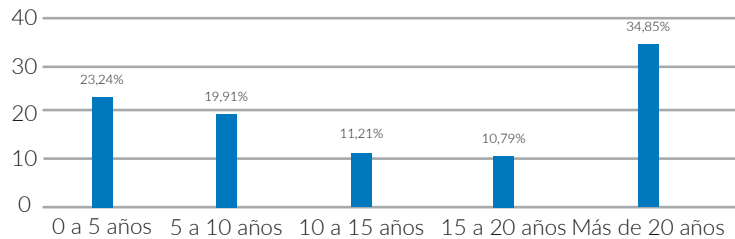
El 75,52% de los encuestados tienen títulos de pregrado en educación, el 3,31% dispone de un título de pregrado en Psicología Educativa, el 11,62% % en especialidades como contabilidad, computación, educación física, lengua y literatura. El 7,06% cuenta con título de posgrado en educación; no existen encuestados con título de posgrado en psicología educativa y el 0,83% posee un posgrado en otra especialidad diferente a la educativa. Es importante destacar que el 1,66% de encuestados que trabajan en el ámbito educativo no tienen título, pues son bachilleres. Esta situación podría generar mal manejo de la inclusión, ya que no están preparados para tratar con niños y aún menos con aquellos que presentan necesidades educativas

**Tabla 4. Años de experiencia docente de los profesores encuestados en la provincia del Napo**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	0 a 5 años	56	23,24%
	5 a 10 años	48	19,91%
	10 a 15 años	27	11,21%
	15 a 20 años	26	10,79%
	Más de 20 años	84	34,85%
Total		241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 4. Años de experiencia docente de los profesores encuestados en la provincia del Napo**



Elaboración propia.

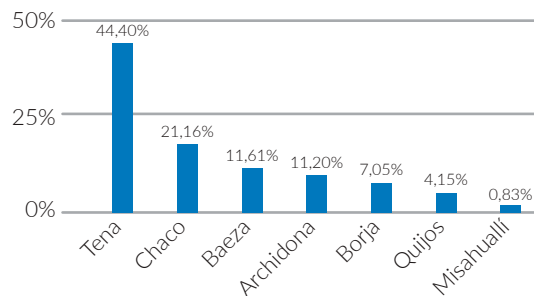
En lo relativo a los años de experiencia docente se observa lo siguiente: el 34,85% tiene más de 20 años de experiencia, el 23,24% tienen de 0 a 5 años de labor educativa, el 19,91% tienen de 5 a 10 años de experiencia, el 11,21% tiene de 10 a 15 años de experiencia docente y con 10,79% se ubican los profesores que tienen de 15 a 20 años de experiencia docente. En relación con los años de experiencia docente, el mayor porcentaje posee más de 20 años, situación que puede favorecer los procesos inclusivos, porque los docentes contarían con mayor conocimiento.

**Tabla 5. Lugares donde laboran los docentes encuestados en la provincia del Napo**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Tena	107	44,40%
	Chaco	51	21,16%
	Baeza	28	11,61%
	Archidona	27	11,20%
	Borja	17	7,05%
	Quijos	10	4,15%
	Misahuallí	2	0,83%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 5. Lugares donde laboran los docentes encuestados en la provincia del Napo**



Elaboración propia.

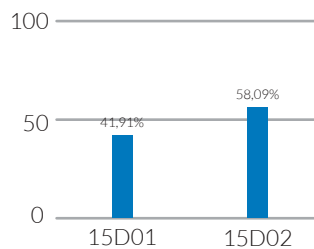
Se puede observar en el gráfico que la mayor parte de la población encuestada 44,40% pertenece a la ciudad de Tena, seguido del 21,16% que corresponde a la ciudad de Chaco, el 11,61% es de Baeza, el 11,20% de Archidona, el 7,05% de Borja, a Quijos y Misahuallí pertenecen el 4,15% y el 0,83% respectivamente. La mayor parte de la población encuestada pertenece a la ciudad de Tena, en tanto que la minoría pertenece a Quijos y Misahuallí. Como Tena es la capital de Napo, existe en ella una mayor concentración de los recursos y un mejor acceso a programas de capacitación, lo que puede aportar para el desarrollo de procesos inclusivos exitosos.

**Tabla 6. Distrito al que pertenecen los docentes encuestados en la provincia del Napo**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	15D01	101	41,91%
	15D02	140	58,09%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 6. Distrito al que pertenecen los docentes encuestados en la provincia del Napo**



Elaboración propia.

El mayor porcentaje pertenece al distrito 15D02 con el 58,09%, seguido por el distrito 15D01 el cual tiene un porcentaje de 41,91%. La ubicación de los docentes en uno u otro distrito no debe ser considerada como un factor determinante de los procesos inclusivos, pues es la actitud y el conocimiento de los docentes lo que marca la diferencia.

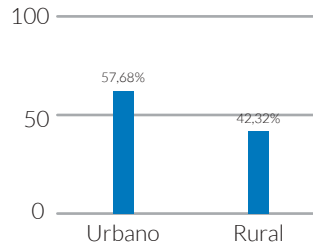
**Tabla 7. Espacio geográfico al que pertenece el establecimiento donde labora el docente encuestado de la provincia del Napo**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Urbano	139	57,68%
	Rural	102	42,32%
	Total	241	100%

Elaboración propia.



**Gráfico 7. Espacio geográfico al que pertenece el establecimiento donde labora el docente encuestado de la provincia del Napo**



Elaboración propia.

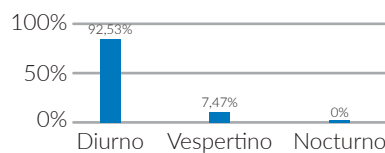
Como se observa en la gráfica el 57,68% de los investigados provienen del sector urbano, el 42,32% de población participante proviene del sector rural. Los resultados hasta ahora obtenidos, indican que la muestra participante en esta investigación, está conformada en su mayoría por personas de género femenino, con experiencia de trabajo mayor a los 20 años y provienen de establecimientos ubicados en su mayoría en la zona urbana. El mayor porcentaje de investigados tiene título de pregrado en educación y pertenecen a la ciudad de Tena.

**Tabla 8. Horario al que pertenecen los establecimientos en los que trabajan los docentes encuestados de la provincia del Napo**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Diurno	223	92,53%
	Vespertino	18	7,47%
	Nocturno	0	0%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 8. Horario al que pertenecen los establecimientos en los que trabajan los docentes encuestados de la provincia del Napo**



Elaboración propia.

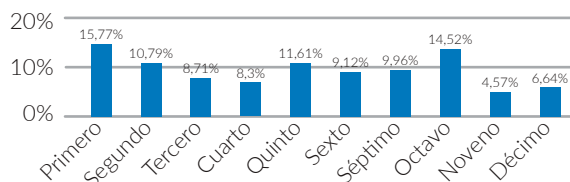
En la jornada diurna se encuentran la mayoría de los participantes (92,53%), el 7,47% pertenecen a la sección vespertina, no existen participantes que trabajen en la sección nocturna.

**Tabla 9. Año de educación básica en el que laboran los docentes encuestados en la provincia del Napo**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Primero	38	15,77%
	Segundo	26	10,79%
	Tercero	21	8,71%
	Cuarto	20	8,3%
	Quinto	28	11,61%
	Sexto	22	9,12%
	Séptimo	24	9,96%
	Octavo	35	14,52%
	Noveno	11	4,57%
	Décimo	16	6,64%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 9. Año de educación básica en el que laboran los docentes encuestados en la provincia del Napo**



Elaboración propia.

Como se aprecia en el gráfico el mayor porcentaje de docentes 15,77% labora en primer año de educación general básica, seguido del 14,52% de docentes que laboran en octavo de básica, el 11,61% labora en quinto de básica, el 10,79 en segundo. Con porcentajes similares están el 9,96% de docentes que laboran en séptimo, el 9,12% de docentes labora en sexto, el 8,71% en tercero y el 8,3% en cuarto. Con porcentajes inferiores 6,64% y 4,57% se encuentran los docentes que laboran en décimo y noveno año respectivamente. El primer año de EGB es un período de transición

muy importante para el niño y es aquí en donde se establecen los cimientos para un correcto aprendizaje cognitivo, social y moral, por lo tanto, la formación del maestro es fundamental a fin de propiciar espacios significativos que potencien el respeto, la tolerancia y aceptación hacia las diferencias, así como el desarrollo integral del niño.

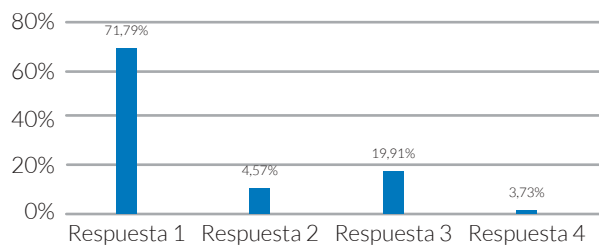
## Nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en Educación General Básica de los docentes encuestados en la provincia de Napo

**Tabla 10. Conceptualización de educación inclusiva**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	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.	173	71,79%
	2. Todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes.	11	4,57%
	3.Todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes.	48	19,91%
	4. Desconozco	9	3,73%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 10. Conceptualización de educación inclusiva**



Elaboración propia.

Esta pregunta está formada por cuatro opciones de respuesta múltiple, cada encuestado debe escoger la opción más adecuada a su criterio. Así, el 71,79% de los encuestados opta por la opción uno, que es la respuesta válida; seguido del 19,91%

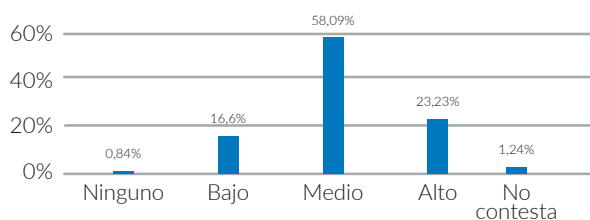
y el 4,57% de docentes que optan por las respuestas 3 y 2 respectivamente, que no corresponden al concepto de inclusión. El 3,73% elige la repuesta 4, manifestando desconocer totalmente este concepto. Estos resultados permiten visualizar el buen nivel de conocimiento que los docentes aseguran tener sobre el término inclusión.

**Tabla 11. Grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	2	0,84%
	Bajo	40	16,6%
	Medio	140	58,09%
	Alto	56	23,23%
	No contesta	3	1,24%
Total		241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 11. Grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias**



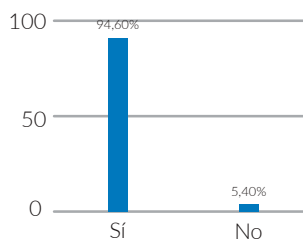
Elaboración propia.

Respecto a esta interrogante podemos encontrar una actitud positiva de los docentes frente a los procesos inclusivos ya que un alto porcentaje de ellos 58,09% cree que la inclusión favorece en un nivel medio las interacciones entre estudiantes y la aceptación de sus diferencias, el 22,23% de docentes manifiesta que la inclusión educativa favorece en un nivel alto la aceptación de las diferencias, caso opuesto a las dos opiniones anteriores está el 16,6 % de docentes que piensan que la inclusión educativa favorece en un nivel bajo las interacciones con los demás alumnos y el 0,84% manifiesta que la inclusión no favorece en absoluto las interacciones y la aceptación de las diferencias entre alumnos. El 1,24% de docentes no contesta la pregunta. Con estos resultados podemos determinar la existencia de una actitud positiva hacia los procesos inclusivos.

**Tabla 12. Apoyo de un tutor en el momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí	228	94,60%
	No	13	5,40%
Total		241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 12. Apoyo de un tutor en el momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales**

Elaboración propia.

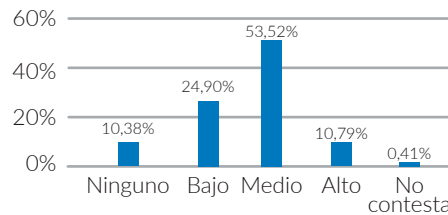
El 94,60% de los docentes considera necesario contar con el apoyo de un maestro tutor al momento de realizar procesos inclusivos, resultado que visualiza el desconocimiento, pues no todos los niños necesitan de un maestro tutor para ser incluidos. El 5,4% no considera necesario la presencia del maestro tutor. Estos resultados permiten evidenciar el nivel de desconocimiento y temor de los docentes frente a los procesos inclusivos, puesto que, no todos los niños van a necesitar de un maestro tutor para ser incluidos; la necesidad del profesor de apoyo estará ligada a diversos factores como el grado de discapacidad, la comorbilidad, el contexto, etc.

**Tabla 13. Nivel de lineamientos inclusivos en la programación educativa**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	25	10,38%
	Bajo	60	24,90%
	Medio	129	53,52%
	Alto	26	10,79%
	No contesta	1	0,41%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 13. Nivel de lineamientos inclusivos en la programación educativa**



Elaboración propia.

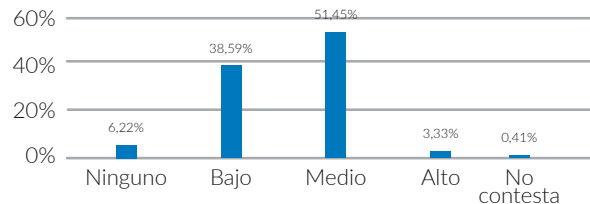
Esta pregunta indaga, acerca de la elaboración de la programación educativa institucional bajo lineamientos inclusivos, el 53,52% de docentes opina que la programación de su institución educativa fue elaborada en un nivel medio con lineamientos inclusivos, el 24,90% opina que su centro educativo ha sido construido con lineamientos inclusivos en un nivel bajo, el 10,38% manifiesta que su programación educativa no fue elaborada con lineamientos inclusivos, solamente un 10,79% de docentes considera que la programación educativa de su centro fue construida con lineamientos inclusivos en un nivel alto. El 0,41% de docentes no contesta esta pregunta. Los resultados permiten determinar la necesidad urgente de capacitación sobre la elaboración de programas educativos institucionales con lineamientos inclusivos, que respondan desde su organización y planeación a las necesidades educativas de los alumnos incluidos.

**Tabla 14. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos que poseen los docentes**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	15	6,22%
	Bajo	93	38,59%
	Medio	124	51,45%
	Alto	8	3,33%
	No contesta	1	0,41%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 14. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos que poseen los docentes**



Elaboración propia.

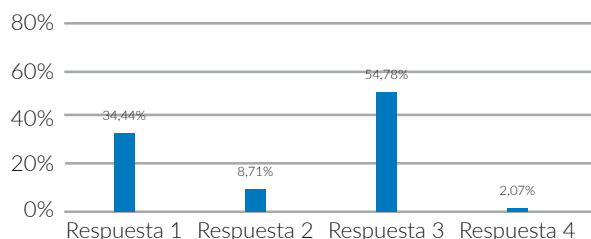
En lo que se refiere a la capacitación de los docentes sobre procesos inclusivos, el 51,45% ha expresado que es de un nivel medio, el 38, 59% manifiesta que la capacitación que ha recibido está en nivel bajo, en tanto que el 6,22% opina no tener ningún nivel de capacitación, tan solo el 3,33% considera que su nivel de capacitación sobre la educación inclusiva está en un nivel alto. Se puede observar que un pequeño porcentaje de docentes tiene un alto nivel de conocimiento sobre los procesos inclusivos, por ello, la capacitación y actualización permanente es necesaria a fin de brindar una atención adecuada a las necesidades educativas de los alumnos incluidos.

**Tabla 15. Alternativas de respuesta sobre definición de adaptaciones curriculares**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	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.	83	34,44%
	2. Una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares.	21	8,71%
	3. Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje.	132	54,78%
	4. Desconozco.	5	2,07%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 15. Alternativas de respuesta sobre definición de adaptaciones curriculares**



Elaboración propia.

Los resultados obtenidos, nos permiten determinar que más de la mitad de los docentes investigados 54,78% conocen el concepto de adaptaciones curriculares al escoger la opción tres que es la adecuada, el 34,44% y 8,71% eligen la respuesta 1 y 2 respectivamente que son erróneas. El 2,07% contesta que desconoce el concepto de adaptaciones curriculares. Es importante señalar que el nivel de conocimiento de los docentes, es un factor esencial para favorecer los procesos inclusivos, pues reduce el miedo y la incertidumbre, permitiéndoles sentirse más seguros al realizar su labor educativa.

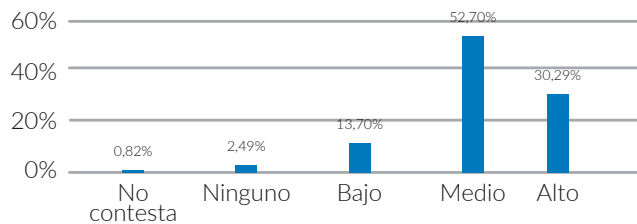


**Tabla 16. Nivel de aceptación de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	6	2,49%
	Bajo	33	13,70%
	Medio	127	52,70%
	Alto	73	30,29%
	No contestan	2	0,82%
Total		241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 16. Nivel de aceptación de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad**



Elaboración propia.

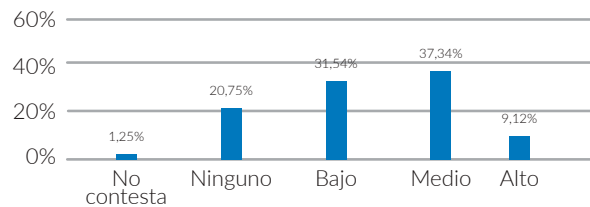
Esta pregunta investiga el nivel de aceptación de los docentes respecto a la inclusión de niños con discapacidad. El 52,70% manifiesta tener un nivel medio de aceptación hacia la inclusión de niños con discapacidad, en tanto que el 30,29% expresa tener un nivel alto, no obstante, el 13,70% opina tener un nivel bajo, y el 2,49% ha expresado no tener ningún nivel de aceptación a la inclusión educativa de niños con discapacidad, dos personas, 0,82%, no contestan esta pregunta. Los resultados permiten evidenciar un nivel medio de aceptación de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, situación que podría favorecer el desarrollo de procesos inclusivos.

**Tabla 17. Nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) con el que cuenta la institución en la que laboran los docentes encuestados**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	50	20,75%
	Bajo	76	31,54%
	Medio	90	37,34%
	Alto	22	9,12%
	No contesta	3	1,25%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 17. Nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) con el que cuenta la institución en la que laboran los docentes encuestados**



Elaboración propia.

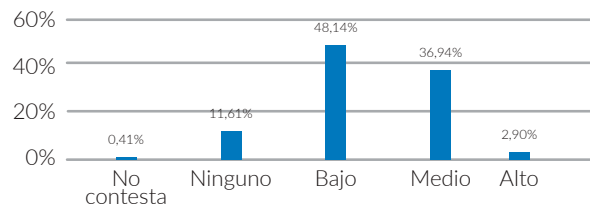
Esta pregunta indaga sobre el apoyo de un equipo psicopedagógico o departamento de consejería estudiantil que facilite el proceso de inclusión, a lo que los investigadores respondieron: el 31,54% cree tener un bajo nivel de ayuda de estos profesionales, en tanto que el 20,75% opina que no tiene ningún tipo de servicio por parte de estos equipos, el 37,34% responde que tienen un nivel medio de apoyo, y con un porcentaje del 9,12% están aquellos que dicen tener un nivel alto de apoyo de los equipos psicopedagógico o DECE, el 1,25% no contesta. Estos resultados permiten determinar la necesidad de incrementar el número de departamentos de consejería estudiantil o equipos psicopedagógicos que apoyen de manera efectiva a los docentes en los procesos de inclusión. Al respecto, para atender a la diversidad es necesario trabajar desde la interdisciplinariedad con una propuesta curricular global.

**Tabla 18. Nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	28	11,61%
	Bajo	116	48,14%
	Medio	89	36,94%
	Alto	7	2,90%
	No contesta	1	0,41%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 18. Nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales**



Elaboración propia.

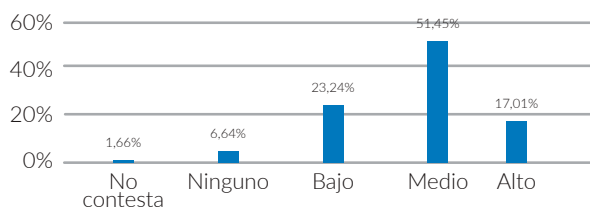
Al preguntar a los encuestados sobre el nivel de preparación de sus instituciones educativas en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a estudiantes con necesidades educativas especiales, se han obtenido las siguientes respuestas: el 48,14% de la población alude tener un nivel bajo de preparación, el 36,94% manifiesta tener un nivel medio, el 11,61% indica no tener ningún tipo de preparación tanto en los ambientes físicos de la institución ni en los educativos, y tan solo el 2,90% alega tener un nivel alto de preparación y disponer de espacios físicos adecuados para la inclusión educativa, el 0,41% no contesta. Los resultados permiten determinar que un alto porcentaje de instituciones educativas no están preparadas adecuadamente en cuanto a infraestructura y aspectos educativos para realizar procesos inclusivos.

**Tabla 19. Nivel de apoyo de los directivos de la institución para la inclusión**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	16	6,64%
	Bajo	56	23,24%
	Medio	124	51,45%
	Alto	41	17,01%
	No contesta	4	1,66%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 19. Nivel de apoyo de los directivos de la institución para la inclusión**



Elaboración propia.

Esta pregunta valora el nivel de apoyo de los directivos de las instituciones educativas en el proceso inclusivo. El 51,45% responde que los directivos de la institución apoyan en un nivel medio los procesos de inclusión, el 23,24% sostiene que el nivel de apoyo es bajo, el 17,01% de docentes consideran tener un alto nivel de apoyo de los directivos hacia los procesos inclusivos, el 6,64 % manifiesta no poseer ningún tipo de apoyo de sus directivos para realizar procesos inclusivos y el 1,66% de docentes no responde a esta interrogante.

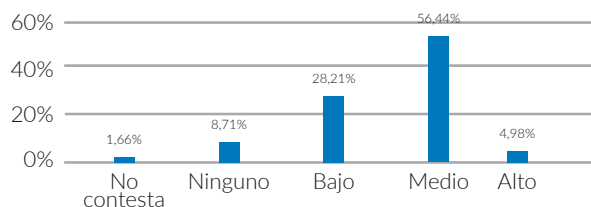
Los resultados indican que existe apoyo de las autoridades para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido, es importante considerar que, para el desarrollo de las escuelas inclusivas, se necesita de un liderazgo fuerte, competente y positivo por parte de los directivos.

**Tabla 20. Nivel de capacitación de los encuestados para realizar adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	21	8,71%
	Bajo	68	28,21%
	Medio	136	56,44%
	Alto	12	4,98%
	No contesta	4	1,66%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 20. Nivel de capacitación de los encuestados para realizar adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales**



Elaboración propia.

Al preguntar sobre el nivel de capacitación que poseen para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas especiales, se obtienen los siguientes resultados: el 56,44% piensan que tienen un nivel medio de preparación, el 28,21% afirma tener un nivel bajo de conocimientos para realizar adaptaciones curriculares, el 8,71% manifiesta no tener ningún nivel de capacitación y solo el 4,98 está seguro de contar con altos niveles de conocimiento para realizar adaptaciones curriculares, el 1,66% no responde.

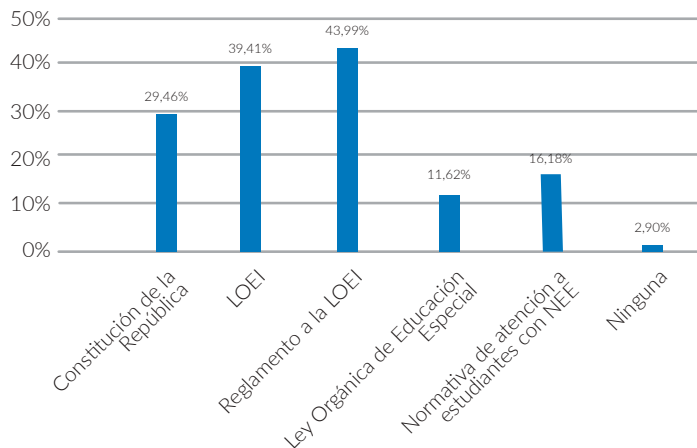
Frente a esta panorámica se torna urgente capacitar a los docentes, tanto desde su formación universitaria como a lo largo de su ejercicio profesional, brindándoles las herramientas necesarias para que puedan desarrollar su práctica pedagógica inclusiva, especialmente en lo que refiere a la realización de las adaptaciones curriculares.

**Tabla 21. Conocimiento de los docentes encuestados sobre las normas referidas a la inclusión**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Constitución de la República del Ecuador	71	29,46%
	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)	95	39,41%
	Reglamento a la LOEI	106	43,99%
	Ley Orgánica de Educación Especial	28	11,62%
	Normativa de Atención a Estudiantes con NEE 0295-2013	39	16,18%
	Ninguna	7	2,90%
Total encuestados		214	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 21. Conocimiento de los docentes encuestados sobre las normas referidas a la inclusión**



Elaboración propia.

Este apartado investiga el conocimiento de los docentes respecto a la normativa legal que respalda el derecho a la educación inclusiva, el 29,46% manifiesta tener conocimientos sobre la Constitución de la República del Ecuador, el 39,41% conoce la LOEI, el 43,99% conoce el reglamento de la LOEI, el 11,62% conoce sobre la Ley Orgánica de Educación Especial, el 16,18% la Normativa de atención a estudiantes con NEE y el 2,90% afirman tener un desconocimiento total de las normativas legales que respaldan la inclusión.

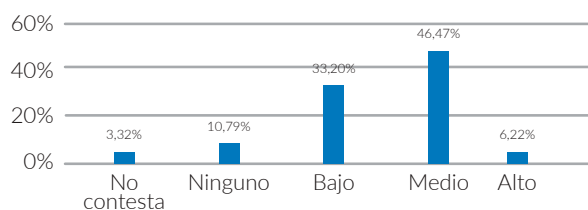
En síntesis, un porcentaje aceptable de docentes conoce la normativa legal nacional que respalda el derecho a la inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales derivadas o no de la discapacidad.

**Tabla 22. Nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No contesta	8	3,32%
	Ninguno	26	10,79%
	Bajo	80	33,20%
	Medio	112	46,47%
	Alto	15	6,22%
Total		241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 22. Nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales**



Elaboración propia.

En cuanto al nivel en el que la institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales, el 46,47% afirma que en un nivel medio su centro planifica y toma medidas para cumplir con este proceso, el 33,20% de los investigados opina que su centro tiene un bajo nivel de planificación para evaluar a estudiantes con NEE, el 10,79% de los profesores manifiesta no tener ningún nivel de preparación para evaluar a niños con necesidades educativas, solamente el 6,22% de los evaluados piensa que en un nivel alto su institución planifica y toma medidas para evaluar a estos alumnos, el 3,32 de docentes no contesta esta pregunta.

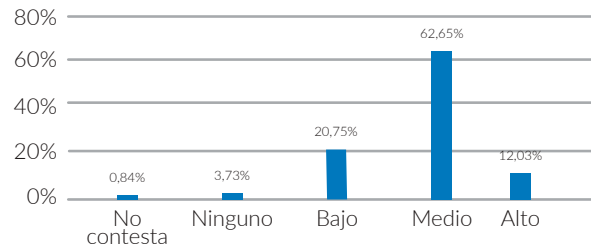
La evaluación permite determinar las dificultades, potencialidades, contexto escolar, familiar del alumno, en base a los cuales se organizará el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello es importante que las escuelas tomen medidas adecuadas para evaluar a sus niños con necesidades educativas.

**Tabla 23. Medida en la que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	No contesta	2	0,84%
	Ninguno	9	3,73%
	Bajo	50	20,75%
	Medio	151	62,65%
	Alto	29	12,03%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 23. Medida en la que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión**



Elaboración propia.

El 62,65% opinan que en un nivel medio tanto las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales fomentan una cultura amigable con la inclusión, el 20,75% opina que, en un nivel bajo, el 3,73% manifiesta que en ningún nivel las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión, el 0,84% no contesta. Solamente el 12,03% manifiesta que en un nivel alto las actitudes, políticas, acciones y prácticas educativas reflejan una cultura amigable con la inclusión.

El gráfico permite apreciar que la mayoría de docentes considera en un nivel medio que las actitudes, acciones y prácticas institucionales que reflejan una cultura amigable con la inclusión, situación que favorece el conocimiento, comprensión y aceptación a la diversidad, disminuyendo la segregación y el aislamiento de las personas con necesidades educativas.

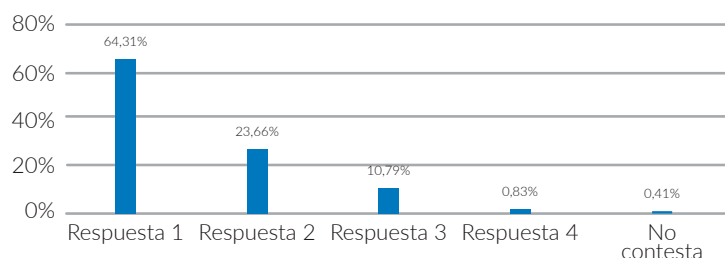


**Tabla 24. Concepto sobre necesidad educativa especial que poseen los docentes encuestados**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	1. Todos los niños y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos.	155	64,31%
	2. Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario.	57	23,66%
	3. Los niños con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar.	26	10,79%
	4. Desconozco.	2	0,83%
	5. No contesta.	1	0,41%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 24. Concepto sobre necesidad educativa especial que poseen los docentes encuestados**



Elaboración propia.

El 64,31% ha optado por la primera opción la cual afirma que necesidad educativa especial es “todos los niños y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos”, en tanto que el 23,66% optó por la segunda respuesta, la que afirma que necesidad educativa es “aquella condición referida a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes” siendo la respuesta válida, el 10,79% escogió la respuesta tres, que manifiesta como necesidad educativa a los niños y niñas con autoestima deteriorada”, el 0,83 % desconoce el concepto de necesidad educativa especial y el 0,41% no contesta.

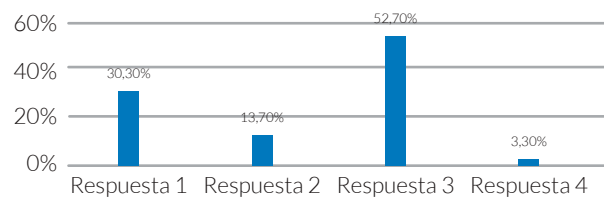
Estos resultados permiten concluir que existe desconocimiento en la mayoría de los docentes sobre el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

**Tabla 25. Definición sobre discapacidad que poseen los docentes encuestados**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	1. Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad.	73	30,30%
	2. Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria.	33	13,70%
	3. Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria.	127	52,70%
	4. Desconozco.	8	3,30%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 25. Definición sobre discapacidad que poseen los docentes encuestados**



Elaboración propia.

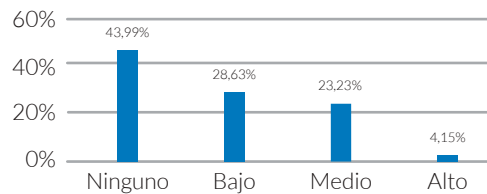
Este apartado investiga el concepto de discapacidad. El 52,70% de los encuestados entiende por discapacidad a "la limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria", siendo correcta su apreciación, el 30,30% y el 13,70% eligen las respuestas incorrectas 1 y 2 respectivamente, el 3,30% manifiesta desconocer el concepto de inclusión. Resultados que permiten determinar que la mayoría de encuestados conoce el concepto de discapacidad.

**Tabla 26. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad auditiva**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	106	43,99%
	Bajo	69	28,63%
	Medio	56	23,23%
	Alto	10	4,15%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 26. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad auditiva**



Elaboración propia.

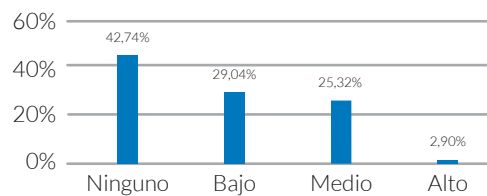
Este apartado investiga el nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad auditiva, el 43,99% de los encuestados afirma no tener ningún nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad, mientras que el 28,63,7% manifiesta conocer en un nivel bajo, no obstante el 23,23,5% manifiesta en un nivel medio conocer sobre métodos de enseñanza - aprendizaje, tan solo el 4,15% opina tener un alto nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza - aprendizaje en función de la discapacidad auditiva. En términos generales, se puede apreciar el desconocimiento de los docentes sobre los métodos de enseñanza - aprendizaje para el abordaje de niños con discapacidad auditiva.

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

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	103	42,74%
	Bajo	70	29,04%
	Medio	61	25,32%
	Alto	7	2,90%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 27. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad visual**



Elaboración propia.

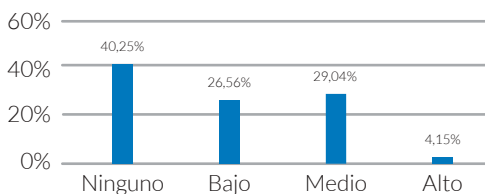
El 42,74% de la población indica no tener ningún nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en relación a la discapacidad visual, el 29,04% afirma tener un nivel bajo de conocimiento, el 25,32% opina tener un nivel medio, y tan solo el 2% manifiesta tener un nivel de conocimiento alto sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad visual. Estos resultados permiten determinar la falta de conocimiento de los docentes, por lo cual se torna urgente la capacitación sobre métodos que faciliten el abordaje de los niños con discapacidad visual.

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

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	97	40,25%
	Bajo	64	26,56%
	Medio	70	29,04%
	Alto	10	4,15%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 28. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad física**



Elaboración propia.

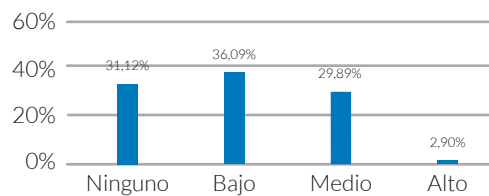
En lo relativo al nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de la discapacidad física, se obtienen los siguientes resultados: el 40,25% no tiene ningún nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en lo referente a la discapacidad física, el 29,04% opina tener un nivel medio, el 26,56% manifiesta tener un nivel bajo, y el 4,15% de docentes expresan tener un nivel alto de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje relacionados a esta discapacidad. Resultados que evidencian nuevamente la urgencia de capacitación sobre este tema complejo.

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

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	75	31,12%
	Bajo	87	36,09%
	Medio	72	29,89%
	Alto	7	2,90%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 29. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de la discapacidad intelectual**



Elaboración propia.

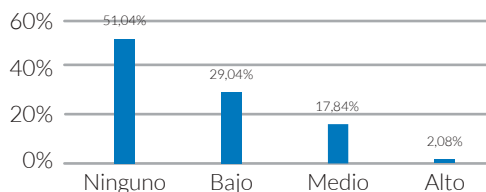
El 36,09% manifiesta tener un nivel bajo de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en discapacidad intelectual, el 31,12% opina no tener ningún nivel de conocimiento, el 29,89% opina tener un nivel medio de conocimiento, y solo el 2,90% dice tener un nivel alto de conocimiento bajo sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de la discapacidad intelectual. Resultados que nuevamente ponen de manifiesto la necesidad de capacitación sobre este tema.

**Tabla 30. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función del trastorno espectro autista**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Ninguno	123	51,04%
	Bajo	70	29,04%
	Medio	43	17,84%
	Alto	5	2,08%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 30. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función del trastorno del espectro autista**



Elaboración propia.

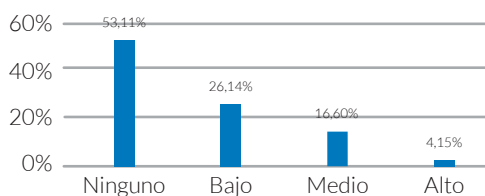
El 51,04% afirma no tener ningún nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en lo referente al trastorno espectro autista, el 29,04% manifiesta tener un nivel bajo de conocimiento, el 17,84% manifiesta tener un medio, solamente el 2,08% indica tener un nivel alto de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en el trastorno espectro autista. Esta información revela que muy pocos profesores tienen conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función del trastorno espectro autista.

**Tabla 31. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las altas capacidades**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Ninguno	128	53,11%
	Bajo	63	26,14%
	Medio	40	16,60%
	Alto	10	4,15%
	Total	241	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 31. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las altas capacidades**



Elaboración propia.

El nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las altas capacidades que los encuestados tienen, se detallan a continuación: el 53,11 manifiesta no tener ningún nivel de conocimiento, el 26,14 dice tener un conocimiento bajo, el 16,60% tiene un nivel medio de conocimientos sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en función de las altas capacidades, solo el 4,5% opinan tener un nivel alto de conocimientos sobre métodos de enseñanza – aprendizaje en lo referente a las altas capacidades. Resultados que nos permiten evidenciar el bajo conocimiento que tienen los docentes en función de las altas capacidades.

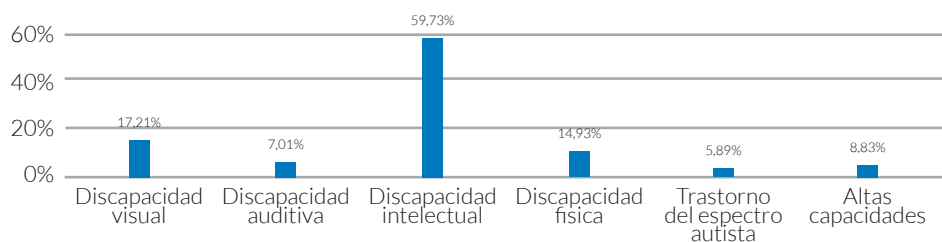


**Tabla 32. Número de alumnos en función de las NEE**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Visual	76	17,21%
	Auditivo	31	7,01%
	Intelectual	264	59,73%
	Física	66	14,93%
	Autismo	26	5,89%
	Altas capacidades	39	8,83%
	Total	442	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 32. Número de alumnos en función de las NEE**



Elaboración propia.

Este ítem indaga sobre el número de niños con diferentes discapacidades incluidos en aulas ordinarias de Educación Básica, con discapacidad intelectual están 264 niños que equivale al 59,73% de la población, seguido 76 niños con discapacidad visual que representan el 17,21%, con discapacidad física están 66 niños cuyo porcentaje equivale al 14,93%, respecto a los niños con altas capacidades encontramos a 39 que representa el 8,83%, le siguen 31 niños con discapacidad auditiva que constituye el 7,01% de la población y finalmente los docentes manifiestan que existen 26 niños con trastorno del espectro autista que corresponde al 5,89% de la población con discapacidad incluida en aulas regulares.

Todos estos datos reflejan un mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en aulas regulares.

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

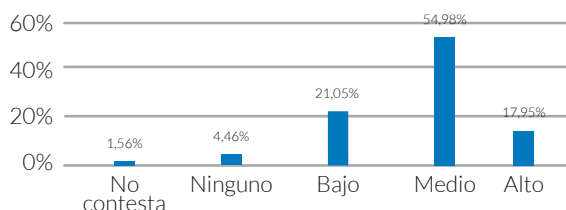
### Resultados sobre las actitudes de los docentes en relación a la inclusión educativa

**Tabla 33. Actitud de los docentes encuestados frente a la inclusión educativa de niños con NEE**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Ninguno	43	4,46%
	Bajo	203	21,05%
	Medio	530	54,98%
	Alto	173	17,95%
	No contesta	15	1,56%
Total		964	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 33. Actitud de los docentes encuestados frente a la inclusión educativa de niños con NEE**



Elaboración propia.

El 54,98% de la población investigada asevera contar con un nivel medio de aceptación hacia la inclusión, creen que la interacción entre estudiantes favorece este proceso y opinan que las actitudes, políticas, acciones y prácticas ayudan a fomentar una cultura amigable hacia la inclusión educativa. Para el 21,05% de participantes su nivel de actitud hacia la inclusión es bajo, ya que no poseen el apoyo de un maestro tutor y su institución no planifica ni toma medidas para evaluar a niños con discapacidad. El 17,95% de los investigados tiene un nivel alto de actitud positiva para realizar procesos inclusivos, considera que el albergar buenas actitudes, políticas y prácticas fomenta una

cultura amigable hacia la inclusión, además sus instituciones planifican y toman medidas adecuadas para evaluar a niños con discapacidad. El 4,46% de los encuestados no tiene ningún nivel de aceptación a la inclusión, y afirman no contar con el apoyo necesario para realizar este proceso, dado que requieren de un tutor permanente, de evaluaciones especializadas, y sus instituciones no fomentan políticas ni prácticas educativas que favorezcan la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. El 1,56% de docentes no responden.

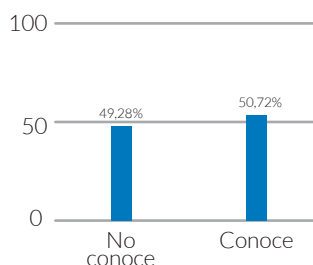
## Resultados sobre el conocimiento de los docentes en relación a la inclusión educativa

**Tabla 34. Grado de conocimiento teórico de los docentes sobre la inclusión educativa de niños con NEE**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	No conoce	475	49,28%
	Conocen	489	50,72%
	Total	964	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 34. Grado de conocimiento teórico de los docentes sobre la inclusión educativa de niños con NEE**



Elaboración propia.

Para un correcto análisis del nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la inclusión fue necesario emplear dos instancias. La primera supuso pensar los diferentes conocimientos teóricos sobre inclusión educativa como el concepto de inclusión educativa, definición de adaptaciones curriculares, necesidades educativas, definición de discapacidad. La segunda trata exclusivamente sobre el conocimiento y la puesta en práctica de métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades. En la primera los resultados dan cuenta que la mitad de la población encuestada (49,28%) desconoce conceptos básicos de la inclusión, situación que limi-

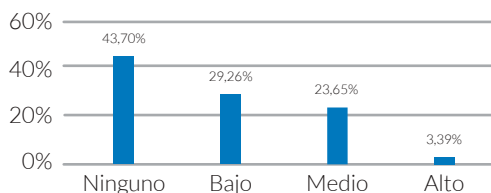
taría sus prácticas inclusivas, por ello es necesaria y urgente la capacitación docente sobre los procesos inclusivos.

**Tabla 35. Conocimiento práctico de métodos de enseñanza-aprendizaje de docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Ninguno	632	43,70%
	Bajo	423	29,26%
	Medio	342	23,65%
	Alto	49	3,39%
Total		1446	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 35. Conocimiento práctico de métodos de enseñanza-aprendizaje de docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE**



Elaboración propia.

En lo que respecta al nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades y altas capacidades, se aprecia un desconocimiento general sobre ellos, así el 43,70% manifiesta no tener ningún nivel de conocimiento, seguido del 29,26% que dice tener un bajo nivel, para el 23,65% su nivel de conocimiento es medio y un porcentaje muy reducido de docentes 3,39% expresa tener un alto nivel de conocimiento.

En síntesis, un alto porcentaje de docentes desconoce los métodos de enseñanza – aprendizaje para el abordaje de las diferentes discapacidades y de las altas capacidades.

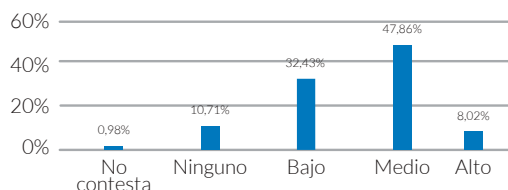
## Resultados sobre la opinión de los docentes en relación a la inclusión educativa

**Tabla 36. Opinión de los docentes sobre la inclusión educativa de niños con NEE**

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Ninguno	155	10,71%
	Bajo	469	32,43%
	Medio	692	47,86%
	Alto	116	8,02%
	No contesta	14	0,98%
Total		1446	100%

Elaboración propia.

**Gráfico 36. Opinión de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE**



Elaboración propia.

En lo que se refiere a las opiniones vertidas por los encuestados respecto al tema de la inclusión educativa se ha encontrado que el 47,86% de docentes opina que en un nivel medio poseen capacitación sobre los procesos inclusivos y que los directivos apoyan la inclusión, en un nivel medio sus centros educativos han sido elaborados con lineamientos inclusivos. El 32,43% posee un nivel de opinión bajo sobre la inclusión educativa, pues expresa que hay poco apoyo de los directivos y de los equipos psicopedagógicos y DECE para incluir a estudiantes con NEE. Argumenta que su nivel de conocimiento sobre la inclusión es bajo, al igual que su preparación para efectuar adaptaciones curriculares, y señalan que sus instituciones no cuentan con recursos físicos ni educativos para atender a estudiantes con necesidades educativas. Solo el 8,02% de los investigados creyó que tienen un nivel alto de aceptación a la inclusión, dado que disponen de recursos, capacitación, equipos especializados, apoyo de las autoridades y de los equipos psicopedagógicos o DECE. El 10,71% de los investigados opinó que la inclusión educativa es una utopía porque no disponen de ningún nivel de preparación ni de recursos físicos ni educativos para llevar a cabo este proceso, su programación educativa institucional no ha sido elaborada bajo lineamientos inclusivos y no cuentan con el apoyo de las autoridades, situaciones que limitan la educación inclusiva.

## Resultados en base a la estadística multivariada

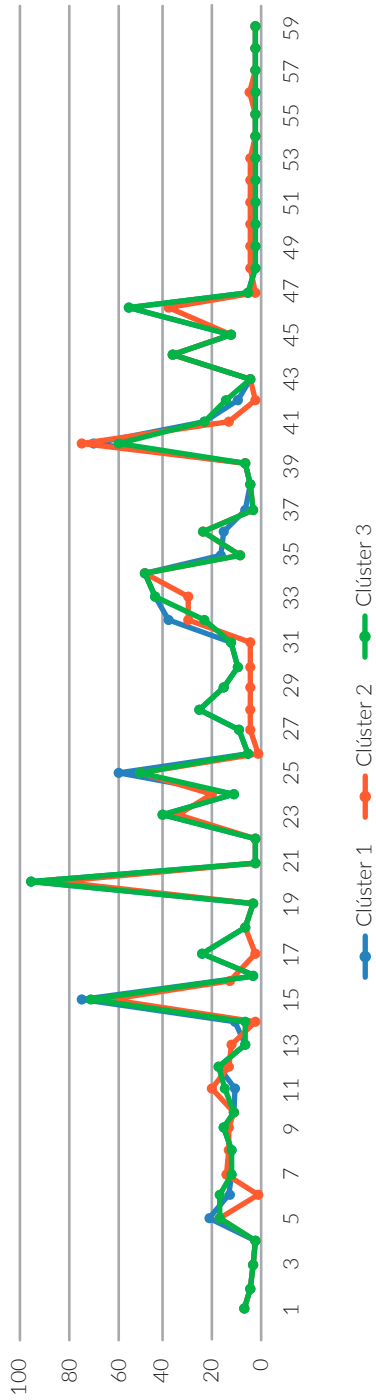
**Tabla 37. Análisis multivariado y representación gráfica de clúster**

Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
2	2	1
1	0	1
0	1	0
0	0	0
17,6923077	9,09090909	13,7254902
9,23076923	0	13,7254902
10	9,09090909	6,8627451
9,23076923	9,09090909	6,8627451
10,7692308	9,09090909	12,745098
9,23076923	9,09090909	8,82352941
7,69230769	18,1818182	11,7647059
13,8461538	9,09090909	15,6862745
3,84615385	9,09090909	4,90196078
8,46153846	0	4,90196078
72,3076923	63,6363636	70,5882353
6,15384615	9,09090909	1,96078431
19,2307692	9,09090909	21,5686275
3,07692308	0	4,90196078
3	3	3
93,8461538	81,8181818	95,0980392
3	3	3
3	3	3
30	27,2727273	40,1960784
9,23076923	18,1818182	6,8627451
59,2307692	36,3636364	50
1,53846154	0	2,94117647
3	4	5,88235294
3	2	23,5294118

2	2	9,80392157
3	3	6,8627451
3	3	7,84313725
36,1538462	27,2727273	20,5882353
38,4615385	27,2727273	41,1764706
43,0769231	45,4545455	44,1176471
15,3846154	9,09090909	6,8627451
12,3076923	18,1818182	20,5882353
3,84615385	0	1,96078431
3	3	2
3	3	3
66,1538462	72,7272727	59,8039216
23,8461538	9,09090909	24,5098039
8,46153846	0	14,7058824
0,76923077	0	0,98039216
28,4615385	27,2727273	32,3529412
15,3846154	18,1818182	10,7843137
53,0769231	36,3636364	52,9411765
3,07692308	0	3,92156863
1	2	0,5
1	2	0,5
1	2	1
1	2	1
1	2	0
0	2	0
0	0	0
0	0	0
0	1	0
0	0	0
0	0	0
0	0	0

Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

**Gráfico 37. Análisis multivariado y representación gráfica de clúster**



Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.



El estudio multivariado permite determinar la existencia de tres grupos de maestros agrupados en el clúster 1, de color azul; clúster 2, de color rojo; y clúster 3, de color verde; lo que significa que en cada grupo hay un grado de similitud en las respuestas.

Así el grupo 1 y 2 indican laborar en la zona urbana, pero el grupo 3 lo hace en la zona rural. Respecto al horario de trabajo, el grupo 1 y 3 laboran en horario matutino y el grupo 2 en horario vespertino, no existen docentes trabajando en la jornada nocturna. En el grupo 1 se encuentran los docentes que trabajan en primer año de Educación General Básica; en el grupo 2, los que trabajan en séptimo año; y en el grupo 3 están los que trabajan en octavo año de educación.

Sobre el conocimiento del concepto de inclusión educativa como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias” existe similitud en la respuesta acertada de los tres grupos. Sobre la pregunta ¿en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes fomentando la aceptación de sus diferencias?, se encuentra similitud entre los 3 grupos que responden en un nivel medio. Los 3 grupos de docentes afirman que es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor para favorecer los procesos de inclusión.

En relación a las preguntas: ¿la programación de su institución se ha realizado bajo lineamientos inclusivos a un nivel? y si ¿la capacitación sobre los procesos inclusivos que usted tiene es de un nivel?, los tres grupos responden que es de un nivel medio. Se observa similitud en la respuesta acertada sobre la definición de adaptaciones curriculares, pues los 3 grupos señalaron que adaptaciones curriculares “son las estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje”.

En relación al nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad, se pudo observar que el grupo 1 posee un nivel medio de aceptación, y el grupo 2 y 3 posee un nivel alto. Sobre el nivel de apoyo del equipo pedagógico o DECE para facilitar la inclusión, el grupo 1 afirma que es de un nivel medio, y para el 2 y 3 es bajo.

Con respecto a la preparación de la institución sobre aspectos físicos y educativos, los 3 grupos coinciden que es de un nivel bajo. Los 3 grupos coinciden en afirmar que, en un nivel medio, los directivos de la institución apoyan el proceso de inclusión y que se sienten capacitados para realizar adaptaciones curriculares.

Sobre el conocimiento de la normativa legal que respalda el proceso de inclusión se pudo evidenciar que el Reglamento a la LOEI es el más conocido por los 3 grupos. Respecto a interrogante ¿la institución planifica y toma medidas para evaluar a los niños con necesidades educativas especiales?, el grupo 1 y 2 responden en un nivel medio y el grupo 3 responde en un nivel bajo. En las respuestas a la pregunta ¿en qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?, los 3 grupos responden que en un nivel medio.

En relación al concepto de necesidad educativa especial, los tres grupos responden erróneamente porque consideran que “son todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos inclusivos”. En cuanto al concepto de discapacidad, los tres grupos responden acertadamente al responder que es la “limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringen el desempeño de la persona en la vida diaria”.

En cuanto al nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza- aprendizaje en función de las distintas discapacidades, el grupo 1 y 3 manifestó tener un bajo nivel de conocimiento para el abordaje de niños con discapacidad auditiva, visual, física, intelectual, y ningún conocimiento para el abordaje de niños con altas capacidades. El grupo 2 supone tener un nivel medio de conocimiento para el abordaje de los niños antes mencionados.

## Discusión

La educación inclusiva es un reto contemporáneo al cual se enfrentan muchas instituciones educativas. Para su construcción es necesario, en primera instancia, el cambio de paradigma de una escuela tradicionalista y homogénea hacia una escuela que educa en la diversidad y brinda igualdad de oportunidades a todos los alumnos. También se requiere un cambio en la actitud del docente para que comprenda, valore y respeta las diferencias de sus alumnos y vea en ellas una oportunidad tanto para el crecimiento humano como profesional. Para construir escuelas y aulas inclusivas no solo es necesario el cambio de paradigma y actitud, también es fundamental la formación permanente del docente sobre nuevas estrategias, metodologías y conceptualizaciones de la educación inclusiva.

La presente investigación identifica y describe el nivel de conocimiento, actitudes y opiniones de los docentes de educación general básica de la provincia de Napo, respecto a los procesos inclusivos. Sobre las preguntas de conocimiento, se pudo determinar que el concepto de inclusión educativa lo conocen el 71,79% de los encuestados y lo desconocen el 28,2%; sobre el conocimiento del término adaptaciones curriculares el 54,78% lo conoce, pero el 45,22% lo desconoce; en cuanto a la normativa legal que respalda el proceso de inclusión, la normativa más conocida por los docentes es el reglamento de la LOEI (43,99%), el 2,9% afirma tener un desconocimiento total de las normativas legales que respaldan la inclusión.

Sin embargo, al analizar el concepto de necesidad educativa se observó un comportamiento diferente, ya que el 76,34% de los docentes encuestados desconocen su concepto, solo el 23,66% acertó con la respuesta adecuada. Al analizar el conocimiento del concepto discapacidad, se determinó que el 52,70% de los encuestados conoce este concepto, mientras que el 47,30% de docentes lo desconoce.

En relación al conocimiento de métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades y altas capacidades se pudo evidenciar un nivel general

de desconocimiento de los docentes: el 43,70% respondió no tener ningún nivel de conocimiento, el 29,26% afirma poseer un bajo nivel y solo el 3,39% expresó tener un alto nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje. Goodlan y Field (1993) mencionaron que los docentes terminan su formación profesional con pocos conocimientos para atender a la diversidad de alumnos del aula, y, además, señalaron que no existe una formación continua que les permita actuar en función de los nuevos retos que se encuentran en la educación.

En términos generales podríamos señalar que la mitad de la población encuestada desconoce conceptos básicos de la inclusión y métodos de enseñanza- aprendizaje en función de las distintas discapacidades y altas capacidades, situación que podría limitar sus prácticas inclusivas; por ello es necesaria y urgente la capacitación docente sobre dichos procesos. Al respecto Arnáiz (2005) argumentó que “la inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen de forma interactiva. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía” (p. 65).

El Ministerio de Educación de Chile (2008), concibe que:

La experiencia muestra que el mayor o menor grado de dificultad que se le atribuye a un alumno en particular, está directamente asociado al nivel de dificultad que representa para el docente enseñarle. En este sentido, la preparación y apoyo que reciban los docentes es de capital importancia para el éxito de la inclusión (p. 13).

Según García (2003), el enfoque inclusivo pretende promover un profesional para la inclusión educativa o social, con claridad conceptual y práctica, conocimiento del desarrollo de la persona con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad, un profesional que conozca todos los contextos en los que se desenvuelve su alumno, un docente con habilidades para aplicar diversas estrategias psicopedagógicas, con habilidades para diseñar, adaptar, evaluar sus prácticas educativas a fin de dar respuesta oportuna a las necesidades educativas de sus alumnos.

Para que la educación sea inclusiva, se necesita de un profesional eficiente, justo, transparente, capaz de desafiar las prácticas pedagógicas tradicionales y promover aprendizajes significativos.

En relación a las preguntas de actitud, el 58,09% de docentes manifiesta que la inclusión educativa favorece en un nivel medio las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias, el 16,6%, en cambio en un nivel bajo. Al respecto (Ferreiro, 2000, p.31) manifiesta que “es responsabilidad del docente como mediador, facilitar los espacios y condiciones para que cada participante sea acogido en su grupo y lograr así el compromiso necesario para poder” (...) potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo”. Cardona (2005) dice que

la inclusión estimula y fomenta el desarrollo de valores como los de justicia, derecho e igualdad los que surgen como consecuencia de las relaciones y experiencias



en las que se ven involucrados los alumnos. También expresa que es frecuente que determinados estudiantes adopten roles de responsabilidad para solucionar problemas de índole física, social o académica que afecta a sus compañeros con alguna discapacidad (p. 179).

Sobre la pregunta si considera necesario contar con el apoyo del maestro tutor para facilitar el proceso de inclusión, el 94,60% de los docentes considera necesario ese apoyo, el 5,4% no. Estos resultados nos indican la falta de conocimiento de los docentes, pues no todos los niños van a necesitar un maestro tutor para ser incluidos, quizás el miedo y la inseguridad que produce este reto los lleva a considerar necesaria dicha figura.

Las actitudes de los docentes respecto a su nivel de aceptación de la inclusión, varían considerablemente, así el 52,70% respondió tener un nivel medio de aceptación, el 30,29% un nivel alto; el 13,70% un nivel bajo, y el 2,49% no dispone de un nivel de aceptación de la inclusión educativa de niños con discapacidad. Estas respuestas podrían estar relacionadas con el nivel de apoyo que tienen los docentes, con los recursos y la capacitación para enfrentar este proceso.

Al respecto, Scruggs y Mastropiero (1996) (en Cardona 2005), llevaron a cabo un meta análisis en el cual se encuestaron a 10560 profesores quienes respondieron estar de acuerdo con la idea de inclusión, pero:

su entusiasmo disminuía cuando se veían a ellos mismos implicados en el proceso o incluso cuando se les preguntaba por su disposición para realizar adaptaciones curriculares. De estos encuestados solamente un tercio respondió tener el tiempo, la capacidad, formación y los recursos necesarios para llevar a cabo la inclusión de forma efectiva (p. 189).

En cuanto al nivel en el que la institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales, el 46,47% afirma que, en un nivel medio, su centro planifica y toma medidas para evaluar a estudiantes con necesidades educativas; solamente el 6,22% de los evaluados piensa, en un nivel alto, que su institución planifica y toma medidas para evaluar a los alumnos con necesidades educativas. Meléndez (2006) sostuvo que el docente de aula, en colaboración con el docente de apoyo, debe incorporar una evaluación formativa y multidimensional a fin de definir el enfoque educativo que debe ser abordado, el que permita mejorar el proceso educativo y el crecimiento personal del niño con necesidades educativas. Arnáiz (1996) habló de la “valoración auténtica” aquella evaluación utilizada en contextos de la vida real dentro y fuera del aula sin condiciones inventadas ni estandarizadas y que permiten demostrar el progreso, adquisición y aplicación de los conocimientos.

El 62,5% de docentes encuestados opinó que las actitudes, políticas y prácticas institucionales en un nivel medio reflejan una cultura amigable con la inclusión, solamente el 12,03% manifestó que ello ocurre en un nivel alto. Villa et al. (1996) (en Cardona 2005), sostuvieron que:

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

En lo que se refiere a las opiniones vertidas por los encuestados respecto al tema de la inclusión educativa, el 24,90% opina que en un nivel bajo su centro educativo ha sido construido con lineamientos inclusivos, el 10,38% manifestó que su programación educativa no fue elaborada con lineamientos inclusivos. Sobre este aspecto, el Ministerio de Educación de Chile (2008), en su libro Guía de Apoyo técnico-pedagógico: respuesta educativa a la diversidad y necesidades educativas especiales, propuso que para realizar procesos inclusivos de manera efectiva es necesario preparar las condiciones del centro (espacios físicos, personal docentes, programación curricular, sistemas de evaluación, acceso a la comunicación, etc.), con la participación de toda la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia), solo de este modo se define el proyecto Educativo Institucional con metas claras y objetivos comunes.

Sobre la capacitación de procesos inclusivos, el 51,45% ha expresado que es de un nivel medio, para el 38, 59% la capacitación que ha recibido está en nivel bajo, en tanto que el 6,22% opinó no poseer ningún nivel de capacitación, tan solo el 3,33% consideró que su nivel de capacitación sobre la educación inclusiva está en un nivel alto. Para Arnáiz (2005), “la inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen de forma interactiva. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía” (p. 65). Si queremos seguir avanzando hacia una inclusión efectiva, es necesario entonces continuar con los procesos de formación docente.

En cuanto al apoyo de los equipos psicopedagógicos o DECE con el que cuentan los docentes para facilitar el proceso de inclusión, el 31,54% cree tener un bajo nivel de ayuda de estos profesionales, el 20,75% opina que no tiene ningún tipo de apoyo por parte de estos equipos, el 37,34% responde que posee un nivel medio de apoyo, y con un porcentaje del 9,12% están aquellos que aseveran tener un nivel alto de apoyo de los equipos psicopedagógico o DECE.

Para conseguir una respuesta adecuada a las necesidades educativas de los estudiantes, es necesario trabajar en redes de apoyo interinstitucionales, que prioricen el trabajo articulado y complementario de los diferentes profesionales desde una visión holística y con el fin de conseguir objetivos comunes para el abordaje de los niños que presentan dificultades.

Sobre el nivel de preparación de las instituciones en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a los niños incluidos, el 48,14% de la población encuestada asegura tener un nivel bajo de preparación, el 36,94%, un nivel medio, el 11,61% indica no disponer de ningún tipo de preparación en cuanto a los ambientes físicos de la institución como de los educativos, y tan solo el 2,90% alega disponer de espacios físicos adecuados y educativos para la inclusión educativa. Se puede concluir

que, pese a los esfuerzos del gobierno por mejorar la infraestructura de los centros y dotarlos de material, aún existen muchas barreras arquitectónicas y falta de recursos que limitan la inclusión.

Respecto al apoyo de los directivos en los procesos inclusivos, el 51,45% responde que los directivos de la institución apoyan en un nivel medio los procesos de inclusión, solamente el 6,64% marca no poseer ningún tipo de apoyo. Según Ainscown (2004) (en Sarto y Venegas 2009):

Para dirigir una escuela inclusiva no se necesita de un liderazgo transaccional de control o de poder, se necesita de un líder que reconozca a la individualidad, que ofrezca visiones de globalidad de la escuela y de respeto a las particularidades de las personas de la comunidad escolar y de los grupos, es decir, un liderazgo que provea los mecanismos para las transformaciones (p. 34).

Sobre el nivel de capacitación de los docentes para llevar a cabo adaptaciones curriculares, el 56.44% creen que cuentan con un nivel medio de preparación, el 28,21% afirmó tener un nivel bajo, el 8,71% manifestó no disponer de ningún nivel de capacitación, solo el 4,98 está seguro de contar con altos niveles de conocimiento para ello. Aunque las adaptaciones sean necesarias y convenientes para el alumno con NEE, en la práctica muchos docentes no las emprenden, quizá la falta de capacitación sea una de sus principales causas. La ausencia de apoyo del maestro tutor o de los equipos psicopedagógicos puede llevar a los maestros a sentirse poco competentes para realizar estas adaptaciones. Por ello, la capacitación sobre los procesos inclusivos debe convertirse en una prioridad para el estado ecuatoriano. En este sentido Veintimilla (2008) claramente alertó: “la tarea inclusiva no es nada sencilla y sin duda se requiere de muchas mentes diversas y éticamente sanas, dedicadas a resolver un problema común” (p. 12).

## Conclusiones

La investigación realizada en la provincia de Napo permite concluir que más de la mitad de docentes posee actitudes positivas hacia los procesos inclusivos, consideran que las políticas, acciones y prácticas educativas reflejan una cultura amigable con la inclusión, de igual manera creen que la interacción entre estudiantes favorece este proceso. Sin embargo, uno de los puntos críticos para que estos procesos no sean efectivos, manifiestan los docentes, es la falta de apoyo del maestro tutor, así como la ausencia de procesos de planificación para llevar a cabo las evaluaciones especializadas que permitan determinar las necesidades educativas de los alumnos incluidos.

Respecto a las opiniones vertidas por los docentes, casi la mitad de ellos tiene una opinión favorable sobre los procesos inclusivos. Pese a ello, existen docentes que sienten que no cuentan con el apoyo de los equipos psicopedagógicos o de los DECE, ni con los recursos físicos ni educativos para atender a los niños incluidos, ni se sienten capacitados para realizar este proceso.

Sobre el nivel de conocimiento, se pudo determinar que la mitad de la población encuestada desconoce conceptos básicos de la inclusión, de igual manera, los resultados de la investigación permiten determinar el desconocimiento general sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades y de las altas capacidades.

Frente a esta panorámica, se torna urgente reformular los contenidos y la metodología aplicada en los procesos de capacitación docente. Al respecto, el Ministerio de Educación de Chile en su libro Guía de Apoyo Técnico- Pedagógico Necesidades Educativas Especiales (2008), sostiene que:

las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de estudiantes que de por sí plantean mayores retos al maestro, constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de una educación en y para la diversidad (p. 13).

Para conseguir esta ansiada educación en y para la diversidad, el gobierno ecuatoriano deberá continuar con el diseño de políticas públicas en materia de educación, las que permitan el acceso a la educación para todos en igualdad de oportunidades; de igual manera, estas políticas públicas deberían coadyuvar para el cambio de creencias, actitudes y prácticas pedagógicas. Para finalizar, coincidimos con Stainback y Stainback (2007) que “La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el «vivir juntos», con la «acogida al extraño» y con volver a ser todos uno” (p. 19).



## Referencias

- Arnáiz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Madrid: Siglo Cero.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad*. Programa Curricular. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Cardona, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Consejo Nacional de Discapacidades. (1995). *Normativas, Resoluciones y Recomendaciones Internacionales sobre Discapacidades*. Ecuador: Santa Rita.
- CONADIS. (2015). *Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades*. Obtenido de [http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/registro\\_nacional\\_discapacidades.pdf](http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/registro_nacional_discapacidades.pdf)
- Fernández Batanero, J. (2013). "Competencias docentes y educación inclusiva". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 15, Núm.2. Universidad de Sevilla.
- Goodland, J. L. y Field, S. (1993). *Teachers for renewing schools*. Nueva York: Merrill.
- Meléndez, L. (2005). *La educación especial en Costa Rica. Fundamentos y evolución*. Costa Rica: EUNED.
- Meléndez, L. (2006). "Diversidad y Equidad: Garantes de la inclusión y el desarrollo en los sistemas educativos latinoamericanos". *IV Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social*. Del 19 al 21 de octubre de 2006. Guayaquil, Ecuador.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Guía de Apoyo Técnico- Pedagógico. Necesidades Educativas Especiales en el nivel Inicial*. Santiago de Chile: Atenas.
- Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador, (2011). *De las necesidades educativas específicas. Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Vol. Segundo). Quito: Ecuador.
- Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador, (2012). *Reglamento a la Ley de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <http://docs.google.com/viewer?a=-v8x9=cacher:dSDeiRAIPdwJwww.eltiempo.com.ec/fotos-cuenca-ecuador/publicidad/Reglamento%2520a%2520la%2520Ley%2>





Sarto, P. y Venegas, E. (2009). *Aspectos claves de la educación inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos claves de la educación inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Veintimilla, L. (2008). *Educación inclusiva, cultura y sociedad*. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9332/1/UPS-QT07060.pdf>





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

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

Sandra Torresi  
Buenos Aires - Argentina. 2017



Casa  
Editora

