

# La inclusión educativa en números

---

Zona 4: Manabí y Santo Domingo De Los Tsáchilas

Adriana del Pilar León Pesántez  
Elena Patricia Matamoros Cazares  
Janet Patricia Ortega Bravo



UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY

Casa   
Editora



# La inclusión educativa en números



UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY

Casa  
Editora

Zona 4: Manabí y Santo Domingo De Los Tsáchilas

Adriana del Pilar León Pesántez  
Elena Patricia Matamoros Cazares  
Janet Patricia Ortega Bravo



UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY

Casa  
Editora



**UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY**

Casa   
Editora

Francisco Salgado Arteaga  
**RECTOR**

Martha Cobos Cali  
**VICERRECTORA ACADÉMICA**

Jacinto Guillén García  
**VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES**

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

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

Verónica Neira Ruiz  
**CORRECCIÓN DE ESTILO**

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

Imprenta Digital - Universidad del Azuay  
**IMPRESIÓN**

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

**e-ISBN:** 978-9942-822-13-0  
**ISBN:** 978-9942-822-04-8

Cuenca - Ecuador  
Octubre de 2019

## Tabla de contenido

Prólogo .....	7
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE MANABÍ.....	9
Introducción .....	1
Contexto de la investigación .....	2
Resultados de la investigación en la provincia de Manabí .....	2
Metodología .....	2
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la Provincia de Manabí.....	3
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 Manabí.....	7
Resultados globales referentes al conocimiento, opinión y actitud.....	24
Resultados en base a la estadística multivariada.....	26
Discusión.....	32
Conclusiones .....	36
Referencias .....	37
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS .....	41
Introducción .....	43
Contexto del estudio.....	43

Resultados de la investigación en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas.....	44
Metodología .....	44
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas.....	45
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 Santo Domingo de los Tsáchilas.....	49
Resultados globales referidos al conocimiento, opinión y actitud de los participantes hacia la inclusión educativa.....	66
Resultados en base a la estadística multivariada.....	69
Discusión.....	73
Conclusiones.....	77
Referencias .....	78

## 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 4*.

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 EDUCATIVA EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE MANABÍ**

**Adriana del Pilar León Pesántez**

**Elena Patricia Matamoros Cazares**

**Janet Patricia Ortega Bravo**



## Introducción

La educación es un derecho universal que plasmado en base a una cultura de paz y de igualdad, permite a las personas desarrollarse y fomentar su progreso. Se cree que la educación que asume una persona en su integralidad y en todas sus dimensiones puede ser somáticas, psicológicas, espirituales, sociales y culturales, que sin separar ni aislar al ser humano es necesario que se lo integre y amalgama como una unidad intrínseca e indivisible dentro de una cultura y sociedad.

(Parra, 2010) en su artículo “Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos” nos dice:

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales (p. 77).

El Ministerio de Salud Pública señala que existen a nivel nacional 408.021 personas con diferentes discapacidades. En la provincia de Manabí existen 44.044 personas con discapacidad e incluidas al sistema educativo regular 2062 estudiantes; indicando que las discapacidades con mayor población son la auditiva, física e intelectual. Para dar atención el gobierno nacional genera políticas de inclusión social para aquellas personas con discapacidad, eliminando todo tipo de barreras.

Actualmente, el sistema educativo nacional ha tratado de responder a las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad. Lamentablemente no basta solamente con legislar, es necesario buscar estrategias que permitan apoyar a los docentes a mejorar sus conocimientos y efectuar cambios en sus actitudes para proporcionar una educación en condiciones igualitarias.

La formación del profesorado es clave para una educación de calidad, puesto que así podrán atender eficientemente las necesidades educativas que tengan los estudiantes, su preparación debe comenzar con la formación inicial y prolongarse a lo largo de su servicio. También es importante para una inclusión satisfactoria las actitudes positivas de los docentes, ya que, al demostrar afecto a los estudiantes, estos se sienten apreciados y motivados en sus aprendizajes.

## Contexto de la investigación

La presente investigación se realizó en la provincia de Manabí, con la población de maestros de Educación General Básica activos en centros educativos escogidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Secretaría Técnica de Gestión Inclusiva de Discapacidades (SETEDIS) quienes asistieron a la capacitación. Además, se encuentran los 593 docentes pertenecientes a los centros de Educación General Básica de la ciudad de Manta a quienes se les aplicó el cuestionario de conocimientos, actitudes y opiniones.

La provincia de Manabí se encuentra ubicada en la región litoral, su capital es Portoviejo, siendo la tercera provincia más poblada del Ecuador y el primer puerto pesquero. Las actividades que generan ingresos son el comercio, la ganadería y la industria pesquera, cabe señalar que existe la exportación de café y cacao lo que ha incrementado su economía.

Manabí cuenta con una población de 1.395.249 habitantes de los cuales 44.044 son personas con algún tipo de discapacidad. Específicamente personas con discapacidad incluidas en el sistema educativo nacional existen 3.366 y en educación regular 2.062 estudiantes según datos del CONADIS.

Según la división política actual esta provincia, tiene 22 cantones y 75 parroquias: Portoviejo tiene 8 parroquias, Bolívar 3, Chone 8, El Carmen 3, Flavio Alfaro 3, Jipijapa 7, Junín 1, Manta 3, Montecristi 2, Paján 5, Pichincha 3, Rocafuerte 1, Santa Ana 5, Sucre 3, Tosagua 3, 24 de mayo 4, Pedernales 4, Olmedo 1, Puerto López 3, Jama 1, Jaramijó 1 y San Vicente 2 parroquias.

El nivel de desarrollo humano de la provincia de Manabí es bajo, se puede afirmar que es una de las provincias más subdesarrollada de la región litoral, tiene una de las tasas más altas de analfabetismo que es el 10.2% y el 8.33% no ha terminado la educación básica.

## Resultados de la investigación en la provincia de Manabí

### Metodología

La metodología es cuantitativa, investigación ex post facto, ya que persigue obtener información sobre el problema, pero sin manipular las variables. Las técnicas a utilizar son descriptivas pues pretender llegar a conocer las situaciones y actitudes predominantes a través de la descripción de la misma y correlacionarlas con los diferentes datos obtenidos.

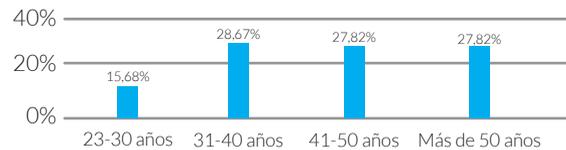
## Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la Provincia de Manabí

**Tabla 1. Edad de los encuestados**

Edad	Frecuencia	Porcentaje
23 a 30 años	93	15.68
31 a 40 años	170	28.67
41 a 50 años	165	27.82
50 y más	165	27,82
Total	593	100,00

Elaboración propia.

**Gráfico 1. Edad de los encuestados**



Elaboración propia.

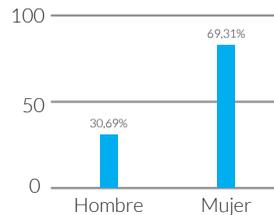
La edad de los docentes que se presenta como mayoritaria es la que oscila entre 31 y 40 años (28.67%) seguido de aquellos en una edad comprendida entre 41 y 60 años. Los docentes que aparecen de una forma menos numerosa son aquellos comprendidos entre los 23 a 30 años (15.68%). En la muestra no se registran docentes menores a 22 años.

**Tabla 2. Género de los encuestados**

Género	Frecuencia	Porcentaje %
Hombres	182	30.69
Mujeres	411	69.31
Total	593	100.00

Elaboración propia.

## Gráfico 2. Género de los encuestados



Elaboración propia.

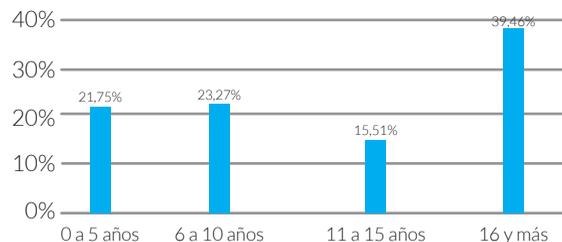
La muestra está compuesta mayoritariamente por docentes de género femenino (69.31%), siendo menor los de género masculino (30.69%).

## Tabla 3. Experiencia de los docentes

Años de experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
0 a 5 años	129	21.75
6 a 10 años	138	23.27
11 a 15 años	92	15.51
16 y más	234	39.46
Total	593	100.00

Elaboración propia.

## Gráfico 3. Años de experiencia de los encuestados



Elaboración propia.

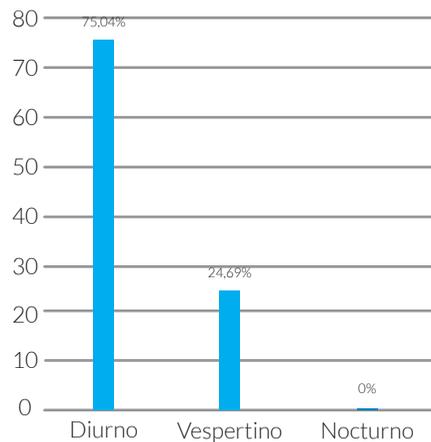
El presente gráfico hace referencia a los años de experiencia de cada uno de los docentes encuestados, el mismo refleja que la mayoría de docentes tienen 16 y más años de experiencia (39.46%), seguidos de aquellos docentes cuya experiencia está entre 6 y 10 años de labores (23.27%), siendo menor el porcentaje de docentes que tienen entre 11 a 15 años de experiencia (15.51%). La mayoría de docentes que participó en esta investigación tienen una amplia experiencia en el contexto.

**Tabla 4. Horario al que pertenecen los establecimientos educativos de los encuestados**

Tipo de establecimiento	Frecuencia	Porcentaje %
Diurno	445	75.04
Vespertino	148	24.96
Nocturno	0	0.00
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 4. Horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados**



Elaboración propia.

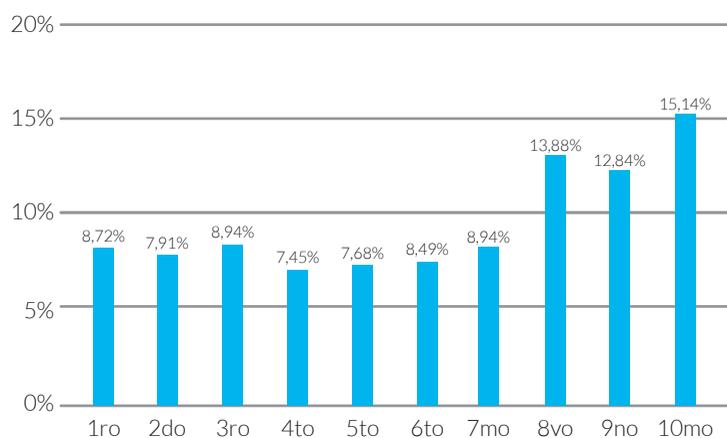
El 75.04% de establecimientos educativos son diurnos, el 24.96% son vespertinos, no se registran establecimientos nocturnos en los cuales laboren los docentes encuestados.

**Tabla 5. Año de educación básica en el que laboran los docentes encuestados**

Año en el que labora	Frecuencia	Porcentaje %
Primero	76	8,72
Segundo	69	7,91
Tercero	78	8,94
Cuarto	65	7,45
Quinto	67	7,68
Sexto	74	8,49
Séptimo	78	8,94
Octavo	121	13,88
Noveno	112	12,84
Décimo	132	15,14
Total	872	100,00

Elaboración propia.

**Gráfico 5. Año de educación básica en el que laboran los docentes encuestados**



Elaboración propia.

Al analizar el gráfico se pueden observar porcentajes más o menos similares 8.72%, 8.94%, 8.49%, 8.94% de docentes que laboran en primero, tercero, sexto y séptimo año de educación general básica respectivamente. El 7.91%, el 7.45% y 7.68% laboran en segundo, cuarto y quinto año de educación general básica respectivamente. El mayor porcentaje de docentes labora en educación básica superior, así el 13.88% labora en octavo, el 12.84% en noveno y el 15.14% en décimo.

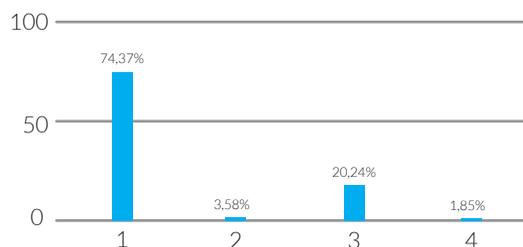
## Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica de los docentes encuestados en la Provincia de Manabí

**Tabla 6. Identificar lo que es inclusión educativa**

	Frecuencia	Porcentaje %
Respuesta 1	441	74.37
Respuesta 2	21	3.54
Respuesta 3	120	20.24
Respuesta 4	11	1.85
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 6. Identificar lo que es inclusión educativa**



Elaboración propia.

La mayoría de docentes conoce lo que es la inclusión educativa puesto que señalan que 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 (74.37%), existen docentes que no conocen lo que es inclusión educativa ubicándose en la respuesta 3 (20.24%), seguidos de la respuesta 2 (3.54%) y de la respuesta 4 (1.85%) que expresan que desconocen lo que es la inclu-

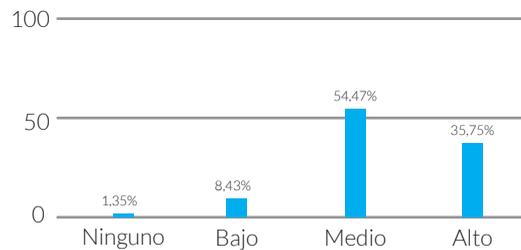
sión educativa. Por consiguiente, la mayoría de docentes tiene conocimiento sobre los procesos inclusivos que significa atender a la diversidad existente en las aulas de clase.

**Tabla 7. Grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta las diferencias**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	8	1.35
Bajo	50	8.43
Medio	323	54.47
Alto	212	35.75
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 7. Grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias**



Elaboración propia.

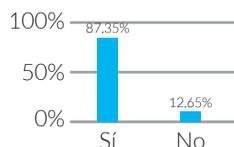
Los docentes indican que la inclusión favorece en un nivel medio las interacciones entre los estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias (54.47%), mientras que existen docentes que manifiestan que la inclusión educativa favorece las interacciones de los estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias en un nivel alto (35.75%), el 8.43% de docentes mencionan que la inclusión educativa favorece en un nivel bajo las interacciones de los estudiantes y el 1.35% de docentes indican que la inclusión educativa no favorece las interacciones entre los estudiantes y no fomenta la aceptación de sus diferencias. Estos datos nos demuestran una actitud positiva de los docentes frente a la inclusión educativa debido a que favorece las interacciones de los estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias.

**Tabla 8. Apoyo de un tutor al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales**

	Frecuencia	Porcentaje
Si	518	87.35
No	75	12.65
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 8. Apoyo de un tutor al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales**



Elaboración propia.

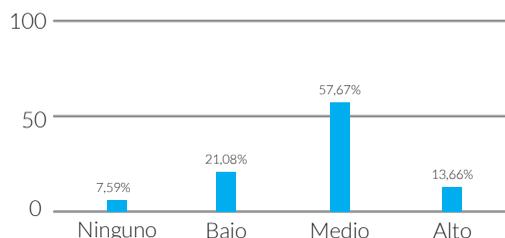
El 87.35% de docentes cree que sí es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor para incluir a un estudiante con necesidades educativas especiales, esto podría estar ligado a la falta de conocimientos sobre los procesos inclusivos; siendo un grupo minoritario 12.65% quienes creen que no es necesario el apoyo de un maestro tutor para incluir a un niño con necesidades educativas especiales dentro del aula, debido a que conocen como atender estas necesidades. Lo que indica que la percepción de los docentes es contar con apoyo permanente de un profesional, para llevar a cabo la inclusión como una totalidad y no como manera segregada.

**Tabla 9. Nivel de lineamientos inclusivos en la programación educativa**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	45	7.59
Bajo	125	21.08
Medio	342	57.67
Alto	81	13.66
Total	593	100.00

Elaboración propia.

### Gráfico 9. Nivel de lineamientos inclusivos en la programación educativa



Elaboración propia.

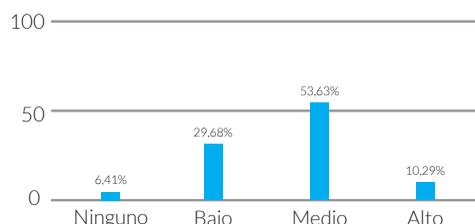
Más de la mitad de docentes (57.67%) manifiesta que la programación educativa de sus centros ha sido elaborada con lineamientos inclusivos en un nivel medio. Mientras que el 21.08% realiza la programación educativa con lineamientos inclusivos en un nivel bajo, un grupo menor de docentes indica que su programación educativa tiene lineamientos inclusivos en un nivel alto (13.66%) y el 7.59% de docentes, manifiestan que su programación educativa no ha sido construida con lineamientos inclusivos. Los resultados reflejan que son pocas las instituciones educativas que se han preocupado por programar sus acciones bajo lineamientos inclusivos que favorecen la atención de los niños con necesidades educativas especiales.

### Tabla 10. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	38	6.41
Bajo	176	29.68
Medio	318	53.63
Alto	61	10.29
Total	593	100.00

Elaboración propia.

### Gráfico 10. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos



Elaboración propia.

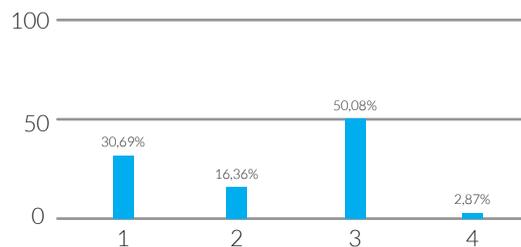
La mayoría de docentes indica tener un nivel medio de capacitación sobre los procesos inclusivos (53.63%), un grupo menor indica tener un nivel bajo de capacitación sobre los procesos inclusivos (29.68%), un 10.29% de docentes manifiestan tener un alto nivel de capacitación y un grupo minoritario indica no tener capacitación sobre los procesos inclusivos (6.41%). Resultado que nos permiten determinar la necesidad de capacitar a los docentes sobre los procesos inclusivos, como un constructo dinámico que nos permita garantizar una enseñanza flexible y promotora de herramientas que nos permitan atender a las necesidades educativas especiales de cada uno de los estudiantes.

**Tabla 11. Alternativas de respuesta sobre la definición de adaptaciones curriculares**

	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1	182	30.69
Respuesta 2	97	16.36
Respuesta 3	297	50.08
Respuesta 4	17	2.87
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 11. Alternativas de respuesta sobre la definición de adaptaciones curriculares**



Elaboración propia.

La mitad de docentes conoce la definición de adaptaciones curriculares descrita en la respuesta 3 como “las estrategias dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje” (50.08%), hay docentes que optaron de forma equivocada por la respuesta 1 que indica que “las adaptaciones curriculares se refiere a ayudas que se ofrece a estudiantes con necesidades educativas especiales, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares eliminando aquellos aspectos que les son difícil alcanzar por su condición” (30.69%), de igual forma hay un grupo de docentes que marcaron la

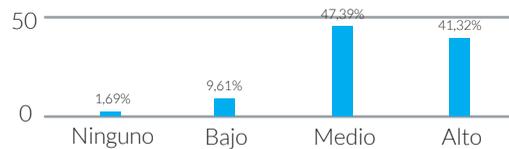
respuesta 2 que define a las adaptaciones curriculares como una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares (16.36%) y un grupo minoritario de docentes indica no conocer la definición de adaptaciones curriculares (2.87%). Por consiguiente, existen docentes que no tienen una idea clara de lo que son las adaptaciones curriculares, situación que puede ocasionar una falencia en la inclusión educativa.

**Tabla 12. Nivel de aceptación de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	10	1.69
Bajo	57	9.61
Medio	281	47.39
Alto	245	41.32
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 12. Nivel de aceptación de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad**



Elaboración propia.

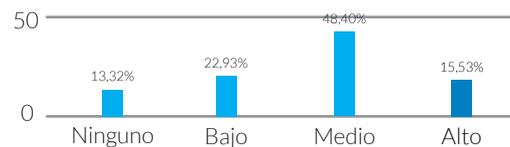
La mayoría de docentes tiene un nivel de aceptación medio de la inclusión de niños con discapacidad (47.39%), hay docentes que presentan un nivel de aceptación alto (41.32%), mientras que un grupo minoritario de docentes presenta un bajo nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad (9.61%) y un grupo muy reducido indican no acepta la inclusión de niños con discapacidad (1.69%). Estos datos permiten determinar una actitud abierta y positiva a los procesos inclusivos.

**Tabla 13. Nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) que facilite el proceso de inclusión**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	79	13.32
Bajo	136	22.93
Medio	287	48.40
Alto	91	15.35
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 13. Nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) que facilite el proceso de inclusión**



Elaboración propia.

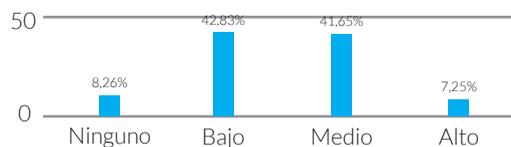
La mayoría de las instituciones considera que en un nivel medio cuentan con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o DECE que facilitan los procesos de inclusión (48.40%), el 22.93% de docentes menciona que en su institución existe un nivel bajo de apoyo de estos profesionales, un grupo menor indica que cuentan con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o DECE en un nivel alto (15.35%) y un grupo minoritario de docentes indica no tener el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o DECE que facilite el proceso de inclusión (13.32%). Según los resultados obtenidos es necesario implementar dentro de las instituciones educativas el equipo multidisciplinario ya que son quienes asesoran a los docentes para llevar a cabo procesos inclusivos favorables.

**Tabla 14. Nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	49	8.26
Bajo	254	42.83
Medio	247	41.65
Alto	43	7.25
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 14. Nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales**



Elaboración propia.

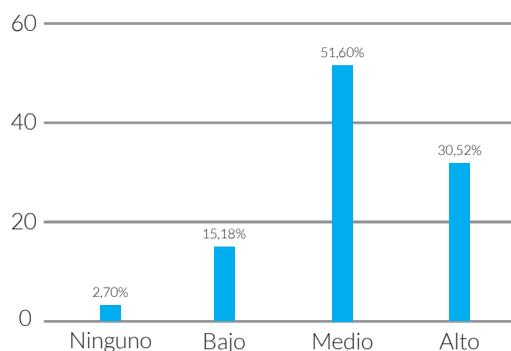
La mayoría (42.83%) manifiesta que el nivel de preparación de su institución en cuanto aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales es bajo, seguido de aquellos docentes que indican que su institución tiene un nivel de preparación medio (41.65%), el 8.26% no tiene preparación alguna, y un mínimo de docentes (7.25%) tiene un nivel alto. Según los resultados obtenidos la mayoría de escuelas no cuenta con ambientes físicos y educativos para recibir a estudiantes con discapacidad, siendo la inclusión una política de estado que garantiza el acceso a la educación, en la mayoría de escuelas no se evidencia este tipo de implementaciones que favorezcan la permanencia de las personas con discapacidad al sistema educativo regular.

**Tabla 15. Nivel de apoyo de los directivos de la institución para la inclusión**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	16	2.70
Bajo	90	15.18
Medio	306	51.60
Alto	181	30.52
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 15. Nivel de apoyo de los directivos para la inclusión**



Elaboración propia.

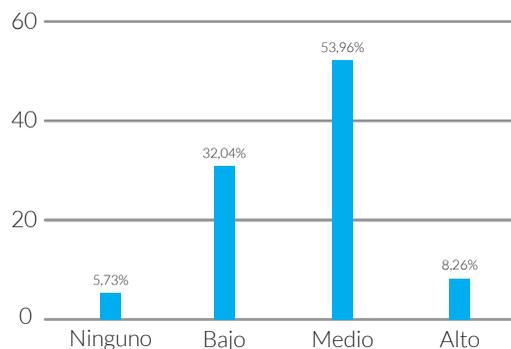
La mayoría de los docentes (51.60%) manifiesta que los directivos de sus instituciones apoyan en un nivel medio la inclusión, seguido de aquellos docentes que señalan que sus directivos apoyan en un alto nivel a la inclusión (30.52%), otros docentes indican que sus directivos apoyan en un bajo nivel a la inclusión (15.18%) y la minoría indica que los directivos de sus instituciones no apoyan a la inclusión (2.70%). En la mayoría de instituciones los directivos apoyan la inclusión por tener un conocimiento legal y una buena actitud hacia la educación inclusiva.

**Tabla 16. Nivel de capacitación de los encuestados para realizar adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	34	5.73
Bajo	190	32.04
Medio	320	53.96
Alto	49	8.26
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 16. Nivel de capacitación de los encuestados para realizar adaptaciones curriculares**



Elaboración propia.

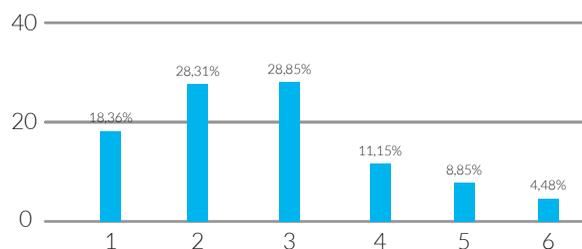
Más de la mitad de docentes (53.96%) indican tener un nivel medio de capacitación para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas, el 32.04% de docentes manifiestan tener un nivel bajo de capacitación, solo el 8.26% mencionan tener un nivel alto de capacitación y un grupo reducido de docentes revelan no haber recibido ninguna capacitación (5.73%). De acuerdo con los datos obtenidos es importante capacitar a los docentes para mejorar su práctica educativa inclusiva como herramienta indispensable para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

**Tabla 17 . Conocimiento de las normas referidas a la inclusión**

	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1	168	18.36
Respuesta 2	259	28.31
Respuesta 3	264	28.85
Respuesta 4	102	11.15
Respuesta 5	81	8.85
Respuesta 6	41	4.48
Total	915	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 17. Conocimiento de las normas referidas a la inclusión**



Elaboración propia.

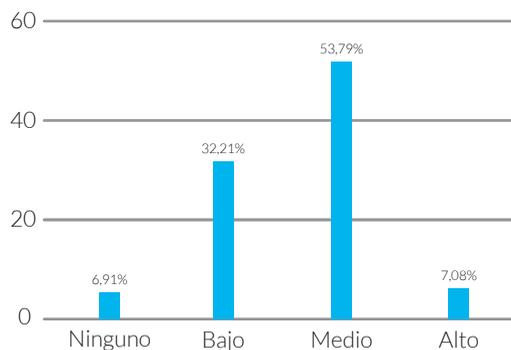
La mayoría de docentes conoce el Reglamento LOEI (28.85%) seguidos de la LOEI (28.31%), el 18.36% está al tanto la Constitución, el 11.15% conoce la Ley Orgánica de Educación Especial y la Normativa de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales acuerdo N° 0295 con el 8.85% respectivamente y solo el 4.48% de docentes no conoce ninguna de las normativas legales referidas a la inclusión.

**Tabla 18. Nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	41	6.91
Bajo	191	32.21
Medio	319	53.79
Alto	42	7.08
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 18. Nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales**



Elaboración propia.

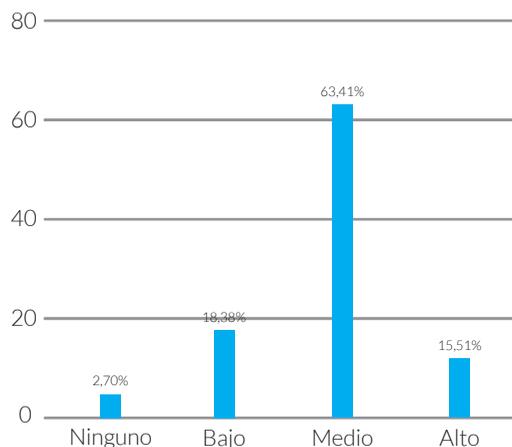
El 53.79% de docentes manifiesta que en un nivel medio su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales, seguido del 32.21% que lo hace en un nivel bajo, solo el 7.08% indica que en su institución planifican y toman medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales. Solo el 6.91% manifiesta no tomar medidas para llevar a cabo este proceso. Los resultados demuestran la falta de capacitación sobre evaluación de niños con necesidades educativas especiales.

**Tabla 19. Medida en que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión**

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	16	2.70
Bajo	109	18.38
Medio	376	63.41
Alto	92	15.51
Total	593	100.00

Elaboración propia.

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



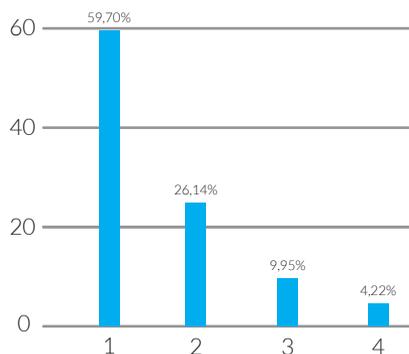
Elaboración propia.

La mayoría de docentes indica que en un nivel medio sus actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión (63.41%), seguido de aquellos docentes que tienen un nivel bajo (18.38%), el 15.51% que manifiestan tener un nivel alto y el 2.70% de docentes menciona que sus instituciones no reflejan una cultura amigable con la inclusión, puesto que sus actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales son negativas.

**Tabla 20. Concepto sobre necesidad educativa especial**

	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1	354	59.70
Respuesta 2	155	26.14
Respuesta 3	59	9.95
Respuesta 4	25	4.22
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 20. Concepto sobre necesidad educativa especial**


Elaboración propia.

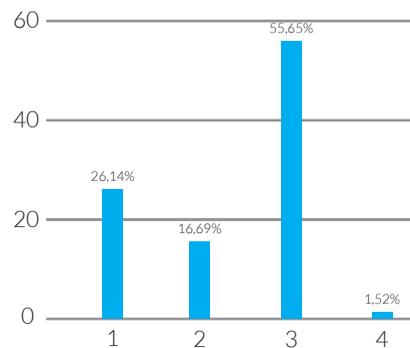
La mayoría de docentes no conoce que es la necesidad educativa especial, puesto que la asocian con la discapacidad cuando no siempre es así (59.70%), seguido de docentes que si conocen lo que es la necesidad educativa especial señalando como aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario (26.14%), otros docentes definen equivocadamente a la necesidad educativa especial como los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar (9.95%), y un grupo minoritario señala desconocer lo que es una necesidad educativa especial (4.22%).

**Tabla 21. Definición sobre discapacidad**

	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1	155	26.14
Respuesta 2	99	16.69
Respuesta 3	330	55.65
Respuesta 4	9	1.52
Total	593	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 21. Definición sobre discapacidad**



Elaboración propia.

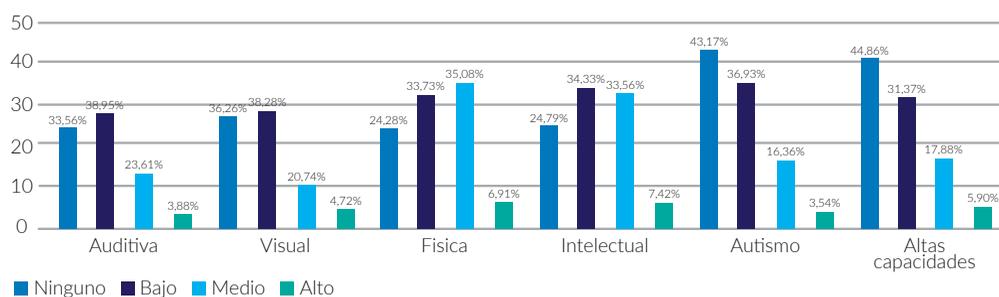
Más de la mitad de los docentes (55.65%) conoce lo que es discapacidad señalando que “es la limitación de la capacidad para realizar una actividad, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria” (55.65%), seguido de docentes que definen a la discapacidad como “una desventaja que le impide a una persona desempeñarse de manera normal para su edad” (26.14%). Otros docentes indican que la discapacidad “es la restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria” (16.69%), mientras la minoría de docentes indica desconocer sobre la definición de discapacidad (1.52%).

**Tabla 22. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades**

	Auditiva frecuencia	Porcentaje %	Visual frecuencia	Porcentaje %	Física frecuencia	Porcentaje %	Intelectual frecuencia	Porcentaje %	Autismo frecuencia	Porcentaje %	Altas capacidades frecuencia	Porcentaje %
N	199	33.56	215	36.26	144	24.28	147	24.79	256	43.17	266	44.86
B	231	38.95	227	38.28	200	33.73	203	34.23	219	36.93	186	31.37
M	140	23.61	123	20.74	208	35.08	199	33.56	97	16.36	106	17.88
A	23	3.88	28	4.72	41	6.91	44	7.42	21	3.54	35	5.90
T	593	100	593	100	593	100	593	100	593	100	593	100

Elaboración propia.

**Gráfico 22. Nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades**



Elaboración propia.

La mayoría de docentes tiene un bajo nivel de conocimientos sobre métodos de enseñanza aprendizaje de la discapacidad auditiva (38.95%), seguida de docentes que no tienen ningún conocimiento (33.56%). Existen docentes que tienen un nivel de conocimiento medio (23.61%) y un mínimo porcentaje de docentes con un alto nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza aprendizaje de la discapacidad auditiva (3.88%). Respecto al nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza aprendizaje para abordar a los niños con discapacidad visual, los maestros respondieron: bajo (38.28%), ningún conocimiento (36.26%), medio (20.74%) y alto (4.72%). Con respecto a la discapacidad física la mayoría de docentes indicó: medio (35.08%), bajo (33.73%), no tiene conocimiento (24.28%) y alto (6.91%). En la discapacidad intelectual la mayoría de docentes respondió: bajo (34.23%), medio (33.56%), no tiene

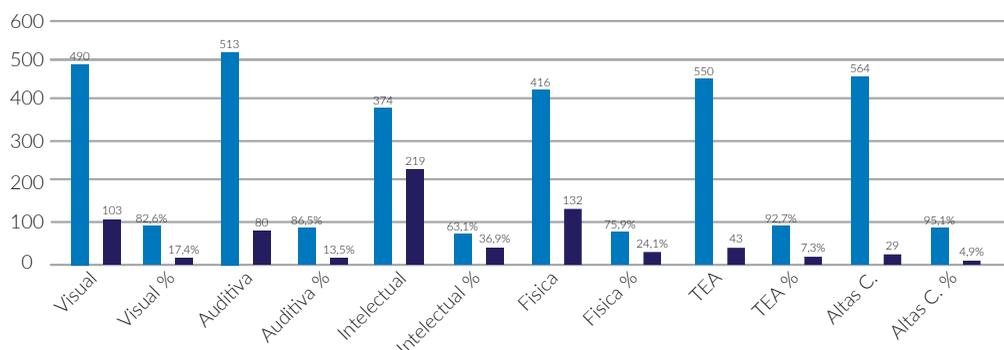
conocimientos (24.79%) y alto (7.42%). En el autismo los docentes señalan: desconocer (43.17%), bajo (36.93%), medio (16.36%) y alto (3.54%). Respecto al nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza aprendizaje para abordar a los niños con altas capacidades los docentes respondieron: no tienen conocimientos (44.86%), bajo (31.37%), medio (17.88%) y alto (5.90%). Los resultados indican que el nivel de conocimiento de los docentes sobre métodos de enseñanza aprendizaje en función de las distintas discapacidades es bajo, lo que implica que no tienen herramientas de acción para llevar a cabo procesos inclusivos.

**Tabla 23. Número de alumnos en función de las NEE**

Pregunta	Visual	Visual %	Auditiva	Auditiva %	Intelectual	Intelectual %	Física	Física %	Trastorno del espectro autista	Trastorno del espectro autista %	Altas capacidades	Altas capacidades %
No tienen alumnos con NEE	490	82.6	513	86.5	374	63.1	416	75.9	550	92.7	564	95.1
N° alumnos con NEE	103	17.4	80	13.5	219	36.9	132	24.1	43	7.3	29	4.9
Total	593	100	593	100	593	100	548	100	593	100	593	100

Elaboración propia.

**Gráfico 23. Número de alumnos en función de las NEE**



Elaboración propia.

El número mayor de niños incluidos en las aulas es de 219 correspondiente aquellos que presentan discapacidad intelectual, seguido de 132 niños con discapacidad

física, 103 con discapacidad visual, 80 con discapacidad auditiva, 43 con trastorno del espectro autista y 29 con altas capacidades. En síntesis, existe un mayor número de niños incluidos en las aulas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual.

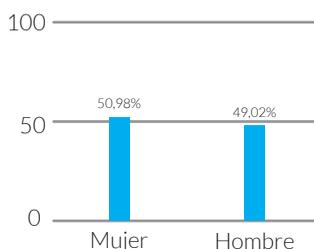
## Resultados globales referentes al conocimiento, opinión y actitud

**Tabla 24. Resultados referidos al conocimiento**

	Frecuencia	Porcentaje %
Conoce	1814	50.98%
Desconoce	1744	49.02%
	3558	100.00%

Elaboración propia.

**Gráfico 24. Análisis del área de conocimiento teórico de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE**



Elaboración propia.

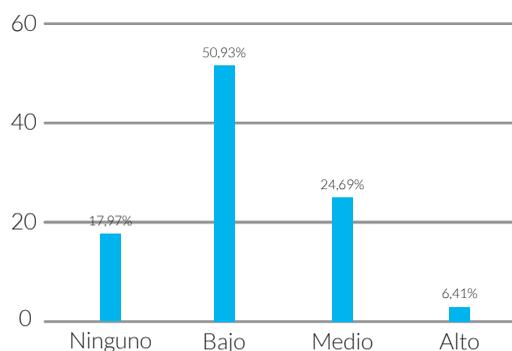
El 50.98% de docentes conoce definiciones referidas a inclusión educativa, adaptaciones curriculares, normativas legales y la discapacidad. El 49.02% de docentes desconoce sobre los métodos de enseñanza aprendizaje y el concepto de necesidad educativa especial, lo que para ellos significa una limitación para atender a estudiantes incluidos en las aulas.

**Tabla 25. Resultados referidos a la opinión**

	Frecuencia	Porcentaje %
Alto	746	17.97%
Intermedio	2114	50.93%
Bajo	1025	24.69%
Ninguno	266	6.41%
Total	4151	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 25. Análisis del área de opinión de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE**



Elaboración propia.

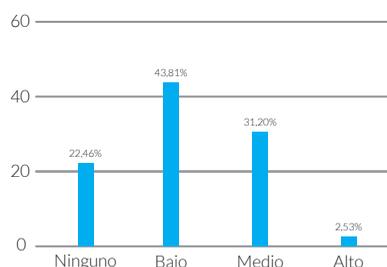
La mayoría de docentes (50.93%) tiene opiniones en un nivel intermedio respecto a la programación educativa de su institución elaborada con lineamientos inclusivos, sobre la capacitación de procesos inclusivos y la realización de adaptaciones curriculares, el apoyo de equipo psicopedagógico y/o DECE y de los directivos, como también en función de niños incluidos con necesidades educativas especiales en sus aulas de clase. El 24.69% de docentes tienen opiniones en un nivel bajo respecto a la preparación que tiene la institución en cuanto aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales. Existen docentes que tienen opiniones en un alto nivel (17.97%), mientras que una minoría (6.41%) de docentes opina de manera desfavorables que sus instituciones educativas no toman medidas para facilitar los procesos inclusivos. Los resultados demuestran que las opiniones de los docentes son positivas en lo que respecta a la educación inclusiva.

**Tabla 26. Resultados referidos a la actitud**

	Frecuencia	Porcentaje %
Alto	666	22.46%
Medio	1299	43.81%
Bajo	925	31.20%
Ninguno	75	2.53%
Total	2965	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 26. Análisis del área actitudinal de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE**



Elaboración propia.

La mayoría de docentes (43.81%) tiene actitudes en un nivel medio en lo que respecta a que la inclusión educativa favorece las interacciones entre los estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias, además que acepta la inclusión de niños con discapacidad, igualmente sus instituciones planifican y toman medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales, y sus actitudes, políticas y prácticas educativas reflejan una cultura amigable con la inclusión. La mayoría de docentes afirma que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor. El 31% de docentes presenta actitudes en un nivel bajo, mientras que un 22.46% de docentes tiene actitudes favorables en un nivel alto, a diferencia de una minoría de docentes (2.53%) que presenta actitudes negativas hacia los cuestionamientos antes mencionados.

## Resultados en base a la estadística multivariada

Dentro de los métodos de análisis multivariante, se utilizaron principalmente métodos explorativos como los de clúster análisis para detectar agrupaciones en los datos y en las variables. Este método nos ayuda a conocer la similitud en las variables agrupándolos en los distintos clústeres.

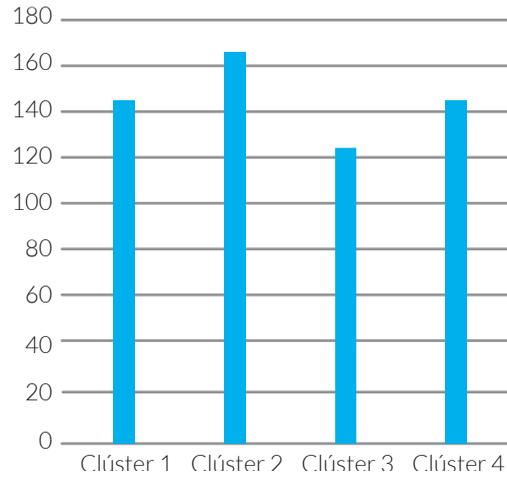
**Tabla 27. Respuestas por clústeres**

Pregunta	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4
2	1	1	1	1
3	15	12	10	12,5
4	2	2	2	2
5	1	1	1	0
6	0	0	0	1
7	0	0	0	0
8	0	0	0	0
9	0	0	0	0
10	0	0	0	0
11	0	0	0	0
12	0	0	0	0
13	0	0	0	0
14	0	0	0	0
15	0	0	0	0
16	0	0	0	0
17	0	0	0	0
18	1	1	1	1
19	0	0	0	0
20	0	0	0	0
21	0	0	0	0
22	3	3	3	3
23	1	1	1	1
24	3	3	3	3
25	3	2,5	3	3
26	1	0	0	0
27	0	0	0	0
28	0	1	1	1
29	0	0	0	0
30	3	3	3	3
31	3	3	3	3

32	2	2	3	3
33	3	3	3	3
34	3	2	3	3
35	1	0	0	0
36	0	0	0	0
37	0	0	1	0
38	0	0	0	0
39	0	0	0	0
40	0	0	0	0
41	3	2	3	3
42	3	3	3	3
43	1	0	1	1
44	0	0	0	0
45	0	0	0	0
46	0	0	0	0
47	0	0	1	0
48	0	0	0	0
49	1	1	0	1
50	0	0	0	0
51	1	0	1	1
52	1	0	1	1
53	2	0	1	1
54	2	0	1	1
55	1	0	1	1
56	1	0	1	1
57	0	0	0	0
58	0	0	0	0
59	0	0	0	0
60	0	0	0	0
61	0	0	0	0
62	0	0	0	0
Total centroides	148	168	127	150

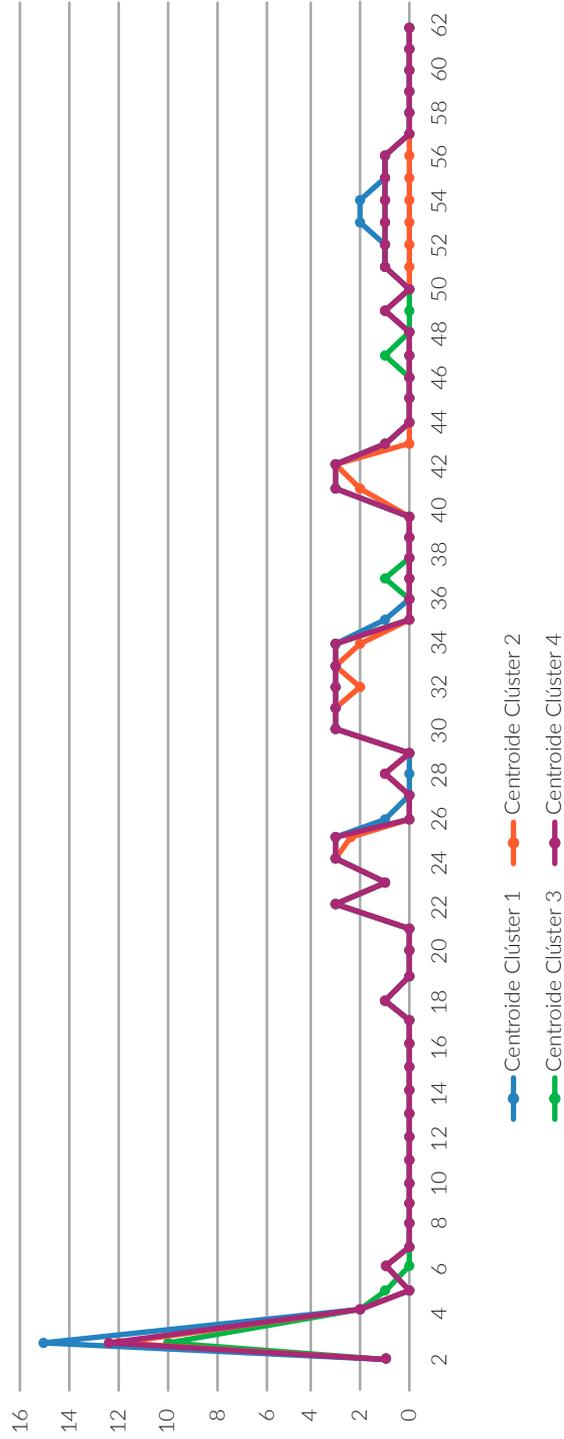
Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

**Gráfico 27. Respuestas por clústeres**



Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

**Gráfico 28. Análisis multivariado, representación gráfica del clúster**



Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.



El estudio multivariado muestra que existe similitud entre los 4 grupos en cuanto a las variables género y años de experiencia. En cuanto al tipo de establecimiento el grupo 4 manifiesta que desempeñan su labor docente en la jornada vespertina a diferencia del grupo 1, 2 y 3 que indican que ellos laboran en establecimientos diurnos. Asimismo, el conocimiento de los docentes es bastante homogéneo, observándose en el grupo 1, 3 y 4 un nivel medio de conocimiento de los docentes, mientras que en el grupo 2 el nivel de conocimiento es bajo.

En cuanto a las opiniones de los docentes todos los grupos manifiestan que en sus instituciones educativas sus programaciones educativas tienen lineamientos inclusivos en un nivel intermedio y que existe apoyo del DECE y de la autoridad competente, de la misma forma en un nivel intermedio. Existe similitud entre los grupos 1 y 2 que indican tener un nivel de preparación bajo para recibir a niños con necesidades educativas especiales a diferencia de los grupos 3 y 4 que manifiestan tener un nivel de preparación a nivel intermedio para recibir a estos estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, los grupos 1, 3 y 4 opinan estar capacitados a un nivel intermedio para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas especiales, a diferencia del grupo 2 que indica tener un nivel de capacitación bajo para realizar adaptaciones curriculares.

Los cuatro grupos indican en un nivel medio que la inclusión educativa favorece las interacciones entre los estudiantes y permite la aceptación de las diferencias. Los cuatro grupos indican que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales necesitan del apoyo de un maestro tutor.

Se observa similitud en la aceptación de niños con discapacidad a un nivel intermedio. Los grupos 1, 3 y 4 manifiestan que en sus instituciones educativas planifican y evalúan a niños con necesidades educativas especiales en un nivel intermedio, a diferencia del grupo 2 que indica que en sus instituciones educativas se realizan en un nivel bajo. Las opiniones y actitudes de los docentes están a un nivel intermedio con riesgo a desviarse a un nivel bajo como se muestra en el grupo 2.



## Discusión

La presente investigación nos permite determinar que existe un porcentaje importante del profesorado de la provincia de Manabí que conocen sobre los procesos inclusivos, donde se evidencia su formación profesional y un nivel medio de aceptación a niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

El 74.37% de docentes presenta un alto conocimiento sobre la definición de inclusión educativa, lo que indica que tienen información constante sobre los cambios en los procesos educativos, adquiriendo en su labor profesional conceptualizaciones básicas para su desempeño diario en las aulas de clase. Por el contrario, un mínimo porcentaje de docentes desconocen su definición, lo que resulta desfavorable para realizar los procesos inclusivos. De igual manera, la mitad de docentes conocen la definición de adaptación curricular (50.08%) como una estrategia dirigida a los estudiantes con necesidades educativas especiales para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje, a diferencia de la mitad de docentes que desconocen la definición.

En cuanto a las normas referidas a la inclusión son de conocimiento de los docentes el Reglamento General de la LOEI con el 28.85%, instrumento legal que expresa las competencias y funciones de todos los miembros administrativos y docentes del sistema nacional de educación.

La mayoría de docentes (59.70%) tiene una idea equivocada de lo que es una necesidad educativa especial, lo que revela la falta de conocimiento. En este sentido, en el informe (Warnock, 1978) manifiesta que aproximadamente el 20% de los niños escolarizados tiene necesidades educativas especiales que serán atendidas en algún momento del proceso educativo; y aproximadamente el 2% de estos estudiantes tendrán dificultades físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales y algunas de ellas serán permanentes.

Respecto a la definición de discapacidad más de la mitad de los docentes conocen (55.65%), quizá se deba al alto porcentaje de población con discapacidad según reporta el (CONADIS y Ministerio de Salud Pública, 2015) 44044 personas con discapacidad en Manabí.

La mayoría de docentes tiene un nivel bajo de conocimientos sobre métodos de enseñanza aprendizaje en función de las distintas discapacidades y las altas capacidades. A pesar de tener un alto conocimiento sobre lo que es inclusión, existe dificultad a la hora aplicar cada uno de los procesos para atender a niños con necesidades educativas especiales. Los resultados se apoyan en lo que menciona Goodland y Field (1993), quienes sostienen que los docentes terminan su formación profesional con poca preparación para responder a las necesidades de los grupos que son cada vez más diversos, y además no tienen una formación constante que les permita actuar en función de los nuevos retos que se encuentran en la educación.

El 57.67% de los docentes sostiene que las instituciones elaboran la programación educativa con lineamientos inclusivos en un nivel medio, por consiguiente “el desarrollo de la programación (proyecto curricular) refleja el modo en que cada centro interpreta los requisitos de la política externa, los cuales se hallan integrados en su propia vida y cultura” (Hargreaves y Hopkins, 1993, p. 126).

La mayoría de docentes (53.63%) manifiesta tener un nivel medio de capacitación sobre procesos inclusivos, por ello es importante propiciar espacios comunes de estudio entre los profesores, para satisfacer sus necesidades generadas dentro de la institución escolar, con el fin de desarrollar una práctica educativa que responda a las necesidades individuales de todos los estudiantes. En este sentido Smith y Hilton (1997), sugieren que no solamente tienen que ser capacitados los docentes, sino todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesionales de apoyo como también los directivos, donde se incluyan conocimientos sobre discapacidades, asuntos legales y el aprendizaje cooperativo; así como el desarrollo de actitudes apropiadas para la atención en la diversidad.

Sobre el equipo psicopedagógico y el Departamento de Consejería Estudiantil DECE, los docentes cuentan con su apoyo en un nivel intermedio (48.40%), lo que se demuestra es que estos profesionales no satisfacen en su totalidad las demandas de los docentes en cuanto a la intervención de los niños con necesidades educativas especiales. Por esto sería necesario optimizar la labor realizando un trabajo coordinado y en relación a cada una de las problemáticas encontradas en sus instituciones.

En la provincia de Manabí, el 42.83% de los docentes manifiesta que en sus instituciones educativas tienen un nivel bajo de preparación en cuanto a los aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales. Esto podría ser por falta de apoyo gubernamental o quizás el desconocimiento de los docentes para elaborar material educativo que permita el aprendizaje de aquellos niños con necesidades educativas especiales.

La mayoría de docentes sostiene que los directivos de las instituciones educativas apoyan a la inclusión en un nivel intermedio (51.60%). Estos resultados pueden deberse a que los directivos conocen las normativas legales con respecto a la inclusión educativa de niños con discapacidad en el sistema educativo nacional.

El 53.96% de los docentes presenta un nivel intermedio de capacitación para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas, por tal razón es necesario capacitar a los docentes para brindar herramientas que mejoren su desempeño en la práctica educativa en función de las necesidades educativas especiales.

La mayor prevalencia de niños incluidos en aulas regulares corresponde a los que presentan discapacidad intelectual y es menor la prevalencia de estudiantes con trastorno del espectro autista que asisten a escuelas regulares.

Un alto porcentaje de docentes (54.47%) indica estar de acuerdo en un nivel medio que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación a sus diferencias. Este criterio se apoya en el estudio realizado por un grupo de estudiantes de pedagogía de la universidad de Alicante de España quienes señalan que la mayoría de docentes (94%) considera que la educación inclusiva favorece la socialización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La mayoría de docentes cree que para incluir a un niño con necesidades educativas especiales se necesita del apoyo de un maestro tutor (87.35%). Opinión que es compartida por estudios realizados por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE en el 2006 y 2007, quienes consideran que los maestros de apoyo son los responsables de trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Pero se considera que el maestro debe estar capacitado y si es así no necesitar el apoyo del tutor, mientras menor sea la presencia para diversificar la atención al niño incluido, es mejor ya que está tratado de manera igualitaria todos los estudiantes de su clase. Con el tutor se corre el riesgo que este se dedique al niño incluido, excluyéndole del grupo, lo que no favorece el proceso inclusivo.

El 47.39% de los docentes presentan un nivel medio de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad, este resultado se apoya en el estudio realizado por Solange Tenorio (2011) sobre la formación inicial docente y necesidades educativas especiales, donde señala que el 41% de docentes que no están seguros al momento de responder, le permitió determinar que no hay una clara tendencia a la inclusión de niños con discapacidad, en este caso solo el 16% manifiesta estar de acuerdo; mientras que en este estudio el 41.32% de docentes manifiestan tener un alto nivel de aceptación a favor de la inclusión de niños con discapacidad, lo que evidencia la buena disposición en esta provincia.

La mayoría de docentes muestra una actitud positiva hacia la inclusión de niños con discapacidad ya que los estudiantes en general necesitan ser valorados y respetados, siendo la marginación un obstáculo importante para cambiar el sistema educativo actual. El profesorado que considera a cada niño como un ser único e irrepetible y consciente de que puede tener necesidades específicas en algún momento de su aprendizaje, estaría contribuyendo a los procesos inclusivos. Este resultado se apoya en McConkey (1994) y Tilstone (1997) que señalan que los docentes desempeñarán un papel importante al cambiar su parte actitudinal preparando a su comunidad educativa a aceptar las diferencias a través de actividades socio culturales planificadas.

Un alto porcentaje de docentes indica que sus instituciones educativas tienen un nivel intermedio para planificar y evaluar a niños con necesidades educativas especiales (53.79% Manabí). Lo que demuestra que las instituciones deberían propiciar espacios de capacitación para mejorar sus niveles de conocimientos en cuanto a evaluar a estudiantes en función de las distintas discapacidades.

El 63.41% de docentes señala tener un nivel intermedio en cuanto a sus actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales que reflejan una cultura amigable

con la inclusión. El objetivo de la escuela cuya cultura busca la inclusión como dicen Stainback (1999):

Es garantizar que todos los alumnos sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio (p. 50).

En diferentes estudios concluyen que el profesorado con actitud favorable utiliza frecuentemente estrategias de enseñanza y evaluación adaptadas a las necesidades de los estudiantes, a diferencia de aquellos docentes que tienen una actitud desfavorable y que no realizan dichas modificaciones.

Estudios realizados sobre la evaluación de las necesidades y demandas de las personas con discapacidad en el Ecuador por profesionales españoles de la Universidad de Cádiz estiman que solo el 2% de los niños y niñas con discapacidad se encuentran escolarizados en la educación regular y además indican que por lo general no existe un progreso en los centros escolarizados sino más bien sucede lo contrario, de los centros regulares remiten a los estudiantes a centros específicos. Actualmente esta investigación señala una discrepancia clara debido a que solo en la zona 4, la provincia de Manabí tiene 577 estudiantes en función de las distintas discapacidades por lo que se estima un porcentaje mayor, siendo este aproximadamente del 28% de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas ordinarias.

## Conclusiones

La mayoría de docentes encuestados fue de género femenino y mayores de 30 años. Sus años de experiencia docente superan los 10 años. El tipo de establecimiento en el que laboran los docentes encuestados son de jornada diurna, algunos laboran en la jornada vespertina y ninguno labora en establecimientos nocturnos, lo que demuestra que los maestros de género femenino y con experiencia docente, realizan prácticas inclusivas en niveles bajo, medio y alto, dependiendo de sus conocimientos y actitudes hacia la inclusión educativa.

El 50.98% de docentes conoce la conceptualización de la inclusión educativa, pero desconocen sobre la aplicación de estos procesos puesto que existe un nivel bajo de conocimiento sobre estrategias y métodos de enseñanza aprendizaje en función de las distintas discapacidades (49.02%).

En Manabí, las opiniones de los docentes indican tener un bajo nivel de apoyo de sus directivos y profesionales del DECE. Así como, su nivel de capacitación es bajo, al igual que la programación y preparación institucional acerca de los procesos inclusivos con un 50.93%, por lo que se indica que los docentes no tienen mayores apoyos externos en sus salones de clase.

Las actitudes de los docentes se presentan en un nivel medio (43.81%), lo que indica que no existe una aceptación total a la diversidad, como tampoco hay un rechazo total hacia esta.

## Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Hacia una escuela inclusiva*. Londres: David Fulton.
- Asamblea General (2017) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Asamblea Nacional (2017). *Constitución del Ecuador*. Obtenido de <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/Constitucion-2008.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución Política de la República del Ecuador*.
- Brennan, W. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC
- Cajas, P. y Tamayo R. (2008). *Proyecto Inclusión de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales al sistema Educativo ecuatoriano*. Quito: Ecuoffset Cía. Ltda.
- Cardona, M. (1999). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.
- Cea D'Ancona. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Hargreaves, D. y Hopkins, D. (1991). *La escuela facultada*. Londres: Cassell.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2017) Obtenido de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>
- García, M., Cotrina, M., Gutiérrez, C y Cerón, J. (2010). Diálogos sobre educación, inclusión educativa y personas con discapacidad: una evaluación de prácticas educativas en Ecuador. *Siglo Cero*, Vol 41(3), 79-96. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- Goodland, J. y Filed, S. (1993). *Teachers for renewing schools*. En J. L. Goodland y T. C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education* (pp. 229-252). New York: Merrill.
- Hargreaves, D. y Hopkins, D. (1993). School effectiveness, school improvement and development. En M. Preedy (Ed.), *Managing the effective school*. Londres: Open University and Paul Chapman.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Loaiza Alvear, D. (2014). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis de maestría, Universidad Casa Grande) Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/122/1/Tesis618LOAp.pdf>

López, M. (2004). "Construyendo una escuela sin exclusiones". *Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe. Obtenido de <https://hortasso2.files.wordpress.com/2010/07/la-escuela-inclusiva.pdf>

Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Alianza.

McConkey, R. (1994). *Innovaciones en educar a las comunidades acerca de las discapacidades*. Chorley : Lisieux Publicaciones

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

Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Acuerdo Ministerial N° 0295-13*.

Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

Ministerio de Educación y Cultura. (2004). *Orientaciones básicas para la Integración escolar al nivel secundario*. Quito: Ediciones Continente.

OMS. (2015.) *Informe mundial de la discapacidad* Obtenido de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Obtenido de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

Organización de las Naciones Unidas. (1996). *Conjunto de Materiales para la formación de profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula*. París: Unesco.

Parra. (2010). *Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos*.

Peñafiel, F., Fernández, J., Domingo, J. y Navas, J. (2006). *La intervención en Educación Especial*. Madrid: CCS

Sánchez, A., Días, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). *Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la Inclusión Educativa*. Universidad de Alicante Estudios pedagógicos, 34(2), 169-178. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>

Smith, J. y Hilton. (1997). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS

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

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales, *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

Thomas, G. (1997). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.

Tilstone, C. (1997). Changing public attitudes. En B. Carpenter, R. Ashdown y K. Bovair (Eds), *Enabling access: Effective teaching and Learning for pupils with learning difficulties*. Londres: David Fulton.

Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (1998). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.

Universidad de Cádiz. (2010). *Researchgate.net*. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/256004601\\_Dialogos\\_sobre\\_educacion\\_inclusion\\_educativa\\_y\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_una\\_evaluacion\\_de\\_practicas\\_educativas\\_en\\_Ecuador](https://www.researchgate.net/publication/256004601_Dialogos_sobre_educacion_inclusion_educativa_y_personas_con_discapacidad_una_evaluacion_de_practicas_educativas_en_Ecuador)

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2011). *scielo.conicyt.cl*. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000200015](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200015)

Warnock M. (1978). *Special Educational Needs*. London: Her Majesty's Stationary Office.



# LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS

**Adriana del Pilar León Pesántez**

**Janneth Patricia Ortega Bravo**

**Elena Patricia Matamoros Cazares**



## Introducción

Este estudio se realizó en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas donde existe un alto número de personas con alguna discapacidad. Se abordó a los maestros con una encuesta elaborada por la Universidad del Azuay, cuyo objetivo es saber cuan preparados están los docentes para incluir en sus aulas a niños, niñas y adolescentes con diferentes necesidades educativas especiales, así como también conocer su opinión sobre los procesos inclusivos, y cuáles son sus actitudes frente a la inclusión educativa. Los resultados de esta investigación demuestran que es necesario capacitar a los docentes en las diferentes discapacidades que presentan los estudiantes, ya que solo con el debido conocimiento se podrá hacer una inclusión efectiva. De la misma manera se buscaba saber sus opiniones y actitudes son favorables frente a este gran reto que nos presenta la educación actual: una educación inclusiva efectiva y afectiva.

## Contexto del estudio

La Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, forma parte de la región costa. Se origina en honor al patrono de los dominicos “Santo Domingo de Guzmán”. El nombre de la provincia se debe a la etnia ancestral Tsáchilas. Y el nombre de los colorados se debe a la presencia milenaria de las tribus indias “Yumbos Colorados” que luego fueron denominados Tsáchilas. La provincia tiene una superficie de 4180 km<sup>2</sup>, y una altitud de 625 msnm y se encuentra a 120 km de distancia del mar. Su clima oscila entre los 15 y 40°C.

Su fundación (provincialización) fue el 6 de noviembre de 2007. Está al pie de la cordillera occidental de los Andes, por lo que cuenta con muchos ríos y casadas ideales para practicar varios deportes como: rafting, tubing y canyoning. De igual manera se pueden realizar actividades al aire libre.

A inicios de la colonia la provincia de los Tsáchilas fue conocida como la provincia de Yumbos y era habitada por Níguas, los Yumbos y los Tsáchilas. Sus territorios en la época colonial estaban bajo la jurisdicción de la gobernación de Caráquez, al desaparecer esta entidad ellos estaban bajo la administración política del Corregimiento de Quito y la administración geográfica de la gobernación de Atacames, llamada también como gobernación de Esmeraldas. En la época republicana, Gabriel García Moreno construyó caminos hacia los puertos de Manabí y Esmeraldas debido a ello La Ley de División Territorial crea la parroquia de Santo Domingo de los Colorados, perteneciente al cantón Quito, desde 1883 la parroquia de Santo Domingo de los Colorados, formó parte del cantón Mejía, a partir del 6 de noviembre de 1899, se crea oficialmente el pueblo de Santo Domingo de los Colorados bajo el Gobierno liberal. En 1944, nuevamente se integra al cantón Quito. En la década de los cincuenta del siglo XX debido a la creciente colonización, se convierte en una de las ciudades con mayor tasa de crecimiento del país. Al estar ubicada en un lugar estratégico y ser punto de

convergencia entre carreteras y ciudades, la cantonización de su capital se celebra el 3 de julio de 1967.

El 26 de noviembre de 2006 se llevó a cabo la consulta para decidir y promover la provincialización, petición que se hizo ante el gobierno central y el legislativo, dándose el 6 de noviembre de 2007. Se presentó un conflicto con la provincia de Esmeraldas por la jurisdicción del cantón la Concordia, y mediante consulta popular el 5 de febrero de 2012, el pueblo expresó la voluntad de pertenecer a la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, y en 1966, la Asamblea Nacional Constituyente firmó su cantonización.

Las comunas Tsáchilas poseen múltiples atractivos turísticos y culturales. Es una etnia única en el mundo y reconocida por su práctica del Shamanismo. El shamán para realizar estas ceremonias escogía lugares maravillosos donde utilizaba piedras negras en sus rituales. Durante la ceremonia el paciente con el shamán tomaba Nepe, empezaban a bailar alrededor de las piedras y mencionaban palabras propias de la curación. Además, le realizaba masajes al paciente para expulsar las malas energías y los malos espíritus. Estas ceremonias de curación se las realizaba pasada la media noche, ya que los astros, los espíritus y los 7 poderes de la naturaleza tenían mayor efecto en la noche.

Según el CONADIS (2016), en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas existen 11788 personas con discapacidad, de las cuales 420 están incluidas en educación regular, en educación especial 126 y en educación popular permanente 57, en síntesis, son 603 personas con discapacidad las que se encuentran estudiando. En el cantón La Concordia existen 1000 personas con alguna discapacidad distribuidas de la siguiente manera: 80 personas con discapacidad auditiva, 481 personas con discapacidad física, 224 personas con discapacidad intelectual, 12 personas en lenguaje, 73 con discapacidad psicosocial, y 130 con discapacidad visual. En el cantón Santo Domingo tenemos 10788 personas con alguna discapacidad de los cuales 1154 personas tienen discapacidad auditiva, 5298 personas tienen discapacidad física, 2382 personas con discapacidad intelectual, 179 con discapacidad en lenguaje, 245 con discapacidad psicosocial, 1392 con discapacidad visual y 138 con discapacidad de tipo psicológico.

## Resultados de la investigación en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas

### Metodología

La metodología es cuantitativa, se trata de un diseño de investigación ex post facto, puesto que se persigue obtener información sobre el problema, pero sin manipular las variables. Las técnicas a utilizar serán descriptivas ya que se busca conocer

las situaciones y actitudes predominantes a través de la descripción y correlacionar los diferentes datos obtenidos.

Los resultados del proceso de investigación de las encuestas aplicadas a los docentes de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas se describen en los siguientes gráficos y tablas.

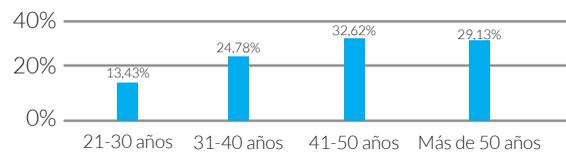
## Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas

**Tabla 1. Edad de los encuestados**

Edad	Frecuencia	Porcentaje
21 a 30 años	31	13.47
31 a 40 años	57	24.78
41 a 50 años	75	32.62
50 y más	67	29.13
Total	230	100

Elaboración propia.

**Gráfico 1. Edad de los encuestados**



Elaboración propia.

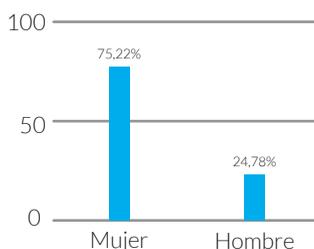
Los resultados indican que una minoría de docentes 13.47% se encuentra en una edad que va de los 21 a 30 años, el 24.78% de docentes se encuentra entre los 31 a 40 años de edad. La mayoría de docentes 32.62% está entre 41 a 50 años, y el 29.13% de docentes tienen 50 años de edad o más. La edad es muy importante, se podría decir que mientras más jóvenes son los docentes podrían surgir en ellos una actitud positiva de tolerancia y aceptación a la educación inclusiva.

**Tabla 2. Género de los encuestados**

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	173	75.22
Masculino	57	24.78
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 2. Género de los encuestados**



Elaboración propia.

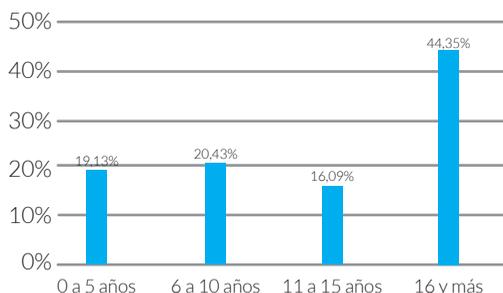
El género de los maestros que representan mayor porcentaje es el femenino con un 75.22%, en tanto que el género masculino alcanza el 24.78%.

**Tabla 3. Años de experiencia de los docentes**

Años de experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
0 a 5 años	44	19.13
6 a 10 años	47	20.43
11 a 15 años	37	16.09
16 y más	102	44.35
Total	230	100

Elaboración propia.

### Gráfico 3. Años de experiencia docente



Elaboración propia.

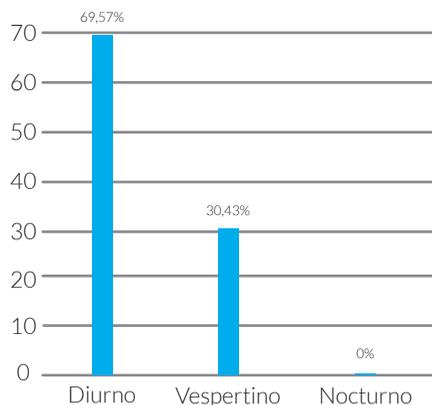
El gráfico representa los años de experiencia docente, el mayor porcentaje está constituido por docentes que laboran de 16 años en adelante y constituyen el 44.35%, un 16.09% de docentes labora en la docencia de 11 a 15 años, seguido por los docentes que tienen entre 6 y 10 años de experiencia representando el 20.43%, luego están los docentes que tienen hasta 5 años de experiencia que corresponde al 19.13%. Estos porcentajes indican que la mayoría de docentes tiene una experiencia que consolida su práctica docente.

### Tabla 4. Horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados

Tipo de Establecimiento	Frecuencia	Porcentaje %
Diurno	160	69.57
Vespertino	70	30.43
Nocturno	0	0
Total	230	100

Elaboración propia.

#### Gráfico 4. Horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados



Elaboración propia.

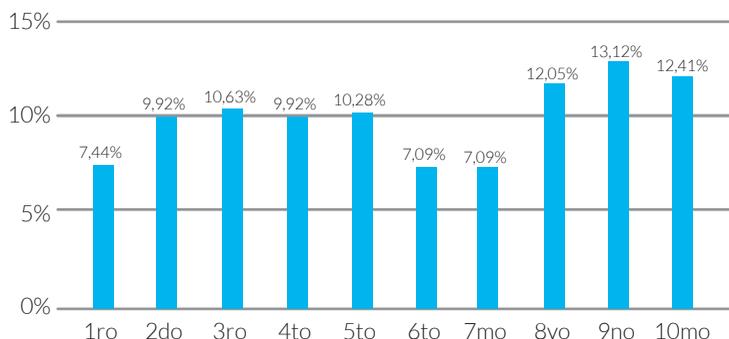
De acuerdo a los resultados, se puede apreciar que el 69.57% de docentes labora en establecimientos que tienen jornada diurna, el 30.43% de docentes trabaja en establecimientos con jornada vespertina, en tanto que no existen docentes que laboren en instituciones nocturnas. Esto nos indica que un alto porcentaje de docentes trabaja en la sección diurna, por lo que la capacitación debe estar dirigida hacia ellos.

#### Tabla 5. Año de educación básica en el que laboran los docentes encuestados

Año en el que labora	Frecuencia	Porcentaje %
Primero	21	7.44
Segundo	28	9.92
Tercero	30	10.63
Cuarto	28	9.92
Quinto	29	10.28
Sexto	20	7.09
Séptimo	20	7.09
Octavo	34	12.05
Noveno	37	13.12
Décimo	35	12.41
Total	282	100

Elaboración propia.

### Gráfico 5. Año de educación básica en el que laboran los docentes encuestados



Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados se puede observar que el 7.44% de docentes encuestados labora en primero de básica, el 9.92% de docentes en el segundo de básica, el 10.63% de docentes en el tercero de básica, el 9.92% de docentes en el cuarto de básica, el 10.28% de docentes en el quinto de básica, el 7.09% de docentes tanto en el sexto de básica, como en el séptimo de básica, el 12.05% de docentes en el octavo de básica, el 13.12% de docentes en el noveno de básica, y el 12.41% de docentes en el décimo de Educación General Básica. La mayoría de docentes encuestados labora en educación básica media, por lo tanto, las capacitaciones sobre inclusión deberían darse en lo posible a los docentes de EGB.

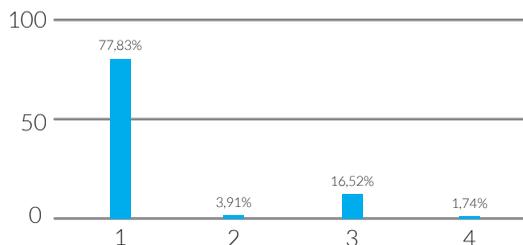
### Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica de los docentes encuestados en la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas

**Tabla 6. Identificar lo que es inclusión educativa**

	Frecuencia	Porcentaje %
Respuesta 1	179	77.83
Respuesta 2	9	3.91
Respuesta 3	38	16.52
Respuesta 4	4	1.74
Total	230	100.00

Elaboración propia.

### Gráfico 6. Identificar lo que es inclusión educativa



Elaboración propia.

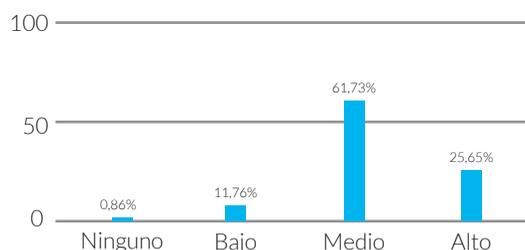
El 77.83% de docentes eligió la respuesta número 1, que define la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, esto indica que conocen lo que es inclusión educativa. El 3.91% contestó la respuesta 2 que son todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes. El 16.52% de docentes respondió la respuesta 3 que indica todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes, y el 1.74% de docentes la respuesta 4, pues desconocen lo que es la inclusión educativa. Por lo tanto, se puede decir que la mayoría de docentes tiene conocimiento y está familiarizado con el concepto de inclusión educativa.

### Tabla 7. Grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	2	0.86
Bajo	27	11.76
Medio	142	61.73
Alto	59	25.65
Total	230	100.00

Elaboración propia.

### Gráfico 7. Grado en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias



Elaboración propia.

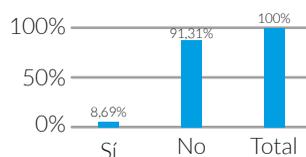
El 61.73% de docentes cree que la inclusión favorece en un nivel medio a las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de diferencias entre los estudiantes. El 25.65% de docentes considera que la inclusión educativa favorece en un nivel alto en los aspectos mencionados, el 11.76% de docentes opina que la inclusión favorece en un nivel bajo, y el 0.86% de los docentes que la inclusión educativa no favorece en absoluto. Estos datos nos demuestran una actitud positiva de los docentes frente a la inclusión debido a que favorece las interacciones de los estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias.

### Tabla 8. Apoyo de un tutor al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
No	20	8,69
Sí	210	91,31
Total	230	100,00

Elaboración propia.

### Gráfico 8. Apoyo de un tutor al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales



Elaboración propia.

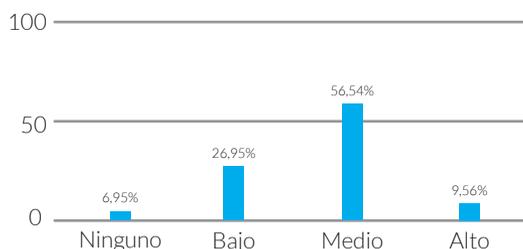
El 8.69% de docentes cree que la presencia del maestro tutor no es necesario para incluir en el aula a un niño con necesidades educativas especiales, debido a que conocen cómo atender estas necesidades, en cambio el 91.31% de docentes considera que sí es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor para incluir a un estudiante con necesidades educativas especiales, esto podría estar ligado a la falta de conocimiento de los docentes sobre los procesos inclusivos.

**Tabla 9. Nivel de lineamientos inclusivos en la programación educativa**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	16	6.95
Bajo	62	26.95
Medio	130	56.54
Alto	22	9.56
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 9. Nivel de lineamientos inclusivos en la programación educativa**



Elaboración propia.

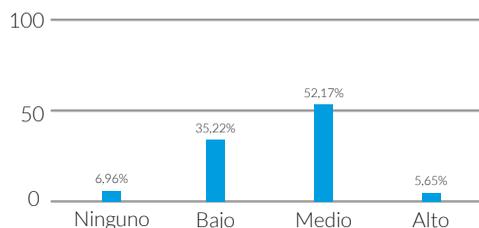
El 56.52% manifiesta que la programación educativa de su institución ha sido elaborada en un nivel medio con lineamientos, un 26.96% sostiene que el centro donde trabaja tiene una programación educativa con un nivel bajo en lineamientos inclusivos, el 9.57% manifiesta tener un alto nivel de lineamientos inclusivos en su programación y un 6.96% de docentes opina que su institución no tiene en su programación educativa lineamientos inclusivos. Los resultados reflejan que son pocas las instituciones educativas (22) las que se han preocupado por programar sus acciones bajo lineamientos inclusivos que favorezcan la atención de los niños con necesidades educativas especiales

**Tabla 10. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	16	6.96
Bajo	81	35.22
Medio	120	52.17
Alto	13	5.65
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 10. Nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos**



Elaboración propia.

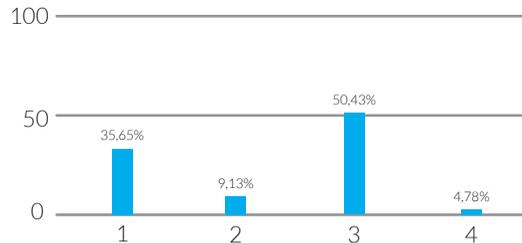
La mayoría de docentes 52.17% tiene un nivel medio de capacitación con respecto a procesos inclusivos, seguido por un 35.22% de docentes que manifiestan tener un nivel bajo, el 5.65% de docentes tiene un alto grado de capacitación en procesos inclusivos, mientras el 6.96% de docentes dicen no haber tenido ninguna capacitación sobre estos procesos. Estos resultados permiten determinar la necesidad urgente de brindar mayor capacitación a los docentes, sobre los procesos inclusivos

**Tabla 11. Alternativas de respuesta sobre la definición de adaptaciones curriculares**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1	82	35.65
Respuesta 2	21	9.13
Respuesta 3	116	50.43
Respuesta 4	11	4.78
Total	230	100.00

Elaboración propia.

### Gráfico 11. Alternativas de respuestas sobre la definición de adaptaciones curriculares



Elaboración propia.

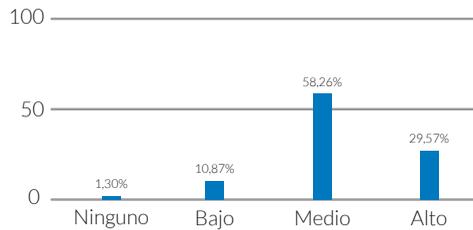
El 50.43% de docentes eligió la respuesta 3, que se refiere a las adaptaciones curriculares como estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje, siendo la correcta. El 35.65% de docentes contestó la respuesta 1 que indica que son ayudas 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, el 9.13% de docentes la respuesta 2 que se refiere a los apoyos que se ofrece a los estudiantes para participar en los procesos escolares, el 4.78% de docentes la respuesta 4, que indica el desconocimiento total de las adaptaciones curriculares. Los resultados señalan que más de la mitad de docentes encuestados sabe la definición de adaptación curricular, eso significa que la mayoría de los docentes no son indiferentes a los procesos de inclusión y que tienen interés en este reto de la inclusión educativa, y es un indicador de que es necesario capacitar a los docentes a este respecto, para que tengan conocimientos y prácticas asertivas.

### Tabla 12. Nivel de aceptación de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	3	1.30
Bajo	25	10.87
Medio	134	58.26
Alto	68	29.57
Total	230	100.00

Elaboración propia.

### Gráfico 12. Nivel de aceptación de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad



Elaboración propia.

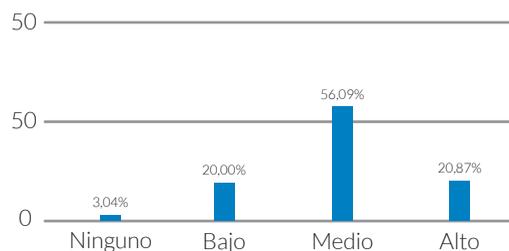
El 58.26% de docentes tiene un nivel medio de aceptación con respecto a la inclusión de niños con discapacidad, el 29.57% de docentes un alto nivel de aceptación, el 10.87% de docentes un nivel bajo de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad, el 1.30% de docentes no acepta la inclusión de niños con discapacidad. Estos datos permiten determinar un buen nivel de aceptación hacia los procesos inclusivos.

### Tabla 13. Nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) que facilite el proceso de inclusión

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	7	3.04
Bajo	46	20.00
Medio	129	56.09
Alto	48	20.87
Total	230	100.00

Elaboración propia.

### Gráfico 13. Nivel de apoyo psicopedagógico (DECE) que facilite el proceso de inclusión



Elaboración propia.

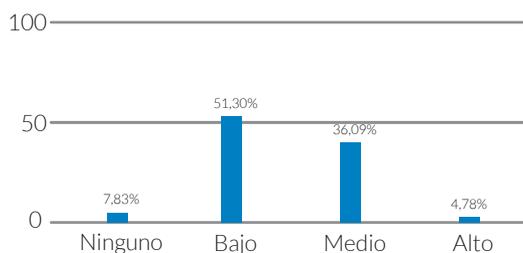
El 56.09% de docentes dice que la institución donde laboran cuenta en un nivel medio con el apoyo de un equipo interdisciplinario o Departamento de Consejería Estudiantil DECE, el 20.87% de docentes manifiesta que la institución cuenta en un nivel alto con este equipo de profesionales, el 20% de docentes dice que la institución cuenta en un nivel bajo con este apoyo, y el 3.04% de docentes sostiene que la institución no cuenta con este equipo de profesionales, que facilite el proceso de inclusión. Es necesario entonces, la implementación de equipos interdisciplinarios o DECE para facilitar los procesos inclusivos.

**Tabla 14. Nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	18	7.83
Bajo	118	51.30
Medio	83	36.09
Alto	11	4.78
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 14. Nivel de preparación de la institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas**



Elaboración propia.

El 51.30% de docentes manifiesta que su institución tiene un nivel bajo de preparación respecto a los aspectos físicos y educativos para recibir a niños con discapacidad, el 36.09% de docentes dice que su institución está preparada en un nivel medio, solamente el 4.78% de docentes manifiesta que la institución tiene un nivel alto de preparación sobre estos requerimientos, el 7.83% de docentes responde que la institución no tiene ninguna preparación en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con discapacidad. Según los resultados la mayoría de escuelas no cuenta con ambientes físicos ni educativos adecuados para recibir a niños con discapacidad, por esta razón es de primordial importancia que el gobierno prepare a los

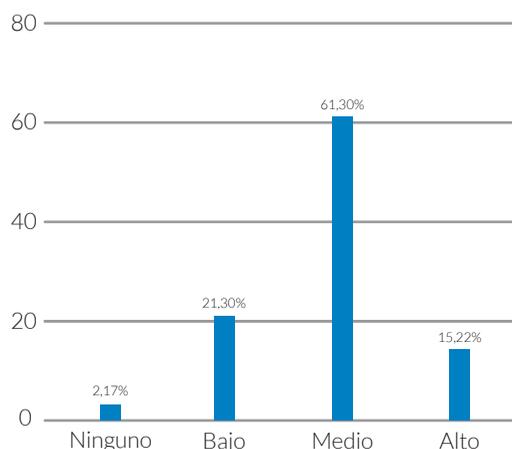
docentes y a la vez implemente las escuelas para que brinden una atención adecuada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

**Tabla 15. Nivel de apoyo de los directivos de la institución para la inclusión**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	5	2.17
Bajo	49	21.30
Medio	141	61.30
Alto	35	15.22
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 15. Nivel de apoyo de los directivos para la inclusión**



Elaboración propia.

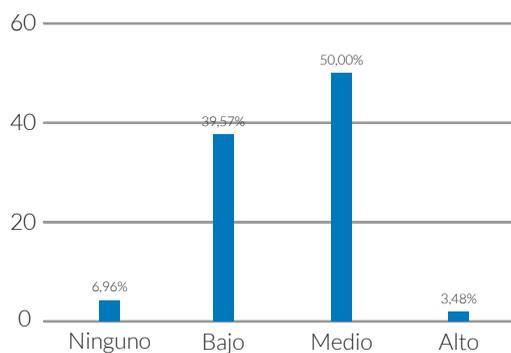
El 61.30% de docentes sostiene que los directivos de su institución apoyan en un nivel medio la inclusión, el 21.30% manifiesta que los directivos de su institución apoyan en un nivel bajo la inclusión, en tanto que el 15.22% indica que existe un alto nivel de apoyo, el 2.17% de docentes considera que los directivos de su institución no brindan ningún apoyo a la inclusión. Los resultados indican que la mayoría de directivos da apertura a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

**Tabla 16. Nivel de capacitación de los encuestados para realizar adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	16	6.96
Bajo	91	39.57
Medio	115	50.00
Alto	8	3.48
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 16. Nivel de capacitación de los encuestados para realizar adaptaciones curriculares para niños con necesidades educativas especiales**



Elaboración propia.

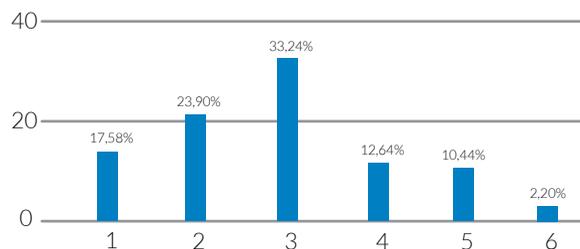
El 50% de docentes manifiesta tener un nivel medio de capacitación para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas, seguido por el 39.57% de docentes que sostiene tener un nivel bajo de capacitación, el 6.96% manifiesta no estar capacitados para realizar adaptaciones curriculares, y un 3.48% de docentes considera tener un alto nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares. Estos resultados permiten determinar la importancia de la capacitación a los docentes para mejorar su práctica educativa inclusiva.

**Tabla 17. Conocimiento de las normas referidas a la inclusión**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1	64	17.58
Respuesta 2	87	23.90
Respuesta 3	121	33.24
Respuesta 4	46	12.64
Respuesta 5	38	10.44
Respuesta 6	8	2.20
Total	364	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 17. Conocimiento de las normas referidas a la inclusión**



Elaboración propia.

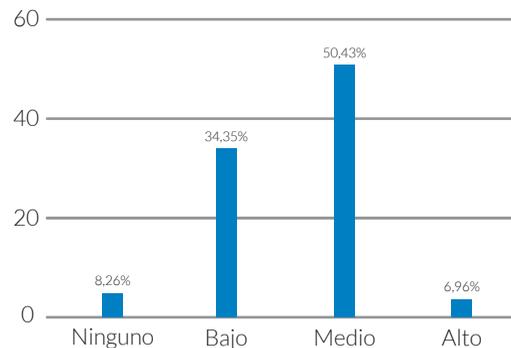
El 17.58% de docentes conoce normas referidas a la inclusión que constan en la Constitución de la República del Ecuador, el 23.90% de docentes normas referidas a la inclusión que constan en la LOEI. El 33.24% de docentes manifiesta conocer normas de inclusión que constan en el Reglamento de la LOEI, el 12.64% de docentes normas de inclusión que están en la Ley Orgánica de Educación Especial, el 10.44% de docentes normas de inclusión que constan en la Normativa de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales 0295-2013, y el 2.20% de docentes no conoce ninguna normativa sobre inclusión. Estos resultados sugieren un conocimiento general de la normativa legal nacional que respalda el derecho a la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales

**Tabla 18. Nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	19	8.26
Bajo	79	34.35
Medio	116	50.43
Alto	16	6.96
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 18. Nivel de planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales**



Elaboración propia.

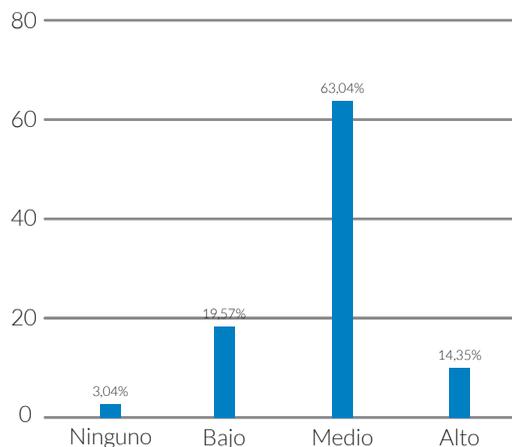
El 50.43% de docentes sostiene que en un nivel medio su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con discapacidad de acuerdo a las necesidades educativas especiales, el 34.35% de docentes manifiesta que la institución lo hace en un nivel bajo, el 8.26% de docentes señala que la institución no planifica ni toma medidas para evaluar a niños con discapacidad de acuerdo a su necesidad educativa especial y un 6.96% de docentes manifiesta que la institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con discapacidad de acuerdo a su necesidad educativa especial, en un nivel alto. Los resultados demuestran que los docentes necesitan capacitación sobre los procesos de evaluación de niños con discapacidad.

**Tabla 19. Medida en la que las actitudes, políticas y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión**

Pregunta	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	7	3.04
Bajo	45	19.57
Medio	145	63.04
Alto	33	14.35
Total	230	100.00

Elaboración propia.

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



Elaboración propia.

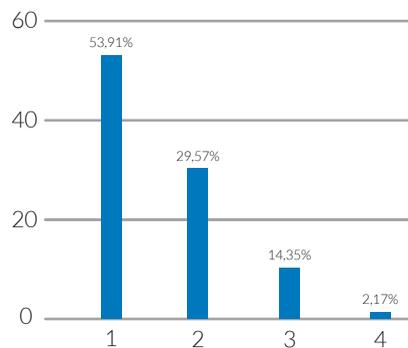
El 63.04% de docentes sostiene que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión en un nivel medio, el 19.57% de docentes lo considera en un nivel bajo, el 14.35% de docentes opina que en un nivel alto las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión. El 3.04% de docentes manifiesta que estas no reflejan una cultura amigable con la inclusión. Estos datos sugieren que la mayoría de docentes tiene una apertura favorable hacia la inclusión.

**Tabla 20. Concepto sobre necesidad educativa especial**

	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1	124	53.91
Respuesta 2	68	29.57
Respuesta 3	33	14.35
Respuesta 4	5	2.17
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 20. Concepto sobre necesidad educativa especial**



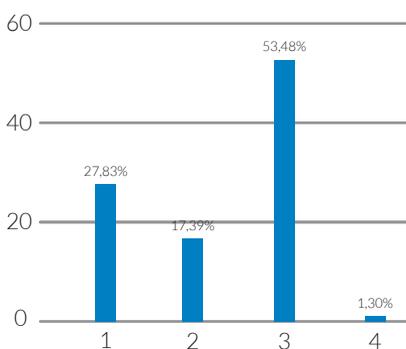
Elaboración propia.

El 29.57% de docentes señala la respuesta 2 que indica a la necesidad educativa especial como “aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario”, siendo esta la respuesta correcta. El 53.91% de docentes elige la respuesta 1 que señala que “son todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos”, el 14.35% la respuesta 3 que dice “son los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar”, el 2.17% señala la opción 4 que indica “desconozco el concepto de necesidad educativa especial”. Así vemos que la mayoría de docentes requieren de mayor información sobre la conceptualización de lo que significa necesidad educativa especial.

**Tabla 21. Definición sobre discapacidad**

	Frecuencia	Porcentaje
Respuesta 1	64	27.83
Respuesta 2	40	17.39
Respuesta 3	123	53.48
Respuesta 4	3	1.30
Total	230	100.00

Elaboración propia.

**Gráfico 21. Concepto sobre necesidad educativa especial**


Elaboración propia.

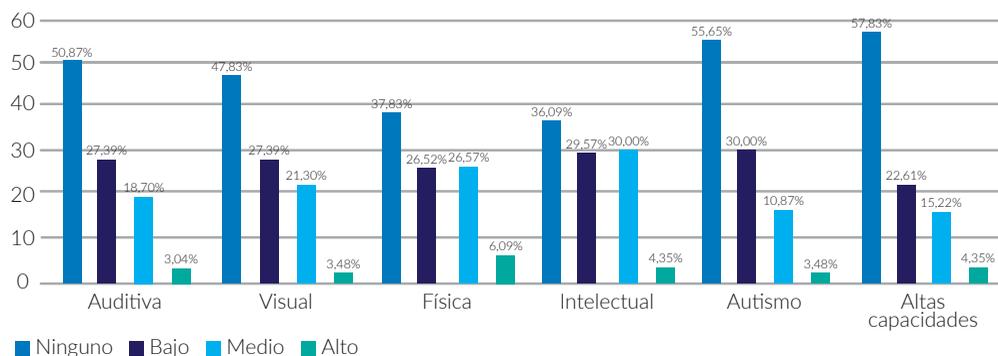
El 53.48% de docentes eligió la pregunta 3, que define a la discapacidad como la limitación de la capacidad para realizar actividades que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria, lo que indica que los docentes conocen lo que es discapacidad. El 27.83% de docentes señaló la respuesta 1 que indica desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad; el 17.39% de docentes la respuesta 2 que se refiere a la restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria, el 1.30% de docentes la respuesta 4 en la que manifiestan desconocer que es discapacidad. Estos resultados indican que los docentes saben lo que es una discapacidad, pero en la práctica no saben cómo o qué estrategias deberían usar para atender a estos estudiantes con necesidades educativas especiales.

**Tabla 22. Nivel de conocimiento de métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades y altas capacidades**

	Auditiva Frecuencia	Porcentaje %	Visual Frecuencia	Porcentaje %	Física Frecuencia	Porcentaje %	Intelectual Frecuencia	Porcentaje %	Autismo Frecuencia	Porcentaje %	Altas capacida- des Frecuencia	Porcentaje %
Ninguno	117	50.87	110	47.83	87	37.83	83	36.09	128	55.65	133	57.83
Bajo	63	27.39	63	27.39	61	26.52	68	29.57	69	30.00	52	22.61
Medio	43	18.70	49	21.30	68	29.57	69	30.00	25	10.87	35	15.22
Alto	7	3.04	8	3.48	14	6.09	10	4.35	8	3.48	10	4.35
Total	230	100	230	100	230	100	230	100	230	100	230	100

Elaboración propia.

**Gráfico 22. Nivel de conocimiento de métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades y altas capacidades**



Elaboración propia.

Respecto a la discapacidad auditiva, el 50.7% de docentes desconoce sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad, el 27.39% tiene un nivel bajo de conocimiento, el 18.70% manifiesta que posee un nivel medio de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje, solo el 3.04% posee un alto nivel de conocimiento sobre estos métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad.

Sobre la discapacidad visual, el 47% de docentes no tiene ningún conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad, el 27.39%

de docentes manifiesta que posee un nivel bajo de conocimiento, el 21.30 tiene un nivel medio, en tanto que el 3.48% de docentes posee un nivel alto de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad.

En relación a la discapacidad física, el 37.83% de docentes manifiesta que no tienen ningún conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad, el 26.52% de docentes posee un nivel bajo de conocimiento, el 29.57% tiene un nivel medio de conocimiento, en tanto que el 6.09% de docentes manifiesta tener un alto nivel de conocimiento.

En cuanto a la discapacidad intelectual, el 36.09% de docentes manifiesta que no tienen ningún conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad, el 29.57% de docentes posee un nivel bajo de conocimiento, el 30.00% tiene un nivel medio de conocimiento, en tanto que el 14.35% de docentes un alto nivel de conocimiento.

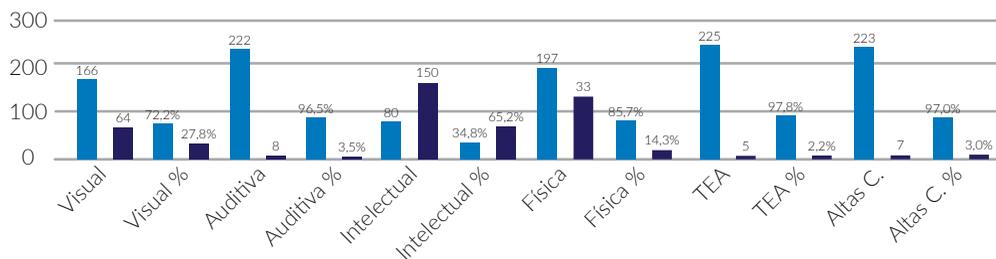
Sobre el autismo, el 55.65% de docentes manifiesta que no tienen ningún conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad, el 30.00% de docentes posee un nivel bajo de conocimiento, el 10.87% de docentes tiene un nivel medio de conocimientos, en tanto que el 3.48% de docentes manifiesta tener un alto nivel de conocimiento.

En lo que se refiere a las altas capacidades, el 57.83% de docentes manifiesta que no tienen ningún conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de esta discapacidad, el 22.61% posee un nivel bajo de conocimiento, el 15.22% de docentes tiene un nivel medio de conocimiento, en tanto que el 4.35% de docentes manifiesta tener un alto nivel de conocimiento.

**Tabla 23. Número de alumnos en función de las NEE**

Pregunta	Visual	Visual %	Auditiva	Auditiva %	Intelectual	Intelectual %	Física	Física %	Trastorno del espectro autista	Trastorno del espectro autista %	Altas capacidades	Altas capacidades %
No tienen alumnos con NEE	166	72.2	222	96.5	80	34.8	197	85.7	225	97.8	223	97.0
Nº alumnos con NEE	64	27.8	8	3.5	150	65.2	33	14.3	5	2.2	7	3.0
Total	230	100	230	100	230	100	230	100	230	100	230	100

Elaboración propia.

**Gráfico 23. Número de alumnos en función de la NEE**


Elaboración propia.

Los docentes encuestados manifiestan tener 64 niños con discapacidad visual, 8 con discapacidad auditiva, 150 niños tienen discapacidad intelectual, 33 niños tienen discapacidad física, 5 niños tienen trastorno del espectro autista y 7 niños tienen altas capacidades. Lo que indica que la mayor prevalencia de niños incluidos en aulas regulares corresponde a los que presentan discapacidad intelectual, siendo menor la prevalencia de niños con trastorno del espectro autista incluidos en aulas regulares, por lo tanto, las capacitaciones que se impartan a los docentes debería abarcar el tema sobre todo de la discapacidad intelectual.

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

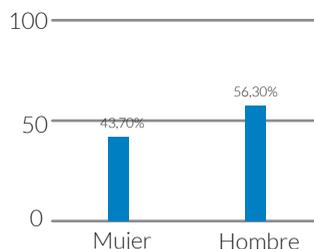
### Resultados sobre el conocimiento de los docentes en relación a la inclusión educativa

**Tabla 24. Análisis del área de conocimiento de los docentes sobre la inclusión educativa de niños con NEE**

	Frecuencia	Porcentaje %
Conoce	603	43.70%
Desconoce	777	56.30%
Total	1380	100.00%

Elaboración propia.

### Gráfico 24. Análisis del área de conocimiento de los docentes sobre la inclusión educativa de niños con NEE



Elaboración propia.

El 56.30% de docentes desconoce el significado de una necesidad educativa especial y métodos de enseñanza- aprendizaje en función de las distintas necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad; para los docentes esta situación limita la atención a niños incluidos. El 43.07% conoce la definición de inclusión educativa, discapacidad, adaptaciones curriculares, métodos de enseñanza aprendizaje, así como las normas referidas a la inclusión.

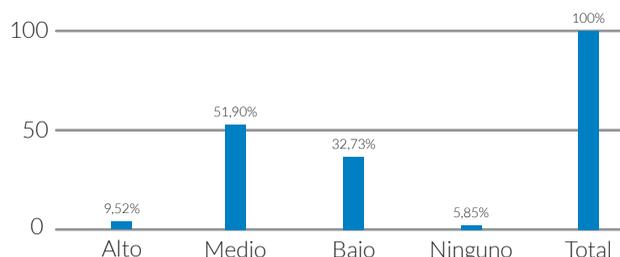
### Resultados sobre la opinión de los docentes en relación a la inclusión educativa

**Tabla 25. Análisis del área de opinión de los docentes sobre la inclusión educativa**

	Frecuencia	Porcentaje %
Alto	153	9.52%
Medio	834	51.90%
Bajo	526	32.73%
Ninguno	97	5.85%
Total	1610	100,%

Elaboración propia.

### Gráfico 25. Análisis del área de opinión de los docentes sobre la inclusión educativa



Elaboración propia.

El 51.90% de los docentes opina que la institución en la que labora tiene una programación con lineamientos inclusivos en un nivel medio, al igual que su capacitación sobre procesos inclusivos y la realización de adaptaciones curriculares y sobre el apoyo que reciben de un equipo psicopedagógico y de los directivos. El 32.73% de docentes manifiesta que el nivel de preparación de su institución es bajo en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales; el 9.52% de docentes opinan favorablemente a cerca de los procesos inclusivos y el 5.85% no responde a esta pregunta.

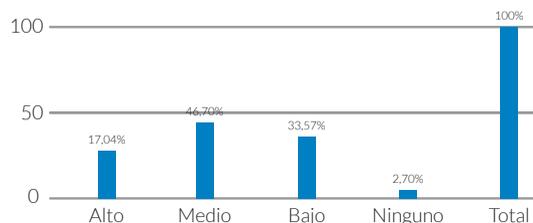
### Resultados sobre el área de actitud de los docentes hacia la inclusión de niños con NEE

**Tabla 26. Análisis del área de actitud de los docentes hacia la inclusión de niños con NEE**

	Frecuencia	Porcentaje %
Alto	196	17.04%
Medio	537	46.70%
Bajo	386	33.57%
Ninguno	31	2.70%
Total	1610	100%

Elaboración propia.

### Gráfico 26. Análisis del área de actitud de docentes hacia la inclusión de niños con NEE



Elaboración propia.

En la mayoría de docentes 46.70% se observan actitudes en un nivel medio en lo que se refiere a que la inclusión educativa favorece las interacciones entre los estudiantes y la aceptación de sus diferencias. De igual forma, respecto a la planificación y medidas para evaluar a niños con diferente discapacidad, igual ocurre con sus actitudes, políticas y prácticas institucionales que reflejan una cultura amigable con la inclusión. El 33.57% de docentes manifiesta tener actitudes en un nivel bajo en los criterios antes mencionados, mientras que el 17.04% de docentes sostiene tener actitudes positivas hacia la inclusión educativa; a diferencia de un grupo reducido de docentes 2.70% que indica tener actitudes negativas hacia los procesos inclusivos.

### Resultados en base a la estadística multivariada

**Tabla 27. Agrupamiento de las variables sobre los procesos inclusivos**

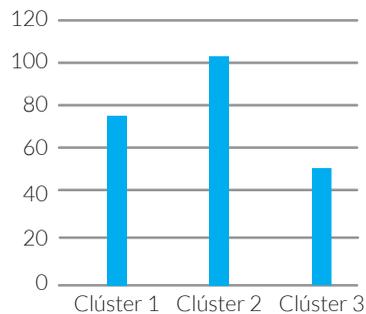
Pregunta	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	1	1	1
5	1	1	0
6	0	0	1
7	0.5	0.5	0.5
8	0	0	0
9	0	0	0
10	0	0	0
11	0	0	0
12	0	0	0

13	0	0	0
14	0	0	0
15	0	0	0
16	0	0	0
17	0	0	0
18	1	1	1
19	0	0	0
20	0	0	0
21	0	0	0
22	0	0	0
23	1	1	1
24	0.66666667	0.66666667	0.66666667
25	0.66666667	0.66666667	0.33333333
26	1	0	1
27	0	0	0
28	0	1	0
29	0	0	0
30	0.66666667	0.66666667	0.66666667
31	0.66666667	0.66666667	0.66666667
32	0.33333333	0.33333333	0.33333333
33	0.66666667	0.66666667	0.66666667
34	0	0	0
35	0	0	0
36	0	0	0
37	1	0	0
38	0	0	0
39	0	0	0
40	0	0	0
41	0	0	0
42	0.66666667	0.66666667	0.66666667
43	1	0	1
44	0	0	0
45	0	0	0
46	0	0	0

47	0	0	0
48	0	0	0
49	0	1	1
50	0	0	0
51	0	0	0
52	0	0	0
53	0.33333333	0.33333333	0.33333333
54	0	0	0
55	0	0	0
56	0	0	0
57	0	0	0
58	0	0	0
59	0	0	0
60	0	0	0
61	0	0	0
62	0	0	0

Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

**Gráfico 27. Grupo de clúster**



Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.

**Tabla 28. Agrupamiento de los procesos inclusivos**

Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
74	104	52

Elaboración propia en colaboración con Tripaldi Cappelletti, P.



El estudio multivariado muestra que existe similitud entre los tres grupos, en cuanto a las variables de género y años de experiencia. En lo referente al tipo de establecimiento el grupo 1 y 2 indican laborar en la jornada diurna, mientras que el tercer grupo labora en la jornada vespertina. Los tres grupos de docentes presentan homogeneidad en cuanto a la definición sobre conocimiento de inclusión educativa, así mismo existe similitud en la respuesta de los docentes sobre la necesidad de tener el apoyo de un maestro tutor para incluir a niños con necesidades educativas especiales. El grupo 1 y 3 desconocen la definición de adaptación curricular a diferencia del grupo 2 que sí conoce esta definición. El grupo 1 conoce el Reglamento de la LOEI a diferencia del grupo 2 y 3 que desconocen esta normativa legal. Existe similitud en los grupos 1 y 3 de docentes que desconocen que son las necesidades educativas especiales. El grupo 2 y 3 conocen la definición de discapacidad. Es importante mencionar que los datos demuestran que el grupo 3 tiene mayor conocimiento sobre los procesos inclusivos.

## Discusión

De acuerdo a los datos que proporciona el CONADIS (2016), existen 11788 personas con diversas discapacidades en la provincia de Santo Domingo de las cuales 1154 tienen discapacidad auditiva, 5298 discapacidad física, 2382 discapacidad intelectual, mientras que 1392 personas presentan discapacidad visual. También es importante recalcar que existen 420 estudiantes con alguna discapacidad incluidos en educación regular, no obstante, es preciso aclarar que esta investigación se basa en las encuestas aplicadas a 230 docentes que laboran en instituciones educativas regulares. Actualmente hay un porcentaje importante del profesorado de la provincia de Santo Domingo que conocen sobre los procesos inclusivos, donde se evidencia su formación profesional y un nivel medio de aceptación a niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Los docentes presentan un alto porcentaje de conocimiento sobre la definición de inclusión educativa (77.83%), lo que indica que tienen información constante sobre los cambios en los procesos educativos, adquiriendo en su labor profesional conceptualizaciones básicas para su desempeño diario en las aulas. Por el contrario, un mínimo porcentaje de docentes desconocen su definición o la dan de manera equivocada, lo que resulta desfavorable para realizar los procesos inclusivos. De igual manera, la mitad de docentes conocen la definición de adaptación curricular (50.43%) como una estrategia dirigida a los estudiantes con necesidades educativas especiales para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje, a diferencia de la mitad de docentes que desconocen la definición, lo que implica que estos maestros no están respondiendo a las necesidades de los niños sino más bien están cuartando su desarrollo. Juan de Dios Fernández Gálvez (2006) con respecto a la metodología del profesorado señala que el profesorado ordinario debe conocer y adoptar una metodología adecuada, esto garantiza el proceso de normalización de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En cuanto a las normas referidas a la inclusión son de conocimiento de los docentes el Reglamento General de la LOEI (33.24%), instrumento legal que expresa las competencias y funciones de todos los miembros administrativos y docentes del sistema nacional de educación. En el artículo 47, numerales 7 y 8 de la LOEI determina que “el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social “7. Una educación regular. 8. La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas específicos”.

La mayoría de docentes tiene una idea equivocada de lo que es una necesidad educativa especial (53.91%), lo que revela la falta de conocimiento. En este sentido, en el informe Warnock (1978) manifiesta que aproximadamente el 20% de los niños escolarizados tiene necesidades educativas especiales que serán atendidas en algún momento del proceso educativo; el 2% de estos estudiantes tendrá dificultades físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales y algunas de ellas serán permanentes.

Como se puede ver, más de la mitad de los docentes conocen la definición de discapacidad (53.48%), quizá se deba al alto porcentaje de población con discapacidad que según reporta el CONADIS y Ministerio de Salud Pública llega a 11764 personas con discapacidad en Santo Domingo.

Específicamente en la provincia de Santo Domingo la mayoría de docentes desconocen sobre los métodos de enseñanza aprendizaje en función de las distintas discapacidades y las altas capacidades. Es decir, los métodos de enseñanza aprendizaje y las buenas prácticas asociadas a cada discapacidad son más fáciles de identificar que de utilizar. A pesar de tener un alto conocimiento sobre lo que es inclusión, existe dificultad a la hora aplicar cada uno de los procesos de intervención para atender a niños con necesidades educativas especiales. Los resultados se apoyan en lo que mencionan Goodland y Field (1993), los docentes terminan su formación profesional con poca preparación para responder a las necesidades de los grupos que son cada vez más diversos, y además no tienen una formación constante que les permita actuar en función de los nuevos retos que se encuentran en la educación.

El 56.54% de los docentes sostiene que las instituciones elaboran la programación educativa con lineamientos inclusivos en un nivel medio, por consiguiente “el desarrollo de la programación (proyecto curricular) refleja el modo en que cada centro interpreta los requisitos de la política externa, los cuales se hallan integrados en su propia vida y cultura” (Hargreaves y Hopkins, 1993, p. 126).

La mayoría de docentes manifiesta tener un nivel medio de capacitación sobre procesos inclusivos (52.17%), por ello es importante propiciar espacios comunes de estudio entre los profesores para satisfacer sus necesidades generadas dentro de la institución escolar, con el fin de desarrollar una práctica educativa que responda a las necesidades individuales de todos los estudiantes. En este sentido Smith y Hilton

(1997) sugieren que no solamente tienen que ser capacitados los docentes, sino todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesionales de apoyo como también los directivos, donde se incluyan conocimientos sobre discapacidades, asuntos legales y el aprendizaje cooperativo; así como el desarrollo de actitudes apropiadas para la atención en la diversidad.

Sobre el equipo psicopedagógico y el Departamento de Consejería Estudiantil DECE, el 20.87% de los docentes cuenta con apoyo en un nivel alto, lo que se demuestra es que estos profesionales no satisfacen en su totalidad las demandas de los docentes en cuanto a la intervención de niños con necesidades educativas especiales; por lo que sería necesario optimizar la labor realizando un trabajo coordinado y en relación a cada una de las problemáticas encontradas en sus instituciones. Fernando Peñafiel Martínez y Antonio Hernández Fernández (2006) sostienen que el docente tendrá la colaboración de aquellos profesionales implicados en la enseñanza y serán quienes evalúen las necesidades educativas especiales, por lo tanto, su intervención ayudará a resolver las necesidades de aquellos estudiantes con alguna discapacidad, favoreciendo y potenciando el proceso de aprendizaje.

El 51.30% de los docentes manifiesta que en sus instituciones educativas tienen un nivel bajo de preparación en cuanto a los aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales, podría ser por falta de apoyo gubernamental o quizás el desconocimiento de los docentes para elaborar material educativo que permita el aprendizaje de aquellos niños con necesidades educativas especiales. La mayoría de docentes (61.30%) sostiene que los directivos de las instituciones educativas apoyan a la inclusión en un nivel intermedio. Estos resultados pueden deberse a que los directivos conocen las normativas legales con respecto a la inclusión educativa de niños con discapacidad en el sistema educativo nacional.

El 50% de los docentes presenta un nivel intermedio de capacitación para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas, por tal razón es necesario capacitar a los docentes para brindar herramientas que mejoren su desempeño en la práctica educativa en función de las necesidades educativas especiales.

La mayor prevalencia de niños incluidos en aulas regulares corresponde a aquellos que presentan discapacidad intelectual siendo un total de 369 y es menor la prevalencia de estudiantes con trastorno del espectro autista que asisten a escuelas regulares.

Un alto porcentaje de docentes 61.73% indica estar de acuerdo en un nivel medio que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación a sus diferencias; este criterio es apoyado por el estudio realizado por un grupo de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Alicante de España señala que la mayoría de docentes 94% considera que la educación inclusiva favorece la socialización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La mayoría de docentes 91.3% cree que para incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario el apoyo de un maestro tutor. Y este dato es significativo debido al porcentaje elevado de docentes que no está en capacidad de incluir a un niño con necesidades educativas especiales, y se corre el riesgo de que se entregue al niño al tutor y no se dé una correcta inclusión. Mejor inclusión menor ayuda del tutor.

El 58.26% de docentes presentan un nivel medio de aceptación a la inclusión de niños con discapacidad, este resultado se apoya en el estudio realizado por Solange Tenorio sobre la formación inicial docente y necesidades educativas especiales, señala que el 41% de docentes que no están claros al momento de responder si están o no de acuerdo con la inclusión, determinando que no hay una tendencia clara a la inclusión de niños con discapacidad, en su estudio solo el 16% manifiesta estar de acuerdo con las prácticas inclusivas. Al respecto McConkey (1994) y Tilstone (1997) señalan que los docentes desempeñan un papel importante al cambiar su parte actitudinal, favoreciendo de esta manera los procesos inclusivos.

Un alto porcentaje de docentes (50.43%) indica que planifican y evalúan a niños con necesidades educativas especiales en un nivel intermedio, lo que demuestra que las instituciones deberían propiciar espacios de capacitación para mejorar sus niveles de conocimientos en cuanto a la planificación y evaluación de estudiantes con discapacidad.

El 63.04% de docentes señala tener actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales que reflejan una cultura amigable con la inclusión en un nivel intermedio. Al respecto Stainback (1999) manifiestan que

el objetivo de la educación es garantizar que todos los alumnos sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio (p. 50).

En diferentes estudios concluyen que el profesorado con actitud favorable utiliza frecuentemente estrategias variadas de enseñanza y evaluación, a diferencia de aquellos docentes que tienen una actitud desfavorable.

Estudios realizados en el Ecuador sobre la evaluación de necesidades y demandas de las personas con discapacidad, estiman que solo el 2% de los niños y niñas con discapacidad se encuentran escolarizados en la educación regular y además indican que por lo general no existe un progreso a los centros regulares sino más bien sucede lo contrario, de los centros regulares remiten a los estudiantes a centros específicos; pero actualmente esta investigación señala una discrepancia clara debido a que en la provincia de Santo Domingo existen 260 estudiantes en función de las distintas discapacidades por lo que se estima un porcentaje mayor siendo este aproximadamente el 60% de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas ordinarias.

## Conclusiones

En la provincia de Santo Domingo, la mayoría de docentes encuestados fueron de género femenino y mayores de 30 años. Sus años de experiencia docente superan los 10. El tipo de establecimiento en el que laboran los docentes encuestados son de jornada diurna, algunos en la jornada vespertina y ninguno en establecimientos nocturnos.

Los docentes de esta provincia manifiestan desconocer la conceptualización y los procesos para llevar a cabo la inclusión educativa (56.30%) mientras que la minoría de docentes conoce sobre los procesos inclusivos (43.70%), es decir, su accionar se enmarca en el saber hacer.

Con respecto a las opiniones, los docentes manifiestan que los directivos y profesionales de los DECE brindan un apoyo moderado a los procesos inclusivos de niños con necesidades educativas especiales, lo que indica que cuentan en un nivel intermedio de apoyo externo de sus aulas de clase. Dichos docentes opinan que su nivel de capacitación es moderado en cuanto a los procesos y prácticas inclusivas. Asimismo, manifiestan que la programación y preparación institucional es de un nivel intermedio, por lo que se cree que no se apoyan los procesos inclusivos en su totalidad (51.80%). Lo que podría verse con optimismo en referencia al éxito de la inclusión. En lo que tiene que ver con las actitudes de los docentes se presentan en un nivel medio (46.70%), lo que indica que no existe una aceptación total a la diversidad, como tampoco hay un rechazo total hacia esta. El desarrollo de la inclusión dependerá en gran medida de las estrategias que los docentes adopten para hacer que todos los estudiantes participen activamente en el aprendizaje.

## Referencias

Asamblea General (2017) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

Asamblea Nacional (2017). *Constitución del Ecuador*. Obtenido de <http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/Constitucion-2008.pdf>

Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución Política de la República del Ecuador*.

Cajas, P. y Tamayo R. (2008). *Proyecto Inclusión de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales al sistema Educativo ecuatoriano*. Quito: Ecuaoffset Cía. Ltda.

Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación.

Cea D'Ancona. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2015) Estadísticas CO-NADIS 2015. Obtenido de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/7-Informe-rendicion-de-cuentas.pdf>

Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades (junio 2017). Estadísticas. Obtenido de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2016) Obtenido de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>

Fernandez, J. D. (2006). *La orientación educativa. Claves de éxito profesional*. Buscando la magia del mago sin magia. Granada: GEU.

García, M., Cotrina, M., Gutiérrez, C y Cerón, J. (2010). "Diálogos sobre educación, inclusión educativa y personas con discapacidad: una evaluación de prácticas educativas en Ecuador". *Siglo Cero*, Vol 41(3), 79-96

Goodland, J. y Filed, S. (1993). *Teachers for renewing schools*. En J. L. Goodland y T. C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education* (pp. 229:252). New York: Merrill.

Hargreaves, D. y Hopkins, D. (1993). School effectiveness, school improvement and development. En M. Preedy (Ed.), *Managing the effective school*. Londres: Open University and Paul Chapman.

Hargreaves, D. y Hopkins, D. (1991). *La escuela facultada*. Londres. Cassell.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Loaiza Alvear, D. (2014). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis de maestría, Universidad Casa Grande) Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/122/1/Tesis618LOAp.pdf>

López, M. (2004). "Construyendo una escuela sin exclusiones". *Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga. Aljibe. Obtenido de <https://hortasso2.files.wordpress.com/2010/07/la-escuela-inclusiva.pdf>

Marchesi, Alvaro, Coll César, Palacios Jesús, (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. España: Alianza.

McConkey, R. (1994). *Innovations in educating communities about disabilities*. Chorley: Lisieux Hall Publications.

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

Ministerio de Educación del Ecuador (2013). Acuerdo Ministerial N° 0295-13.

Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

Ministerio de Educación y Cultura. (2004). *Orientaciones básicas para la Integración escolar al nivel secundario*. Quito: Ediciones Continente.

OMS (2015) *Informe mundial de la discapacidad* Obtenido de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)

Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra. Obtenido de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

Organización de las Naciones Unidas. (1996). *Conjunto de Materiales para la formación de profesores: Las Necesidades Especiales en el Aula*. París: Unesco.

Peñafiel, F., Fernández, J., Domingo, J. y Navas, J. (2006). *La intervención en Educación Especial*. Madrid: CCS

Salvador, M. (2008). *Proyecto de Inclusión de niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales al Sistema Educativo Ecuatoriano*. Quito. Ecuoffset cia. Ltda.

Sánchez, A., Días, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). "Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la Inclusión Educativa". *Universidad de Alicante Estudios pedagógicos*, 34(2), 169-178 Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>

Smith, J. y Hilton, J. (1997). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS

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

Tenorio, S. (2011). "Formación inicial docente y necesidades educativas especiales", *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265 Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

Tilstone, C. (1997). Changing public attitudes. En B. Carpenter, R. Ashdown y K. Bovair (Eds), *Enabling access: Effective teaching and Learning for pupils with learning difficulties*. Londres: David Fulton.

Thomas, G. (1997). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid, España: EOS

Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (1998). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS

Warnock M. (1978). *Special Educational Needs*. London: Her Majesty's Stationary Office.





UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY

Casa   
Editora



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

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

**Sandra Torresi**  
Buenos Aires - Argentina. 2017



**UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY**

Casa  
Editora

ISBN: 978-9942-822-13-0



9 789942 822130