

La inclusión educativa en números

Zona 9: Distrito Metropolitano De Quito

Ana Cristina Arteaga Ortiz
Mónica Jara Peña
María Piedad Pulla Guerrero

Referirse a la Inclusión Educativa en el Ecuador implica creer en la transformación de una sociedad caracterizada por la exclusión. Basada en los cambios realizados en la Constitución de la República del Ecuador (2008) que favorecen y defienden los derechos de los ciudadanos y personas en situación de vulnerabilidad en los ámbitos, social, laboral y de salud; el sistema educativo se convierte en un eje desde el cual se pretende alcanzar la equidad y la justicia hacia los menos favorecidos.

De acuerdo a lo que dice el título VII, capítulo primero inclusión y equidad:

Art. 340: El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones políticas, normas, programas y servicios, que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo (Asamblea Constituyente, 2008, p. 159).

La Constitución, además, en la sección quinta en sus artículos 26 y 27, reconoce a la educación como un derecho de las personas porque garantiza la igualdad e inclusión social a través del desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar y determina que "las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y a la responsabilidad de participar en el proceso educativo" (Asamblea Constituyente, 2008, p. 32).

Pero actuar conforme a las normativas y reglamentos establecidos tanto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (2012) como en la Ley Orgánica de Discapacidad, LOD (2013) requiere el involucramiento de los actores sociales. La escuela no podrá llamarse inclusiva si no cumple con el compromiso para tomar acciones coordinadas



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

La inclusión educativa en números



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora

Zona 9: Distrito Metropolitano De Quito

Ana Cristina Arteaga Ortiz
Mónica Jara Peña
María Piedad Pulla Guerrero



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

Casa
Editora



**UNIVERSIDAD
DEL AZUAY**

Casa 
Editora

Francisco Salgado Arteaga
RECTOR

Martha Cobos Cali
VICERECTORA ACADÉMICA

Jacinto Guillén García
VICERECTOR DE INVESTIGACIONES

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

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

Verónica Neira Ruiz
CORRECCIÓN DE ESTILO

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

Imprenta Digital - Universidad del Azuay
IMPRESIÓN

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

ISBN: 978-9942-822-08-6
e-ISBN: 978-9942-822-17-8

Cuenca - Ecuador
Octubre de 2019

Tabla de contenido

Prólogo	7
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN NÚMEROS EN LA ZONA 9 DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO.....	9
Introducción	11
Contexto de la investigación	14
Resultados de la investigación en el Distrito Metropolitano de Quito	16
Metodología	16
Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en el Distrito Metropolitano de Quito.....	17
Pregunta relacionada con el horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados	25
Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica de los docentes encuestados en el Distrito Metropolitano de Quito.....	28
Resultados globales referidos a la actitud, opinión y conocimiento de los participantes hacia la inclusión educativa.....	58
Discusión y conclusiones.....	62
Referencias	66

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 9*.

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 ZONA 9 DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO

Mónica Jara Peña

María Piedad Pulla Guerrero

Ana Cristina Arteaga Ortiz

Introducción

Referirse a la Inclusión Educativa en el Ecuador implica creer en la transformación de una sociedad caracterizada por la exclusión. Basada en los cambios realizados en la Constitución de la República del Ecuador (2008) que favorecen y defienden los derechos de los ciudadanos y personas en situación de vulnerabilidad en los ámbitos, social, laboral y de salud; el sistema educativo se convierte en un eje desde el cual se pretende alcanzar la equidad y la justicia hacia los menos favorecidos.

De acuerdo a lo que dice el título VII, capítulo primero inclusión y equidad:

Art. 340: El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones políticas, normas, programas y servicios, que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo (Asamblea Constituyente, 2008, p. 159).

La Constitución, además, en la sección quinta en sus artículos 26 y 27, reconoce a la educación como un derecho de las personas porque garantiza la igualdad e inclusión social a través del desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar y determina que “las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y a la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (Asamblea Constituyente, 2008, p. 32).

Pero actuar conforme a las normativas y reglamentos establecidos tanto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (2012) como en la Ley Orgánica de Discapacidad, LOD (2013) requiere el involucramiento de todos los actores sociales. La escuela no podrá llamarse inclusiva si no encuentra en la sociedad el compromiso para tomar acciones coordinadas que puedan hacer eco de sus esfuerzos.

Evolucionar en el tema de inclusión ha requerido de varias etapas que implican un caminar en contra de sistemas establecidos. El entender que la educación es un derecho inalienable para todas las personas dio paso en la era de los setenta a la educación especial, marcada por un concepto de carácter médico asistencial que creó instituciones adecuadas para cada tipo de discapacidad (Juárez, Comboni, Garnique, 2010) y luego a la escuela de enseñanza especial cuyo objetivo es formar niños con discapacidad para que accedan y progresen en el sistema educativo regular inclusivo (Ministerio de Educación, 2015).

Equiparar oportunidades, reducir las barreras al aprendizaje, atender a la heterogeneidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) es un reto difícil de lograr, especialmente cuando insistimos en etiquetar, separar, distinguir o discriminar. La escuela inclusiva no surge de la nada, sino que hay un largo camino previo que se ha tenido que recorrer, desde la idea de educación especial a la de escuela

de enseñanza especial, pasando por la escuela de integración, atención a personas con necesidades especiales de aprendizaje y llegando a la idea contemporánea de escuela inclusiva (Juárez, Comboni, Garnique, 2010, p. 43).

La ley ecuatoriana, sin embargo, no se cumple a cabalidad debido a la falta de lineamientos y procesos pedagógicos que contribuyan a la transformación del sistema educativo cuando se refiere a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales puesto que no ha tomado en cuenta cómo la inclusión puede llevarse a cabo en la praxis, dentro de las aulas. Evidentemente no se han considerado modificaciones curriculares y de acceso, la capacitación a los maestros en ejercicio, la formación a los que se encuentran en el nivel pregrado, la dotación de auxiliares de apoyo a la labor docente cuando la condición así lo requiera, entre otras.

Y es que no se trata solo de alfabetizar o de dar principios básicos del currículo, el objetivo de la inclusión es alcanzar el desarrollo de las potencialidades del individuo y un mayor desarrollo humano a partir de los conocimientos básicos “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1994, p. 3)

La política de la inclusión implica que todos los ciudadanos sean reconocidos como reales y potenciales colaboradores y participantes en la búsqueda colectiva de soluciones de cualquier tipo de problemas. Para ello se requiere de la apertura necesaria para generar una cultura de tolerancia, aceptación de la diversidad, de manera que todos, sin restricción alguna, tengamos acceso a ellos (Juárez, Comboni, Garnique, 2010, p. 50).

La escuela debe buscar que el individuo sea autónomo en el ámbito familiar, laboral y social; entendida así, la primera meta para lograr la inclusión es eliminar la visión compasiva y caritativa de los ecosistemas (Bronfenbrenner, 1987) que forman su contexto inmediato para generar tolerancia y una actitud activa de aceptación e inclusión en todas las actividades de aprendizaje y extracurriculares. Bronfenbrenner (1987) con su teoría ecológica resalta la importancia de las relaciones del individuo con la sociedad a través de los diferentes roles que este deberá cumplir en el transcurso de su vida diciendo:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación de un ser humano activo en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. (Bronfenbrenner, 1987, p. 27)

Por lo tanto, el éxito de la inclusión educativa está en lograr que, la sociedad sufra una transformación en favor de la justicia, la equidad de oportunidades y el respeto para que todo individuo con o sin discapacidad pueda crecer y desarrollarse natural-

mente en cada uno de sus entornos, logrando autosuficiencia en un medio libre de barreras que le permitan vivir dignamente y desenvolverse en contextos más grandes como el ámbito laboral.

Todas estas tendencias inclusivas implican una revolución y un cambio, ya que constituyen una amenaza frente a los aún existentes sistemas educativos que potencian el individualismo y la competitividad (Corbett, en Sancho, Jardón y Grau 2013) al amparo de formas de organización institucional tradicionales que promueven relaciones interpersonales y modelos de enseñanza – aprendizaje pre establecidos (Ainscow, 2001; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Por lo dicho anteriormente, inclusión educativa es aquella que rompe con esquemas establecidos impactando en el ámbito social colectiva e individualmente con el propósito de lograr una sociedad justa y equitativa a través de la dotación de herramientas (destrezas, habilidades, conocimientos, valores, etc.) que permitan, a todos los seres humanos, poder vivir dignamente y de la manera más autónoma posible. Por consiguiente, la inclusión educativa son todos los esfuerzos en este proceso de cambio de paradigmas, modelos mentales, estructuras, etc., que den paso a que en algún momento exista una verdadera educación inclusiva.

La educación inclusiva es un tema complejo y aún no definido en su totalidad en el Ecuador, es común pensar cuando se habla de inclusión en estudiantes con discapacidad. Sin embargo, según Echeita (2011) todos los estudiantes presentan individualidades o necesidades educativa en el desarrollo de sus destrezas y habilidades particulares, por lo tanto, sus aprendizajes no necesariamente se dan de la misma manera ni en el mismo momento, dependerá mucho de su madurez intelectual, el contexto inmediato y su situación emocional las que influirán en su capacidad de aprendizaje.

De la Iglesia Mayol, B. (2001), explica a las necesidades educativas especiales como “toda ayuda extra que se deba dar a un niño temporal o permanentemente para que pueda superar una deficiencia educativa” (p. 879). Estas necesidades educativas pueden ser transitorias o permanentes y asociadas o no a una discapacidad. Las asociadas a la discapacidad no son transitorias y dependiendo de las condiciones particulares de cada caso, determinará el tipo de adaptaciones ya sean curriculares o de acceso que deban tomarse en cuenta para su inclusión en el sistema regular, ya que como dice Crosso (2010),

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares desde la más temprana edad, por otro lado, confiere, importantes ventajas psicológicas. Atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular con un grupo diverso de estudiantes y es una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con deficiencia (p. 12).

Estos paradigmas recaen en el interés de varios países en todo el mundo de introducir un enfoque inclusivo en sus sistemas educativos (Phillips, Estey y Ennis, 2010).



Sin embargo, el cambio ha sido limitado pese a una variedad de investigaciones y proyectos que se han ejecutado. Esta realidad que no es ajena a la de nuestro país que pese a dar grandes pasos en el ámbito legal no alcanza una praxis efectiva especialmente por las barreras que encuentra la educación inclusiva como: falta de presupuesto, actitudes discriminatorias, escasa información y capacitación del docente, poca coordinación entre las administraciones escolares y los entes gubernamentales, y desvinculación entre los ámbitos familia, escolar y de apoyo (CERMI, 2010).

Existen varios estudios e investigaciones europeos que muestran datos relacionados con la importancia de un cambio en los entornos inmediatos del estudiante: actitud docente, participación familiar, capacitación, transformación social, dotación de recursos, entre otros; un ejemplo de ello es la realizada por Chiner (2011) y Nogales (2012) quienes en sus tesis doctorales concluyen que la actitud docente es uno de los factores claves de la Inclusión Educativa de estudiantes con NEE en escuelas regulares. En el Ecuador los estudios de Yandún, (2015) y Chanatasig, et al (2011) aseveran como resultado de las investigaciones realizadas en la provincia de Pichincha, que no se está aplicando la LOEI adecuadamente en el sistema educativo, evidenciando como posibles factores la actitud docente, formación específica de las necesidades educativas especiales asociadas a cada uno de las discapacidades, falta de recursos y apoyos, provocando una praxis no efectiva que de ninguna manera responde a los compromisos que requiere una verdadera educación inclusiva. Estos resultados refuerzan la teoría de Bronfenbrenner (1987) validando la influencia de la transformación de los ecosistemas como factor indispensable para lograr un desarrollo óptimo de sus capacidades que no se vean obstaculizadas en medios incapacitantes.

Por todo lo expuesto anteriormente este artículo revela los resultados de un proceso de investigación desarrollado en el año 2015 con el objetivo de diagnosticar en qué nivel se encuentra la sede Quito (espacio físico del territorio ecuatoriano delimitado por el MINEDUC, 2015 para el estudio) en relación al conocimiento y actitudes de los docentes frente al tema “la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular” (en línea), con la finalidad de determinar los avances que en este ámbito se han producido a nivel educativo regular.

Contexto de la investigación

La sede Quito es un cantón de la provincia de Pichincha, cabecera del área metropolitana y capital de la República del Ecuador. El 27 de octubre de 1993 fue creado como Distrito Metropolitano de Quito (DMQ). Ciudad próspera y una de las más hermosas de América del Sur, fue declarada por la UNESCO, “Patrimonio Cultural de la Humanidad”, el 18 de septiembre de 1978; su clima es variable y está en íntima relación con la altura; su temperatura oscila entre los 8 y los 24° C.

Su población alcanza los 2239191 habitantes de acuerdo al censo de población y vivienda del 2010, y es la segunda ciudad más poblada del país después de Guayas.

Limita con las siguientes provincias: Norte: Imbabura. Sur: cantones Rumiñahui y Mejía. Este: cantones Pedro Moncayo, Cayambe y Provincia del Napo Oeste: cantones Pedro Vicente Maldonado, Los Bancos y Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. Las fiestas y tradiciones de la provincia están íntimamente marcadas por la herencia indígena y el mestizaje, la religión católica marca muchas de las costumbres arraigadas como la procesión del Señor del Gran Poder en Semana Santa y las novenas en Navidad. Sin embargo, se celebran también fiestas como el Inti Raymi o cambio de solsticio a partir del 23 de junio, el paseo procesional del chagra, las fiestas de la cosecha, las fiestas del maíz, especialmente en los cantones de Mejía, Pedro Carbo y Rumiñahui, y las fiestas del equinoccio en la mitad del mundo el 21 de marzo (Pachacama, 2012).

Por lo dicho anteriormente, el Distrito Metropolitano de Quito guarda cientos de tesoros naturales, culturales e históricos que lo convierten en un atractivo único en el mundo. En este lugar atravesado por la Línea Equinoccial converge su abundante vegetación, sus fértiles llanos, la belleza de sus páramos y su gran biodiversidad. Quito es uno de los más característicos testimonios de arte criollo en América producto de la fusión del arte hispano con el talento indígena (Escuela Quiteña), es una de las pocas ciudades en el mundo que conservan hasta hoy en su colonial fisonomía una manifestación multifacética del arte americano en los siglos XVI, XVII y XVIII (Ayala, 2008). Hoy, su condición de capital del país la convierte en un centro de desarrollo económico por excelencia que acoge a los principales organismos gubernamentales, financieros y culturales del país.

Toda esta caracterización de la sede Quito ha provocando procesos migratorios internos que influyen en la distribución del número de personas con discapacidad, ya que según datos obtenidos del documento Diagnóstico de Discapacidad en la provincia de Pichincha (Uquillas, 2007). Esta sede ocupa el segundo lugar (el 19,56% de personas tiene discapacidad, siendo 53,7% mujeres y el 46,3% hombres) en relación al número de personas con discapacidad (en comparación con la sede Guayas que ocupa el primer lugar), pese a esto, posee centros de prevención, atención e integración para atender procesos de inclusión social, económica y laboral. En este aspecto, el gobierno de la provincia de Pichincha (2013), en la Agenda de Inclusión Social, Censo 2010, indica que ocupa el primer lugar en la atención a las mujeres y segundo en atención a niños, niñas y adolescentes (grupos prioritarios). También presenta datos como número de personas registradas con discapacidad 119 122, de este total, el grupo mayoritario está conformado por adultos y la población (objeto de la presente investigación) de niños, niñas y adolescentes hasta 14 años representa el 2,29%.

Existe una mayor incidencia de la discapacidad en el grupo étnico blanco con un 5,85%, la ubicación de la mayoría está en el área urbana con una concentración del 66%. También de este total solo el 10% asiste a un centro educativo, mientras que el 71% no asiste. En relación a los diferentes tipos de discapacidad está concentrada de la siguiente forma: 12 % visual, 4% psicológica, 1% lenguaje, 22% intelectual, 46% física y 15% auditiva (Gobierno Provincial Pichincha, 2013). Sin embargo, luego de consultar documentación oficial del MINEDUC, SETEDIS, INEC, Gobierno Provincial de Pichincha, no existe información ni datos estadísticos relacionados con procesos de inclusión educativa, es decir, número de estudiantes incluidos en función de su discapacidad.



Resultados de la investigación en el Distrito Metropolitano de Quito

Metodología

Con el fin de cumplir con los objetivos de esta investigación el proceso se realizó en dos fases claramente definidas. Como fase uno se diseñó, organizó, dictó y aplicó el taller de capacitación a nivel nacional “Ecuador y la Inclusión Educativa” (Universidad de Azuay, 2015) a 250 docentes y personas vinculadas con el quehacer educativo de instituciones fiscales de la sede Quito. Los participantes fueron seleccionados por el MINEDUC (Ministerio de Educación del Ecuador 2015).

El taller tuvo una duración de 2 días en un horario de 8h00 a 19h00. Se contó con la presencia de personal de la SETEDIS (Secretaría Técnica de Discapacidad), MINEDUC y expositores de la Universidad del Azuay (tres maestrantes y directora). Se abordó, de forma práctica y teórica, temas relacionados con los procesos inclusivos de las necesidades educativas especiales: sensoriales, intelectuales, físicas y altas capacidades, para finalmente concluir con la evaluación.

La fase dos consistió en la elaboración, adaptación, validación y aplicación de la encuesta “Investigación sobre la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular en el Ecuador 2015- 2016” (Universidad de Azuay, 2015). Este proceso se realizó a través de una muestra aleatoria no probabilística intencionada y por cuotas a 1000 docentes de la sede Quito, con el objetivo de analizar los factores condicionantes de la inclusión educativa.

En lo referente a la recolección y procesamiento de los datos, se organizaron dos momentos: el primero consistió en la recolección de datos que se realizó a través de la colaboración de los docentes inscritos en el taller donde cada participante perteneciente a la sede Quito debió entregar como inscripción, un sobre con 11 encuestas, de las cuales una correspondía a su autoevaluación y las 10 restantes debían ser aplicadas a sus compañeros colegas, recolectándose 1083 encuestas de las cuales fueron eliminadas 20 por no contar con información válida (en blanco y / o solo datos personales).

El segundo consistió en codificar cada una de las variables de las 1063 encuestas, (muestra productora) utilizando el programa IBM SPSS Statistics 19 y XLSTAT 2015 a través de diversos procesos estadísticos descriptivos, inferenciales y multivariados, que permitieron obtener los datos requeridos. Las medidas de tendencia central que se utilizaron fueron la mediana y la moda para el procesamiento de las variables cuantitativas y medidas de posición (K-means, método de agrupamiento que tiene como objetivo la partición de un conjunto). Se utilizaron tres categorías de agrupación (clústeres, identificación de elementos que tiene algún tipo de similitud): la actitud do-

cente, los conocimientos y la opinión frente a los procesos inclusivos en educación regular con el fin de analizar el resultado obtenido según ámbitos determinados para los objetivos de la investigación.

Resultados relacionados a los datos generales de los docentes encuestados en el Distrito Metropolitano de Quito

A continuación, se describen los resultados de la encuesta aplicada a los docentes fiscales que se encuentran activos dentro del sistema educativo regular en la Sede Quito período lectivo 2015 – 2016.

Tabla 1. Edad

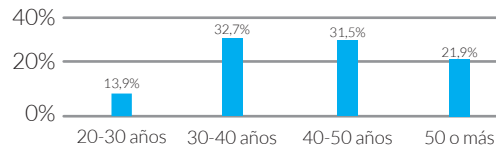
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Mediana	Media	Desv. típ.
Edad	1057	51	20	71	40,0	40,91	10,086
N válido (según lista)	1057						

Elaboración propia.

Tabla 2. Edad

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20 a 30	147	13,8	13,9	13,9
	30 a 40	346	32,5	32,7	46,6
	40 a 50	333	31,3	31,5	78,1
	50 o más	231	21,7	21,9	100,0
	Total	1057	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,6		
Total		1063	100,0		

Elaboración propia.

Figura 1. Edad


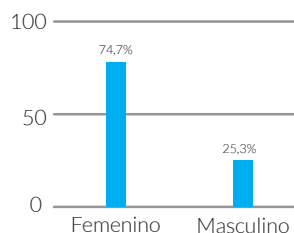
Elaboración propia.

La edad se concentra en los intervalos de 30 a 40 años en un 32,7% y 40 a 50 años con 31,5%. El promedio de la edad de quienes participaron en esta encuesta es de 41 años. Sin embargo, los resultados muestran una dispersión muy amplia con un rango de 51 años siendo la menor edad 20 años y la mayor 71 años, además el promedio de la variación de los datos es de 10 años, por lo que las edades no se encuentran agrupadas en el promedio calculado.

Tabla 3. Género

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	790	74,3	74,7
	Masculino	268	25,2	100
	Total	1058	99,5	100
Perdidos	Sistema	5	0,5	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 2. Género


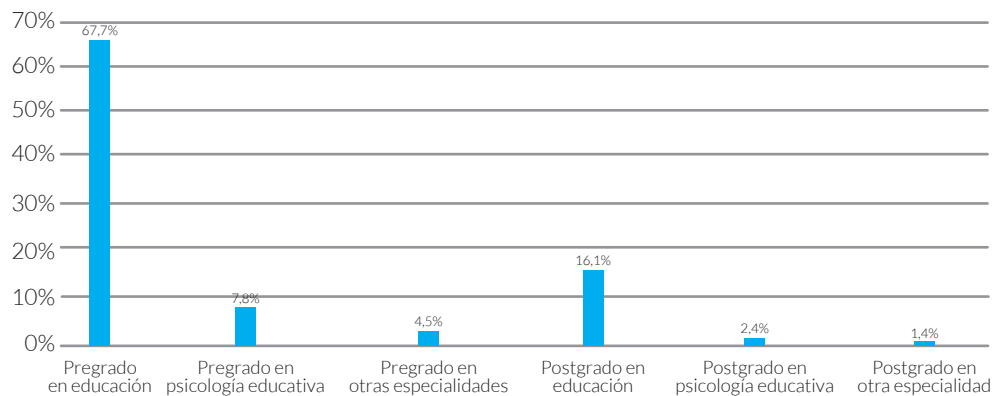
Elaboración propia.

El 74,7% de las personas que participaron en esta investigación pertenece al género femenino y el 25,3% masculino, lo que implica que hay una relación de 3 a 1 sobre el predominio de personal femenino sobre el masculino en el sistema educativo de la provincia de Pichincha.

Tabla 4. Títulos obtenidos

Títulos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Pregrado en Educación	566	53,2	67,7	67,7
	Pregrado en Psicología Educativa	65	6,1	7,8	75,5
	Pregrado en otras especialidades	38	3,6	4,5	80
	Posgrado en Educación	135	12,7	16,1	96,2
	Posgrado en Psicología Educativa	20	1,9	2,4	98,6
	Posgrado en otras especialidades	12	1,1	1,4	100
Total		836	78,6	100	
Perdidos	Sistema	227	21,4		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 3. Títulos obtenidos


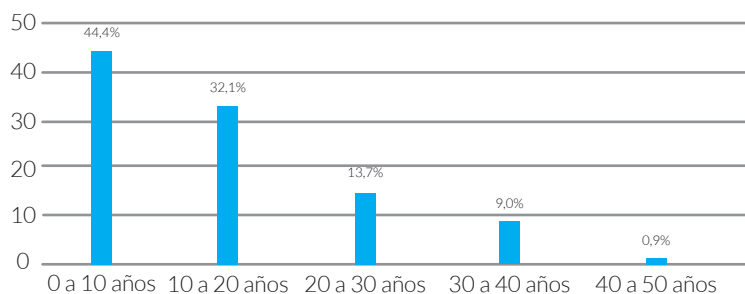
Elaboración propia.

Los resultados muestran que el 67,7% de los maestros participantes tiene un título de tercer nivel en el área de educación (licenciatura en educación) y el 16,1% tiene una capacitación de cuarto nivel. Se puede inferir entonces que la mayoría de docentes tiene formación profesional sobre pedagogía y didácticas.

Tabla 5. Años de experiencia docente

	Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 a 10	464	43,7	44,4	44,4
	10 a 20	335	31,5	32,1	76,5
	20 a 30	143	13,5	13,7	90,1
	30 a 40	94	8,8	9,0	99,1
	40 a 50	9	0,8	0,9	100
	Total	1045	98,3	100	
Perdidos	Sistema	18	1,7		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 4. Experiencia docente


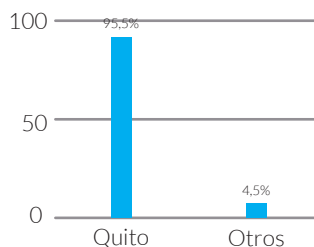
Elaboración propia.

La mayoría de maestros, que representa un 44,4% tiene una experiencia docente de 0 a 10 años, un porcentaje menor pero significativo del 32,1% tiene entre 10 a 20 años de experiencia y los demás trabajan en la docencia más de 20 años. Se podría deducir que todos en algún momento, han tenido experiencias al trabajar con estudiantes con NEE, derivadas o no de la discapacidad.

Tabla 6. Localidad del trabajo: provincia de Pichincha

Ciudad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Quito	995	93,6	95,5	95,5
	Pacto	4	0,4	0,4	95,9
	Conocoto	3	0,3	0,3	96,2
	Negalito	14	1,3	1,3	97,5
	Sangolquí	10	0,9	1,0	98,5
	Los Bancos	1	0,1	0,1	98,6
	Tumbaco	3	0,3	0,3	98,8
	Amaguaña	2	0,2	0,2	99,0
	Rumiñahui	1	0,1	0,1	99,1
	Bicentenario	1	0,1	0,1	99,2
	La Merced	1	0,1	0,1	99,3
	Aloag	4	0,4	0,4	99,7
	Machachi	2	0,2	0,2	99,9
	Yaruquí	1	0,1	0,1	100
	Total	1042	98,0	100	
Perdidos	Sistema	21	2,0		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 5. Ciudad


Elaboración propia.

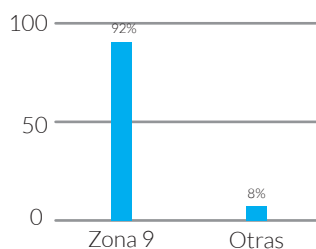
Casi la totalidad de maestros representados por un 95,5% trabajan en instituciones de la ciudad de Quito, el 4,5% lo hace en urbes pequeñas como Negalito, Sangolquí, Pacto, etc. Todos los docentes encuestados laboran en el sector urbano.

Tabla 7. Espacio geográfico a la que pertenece el establecimiento en donde se labora

No. de Zona	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1	2	0,2	0,2	0,2
2	24	2,3	2,6	2,8
3	16	1,5	1,7	4,5
4	6	0,6	0,6	5,1
5	5	0,5	0,5	5,6
6	16	1,5	1,7	7,3
7	4	0,4	0,4	7,8
8	2	0,2	0,2	8,0
9	864	81,3	92,0	100
Total	939	88,3	100	
Perdidos	Sistema	124	11,7	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 6. Zona



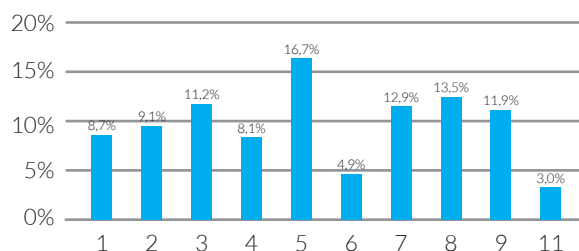
Elaboración propia.

El 92% de docentes pertenece a la Zona 9, lo que confirma que los docentes tienen un conocimiento de la distribución zonal del MINEDUC y la ubicación geográfica de la zona en la que laboran.

Tabla 8. Establecimiento al que pertenecen los encuestados

No. de Distrito	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	88	8,3	8,7
	2	92	8,7	17,8
	3	114	10,7	11,2
	4	82	7,7	8,1
	5	169	15,9	16,7
	6	50	4,7	4,9
	7	131	12,3	12,9
	8	137	12,9	13,5
	9	121	11,4	11,9
	11	30	2,8	3,0
	Total	1014	95,4	100
Perdidos	Sistema	49	4,6	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 7. Distrito


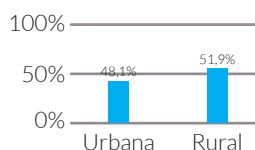
Elaboración propia.

Los docentes están distribuidos con cierta uniformidad en los diferentes distritos; la mayoría que corresponde al 16,7% pertenece al Distrito 5 referente al cantón/parroquia urbana de Concepción, Mariscal Sucre, Belisario Quevedo, San Isidro del Inca, Rumipamba, Kennedy, Nayón, Iñaquito, Cochapamba, Jipijapa y Zábiza. Los demás corresponden a cantones y/o parroquias urbanas de la provincia del Pichincha de acuerdo al archivo Maestro de Instituciones Educativas - AMIE, actualizado al período 2012-2013 del Modelo de Gestión Educativa / Coordinación General de Planificación del MINEDUC (2013).

Tabla 9. Área

	Área	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rural	474	44,6	48,1	48,1
	Urbano	511	48,1	51,9	100
	Total	985	92,7	100	
Perdidos	Sistema	78	7,3		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 8. Área


Elaboración propia.

Los resultados revelan que el 51,9% de los docentes encuestados trabaja en centros educativos en zonas urbana y el 48,1% en zonas rurales. Sin embargo, este dato no coincide con los resultados de las tablas correspondientes a ciudad, zona y distrito que revelan que el 100% de docentes labora en el sector urbano. Se interpreta una falta de comprensión con respecto a esta parte de la pregunta número cinco puesto que, pudo haberse confundido a las parroquias urbanas como zonas rurales.

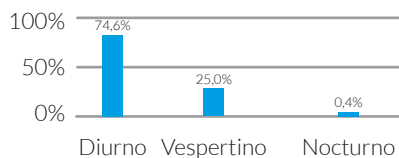
Pregunta relacionada con el horario al que pertenecen los establecimientos de los encuestados

Tabla 10. Tipo de establecimiento

	Jornada	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diurno	789	74,2	74,6	74,6
	Vespertino	265	24,9	25,0	99,6
	Nocturno	4	0,4	0,4	100
	Total	1058	99,5	100	
Perdidos	Sistema	5	0,5		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 9. Tipo de establecimiento



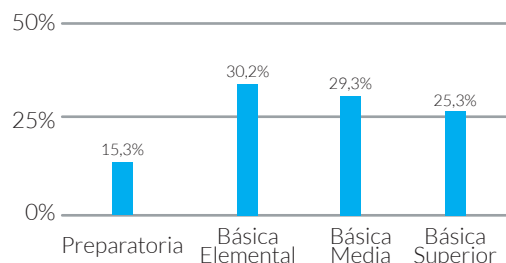
Elaboración propia.

El 74,6% de docentes trabaja en establecimientos con jornada diurna, la minoría que es el 25% trabaja en una jornada vespertina y el 0,4% en centros nocturnos. Evidenciando la necesidad de capacitar a los docentes de todas las jornadas, las mismas que según la distribución del MINEDUC (2013) guarda correspondencia con la cantidad de instituciones que en Pichincha trabajan con estas jornadas (1527 instituciones matutinas, 131 instituciones vespertinas y 45 instituciones nocturnas).

Tabla 11. Año de educación básica en el que labora

Nivel EGB		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Preparatoria	151	14,2	15,3	15,3
	Básica Elemental	299	28,1	30,2	45,5
	Básica Media	290	27,3	29,3	74,7
	Básica Superior	250	23,5	25,3	100
	Total	990	93,1	100	
Perdidos	Sistema	73	6,9		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 10. Año de educación básica en el que labora


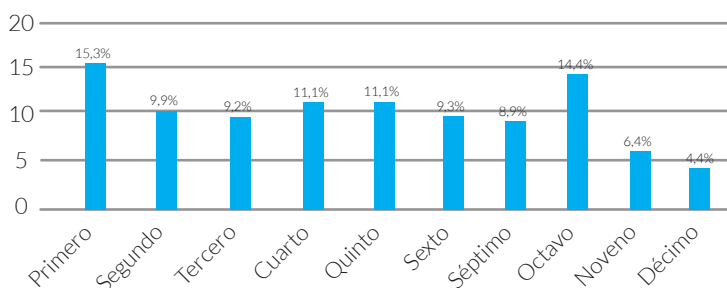
Elaboración propia.

El 30,2% de docentes imparte clases en el nivel de básica elemental (segundo a cuarto EGB), el 29,3% en la básica media (quinto a séptimo EGB) el 25,3% trabaja en la básica superior y la minoría que corresponde al 15,3% labora en el nivel de preparatoria (primero EGB).

Tabla 12. Año educación básica en el que labora

	Año EGB	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primero	151	14,2	15,3	15,3
	Segundo	98	9,2	9,9	25,2
	Tercero	91	8,6	9,2	34,3
	Cuarto	110	10,3	11,1	45,5
	Quinto	110	10,3	11,1	56,6
	Sexto	92	8,7	9,3	65,9
	Séptimo	88	8,3	8,9	74,7
	Octavo	143	13,5	14,4	89,2
	Noveno	63	5,9	6,4	95,6
	Décimo	44	4,1	4,4	100,0
		Total	990	93,1	100,0
Perdidos	Sistema	73	6,9		
Total		1063	100,0		

Elaboración propia.

Figura 11. Año de educación básica en el que labora


Elaboración propia.

El 15,3% trabaja en primero de básica, un porcentaje un tanto menor del 14,4% labora con los octavos de básica; la menor cantidad de docentes corresponde al 6,4% y 4,4% trabaja con novenos y décimos de básica respectivamente. Los datos antes mencionados demuestran un equilibrio en la distribución de los docentes encuestados, ya que la mayoría, aproximadamente un 85% corresponde personas que laboran en las diferentes secciones de la EGB mientras que un 15% labora en preparatoria.

Resultados relacionados al nivel de conocimiento, actitud y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica de los docentes encuestados en el Distrito Metropolitano de Quito

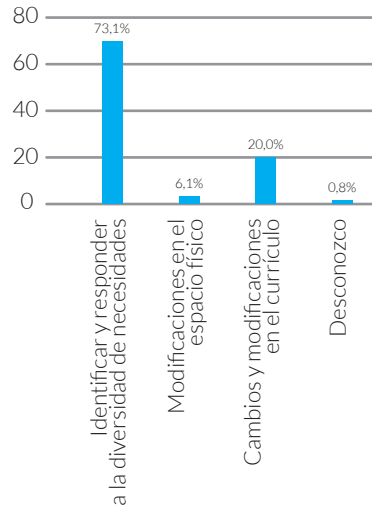
A continuación, se presentan los resultados relacionados con las 18 variables sobre conocimientos, actitudes y opiniones de los docentes frente a la inclusión educativa.

Tabla 13. Concepción de inclusión educativa

Conceptos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Identificar y responder a la diversidad de necesidades	753	70,8	73,1	73,1
	Modificaciones en el espacio físico	63	5,9	6,1	79,2
	Cambios y modificaciones en el currículo	206	19,4	20	99,2
	Desconozco	8	0,8	0,8	100
	Total	1030	96,9	100	
Perdidos	Sistema	33	3,1		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 12. Concepción sobre inclusión educativa



Elaboración propia.

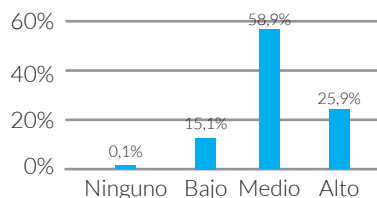
Los resultados muestran que el 73,1% de docentes considera que la inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, el 20% manifiesta que la inclusión hace referencia a todos los cambios y modificaciones en el currículo que respondan a las necesidades de los estudiantes; apenas el 6,1% sostiene que son todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los estudiantes y un porcentaje mínimo del 0,8% desconoce lo que significa la inclusión educativa. Estos resultados nos dejan ver que el 73% de los docentes tiene conocimientos generales de los procesos que involucra el sistema inclusivo lo que podría indicar que ha sido educada o autoeducada con respecto a conceptos y procedimientos.

Tabla 14. Medida en que la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias

	Medida	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	1	0,1	0,1	0,1
	Bajo	159	15	15,1	15,2
	Medio	618	58,1	58,9	74,1
	Alto	272	25,6	25,9	100
	Total	1050	98,8	100	
Perdidos	Sistema	13	1,2		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

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



Elaboración propia.

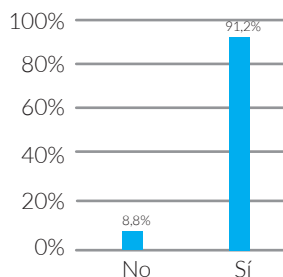
El 58,9%, sostiene que la inclusión educativa favorece las interacciones sociales entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias a un nivel medio, un porcentaje menor del 25,9% dice que a un nivel alto; apenas un 15,1% afirma que a un nivel bajo y apenas el 0,1% opina que ninguno. Por lo tanto, se podría interpretar que alrededor de un 50% de docentes tiene una predisposición positiva frente a una educación inclusiva o reconoce las bondades que a nivel psicológico y social puede aportar la interacción de estudiantes regulares con estudiantes incluidos favoreciendo la equidad, justicia y el respeto a la diversidad. A pesar que, en la pregunta sobre el conocimiento de la inclusión educativa, el 73,1 % manifestaba conocer sobre los procesos y beneficios de un proceso inclusivo.

Tabla 15. La inclusión de un niño con necesidades educativas especiales requiere el apoyo de un maestro tutor

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	92	8,7	8,8
	Sí	951	89,5	100
	Total	1043	98,1	100
Perdidos	Sistema	20	1,9	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 14. Necesidad de contar con un maestro tutor en la inclusión educativa



Elaboración propia.

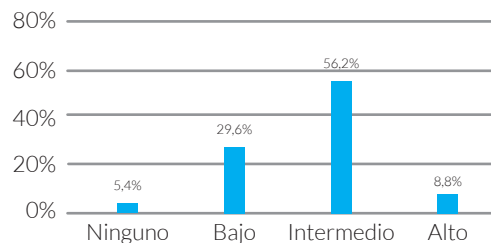
El 91,2% de docentes afirma que el momento de incluir a un niño con NEE es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor; apenas un 8,8% dice que dicho requerimiento no es necesario, evidenciando que la mayoría está dispuesta a trabajar en equipo con el apoyo del maestro tutor que colabore con la atención de las NEE en el proceso de aprendizaje de los estudiantes incluidos en la educación regular. Sin embargo, la información obtenida podría evidenciar inseguridad en el proceso ya que una inclusión educativa efectiva requiere del menor apoyo posible dentro del aula.

Tabla 16. Programación educativa elaborada con lineamientos inclusivos

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	56	5,3	5,4	5,4
	Bajo	309	29,1	29,6	35
	Intermedio	586	55,1	56,2	91,2
	Alto	92	8,7	8,8	100
	Total	1043	98,1	100	
Perdidos	Sistema	20	1,9		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 15. Programación educativa elaborada con lineamientos inclusivos



Elaboración propia.

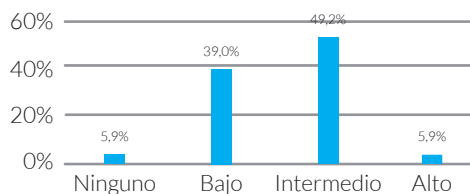
El 56,2% de docentes responde que la programación educativa ha sido elaborada a un nivel intermedio con los lineamientos educativos requeridos y el 8,8% dice que a un nivel alto; mientras que a un nivel bajo un 29,6% y ninguno apenas el 5,4%. Entonces se evidencia que las programaciones curriculares no están adecuadas totalmente a las NEE de los estudiantes con discapacidad, probablemente por desconocimiento y falta de capacitación a los docentes sobre cómo realizar las adaptaciones curriculares significativas y/o no significativas. Con esto se evidencia una contradicción con las preguntas de conocimientos anteriores, en las que se manifestaba tener un conocimiento teórico del tema o tal vez fueron de carácter general e imprecisas en lo referente a la programación curricular.

Tabla 17. Nivel de capacitación sobre procesos inclusivos

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	62	5,8	5,9	5,9
	Bajo	410	38,6	39	44,9
	Intermedio	517	48,6	49,2	94,1
	Alto	62	5,8	5,9	100
	Total	1051	98,9	100	
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 16. Nivel de capacitación sobre procesos inclusivos



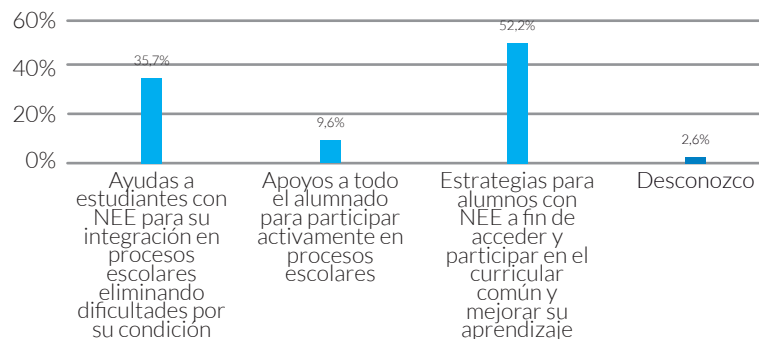
Elaboración propia.

El 49,2%, responde que el nivel de capacitación que tiene sobre los procesos inclusivos es intermedio, un porcentaje significativo del 39% dice que es bajo; apenas el 5,9% dice que es alto e igual porcentaje sostiene que ninguno. Por lo que se infiere que las capacitaciones recibidas les dan una noción sobre inclusión educativa, pero evidencian la falta de dominio teórico y técnico de los procesos requeridos para atender NEE de los estudiantes incluidos.

Tabla 18. Definiciones sobre adaptaciones curriculares

Definiciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Ayudas a estudiantes con NEE para su integración en procesos escolares eliminando dificultades por su condición	373	35,1	35,7	35,7
Apoyos a todo el alumnado para participar activamente en procesos escolares	100	9,4	9,6	45,2
Estrategias para alumnos con NEE a fin de acceder y participar en el currícular común y mejorar su aprendizaje	546	51,4	52,2	97,4
Desconozco	27	2,5	2,6	100
Total	1046	98,4	100	
Perdidos				
Sistema	17	1,6		
Total	1063	100		

Elaboración propia.

Figura 17. Definiciones sobre adaptaciones curriculares


Elaboración propia.

El 52,2% de docentes sostiene que las adaptaciones curriculares son estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje. Un porcentaje significativo del 35,7% afirma que son 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 difícil alcanzar por su condición. El 9,2% dice que son 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 difícil alcanzar por su condición y apenas el 2,6% afirma que desconocen sobre el tema.

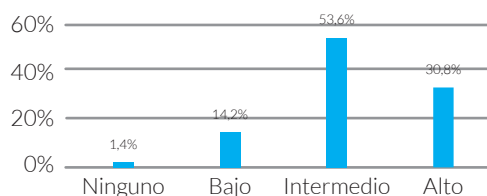
Los resultados indican que la mitad de los encuestados conoce la definición de adaptaciones curriculares, porcentaje que tiene relación con la consideración de que el sistema inclusivo es un proceso beneficioso tanto para los estudiantes incluidos como para los regulares, (aproximadamente 50% de docentes) de la pregunta 2. Sin embargo, también se evidencia un alto porcentaje de desconocimiento sobre el tema.

Tabla 19. Nivel aceptación de la inclusión de niños con discapacidad

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	15	1,4	1,4	1,4
	Bajo	150	14,1	14,2	15,6
	Intermedio	565	53,2	53,6	69,2
	Alto	325	30,6	30,8	100
	Total	1055	99,2	100	
Perdidos	Sistema	8	0,8		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 18. Nivel de aceptación de inclusión de niños con discapacidad



Elaboración propia.

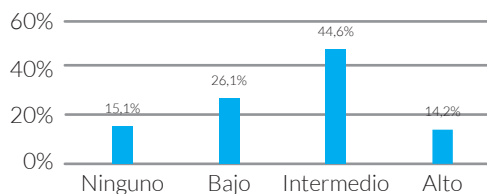
El 53,6% de docentes afirma tener un nivel intermedio de aceptación hacia la inclusión de niños con discapacidad; un porcentaje significativo del 30,8% sostiene que su nivel de aceptación es alto, apenas un 14,2% dice que es bajo y el 1,4% afirma que ninguno. El 85% de docentes manifiesta una actitud positiva frente a la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas lo que se evidencia una disposición favorable hacia procesos inclusivos dentro del aula.

Tabla 20. Nivel de apoyo de equipo psicopedagógico y/o DECE

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	159	15	15,1	15,1
	Bajo	275	25,9	26,1	41,3
	Intermedio	469	44,1	44,6	85,8
	Alto	149	14	14,2	100
	Total	1052	99	100	
Perdidos	Sistema	11	1		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 19. Nivel en apoyo del DECE en el proceso de inclusión



Elaboración propia.

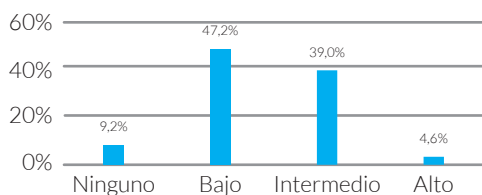
El 44,6% de los docentes considera que el nivel de apoyo del DECE para facilitar los procesos de inclusión en la institución en la que laboran es intermedio, el 26,1% dice que es bajo. Apenas el 14,2% dice que es alto y el 15,1% sostiene que ninguno. Lo que revela que el apoyo del equipo psicopedagógico y/o DECE no está siendo efectivo al momento de asesorar a los docentes sobre los procesos inclusivos enfocados a la satisfacción de las NEE de sus estudiantes incluidos. El 86% tiene un nivel de insatisfacción considerable en cuanto a sus necesidades de asesoramiento específico en la sede Pichincha.

Tabla 21. Nivel de preparación de la institución en aspectos físicos y educativos para niños con NEE

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	96	9	9,2	9,2
	Bajo	493	46,4	47,2	56,4
	Intermedio	408	38,4	39	95,4
	Alto	48	4,5	4,6	100
	Total	1045	98,3	100	
Perdidos	Sistema	18	1,7		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

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



Elaboración propia.

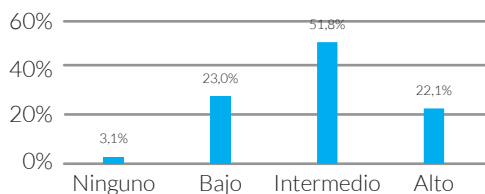
El 4,2% sostiene que el nivel de preparación de la institución en la que trabaja, en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE es bajo, el 39% afirma que es intermedio; apenas el 4,6% dice que es alto y el 9,2% ninguno. Lo que podría evidenciar que a nivel institucional aún están en proceso de implementación o tal vez no existen las modificaciones pertinentes a la infraestructura relacionadas con la NEE del estudiante incluido. Por otro lado, se observa también que a nivel docente existe insuficiencia de recursos didácticos o un desconocimiento de cómo adaptar los que posee a la NEE de estudiante en la sede Pichincha.

Tabla 22. Nivel de apoyo de los directivos a la inclusión

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	32	3	3,1	3,1
	Bajo	241	22,7	23	26,1
	Intermedio	542	51	51,8	77,9
	Alto	231	21,7	22,1	100
	Total	1046	98,4	100	
Perdidos	Sistema	17	1,6		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

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



Elaboración propia.

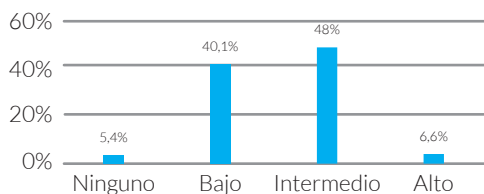
El 51,8% de los docentes cree que el apoyo de las autoridades a los procesos de inclusión corresponde a un nivel intermedio, el 23% dice que dicho apoyo es bajo. Un porcentaje similar a este último, el 22,1% dice que el apoyo de las autoridades es alto y un porcentaje bajo del 3,1% que ninguno. El 78% evidencia inconformidad con respecto al apoyo de las autoridades institucionales lo que podría incidir en el desempeño y actitud docente.

Tabla 23. Nivel personal de capacitación sobre adaptaciones curriculares hacia niños con NEE

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	57	5,4	5,4	5,4
	Bajo	421	39,6	40,1	45,5
	Intermedio	504	47,4	48	93,4
	Alto	69	6,5	6,6	100
	Total	1051	98,9	100	
Perdidos	Sistema	12	1,1		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

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



Elaboración propia.

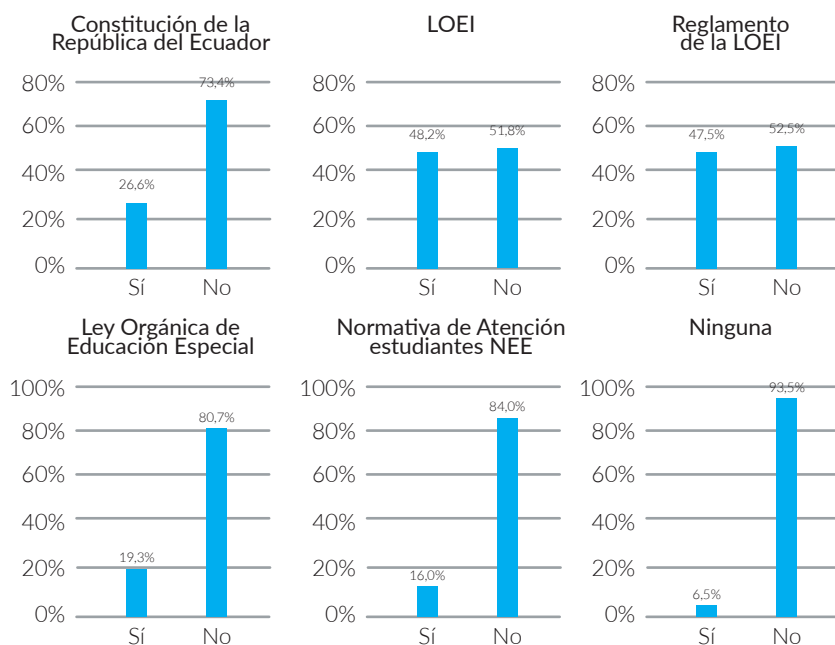
El 48% de los docentes considera que su nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con NEE es intermedio; un porcentaje menor pero significativo dice que es bajo. Tan solo el 6,6% afirma que es alto y el 5,4% dice que es ninguno. El 93% no está satisfecho con la capacitación que ha recibido en este aspecto superando al porcentaje (86%) que había indicado mantener un nivel medio y bajo con respecto a la elaboración de planificaciones curriculares.

Tabla 24. Frecuencias conocimiento de normativas sobre inclusión

Normativas	Respuestas		Porcentaje de casos	
	N°	Porcentaje		
Conocimiento Leyes a	Constitución de la República	283	16,2%	26,6%
	LOEI	512	29,4%	48,2%
	Reglamento de la LOEI	505	29%	47,5%
	Ley Orgánica de Educación Especial	205	11,8%	19,3%
	Normativa de atención a estudiantes con NEE	170	9,7%	16%
	Ninguna	69	4%	6,5%
Total	1744	100%	164,1%	

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Elaboración propia.

Figura 23. Conocimiento de normativas sobre inclusión


Elaboración propia.

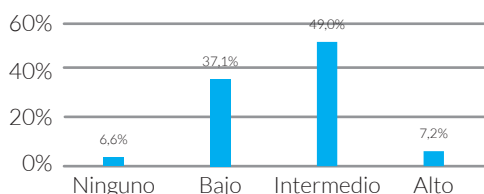
El 48,2% de docentes afirman conocer la LOEI, el 47,5% conocen el reglamento a la LOEI, el 26,6% la Constitución; porcentajes bajos del 19,3% y el 16% conocen normativas encaminadas directamente a la inclusión como la Ley Orgánica de Educación Especial y la Normativa de atención a estudiantes con NEE; un porcentaje mínimo del 6,5% afirma que no conoce ninguno de los documentos mencionados. Es evidente el alto porcentaje de desconocimiento de los docentes de las leyes y normativas sobre la inclusión educativa nacional frente a un conocimiento básico elemental de la LOEI y su reglamento. Estos resultados revelan una capacitación incompleta que podría derivar en acciones y actitudes erróneas con respecto a los derechos de los niños con NEE y/o discapacidad y maestros al crear demasiadas expectativas sobre su accionar.

Tabla 25. Nivel de planificación y toma de decisiones en la evaluación de NEE

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	69	6,5	6,6
	Bajo	386	36,3	43,8
	Intermedio	510	48	49
	Alto	75	7,1	7,2
	Total	1040	97,8	100
Perdidos	Sistema	23	2,2	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 24. Nivel de planificación y toma de decisiones para evaluar NEE



Elaboración propia.

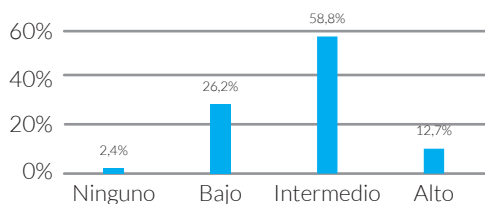
El 49% de docentes considera que la institución en la que laboran planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales a un nivel intermedio, un porcentaje significativo del 37,1% dice que, a un nivel normal. El 7,2% sostiene que a un nivel alto y el 6,6% piensa que ninguno. Aproximadamente el 93% de docentes evidencia que el proceso de planificación y evaluación de NEE se realiza a medias y escasamente lo que refleja un desconocimiento en la elaboración de procesos que benefician la inclusión educativa.

Tabla 26. Medida de una cultura amigable con la inclusión

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	25	2,4	2,4	2,4
	Bajo	273	25,7	26,2	28,6
	Intermedio	613	57,7	58,8	87,3
	Alto	132	12,4	12,7	100
	Total	1043	98,1	100	
Perdidos	Sistema	20	1,9		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 25. Medida de una cultura amigable con la inclusión



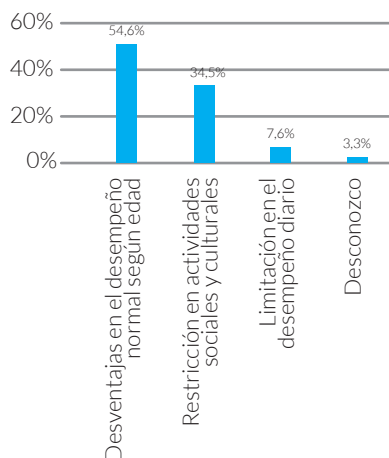
Elaboración propia.

El 58,8% responde que las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan en un nivel intermedio la existencia de una cultura amigable con la inclusión; el 26,2 % dice que ese nivel de influencia es bajo, tan solo el 12,7% dice que es alto y un mínimo del 2,4% dice ninguno. Aproximadamente el 87% manifiesta no sentir en su institución una cultura inclusiva que de viabilidad al proceso tal vez ocasionada por la falta de apoyo institucional y directivo al no existir una conexión entre ámbitos institucionales como aula, DECE, autoridades.

Tabla 27. Concepción sobre necesidades educativas especiales

Conceptos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Discapacidad-manifiestan necesidades en procesos educativo	567	53,3	54,6	54,6
Condiciones que requieren ajustes, recursos y medidas pedagógicas	358	33,7	34,5	89,1
Autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar	79	7,4	7,6	96,7
Desconozco	34	3,2	3,3	100
Total	1038	97,6	100	
Perdidos				
Sistema	25	2,4		
Total	1063	100		

Elaboración propia.

Figura 26. Concepción sobre necesidades educativas especiales


Elaboración propia.

El 54,6% considera que las necesidades educativas especiales son todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos; un porcentaje menor pero significativo del 34,5% dice que son aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requiere de ajustes, re-

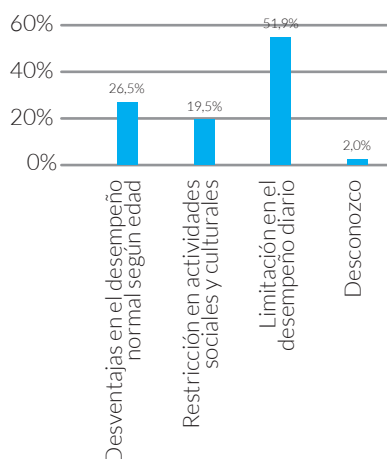
cursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario. Apenas el 7,6% afirma que son los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar y tan solo el 3,3% desconoce sobre el tema. Los resultados reflejan que el 66% aproximadamente asocia la definición de NEE con la discapacidad.

Tabla 28. Concepción de discapacidad

Conceptos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Desventajas en el desempeño normal según edad	266	25	26,5	26,5
Restricción en actividades sociales y culturales	196	18,4	19,5	46,1
Limitación en el desempeño diario	521	49	51,9	98
Desconozco	20	1,9	2	100
Total	1003	94,4	100	
Perdidos				
Sistema	60	5,6		
Total	1063	100		

Elaboración propia.

Figura 27. Concepción sobre discapacidad



Elaboración propia.

Para el 51,9% de docentes la discapacidad es la limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida diaria, para el

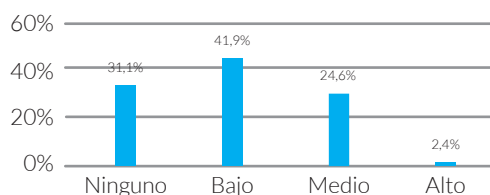
26,5% es la restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria. Este resultado deja ver que la mitad de los encuestados sabe lo que es e implica una discapacidad.

Tabla 29. Discapacidad auditiva

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	296	27,8	31,1	31,1
	Bajo	398	37,4	41,9	73
	Medio	234	22	24,6	97,6
	Alto	23	2,2	2,4	100
	Total	951	89,5	100	
Perdidos	Sistema	112	10,5		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 28. Discapacidad auditiva



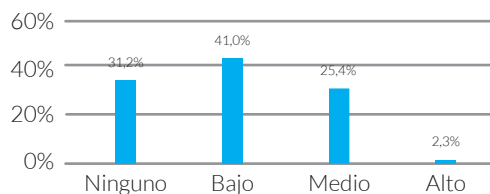
Elaboración propia.

El 41,9% de docentes tiene un bajo nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje dirigidos hacia la atención de NEE derivadas de la discapacidad auditiva, un porcentaje menor pero significativo del 31,1% no tiene ninguno; solamente el 24,6% tiene un nivel medio y apenas el 2,4% afirma tener un nivel alto. Por lo que es evidente el escaso nivel de conocimientos sobre las estrategias y metodologías específicas para la atención de niños con discapacidad auditiva incluidos en la educación regular de la sede Pichincha.

Tabla 30. Discapacidad visual

Nivel		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	294	27,7	31,2	31,2
	Bajo	386	36,3	41	72,3
	Medio	239	22,5	25,4	97,7
	Alto	22	2,1	2,3	100
	Total	941	88,5	100	
Perdidos	Sistema	122	11,5		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 29. Discapacidad visual


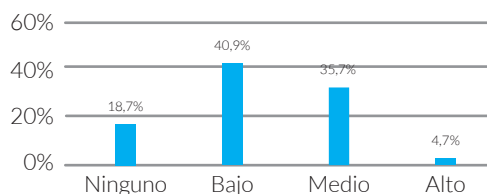
Elaboración propia.

El 41% de docentes afirman tener un bajo conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje dirigidos hacia la atención de NEE derivadas de la discapacidad visual, el 31,2% dicen que no tienen ninguno, el 25,4% afirman conocer sobre este tema medianamente y apenas el 2,3% dicen tener un nivel alto. Por lo que es evidente el escaso nivel de conocimientos sobre las estrategias y metodologías específicas para la atención de niños con discapacidad visual incluidos en la educación regular de la sede Pichincha.

Tabla 31. Discapacidad física

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	176	16,6	18,7
	Bajo	386	36,3	40,9
	Medio	337	31,7	35,7
	Alto	44	4,1	4,7
	Total	943	88,7	100
Perdidos	Sistema	120	11,3	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 30. Discapacidad física


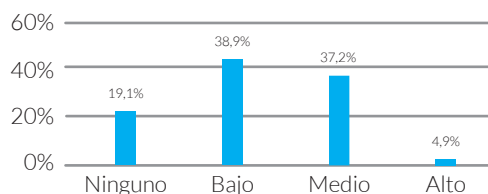
Elaboración propia.

El 40,9% de los docentes dice tener un conocimiento bajo sobre métodos de enseñanza-aprendizaje dirigidos hacia la atención de NEE derivadas de la discapacidad física, el 35,7% afirma conocerlos medianamente, un porcentaje bajo del 18,7% manifiesta no tenerlo y finalmente un 4,7% dicen tener un alto conocimiento sobre el tema, resultados que demuestran el escaso nivel de conocimientos sobre las estrategias y metodologías específicas para la atención de niños con discapacidad física incluidos en la educación regular de la sede Pichincha.

Tabla 32. Discapacidad intelectual

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	185	17,4	19,1	19,1
	Bajo	377	35,5	38,9	58
	Medio	360	33,9	37,2	95,1
	Alto	47	4,4	4,9	100
	Total	969	91,2	100	
Perdidos	Sistema	94	8,8		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 31. Discapacidad intelectual


Elaboración propia.

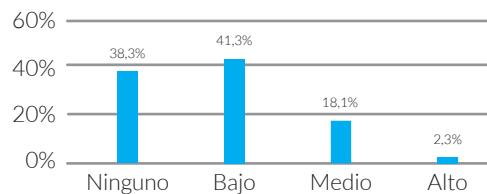
El 38,9% de docentes afirma tener un bajo conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje dirigidos hacia la atención de NEE derivadas de la discapacidad intelectual, un porcentaje similar del 37,2% sostiene tener un nivel medio, el 19,1% sostiene no tenerlo y el 4,9% dice que sus conocimientos sobre discapacidad intelectual son altos. Resultados que demuestran el escaso nivel de conocimientos sobre las estrategias y metodologías específicas para la atención de niños con discapacidad intelectual incluidos en la educación regular de la sede Pichincha.

Tabla 33. Autismo y trastornos generales de desarrollo

	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	355	33,4	38,3	38,3
	Bajo	382	35,9	41,3	79,6
	Medio	168	15,8	18,1	97,7
	Alto	21	2	2,3	100
	Total	926	87,1	100	
Perdidos	Sistema	137	12,9		
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 32. Autismo y trastornos generales de desarrollo



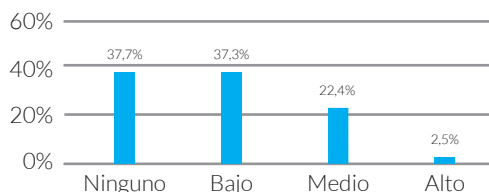
Elaboración propia.

El 41,3% tiene un conocimiento bajo sobre métodos de enseñanza-aprendizaje dirigidos hacia la atención de NEE derivadas del trastorno del espectro autista y trastornos generales de desarrollo. Un porcentaje menor pero significativo del 38,3% afirma no tener conocimiento sobre el tema, apenas un 18,1% dice conocer medianamente y un porcentaje mínimo del 2,3% dice poseer un nivel alto. Al igual que en las anteriores se evidencia el escaso nivel de conocimientos sobre las estrategias y metodologías específicas para la atención de niños con TEA y TGD incluidos en la educación regular de la sede Pichincha.

Tabla 34. Altas capacidades

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	342	32,2	37,7
	Bajo	338	31,8	75,1
	Medio	203	19,1	22,4
	Alto	23	2,2	2,5
	Total	906	85,2	100
Perdidos	Sistema	157	14,8	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 33. Altas capacidades


Elaboración propia.

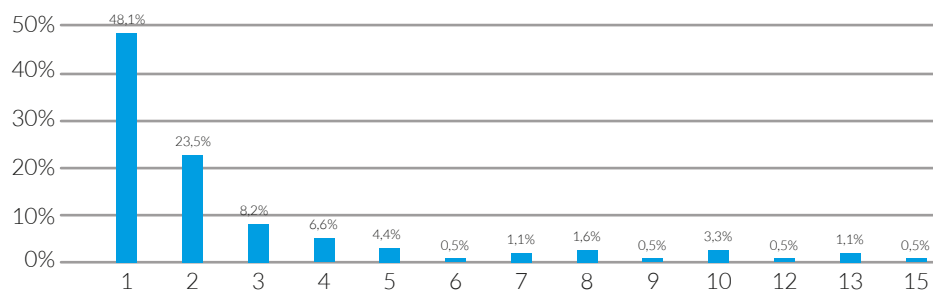
El 37,7% de docentes no tiene ningún conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje dirigidos hacia la atención de NEE derivadas de la alta capacidad, un porcentaje similar del 37,3% dice que sus conocimientos sobre el tema son bajos, el 22,4% dice que conocen a un nivel medio y tan solo el 2,5% afirma que sus conocimientos al respecto son altos. Al igual que en las anteriores, se evidencia el escaso nivel de conocimientos sobre las estrategias y metodologías específicas para la atención de niños con altas capacidades incluidos en la educación regular de la sede Pichincha.

Conforme a los resultados obtenidos de esta pregunta se podría entender que los docentes no tienen conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las discapacidades visual, auditiva, intelectual, física, altas capacidades, TEA y TGD lo que podría derivar en una praxis no efectiva al momento de atender las NEE de los estudiantes incluidos que redundaría en una no potencialización de sus capacidades y fortalezas. Por lo tanto, es comprensible que el 93% de docentes manifieste haber tenido capacitaciones de un nivel medio a bajo sobre procesos inclusivos puesto que es evidente que estos criterios no fueron considerados en su formación profesional ni en su capacitación.

Tabla 35. Discapacidad visual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	88	8,3	48,1	48,1
	2	43	4	23,5	71,6
	3	15	1,4	8,2	79,8
	4	12	1,1	6,6	86,3
	5	8	0,8	4,4	90,7
	6	1	0,1	0,5	91,3
	7	2	0,2	1,1	92,3
	8	3	0,3	1,6	94
	9	1	0,1	0,5	94,5
	10	6	0,6	3,3	97,8
	12	1	0,1	0,5	98,4
	13	2	0,2	1,1	99,5
	15	1	0,1	0,5	100
	Total	183	17,2	100	
	Perdidos	Sistema	880	82,8	
Total		1063	100		

Elaboración propia.

Figura 34. Discapacidad visual


Elaboración propia.

La mayoría de docentes que representa el 48,1% tiene un estudiante con discapacidad visual, un porcentaje menor del 23,5% tiene dos estudiantes con discapacidad,

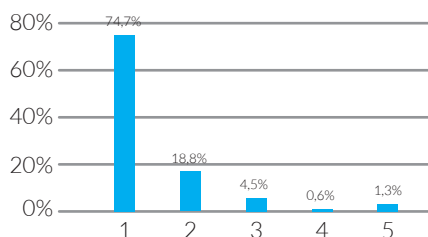
los demás docentes que representan porcentajes muy bajos tienen entre 3 y 15 estudiantes con esta discapacidad. Se infiere que el 28% aproximadamente de encuestados al responder se refirió posiblemente a su realidad institucional y no de su aula, o no son profesores de EGB sino profesionales que pertenecen a instancias como el DECE o docentes de instituciones de educación especial.

Tabla 36. Discapacidad auditiva

Cantidad estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	115	10,8	74,7
	2	29	2,7	18,8
	3	7	0,7	4,5
	4	1	0,1	0,6
	5	2	0,2	1,3
	Total	154	14,5	100
Perdidos	Sistema	909	85,5	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 35. Discapacidad auditiva



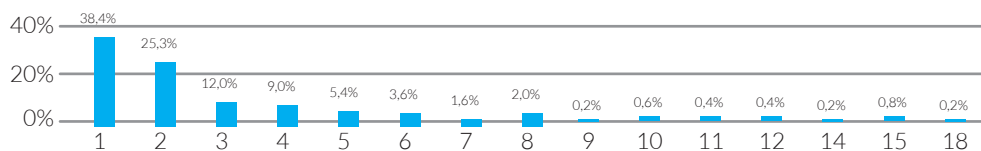
Elaboración propia.

La mayoría de docentes el 74,7% tiene un estudiante con discapacidad auditiva; el 18,8% tiene dos estudiantes, los demás que representan porcentajes muy bajos tienen entre 3 y 15 estudiantes. Se infiere que el 7% aproximadamente de encuestados al responder se refirió posiblemente a su realidad institucional y no de su aula, o no son profesores de EGB sino profesionales que pertenecen a instancias como el DECE o docentes de instituciones de educación especial.

Tabla 37. Discapacidad intelectual

Cantidad estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1	193	18,2	38,4	38,4
2	127	11,9	25,3	63,7
3	60	5,6	12	75,7
4	45	4,2	9	84,7
5	27	2,5	5,4	90
6	18	1,7	3,6	93,6
7	8	0,8	1,6	95,2
8	10	0,9	2	97,2
9	1	0,1	0,2	97,4
10	3	0,3	0,6	98
11	2	0,2	0,4	98,4
12	2	0,2	0,4	98,8
14	1	0,1	0,2	99
15	4	0,4	0,8	99,8
18	1	0,1	0,2	100
Total	502	47,2	100	
Perdidos	Sistema	561	52,8	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 36. Discapacidad intelectual


Elaboración propia.

El 38,4% de docentes tiene un estudiante con discapacidad intelectual, el 25,3% tiene dos estudiantes, los demás docentes que representan porcentajes muy bajos tienen entre 3 y 18 estudiantes con este tipo de discapacidad. Se infiere que el 47% aproximadamente de encuestados al responder se refirió posiblemente a su realidad

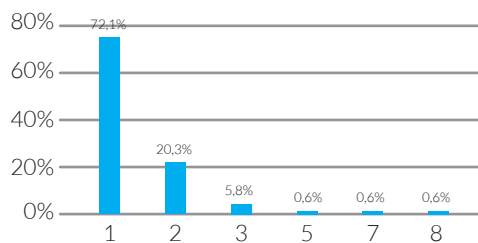
institucional y no de su aula, o no son profesores de EGB sino profesionales que pertenecen a instancias como el DECE o docentes de instituciones de educación especial.

Tabla 38. Discapacidad física

Cantidad estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	124	11,7	72,1
	2	35	3,3	20,3
	3	10	0,9	5,8
	5	1	0,1	0,6
	7	1	0,1	0,6
	8	1	0,1	100
	Total	172	16,2	100
Perdidos	Sistema	891	83,8	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 37. Discapacidad física



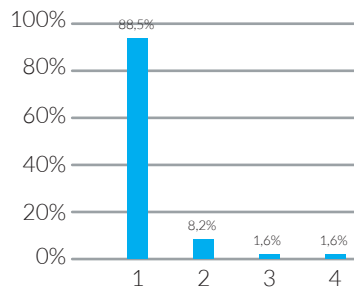
Elaboración propia.

El 72,1% de docentes tiene un estudiante con discapacidad física, el 20,3% tiene dos estudiantes, los demás docentes con porcentajes muy bajos tiene entre tres y ocho estudiantes con esta discapacidad. Se infiere que el 8% aproximadamente de encuestados al responder se refirió posiblemente a su realidad institucional y no de su aula, o no son profesores de EGB sino profesionales que pertenecen a instancias como el DECE o docentes de instituciones de educación especial.

Tabla 39. Trastorno de espectro autista

Cantidad estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	54	5,1	88,5
	2	5	0,5	96,7
	3	1	0,1	98,4
	4	1	0,1	100
	Total	61	5,7	100
Perdidos	Sistema	1002	94,3	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 38. Trastorno de espectro autista


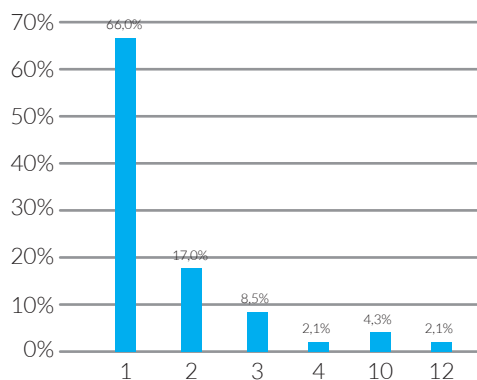
Elaboración propia.

La mayoría de docentes, el 88,5%, tiene un estudiante con trastorno de espectro autista, los demás que representan porcentajes muy bajos tienen entre dos y cuatro estudiantes con esta discapacidad.

Tabla 40. Altas capacidades

Cantidad estudiantes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	31	2,9	66
	2	8	0,8	17
	3	4	0,4	8,5
	4	1	0,1	2,1
	10	2	0,2	4,3
	12	1	0,1	2,1
	Total	47	4,4	100
Perdidos	Sistema	1016	95,6	
Total		1063	100	

Elaboración propia.

Figura 39. Altas capacidades


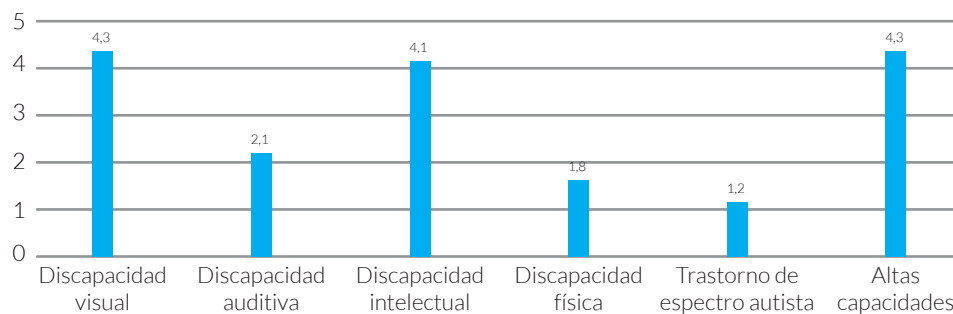
Elaboración propia.

El 66% de docentes tiene un estudiante con altas capacidades, el 17% de estudiantes tiene dos estudiantes y los demás que representan porcentajes muy bajos tienen entre 3 y 12 estudiantes con altas capacidades.

Tabla 41. Promedio del número de estudiantes con discapacidad

Cantidad estudiantes	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Discapacidad visual	183	1	15	4,3	2,650
Discapacidad auditiva	154	1	5	2,1	0,719
Discapacidad intelectual	502	1	18	4,1	2,425
Discapacidad física	172	1	8	1,8	0,924
Trastorno de espectro autista	61	1	4	1,2	0,522
Altas capacidades	47	1	12	4,3	2,409
N válido (según lista)	10				

Elaboración propia.

Figura 40. Promedio del número de estudiantes de acuerdo al tipo de discapacidad


Elaboración propia.

El promedio más alto de estudiantes con discapacidad a cargo de los docentes investigados corresponde a la discapacidad visual y altas capacidades con un 4,3% y a la discapacidad intelectual con un 2,1%. Es evidente que esta pregunta no fue entendida cabalmente por los encuestados, aparentemente fue contestada en función de realidades institucionales. Además, estos datos reflejan una población muy alta de estudiantes con discapacidad incluidos en el sistema educativo regular de la sede Pichincha.

Con el objetivo de validar y contrastar la información de tipo descriptiva, se procedió a utilizar el programa XLSTAT versión 2015.6 para detectar agrupaciones en los datos y en las variables a través de la transformación de variables y la aplicación del K-means para obtener cuatro grupos de datos que muestran los puntos centrales de coincidencia entre ellos, como se observa a continuación.

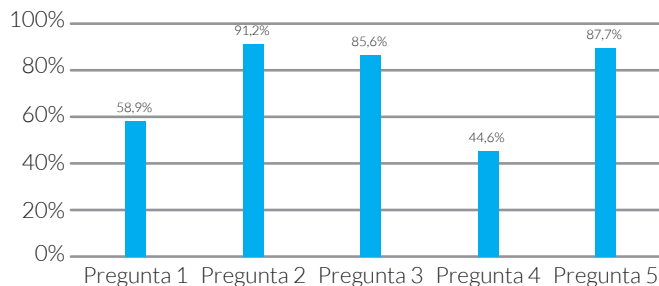
Resultados globales referidos a la actitud, opinión y conocimiento de los participantes hacia la inclusión educativa

Tabla 42. Resultados sobre la actitud de los docentes en relación a la inclusión educativa

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
¿En qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?	¿Cree usted que al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?	¿Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es?	¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales? Medianamente.	¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión? Medianamente.
58,9%	91,2%	85,6%	44,6%	87,7%

Elaboración propia.

Figura 41. Análisis del área actitudinal de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE



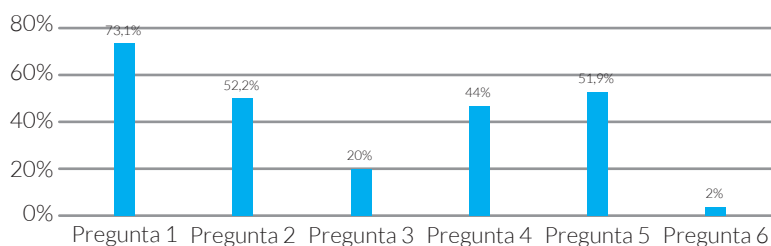
Elaboración propia.

Tabla 43. Resultados sobre el conocimiento de los docentes en relación a la inclusión educativa

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
Conocimiento de los docentes sobre la inclusión educativa.	Conocimiento de los docentes sobre las adaptaciones curriculares.	Conocimiento de los docentes sobre las normas referidas a la inclusión.	Conocimiento de los docentes sobre la necesidad educativa especial.	Conocimiento de los docentes sobre la discapacidad.	Conocimiento de los docentes sobre métodos de enseñanza – aprendizaje.
73,1%	52,2%	20%	44%	51,9%	2%

Elaboración propia.

Figura 42. Análisis del área conocimiento de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE



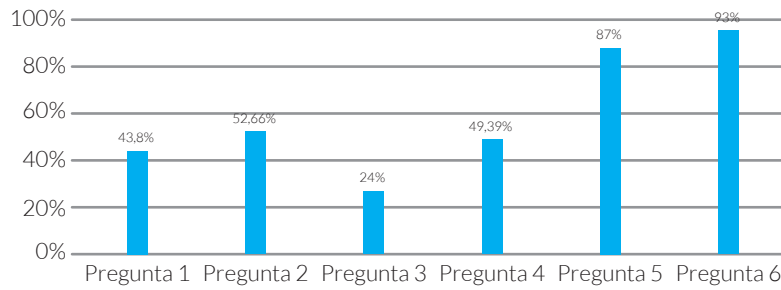
Elaboración propia.

Tabla 44. Resultados sobre la opinión de los docentes en relación a la inclusión educativa

Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
Programación educativa elaborada con lineamientos.	Capacitación sobre los procesos inclusivos. Medianamente.	La institución cuenta con el apoyo del DECE.	Nivel de preparación institucional.	Nivel de apoyo de los directivos hacia la inclusión. Medianamente.	Nivel de capacitación para realizar adaptaciones curriculares. Medianamente.
43,8%	52,66%	24%	49,39%	87%	93%

Elaboración propia.

Figura 43. Análisis del área opinión de los docentes hacia la inclusión educativa de niños con NEE



Elaboración propia.

Figura 44. Resultados en base a la estadística multivariada



Elaboración propia.

Los datos representados en la figura 44 confirman los resultados analizados anteriormente ya que se puede verificar que la tendencia de respuesta en las preguntas se inclina hacia la opción tres cuya respuesta es media y dos que corresponde a bajo. Los picos que se observan corresponden a las variables años de experiencia y número de zona de los datos informativos de la encuesta que por el tipo de codificación resaltan en el cuadro. Los picos que sobresalen en las preguntas de opinión, conocimiento y actitud son las relacionadas con el conocimiento de definición de adaptaciones curriculares y discapacidad.

En lo que se refiere a la pregunta: ¿en el presente año lectivo, tiene en su aula niños con NEE? Si la respuesta es afirmativa, señale el número de alumnos en función de la NEE, se confirma que al no tener medida de tendencia central que genere grupos (clústeres) existe inconsistencia en los resultados obtenidos.

Los picos bajos confirman el bajo nivel en conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades, apoyo del DECE, capacitación sobre aspectos inclusivos, preparación de la institución con respecto a recursos físicos y didácticos, capacitación sobre adaptaciones curriculares, procesos de planificación y evaluación.

Discusión y conclusiones

La investigación realizada tuvo el propósito de diagnosticar en qué nivel se encuentran el conocimiento y las actitudes de los docentes frente al tema “La inclusión educativa de los estudiantes con NEE: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular” en la sede Quito. Su finalidad fue determinar los avances que en este ámbito se han producido a nivel educativo regular.

En referencia a los resultados obtenidos en el procesamiento de las encuestas válidas se concluye que existe un nivel mayoritariamente medio, a bajo de conocimiento sobre métodos de enseñanza aprendizaje, características, NEE de las diferentes discapacidades, altas capacidades, trastorno del espectro autista y trastorno generalizado del desarrollo, procesos de planificación y evaluación, apoyo del DECE y recursos.

Por lo tanto, si bien el proceso inclusivo debe concebirse como holístico e integrador que transforme la cultura y sociedad ecuatorianas, de momento, su enfoque está dirigido exclusivamente al docente y a su accionar dentro del aula. Esta realidad no está logrando cambios significativos aún, porque pese a la actitud positiva del maestro su accionar no se desarrolla dentro de una cultura inclusiva que abarque los ecosistemas corresponsables del proceso como el psicológico, familiar, médico, institucional, entre otros, que conforman los diferentes contextos educativos desembocando en una saturación de responsabilidades que podrían derivar en una percepción de que su trabajo no es efectivo y por lo tanto no es valorado (Escudero y Martínez, 2011). Lo dicho anteriormente, forma parte de una problemática multidimensional que debe ser transformada con el fin de favorecer la inclusión.

Así, es necesario que todos los contextos trabajen en equipo con el docente, aunando esfuerzos con el fin de lograr un óptimo desarrollo del individuo potenciando sus capacidades reales a través de identificación y minimización de los factores de exclusión inherentes a las instituciones sociales. De esta manera, elaboren un proyecto educativo individual para el estudiante incluido que contemple no solamente aspectos curriculares sino también los psicológicos, emocionales, familiares, médicos, físicos, etc. en un medio libre de barreras que permita a todos los individuos con o sin discapacidad vivir auténticamente sin sentirse diferentes en una sociedad caracterizada por una cultura inclusiva conforme a lo establecido en la Constitución de la República.

Por su parte, el MINEDUC ha implementado procesos de capacitación y actualización docente con respecto a la inclusión educativa, dentro de un programa de formación continua dirigido al magisterio fiscal, (MINEDUC, 2011). De los resultados obtenidos en la presente investigación en la sede Quito, se puede determinar que el 73,1% de los docentes conoce el concepto de inclusión educativa y el 50% aproximadamente conoce la definición de adaptaciones curriculares, aspectos exclusivamente teóricos que no siempre garantizan una praxis efectiva y de acuerdo a las NEE de los estudiantes incluidos en el aula.

Se observa que estos programas de formación continua tienen como objetivo primordial sensibilizar a los docentes, reforzando la idea de Chiner (2011) y Nogales (2012) que manifiestan que la actitud docente es uno de los factores claves para la inclusión educativa. De la misma manera, el 80% aproximadamente de los docentes encuestados desconoce las leyes relacionadas con los procesos inclusivos y los derechos de los estudiantes con discapacidad y solo un 50% dice conocer la LOEI y su reglamento; lo que nos deja ver que la capacitación recibida pudo haber sido incompleta o poco efectiva.

Otro de los resultados observados en las respuestas a las preguntas de conocimiento aplicadas, es que la información entregada es de tipo general puesto que no se abordan temas específicos como las características propias de las discapacidades auditiva, visual, física, intelectual, autismo y altas capacidades y las NEE que de ellas derivan, ya que los datos obtenidos revelan que un 66% desconoce sobre la definición de NEE y el 50% lo que es discapacidad y un aproximado al 98% manifiesta tener un nivel medio, bajo y ninguno sobre la mismas.

Se entiende que las capacitaciones recibidas por los docentes fiscales encuestados han sido orientadas hacia la sensibilización ya que el 85% manifiesta estar dispuesto a aceptar estudiantes con discapacidad en sus aulas. (Avramidis y Kalyva, 2007; Cardona, 2000b; Fernández González, 1999, en Chiner) y el 58% cree que la interacción favorece las relaciones sociales de los estudiantes incluidos en educación regular, hecho que confirma la posición de Crosso (2010) quien se refiere a las ventajas psicológicas de este proceso.

Sin embargo, debido al desconocimiento sobre las discapacidades, trastorno del espectro autista, trastorno generalizado del desarrollo, altas capacidades y las NEE

derivadas de las mismas, el 91,2% considera que es necesaria la presencia de un maestro tutor que colabore con su accionar pedagógico del aula. Si esta situación se diera debería ser en un proceso inclusivo asertivo que involucre a todos sus actores (UDAI, DECE, autoridades institucionales, familia, docente), aunque esto implicaría que no existe una verdadera inclusión educativa porque implica un trato preferente o diferente entre los estudiantes, salvo situaciones específicas que lo ameriten (por ejemplo, el caso de un intérprete de apoyo en discapacidad auditiva severa). Las funciones del maestro tutor están estipuladas en el Art. 16 del Acuerdo Ministerial 0295-13 que especifica:

Se podrá contar con pedagogos de apoyo en aula y/o en aula de apoyo para promover el desarrollo y realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este apoyo se podrá requerir, en particular, en relación a aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidades que hayan sido incluidos en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria. Los pedagogos de apoyo tendrán la función de facilitar la relación y vínculo de los docentes de la institución educativa con la UDAI. En los establecimientos públicos de educación escolarizada ordinaria, los pedagogos de apoyo serán seleccionados según el perfil que para el efecto elaborará la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva, con la aprobación de la Subsecretaría de Coordinación Educativa (MINEDUC, 2013, p. 7).

Por otro lado, el 93% de los encuestados manifiesta que el proceso de evaluación y planificación se realiza medianamente, lo que nos deja ver que las capacitaciones han sido incompletas en temas relacionados con la planificación curricular, la elaboración de adaptaciones curriculares significativas y no significativas y herramientas de evaluación que respondan a cada una de las necesidades específicas de los estudiantes incluidos. Esta incertidumbre de no poseer el conocimiento adecuado podría derivar o no en una actitud negativa (Avramidis y Norwich 2002 en Chiner, 2010).

Llama la atención además, el hecho de que el 87% aproximadamente de docentes manifiesta que las instituciones en las que laboran, atienden medianamente a las prácticas propias de una cultura inclusiva (políticas, códigos de convivencia, asesoría a padres de familia, reglamentos internos generales, modelos mentales en general) lo que coincide con la teoría de Brofenbrenner (1987) quien sostiene que el desarrollo del individuo depende de las relaciones que se establecen entre los entornos y sus contextos culturales.

Otro aspecto importante que se destaca de la investigación es la falta de recursos físicos 97% (falcencias debidas al desconocimiento sobre el proceso de inclusión educativa de las autoridades institucionales encargadas de administración) y apoyos del DECE alrededor del 86% y/o equipo psicopedagógico que facilite el proceso de inclusión (Yandún, 2015 y Chanatasig, et al, 2011) y la falta de una programación educativa elaborada con lineamientos inclusivos 56,2%. Factores que, según Álvarez, Castro, Campo y Álvarez, (2005); Alemany y Villuendas (2004); Scruggs y Mastropieri, (1996) (en Chiner, 2010) podrían influir en la actitud del docente.

En relación al número de estudiantes incluidos en el sistema educativo regular del Distrito Metropolitano de Quito, se evidencia una inconsistencia relacionada con el número de estudiantes registrados por la CONADIS (2015) que presenta un total de 3255 en contraste con los resultados de la investigación que presentan un elevado número, por ejemplo el 82% estimado de encuestados responde tener entre uno y dos estudiantes con discapacidad visual y el 28% estimado tiene entre 3 y 15 estudiantes incluidos, resultado una cifra de 2460 estudiantes infringiendo que cada encuestado trabaja con un mínimo de dos estudiantes por aula. Si bien la pregunta estaba dirigida a profesores pudo haber sido contestada por personal del DECE y directivo que altera completamente el resultado ya que no reflejan la realidad del aula sino tal vez la institucional.

Los datos anteriores se resumen en el cuadro de contraste multivariable (figura 41) en el que se puede verificar que: los docentes encuestados manifiestan un mediano y bajo nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje que respondan a las NEE (distintas discapacidades, altas capacidades, trastorno del espectro autista y trastorno generalizado del desarrollo) y sobre aspectos inclusivos como adaptaciones curriculares, procesos de planificación y evaluación, así como de apoyo del DECE y preparación de la institución con respecto a recursos físicos y didácticos.

Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Yandun (2015) y Chanatasig (2011) puesto que la LOEI con respecto a la inclusión educativa no se está aplicando adecuadamente en el sistema educativo nacional. Esto no se da precisamente por la falta de una actitud docente positiva sino por la falta de formación específica en lo que respecta a las discapacidades, a las NEE derivadas o no de la discapacidad, planificaciones, adaptaciones significativas y no significativas, coordinación efectiva con el DECE y/o autoridades, recursos, experiencia práctica, conocimiento de las leyes que regulan la inclusión, factores que constituyen elementos del contexto que deben transformarse en favor de una cultura nacional que derive en una verdadera educación inclusiva.

Entendiendo a la inclusión como un compromiso que favorece las condiciones y oportunidades para todos los estudiantes debe ser aplicada como un proceso y no como un estado “una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta” (Ainscow y César en Durán y Giné, 2011, p. 156) y es que la inclusión va más allá de la aceptación de un estudiante con NEE en el aula regular, involucra la actitud del docente, la provisión de recursos, el apoyo del DECE o equipo psicopedagógico, la capacitación y conocimientos sobre procesos inclusivos, estrategias metodologías apropiadas, normativa legal, la elaboración de adaptaciones curriculares y evaluaciones que respondan a la NEE, todos aspectos que construyen una verdadera cultura inclusiva cuya práctica involucra a todos sus ecosistemas conduciéndolos hacia una educación inclusiva de calidad y calidez.

Para finalizar, es necesario entender que un proceso inclusivo no puede fundamentarse solamente en conocimientos y teorías, es la vivencia cotidiana del día a día la que permitirá avanzar a través de un aprendizaje experiencial.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Obtenido de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/files/pdf/17bainscowcomprendiendoeldesarrollo.pdf>

Ainscow, M., y Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/files/3/309634.pdf>

AMIE. (2008). *Estadísticas Educativas a partir del 2008*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/estadisticas-amie/>

Andino Rueda, L. (2013). *La capacitación docente, en la inclusión educativa de los y las estudiantes de la Escuela Fiscal Mixta "Manabí" de la parroquia de Pifo, Cantón Quito, Provincia de Pichincha*. (Tesis de grado). Universidad Técnica de Ambato. Obtenido de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/6766/1/FCHE-EBSEMI-1199.pdf>

Asamblea Constituyente, (2008) *Constitución de la República del Ecuador*. Obtenido de http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf

Bronfenbrenner, U. (1987). "Entrevista a Urie Bronfenbrenner (realizada por José Antonio Corraliza, Amalio Blanco y Angela Loeches)". *Estudios de Psicología*, pp. 27-28.

CERMI, (2010). *Informe España 2008-2010*. Obtenido de <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Paginas/Inicio.aspx?TSMEIdPub=50>

Durán, D. y Giné, C. (2011). "La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 153-170. Obtenido de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.

Cosso, C. (2010). "El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva". *Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Septiembre Vol. 4 No. 2 Obtenido de www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N2.pdf

Chanatasig, I., Puga, T., Sanafria, P. & Zambrano, M. (2011). *Actitudes de docentes, personal administrativo y servicios generales de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador, hacia las personas con discapacidad*. (Tesis de pregrado). Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <http://dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/655/3/T-UCE-0006-15.pdf>

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Alicante. Obtenido de http://scholar.google.es/scholar?hl=en&as_sdt=0,5&q=1+las-percepciones-y-actitudes-del-profesorado-hacia-la-educacion-del-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-como-indicadores-del-uso-de-practicas-educativas-espe-

De la Iglesia Mayol, B. (2001). "En otras palabras... necesidades educativas especiales". *XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial: Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. pp. 879-886. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=601924>

Echeita G. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONE-NECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.

Juárez J., Comboni S., Garnique F. (2010). "De la educación especial a la educación inclusiva". *Argumentos*, Enero-Abril, pp. 41-83. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960003>

Martínez. R (2011). "Tratamiento a la diversidad en entornos inclusivos". *Estudio cuantitativo y cualitativo*. Obtenido de <http://www.eduinnova.es/monografias2011/feb2011/diversidad.pdf>

MINEDUC. (2012). *Marco Legal Educativo (LOEI)*. Obtenido de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Ley_Organica_de

MINEDUC. (2013). *Ley Orgánica de Discapacidades (LOD)*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/MINEDUC-MINEDUC-2017-00022-A.pdf>

MINEDUC. (2013). *Acuerdo Ministerial 0295-13. Documento del despacho ministerial. Cap. III, Educación Inclusiva*. Obtenido de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

MINEDUC. (2013). *Archivo Maestro de Instituciones Educativas - AMIE, actualizado al período 2012-2013 del Modelo de Gestión Educativa / Coordinación General de Planificación*. Obtenido de <https://www.google.com.ec/search?q=archivo+Maestro+de+Instituciones+Educativas+-+AMIE%2C+actualizado+al+per%C3%ADodo+2012-2013+del+Modelo+de+Gesti%C3%B3n+Educativa+%2F+Coordinaci%C3%B3n+General+de+Planificaci%C3%B3n&oq=archivo+Maestro+de+Instituciones+Educativas+-+AMIE%2C+actualizado+al+per%C3%ADodo+2012-2013+del+Modelo+de+Gesti%>

C3%B3n+Educativa+%2F+Coordinaci%C3%B3n+General+de+Planificaci%C3%B3n&aqs=chrome..69i57.1840j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

MINEDUC. (2015). *Instituciones de Educación Especial*. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/instituciones-de-educacion-especial/>

Moya, A. (2012). *El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones*. Obtenido de <http://revistas.um.es/educatio/article/view-File/149141/132131>

Nogales, M. (2012). *La atención a la diversidad en la educación primaria: Actitud y formación de los maestros*. Obtenido de http://eprints.ucm.es/20206/1/La_atenci%C3%B3n_a_la_diversidad_en_la_Educaci%C3%B3n_Primary._Actitud_y_formaci%C3%B3n_de_los_maestros.pdf

Sancho C., Jardón P., y Grau R., (2013). "Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. (Pedagogical training and updating of teachers as facilitators of inclusive education: a database network inclusive)". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* Volumen 6, Número 3, noviembre, pp. 134-149. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4615391.pdf>

Sandoval M., Simón C., Echeita G. (2012). *Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva*. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662858/analisis_sandoval_RE_2012.pdf?sequence=1

SETEDIS. (2007). *Plan estratégico, ejes estratégicos, Visión, Misión, Objetivos Accesibilidad Universal*. Quito: Vicepresidencia de la República. Obtenido de <http://www.setedis.gob.ec/>

UNESCO. (1994). *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (2015). *La educación para todos*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>

Yandún, T. (2015). *Inclusión Educativa: Percepciones de los docentes a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en una institución pública y una institución privada de la ciudad de Quito*. (Tesis de pregrado UDLA). Obtenido de <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/4067>

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: 978-9942-822-17-8



9 789942 822178