

La inclusión educativa en números

Zona 7: Loja

Ana Cristina Arteaga Ortiz

Elide Margarita Proaño Arias

Norma Alexandra Reyes Fernández de Córdova

Andrea Carolina Reinoso Gómezcoello



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

La inclusión educativa en números



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

Zona 7: Loja

Ana Cristina Arteaga Ortiz

Elide Margarita Proaño Arias

Norma Alexandra Reyes Fernández de Córdova

Andrea Carolina Reinoso Gómezcoello



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora

Francisco Salgado Arteaga
RECTOR

Martha Cobos Cali
VICERRECTORA ACADÉMICA

Jacinto Guillén García
VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES

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

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

Verónica Neira Ruiz
CORRECCIÓN DE ESTILO

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

Imprenta Digital - Universidad del Azuay
IMPRESIÓN

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

ISBN: 978-9942-822-07-9
e-ISBN: 978-9942-822-16-1

Cuenca - Ecuador
Octubre de 2019

Tabla de contenido

Prólogo	7
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN NÚMEROS EN LA PROVINCIA DE LOJA.....	9
Introducción	11
El contexto de la investigación.....	13
Resultados de la investigación en la provincia de Loja.....	14
Metodología	14
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la Provincia de Loja	15
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 Loja	26
Resultados globales referidos a la actitud, opinión y conocimiento de los participantes hacia la inclusión educativa.....	56
Resultados sobre la opinión de los docentes de Loja.....	57
Resultados sobre las actitudes de los docentes en la provincia de Loja	59
Resultados en base a la estadística multivariada.....	60
Discusión.....	66
Conclusiones	69
Referencias	72

Prólogo

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

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

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

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

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

Durante el proceso fueron capacitados 1480 profesores de educación básica y se aplicaron 12.000 encuestas, labor de campo que generó ya un significativo impacto. El trabajo realizado posibilitó que alrededor de 3.000 niños con necesidades especiales se hayan podido 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 7*.

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 LOJA

Norma Alexandra Reyes Fernández de Córdova

Andrea Carolina Reinoso Gómezcoello

Ana Cristina Arteaga Ortiz

Margarita Proaño Arias

Introducción

Desde un enfoque de derechos, se considera a la inclusión educativa como un principio de educación de calidad para todos, que responde a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, sin exclusión de ninguna clase (Ministerio de Educación, 2011). Como lo mencionan también Sarto y Venegas (2009), la educación no puede ni debe ser privilegio de unos pocos es un derecho humano. Por esta razón, el deber de toda institución educativa debe ser el responder a las necesidades que presentan los estudiantes y sobre todo el motivar a sus docentes para que adquieran nuevos conocimientos de manera permanente.

En este mundo globalizado se hace imprescindible hablar de inclusión educativa, ya que el derecho a la igualdad de oportunidades está presente en cada persona. Así también, la UNESCO (2010), en estudios realizados sobre países de América Latina y el Caribe resaltan el papel de la escuela e identifican los aspectos: económicos, sociales y culturales como los más influyentes en el aprendizaje. En los continentes marcados por la desigualdad social el lograr que un estudiante llegue al máximo de su potencial depende de la escuela y de las condiciones en las que vive, por lo tanto, se requiere que el ambiente escolar se fortalezca y capacite, además mejorar el clima escolar (Treviño y Valdéz, 2010).

En Europa se han dado cambios interesantes, la inclusión vista de una manera más positiva describiéndola según Sliwka (2010), como el cambio de la homogeneidad a la heterogeneidad y de esta a la diversidad, presentándola como un reto a superar y como una oportunidad. Así lo exponen, Marchesi, Echeita y Pérez (2005), en cuanto a experiencias de educación inclusiva en España quienes sostienen que “fomentando la capacitación constante del docente, manejando estrategias metodológicas, procedimientos de evaluación, diseños curriculares pertinentes, así como una buena actitud, podría asegurarse el éxito o fracaso al momento de incluir” (p.154).

La educación inclusiva en Colombia, por ejemplo, toma fuerza seis años atrás, con una política basada en estrategias que fomentan el acceso y la permanencia, procurando una educación de calidad, mejorando así la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo e identificando a las instituciones educativas que puedan dar una atención adecuada. Con este antecedente el “Programa de Educación Inclusiva” es una actividad articulada a la política de mejoramiento de la calidad educativa (Ministerio de Educación, 2007). Por lo tanto, sus políticas, culturas y prácticas educativas se gestionan con un abordaje a los estudiantes con discapacidad desde un enfoque de derechos, lo que garantiza mejor calidad educativa según este ministerio.

En el Ecuador, desde el año 2008 se han reivindicado los derechos de las personas con discapacidad a quienes se les ha dado una atención prioritaria tanto en salud, educación, etc. Además, se ha promulgado la inclusión escolar como lo expone el Ministerio de Educación en el proyecto inclusión de niños, niñas y jóvenes con ne-

cesidades educativas especiales al sistema educativo ecuatoriano con su Modelo de Inclusión Educativa (2008) en donde se busca promover una escuela para todos.

Una escuela inclusiva reconoce las diferencias cognitivas, afectivas, socioculturales de los estudiantes incluidos. Según el Art. 47 de la LOEI, establece que “los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente” (p.13).

En el Art. 28 de la Ley Orgánica de Discapacidades en el marco de la Educación Inclusiva, se hace referencia a que

la autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje en un establecimiento de educación escolarizada (p.31).

En este contexto, el Ministerio de Educación (2012), registra los siguientes datos sobre inclusión educativa: 24.499 estudiantes con necesidades educativas especiales, de un aproximado de 4,14 millones de estudiantes matriculados en el Sistema Educativo Nacional (SEN), es decir, menos del 1% de niños y adolescentes en el Ecuador requieren ser incluidos en la educación regular. De las 25.461 instituciones de educación regular en el país, apenas 4.690 o el 18% tienen a 10.755 niños especiales, cifra que representa el 44% de los 24.499 registrados. En referencia a las necesidades educativas especiales que son derivadas de la discapacidad el CONADIS (2015) indica que: “en la provincia de Loja- Ecuador están incluidos 762 estudiantes con diversas discapacidades en centros educativos públicos y particulares de un total de 17.883” (p. 13).

Según Henríquez (2013), las personas con necesidades educativas especiales están referidas a “aquellas que precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (p. 3).

Las principales acciones para la educación inclusiva se relacionan con modificar los Proyectos Educativos, capacitar a todos los docentes, sensibilizar a la comunidad, incorporar a padres y representantes, flexibilizar el currículo, implementar sistemas de apoyo, valorar el proceso educativo, incrementar recursos materiales y humanos que puedan asumir de manera adecuada y responsable, dando respuesta a las necesidades que presenta la nueva población escolar que implica cada vez más, reconocer las diferencias que existen entre las personas que conformamos esta sociedad (Henríquez, 2013).

Un aspecto importante es la actividad de los docentes al incluir, el cambio en cuanto a sus pensamientos y actitudes, los que se deben traducir en planteamientos

de solidaridad, tolerancia y en prácticas educativas, que traigan consigo una nueva forma de enfrentar la pluralidad y la multiculturalidad del estudiantado (Arnaiz, 2005).

Considerando el pensamiento de estos autores, se podría inferir que para que se dé una educación inclusiva no solo hace falta buena intención por parte de las autoridades gubernamentales e institucionales. Es indispensable también, el conocimiento de la materia o el área de estudio, la profesión o titulación del docente, la colaboración y responsabilidad de la familia, sino una actitud positiva, de respeto y disposición por parte del docente ante el proceso de inclusión de sus estudiantes.

El contexto de la investigación

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación está centrada en identificar las actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes de la sede Loja, sobre los procesos inclusivos por medio del análisis estadístico de una encuesta. Con esto se busca conocer cómo se encuentran los procesos inclusivos de las necesidades educativas especiales: sensoriales, intelectuales, físicas y altas capacidades en centros de educación general básica de esta misma provincia, al haber realizado un taller formativo en inclusión educativa y estrategias metodológicas.

Loja es una provincia meridional de la república del Ecuador ubicada en el sur de la sierra ecuatoriana, fue fundada el 8 de diciembre de 1548 y su independencia se efectuó el 18 de noviembre de 1820. Tiene una superficie de 11.026 km², forma parte de la Región Sur comprendida también por las provincias de El Oro y Zamora Chinchipe, con sus 450.000 habitantes a nivel provincial. Su capital es la ciudad de Loja donde viven unos 200.000 habitantes. La provincia del Loja limita con las provincias de El Oro al oeste; con la provincia de Zamora Chinchipe al este, la provincia del Azuay al norte; y al sur con el Perú.

La economía de la provincia de Loja es la duodécima del país, experimentó un crecimiento promedio del 3.67% entre 2002 y 2007. Este crecimiento se ubicó por debajo del promedio nacional de 4.3% durante el mismo periodo. La inflación al consumidor de enero de 2009 estuvo situada alrededor del 0.60% en la ciudad de Loja, por debajo de la media nacional de 8.83, según el INEC en el 2009.

En el ámbito socioeducativo, la lucha solidaria por la supervivencia y el progreso comienza desde el año 2005, en la provincia de Loja con los antecedentes de la pobreza con campañas y funciones solidarias. En el año 2009, Loja inicia procesos de inclusión educativa de personas con algún tipo de discapacidad, dicha situación se fortalece después de un año de emitirse las leyes sobre el derecho de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales derivadas o no a una discapacidad a ser incluidos en las escuelas regulares del país.



Resultados de la investigación en la provincia de Loja

Metodología

Los maestrantes de la carrera de Educación Básica Inclusiva de la Universidad del Azuay de la ciudad de Cuenca y sus directivos, crearon una encuesta y elaboraron un taller-capacitación sobre la inclusión educativa en el Ecuador. Este material fue aplicado en nueve provincias del país, con la aprobación y el apoyo de los representantes del Ministerio de Educación y de la SETEDIS (Secretaría Técnica de Discapacidades). Entre ellos receptaron las encuestas y seleccionaron a los participantes al taller, los mismos que recibieron dicha encuesta, para a su vez socializar con 10 docentes de las Instituciones Educativas en las que laboran, las encuestas fueron receptadas el día en el que se llevó a cabo el taller formativo en las diferentes sedes del país, nuestro estudio se realizó en la sede Loja.

Con la información recogida en la provincia de Loja, se realizó el ingreso y el análisis de la información utilizando el programa Excel 2013, en donde se elaboraron tablas y gráficos con sus interpretaciones, sobre las cuales se discutió y se obtuvo resultados y conclusiones sobre el tema de la investigación planteada.

Para el análisis y organización de los datos obtenidos en las encuestas, se ha categorizado a las preguntas en cuatro grupos: preguntas relacionadas a datos de identificación, preguntas referidas a conocimientos, opinión y actitudes de los docentes sobre la inclusión educativa. En estos también se visibilizará si los equipos multidisciplinarios de las instituciones colaboran en los procesos, si los docentes consideran que reciben apoyo de los directivos de sus instituciones educativas al momento de incluir, el conocimiento o la falta de este en cuanto a las normativas legales de los docentes, si se llevan a cabo prácticas inclusivas y cómo se desarrolla la programación educativa en este tema, entre otros tópicos.

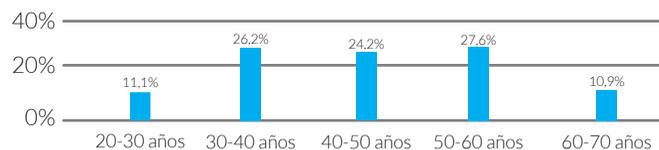
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en la Provincia de Loja

Tabla 1. Edad de los encuestados

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20 a 30	40	10,6	11,1	11,1
	30 a 40	94	24,8	26,2	37,3
	40 a 50	87	23,0	24,2	61,6
	50 a 60	99	26,1	27,6	89,1
	60 a 70	39	10,3	10,9	100,0
	Total	359	94,7	100,0	
Perdidos	Sistema	20	5,3		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 1. Edad de los encuestados



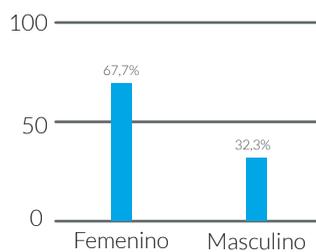
Elaboración propia.

La mayoría de docentes tiene entre 30 a 60 años de edad, ocupando el mayor porcentaje quienes tienen entre 50 a 60 años con un 27,6%, un porcentaje igualmente significativo del 26,2% están entre 30 y 40 años, y un porcentaje un tanto menor del 24,2% tienen entre 40 a 50 años. La minoría de docentes corresponde al intervalo de edad más joven (20 a 30 años) y más avanzada (60 a 70 años), con el 11,1% y 10,9% respectivamente. Con estos resultados la experiencia docente podría constituirse en un aporte positivo para la inclusión.

Tabla 2. Género de los encuestados

	Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	252	66,5	67,7	67,7
	Masculino	120	31,7	32,3	100,0
	Total	372	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,8		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 2. Género


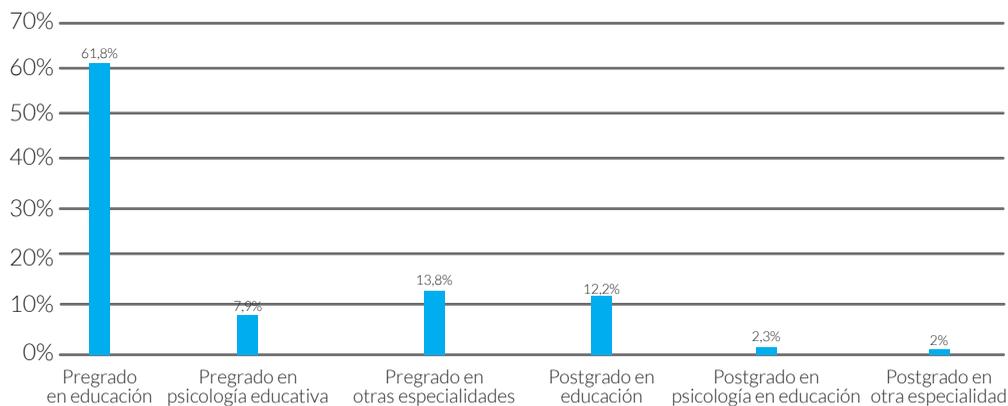
Elaboración propia.

La mayoría de docentes que participó en este estudio corresponden al género femenino con un 67,7%, mientras que el 32,3% corresponde al género masculino.

Tabla 3. Títulos obtenidos de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pregrado en Educación	188	49,6	61,8	61,8
	Pregrado Psicología Educativa	24	6,3	7,9	69,7
	Pregrado otras especialidades	42	11,1	13,8	83,6
	Posgrado en Educación	37	9,8	12,2	95,7
	Posgrado Psicología Educación	7	1,8	2,3	98,0
	Posgrado otras especialidades	6	1,6	2,0	100,0
	Total	304	80,2	100,0	
Perdidos	Sistema	75	19,8		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 3. Títulos obtenidos de los encuestados


Elaboración propia.

Más de la mitad de docentes, el 61,8% tiene formación de pregrado en educación, porcentajes mínimos del 7,9% tienen un pregrado en Psicología Educativa y solamente un 13,8% tienen un pregrado en otras áreas como Licenciaturas en Turismo, Jurisprudencia, Ingeniería en Sistemas, Administración de Empresas, entre otras.

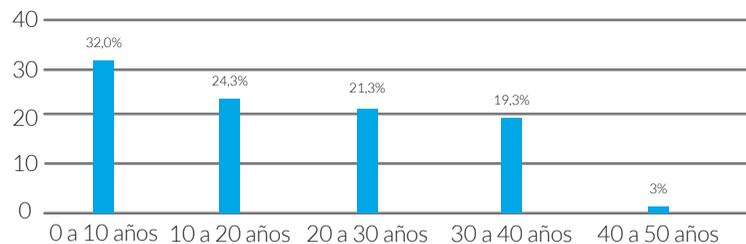
El cuanto a la formación en posgrado, el porcentaje de docentes es muy bajo, así el 12.2% tiene posgrados en Educación, el 2.3% en Psicología Educativa y el 2% en otras áreas diferentes a la educación. Estos resultados demuestran que son muy pocos los docentes que sin haberse preparado para esta labor la realizan, siendo positivo el hecho que el nivel de instrucción que tienen los docentes contribuirá a la visión inclusiva que se pretende en los centros educativos.

Tabla 4. Años de experiencia de los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 a 10	116	30,6	32,0	32,0
	10 a 20	88	23,2	24,3	56,4
	20 a 30	77	20,3	21,3	77,6
	30 a 40	70	18,5	19,3	97,0
	40 a 50	11	2,9	3,0	100,0
	Total	362	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	17	4,5		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 4. Experiencia docente



Elaboración propia.

La mayoría de docentes que representa el 32% tiene una experiencia entre 0 a 10 años, un menor porcentaje, pero significativo del 24,3% tiene entre 10 a 20 años de experiencia. Le sigue el 21,3% que tiene entre 20 a 30 años de experiencia, un porcentaje menor del 19,3% tiene una mayor experiencia entre 30 a 40 años y apenas un 3% tiene una experiencia de 40 a 50 años.

Así la mayor cantidad de docentes que representa el 77.6% de docentes tienen hasta 30 años de experiencia.

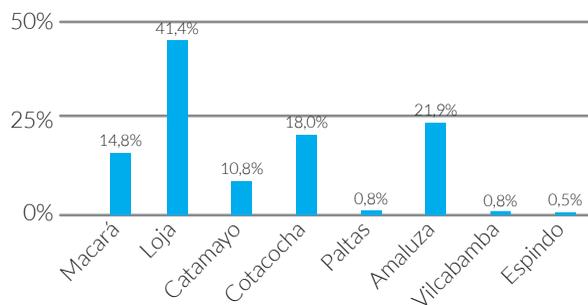
Este resultado indica que una muestra significativa de docentes que trabaja en la provincia de Loja es joven en la práctica docente, lo cual puede influir sin lugar a dudas en una mejor actitud hacia la inclusión.

Tabla 5. Lugares donde laboran los docentes encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Macará	55	14,5	14,8	14,8
	Loja	154	40,6	41,4	56,2
	Catamayo	40	10,6	10,8	66,9
	Catacocha	67	17,7	18,0	84,9
	Paltas	3	0,8	0,8	85,8
	Amaluza	48	12,7	12,9	98,7
	Vilcabamba	3	0,8	0,8	99,5
	Espindo	2	0,5	0,5	100,0
	Total	372	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,8		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 5. Lugares donde laboran los docentes encuestados



Elaboración propia.

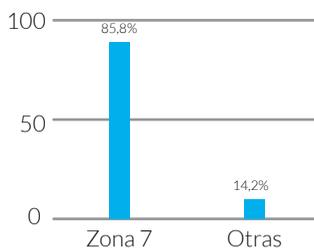
La mayoría de docentes que representa el 41,4% de encuestados trabaja en la ciudad de Loja, un porcentaje bastante bajo del 18% en Catacocha, el 14,8% en Marcará, el 12,9% en Amaluza, y los demás que representan porcentajes mínimos entre el 10,8% y 0,5% en Catamayo, Pastas y Vilcabamba. Según estos resultados la investigación incluyó a docentes de las zonas urbana y rural de la provincia de Loja.

Tabla 6. Espacio geográfico a la que pertenece el establecimiento en donde se labora

	Zona	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Zona 1	1	0,3	0,3	0,3
	Zona 2	1	0,3	0,3	0,6
	Zona 4	1	0,3	0,3	0,9
	Zona 7	325	85,8	99,1	100,0
	Total	328	86,5	100,0	
Perdidos	Sistema	51	13,5		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 6. Espacio geográfico a la que pertenece el establecimiento en donde se labora



Elaboración propia.

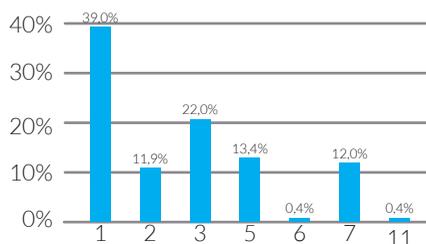
El 85,8% de docentes trabaja en la zona 7; mientras que el 14,2% afirman trabajar en otras zonas. Según el análisis de estos datos se evidencia el desconocimiento que algunos docentes tienen sobre la zona en la que trabajan.

Tabla 7. Distrito al que pertenecen los establecimientos de los encuestados

	No. de Distrito	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	108	28,5	39,0	39,0
	2	33	8,7	11,9	50,9
	3	61	16,1	22,0	72,9
	5	37	9,8	13,4	86,3
	6	1	0,3	0,4	86,6
	7	36	9,5	13,0	99,6
	11	1	0,3	0,4	100,0
	Total	277	73,1	100,0	
Perdidos	Sistema	102	26,9		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 7. Distrito al que pertenecen los establecimientos de los encuestados



Elaboración propia.

La mayoría de docentes que representa el 39% pertenece al distrito No. 1; el 22% al No. 3, el 13,4% al No.5, el 13% al No.7, el 11,9% al No.2, un mínimo del 0,4% al No. 6 e igual porcentaje al No. 11. Esta información comprueba el desconocimiento de los

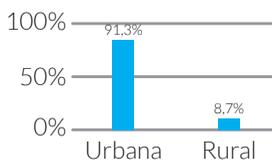
docentes sobre aspectos concernientes al distrito donde labora, situación que debería ser analizada y trabajada desde el Ministerio de Educación.

Tabla 8. Horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados

	Área	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Urbana	273	72,0	91,3	91,3
	Rural	26	6,9	8,7	100,00
	Total	299	78,9	100,0	
Perdidos	Sistema	80	21,1		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 8. Horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados



Elaboración propia.

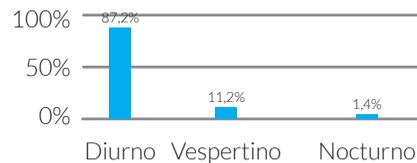
Casi en su totalidad, el 91,3% de docentes pertenece al área urbana y apenas el 8,7% al área rural. Este resultado evidencia que los docentes de la zona urbana son quienes participaron más del taller o podrían tener más información en cuanto a temas inclusivos.

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diurno	319	84,2	87,4	87,4
	Vespertino	41	10,8	11,2	98,6
	Nocturno	5	1,3	1,4	100,0
	Total	365	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	14	3,7		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

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



Elaboración propia.

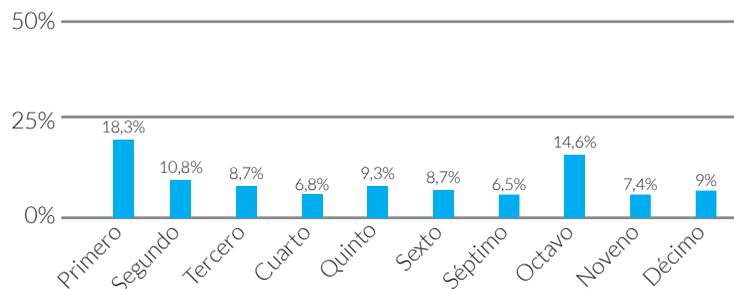
En cuanto al tipo de establecimiento con respecto a su jornada de trabajo, la mayoría representada en un 87,4% de docentes trabaja en establecimientos diurnos, apenas el 11,2% en horarios vespertinos y un mínimo del 1,4% en jornada nocturna. Estos resultados deberán ser un llamado de atención a las autoridades, al momento de evaluar hacia donde está siendo canalizada la mayor parte de la información sobre metodologías y prácticas inclusivas, puesto que se debería llegar en igual número a toda la población.

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primero EGB	59	15,6	18,3	18,3
	Segundo EGB	35	9,2	10,8	29,1
	Tercero EGB	28	7,4	8,7	37,8
	Cuarto EGB	22	5,8	6,8	44,6
	Quinto EGB	30	7,9	9,3	53,9
	Sexto EGB	28	7,4	8,7	62,5
	Séptimo EGB	21	5,5	6,5	69,0
	Octavo EGB	47	12,4	14,6	83,6
	Noveno EGB	24	6,3	7,4	91,0
	Décimo EGB	29	7,7	9,0	100,0
	Total	323	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	56	14,8		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

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



Elaboración propia.

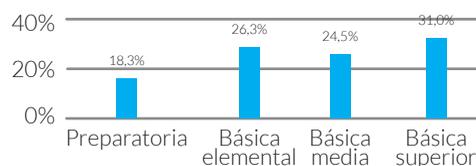
El porcentaje más alto de docentes, 18,3%, trabaja con niños y niñas de primero de EGB, el 14,6% labora con estudiantes de octavo de EGB, los demás se distribuyen de manera casi similar en los demás años de EGB. Esta información nos indica que la investigación cubrió una muestra de todos los niveles por lo tanto se podrá interpretar los datos de forma equilibrada.

Tabla 11. Año de educación básica en el que labora, por año

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Preparatoria	59	15,6	18,3	18,3
	Básica Elemental	85	22,4	26,3	44,6
	Básica Media	79	20,8	24,5	69,0
	Básica Superior	100	26,4	31,0	100,0
	Total	323	85,2	100,0	
Perdidos	Sistema	56	14,8		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 11. Año de educación básica en el que labora, por año



Elaboración propia.

La mayoría de docentes que corresponde al 31% trabaja en la EGB Superior, un menor porcentaje del 26,3% en EGB Elemental, el 24,5% en EGB Media y el 18,3% en el nivel de preparatoria. Esta información se contradice con la anterior ya que la mayoría de docentes indican que trabajan en preparatoria, este podría ser un dato que evidencia el desconocimiento que tienen los docentes en cuanto a cómo está estructurada la Educación General Básica.

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 Loja

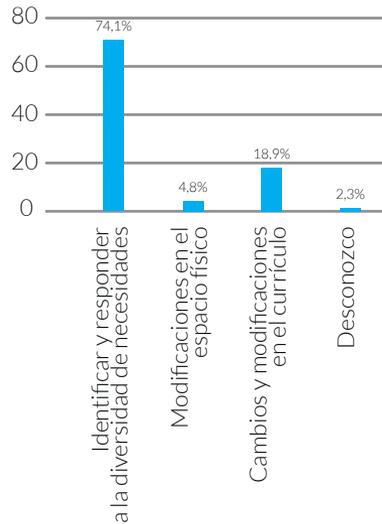
A continuación, se presentan los resultados relacionados con las 18 variables sobre conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes frente a la inclusión educativa.

Tabla 12. Conceptualización sobre inclusión educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Identificar y responder a la diversidad de necesidades con cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias	263	69,4	74,1	74,1
	Modificaciones en el espacio físico	17	4,5	4,8	78,9
	Cambios y modificaciones en el currículo	67	17,7	18,9	97,7
	Desconozco	8	2,1	2,3	100,0
	Total	355	93,7	100,0	
Perdidos	Sistema	24	6,3		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 12. Conceptualización sobre inclusión educativa



Elaboración propia.

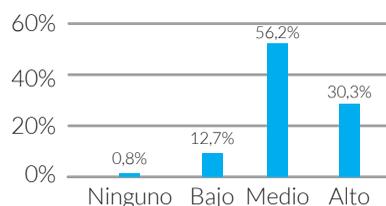
El mayor porcentaje de docentes, 74,1%, desde su experiencia considera que la inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Un porcentaje bastante menor sostienen que la inclusión corresponde a todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes; apenas un 4,8% manifiesta que la inclusión hace referencia a todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes; finalmente, un mínimo del 2,3% responde que desconocen el significado de inclusión. Estos resultados podrían señalar el conocimiento de los docentes en cuanto al significado de inclusión educativa, ya que identificar necesidades no es solo hacer cambios o modificaciones en el currículo.

Tabla 13. Medida en que la inclusión educativa favorece la interacción entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	3	0,8	0,8	0,8
	Bajo	46	12,1	12,7	13,5
	Medio	204	53,8	56,2	69,7
	Alto	110	29,0	30,3	100,0
	Total	363	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	16	4,2		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 13. Medida en que la inclusión educativa favorece la interacción entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias



Elaboración propia.

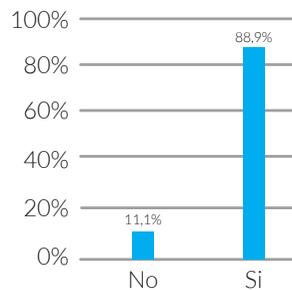
Más de la mitad de docentes que corresponde al 56,2% considera que la medida en que la inclusión favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias es de nivel medio. Un porcentaje menor pero significativo del 30,3% dice que es alto, el 12,7% sostiene que es bajo y un mínimo del 0,8% afirma que ninguno. Estos resultados señalan que los docentes consideran en un alto porcentaje las ventajas de la interacción entre estudiantes en el aula más allá de las diferencias.

Tabla 14. La inclusión de un niño con NEE requiere del apoyo de un maestro tutor

Opciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	41	10,8	11,1	11,1
	Sí	327	86,3	88,9	100,0
	Total	368	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	11	2,9		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 14. La inclusión de un niño con NEE requiere del apoyo de un maestro tutor



Elaboración propia.

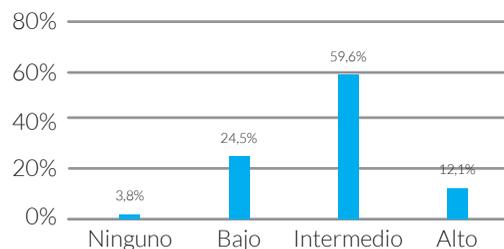
La mayoría de docentes representada en el 88,9% opina que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor mientras que el 11,1% considera que no. Estos resultados pueden interpretarse como desconocimiento por parte de los docentes, ya que la presencia de un tutor en el aula no es siempre necesaria cuando se cuenta con un docente inclusivo que responderá a las necesidades del estudiante incluido.

Tabla 15. Nivel de programación educativa elaborada con lineamientos inclusivos

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	14	3,7	3,8	3,8
	Bajo	89	23,5	24,5	28,3
	Intermedio	217	57,3	59,6	87,9
	Alto	44	11,6	12,1	100,0
	Total	364	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	15	4,0		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 15. Nivel de programación educativa elaborada con lineamientos inclusivos



Elaboración propia.

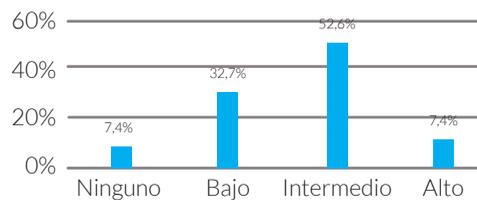
En cuanto al nivel de programación educativa con lineamientos inclusivos en las instituciones educativas de los docentes encuestados, más de la mitad que representan el 59,6% sostiene que dicho nivel es intermedio, un porcentaje del 24,5% manifiesta que es bajo, el 12,1% considera que es alto y un mínimo de 3,8% dice que no existe ningún nivel al respecto. Estos datos se pueden interpretar como un avance en la construcción de proyectos educativos inclusivos en las instituciones educativas. Sin embargo, no se debe dejar de lado la falta de estas lo que podría significar un riesgo al momento de incluir a un estudiante con necesidades educativas especiales.

Tabla 16. Nivel de capacitación sobre procesos inclusivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	27	7,1	7,4	7,4
	Bajo	120	31,7	32,7	40,1
	Intermedio	193	50,9	52,6	92,6
	Alto	27	7,1	7,4	100,0
	Total	367	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	12	3,2		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 16. Nivel de capacitación sobre procesos inclusivos



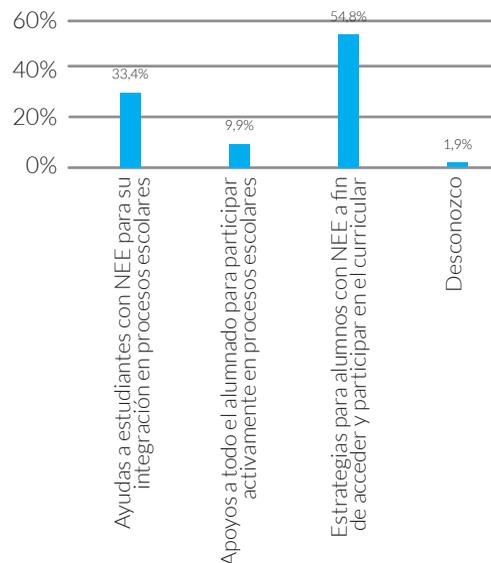
Elaboración propia.

Con respecto al nivel de capacitación sobre los procesos inclusivos de los docentes bajo estudio, más de la mitad que representan un 52,6% manifiesta que dicho nivel es intermedio, un porcentaje del 32,7% sostiene que es bajo, un 7,4% afirma que es alto e igual porcentaje dice que no tienen ningún nivel de capacitación sobre esta temática. Estos datos señalan que los docentes encuestados en un buen porcentaje afirman que se encuentran capacitados en los procesos inclusivos siendo esto muy importante al momento de incluir ya que al contar con criterios técnicos podrían obtener mejores resultados.

Tabla 17. Definiciones sobre adaptaciones curriculares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ayudas a estudiantes con NEE para su integración en procesos escolares eliminando dificultades por su condición	122	32,2	33,4	33,4
	Apoyos a todo el alumnado para participar activamente en procesos escolares	36	9,5	9,9	43,3
	Estrategias para alumnos con NEE a fin de acceder y participar en el curricular común y mejorar su aprendizaje	200	52,8	54,8	98,1
	Desconozco	7	1,8	1,9	100,0
	Total	365	96,3	100,0	
Perdido	Sistema	14	3,7		
	Total	379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 17. Definiciones sobre adaptaciones curriculares


Elaboración propia.

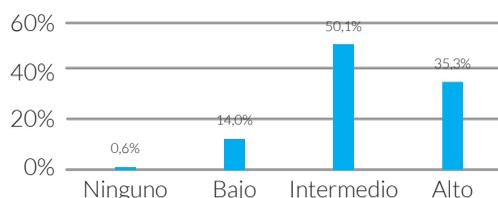
Los resultados muestran que más de la mitad de docentes, el 54,8%, afirma que las adaptaciones curriculares son las estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje. Un porcentaje del 33,4% sostiene que las adaptaciones curriculares hacen referencia a todas las ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE, para que puedan integrarse a los procesos educativos escolares eliminando aquellos aspectos que les es muy difícil alcanzar por su condición. Un porcentaje del 9,9% considera que la definición correcta tiene que ver con la serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares, y el 1,9% contesta que desconoce dicha definición. Estos resultados evidencian el conocimiento en un buen porcentaje de los docentes en cuanto a lo que conlleva realizar adaptaciones curriculares.

Tabla 18. Nivel aceptación de inclusión de niños con discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	2	0,5	0,6	0,6
	Bajo	51	13,5	14,0	14,6
	Intermedio	182	48,0	50,1	64,7
	Alto	128	33,8	35,3	100,0
	Total	363	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	16	4,2		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 18. Nivel aceptación de inclusión de niños con discapacidad



Elaboración propia.

El 50% de docentes afirma aceptar la inclusión de niños con discapacidad en un nivel intermedio, un porcentaje del 35,3% sostiene que su nivel de aceptación es alto. Un porcentaje del 14% considera que es bajo y el 0,6% dice que no tiene ningún nivel

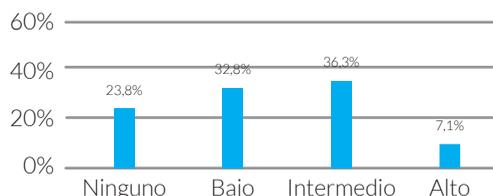
de aceptación. Estas respuestas demuestran que en su mayoría estarían dispuestos a incluir a niños con NEE, lo que se podría interpretar como una buena actitud de los docentes hacia la inclusión educativa. Sin embargo, se evidencia desconocimiento sobre cómo implementar estos procesos inclusivos.

Tabla 19. Nivel de apoyo psicopedagógico y/o DECE

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	87	23,0	23,8	23,8
	Bajo	120	31,7	32,8	56,6
	Intermedio	133	35,1	36,3	92,9
	Alto	26	6,9	7,1	100,0
	Total	366	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	13	3,4		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 19. Nivel de apoyo psicopedagógico y/o DECE



Elaboración propia.

El 36,3% de docentes manifiesta que el nivel en el que su institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo que facilite el proceso de inclusión es intermedio, el 32,8% de docentes afirma que es bajo, el 23,8% manifiesta el no tener ningún apoyo y un 7,1% considera que el apoyo del DECE es alto. Podemos apreciar que un porcentaje significativo de docentes no siente apoyo por parte del Departamento de Consejería de la institución donde labora, lo cual podría significar una barrera al momento de incluir a estudiantes con algún tipo de discapacidad, ya que, si el docente no está formado en prácticas inclusivas o no cuenta con el apoyo adecuado, difícilmente podría realizar una adaptación en su aula. Podría ser más difícil implementar estrategias de atención en el aula.

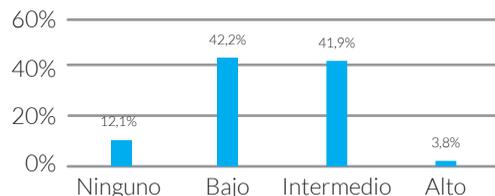
Tabla 20. Nivel de preparación de la Institución en aspectos físicos y educativos para niños con NEE

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	44	11,6	12,1	12,1
	Bajo	154	40,6	42,2	54,2
	Intermedio	153	40,4	41,9	96,2
	Alto	14	3,7	3,8	100,0
	Total	365	96,3	100,0	
Perdidos	Sistema	14	3,7		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 20. Nivel de preparación de la Institución en aspectos físicos y educativos para niños con NEE

Elaboración propia.

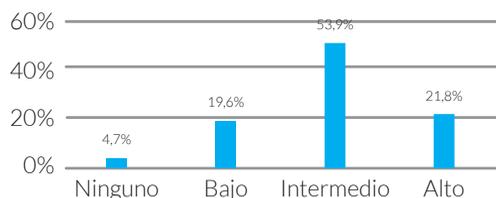


La mayoría de docentes, representados en un 42,2%, sostiene que el nivel de preparación de su institución en cuanto aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales es bajo. Un porcentaje similar del 41,9% manifiesta que dicho nivel es intermedio, mientras que un porcentaje mínimo del 3,8% afirma que es alto y un porcentaje del 12,1% opina que no existe ningún nivel al respecto. Estos resultados demuestran que existe aún en las instituciones educativas barreras arquitectónicas, carencia de apoyos técnicos, de adecuación en el mobiliario, en los espacios, currículos flexibles, adaptaciones curriculares etc., lo que determina un problema grave ya que sin esta preparación el proceso podría no ser exitoso.

Tabla 21. Nivel de apoyo de los directivos a la inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	17	4,5	4,7	4,7
	Bajo	71	18,7	19,6	24,3
	Intermedia	195	51,5	53,9	78,2
	Alto	79	20,8	21,8	100,0
	Total	362	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	17	4,5		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 21. Nivel de apoyo de los directivos a la inclusión


Elaboración propia.

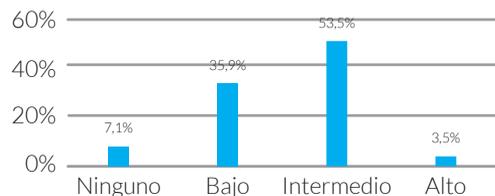
El 53,9% de docentes afirma que el nivel de apoyo de los directivos en cuanto a los procesos de inclusión es intermedio; un porcentaje del 21,8% cree que es alto y el 19,6% sostiene que es bajo y el 4,7% dice que ninguno. Estos resultados señalan que, si bien en un porcentaje aceptable los directivos de las instituciones educativas se encuentran acompañando los procesos inclusivos, no se debe minimizar el hecho de que aún existen docentes que no cuentan con este apoyo lo que podría significar que la responsabilidad de incluir estuviera solo en ellos.

Tabla 22. Nivel personal de capacitación sobre adaptaciones curriculares hacia niños con NEE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	26	6,9	7,1	7,1
	Bajo	132	34,8	35,9	42,9
	Intermedio	197	52,0	53,5	96,5
	Alto	13	3,4	3,5	100,0
	Total	368	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	11	2,9		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 22. Nivel personal de capacitación sobre adaptaciones curriculares hacia niños con NEE



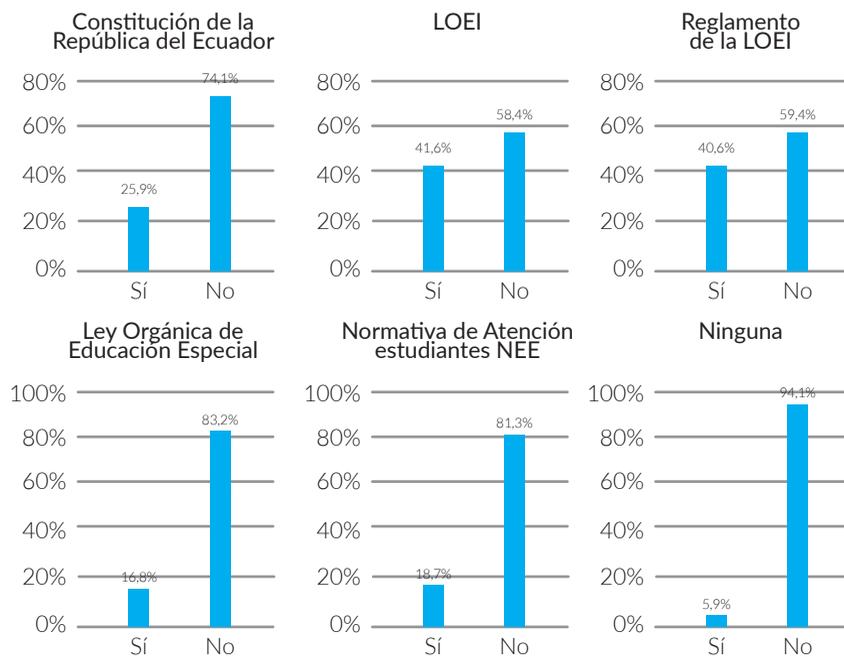
Elaboración propia.

En cuanto al nivel personal de capacitación para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas, el 53,5% sostiene que es intermedio, el 35,9% afirma que es bajo. Un 3,5% sostiene que es alto y un 7,1% manifiesta no tener ningún nivel de capacitación al respecto. Estos porcentajes podrían interpretarse, desde una perspectiva en la que algunos docentes necesitan mayor información o capacitación sobre adaptaciones curriculares; en cambio, otro porcentaje de docentes podría presentar poco interés en capacitarse.

Tabla 23. Conocimiento sobre normativas de inclusión

		Respuestas		
		N	Porcentaje	Porcentaje de casos
Conocimiento sobre Normativas Inclusión	Constitución de la República del Ecuador	96	17,2%	25,9%
	LOEI	155	27,8%	41,6%
	Reglamento de la LOEI	152	27,2%	40,6%
	Ley Orgánica de Educación Especial	63	11,3%	16,8%
	Normativa de atención a estudiantes con NEE	70	12,5%	18,7%
	Ninguna	22	3,9%	5,9%
Total		558	100,0%	149,5%

Elaboración propia.

Figura 23. Conocimiento sobre normativas de inclusión


Elaboración propia.

Con respecto al conocimiento de las normativas de inclusión, los resultados muestran que la mayoría de docentes no conoce dichas normativas en su conjunto, así el 25,9% conoce lo que la Constitución dice sobre la inclusión, el 41,6% afirma conocer las normativas de la LOEI. El 40,6% sostiene que conoce el Reglamento a la LOEI, el 16,8% conoce la Ley Orgánica de Educación Especial y el 18,7% conoce la normativa de atención a estudiantes con NEE. Entonces se puede observar que el 94,1% conoce algunas de las normativas con respecto a la inclusión, pero no todas y el 5,9% no conoce ninguna de las normativas.

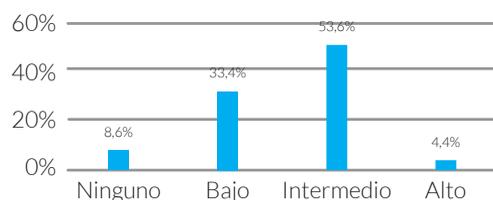
Se observa además que los documentos más conocidos son la LOEI y su reglamento. Estos datos demuestran que en la ley todo está escrito con respecto a la inclusión y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, por la falta de socialización de estas leyes hacia los docentes o su falta de interés en conocerlas no se podría llegar a una práctica ni a una cultura inclusiva.

Tabla 24. Nivel institucional de planificación y medidas de evaluación para niños con NEE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	31	8,2	8,6	8,6
	Bajo	121	31,9	33,4	42,0
	Intermedio	194	51,2	53,6	95,6
	Alto	16	4,2	4,4	100,0
	Total	362	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	17	4,5		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 24. Nivel institucional de planificación y medidas de evaluación para niños con NEE



Elaboración propia.

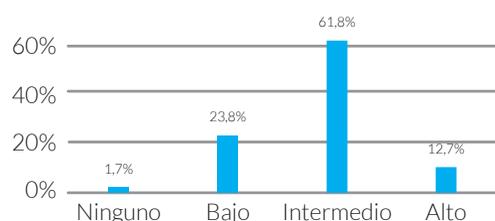
En cuanto al nivel en que la institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales, el 53,6% de docentes dice que es intermedio. El 33,4% sostiene que es bajo, un 4,4% afirma que es alto y tan solo un 8,6% considera que no existe ningún nivel al respecto. Estos datos demuestran la necesidad de contar con proyectos inclusivos en donde se integre un equipo multidisciplinario capaz de evaluar, dar seguimiento y apoyo a los docentes.

Tabla 25. Medida de una cultura amigable con la inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	6	1,6	1,7	1,7
	Bajo	86	22,7	23,8	25,5
	Intermedio	223	58,8	61,8	87,3
	Alto	46	12,1	12,7	100,0
	Total	361	95,3	100,0	
Perdidos	Sistema	18	4,7		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 25. Medida de una cultura amigable con la inclusión



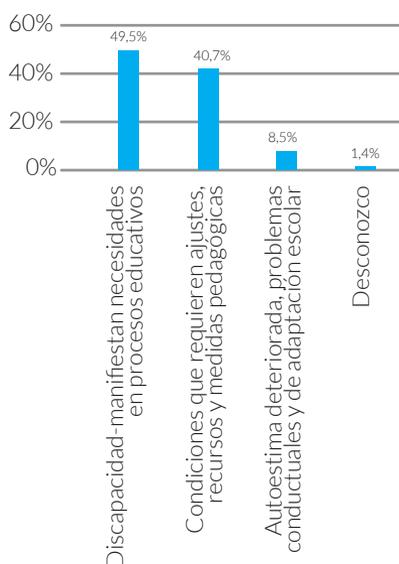
Elaboración propia.

Más de la mitad de docentes, 61,8%, considera que la medida en que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión corresponde a un nivel intermedio. Un porcentaje del 23,8% considera que es bajo, el 12,7% afirma que es alto y el 1,7% considera que no existe ningún nivel al respecto. Según estos datos podríamos decir que en la actualidad las instituciones educativas están comenzando a involucrarse en los aspectos relativos a la inclusión, a reconocer y visibilizar a los estudiantes y sus necesidades.

Tabla 26. Conceptualización de necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Discapacidad-manifiestan necesidades en procesos educativo	181	47,8	49,5	49,5
	Condiciones que requieren ajustes, recursos y medidas pedagógicas	149	39,3	40,7	90,2
	Autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar	31	8,2	8,5	98,6
	Desconozco	5	1,3	1,4	100,0
	Total	366	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	13	3,4		
	Total	379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 26. Conceptualización de necesidades educativas especiales


Elaboración propia.

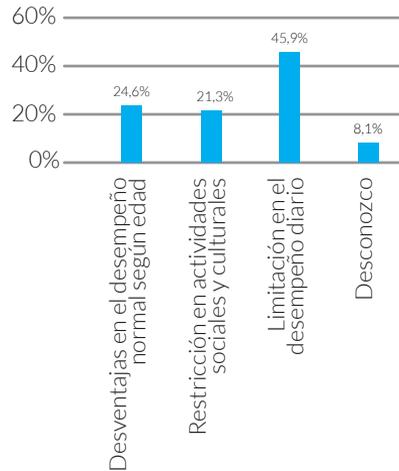
El porcentaje más alto de docentes, 49,5%, de acuerdo a su experiencia conceptualiza las necesidades educativas especiales como la discapacidad en todos los niños, niñas y adolescentes que manifiestan la necesidad en los procesos educativos. Un porcentaje menor pero igualmente significativo del 40,7% sostiene que son aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario. El 8,5% considera que tiene que ver con los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar; y un mínimo del 1,4% dice que desconocen el significado de dicha terminología. Según estos resultados existe un desconocimiento en la terminología y su significado, lo que podría ocasionar una confusión en la práctica docente.

Tabla 27. Conceptualización sobre discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Desventajas en el desempeño normal según edad	88	23,2	24,6	24,6
	Restricción en actividades sociales y culturales	76	20,1	21,3	45,9
	Limitación en el desempeño diario	164	43,3	45,9	91,9
	Desconozco	29	7,7	8,1	100,0
	Total	357	94,2	100,0	
Perdidos	Sistema	22	5,8		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 27. Conceptualización sobre discapacidad



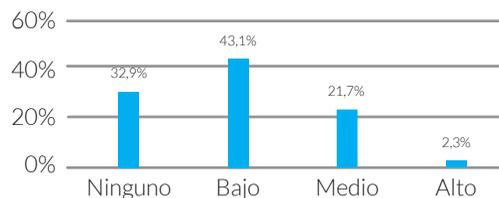
Elaboración propia.

En cuanto a la conceptualización de discapacidad, de acuerdo a su experiencia, el porcentaje más alto de docentes que representan el 45,9% considera que es la limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria. Un porcentaje bastante menor pero relativamente significativo del 24,6% sostiene que hace referencia a las desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad. Un porcentaje similar del 21,3% piensa que es la restricción de la capacidad para realizar actividades, el desempeño de la persona en la vida diaria, y apenas el 8,1% dice que desconocen dicha definición. Estas respuestas sugieren que los docentes en su mayoría están familiarizados con el término de discapacidad, sin embargo, se podría estar tomando a la discapacidad como limitante y no como trabajar con la diferencia y como una oportunidad para aprender.

Tabla 28. Discapacidad auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	100	26,4	32,9	32,9
	Bajo	131	34,6	43,1	76,0
	Medio	66	17,4	21,7	97,7
	Alto	7	1,8	2,3	100,0
	Total	304	80,2	100,0	
Perdidos	Sistema	75	19,8		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 28. Discapacidad auditiva


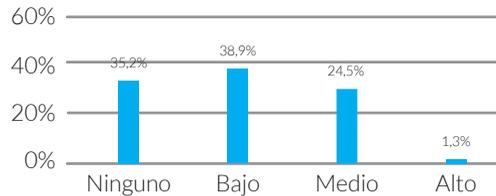
Elaboración propia.

El 43,1% de docentes dice que su nivel de conocimiento para trabajar con niños con discapacidad auditiva es bajo, el 21,7% dice que medio y el 2,3% considera que es alto. Se observa también que el 32,9% de docentes considera que no tiene ningún conocimiento al respecto. Si bien los resultados evidencian el bajo y nulo conocimiento de los docentes en cuanto a estrategias para trabajar con esta población, es interesante encontrar un grupo importante de docentes que conocen algo sobre este tema, situación que debe tomarse en cuenta para seguir apoyando en la práctica con más información y talleres formativos.

Tabla 29. Discapacidad visual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	105	27,7	35,2	35,2
	Bajo	116	30,6	38,9	74,2
	Medio	73	19,3	24,5	98,7
	Alto	4	1,1	1,3	100,0
	Total	298	78,6	100,0	
Perdidos	Sistema	81	21,4		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 29. Discapacidad visual


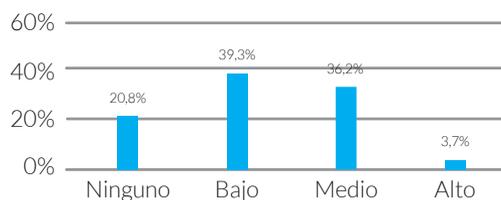
Elaboración propia.

La mayoría de docentes que corresponde al 38,9% sostiene que tiene un nivel de conocimientos bajos para trabajar con estudiantes con discapacidad visual, el 24,5% dice que su nivel es medio y tan solo el 1,3% considera que es alto. Los resultados también muestran que el 35,2% de docentes piensa que no tienen ningún conocimiento al respecto. Similar al caso anterior, es importante ver que el porcentaje de docentes que conoce medianamente sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje al parecer se ha formado en la mayoría de discapacidades. Esta es una situación alentadora ya que podrían llegar a replicar sus conocimientos con sus pares y, sobre todo, mejorar sus prácticas inclusivas en el aula.

Tabla 30. Discapacidad física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	62	16,4	20,8	20,8
	Bajo	117	30,9	39,3	60,1
	Medio	108	28,5	36,2	96,3
	Alto	11	2,9	3,7	100,0
	Total	298	78,6	100,0	
Perdidos	Sistema	81	21,4		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 30. Discapacidad física


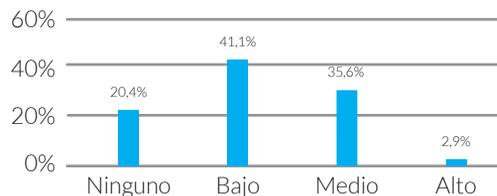
Elaboración propia.

La mayoría de docentes que corresponde a un 39,3% afirma que tiene un nivel de conocimiento bajo para trabajar con estudiantes que presentan discapacidad física, un porcentaje menor pero significativo considera que tiene un nivel medio. El 3,7% opina que es alto y un porcentaje del 20,8% dice que no tiene ningún conocimiento al respecto. Estos resultados evidencian un mayor conocimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje que, en las otras discapacidades, pero aún se debe facilitar recursos e información para llegar a todas las instituciones educativas ya que según la pregunta de recursos y programas educativos no todas las instituciones cuentan con los elementos o recursos humanos, físicos y pedagógicos para atender a esta población.

Tabla 31. Discapacidad intelectual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	63	16,6	20,4	20,4
	Bajo	127	33,5	41,1	61,5
	Medio	110	29,0	35,6	97,1
	Alto	9	2,4	2,9	100,0
	Total	309	81,5	100,0	
Perdidos	Sistema	70	18,5		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 31. Discapacidad intelectual


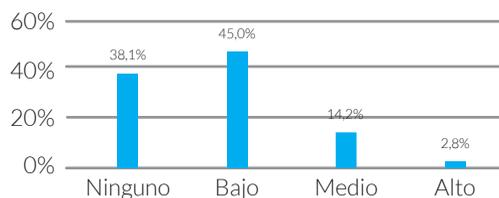
Elaboración propia.

El mayor porcentaje de docentes, el 41,1%, sostiene que su nivel de conocimiento para trabajar con estudiantes que presentan discapacidad intelectual es bajo, un porcentaje menor del 35,6% considera que es un nivel medio y un 2,9% considera que es alto. El 20,4% dice que no tienen ningún nivel de conocimientos al respecto. Estos resultados son preocupantes puesto que sin docentes capacitados para atender a estudiantes con esta discapacidad el proceso inclusivo probablemente no será exitoso.

Tabla 32. Autismo y trastornos generales de desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	110	29,0	38,1	38,1
	Bajo	130	34,3	45,0	83,0
	Medio	41	10,8	14,2	97,2
	Alto	8	2,1	2,8	100,0
	Total	289	76,3	100,0	
Perdidos	Sistema	90	23,7		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 32. Autismo y trastornos generales de desarrollo


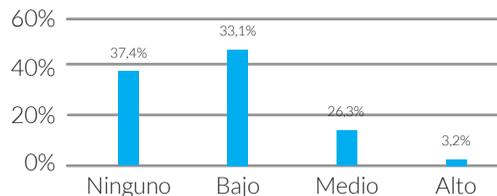
Elaboración propia.

La mayoría de docentes representados en un 45% sostiene que su nivel de conocimiento para trabajar con estudiantes que presentan autismo y trastornos generales de desarrollo es bajo, solamente un 14,2% dice que dicho nivel es medio y el 2,8% considera que es alto. Un porcentaje significativo del 38,1% afirma que no tiene ningún conocimiento al respecto. Este resultado es crítico, ya que sin docentes capacitados y dispuestos a trabajar con este grupo no se podría avanzar hacia una educación inclusiva.

Tabla 33. Altas capacidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	105	27,7	37,4	37,4
	Bajo	93	24,5	33,1	70,5
	Medio	74	19,5	26,3	96,8
	Alto	9	2,4	3,2	100,0
	Total	281	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	98	25,9		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 33. Altas capacidades


Elaboración propia.

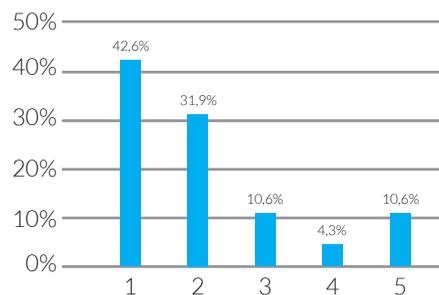
La mayoría de docentes, 37,4%, sostiene que no tiene ningún tipo de conocimiento para trabajar con estudiantes que tengan altas capacidades; un porcentaje menor del 33,1% asegura que su nivel de conocimientos al respecto es bajo. El 26,3% dice que su conocimiento es medio y el 3,2% considera que es alto. Según estos resultados, los estudiantes con altas capacidades no son visibilizados por los docentes.

A continuación, se describen la cantidad de estudiantes con NEE, que los docentes han tenido la oportunidad de tratar durante el presente año lectivo, en función de las distintas discapacidades:

Tabla 34. Discapacidad visual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	5,3	42,6	42,6
	2	15	4,0	31,9	74,5
	3	5	1,3	10,6	85,1
	4	2	,5	4,3	89,4
	5	5	1,3	10,6	100,0
	Total	47	12,4	100,0	
Perdidos	Sistema	332	87,6		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 34. Discapacidad visual


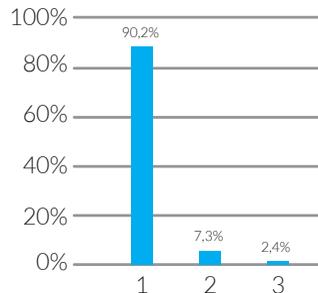
Elaboración propia.

En el presente año lectivo, de los docentes que han trabajado con estudiantes que tienen NEE, el 42,6% ha tenido un estudiante con discapacidad visual, un porcentaje significativo del 31,9% ha tenido dos estudiantes con esta discapacidad, es decir que el 74,5% de docentes ha trabajado con uno o dos estudiantes con NEE de tipo visual. Porcentajes muy bajos de docentes han tenido entre tres y cinco estudiantes con dicha discapacidad. Estos datos señalan que los estudiantes con discapacidad visual están siendo atendidos en las instituciones educativas regulares. Sin embargo, se debe enfatizar en el hecho de que, si no se cuenta con personal capacitado para responder a sus necesidades desde los elementos de acceso, técnicos y de apoyo educativo, número de estudiantes con esta discapacidad que deben estar incluidos por aula, etc., lo que puede ocasionar que la inclusión no sea la adecuada.

Tabla 35. Discapacidad auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	37	9,8	90,2	90,2
	2	3	0,8	7,3	97,6
	3	1	0,3	2,4	100,0
	Total	41	10,8	100,0	
Perdidos	Sistema	338	89,2		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 35. Discapacidad auditiva


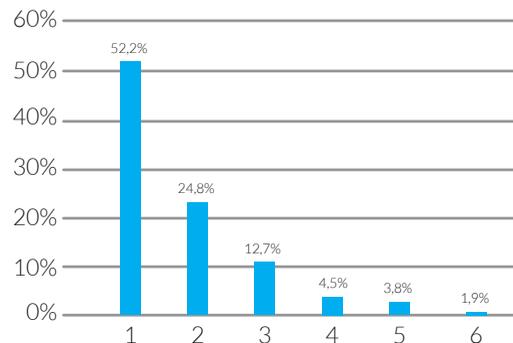
Elaboración propia.

En el presente año lectivo, de los docentes que han trabajado con estudiantes que tienen NEE, el 90,2% han tenido solamente un estudiante con discapacidad auditiva; apenas un 7,3% y un 2,4% han tenido dos y tres estudiantes respectivamente con este tipo de discapacidad. Los resultados evidencian la gran población de estudiantes con discapacidad auditiva, sin embargo, no existe un porcentaje de docentes que no esté trabajando con este grupo, situación que no está muy clara.

Tabla 36. Discapacidad intelectual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	82	21,6	52,2	52,2
	2	39	10,3	24,8	77,1
	3	20	5,3	12,7	89,8
	4	7	1,8	4,5	94,3
	5	6	1,6	3,8	98,1
	6	3	0,8	1,9	100,0
Total		157	41,4	100,0	
Perdidos	Sistema	222	58,6		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 36. Discapacidad intelectual


Elaboración propia.

En el presente año lectivo, los docentes que han trabajado con estudiantes que tienen NEE, más de la mitad que representan el 52,2% ha tenido un estudiante con discapacidad intelectual en su aula, un porcentaje relativamente significativo del 24,8% ha tenido dos estudiantes con esta discapacidad. Los demás, que representan porcentajes más bajos, han trabajado con grupos de tres a seis estudiantes con dicha discapacidad. Estos datos señalan que al trabajar con un estudiante por aula con esta discapacidad podría significar un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los otros resultados son preocupantes ya que si los docentes se encuentran

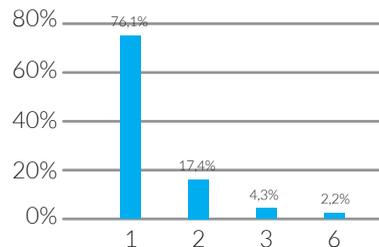
trabajando con cuatro, cinco o seis estudiantes con esta discapacidad en la misma aula el proceso inclusivo se puede ver perjudicado si no se responde a cada una de las necesidades que presenten los estudiantes, ya que sobre la base de una correcta evaluación y diagnóstico se debería incluir.

Tabla 37. Discapacidad física

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	35	9,2	76,1	76,1
	2	8	2,1	17,4	93,5
	3	2	0,5	4,3	97,8
	6	1	0,3	2,2	100,0
	Total	46	12,1	100,0	
Perdidos	Sistema	333	87,9		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 37. Discapacidad física



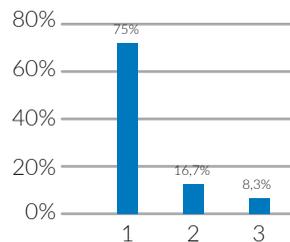
Elaboración propia.

En el presente año lectivo, de los docentes que han trabajado con estudiantes que tienen NEE, un porcentaje alto, el 76,1%, ha trabajado con un estudiante con discapacidad física. El 17,4% ha tenido dos estudiantes con esta discapacidad en su aula y porcentajes del 4,3% y 2,2% ha trabajado con tres y seis estudiantes con necesidades relacionadas a la discapacidad física. Estos resultados señalan que en las instituciones educativas de la provincia de Loja en un buen porcentaje los docentes están enseñando a niños/as y jóvenes con algún tipo de discapacidad física.

Tabla 38. Trastornos de espectro autista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	4,7	75,0	75,0
	2	4	1,1	16,7	91,7
	3	2	0,5	8,3	100,0
	Total	24	6,3	100,0	
Perdidos	Sistema	355	93,7		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 38. Trastornos de espectro autista


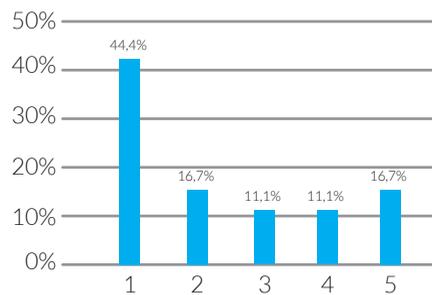
Elaboración propia.

En el presente año lectivo, de los docentes que han trabajado con estudiantes que tienen NEE, el 75% ha tenido un estudiante con trastorno de espectro autista, un 16,7% con dos estudiantes y el 8,3% con tres estudiantes que presentan esta discapacidad. Estos datos señalan el número importante de estudiantes con este trastorno que se encuentran incluidos en las instituciones educativas regulares lo que trae consigo una gran responsabilidad al momento de llevar los procesos inclusivos de manera idónea.

Tabla 39. Altas capacidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	2,1	44,4	44,4
	2	3	0,8	16,7	61,1
	3	2	0,5	11,1	72,2
	4	2	0,5	11,1	83,3
	5	3	0,8	16,7	100,0
	Total	18	4,7	100,0	
Perdidos	Sistema	361	95,3		
Total		379	100,0		

Elaboración propia.

Figura 39. Altas capacidades


Elaboración propia.

En el presente año lectivo, de los docentes que han trabajado con estudiantes que tienen NEE, el 44,4% ha tenido un estudiante con altas capacidades, el 16,7% ha tenido dos y cinco estudiantes y el 11,1% ha trabajado con tres y cuatro estudiantes con NEE relacionadas con altas capacidades. Estos resultados al parecer son incongruentes ya que se evidenció en la pregunta sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre esta discapacidad el cual era casi nulo. Sin embargo, aquí se muestra que en la práctica cuentan con varios de ellos en sus aulas, lo cual podría interpretarse como que no se estaría trabajando en satisfacer sus necesidades o desconocen su significado y características.

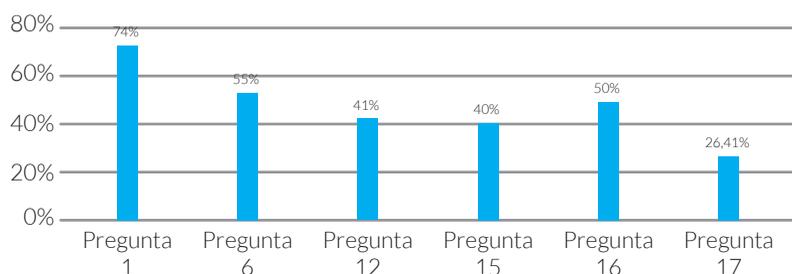
Resultados globales referidos a la actitud, opinión y conocimiento de los participantes hacia la inclusión educativa

Tabla 40. Resultados sobre los conocimientos de los docentes en relación a la inclusión educativa

Categoría	No.	%
Pregunta 1 Respuesta 1	255	74%
Pregunta 6 Respuesta 2	196	55%
Pregunta 12 Respuesta 3	186	41%
Pregunta 15 Respuesta 2	185	40%
Pregunta 16 Respuesta 3	190	50%
Pregunta 17 Discapacidad Intelectual y Discapacidad Física	170	26%

Elaboración propia.

Figura 40. Resultados sobre los conocimientos de los docentes en relación a la inclusión educativa



Elaboración propia.

Se observa en el gráfico que la pregunta 1 es la de mayor porcentaje. Los encuestados, señalan que los docentes identifican y responden teóricamente a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Esta es además la respuesta correcta.

En la pregunta sobre la definición de adaptaciones curriculares la mayoría seleccionó la respuesta 3, que trata de estrategias dirigidas a los estudiantes con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje, lo que constituye el 55% de las encuestas en su totalidad, esta es la respuesta correcta. Se observa en el gráfico de la pregunta 12 que el 41,60% de los encuestados tienen un menor conocimiento sobre el reglamento a la LOEI, seguido por LOEI y la Constitución de la República del Ecuador.

En la pregunta que explora el conocimiento de los docentes sobre el significado de necesidades educativas especiales, el 40,7% respondió que son las condiciones de un niño o joven que requieren ajustes, recursos y medidas pedagógicas. Con esto se evidencia el desconocimiento en la terminología, situación que debe ser observada ya que la actitud hacia la inclusión por parte de los docentes puede ser negativa.

En la pregunta sobre el conocimiento del docente en cuanto a lo que significa discapacidad el 21,3% de todos los encuestados evidencia conocer el significado al señalar que es la restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria. Estos resultados muestran confusión en un porcentaje alto de docentes sobre esta temática.

En la provincia de Loja los mayores porcentajes obtenidos en cuanto a la pregunta con respecto al nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas capacidades, los encuestados evidenciaron el tener conocimiento en el siguiente porcentaje: discapacidad física 36%, discapacidad intelectual 35%, en discapacidad auditiva 22% y visual 21%, autismo y trastornos generales del desarrollo 18% y altas capacidades 3,2%. Estos resultados indican el bajo nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a los métodos de enseñanza-aprendizaje.

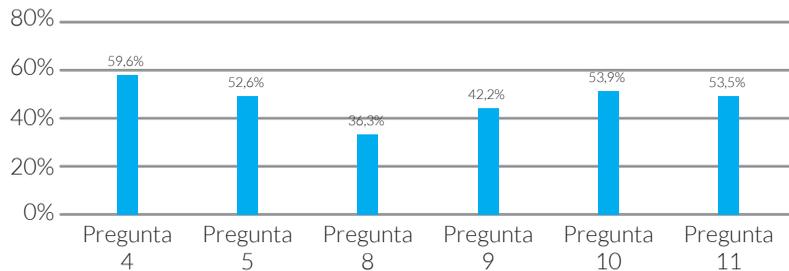
Resultados sobre la opinión de los docentes de Loja

Tabla 41. Cuadro de opiniones de los docentes

Categoría	No.	%
Pregunta 4 - Respuesta 2	254	59%
Pregunta 5- Respuesta 2	241	52,6%
Pregunta 8 - Respuesta 3	185	36,3%
Pregunta 9 - Respuesta 3	199	42,2%
Pregunta 10 - Respuesta 2	245	53,9%
Pregunta 11 - Respuesta 2	244	53,5%

Elaboración propia.

Figura 41. Preguntas referidas a las opiniones



Elaboración propia.

En cuanto a las opiniones de los docentes encontramos que en la pregunta 4 el 59,6% de los encuestados considera que la programación educativa ha sido elaborada con lineamiento inclusivos en nivel medio. Sin embargo, en la pregunta 8 solo el 36,3% considera que la institución en la que labora, cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico y/o DECE completo que facilite el proceso de inclusión, lo que se puede interpretar, que el docente perciba que la responsabilidad está solo en él y en la labor que desempeñe en las aulas, mientras que evidencia la necesidad de contar con mayor apoyo del DECE.

En un porcentaje similar tanto en la pregunta 5 que se refiere al nivel de capacitación de los docentes sobre procesos inclusivos con un 52,6% que corresponde a intermedio, como en la pregunta 11, con un 53,5% en cuanto al nivel de capacitación en adaptaciones curriculares orientados a incluir a niños con necesidades educativas especiales, se evidencia que la opinión de los docentes es que cuentan con capacitación. Sin embargo, existe un porcentaje significativo que considera que no lo está, situación que debe servir de referencia para el Ministerio de Educación, ya que es necesario crear espacios destinados a capacitar a los docentes en esta temática.

Se puede evidenciar incongruencia entre los resultados de las preguntas 9 y 10, ya que en opinión de los docentes en un 53,9% (nivel intermedio), los directivos de las instituciones educativas en las que laboran apoyan la inclusión, mientras que en el nivel de preparación de la institución en aspectos físicos y educativos para niños con necesidades educativas especiales su porcentaje es bajo llegando a un 42,2%, lo que podría interpretarse como falta de conocimiento de los docentes en cuanto a los procesos inclusivos o la falta de preparación de las instituciones educativas al momento de incluir.

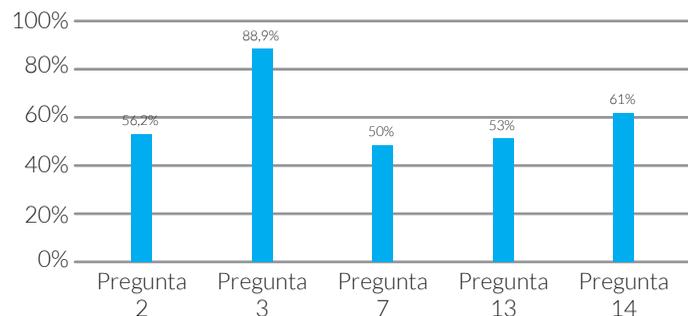
Resultados sobre las actitudes de los docentes en la provincia de Loja

Tabla 42. Referente a las actitudes de los docentes

Categoría	No.	%
Pregunta 2 - Respuesta 2	254	56,2 %
Pregunta 3 - Respuesta 1	348	88,9%
Pregunta 7 - Respuesta 2	185	50%
Pregunta 13 - Respuesta 2	199	53,6%
Pregunta 14 - Respuesta 2	290	61%

Elaboración propia.

Figura 42. Referente a las actitudes de los docentes



Elaboración propia.

En cuanto a la actitud de los docentes al momento de incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales, se interpreta lo siguiente: en la pregunta 2 sobre en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias el 56,2% lo considera medio convirtiéndose en el porcentaje mayor, mostrando similitud con la pregunta 7 que analiza el nivel de aceptación de los docentes en cuanto a la inclusión de niños con discapacidad que corresponde a un 50,1% como valor intermedio, lo que podría señalar como una actitud en general buena con respecto a la inclusión, verificando también que en ambos casos el puntaje de alto bordea el 30 y 35% respectivamente en estas dos preguntas.

Con respecto a la pregunta 13 sobre el nivel en el que su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales, el porcentaje fue de un 53,6% (intermedio); correlacionándose con la pregunta 14 en cuanto a en qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales, reflejan una cultura amigable con la inclusión, con un porcentaje del 61,8% (intermedio) del total

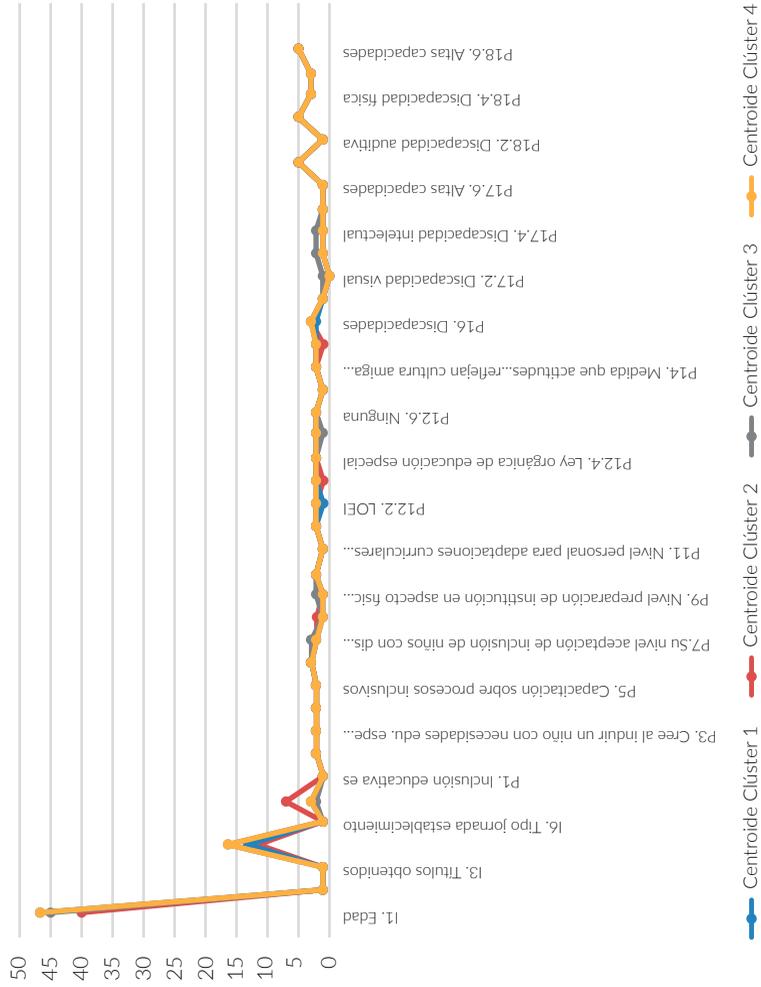
de encuestados, lo que ratificaría hasta el momento la actitud positiva de los docentes en general al momento de incluir.

Sin embargo, no se debe ignorar el hecho de que existe un porcentaje de docentes y directivos de las instituciones educativas, que deben ser sensibilizados en cuanto a su actitud y a llevar a cabo prácticas inclusivas ya que se evidencia un temor a fracasar en el proceso inclusivo cuando en la pregunta 3, con respecto a que si al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor, el 88,9% de los docentes encuestados responde que sí.

Resultados en base a la estadística multivariada

La clasificación de clústeres se realizó de forma aleatoria, con los datos obtenidos de las encuestas para obtener resultados generales. Para el criterio de clasificación se usó la medida multivariante Lambda de Wilks, es una medida multivariante de las diferencias entre grupos sobre variables discriminantes. Valores de Lambda próximos a cero indican alta discriminación, es decir, los grupos centroides están separados y son muy distintos en relación a la dispersión que existe dentro de los grupos. A medida que el Lambda va creciendo, indica en forma progresiva, menos discriminación. Si Lambda vale uno, indica que los grupos centroides son idénticos, no existen diferencias (León, Montero, 1999).

Figura 43. Clúster #1

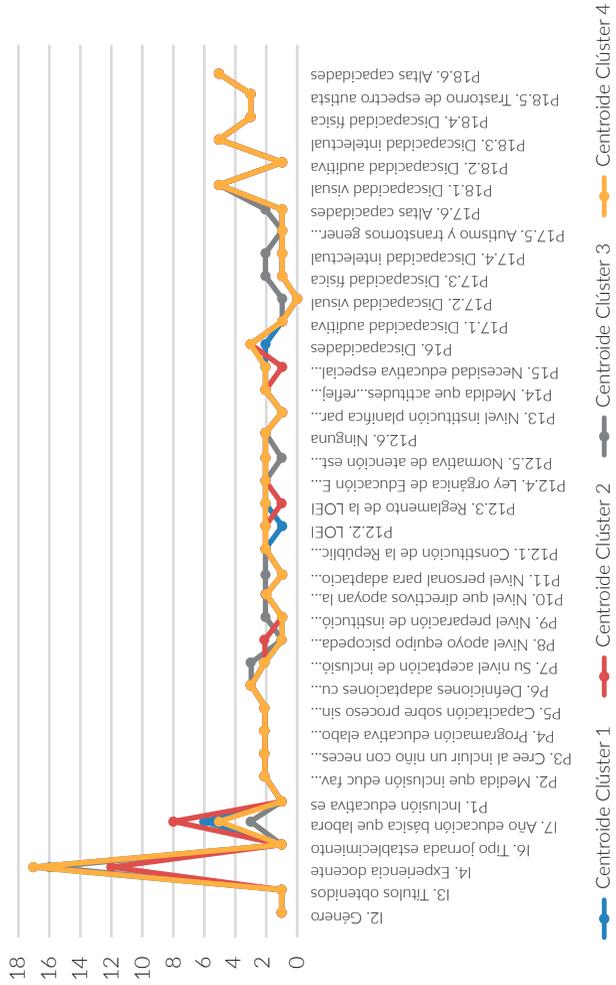


Elaboración propia en colaboración de Tripaldi Cappelletti, P.

Según el gráfico se ha dividido las preguntas en cuatro grupos de clúster. En relación a la edad de los docentes se puede observar que el clúster 4 muestra una tendencia de 46 años mientras que el grupo 3 está por los 45 años, que el clúster 2 se ubica en la edad de 40.

En cuanto a su formación, todos los clústeres (grupos) se encuentran en un mismo nivel quiere decir que los docentes ecuatorianos cuentan en su mayoría con una formación en educación. Si hacemos referencia al año de educación básica en que labora con mayor tendencia se puede observar que el clúster (grupo) 2 se encuentra ubicado en el punto 17 es decir que la mayoría de los docentes han sido docentes hasta el décimo de básica. En las demás preguntas la mayoría se ubica en una menor tendencia, esto quiere decir que sus respuestas fueron similares, pocas se ubican en los niveles medio y alto según lo que describe el gráfico.

Figura 44. Clúster # 2



Elaboración propia en colaboración de Tripaldi Cappelletti, P.

En el gráfico se observa que todos los docentes encuestados han obtenido su título en docencia o relacionado al campo educativo, la mayoría de docentes son de género femenino, en cuanto a la experiencia existe diferencia ya que el clúster 4 tiene un promedio de 17 años de experiencia, de la misma forma el clúster 1, mientras que el clúster 2 mantiene un promedio de 12 años de servicio y el clúster 3 de 16 años. Según los cuatro clústeres la mayoría de encuestados pertenecen a las instituciones educativas que se encuentran en la zona urbana y trabajan mayoritariamente en el horario matutino.

En cuanto al año de educación básica donde laboran los docentes existe una diferencia marcada en los cuatro grupos, ubicando al clúster 2 que en su mayoría son docentes de EGB superior, seguido del clúster 1 en EGB media, muy cerca del clúster 4 y manteniéndose el clúster 3 con los niños de preparatoria.

Los cuatro grupos se encuentran en igualdad de condiciones en cuanto a si la inclusión educativa favorece la interacción entre los estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias, llegando a un nivel intermedio. Casi en su totalidad los docentes consideran a un tutor como necesario al momento de incluir, pero si el docente es inclusivo, trabajará para satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes más allá de sus diferencias. En cuanto a los programas inclusivos y la capacitación de docentes en procesos inclusivos los cuatro grupos mostraron un nivel intermedio.

En cuanto a la definición de adaptaciones curriculares entendiéndola como estrategias para estudiantes con necesidades educativas especiales a fin de acceder y participar en el currículo, los cuatro clústeres en su mayoría coinciden en esta apreciación.

El clúster 4 se encuentra por debajo del clúster 3, que se constituye el grupo de mayor aceptación en cuanto a incluir a niños con discapacidad, debiendo resaltar el hecho de que en este grupo se encuentran los docentes que trabajan con los más pequeños y tienen aproximadamente 16 años de servicio, lo que se constituiría en una ventaja al incluir a niños con discapacidad al inicio de la formación educativa y en grupos de edad afines.

En cuanto al apoyo de un equipo psicopedagógico en las instituciones educativas el clúster 2 está por encima del clúster 4. En cuanto al nivel de preparación infantil, aspectos físicos y educativos para recibir a estudiante con necesidades educativas especiales el clúster 3 está por encima del clúster 4. En cuanto al nivel en el que directivos apoyan la inclusión todos los clústeres mantiene un mismo nivel. En cuanto al nivel del personal para realizar adaptaciones curriculares el clúster 3 está por encima del clúster 4 que se encuentra en niveles inferiores.

En cuanto al conocimientos de los docentes sobre la normativa vigente acerca de inclusión educativa, el clúster 4 se mantiene en todos en el mismo nivel, encontrando a los clústeres 1 y 2 por debajo en conocimiento de la LOEI y el reglamento a la LOEI, identificando también un menor conocimiento en cuanto a la normativa vigente del clúster 3. Sin embargo, parecería ser su actitud mejor hacia la inclusión educativa. El

clúster 4 se encuentra en niveles más bajos que los otros en cuanto a la planificación de las instituciones educativas sobre la toma de medidas en cuanto a la evaluación de los estudiantes con NEE.

Con respecto a que las instituciones son amigables en cuanto a las políticas de inclusión todos se encuentran en un mismo nivel. Sin embargo, se evidencia una incongruencia con relación al clúster (grupo) 4 que en la anterior pregunta mostró un nivel más bajo. El clúster 2 muestra un nivel más bajo en cuanto al conocimiento de los docentes sobre el significado de NEE, así como el clúster 1 en cuanto a discapacidad con relación al clúster 4.

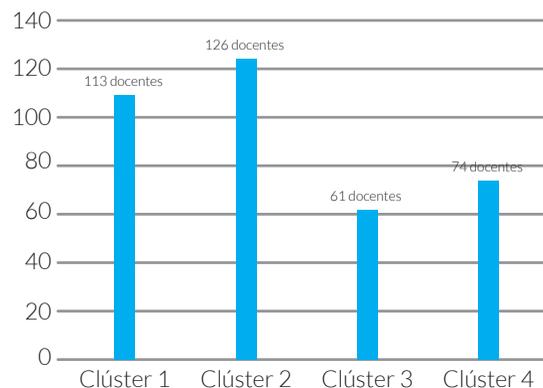
El clúster 4 es el que más conocimiento tiene sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades. Con relación a los estudiantes con NEE que se educan en sus planteles y el número de estudiantes incluidos, los resultados reflejan niveles demasiado altos, razón por la cual no se analizará este punto.

Tabla 43. Comparación de clústeres

Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3	Clúster 4
113 docentes	126 docentes	61 docentes	74 docentes

Elaboración propia.

Figura 45. Comparación de clústeres



Elaboración propia en colaboración de Tripaldi Cappelletti, P.

El clúster con mayor tendencia de repetición como se puede observar son los clústeres 1 y 2, mientras que el clúster 3 se evidencia una menor diferencia. Estos datos se pueden interpretar en el sentido de que existe un porcentaje menor de do-



centes que tienen una mejor actitud y mayores conocimientos en cuanto a inclusión. Sin embargo, el desconocer los reglamentos, el no prepararse y quizás el miedo a intentarlo no sean suficientes causas como para no iniciar los procesos inclusivos.

Discusión

Si bien el camino de la educación inclusiva está lleno de la “mejor de las intenciones” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 30) es necesario considerar todas las barreras que le impiden a un niño o joven con discapacidad poder acceder a la educación regular, tal como lo exponen Echeita y Ainscow (2011) al considerar que los avances en este tema no serán evidentes si no se producen cambios a nivel educativo y reformas en cuanto al currículo, formación docente y sobretodo una nueva mentalidad principalmente de quienes dirigen las políticas y prácticas educativas.

Dyson considera que las escuelas inclusivas son acogedoras y solidarias para los niños con dificultades, pero sin dejar de trabajar en mejorar los resultados de todos los estudiantes, llevando a cabo estrategias diversas para lograrlo. “Así, mejorar la educación inclusiva significa aprender a cómo vivir con la diferencia y, en efecto, aprender a cómo aprender de la diferencia” (en Ainscow, s.f., p.49).

En el Ecuador existen 401.538 estudiantes con algún tipo de discapacidad de los cuales 17.883 son estudiantes que están incluidos en escuelas regulares. La inclusión educativa en la provincia de Loja, se ha puesto en marcha, ya que, de un total de 1359 niños y jóvenes con discapacidad 762 se encuentran incluidos en la educación regular (CONADIS, 2015).

Otro aspecto a considerar en los resultados obtenidos en esta investigación es que aunque los docentes en un porcentaje del 61,8% cuenta con una formación de tercer nivel, se evidencia que el nivel de conocimientos en cuanto a conceptos relacionados con: adaptaciones curriculares el 53,5% consideran su conocimiento intermedio, en cuanto al significado de necesidades educativas especiales ya que el 40,7% conoce esta terminología. En cuanto a la discapacidad el 21,3% respondió de forma acertada. Investigaciones como las de Wesley (2007), indican que mientras más preparación académica tiene el docente mejor desempeña su función en el aula, lo que podría ser interpretado como una actitud positiva hacia su trabajo.

Sobre el nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a métodos de enseñanza aprendizaje, en la discapacidad auditiva se evidencia un 43,1% de docentes que afirma que su conocimiento es bajo, en la discapacidad visual el 38,9% también considera que tienen un conocimiento bajo, de forma similar en la discapacidad física con un 39,3% mientras que en la discapacidad intelectual el conocimiento es bajo en un 41,1% , en lo que autismo y trastornos generales de desarrollo se refiere es bajo el conocimiento en un 45% y finalmente en altas capacidades los docentes en un porcentaje del 37% evidencia no tener ningún conocimiento.

Como parte de un proceso de los docentes en cuanto a temas inclusivos se puede lograr siguiendo prácticas que han resultado exitosas como es el caso de la Universidad de Valencia en España, en su Departamento de Didáctica y Organización Escolar, en donde se creó una base de datos con más de 140 artículos vinculados a la educación inclusiva, los mismos que constituyen un medio de enseñanza-aprendizaje para el docente, sobre la base de una cultura participativa que permita dar a conocer las prácticas educativas en la actualidad (Sancho, Jardón y Grau, 2013).

En cuanto al conocimiento sobre la normativa que hace referencia a la inclusión educativa, la mayoría de los docentes las conocen a medias, evidenciando el 25,9% conocer la Constitución de la República, el 41,6% las normativas de la LOEI, el 40,6% el Reglamento a la LOEI, mientras que el 16,8% no conoce la Ley Orgánica de Educación Especial y el 18,7% conoce la normativa de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, siendo así la LOEI y el reglamento a la LOEI, los más conocidos. La mayoría de los países de América Latina ocupa un lugar de avanzada en el campo de la educación inclusiva, pero aún tenemos una gran dificultad para traducir y conocer a fondo la legislación en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos consagrados en las leyes (Pablo, 2009).

Con referencia a las opiniones de los docentes el 59,6% considera en un nivel medio que la programación educativa de la institución donde laboran tiene lineamientos inclusivos, solo el 36,3% considera que cuenta con el apoyo del Departamento de Consejería Estudiantil, para facilitar los procesos inclusivos, resultados que deben considerarse ya que la inclusión educativa debe partir de un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo (Ministerio de Educación, 2011) que contemple la inclusión desde todos los ámbitos sobre la base de una adecuada sensibilización a la comunidad educativa y coordinando con redes de apoyo.

La actitud de los docentes en cuanto a la inclusión educativa es positiva ya que el 53,6% (nivel intermedio) indica que su institución educativa planifica y toma medidas para evaluar a los niños con necesidades educativas especiales, en este sentido el 61,8% (nivel intermedio) refleja una cultura amigable con respecto a la inclusión. Sin embargo, el 88,9%, considera necesario el apoyo de un tutor, lo que en la práctica no siempre es necesario, ya que al tener una persona con el estudiante incluido todo el tiempo podría estimular la discapacidad y no permitirle lograr mayor independencia; de necesitarlo este tutor deberá ser un apoyo para la totalidad de estudiantes y solo cuando sea necesario trabajará de manera individual con el estudiante incluido, no obstante, este resultado podría demostrar inseguridad y temor a fracasar en el proceso inclusivo, lo que demostraría que esta actitud no es solamente de los docentes de la provincia de Loja, sino que se puede evidenciar también en docentes de otras provincias (como se indica en las otras zonas de esta investigación).

Es importante resaltar los resultados obtenidos en los clústeres en donde se observa que 61 docentes de los 379 encuestados, tienen una mejor actitud hacia la inclusión, 74 docentes tienen mayor conocimiento en métodos de enseñanza-aprendizaje en personas con NEE y en un nivel intermedio la opinión de docentes con res-

pecto a la inclusión educativa considera que favorece la interacción entre estudiantes y la aceptación de sus diferencias. Con esto se constituye un buen nivel de sensibilización alcanzado hasta el momento, razón suficiente para seguir trabajando en políticas, culturas y prácticas inclusivas que beneficie a la diversidad de los estudiantes. Empero podemos observar que, aunque la actitud es positiva y se tienen conocimientos, en la práctica aún no se refleja con certeza esta situación, pero estamos de acuerdo con Echeita (2011),

en cuanto a que es posible conseguir progresos hacia sistemas educativos más inclusivos, razón por la cual ningún estudiante debe verse excluido de su derecho a estar, aprender y participar en una escuela regular con sus pares, beneficiándose de una educación de calidad (p. 41).

Conclusiones

La convicción de llevar a cabo procesos inclusivos basados en la igualdad y el valor de todo ser humano sin discriminación alguna, en el marco de una inclusión educativa como derecho (Echeita y Ainscow, 2011), conlleva el tener claro hacia dónde nos dirigimos, dejando las incertidumbres y apoderándonos del conocimiento necesario como directivos con liderazgo y docentes creativos de instituciones educativas que deben transformarse en inclusivas, ya que los problemas en este sentido no son necesariamente económicos sino más bien de actitud, motivación y responsabilidad en la práctica inclusiva.

Skliar (2009), hace una interesante reflexión sobre el significado de la palabra “inclusión” señalando que:

No corresponde a lo que eso debería ser, concluye que inclusión es lo que hagamos con ella, por lo tanto, no podría ser un sistema que se lleve a cabo solo en un período de la vida de una persona (educación general básica), sino debería ser un proyecto de vida con su respectivo seguimiento en cuanto a sus prácticas y logros y que conlleve el trabajar en las diferencias más no considerar a los incluidos como diferentes (p. 162).

En este contexto la presente investigación tuvo como objetivo capacitar a los docentes de la sede de Loja-Ecuador, en los procesos inclusivos de las necesidades educativas especiales: sensoriales, intelectuales, físicas y altas capacidades, para lo cual se diseñó y aplicó un taller de formación y estrategias metodológicas inclusivas dirigidos a docentes de EGB sobre las diferentes necesidades educativas especiales. A través de esto fue posible contar con la información requerida para responder a nuestro segundo objetivo el cual es conocer la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular de la zona 7, identificando las actitudes, conocimientos y opiniones de los docentes de esta provincia sobre los procesos inclusivos. Se realizaron cada uno de los procesos descritos con el apoyo del Ministerio de Educación y la SETEDIS, lideró el proceso la Universidad del Azuay y su equipo de investigadores, para la obtención del instrumento de evaluación, la revisión de los datos estadísticos y así completar con éxito este estudio que sin lugar a dudas servirá de precedente al momento de investigar sobre la educación inclusiva en nuestro país.

Los resultados en la provincia de Loja, evidencian los siguientes resultados: los docentes encuestados oscilaban en su edad entre los 30 y 60 años, el 67,7% de ellos son de género femenino, el 61,8% tiene estudios de pre-grado en Educación, trabaja en la zona urbana y rural, el 87,4% asiste en jornada diurna a trabajar y lo hace en un porcentaje del 26,3% en la sección básica elemental y el 31% en básica superior.

El 74,1% de los docentes encuestados tiene conocimiento en cuanto a inclusión educativa, considera en un porcentaje mayor que la inclusión fomenta la aceptación de las diferencias, pero en un porcentaje del 88,9% muestra temor y desconoci-

miento ya que considera necesario el apoyo de un tutor para colaborar en el proceso inclusivo en el aula. En lo que se requiere mayor capacitación es en programaciones educativas con lineamientos inclusivos ya que el nivel alcanzado es intermedio (59,6%), de igual forma en cuanto a los procesos inclusivos que se encuentra en un nivel intermedio con el 52,6%.

En cuanto a la terminología utilizada y su significado si bien existen confusiones los docentes muestran en un buen porcentaje diferenciar entre necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, etc. El porcentaje entre intermedio 35,3% y alto 50% es alentador en el caso de la actitud de los docentes al momento de incluir en sus aulas a niños con discapacidad, sin embargo, aún no se evidencia del todo el apoyo de los equipos de profesionales del DECE al decir de los maestros.

Por otra parte, las instituciones deben prepararse más en cuanto a aspectos físicos y educativos ya que muestran un nivel intermedio del 42,2%. El trabajo con los directivos en fomentar el liderazgo de estos en los procesos inclusivos es una tarea urgente para el Ministerio de Educación ya que el nivel actual es del 53,9% (intermedio), según este estudio. En cuanto a la falta de conocimiento sobre las normativas de inclusión desde nuestro enfoque de derechos podría limitar significativamente la participación de un estudiante con discapacidad en el marco de igualdad y justicia en las instituciones educativas que se consideran que ya son inclusivas. En la medida en que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales se muestren más amigables con la inclusión, evidenciando que en la actualidad se encuentra en un nivel intermedio con un 61,8%, podría ubicar a la provincia de Loja como un referente en culturas y prácticas inclusivas.

El aspecto más complejo en esta provincia se encuentra en el conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función a las distintas discapacidades la misma que es baja o no se tiene, constatando el hecho de que no solo es necesario tener una buena actitud sino el ser responsable en cuanto a auto-capacitarse o buscar redes de apoyo gubernamentales o de investigación para encarar este desafío al educar sobre la base de las diferencias.

Para concluir, se evidencia que la totalidad de docentes que son parte del estudio trabajan con estudiantes incluidos en sus instituciones educativas, sin embargo, en algunos casos el número no está muy claro ya que se podría hablar de un desconocimiento de la cantidad de estudiantes con discapacidad que deben ser incluidos por aula o puede deberse a un error en la interpretación de la pregunta al momento de realizar la encuesta por parte de los docentes.

Es necesario hacer un llamado de atención al estado ecuatoriano, ya que, aunque los datos obtenidos son alentadores es necesario que realicen un mejor trabajo con los docentes en cuanto a: sensibilización, capacitación en procesos inclusivos para generar una educación inclusiva de calidad. Por otra parte, no se debe descuidar el aspecto de infraestructura y no exceder el número de niños incluidos por aula, para no confundir y generar negación al proceso, ya que en las aulas el número de estudiantes

supera el permitido que la ley señala siendo un factor determinante que influye en el proceso al momento de incluir entre otros factores.

No podemos concluir sin antes resaltar el valor de la familia, ya que es el primer contexto socializador por excelencia, el entorno natural en donde los miembros que la forman evolucionan y se desarrollan a nivel afectivo intelectual y social, según modelos vivenciados e interiorizados. Las experiencias que se adquieren en la primera infancia, de cualquier tipo, y los vínculos de apego que se dan en ella van a estar determinadas por el propio entorno familiar generador de las mismas (Sarto, 2000).

En este sentido las familias experimentan cambios cuando nace un hijo con NEE derivadas de una discapacidad, se producen sentimientos de aceptación, rechazo y culpabilidad los mimos que se mezclan constantemente, la situación es impactante y repercutirá a lo largo de la vida de los miembros de la familia, estarán en una constante búsqueda de estabilidad y equilibrio (Sorrentino, 1990). Razón por la cual es necesario que la familia busque ayuda profesional, para conocer las necesidades de sus hijos y potenciar sus capacidades, brindar orientación y asesoramiento pertinentes, imprescindible encontrar elementos de apoyo en la misma familia o en padres con similar situación.

Como experiencia personal el haber sido partícipes del taller llevado a cabo en la ciudad de Loja, nos ha permitido experimentar cada una de las percepciones y análisis realizados por los docentes en los días trabajados, ya que, aunque la expectativa sobre este tema nuevo para ellos estaba presente. Muchas veces las sorpresas detrás de cada vivencia y las dudas manifestadas por los docentes nos alentaban a seguir dando información precisa y necesaria para que puedan cumplir con sensibilidad y compromiso este reto al que hoy se ven llamados a realizar.

Pero aspectos tan positivos como el hecho que los docentes están siendo creativos en cuanto a las estrategias utilizadas en el aula, más allá del número excesivo de estudiantes con los que en su mayoría trabajan, nos hace pensar que si es posible una inclusión educativa basada en el respeto a la diversidad y dignidad del otro, nuestra labor no termina aquí, continua en el espacio en donde nos desenvolvemos a diario con la firme convicción de que debemos convertirnos en un eslabón más en esta larga cadena que está uniendo a las familias y visibilizando a los niños y jóvenes que están ávidos por aprender y ser felices.



Referencias

Ainscow, M. (s.f). "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional". *Revista Educación Inclusiva* Vol. 5 No. 1, 49.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4).

Ancona, M. Á. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Claro, J. P. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones Andina y Cono Sur. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio de Educación.*, pp. 179-187.

CONADIS. (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad de Oportunidades 2013-2017*. Quito: CONADIS.

CONADIS. (2015). *Personas con discapacidad por provincia*. Obtenido de www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/estadisticaconadis.pdf

Echeita, G. (2011). Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto"*, 11 (2), 4. Obtenido de <http://fj7gg9gb2q.search.serialssolutions.com/?&rft.issn=1696-4713&rft.atitle=Inclusi%C3%B3n+y+exclusi%C3%B3n+educativa%3A+de+nuevo+%22Voz+y+Quebranto%22&rft.aulast=Echeita+Sarrionandia&rft.aufirst=Gerardo&rft.date=2013>

Echeita, G. (2011). "La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *Tejuelo* No.12, pp. 26-46.

Gómez, J. (1990). "Metodología de encuesta por muestreo" En Arnau, G.; Anguera Arguilaga, M.; Gómez Benito, J. *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: EDITUM

Henríquez, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Curicó: Universidad Católica de Maule.

León, O.; Montero, I. (1999). "Diseño de investigaciones". Madrid: MacGraw Hill.

Meléndrez, EH. (2017). *Metodología de la investigación*. La Habana: Ciencias Médicas. Cuba.

Ministerio de Educación. (2011). *Curso de Inclusión Educativa*. Quito-Ecuador: Centro Gráfico Ministerio de Educación - DINSE.

Ministerio de Educación. (2012). *Marco Legal Educativo*. Quito-Ecuador: Editogran S.A.

Ministerio de Educación. (2007). *Educación para todos*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Multicanalcatamayo. (2013). *Maestros de Loja se capacitan sobre inclusión educativa de personas con discapacidad*. Loja, Loja, Ecuador: Obtenido de <http://www.multicanalcatamayo.com/video-maestros-de-loja-se-capacitan-sobre-inclusion-educativa-de-personas-con-discapacidad/>

Presidencia de la República (2011) *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Editogran SA. Ministerio de Educación del Ecuador.

Sales, A., O. Moliner y M. Sachis (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*: obtenido el 05/3/2007 en www.aufop.org/publica/reifp/articulo.as?pid=207&docid=1026.

Sancho, Carlos. P. J. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación Inclusiva, una base de datos inclusiva en red. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* Vol. 6, No.3, pp. 134-149.

Sarto, M.P. (2001) *Familia y Discapacidad*. Universidad de Salamanca. Obtenido de <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Ley General para las personas con discapacidad*. Obtenido de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

Sorrentino (1990) *Handycap y Rehabilitación* Madrid: Editoria. Paidos.

Skliar, C. (2009). *De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el dercho a la educación de personas con discapacidad*. Argentina: Flacso.

Treviño, E.; Valdés, H.; Castro, M.; Costilla, R.; Prado, C.; Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo del estudiante de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO- Salesianos Impresores S.A.

Verdugo, M. (2012). “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”. *Revista Digital de Educación*. Obtenido de http://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/La_inclusion_educativa_en_Espana_desde_la_perpectiva_de_los_alumnos_con_discapacidad.pdf.

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

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

Sandra Torresi
Buenos Aires - Argentina. 2017



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora

ISBN: 978-9942-822-16-1



9 789942 822161