



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en

Educación Inclusiva

Programa de formación Inclusiva para la discapacidad intelectual dirigido a los docentes de la Escuela de Educación Básica “Joel Monroy”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Máster en Educación Inclusiva.

Autora:

Flor Graciela Cabrera Merchán

CI: 0102793726

Tutora:

Mgs. Miriam Eliana Bojorque Pazmiño

CI: 0102672516

Cuenca, Ecuador

15-octubre-2020



Resumen

La inserción de los estudiantes con discapacidad intelectual a la educación regular debe considerar elementos claves para alcanzar los objetivos propuestos, uno de estos es la capacitación docente. El presente trabajo pretende cubrir uno de los pilares angulares en dicho proceso de inserción diseñando un programa de formación docente inclusivo para la discapacidad intelectual en la Escuela de Educación General Básica Joel Monroy de la ciudad de Cuenca. Basado en un estudio cuantitativo con la aplicación de encuestas y un estudio cualitativo con la utilización de entrevistas semiestructuradas, para determinar las barreras que impiden la participación efectiva en el proceso de inclusión y mitigar actitudes discriminatorias existentes. Los resultados de las investigaciones evidencian la falta de preparación docente para la atención a la discapacidad intelectual. El desconocimiento de estrategias educativas inclusivas afecta no solo a los estudiantes, sino a los docentes que consideran excesivo su trabajo y poco efectivo en cuanto a los aprendizajes esperados. A partir de estos resultados se diseña un programa de formación docente inclusivo distribuido en sesiones considerando fases, objetivos, tiempos, recursos, metodologías, estrategias para el desarrollo de cada sesión.

Palabras clave: Inclusión, discapacidad intelectual, capacitación docente, estrategias colaborativas



The insertion of students with intellectual disabilities to regular education must consider key elements to achieve the proposed objectives, such as teacher training, this work aims to cover one of the cornerstones in said insertion process by designing a teacher training program inclusive for intellectual disability in the Joel Monroy Basic General Education school in the city of Cuenca, based on a quantitative study with the application of surveys and a qualitative study with the application of semi-structured interviews, in order to know the barriers that prevent effective participation in the inclusion process and mitigating existing discriminatory attitudes. The results of the investigations show the lack of teacher preparation for the attention to the intellectual disability produced by numerous factors. Ignorance of inclusive educational strategies affects not only students but also teachers who consider their work excessive and ineffective in terms of expected learning. Based on these results, an inclusive teacher training program distributed in sessions is designed, considering phases, objectives, times, resources, methodologies, and strategies for the development of each session.

Keywords: Inclusion, Intellectual disability, teacher training, collaborate strategies.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. Línea de investigación	4
2. Identificación de la situación o problema a investigar.....	4
3. Definición del problema	6
4. Justificación	8
5. Objetivo general	10
6. Objetivos específicos	11
CAPÍTULO I	122
Marco teórico	122
1.1. Antecedentes	12
1.2. Discapacidad intelectual e inclusión educativa	13
1.3. Definiciones y conceptos	14
1.4. Tipos de discapacidad intelectual y sus perspectivas educativas	17
1.5. Causas y consecuencias de la inclusión en aula regular	19
1.6. Barreras educativas para la inclusión de la discapacidad intelectual	20
1.7. Capacitación docente	21
1.8. Experiencias exitosas en capacitación docente para la inclusión educativa.....	23
1.9. Perspectiva docente frente a la inclusión.....	24
1.10. Normativa y leyes sobre inclusión.....	26
1.11. Perspectiva histórica y evolución	27
CAPÍTULO II	30
Marco metodológico	30
2.1. Categorías de análisis	32
2.2. Instrumentos de recolección de datos	34
2.3. Resultados de la encuesta a docentes.....	40
2.4. Conclusiones y resultados de encuesta y entrevista.....	50
CAPÍTULO III	52
Construcción del programa de formación para la inclusión	52
3.1. Presentación.....	52
3.2. Perspectiva histórica y evolución	52
3.3. Propuesta «Los docentes capacitándonos para la educación Inclusiva».....	53
3.3.1. Objetivo general	54
3.3.2. Metodología.....	55
3.3.3. Contenidos y estrategias metodológicas de la capacitación docente en inclusión de discapacidad intelectual	57
CONCLUSIONES	74
RECOMENDACIONES	75



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS77

Anexo 1: Encuesta a docentes de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy.....85

Anexo 2: Entrevista a docentes representantes de subnivel elemental, medio, superior y directivo de la institución91

Anexo 3: Consentimiento informado107

Introducción

En muchos países la educación es una preocupación para sus Gobiernos, de ahí que han experimentado cambios en reformas, normativas, leyes con el objetivo de garantizar una educación de calidad. Cuando hablamos de instituciones educativas no nos referimos únicamente al espacio físico ni acciones que se desempeñan. Nos referimos a la articulación coherente que debe existir entre los elementos mencionados y los docentes sobre quienes recae la responsabilidad de garantizar la admisión, participación y permanencia del alumnado dentro del sistema educativo, garantizando que esta, sea con una adecuada atención en la que se respete y valore la diversidad e individualismo.

Según Romero y Lauretti (2006):

No basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, es necesario, además, informar y capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad ante la integración de estos niños para el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente menos restrictivo.

Para poder hacer efectivo los procesos inclusivos dentro de las instituciones educativas es necesario conocer las percepciones y actitudes docentes frente a la inclusión, que como lo mencionan Granada, Pomés y Sanhueza (2013) «un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues esta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado».

Así también, es importante conocer cuál es su formación en inclusión y las competencias que debe tener para atender la diversidad. Los docentes como ejes activos en la educación desempeñan una tarea importante en este proceso, por ello se recalca el valor a la formación que poseen y más ahora cuando la realidad educativa al fin entrevé las diferencias y particularidades de los niños, niñas y adolescentes. «El incremento de la inclusión de estas personas en los centros educativos pone de relieve la necesidad de formar al profesorado en los diversos métodos y materiales didácticos y educativos requeridos para ayudar debidamente a ese alumnado» (García, Maya, Pernas, Bert y Juárez, 2016).

Acedo y Opertti (2012) afirman que:

La educación inclusiva implica primariamente y ante todo la apertura, la voluntad y las competencias para respetar, entender, aceptar y apoyar la diversidad de perfiles, circunstancias, expectativas, necesidades y estilos de los estudiantes como fuente para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes y de la adquisición de competencias ciudadanas y de vida. (Citado en López, 2016, p. 43)

Como podemos ver, hablar de inclusión implica un proceso destinado a atender las necesidades individuales garantizando una participación activa y efectiva.

1. Línea de investigación

La modalidad del presente trabajo responde a la Línea de Investigación II: Procesos de innovación para la inclusión que contiene el desarrollo de competencias docentes para la equidad relacionada a las líneas propuestas por la UNAE que corresponde al desarrollo profesional de docentes.

2. Identificación de la situación o problema a investigar

Frente a la preocupación por garantizar el derecho a la educación para todos la Unesco afirma que: «inspirados por el principio de integración, los documentos internacionales comenzaron a defender que las instituciones escolares incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual» (citado por Lodi, 2014, p. 263).

En el contexto internacional surgen estudios en torno al tema como es el caso de España, país donde se llevó a cabo proyectos y análisis evaluativos que permitan conocer cuáles son y dónde se ubican las barreras importantes que impiden el desarrollo de procesos inclusivos, especialmente de estudiantes con discapacidad. Así, los datos revelaron que “la opinión casi unánime (90,8% de la muestra) de que «el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse de forma que llegue a más alumnos y abarque todas las etapas educativas» Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González (2009).



En un estudio realizado en Argentina sobre la trayectoria del sistema educativo en cuanto a la discapacidad, Misischia (2006) sostiene que sigue «la huella de un sistema educativo que, desde su origen, busca la homogeneidad, negando la existencia de la persona con discapacidad (entre otros) en la educación regular e instalando a los “ineducables/anormales” en circuitos diferenciados». Al parecer es un denominador común en algunos países las diferentes formas de actuar frente a la discapacidad intelectual por la falta de preparación docente en este tema.

La inclusión en el Ecuador no siempre ha existido, y todavía falta un largo camino por recorrer. Se habla de ambientes de aprendizaje, donde se conjugan normas de respeto y solidaridad, en espacios pedagógicos dignos para la adquisición de aprendizajes. Sin embargo, ¿de qué vale que se gasten tantos millones en infraestructuras de élite acabados de primera, tecnologías modernas, pizarras inteligentes, libros meticulosamente revisados y aptos para los niveles de aprendizaje de los estudiantes?, si lo principal, que es el recurso humano, no se encuentra debidamente «capacitado», entiéndase bien que no es lo mismo que «actualizado», son dos términos diferentes. (Arízaga, 2018, p. 116)

En el contexto regional, específicamente en la provincia del Azuay, un equipo de investigadores de la Universidad del Azuay aplicó una encuesta, con la que se evaluó la inclusión de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales dentro de la educación general básica. Según los datos obtenidos, Granda y otros (2019) afirman que «se puede inferir que los docentes necesitan una mayor capacitación de los conocimientos referentes a inclusión para poder realizar de manera positiva este proceso y así atender a las NEE de una manera integral» (p. 43).

De acuerdo con los resultados de las investigaciones, podemos decir que los docentes influyen en el aprendizaje de los alumnos y son responsables del mejoramiento de la calidad de la educación. En definitiva, son un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento (Vaillant, 2007, p. 221). Desde siempre se ha destacado el importante papel que cumple el educador en el proceso de aprendizaje, acatando las políticas educativas, pero que, además, crea, investiga, genera nuevos espacios y formas de desarrollar



su práctica docente. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos que realiza, en los últimos años, manifiesta un sentimiento de agobio en su tarea frente a la discapacidad intelectual. No se siente preparado para asumir dicha responsabilidad, argumenta que su formación académica no está acorde con las necesidades que la población estudiantil demanda.

De acuerdo con lo expuesto podemos deducir que el problema a investigar más importante dentro de las instituciones educativas para promover la inclusión es la actitud de los docentes que emerge de la falta de capacitación en educación inclusiva. La ley determina que los estudiantes con discapacidad intelectual estén dentro del proceso regular de aprendizaje; sin embargo, no cuentan con una inclusión efectiva; los tienen integrados, pero no incluidos. Al ser el maestro la piedra angular dentro del aprendizaje, su actitud no favorece los procesos de inclusión.

3. Definición del problema

La Escuela de Educación General Básica Joel Monroy, de sostenimiento fiscal, se encuentra ubicada en el barrio Misicata, del cantón Cuenca, provincia del Azuay, dispone de una oferta académica desde el nivel Inicial I hasta décimo año de educación básica, con un número aproximado de 250 estudiantes, con 19 docentes que imparten diferentes materias según perfil académico y un directivo.

Durante los cinco últimos años ha experimentado un incremento sustancial de estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve, según informes psicopedagógicos. Colomer y otros (2001) (citado por Picas y otros, 2005), afirman que estos deben ser entendidos como

Un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada.

En la actualidad se cuenta con catorce estudiantes con diagnósticos de adaptación curricular grado 2 y 3 distribuidos en diferentes años de básica, por lo que se vuelve ineludible que los docentes conozcan sobre procesos inclusivos para la discapacidad intelectual.



Dichas evaluaciones han sido emitidas por distintos centros especializados y sustentada en el artículo 47 de la LOEI que determina:

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. La autoridad educativa nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje. (p. 2)

Ante tal situación, algunos docentes de la Escuela Joel Monroy muestran la falta de preparación y autopreparación que se requiere para la atención a la discapacidad, reflejada en cuestionamientos de ¿cómo trabajar con la discapacidad?, resistencia al trabajo con estudiantes con discapacidad, solicitando constantemente asesoría sobre adaptaciones curriculares grado 2 y 3.

Sumados los dos factores podemos decir que se desencadena un tercer elemento: el tratamiento incorrecto a estos alumnos, con actividades que lejos de promover la inclusión en el aula de clase profundizan el problema como son: calificaciones que alcanza la base para su promoción, actividades de refuerzo académico normalizadas sin reconocer sus individualidades, trabajo con otras planificaciones y actividades que marcan las diferencias entre sus pares, el uso de etiquetas, actitudes de rezago, rechazo de sus pares para actividades pedagógicas y lúdicas por asumir que no pueden desarrollarlas o influyen directamente en la nota, comportamientos de autoaislamiento, y en algunos casos llegan hasta la deserción escolar.

La inclusión educativa no es solo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. (Echeita, 2013)

Por todo lo antes expuesto, considero emergente contribuir con un material que neutralice el verdadero problema, la falta de capacitación docente.



Los elementos antes expuestos nos llevan a plantear las siguientes preguntas de investigación.

Preguntas de investigación

¿Cómo contribuir a la preparación de los docentes para fomentar los procesos inclusivos en la discapacidad intelectual en la escuela de Educación General Básica Joel Monroy?

¿Cuál es la disposición de los maestros para promover la inclusión de niños con discapacidad intelectual en la Escuela de Educación General Básica Joel Monroy?

¿Cuál es el nivel de preparación de los docentes de la Escuela Joel Monroy y sus conocimientos en estrategias de inclusión educativa?

¿Cuáles son las barreras subjetivas y objetivas que no permiten la disposición de los maestros de la institución para afrontar las NNE de sus alumnos en condiciones de discapacidad mental leve?

4. Justificación

Cuando hablamos de una educación de calidad o de inclusión, no nos referimos únicamente a políticas, infraestructuras y nuevas tecnologías. También lo asumimos como la suma de todos los elementos posibles, reestructuraciones y cambios en el sistema que contribuyan eficazmente al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo, que permitan ofrecer una correcta atención educativa a todos los estudiantes.

Sin duda, la formación de los alumnos recae con gran responsabilidad en las instituciones educativas, y con ello, en el compromiso ético del docente, así lo afirma Jordan (2017): «El docente es definido como agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia» (citado por Pegalajar y Colmenero, 2017, p. 2).

Dicho escenario nos ha llevado a preocuparnos de las herramientas teóricas, metodológicas y actitudinales con las que cuenta el docente para enfrentar la diversidad y, específicamente, la discapacidad intelectual leve, para propiciar un aprendizaje significativo y convertirse en ese formador de calidad. Ainscow, Hopkins, Southworth y West (2001) reconocen que «la formación permanente



del profesorado es esencial para la mejora de la eficacia de la escuela, es decir, la escuela no progresará a menos que el profesorado se actualice» (p. 76).

La Escuela de Educación Básica Joel Monroy cuenta con un escenario heterogéneo, es decir, con una diversidad cultural, de género, socioeconómica, y entre otras el incremento de estudiantes con discapacidad intelectual leve.

El trabajo planteado está proyectado para cruzar fronteras institucionales, al compartir diferentes actividades con unidades educativas que pertenecen al circuito, para poder extender la cobertura y, poco a poco, alcanzar una sociedad más justa e inclusiva.

Para alcanzar este objetivo, es necesario incorporar fundamentos teóricos que sustenten su validez y la eficacia de la aplicación de dichas estrategias, así como la comprensión de las características de la discapacidad intelectual leve, objeto de nuestro estudio.

Los beneficios que se conseguirán con el presente trabajo favorecerán no solo a los docentes como los encargados de la formación, sino a los estudiantes. Los primeros *rebuscan* las estrategias para atender las necesidades del aula, al sentir «la necesidad de producir profesional y creativamente reconfigurando el propio trabajo docente como el gran detector de posibilidades» (Ortiz, Fabara, Villagómez e Hidalgo, 2017).

Una de las características del Currículo Nacional es la flexibilidad, en el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, sección Adaptaciones Curriculares, Art. 10 se manifiesta:

Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan. Las instituciones educativas pueden realizar propuestas innovadoras y presentar proyectos tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, siempre que tengan como base el currículo nacional... (LOEI, 2017, p.4).

Con el sustento de la normativa vigente, el presente trabajo de investigación tiene por objetivo poner en práctica lo expresado de una forma contextualizada e innovadora. Es un importante elemento el incorporar una herramienta útil en el desempeño docente con estrategias prácticas diseñadas no para el grupo de



estudiantes diferentes, sino para cuantos conviven en el aula. Se rescatan sus valores e individualidades como un aporte en el aprendizaje, propiciando la participación e involucramiento, y permitiendo que los profesores lleguen a empoderarse de su labor.

El trabajo de investigación cuenta con la factibilidad esperada para su desarrollo, ya que la autoridad de la institución, objeto de estudio, mantiene la misma línea de formación con expectativas similares; por otro lado, los docentes han manifestado la necesidad latente dentro de sus aulas y, por ende, la colaboración en proporcionar la información necesaria para conseguir un material que facilite su labor.

En la actualidad, la institución tiene varios alumnos con diagnósticos de discapacidad intelectual, que de acuerdo con la ley deben ser incluidos y su calidad de inclusión depende en gran medida de la actitud de los maestros, motivo por el cual es tan importante trabajar con ellos para favorecer y mejorar el proceso de inclusión haciendo efectiva su educación.

La constante incertidumbre que sienten los docentes cuando dentro de sus aulas de clase consta uno o más estudiantes con discapacidad intelectual y no saben cómo realizar su trabajo con estos alumnos, creando espacios de exclusión, nos lleva a advertir la necesidad de desarrollar la propuesta planteada.

Existen también, maestros que se preocupan por hacer mejor su trabajo y se muestran interesados en mejorar sus prácticas docentes para fortalecer los lazos afectivos y brindar el apoyo necesario.

El presente proyecto tiene como propósito conocer la formación docente en inclusión en la Escuela de Educación General Básica Joel Monroy. Pero también se busca dar respuestas a interrogantes frecuentes de los docentes dentro del proceso, cuando en sus aulas se incorporan estudiantes con discapacidad intelectual leve y lo juzgan como trabas que obstaculizan el desarrollo *normal* del proceso enseñanza-aprendizaje.

5. Objetivo general

Proponer un programa de formación inclusiva para los docentes de la Escuela de Educación General Básica Joel Monroy, que permita superar las barreras y



actitudes excluyentes y fomente la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

6. Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente la problemática relacionada con la preparación docente en inclusión educativa y la atención a la discapacidad intelectual leve.
- Realizar un diagnóstico valorativo de la preparación docente para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual leve para comprender las percepciones de los docentes sobre la inclusión a partir de encuestas y entrevistas semiestructuradas.
- Diseñar un programa para la preparación de los docentes en la atención a la discapacidad intelectual leve en la escuela de Educación General Básica “Joel Monroy”.

A continuación se describe la estructura de los apartados:

En la introducción se presenta el planteamiento del problema, los objetivos planteados para el desarrollo del trabajo y la justificación.

El Capítulo I contiene el marco teórico de la investigación, en donde se analiza antecedentes, definiciones y conceptos, causas y consecuencias de la inclusión en el aula regular, barreras educativas para la inclusión, experiencias exitosas en capacitación docente, perspectiva docente, normativas y leyes vigentes sobre la discapacidad intelectual.

Por su parte, en el capítulo II encontramos el marco metodológico en el que se describe el paradigma, métodos y técnicas utilizadas en la investigación, contiene así mismo, proceso de operacionalización de conceptos. Dentro de este, también se exponen los resultados obtenidos de los diagnósticos con su respectivo análisis.

Finalmente, el Capítulo III contiene la construcción del programa de formación inclusiva para los docentes de la Escuela de Educación General Básica Joel Monroy, con su respectiva presentación, perspectiva histórica. Además, se presenta las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, así también, contiene anexos como evidencia de recolección de información.

CAPÍTULO I

Marco teórico

1.1. Antecedentes

Históricamente, «la población con discapacidad ha sido uno de los colectivos que ha sufrido de mayor discriminación en el sistema social, educacional y laboral» (Godoy, Meza y Salazar, 2004, p. 2).

Para nadie es ajena la realidad que han experimentado ciertos grupos sociales con el hecho de rechazar a las personas que, por diversos motivos, presentan alteraciones perceptibles a los sentidos. Aquí han participado todos los actores sociales, comenzando por los mismos grupos familiares que trataban de ocultar a sus hijos *enfermos* por considerarlos como castigo divino.

No podemos desmerecer los avances obtenidos tras una larga lucha, sobre todo, en las últimas décadas, en los que se vislumbran nuevas teorías y prácticas para la inclusión. En muchas ocasiones, esta es concebida tradicionalmente como educación especial, al parecer anclada en una parte del proceso de transición en la que se crean escuelas especiales bajo el criterio de exclusivismo para la atención a niñas y niños con discapacidades, separando como realidades diferentes que no pueden convivir.

No ha pasado mucho tiempo desde que el Ministerio de Educación del Ecuador mediante el Acuerdo N.º 0295-13 del 15 de agosto de 2013, emitiera la normativa que contempla la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos educativos ordinarios, aparentemente haciendo efectivo el derecho a una educación más justa y en igualdad de oportunidades, considerando que al mantener al estudiante dentro de las aulas regulares ya se está haciendo inclusión.

Dicha situación pone de manifiesto el involucramiento de actores (docentes) que se creían ajenos a esa realidad. Según Sinisi (2010), debido a «que no están preparados para “esa clase de chicos” y que su presencia les subvierte la dinámica del aula» (p. 13).

Con esta afirmación, no se pone en duda la labor que desempeñan los docentes en su quehacer diario, las competencias conceptuales,



procedimentales y actitudinales, es solo que la escuela tradicional no reflexionaba en las actitudes de rezago y apatía que se han producido a lo largo de la historia, por lo tanto, no se implementó dentro del currículo nacional, sino hasta unos diez años atrás, cuando se hizo visible esta realidad, en un escenario de demanda y de escasa preparación en el ámbito.

En respuesta a este desafío educativo, los docentes han enfrentado con desaciertos, indudablemente, pero con la convicción de que pueden hacer mejor su trabajo siempre y cuando el Estado y las instituciones aporten en la formación docente que, a su vez, beneficiará a toda la población estudiantil.

1.2. Discapacidad intelectual e inclusión educativa

La Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual afirma:

La persona con discapacidad intelectual, como individuo, como persona, en cuanto tal ser humano, tiene valor en sí y por sí misma. Con sus limitaciones y capacidades es un ser humano con su dignidad, en esencia como cualquier otro. Es en consecuencia, un individuo con sus características, intereses y fines propios e irrepetibles con dignidad y valor propio, equiparables a los de cualquier otra persona. Desde el respeto a la dignidad y al valor intrínseco, entendemos que la persona está sujeta a un proceso dinámico de cambio que le va generando necesidades, deseos, creencias y opciones individuales... (citado en Pan, J. R. A., 2007).

He querido comenzar por destacar la verdadera naturaleza del ser humano con discapacidad, con el valor y dignidad que posee como la de todos.

Actualmente, cuando hablamos de discapacidad podemos notar la evolución que ha tenido, por ejemplo, se deja de concebir a discapacidad intelectual como una característica inalterable del ser humano, notándose planteamientos valorativos en el contexto, valorando la relación social como el principal elemento que ayuda a mejorar las condiciones de vida. Sin embargo, sigue siendo uno de los retos para alcanzar la tan ansiada sociedad justa y equitativa.

Si nos centramos en la discapacidad intelectual también podemos evidenciar el interés que se ha generado por este grupo de personas que, aunque parezca



minoritario, sabemos que «alrededor del 10 % de la población mundial, o sea, 650 millones de personas, vive con una discapacidad, y de estos, unos cien millones son personas con una discapacidad intelectual» (Pan, 2007).

En Latinoamérica, la discapacidad intelectual es considerada un factor importante a ser atendido; por ello la Unesco aporta sustancialmente en el diseño de políticas y acciones sobre la discapacidad destinadas a promover uno de los derechos primordiales: la educación, pero con la participación de una sociedad más justa en la que no sea un limitante la discapacidad que posea, sino se convierta en una oportunidad para todos.

1.3. Definiciones y conceptos

Discapacidad. La OMS utiliza el término «discapacidad intelectual», y la asume de la siguiente forma:

Trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, que puede producirse con o sin cualquier otro trastorno físico o mental y está caracterizado por el impedimento de habilidades e inteligencia en áreas tales como: cognitivas, lenguaje, y habilidades sociales y *motóricas*. Incluye a población infantil, juvenil, adulta y mayor. (Suárez-Escudero, 2014)

Sin olvidar las ideas de discapacidad igual a castigo o voluntad del destino, una concepción que se ha vuelto difícil de romper es aquella vista como una enfermedad.

«El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales de inicio previo a los 18 años de edad» (Gallardo y Paredes, 2013).

Aparece entonces la definición de retardo mental, término calificado como peyorativo ya es considerado como un funcionamiento menor de lo normal.

Finalmente, y luego de varias controversias, se reemplaza el término de retardo mental por discapacidad intelectual que abarca las diferentes habilidades.

Inclusión. En 1996, Inclusión Internacional la define como:



Concepto que surge como alternativa al de integración en un intento de paliar las situaciones de exclusión de los entornos ordinarios. La inclusión se define por la oportunidad que se ofrece al alumnado con NEE de participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día.

Sin embargo, inicialmente en el afán de dar respuestas a la exclusión educativa, aparece la llamada integración educativa, es decir, ingresar al aula ordinaria, pero no pertenecer a la misma, sin la participación activa en el proceso de aprendizaje.

«La inclusión no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado» (Booth, Ainscow, Black, Vaughan y Shaw, 2000, p. 5).

Más tarde se reflexiona que no basta con que se permita la entrada a un aula regular, sino que es importante su participación en el proceso, que descubra, que indague, que investigue y que construya su propio aprendizaje.

La comunidad educativa inclusiva es la que crea un entorno que apoya a todo el alumnado fomentando el sentimiento de pertenencia, escuchando a los estudiantes, dándoles voz y capacidad de decisión, y procurando oportunidades para compartir y colaborar en un contexto en el que estar juntos es mucho más que compartir espacios. (Echeita, 2011, p. 1)

Entonces, incluir no es dejar en la puerta, sino invitarle a pasar, ponerse cómodo, a participar y disponer de lo que hay, sentir que pertenece y convive en ese espacio.

Incluir educativamente hablando, implica construir o reconstruir la cultura y la identidad corporativa educativa de los centros, la visión, la misión; también, una redefinición de las políticas y de las estrategias de acción y un cambio sustantivo de las prácticas educativas vigentes. (Echeita, 2011, p. 24).

En consecuencia, para lograr ese espacio educativo con una verdadera inclusión, hace falta más que tenerlo dentro de los centros, es rever políticas, estructuras, estrategias y propiciar la colaboración en las prácticas educativas como herramienta para lograr la verdadera inclusión.



Desde otra perspectiva, organismos internacionales como la Unesco han explicado que «la idea de que la inclusión educativa debe sustentarse en los derechos humanos, pues el acceso a una educación de calidad y la participación en ella es un imperativo» (Rojas y Uribe, s. f.).

En este sentido, todos los seres humanos, independientemente de su etnia, género, forma de aprender, etc., deberían gozar y ejercer el derecho a la educación.

Desde esta perspectiva, no creemos que, al brindar una educación de calidad en igualdad de derechos, estemos haciendo algo sorprendente, debemos tomarle como derecho de todas las personas y una obligación social.

La idea de inclusión «implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y comunidad» (Booth y Ainscow, 1998, p. 2, citado por Latas, 2002).

Capacitación docente. En la Declaración de Salamanca (1994) se afirma:

La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Se podrán adoptar las disposiciones que a continuación se indican. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidades. (Duk, Cisternas y Ramos, 2019).

Como habíamos recalcado anteriormente, se vuelve indispensable la formación ética del docente a la hora de enfrentarse a la diversidad, pues son los primeros llamados a promover el cambio.

Alonso y Aguilera (2008) manifiestan que «los profesionales entienden que el planteamiento docente todavía no está orientado a la diversidad existente en las aulas, pues los criterios de evaluación y formación siguen orientados a un grupo homogéneo sin problemas de rendimiento». En la actualidad, todavía queremos utilizar una talla estándar en la que tienen que caber todos, sin considerar las diferencias que posee cada individuo.

En una investigación realizada por la Universidad del Azuay se manifiesta que: En general se aprecia que, en el Azuay, los docentes tienen escasos conocimientos sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las



distintas discapacidades, lo cual está demostrado en el presente gráfico, en el que los porcentajes más elevados corresponden a «ningún» conocimiento y «bajo» conocimiento. (Granda y otros, 2019, p. 25)

Los datos de las últimas investigaciones ratifican la falta de preparación docente para atender la diversidad y la no utilización de estrategias adecuadas.

De la misma forma, un estudio realizado por docentes de la Universidad de Cuenca, Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz (2016, p. 19), describe que:

La actitud de los docentes de las escuelas de la ciudad de Cuenca hacia la educación inclusiva es indiferente (59,2 %), lo cual se asemeja a los resultados de varios estudios similares en los que se indica que la actitud de los docentes se ubica entre negativa y neutral. Sin embargo, existen otros estudios (Avramidis y Norwich, 2004) en los que se evidencia actitudes positivas de los maestros, pero no una aceptación plena de la inclusión.

Dentro de la formación docente, aparece un elemento importante: la actitud frente a la discapacidad; los datos no son confortadores, y cuando se señala la existencia de actitudes positivas, se puede notar que reconocen su existencia, pero todavía no la aceptan. Lamentablemente la inclusión no es una frase que se debe aprender, sino una realidad que debemos practicar.

Echeita (2014, p. 1) describe:

No es infrecuente que la falta de preparación para trabajar con un alumnado considerado especial se convierta en algunos profesores y profesoras en una excusa perfecta para no involucrarse en ella y, lo más grave, para no querer mejorar esa preparación pues vendrían a decirse algo así como: si no estoy preparado, siempre podré alegarlo para no tener a este alumnado a mi cargo.

Se podría juzgar como fuerte la aseveración del autor, sin embargo, no está lejos de la realidad educativa, ya que manifiestan o expresan constantemente la contrariedad hacia la preparación inclusiva.

1.4. Tipos de discapacidad intelectual y sus perspectivas educativas

Por ser la discapacidad intelectual leve la que más predomina en la institución se constituye en la esencia de nuestro estudio. En cualquier otro contexto el término 'leve' podríamos decir que no ejerce mucha intensidad, que es ligero;



pero cuando hablamos de seres humanos, no podemos considerar algo leve a pesar de que son capaces de adquirir cierta autonomía en muchas de las actividades cotidianas, lenguaje progresivo acorde a su edad, porque cuando se pone en funcionamiento las capacidades mentales nos damos cuenta de las limitaciones que posee el niño o adolescente. Por ejemplo, se pone de manifiesto la necesidad de emplear mayor tiempo para ejecutar las tareas, presenta problemas en las habilidades lectoescritoras, en el ámbito social también revela reticencias en la conducta adaptativa.

Durante algunas décadas, el término 'discapacidad intelectual' se ha automatizado en la sociedad en general y específicamente en los docentes, directamente relacionándolo con una carencia que debemos atender, mas no en capacidades que podemos potenciar.

Nuestro país también considera a este grupo de personas como prioridad, respondiendo al derecho que todo ciudadano tiene a la educación. Pero una educación de calidad, en donde quepan todos, pese a las diferencias existentes cualquiera fuere, enfocándose ya no en las dificultades o la desventaja que presenta, sino más bien en las capacidades que posee y que se constituyen en la base que cimentarán el aprendizaje.

Según reporte del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, CONADIS, están registradas 408 505 personas con discapacidad (ver Tabla 1).



Porcentajes de discapacidad registradas en Ecuador

Tipo de discapacidad	Porcentaje
Física	46,72
Intelectual	22,33
Auditiva	14,11
Visual	11,83
Psicosocial	5,01

Nota: Referencia tomada de la *Inclusión educativa en números* de Proaño y otros(2019)p.12

En relación con el número de estudiantes registrados en la provincia del Azuay en el año lectivo 2015-2016, la Coordinación Zonal de Educación 6 indicó que 270 000 asistieron a los centros de nivel básico y bachillerato. De estos, según se aprecia en la Tabla 2, existen estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad.

Tabla 2

Estudiantes con NEE derivadas de la discapacidad, caso Azuay

Número de alumnos	Tipo de discapacidad
15 896	física
2909	auditiva
5383	intelectual
3429	visual

Nota: Referencia tomada de la *Inclusión educativa en números* de Granda y otros,2019,p.12

1.5. Causas y consecuencias de la inclusión en aula regular

Es necesario comenzar destacando el derecho a la educación, pero como aquella que se debe practicar en igualdad de condiciones, aquella que tras una lucha constante ha establecido normas, códigos que ayudan a mitigar la discriminación y segregación a la discapacidad. Estamos hablando de una educación inclusiva, de la que Andrade (2011) dice:



El paradigma de la educación inclusiva surge como respuesta a las limitaciones de la educación tradicional, así como a las insuficiencias resultantes de esta, por medio de la cual se evidenció una brecha entre la población infantil estimada como «normal» y otra considerada «especial». (p. 1)

Esta diferencia marcada es el origen de toda discriminación hacia la discapacidad y en la que se tenía de alguna manera que solventar, incluyendo a los alumnos con discapacidad intelectual al aula regular, considerando a la escuela como el entorno más seguro para combatir con la exclusión.

La forma en que se ha puesto en práctica la inclusión nos lleva a pensar en que no existe «la claridad de la definición de lo que entendemos por educación inclusiva y las evidencias que se usan para medir los resultados educativos» (Echeita, 2016). Esta confusión ha generado consecuentemente algunas barreras en la práctica docente.

1.6. Barreras educativas para la inclusión de la discapacidad intelectual

La presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en los centros ordinarios demanda cambios significativos en todos los elementos que comprenden el aprendizaje: metodológicos, curriculares, organizacionales, didácticos y de formación docente, entre otros. Factores que han sido debatidos y han incitado resistencias, oposiciones personales, dejando claro que el proceso de inclusión se extiende a más de un elemento e individuo, confluyendo barreras evidentes en dicho proceso.

Al hablar de barreras nos estamos refiriendo al conjunto de elementos, de diversa naturaleza —formales, materiales, organizativos, funcionales, actitudinales, etc.— que impiden el desarrollo de la inclusión educativa. El conjunto de barreras presentes puede ir desde la determinada forma de la práctica de un docente a las normas que rigen la ordenación académica, a las formas de organizar los apoyos de los centros o a las actitudes excluyentes; en fin a un conjunto de variables aún presentes en muchas de las acciones del sistema. (Ávila, 2016, p. 25)



Es justo reconocer que comprende una amplia gama de elementos inmersos explícitos, pero también implícitos; y todos se ponen en juego cuando desarrollamos la práctica docente.

Como uno de los elementos fundamentales dentro del proceso de formación se considera el currículo que aún con su gran dimensión “el currículo pudiera ser en muchas ocasiones, no una ayuda sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje...” (Echeita, 2008, p.4)

Las barreras más importantes son las derivadas de ideologías discriminatorias, barreras en la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas, barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva, barreras de información y formación del profesorado y agentes educativos, barreras de acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada del colegio y barreras derivadas de modelos tradicionales de educación. (Sánchez y Robles, 2003, p. 30)

Podemos observar que las barreras no obedecen exclusivamente a formulación de leyes, las mismas que pueden quedar impresas como un documento, sino que las encontramos en la cotidianidad y que nos cuesta mucho reflexionar sobre ellas.

Las barreras con las que nos enfrentamos al momento de realizar la inclusión educativa son cuantiosas, sin embargo, no podemos bajar los brazos, pues muchas de ellas pueden ser trabajadas por el docente, manteniendo un compromiso constante y rescatando su labor.

1.7. Capacitación docente

No podemos hablar de calidad en la educación, si antes no contamos con una calidad en la preparación docente, por ello, es necesario que los maestros posean conocimientos sobre las características que presentan los alumnos con NEE para a su vez, poder replicarlos en la práctica.

Resulta necesario llevar a cabo reformas educativas en la formación docente inicial y en servicio con el fin de dotar a los maestros de las competencias



necesarias para poder enfrentar los retos de la educación inclusiva y acercar su labor a las necesidades y expectativas de los estudiantes, quienes viven en un mundo de cambios permanentes... (Operti y Guillinta, 2009, p.145)

Se vuelve imperiosa la necesidad de que en la etapa de formación profesional, se consideren conocimientos en NEE, ya que solo cuando se convive con ella, será capaz de conocer, apropiarse y transmitir.

Hoy preparamos profesores para una escuela *normal* y docentes para una escuela de educación especial. Si queremos que la utopía de una educación inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias. No importa si son niños *diferentes* (con necesidades especiales) o son niños que son diferentes (en el sentido pedagógico de una escuela con una pedagogía diferencial). (Fernández, 2003, p. 9)

Comenzar por preparar a los docentes para la diversidad y en la diversidad, sería el primer paso para impulsar la verdadera inclusión, y no más tarde pretender que lo practique algo que no lo experimentó. Si bien es cierto que desde algunos años atrás se forman a los docentes con contenidos inclusivos, muchos de los que llevamos ejerciendo la práctica docente no contamos con estos conocimientos de los que hoy se tienen que practicar.

Pero el problema se profundiza aún más cuando nos quedamos con los pocos conocimientos adquiridos y no buscamos la forma adquirir conocimientos y prácticas que mejoren la vida personal y profesional.

«En la actualidad, los educadores constituyen, en potencia, el activo más importante para llevar a la práctica una sociedad de aprendizaje democráticamente justa» (Day, 2006, p. 24).

Conocemos el amplio recorrido que ha tenido la formación docente, misma que se basaba en un modelo estandarizado y tradicional. Con el correr de los años se han ido dando cambios estructurales que han incrementado la exigencia y preparación docente para estar a la vanguardia. Para muchos cuando se habla de sociedad actual significa la era digital, considerando que sus recursos son herramientas para el proceso de aprendizaje; se debe rescatar el valor que aportan las nuevas tecnologías en la educación, así lo afirma Levis (2008): «No resulta demasiado arriesgar que en gran medida los docentes no se muestran



entusiasmados con incorporar las TIC a su trabajo porque no saben cómo utilizarlas de un modo innovador, entre otras cosas porque nadie se los enseñó...» (p. 3). Es decir, de qué sirve contar con tecnología de punta, si no es aplicada correctamente o destinada a descubrir, reforzar o potenciar conocimientos significativos y útiles para la vida, por falta de preparación docente.

«Desde la mirada de distintos actores, experiencias, investigaciones y organismos internacionales, existe consenso respecto de la necesidad de contar con profesores mejor preparados para responder a la diversidad y promover la participación y aprendizaje de todos los estudiantes» (Duk y otros, 2019).

1.8. Experiencias exitosas en capacitación docente para la inclusión educativa

Si bien el proceso de inclusión ha dado marchas muy pausadas, debemos reconocer que ha cursado mejoras importantes en la sociedad y, sobre todo, en la educación, ya que el desasosiego por la inclusión germina justamente por los altos índices de desigualdades y exclusión.

El proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va acumulando experiencias positivas, modificando concepciones y gestionando mejor el cambio escolar necesario para que el alumno con discapacidad pueda ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general, tal como se recoge en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas. (Alonso y Aguilera, 2012)

Los progresos han ido desde políticas, metodologías y un avance importante es la creación de estudios de posgrados interesados en formación docente para la inclusión, es decir, apuntan a un elemento cardinal que estimula continuar con el objetivo de formación en la inclusión.

Se considera un componente exitoso desde la experiencia, la forma en la que se busca cumplir de mejor manera en la atención a la discapacidad; entre compañeros docentes surgen las preguntas, inquietudes, consejos, recomendaciones para superar la falta de formación.



Coincidiendo con Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé (2010) otro de los elementos que, sin duda, genera éxitos en las aulas es la forma en que organizamos los grupos participativos, no solo para grupos selectos, sino para todos.

Finalmente, parece ser que el alumno con discapacidad ocupa un lugar en la educación y lo que es mejor, despiertan el interés en conocer y tratar sus características, no podemos generalizar, pero va en incremento.

1.9. Perspectiva docente frente a la inclusión

En todo proyecto que se plantea siempre hay perspectivas que pueden traducirse en objetivos, metas; en la educación estas parecen plantearse desde una visión integral, como un todo, de allí que «los alumnos son juzgados no por si su aprendizaje es meritorio a un nivel personal e individual, sino al contrario en comparación con otros estudiantes» (Bunch, 2016, p. 83). Según este concepto podemos encontrar una de las formas de segregación, pues aquellos que no alcanzan la cantidad y velocidad de sus pares para asimilar los contenidos carecen de mérito, por el contrario, pasan a convertirse en un problema.

Aparentemente no es lo que único que influye en el momento de enseñar o aprender. «Un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues esta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado» (Granada y otros, 2013).

Este concepto sin duda, nos pone a reflexionar sobre el valor que encierra la actitud docente al momento de compartir en las aulas, ya que determina en gran medida los resultados obtenidos. Los conocimientos que posee el docente en su práctica benefician los procesos de aprendizaje, sin embargo, contribuye en gran medida su actitud frente a la inclusión.

En este contexto podemos decir que «el trabajo del docente es principalmente intelectual. Su eficacia no solo depende de las técnicas utilizadas o de los métodos docentes, sino de la disposición con la que acude al aula y trata a los



alumnos» (Noáin y Belda, 2011, p. 19). Es indiscutible que los conocimientos que poseen los docentes para enfrentar la diversidad son urgentes, pero no son lo único que se necesita, de la mano debe ir la actitud con la que el docente asiste al aula para atender la diversidad existente.

La tarea educativa no se identifica exclusivamente con la instrucción académica, sino que abarca varias dimensiones. El cultivo de la inteligencia es una parte importante, pero no exclusiva de la educación. Para aprender se requiere capacidad, motivación y esfuerzo. Sin desarrollo de la voluntad no es posible realizar el esfuerzo de aprender y desarrollar las propias capacidades. Es preciso superar retos internos, como la comodidad, y externos, como el ambiente poco propicio al esfuerzo. (Noáin y Belda, 2011, p. 13)

En la actualidad, todavía se puede escuchar justificaciones para no desarrollar trabajos con la discapacidad, y no podemos negar que las condiciones con las que se cuenta no son las óptimas; sin embargo, siempre hay algo que se pueda hacer, siempre y cuando realmente lo crea y quiera.

Por tanto, hablar de inclusión no precisa únicamente de conocimientos, va más allá, comprende todos esos elementos intrínsecos de los que participa el docente y que aportan en el aprendizaje. El crear ese ambiente cálido en el que se brinde la confianza para desarrollar todo aprendizaje es básicamente encargo del docente.



1.10. Normativa y leyes sobre inclusión

El Ecuador como Estado constitucional de derechos, a través de su marco constitucional y de diversas normativas legales, establece el respeto, protección y garantía de los derechos humanos y consagra la atención prioritaria para aquellas personas pertenecientes a los grupos tradicionalmente excluidos, como son las personas con discapacidad y en tal sentido, es fundamental entender la aplicación del principio de igualdad y no discriminación de manera transversal en cada una de sus políticas y acciones (Álvarez e Insuasti, 2014).

Las normativas vigentes han puesto la mirada sobre este sector de la población estudiantil, garantizando principios de igualdad como forma de mitigar actitudes excluyentes, con miras a que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

La Constitución ecuatoriana (2008), en su artículo 26, establece a la educación como un derecho al que las personas acceden a lo largo de su vida constituyéndose en un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantizando la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.

En el artículo 6 literal o) de la mencionada normativa, establece como una de las obligaciones del Estado, el «elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas».

En cumplimiento de esta normativa, las instituciones educativas aplican las adaptaciones curriculares como una forma de atención a la discapacidad, en la que se evidencia una serie de procesos, actividades, evaluaciones que lejos de incluirlos marcan las diferencias ya que son vistas como imposibilidades.

El artículo 47 de la LOEI (2011) determina:

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz, a fin de que no se conviertan en impedimentos para el acceso a



la educación en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje.

El artículo 19, literal c) de la Ley Orgánica de Discapacidades, LOD, (2012), garantiza a las personas con discapacidad el acceso a la educación regular en establecimientos públicos y privados, en todos los niveles del sistema educativo.

Parece justa la inserción de personas con discapacidad en la educación regular; sin embargo, es necesario considerar varios elementos inmersos para una efectiva inclusión, entre ellos la preparación docente.

La LOD establece en su artículo 28 que la autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporal o permanente y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.

Artículo 31.- Capacitación y formación a la comunidad educativa.- La autoridad educativa nacional propondrá y ejecutará programas de capacitación y formación relacionados con las discapacidades en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En teoría se considera las implementaciones necesarias que facilitan el proceso de inclusión, puntualiza el apoyo humano como parte importante dentro del proceso; sin embargo, en la práctica parece quedar en manos de los docentes la forma de actuar frente a la discapacidad.

1.11. Perspectiva histórica y evolución

La escuela inclusiva se presenta como respuesta no solo al escenario educativo actual, sino también al social. Debemos recordar que la escuela es el primer lugar donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y, por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en diversidad. La experiencia nos enseña que si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista. La



escuela inclusiva, en tanto que se propone erradicar cualquier forma de discriminación y promover la cohesión social, se puede concebir como la esperanza de transformación de la sociedad hacia un futuro más justo, más equitativo y, en definitiva, más humana. (Leiva Olivencia, 2013)

La evolución de la discapacidad ha ido experimentando transformaciones lentas, pero significativas desde todos los ámbitos, como habíamos visto desde la terminología, pero más allá de eso, el verdadero cambio se da con la transformación social.

Análisis crítico y reflexión sobre problemas de investigación

Con base en la bibliografía revisada podemos hacer un análisis sobre tres categorías importantes, la primera, rescatar la preocupación que se evidencia en todos los sectores sociales, y más en la educación, por las personas con discapacidad intelectual, en la que se toma en cuenta y se valora sus capacidades, al igual que sus limitaciones, propias del ser humano.

Seguidamente, referirnos a la importancia del docente como pilar fundamental dentro del proceso de inclusión y la necesidad de contar con profesionales capacitados para enfrentar la diversidad, y con ello la posibilidad de propiciar espacios más inclusivos. Sin embargo, la realidad educativa presenta otra realidad, los docentes enfrentamos barreras educativas, entre ellas, el no estar preparados para recibir a la diversidad, por el contrario, se utilizan criterios estandarizados para trabajar y evaluar, los procesos educativos. El planteamiento expuesto se ratifica con los resultados obtenidos de la más reciente investigación realizada por la Univesidad del Azuay, que refleja la insuficiente preparación docente en cuanto a discapacidad intelectual se trata, información que se pretende obtener en la presente investigación mediante la encuesta a los docentes.

Otra categoría de análisis y no menos importante son las barreras subjetivas, es decir, la actitud docente frente a la discapacidad. En los resultados obtenidos del estudio realizado por docentes de la Universidad de Cuenca se evidencia una actitud indiferente, se podría decir que los docentes no le apuestan a la inclusión, elemento que trasciende en la formación integral de los estudiantes.



Universidad Nacional de Educación

UNAE

La conexión que existe entre estos elementos es clave para que generen la inclusión, dicho en otras palabras, el docente preparado se convierte en tierra fértil que germina la inclusión.

CAPÍTULO II

Marco metodológico

De acuerdo con los objetivos planteados el enfoque o paradigma que sigue la presente investigación es mixto, porque se utiliza tanto la entrevista como la encuesta para la recolección de la información. Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (citado por Pérez, 2011, p. 21).

Para conocer el nivel de preparación de los docentes de la institución, objeto de nuestro estudio, utilizamos el enfoque cuantitativo, el mismo que «ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista basado en conteos y magnitudes» Sampieri, Fernández y Baptista, (2014).

Por su parte, para obtener información sobre las barreras subjetivas, percepciones, preconceptos de los docentes frente a la inclusión se utilizó la investigación cualitativa que «proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad» (Sampieri y otros, 2014).

De tal forma, la selección del enfoque mixto nos proporciona datos que al entrelazarse profundizan y brindan mayor información. Para Wilcox (1993), «los datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables» (en Rodríguez, Gil y García, 1996).

La investigación desarrollada en el presente trabajo es de tipo no experimental, descriptivo. Según Tapia (2000) la investigación no experimental «es aquella que se efectúa sin la manipulación intencionada de variables, lo que aquí se realiza es la observación de fenómenos en su ambiente natural»,



además, es la más recomendada en el sistema educativo por cuanto no se tiene el control absoluto de las variables. En tanto, «en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, de forma tal de describir los que se investiga».

Las fases de la investigación iniciaron con la caracterización de la diversidad y el planteamiento del problema, es decir identificar aquellos puntos a fortalecer en el tema de educación inclusiva, seguidamente se desarrolló el marco teórico con la revisión bibliográfica y fundamentos teóricos sobre educación inclusiva. Posteriormente, para la obtención de datos se define el enfoque mixto, en el que se aplica la entrevista y encuesta, se define el tipo de investigación no experimental descriptivo y se establecen las variables y dimensiones que se encuentran en el grupo de estudio, se define la población de estudio, la cual varía en cada instrumento. A continuación se procede a la recolección y análisis de resultados para finalmente, elaborar la propuesta de intervención, misma que contó con la validación respectiva.

Los **instrumentos** que se utilizaron en el presente trabajo son:

Encuesta a docentes: los datos nos proporciona la información sobre las necesidades, conocimientos, tendencias, nivel de preparación que poseen los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual leve y a partir de ellos proponer la aplicación de prácticas inclusivas.

Entrevista semiestructurada: Se considera un aporte significativo la aplicación de entrevistas semiestructuradas colectivas con la finalidad de complementar la información, dando una apertura más libre en temas que deseen profundizar en cada pregunta. Para García (2018) las entrevistas semiestructuradas se definen previamente en un guion de entrevista, pero su secuencia y formulación pueden variar según el sujeto entrevistado. Estarán basadas en las preguntas de investigación y se aplicará a un docente representante de cada subnivel (elemental, medio y superior) y al directivo de la institución, es decir, cuatro personas estratégicas que recopilarán la información de toda la institución.

La **población** con la que trabaja para el desarrollo de la investigación varía en cada instrumento utilizado, de ahí que, la encuesta se aplicó a 20 docentes



incluida la autoridad de la institución, debido a que también desempeña el rol de docente. La encuesta se aplica a docentes representantes de cada uno de los subniveles y a la autoridad.

Para la aplicación de la encuesta como instrumento para el levantamiento de la información, se hace uso de la herramienta tecnológica Google Forms, debido al confinamiento que vivimos hoy en día, por la pandemia por COVID-19. Se aplicará al total de la población docente, se tomará una réplica de la encuesta de la Universidad del Azuay destinada a la Investigación sobre la realidad de la inclusión en los centros de educación general básica regular del Ecuador 2015-2016. Está compuesta por dieciocho ítems, y se ha considerado totalmente adaptable a la realidad de nuestro estudio y del que posteriormente se utilizará como referentes de categorías a investigar y cuestionarios de entrevistas.

Por la crisis sanitaria que enfrenta el país y el mundo, la entrevista se desarrolla mediante la plataforma Zoom. Está compuesta por 14 preguntas que permiten ampliar y profundizar el problema de investigación.

Para la conformación de los contenidos y las estrategias del taller participativo se va a tener presente los discursos de los entrevistados.

2.1. Categorías de análisis

Es importante explicar la operacionalización de las siguientes categorías de análisis, obtenidas del tema a investigar: discapacidad intelectual, capacitación docente y estrategias inclusivas, de las cuales consta sus dimensiones e indicadores para la elaboración de los instrumentos que se utilizará en la investigación.

El principal enfoque de la investigación cualitativa y cuantitativa es el incrustado.

Las variables a considerar en la encuesta son también referentes de las preguntas para las entrevistas, subcategorías, indicadores y, en términos generales, serían:

- Discapacidad Intelectual
- Formación docente
- Estrategias inclusivas



Operacionalización de categorías de análisis

Categorías	Conceptualización	Dimensión	Indicadores
Discapacidad intelectual	La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. La discapacidad se origina antes de los 18 años. Schalock, 2013.	Funcionamiento intelectual Conducta adaptativa	Capacidades Dificultades Estilos de aprendizaje Aislamiento Motivaciones Intereses
Capacitación docente	Capacitar quiere decir «hacer apto para», «habilitar para». Tradicionalmente se ligaba más bien al desarrollo de habilidades y destrezas para el ejercicio de un oficio o una actividad laboral determinada. En la actualidad, en el campo educativo, el concepto se inscribe en la formación continua, se asocia a perfeccionamiento y actualización docentes y, cuando es pertinente a su profesionalización. Con base en tal concepción general, la capacitación está llamada a coadyuvar al mejor desempeño	Conocimientos previos Actitud docente	Formación y preparación Experiencias Habilidades Concepciones Autoridad Angustias Frustración Recursos

Estrategias inclusivas	<p>profesional de los educadores en servicio (Herdoiza, 2004). Estrategia, procedimiento, técnica, método pueden llegar a emplearse en forma indiferenciada, como sinónimos, como antagónicos, como complementarios, etc. De un modo global y <i>abarcativo</i> consideraremos a los procedimientos como maneras de proceder y de actuar a los efectos de conseguir un fin. (Harg, 2013, citado por García, 2018).</p>	Actuación docente	Tareas individuales	Tareas grupales	Formas de Evaluación	Trabajo cooperativo entre docentes
-------------------------------	--	-------------------	---------------------	-----------------	----------------------	------------------------------------

2.2. Instrumentos de recolección de datos

Entrevista a docentes representantes de subnivel elemental, medio, superior y directivo

Objetivo: Conocer el nivel de preparación docente en la inclusión del personal docente y administrativo de la Escuela General Básica Joel Monroy

1. En el subnivel al que pertenece, ¿cuentan con estudiantes con discapacidad? ¿Cuál o cuáles?

Los docentes representantes de cada subnivel aseguran que en cada año de básica se han encontrado con casos de estudiantes que poseen alguna discapacidad; además, coinciden que la de más frecuencia es la discapacidad intelectual leve, sin descartar la moderada y severa, incluso cuando se remontan a años anteriores; sin embargo, manifiestan que en ocasiones sí se han presentado casos de discapacidad visual.

2. ¿Ha tenido algún inconveniente en trabajar con estos estudiantes? ¿Cuáles?

La licenciada Laura Calderón, representante de los docentes del nivel medio, manifiesta que realmente al principio una de las barreras es «lo que respecta a la planificación; se desconocía qué hacer, cómo ayudarlo; sin embargo, hemos tratado de adaptar algunas destrezas según el nivel de los estudiantes», otra de las barreras que ha enfrentado ha sido la falta de apoyo de los padres de familia en casa.

La licenciada Teresa Chávez asegura que, en sus casi treinta años de servicio, «son recién dos años que está aprendiendo a trabajar con personas con discapacidad, pero ha sido un reto y da gracias a la institución porque entre *pataleos y berrinches* ha aprendido algo, a saber seleccionar las destrezas, a saber darles una atención»; coincide con la falta de apoyo por padres de familia.

El magíster Luis Merchán considera que el mayor problema ha sido el «aprender a aceptar que existen niños con este problema, tanto de padres de familia como maestros».

3. ¿Cómo lo ayuda o cómo trabaja con estos estudiantes?

La licenciada Teresa Chávez comenta que el trabajo se ha desarrollado adaptando el currículo de acuerdo con la discapacidad que tiene el estudiante y según el diagnóstico, se ha tratado de darle una mayor atención, motivándole y con bastante cariño y a través de tarjetas y material didáctico.

El magíster Luis Merchán afirma que el cambio de actitud frente a la discapacidad ha ayudado mucho en el trabajo, «entrar en contacto con el niño de una manera personalizada, darle cariño, aprecio, un poco más que a los demás, luego podemos adaptar curricularmente los contenidos, las destrezas».

La licenciada Laura Calderón coincide en que una de las formas de ayudar a los estudiantes con necesidades especiales ha sido mediante la adaptación curricular acompañada de material diferenciado. Además, menciona que «una parte importante es incluirle al estudiante dentro del grupo, porque muchas veces



cometemos un error muy grande y se lo segrega, se le deja de lado y apartado, se trata de estar pendientes de él, pero se olvida que es parte del grupo... trabajar en grupo obviamente con sus contenidos, pero tratar de incluirle más en los grupos de trabajo». Añade también que es importante mantener el diálogo constante con los compañeros docentes y padres de familia acerca del rendimiento académico de los estudiantes.

4. ¿Aplica adaptaciones curriculares? ¿Considera que las adaptaciones son una estrategia eficiente en estos casos?

Teresa Chávez, docente de nivel elemental, considera totalmente necesario y eficiente el trabajo con adaptación curricular: «si no hacemos adaptación curricular entonces de que valdría el trabajo de nosotros, dígame trabajando los contenidos de tercero si el niño no está con las bases para partir esos conocimientos, y tampoco su capacidad intelectual no le da para tener esos conocimientos». Por lo tanto, manifiesta que es imprescindible la adaptación curricular.

Luis Merchán menciona que la adaptación curricular va a depender mucho del estudiante; considera que para empezar estaría bien aplicarlo, «iniciar con adaptación curricular, pero ir avanzando de acuerdo con su avance», no quedarnos en un solo nivel o año de básica.

Laura Calderón asegura que se debe considerar el nivel de discapacidad que presenten para según ello realizar la adaptación según el grado de dificultad, puede ser en infraestructura, contenidos, destrezas. «Pero de que hay que hacer adaptación hay que hacer, comenzar por algo, no se puede considerar a un estudiante igual a los demás y no hacer absolutamente nada, se tiene que trabajar con adaptación», expone también que dependerá de los avances, informes y evaluaciones psicopedagógicas.



5. Aparte de adaptaciones curriculares, ¿qué estrategias ha aplicado para desarrollar el trabajo con estos niños?

Los docentes aseguran que la presencia de estas dificultades los ha obligado a informarse, investigar para trabajar con ellos; de esta forma, aseguran que se ha aplicado trabajo en grupo, juegos, sopa de letras, crucigramas, videos, material concreto, introducir herramientas tecnológicas, material didáctico, fichas, dinámicas, algunas de ellas se trabaja con el grupo.

6. ¿Comparte con sus compañeros docentes de subnivel los problemas y estrategias de trabajo?

En el nivel elemental afirma que sí se comparten conocimientos con los docentes que pertenecen al subnivel, intercambiando incluso material didáctico y el diálogo cómo trabajar. El subnivel superior añade que si bien es cierto no se hace de una manera formal mediante reunión, pero sí existe la comunicación con los compañeros docentes en cambios de hora, receso. En el nivel medio coincide que sí se comparte con los compañeros docentes y de una forma más marcada y directa con quienes comparten las mismas necesidades.

7. ¿Considera que estos estudiantes deben acudir a escuelas especiales?

Teresa Chávez asegura que eso dependerá del grado de dificultad, «en el caso de Luis X., un chico que necesitaba estar en una escuela especial... él vivía en su mundo», por tanto, él sí necesitaba adaptación.

La docente del medio superior asegura que tiene un papel importante el nivel socioeconómico y motivación de los estudiantes; considera que en estos casos sí se debe trabajar ya con especialistas, expresa que «uno como docente se trata de hacer todo lo posible, se hace psicóloga, pero no es igual darle la atención que el estudiante se merece».

El docente representante del nivel medio considera que depende de los estímulos internos y externos que tenga, además, «encontramos estudiantes en un nivel que no deberían estar».

8. ¿Considera necesario o imprescindible la participación de un docente de apoyo para las aulas que tienen a estudiantes con alguna discapacidad?

Coinciden en que es necesario la presencia de un docente de apoyo para que se dedique al estudiante con necesidades, ya que por el número de estudiantes que se tiene no se puede dar la atención necesaria a los que presentan dificultades, sin embargo, «esto sería un sueño». Añaden que cuando existan estos casos, se debería considerar al menos de bajar el número de estudiantes a aquellos grados que tienen esos casos, porque tener a un estudiante con discapacidad equivale a cinco «normales».

A pesar de investigar, buscar formas de ayudar, los docentes coinciden que honestamente falta mucho por aprender, capacitarse, pues un alto porcentaje de docentes no está capacitado para trabajar con niños con NEE. Se destaca que debe existir el compromiso por parte de los docentes para mejorar la educación.

9. ¿Considera necesario contar con un programa de formación que ayude en la labor de la inclusión en el aula?

Los docentes consideran muy necesario contar con toda forma de preparación que soporte u oriente el trabajo y, más aún, relacionada a la discapacidad intelectual, porque es lo que más se presenta en la institución y así poder brindar el apoyo necesario. Responsabilizan de esta capacitación al Ministerio de Educación, afirman que no disponen de las condiciones económicas para cubrir con los gastos que dichas formaciones demandan. Además, destacan la importancia de permanecer en constante preparación y práctica de los conocimientos que se van adquiriendo, están conscientes de que no se trata de un cambio de un día al otro; por el contrario, para que se dé el cambio revolucionario es preciso ser perseverantes.

10. Señor director: Hemos escuchado la visión que tienen los docentes sobre la inclusión. Es importante conocer su opinión.

Manifiesta que por la formación académica que cursa actualmente en Educación Inclusiva, ha cambiado radicalmente la visión que tenía sobre la misma. Como autoridad asegura que la institución ha estado trabajando con las discapacidades en el que se ha «realizado integración, mas no inclusión», y estamos conscientes de que debemos capacitarnos para poder desarrollar este trabajo. Coincide que no se trata de un día para el otro, que todo cambio demanda un proceso. «Pienso que se ha dado los primeros pasos con la integración que hemos practicado» y que nos toca dar un «pasito más», que a lo mejor no se verá reflejado en uno o dos años más, pero es sustancial iniciar con este cambio.

11. Ahora que conoce la visión de los docentes sobre la inclusión, ¿tiene ideas para promover la inclusión en la institución?

Considera como parte esencial la actitud de todos los actores de la institución frente a la inclusión, por ello se debería comenzar por eliminar esa resistencia docente al trabajo con la discapacidad que se da porque suponen que demanda mayor trabajo.

12. ¿Qué se debe hacer con los docentes? ¿Cuál es el trabajo a realizar con ellos?

Como primer punto propone que los docentes deben cambiar la actitud frente a la inclusión; posteriormente, practicar estrategias que exijan el trabajo colaborativo entre pares, trabajo en grupo, parejas pedagógicas que facilitan el proceso.



13. Siempre que nos proponemos realizar cambios, estamos conscientes de barreras o dificultades, ¿cuál o cuáles cree que serían esas barreras a superar?

Menciona que una de las barreras es la actitud docente frente a la discapacidad, la misma que debe superada por medio de una adecuada capacitación. Otro factor que no permite transformaciones verdaderas, es la «ignorancia por parte de los padres», al no aceptar la necesidad o discapacidad que tiene el alumno. Reflexiona que superadas estas dos grandes barreras, sí se pueden dar cambios sustanciales en la educación.

14. ¿Alguna experiencia en cuanto a cómo ha desarrollado la integración o cómo lo ha desarrollado la inclusión?

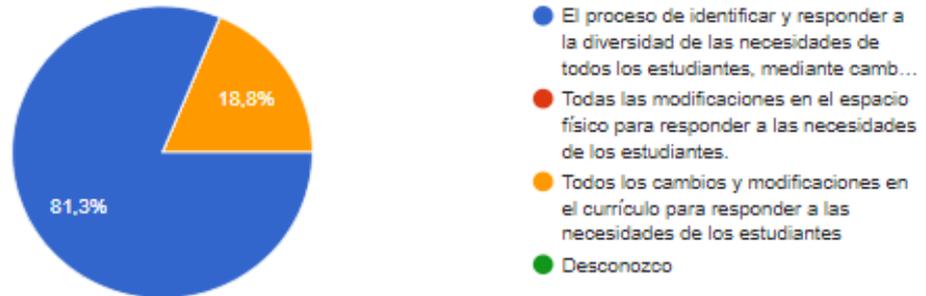
Cuenta que sí ha tenido la experiencia de trabajar con un estudiante de adaptación curricular en décimo año de básica. Como autoridad está consciente de que se tienen que cumplir con los lineamientos establecidos, documentos que se debe llenar, pero que, «muchas de las veces eso queda en el papel, ya depende de uno cómo trabaja con el estudiante». Por ello manifiesta que respondiendo a los principios de la inclusión prioriza las destrezas a trabajar con el estudiante.

2.3. Resultados de la encuesta a docentes

La encuesta a los docentes de la Escuela EGB Joel Monroy se realizó mediante la aplicación de administración de encuestas Google Forms, una herramienta digital con apoyo viable en estos tiempos de pandemia, que permitió alcanzar los objetivos planteados. El universo de la encuesta está constituida por diecinueve docentes y un directivo, es decir, un total de veinte encuestados; sin embargo, la desarrollaron dieciséis docentes que corresponden al 84,2 %, considerándose una muestra aceptable. Los resultados se evidencian divididos por preguntas con sus respectivos gráficos que nos permiten analizar.

1. Desde su experiencia, inclusión educativa es:

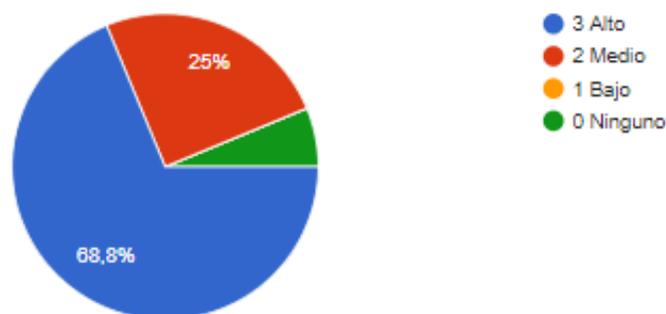
16 respuestas



En la pregunta número 1 podemos ver que con un porcentaje del 81,3 % identifican a la inclusión como el proceso de responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes mediante cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Lo que manifestábamos anteriormente, se plasma en la realidad: actitud positiva ante la diversidad, pero en teoría. El 18,8 % considera que la inclusión se refiere a los cambios en currículo para responder a las necesidades de los estudiantes, porcentaje que parece no tener claro lo que es realmente la inclusión. Por lo antes expresado confirmamos que los docentes en su mayoría conocen que la inclusión responde a intervenciones y acciones para garantizar el derecho a la educación de aquellos niños diversos (Sinisi, 2010).

2. A su criterio, ¿en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre estudiantes y fomenta la aceptación de sus diferencias?

16 respuestas



El 68 % de los docentes afirma que la inclusión educativa favorece en un alto nivel las interacciones entre estudiantes, fomentando la aceptación a sus diferencias; un 25 % considera que favorece en un nivel medio y un porcentaje

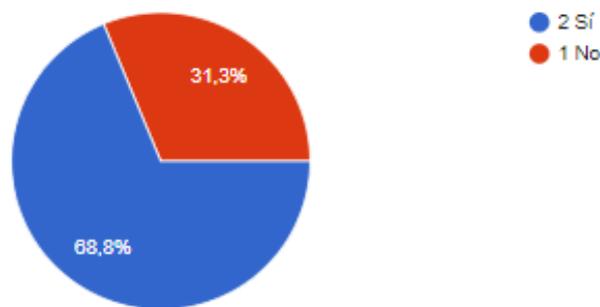


correspondiente al 6,2 % cree que la inclusión educativa no ayuda en las interacciones entre estudiantes.

Es necesario brindar a los docentes la oportunidad de experimentar la inclusión para encontrar los beneficios que ofrece, ya que solo cuando nos apropiemos seremos capaces de manifestarla por medio de acciones en las aulas.

3. ¿Cree usted que en el momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor?

16 respuestas

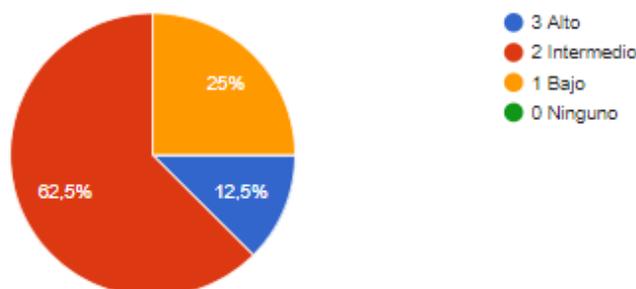


Por medio de esta pregunta se pone en evidencia que el 68,8 % considera que para incluir a un niño es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor, mientras el 31,3 % asume que no es necesario contar con el apoyo de un docente tutor para incluir a estudiantes con necesidades educativas.

En un porcentaje mayor se refleja la inseguridad de los docentes cuando en las aulas se cuenta con la presencia de estudiantes con discapacidad, al parecer todavía designamos la responsabilidad de educar a estos niños a expertos en la materia, porque no contamos con las herramientas necesarias para actuar dentro y fuera del aula.

4. ¿La programación educativa de su institución se ha elaborado con lineamientos inclusivos a un nivel?

16 respuestas

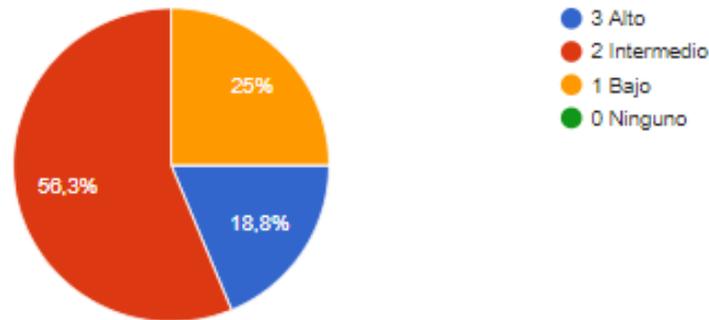




El 62 % de los docentes de la institución contesta que la programación educativa contiene lineamientos inclusivos en un nivel medio, el 25 % considera que el nivel es bajo, mientras el 12,5 % concibe que la programación educativa se desarrolla en un alto nivel con lineamientos inclusivos.

5. La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted posee es de un nivel:

16 respuestas

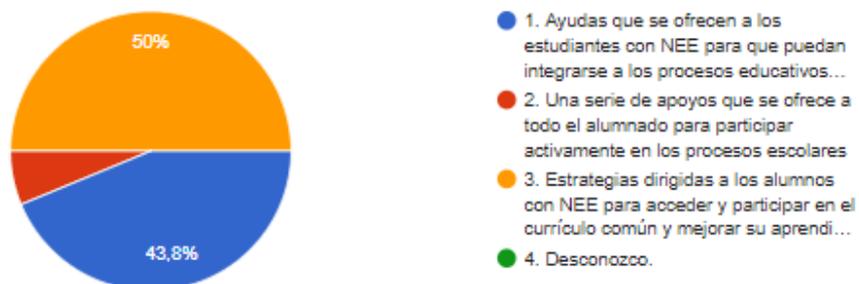


La pregunta número 5 revela un porcentaje reducido del 18,8 % que considera poseer un nivel alto en capacitación en procesos inclusivos, cabe recalcar que se cuenta con dos docentes que cursan la maestría en Educación Inclusiva. El 25 % de docentes está consciente de que su nivel en estos procesos es bajo, mientras el 56,3 % considera poseer un nivel intermedio.

Con esta pregunta se demuestra la preparación que poseen los docentes de la Escuela Joel Monroy y lo necesario que es proporcionar el programa de formación.

6. ¿Cuál de las siguientes definiciones se refiere a adaptaciones curriculares?

16 respuestas



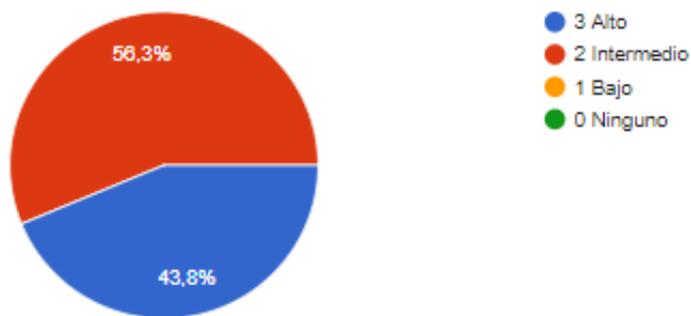
El 50 % de los docentes considera que las adaptaciones curriculares son estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejorar su aprendizaje. En 43,8 % lo conciben como ayudas



que se ofrecen a los estudiantes con NEE para que puedan integrarse a los procesos educativos en la que eliminan aquellos aspectos difíciles de alcanzar, y el 6,2 % lo define como una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos escolares. Es decir, la mitad de los docentes consideran que con la aplicación de estrategias pueden participar en el currículo común.

7. Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es?

16 respuestas

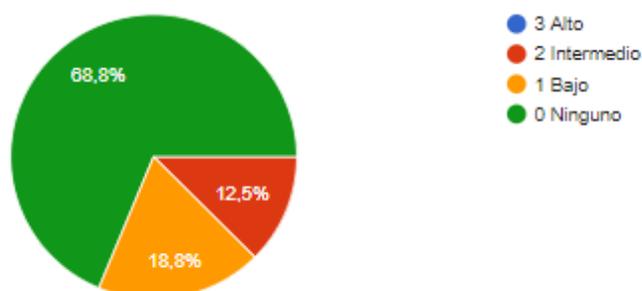


La aceptación de los docentes a la inclusión de niños con discapacidad según el cuadro lo categoriza en dos parámetros: alto, con un porcentaje de 43,8 % y con el 56,3 % en un nivel intermedio.

Este segundo toma una posición como que le deja en la puerta, no se atreve a dejarlo pasar, pero tampoco lo rechaza, estas son las actitudes que se proyecta desechar.

8. ¿En qué nivel la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo que facilite el proceso de inclusión?

16 respuestas

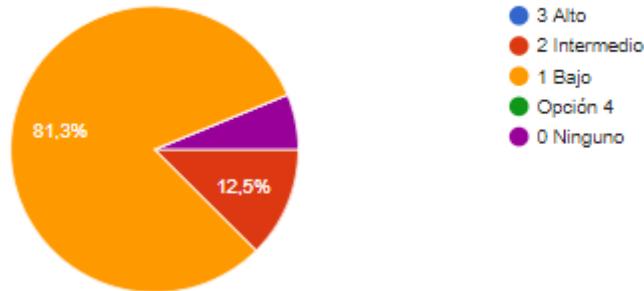




Los docentes que consideran que no se cuenta con ningún apoyo psicopedagógico corresponden al 68,8 %; el 18,8 % manifiesta que el apoyo es bajo y el 12,5 % sostiene que el apoyo es intermedio.

9. ¿Cuál es el nivel de preparación de su institución en cuanto a aspectos físicos y educativos para recibir a niños con necesidades educativas especiales?

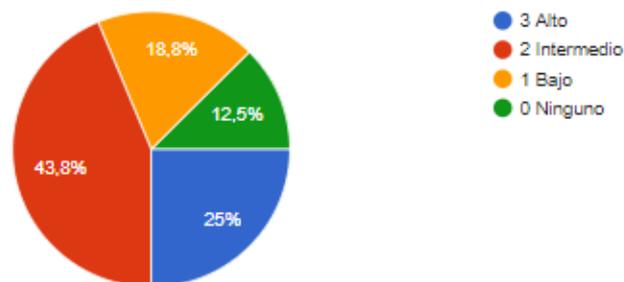
16 respuestas



El gráfico demuestra la marcada concepción de los docentes al manifestar que el nivel de preparación en aspectos físicos y educativos para recibir a niños con NEE es bajo, representa el 81,3 %; el 12,5 % lo califica que se encuentra en un nivel medio y el 6,2 % considera que la preparación de la institución es nula. Los datos no desdican de lo que se plantea anteriormente sobre la falta de preparación para la atención a NEE en la institución.

10. ¿En qué nivel considera usted que los directivos de su institución apoyan la inclusión?

16 respuestas

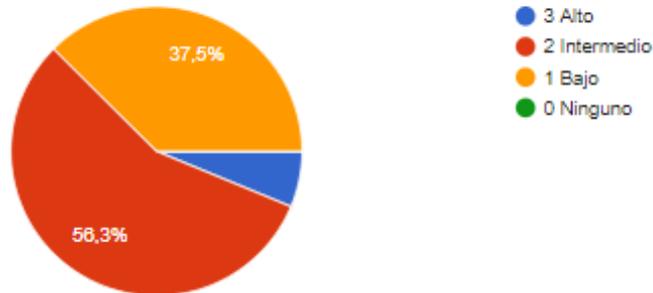


Para el 43,8 % de los docentes el apoyo que brinda el directivo a la inclusión es en un nivel intermedio; el 25 % que consideran que el apoyo tiene un alto nivel, el 18,8 % expresa que ese apoyo es bajo y un porcentaje del 12,5 % considera que no brinda ningún apoyo.



11. ¿En qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas?

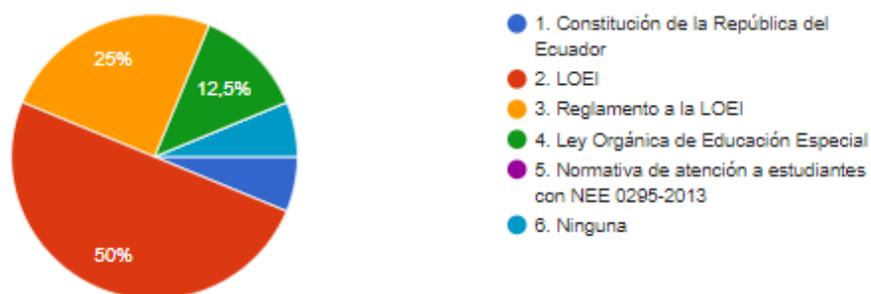
16 respuestas



La mayoría de docentes (56,3 %) considera que su nivel de capacitación para incluir a niños con NEE es intermedio, mientras que un porcentaje significativo del 37,5 % asume que su nivel es bajo, y solo el 6,2 % considera poseer un nivel alto de capacitación en adaptaciones curriculares.

12. De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿cuáles son de su conocimiento?

16 respuestas

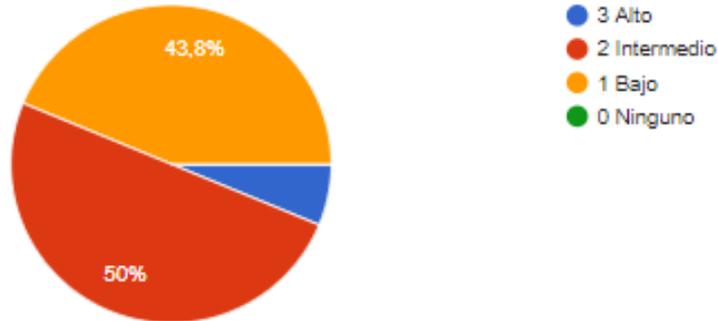


La LOEI es el documento de más conocimiento (50 %); el Reglamento a la LOEI lo conoce el 25 % de docentes, el 12,5 % conoce la Ley Orgánica de Educación Especial, el 6,25 % afirma conocer la Constitución de la República del Ecuador y con el mismo porcentaje testifica que no conoce ninguno de los documentos planteados.



13. ¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales?

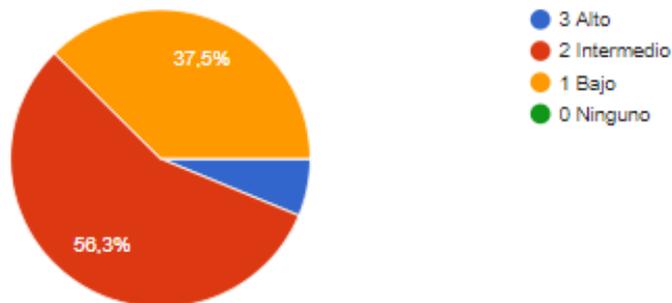
16 respuestas



La planificación y toma de medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales en la institución es considerada por el 50 % de docentes con un nivel intermedio; el 43,8 % asume que el nivel es bajo y solo el 6,2 % lo califica como alto.

14. ¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión?

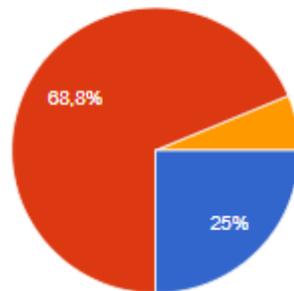
16 respuestas



Un porcentaje correspondiente al 56,3 % de los docentes considera que en un nivel intermedio las prácticas, acciones, actitudes, políticas institucionales reflejan una cultura amigable a la inclusión; un porcentaje considerable, 37,5 %, lo califica como bajo y el 6,2 %, alto.

15. Desde su experiencia, necesidad educativa especial es:

16 respuestas

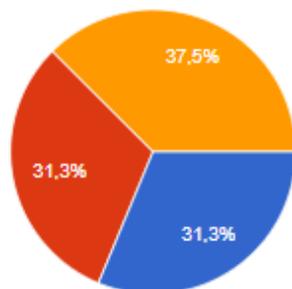


- 1. Todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativ...
- 2. Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medi...
- 3. Los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar.
- 4. Desconozco.

Las necesidades educativas especiales son consideradas por el 68,8 % de docentes como aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario. El 25 % lo relaciona a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que manifiestan necesidades en los procesos educativos y el 6,2 % dice que corresponde a los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y adaptación escolar.

16. Desde su experiencia, discapacidad es:

16 respuestas

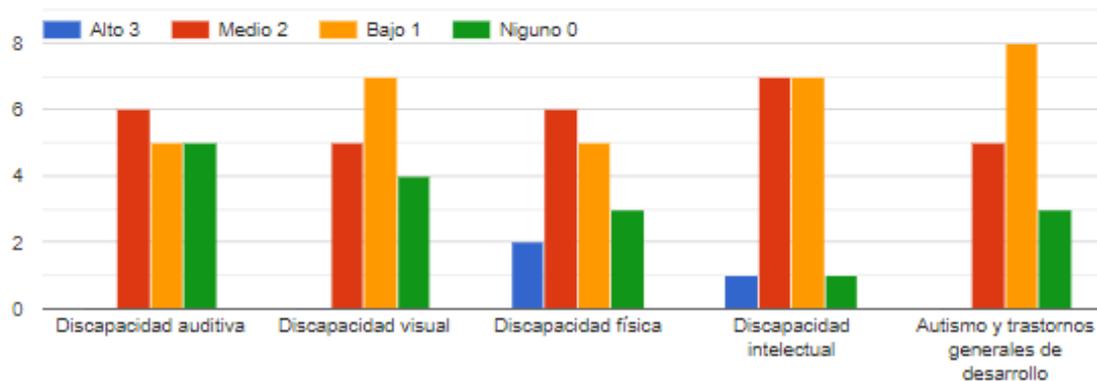


- 1. Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad.
- 2. Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la...
- 3. Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la vida d...
- 4. Desconozco.

Por otra parte, la discapacidad es considerada por el 37,5 % de docentes como limitaciones de la capacidad para realizar actividades, que restringen el desempeño de la persona en la vida diaria. El 31,3 % considera como desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad y con igual porcentaje equivalente al 31,3 % lo relaciona a la restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempeño de la persona en la vida diaria.



17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades?



Para conocer el nivel de conocimientos sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las distintas discapacidades se evidencia que en discapacidad auditiva el 37,5 % poseen un nivel medio, mientras el 31,25 % consideran tener un nivel bajo y con el mismo porcentaje manifiestan que no poseen ningún conocimiento sobre esta discapacidad.

Los conocimientos en discapacidad visual el 43,75 % posee un nivel bajo, el 31,25 % considera tener un nivel medio y el 25 % no tiene ningún conocimiento para atender esta discapacidad.

La discapacidad física es considerada por el 37,5 % con un nivel medio, el 31,25 % manifiesta tener un nivel bajo, el 18,75 % refleja que no posee ningún conocimiento y el 12,5 % considera tener un alto nivel de conocimientos en la atención a esta discapacidad.

El 43,75 % de los docentes considera que su conocimiento en discapacidad intelectual posee un nivel medio, con el mismo porcentaje se registra quienes consideran tener un bajo nivel y con el 6,25 % tiene un nivel de conocimiento alto y con el mismo porcentaje se registra de quienes no poseen ninguno.

Para el autismo y trastornos generales del desarrollo el 50 % de docentes dice poseer un nivel bajo, mientras el 31,25 % considera tener un nivel medio y el 18,75 % de docentes asegura no poseer ningún conocimiento en esta discapacidad.

Con los datos proporcionados en la encuesta podemos darnos cuenta de que el nivel de conocimiento que poseen los docentes en discapacidades en



procesos de enseñanza-aprendizaje despliega un alto porcentaje con bajo y medio nivel de conocimiento.

2.4. Conclusiones y resultados de encuesta y entrevista

Empiezo por destacar la participación activa de los docentes y autoridad de la institución ya que la aplicación de los instrumentos de investigación tuvo una aceptación favorable, a pesar de los diferentes escenarios que enfrentamos a causa de la pandemia, desarrollándose en un ambiente cómodo.

La participación y colaboración de la autoridad de la institución se presenta como un componente favorable ya que comparte la formación de posgrado en la misma especialidad y fortalece los conocimientos proyectando una visión con los mismos objetivos.

La encuesta a pesar de que no alcanzó la aplicación al 100 % de docentes, de 19, 16 docentes la realizaron, proyectó resultados sustanciales, ratificando la falta de preparación para atender las discapacidades, la visión que tienen los docentes de la institución y la labor que desempeña con respecto a la inclusión, ubicándose entre media baja; además, el nivel de aceptación de los docentes a niños, niñas y adolescentes con discapacidad está en más del 50 % con un nivel medio.

Análisis de causas y consecuencias

Como información importante que se deriva de las encuestas es la falta de preparación de la mayoría de docentes para la atención a la discapacidad; manifestando como una de las causas, la tiene que ver que con las mallas de la formación docente que corresponde a la de algunos años atrás y que, a pesar de recibir información en la actualidad, el no haber tenido el acercamiento técnico desde su formación inicial genera tensiones y miedos.

Las narraciones de las prácticas educativas aplicadas reflejan situaciones poco participativas de los estudiantes con NEE, ya que mantienen modelos emitidos por el Ministerio de Educación, basado en adaptaciones curriculares, lo que significa diseñar planificaciones, actividades, procesos, evaluaciones, etc.,



diferentes al de sus pares y de forma individual poniendo en evidencia la incapacidad de estos estudiantes que propicia situaciones de rezago.

Los docentes manifiestan como una necesidad urgente el poseer conocimientos sobre educación inclusiva, debido a la necesidad y demanda presentada en las aulas y que por situaciones económicas no pueden acceder a una formación docente adecuada para poder enfrentar la diversidad.

De cualquier manera existen aspectos positivos, ya que en medio de su desconocimiento han intentado aplicar estrategias, investigar o asesorarse para cubrir de alguna manera esa necesidad. En este sentido, como un componente efectivo se revela la predisposición docente por participar en el proceso de formación, conscientes de los escasos conocimientos que poseen para comprender y tratar la discapacidad y la demanda con la que se cuenta.

Cumpliendo con el proceso investigativo, podemos concluir que los instrumentos utilizados en la investigación han recopilado elementos que han dado lugar al desarrollo del presente trabajo, contribuyendo a alcanzar los objetivos planteados inicialmente y ahora fundamentados con los resultados obtenidos, para al final aplicar el programa de formación docente en la Escuela de Educación General Básica Joel Monroy.

La entrevista se desarrolló en un ambiente cómodo, y en la que encontramos datos importantes en las expresiones de los docentes acerca de la inclusión, aceptando la falta de preparación, por diversos factores: su formación inicial no consideraba el tema de la inclusión dentro del currículo; en los años de servicio no se trabajó con las discapacidades, o sea, es algo nuevo; falta de tiempo y recursos para la actualización docente, asimismo, manifiestan la actitud desfavorable de los docentes frente a la inclusión.

CAPÍTULO III

Construcción del programa de formación para la inclusión

3.1. Presentación

Siempre se ha considerado a la educación como el lugar que conecta al ser humano con la sociedad, es decir, el medio de acceso a la inclusión. Así, en el tercer capítulo se construye el Programa de formación docente hacia la inclusión, como aporte a una pequeña población de docentes, pero que al aplicarlo en las aulas los beneficiados irán en aumento, pues tiene la visión de replicarlo a nivel del circuito al que pertenece la institución y con quienes se comparte continuamente espacios de formación académica.

Cuando pensamos en favorecidos, entonces, no podemos dejar de pensar en una gran cantidad de estudiantes que tendrán la oportunidad de contar con espacios educativos inclusivos en donde se evidencie la igualdad de derechos.

3.2. Perspectiva histórica y evolución

La escuela inclusiva se presenta como respuesta no solo al escenario educativo actual, sino también al social. Debemos recordar que la escuela es el primer lugar donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y, por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en diversidad. La experiencia nos enseña que si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista. (Leiva Olivencia, 2013).

Es innegable la evolución lenta, pero significativa que ha experimentado la educación inclusiva, desde todos los ámbitos, como habíamos visto desde la terminología, pero más allá de eso, el verdadero cambio se da desde las aulas de clase en donde germinan los principios de respeto, igualdad, solidaridad, imprescindibles para que más tarde puedan extenderse a una transformación social.

El tema de investigación surgió del lugar de trabajo, ante la necesidad de ciertos docentes que al trabajar con niños con discapacidad intelectual,



acudíamos a solicitar permanentes indicaciones, asesoramiento para saber cómo trabajar con ellos, acompañado siempre del sentimiento de agobio, confusión que lo provocaba. De igual manera, el incremento de estudiantes con discapacidad intelectual leve en nuestras aulas estimuló el desarrollo de la propuesta.

Para poder llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de investigación se socializó el presente proyecto, contando con la colaboración del personal docente y administrativo. Para la aplicación de encuestas se utilizó herramientas digitales Google Forms, aplicadas todo el personal, asimismo se efectuó la entrevista con representantes de cada uno de los subniveles elemental, medio, superior y autoridad de la institución, quienes pese a la situación de emergencia sanitaria que atraviesa el país y el trabajo que ha demandado al sector educativo, participaron activamente del mismo, convirtiéndose en un diálogo ameno. La colaboración del señor director fue una pieza clave para poder llevar a cabo dicho proyecto con su apertura a las solicitudes presentadas y a la participación en todo lo requerido.

3.3. Propuesta « Los docentes, capacitándonos para la educación inclusiva »

Siempre se ha considerado una utopía el que la escuela puede ser ese lugar en la que quepan todos; sin embargo, no resulta difícil la construcción de ese espacio cuando de manera colectiva los miembros de la unidad educativa tomamos en cuenta las particularidades de los individuos y las aprovechamos para fortalecer los aprendizajes.

En la búsqueda por construir este espacio, se plantea un mecanismo que solvete la necesidad detectada en la institución y a la par mejore la actitud de los docentes frente a la discapacidad de la cual se verán beneficiados todos los estudiantes, quienes siempre sintieron la necesidad que se escuche su voz y se brinden estrategias que enriquezcan los conocimientos, desarrollen habilidades y permitan mantener una convivencia armónica y empática. Nos referimos al programa de formación docente, visto como una de las formas que permita no solo actualizarse en diferentes conocimientos, sino también adaptarse a los



cambios que enfrenta la sociedad y específicamente la educación; mas no como la sanción frente a la ignorancia en dicho tema.

Con una base sólida, obtenida de los diferentes instrumentos metodológicos como la encuesta y la entrevista realizada a los docentes de la Escuela de Educación General Básica Joel Monroy, se sustenta este trabajo obteniendo datos reales e importantes, que revelan la verdadera falencia, la falta de conocimientos en inclusión y que se convierte en el apartado principal para el desarrollo del presente trabajo.

Por ello se debe dar cambios sistemáticos en las aulas de clase, ofreciendo a los docentes un programa de formación inclusiva que desarrolle una serie de actividades o estrategias que orienten el quehacer docente cotidiano para enfrentar las diversidades que presentan los estudiantes, las mismas que han sido inadvertidas y que hoy son visibilizadas en diferentes espacios, siendo una de ellos la educación.

Proporcionar una serie de estrategias que promuevan y motiven al personal docente a practicar diferentes actividades no únicamente para el formador, sino para los estudiantes quienes experimentarán espacios más dinámicos, diversos, proyectados a originar aprendizajes más significativos.

3.3.1. Objetivo general

Capacitar al personal docente de la Escuela de Educación General Básica Joel Monroy en inclusión educativa, mediante estrategias activas para cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Dentro de este objetivo principal se mueven otros que no pierden importancia, por el contrario, se complementan para poder cumplir lo planteado:

- Ofrecer herramientas metodológicas que enriquezcan el proceso de E-A desde la atención a la discapacidad.
- Mejorar las relaciones comunicacionales entre el personal docente para optimizar la labor docente.
- Influir en las actitudes de los docentes a fin de que favorezcan a la educación inclusiva y atención a la discapacidad intelectual.



En respuesta a los resultados obtenidos de las encuestas y entrevistas se plantea el programa de formación con lineamientos comunes y estrategias inclusivas para la educación de estudiantes con discapacidad intelectual leve en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy de la ciudad de Cuenca, en la cual participarán diecinueve docentes y un directivo, con un tiempo de duración de doce horas, distribuidas en seis sesiones de trabajo con duración de dos horas aproximadamente cada sesión.

Como facilitadora estará la autora de la tesis, licenciada Graciela Cabrera. Se proyecta contar con la participación y apoyo de docentes que impartieron conocimientos inclusivos durante la maestría. Se emplearán estrategias como:

Publicidad. Fajardo (2014) expresa que: «La publicidad, el *marketing* y el mercado ayudan a construir el imaginario cultural, más aún, en un entorno como los espacios pedagógicos, debido a la cercanía que los y las estudiantes tienen con el consumo, puesto que crecen e interactúan con su entorno» (p. 77). En este contexto, la publicidad se constituye en una forma de comunicación no solo con los docentes, quienes participarán del programa, sino de toda la comunidad educativa involucrada en la formación de niños, niñas y adolescentes.

Para iniciar el proyecto se considera de gran importancia la primera forma en la que llega la información, para ello es preciso partir con un espacio y tiempo de dos semanas para realizar la promoción o publicidad del proyecto dentro de la institución y en sus exteriores, utilizando como instrumento la infografía, publicaciones, carteles que motiven la participación activa de los docentes en dicho evento y como una forma de comunicación a la comunidad educativa.

Durante la formación docente también se aplicarán *dinámicas*, ya que se constituyen en elementos que facilitan todo proceso de aprendizaje en entornos más dinámicos en donde se armonice la parte emocional y epistemológica de los individuos. Se aplicará en diferentes momentos de cada sesión, anticipación, construcción o consolidación de los contenidos impartidos.

El trabajo colaborativo será la estrategia que prime en el proyecto, ya que se trata de que los docentes experimenten la facilidad, beneficios y se persuadan como una forma de impulsar la inclusión.



Se programó para una sesión de trabajo la aplicación de la técnica fotovoz, con el objetivo de desarrollar la empatía en los docentes que permitirá reconocer y contextualizar los aprendizajes. Melleiro y Gualda (2005) afirman que «los investigadores del área de ciencias sociales, particularmente, siempre buscaron la incorporación de la imagen en sus estudios, por creer que la misma favorece la aproximación de los actores sociales con el escenario que hacen parte, cómo articulan y viven en sus contextos socioculturales».

Al cierre de cada sesión se realizará la puesta en común para llegar a consensos y crear compromisos basados en los principios de derecho e igualdad y acuerdos que rijan la puesta en práctica de cada conocimiento adquirido.

Para finalizar el Programa de formación se planea realizar un evento en los patios de la institución, con la participación de toda la comunidad educativa y escuelas invitadas en el que se evidenciará los conocimientos adquiridos durante el proceso; además, se hará la entrega de certificados de aprobación del programa y, finalmente, en un espacio de compañerismo disfrutar de un compartir.

Todo lo que se plantea en el proyecto está destinado a disminuir la tensión docente generada por el sentimiento de incompetencia ante la discapacidad intelectual leve latente en la institución, pero a la vez se proyecta a que este, se convierta en un elemento que garantice una educación de calidad, la misma que no se trata exclusivamente de proporcionar mayor acceso a la educación, sino que estos espacios sean los adecuados para el aprendizaje.

Cuando las políticas y prácticas inclusivas se propaguen a toda la sociedad habrá mayor efectividad, se fomentará una cultura inclusiva por ello. La conexión permanente que existe con otras instituciones podría ser aprovechada para difundir o trascender barreras en otras instituciones. Las mismas se sumarán a desarrollar prácticas inclusivas rescatando así el valor social que poseemos los docentes para fomentar una sociedad más justa con una educación de calidad.



3.3.3. Contenidos y estrategias metodológicas de la capacitación docente en inclusión de discapacidad intelectual

Cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a cambios que van desde espacios físicos que, si bien aportan y benefician el proceso, no son los únicos que se deben considerar. Es necesario realizar cambios más profundos en el que sea el sistema educativo quien se adapte a la diversidad existente y no al revés, permitiendo brindar una educación personalizada dejando de lado el viejo concepto de que todos aprenden del mismo modo.

Partiendo de esta reflexión, uno de los cambios que se debe hacer en la educación y específicamente en la institución mencionada es la puesta en marcha de estrategias que permitan la participación de todos, entendida esta como el conjunto de acciones elegidas cuidadosamente y diseñadas para obtener un fin específico para ello se plantea:

Enseñanza multinivel



Figura 1. Mosaico. Recuperado de <https://curriculummultinivel.blog/>

Concepto. «La enseñanza multinivel es un método que se caracteriza por los principios de individualización, flexibilización e inclusión educativa de todo el conjunto de alumnos que integran el grupo-aula sin tener en cuenta su nivel de habilidades o capacidades académicas» (Hernández, 2018, p. 203).

Fases:

- Identificación de los contenidos más significativos



- Selección y presentación de diversas estrategias para la asignación de tareas
- Selección del método o técnica que acompaña el proceso
- Elaboración de instrumentos de evaluación

Objetivo	Ventajas	Recomendaciones
Flexibilizar el currículo en el momento de impartir los contenidos con una variedad de métodos que se adapten a las individualidades.	<ul style="list-style-type: none">• Respetar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.• Involucra a todos en los contenidos a impartir.• Evalúa los aprendizajes de forma individual.• Puede aplicarse a toda área de estudio.• Reduce la carga de trabajo al docente.	<ul style="list-style-type: none">• Cumplir con las fases de aplicación.• Considerar la distribución del aula.• Cuidar el ambiente escolar.

Aprendizaje colaborativo



Figura 2. Trabajo colaborativo. Recuperado de <https://n9.cl/ssumm>

Concepto. Para Panitz (1997)

La premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo. En el



aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo; mientras que en la cooperación la interacción está diseñada para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas. (Citado por Correa, 2003)

Fases:

- Es necesario que, antes de impartir la clase se considere elementos importantes que incidirán en el éxito de la tarea como: la conformación de los grupos, determinar el funcionamiento de los grupos y la forma de evaluación.
- Desarrollo de la actividad: se puntualiza de forma clara y exacta el mecanismo de la actividad a ser entregada.
- Una vez efectuada la actividad, es necesario realizar la retroalimentación buscando la participación de todos.

Objetivo	Ventajas	Recomendaciones
Optimizar el aprendizaje de los estudiantes con la colaboración de todos los miembros del grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Permite la participación de todos los miembros del grupo.• Promueve la responsabilidad individual dentro del grupo.• Fomenta la reflexión sobre su participación y logros.• Despierta la interdependencia positiva.	<ul style="list-style-type: none">• Considerar la composición los grupos de trabajo.• La evaluación será de forma grupal e individual.• Establecer reglas claras.• Variar el número de integrantes del grupo.

Tutoría entre iguales



Figura 3. Recuperado de <https://n9.cl/xb7j2>

Concepto. La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado. Ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido, que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se adquiere a través de una interacción planificada por el profesorado (Duran y Martínez, 2004).

Fases:

- Seleccionar y formar las parejas de trabajo
- Formación de roles que determinará el éxito posterior
- Ejercicio de las actividades y seguimiento de las parejas pedagógicas
- Evaluación: autoevaluación y coevaluación

Objetivo	Ventajas	Recomendaciones
Mejorar la asimilación de contenidos mediante el paradigma de aprender enseñando.	<ul style="list-style-type: none"> • Ambas partes aprenden. • Mejora la destreza de la lectura. • Contribuye a establecer diálogos sociales que descargan angustias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para la evaluación complementar con información derivada de la observación. • Puede aplicarse en toda situación (docentes, familia).

- Interacción promotora.
- Genera aprendizajes a través de interacciones directas.

Conformación de grupos



Figura 4. Recuperado de <https://n9.cl/lvt17>

Importancia

“La productividad de un grupo está determinada por la capacidad de sus miembros para trabajar en equipo. El tiempo invertido en capacitar a los alumnos para que trabajen juntos es más productivo que el dedicado a tratar de juntar a determinados alumnos en un mismo grupo. Una vez que los alumnos han aprendido a trabajar juntos, hay varias maneras de distribuirlos en grupos”. (Johnson, Roger, Johnson, Holubec, 1994, p.17)

Tipos de grupos

- *Grupos afines.* Para el desarrollo de ciertas tareas los grupos se forman en función de nivel de conocimientos previos, capacidades, intereses, etc.
- *Grupos heterogéneos.* Al contrario del primero, esta forma de agrupamiento consiste en que en cada grupo haya estudiantes con diferentes capacidades, habilidades, preferencias, etc., que vaya desde expertos hasta aprendices.



- *Grupos de interés*. Quizá el trabajo resulte más fácil con un prolongado tiempo de atención, cuando organizamos a los estudiantes en grupos de interés común. Los estudiantes pueden compartir temas de interés que puede resultar enriquecedor para todo el grupo.
- *Mentores*. Podemos aplicar una variante cuando formamos los grupos, el incluir en cada grupo a estudiantes de mayor edad o conocimientos para que sea apoyo.
- *Aleatorios*. No cuentan con una estructura formal, los grupos se pueden formar a partir de listado de estudiantes, resultados de dinámicas.

Objetivo	Ventajas	Recomendaciones
Trabajar en forma conjunta para alcanzar los objetivos planteados.	<ul style="list-style-type: none">• Si por algún motivo se pierde un participante el grupo puede continuar.• Logra mayor interacción.• Genera nuevas relaciones.• Supone desafíos a superar.• El entorno de aprendizaje se ve enriquecido por el aporte de todos.	<ul style="list-style-type: none">• Conocer potencialidades y debilidades de los estudiantes.• Crear reglas claras cuando se conforman los grupos.• Asignar responsabilidades a los participantes.• Establecer tiempos.• Supervisar el trabajo.• Considerar la tarea para la formación de grupos.• Incorporar elementos motivadores (música).

Parejas pedagógicas



Figura 5. Presentación de video. Extraído de Parejas pedagógicas de Schneider. YouTube.

Concepto

Se entiende por *pareja pedagógica* al trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación con un grupo de alumnos. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o en ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas. (Bekerman y Dannker, 2010)

Objetivo	Ventajas	Recomendaciones
Contribuir a la práctica docente con nuevas formas o modelos pedagógicos colaborativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el trabajo colaborativo. • Ofrece en los estudiantes dos perspectivas. • Los docentes reciben una retroalimentación antes de presentar su clase. • Se convierte en un apoyo para el docente. • Mejora la práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acoger de buena manera las recomendaciones de la pareja pedagógica. • Mantener la congruencia entre la pareja pedagógica.

Enfoque de capacitación participativa en inclusión educativa de la discapacidad intelectual

«El modelo inclusivo es hoy en día un referente para muchos contextos educativos que ven la necesidad de implementar estos principios al interior de sus comunidades educativas» (Granada y otros, 2013). Es verdad que el título de escuelas inclusivas ha sido utilizado con mucha frecuencia, pero al parecer siempre ligado al concepto de escuela especial. El modelo inclusivo que proponemos es más prometedor, pues no se trata de una serie de actividades a desplegar en el aula, por el contrario, es un proceso de construcción fomentando una cultura inclusiva, garantizando una convivencia armónica en la diversidad.

Apostar por este modelo nos permitirá concebir las diferencias como una característica inherente del ser humano, reconocer que todos somos diferentes. Eso hace que el aprendizaje, la convivencia, el mundo tenga más colores, concebirlo como una oportunidad que nos brindan para enriquecer nuestro conocimiento, eliminando todo trato de discriminación ante características o situaciones personales, económicas, etc., y que de esta forma deje de ser el estudiante quien debe agotar recursos para adaptarse a la institución, cuando es la escuela la que debe ajustarse a las necesidades de los estudiantes incorporando un diseño curricular flexible y accesible para todos.

Se toma en cuenta los resultados de las encuestas aplicadas para la elaboración de la propuesta; de la misma forma las entrevistas ponen en evidencia las preocupaciones y necesidades que nos corrobora la necesidad del desarrollo del presente programa de formación inclusiva docente.

La presente propuesta titulada «**Los docentes capacitándonos para la educación inclusiva**» fue validada por profesionales expertos: licenciada Rosana Vázquez, coordinadora del DECE de la Unidad Educativa Particular La Asunción y por la psicóloga Ana Lucía Pacurucu, Ph. D., docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, directora del Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicopedagógico de la Universidad del Azuay. Sus recomendaciones fueron consideradas como el iniciar el programa de capacitación con la sensibilización, pues es importante que los docentes se



apersonen del proceso y demuestren actitud positiva y empática. Incluir en la tabla de planificación las actividades a desarrollar. Proporcionar en los talleres de formación un material físico que pueda ser consultado en el momento que lo requieran y que se constituya en la constancia del trabajo realizado. Implementar actividades que incorporen el uso de herramientas tecnológicas dentro de los talleres.

De esta forma, la propuesta se plantea mediante fases con objetivos, estrategias, recursos pedagógicos y materiales y tiempos. Al término de la propuesta se plantea realizar un reconocimiento a la participación y plantear compromisos que instauren procesos inclusivos en la institución con miras a trascender barreras institucionales.

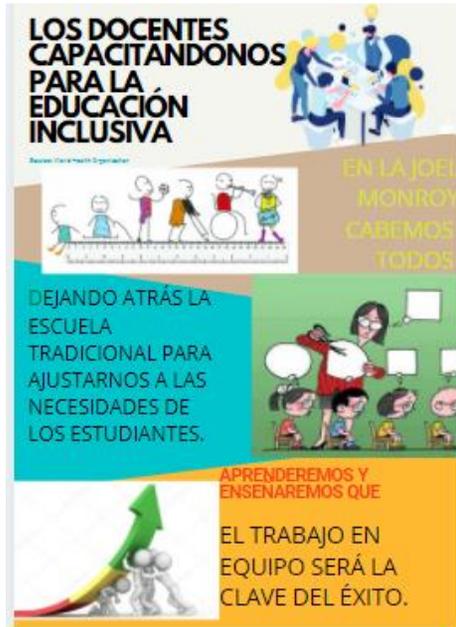
Programa de formación docente para la inclusión educativa en la discapacidad intelectual

PRIMERA FASE: SENSIBILIZACIÓN

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS/ MATERIALES	TIEMPO	EVIDENCIAS
<p>Sensibilizar y motivar al personal docente y administrativo de la Escuela de EGB Joel Monroy sobre la importancia de crear una escuela inclusiva y su repercusión en el aprendizaje.</p> <p>Exponer los conocimientos cardinales que comprenden la educación inclusiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saludo y bienvenida ➤ Presentación del grupo de trabajo ➤ Presentación de la organización y desarrollo de los talleres ➤ Presentación de la vida una docente con discapacidad ➤ Entrega de material impreso sobre educación inclusiva ➤ Análisis y reflexión de documentos inclusivos ➤ Plenaria ➤ Realizar dinámica «No me explico o no me entiendo», en la que se reflexione el quehacer docente ➤ Conformación de grupos por afinidad ➤ Producción de un organizador gráfico que incorpore las ideas más relevantes ➤ Socialización de los grupos ➤ Realizar un análisis general para crear consensos ➤ Lanzamiento de la infografía que será expuesta durante el programa de formación docente 	<p>PEDAGÓGICOS</p> <p>Narración de vida</p> <p>Exposiciones</p> <p>Dinámica</p> <p>Análisis</p> <p>Trabajo en grupo</p> <p>RECURSOS</p> <p>MATERIALES</p> <p>Infografías</p> <p>Papelotes</p> <p>Micrófonos</p> <p>Carteles</p>	<p>2 horas, un día a la semana</p>	<p>Infografías</p> <p>Carteles</p> <p>Fotografías</p> <p>Material impreso</p>



➤ Agradecimiento y despedida





SEGUNDA FASE: DESARROLLO DE TALLERES

TEMA	SEGUNDA FASE: DESARROLLO DE TALLERES				
	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS/ MATERIALES	TIEMPO	EVIDENCIAS
Descubriendo estrategias para enseñar	Reconocer a la enseñanza multinivel como estrategia que flexibiliza el currículo atendiendo las individualidades.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recibimiento de los participantes en lenguaje de señas ➤ Saludo y bienvenida ➤ Dinámica de empatía inclusiva «En tus zapatos» ➤ Reflexión sobre la dinámica ➤ Conformación de grupos heterogéneos ➤ Entrega y presentación del material a los grupos de trabajo sobre enseñanza multinivel ➤ Advertir la presencia de tres discapacidades para la planificación de clase ➤ Caracterización de la estrategia de enseñanza multinivel en el desarrollo de una clase ➤ Análisis y presentación de los aportes importantes de cada grupo con la modalidad de aula invertida puede usar: diapositivas, papelotes, TIC, etc. 	<p>RECURSOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>Dinámica Reflexión Técnica aula invertida Trabajo colaborativo Exposición</p> <p>RECURSOS MATERIALES:</p> <p>Computador Proyector Papelotes Marcadores</p>	2 horas, un día a la semana	<p>Diapositivas</p> <p>Fotografías</p> <p>Papelotes</p> <p>Documentos físicos</p>



		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Debatir los temas ➤ Conclusiones ➤ Cierre y despedida 			
--	--	---	--	--	--

«Juntarse es un comienzo. Seguir juntos es un progreso. Trabajar juntos es un éxito». *Henry Ford*

TEMA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS/ MATERIALES	TIEMPO	EVIDENCIAS
<p>Eliminando individualismos</p>  <p>Figura 6. Recuperado de https://n9.cl/le7dn</p>  <p>Figura 7. Extraído de https://n9.cl/k347v. <i>YouTube.</i></p>	<p>Fomentar la aplicación de parejas pedagógicas entre los docentes de la institución para enriquecer la práctica docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recibimiento a los docentes con una parte de fotografía (rompecabezas) ➤ Saludo y bienvenida ➤ Presentación del tema <i>Parejas pedagógicas</i> ➤ Entrega de material impreso a cada grupo ➤ Exposición del tema por parte del facilitador ➤ Conformación de los grupos (armar los rompecabezas) ➤ Trabajar la técnica de fotovoz para trabajar la empatía, reflexionar en parejas ➤ Realizar una planificación en parejas caracterizando contar con la realidad de la fotografía ➤ Reflexionar sobre la actividad ➤ Presentación de trabajos y expresión de emociones en diadas 	<p>RECURSOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>Exposición Fotovoz Escucha activa</p> <p>RECURSOS MATERIALES:</p> <p>Computador Proyector Papelotes</p>	<p>2 horas, un día a la semana</p>	<p>Diapositivas Fotografías Papelotes</p>



		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer en conjunto los beneficios del trabajo en parejas pedagógicas ➤ Cierre y despedida 	Marcadores		
--	--	--	------------	--	--

TEMA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS/ MATERIALES	TIEMPO	EVIDENCIAS
No somos iguales, pero si trabajamos juntos seremos mejores.	Fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes como estrategia que enriquece el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recibimiento a los docentes con tarjetas que contienen palabras que permitirán formar los grupos de trabajo ➤ Saludo y bienvenida ➤ Presentación de los temas: trabajo colaborativo y tutoría entre pares a través de diapositivas ➤ Entrega de material impreso sobre los temas expuestos ➤ Conformación de los grupos de trabajo formando las frases que serán de base para el trabajo ➤ A partir de las frases formadas los grupos deberán aplicar la estrategia que les toca (2 grupos trabajo colaborativo, 2 tutoría entre 	<p>RECURSOS PEDAGÓGICOS</p> <p>Exposición Dinámica Trabajo en grupo</p> <p>RECURSOS MATERIALES:</p> <p>Computador Proyector Tarjetas Marcadores</p>	2 horas, un día a la semana	<p>Diapositivas</p> <p>Fotografías</p> <p>Papelotes</p>



		<p>pares) se pedirá la creatividad de los docentes, uso de TIC, dramatizaciones, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis y reflexión sobre la presentación de los grupos ➤ Cierre y despedida ➤ Cierre del Programa de formación docente ➤ Evento a nivel institucional, invitación a instituciones del circuito ➤ Compartir con el personal docente 	<p>Fotografías Hojas impresas Esferos</p>		
--	--	--	---	--	--

TEMA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS/ MATERIALES	TIEMPO	EVIDENCIAS
Formando grupos	Exponer en forma teórica y práctica las diferentes formas de conformar grupos de trabajo dentro del aula.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saludo y bienvenida ➤ Indicaciones generales ➤ Conformación de grupos a partir de la dinámica «Somos iguales, pero diferentes» ➤ Entrega de material impreso sobre las diferentes formas de integrar grupos ➤ Exposición de cada grupo sobre las características y ventajas ➤ Caracterización de las formas de integrar grupos ➤ Conclusiones 	<p>RECURSOS PEDAGÓGICOS</p> <p>Exposición Dinámica Trabajo en grupo Caracterización</p> <p>RECURSOS MATERIALES:</p>	2 horas, una vez a la semana	<p>Fotografías Carteles Acuerdos</p>



		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Finalización de talleres ➤ Creación de acuerdos para la aplicación de conocimientos ➤ Compartir con los participantes en el taller 	<p>Tarjetas</p> <p>Marcadores</p> <p>Hojas impresas</p> <p>Esferos</p> <p>Refrigerio</p>		
--	--	--	--	--	--

TEMA	TERCERA FASE: APLICACIÓN Y SEGUIMIENTO				
	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS PEDAGÓGICOS/ MATERIALES	TIEMPO	EVIDENCIAS
Practicando la inclusión	Aplicar las estrategias abordadas durante el programa de formación docente en la labor práctica.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar un evento institucional en el que se reconozca y exponga los conocimientos abordados en el taller, presentando en diapositivas el proceso de formación ➤ Participación al evento de escuelas que pertenecen al distrito ➤ Solicitar la participación de una radioemisora conocida de Cuenca para difundir dicho evento ➤ Solicitar al directivo, la aprobación de la inclusión de las estrategias estudiadas, en forma documental y práctica 	<p>RECURSOS PEDAGÓGICOS:</p> <p>PUD</p> <p>Lista de cotejos</p> <p>Fichas de observación</p> <p>RECURSOS MATERIALES:</p> <p>Solicitudes</p> <p>Carteles</p>	Ilimitado	<p>Informes</p> <p>Fotografías</p> <p>Oficios</p> <p>Fichas</p> <p>Puds</p>



		<ul style="list-style-type: none">➤ Incluir como un indicador más a la ficha de observaciones áulicas la aplicación de estas estrategias➤ En coordinación con las autoridades realizar actividades que difundan la inclusión institucional e interinstitucional➤ Brindar el apoyo necesario y permanente a los compañeros docentes	Infografías Mesas Carpas		
--	--	--	--------------------------------	--	--

Conclusiones

Desde los objetivos planteados en la presente investigación, podemos concluir que:

Los docentes a quienes está dirigido el programa de capacitación, en su mayoría cuentan con una vasta experiencia profesional y demuestran actitudes positivas ante el programa de capacitación en educación inclusiva.

En el diagnóstico valorativo realizado a los docentes se revela que poseen pocos conocimientos acerca de educación inclusiva, asumen que es algo nuevo para ellos, que en su formación docente no incluyó este tema. A la par se evidencia que la concepción de educación inclusiva para ellos va estrechamente ligado a NEE, lo que indica que es necesario capacitarlos en este tema.

Prevalecen criterios de agobio de los docentes al enfrentarse con estudiantes con discapacidad intelectual, porque no saben cómo trabajar con ellos; lo consideran una sobrecarga de trabajo y no como oportunidades para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto como reflejo del desconocimiento de estrategias metodológicas inclusivas para el adecuado tratamiento a la diversidad de estudiantes.

Los docentes están conscientes de la importancia de poseer conocimientos sobre educación inclusiva ya que han sido testigos de las diferentes formas en que afectan a los estudiantes. Manifiestan que un aliado clave en este proceso es la familia.

Finalmente, se puede concluir que los expertos valoraron como apropiado y necesario el programa de formación propuesto para los docentes de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy.



Recomendaciones

- Es necesario que los maestros nos empoderemos de los conocimientos durante el proceso de capacitación en educación inclusiva para ser los constructores de una sociedad más inclusiva.
- Aplicar la presente propuesta en la institución mencionada ya que está basada en la realidad institucional y se cuenta con la respectiva autorización de las autoridades
- Considerar al trabajo colaborativo como una de las estrategias que se puede implementar dentro de la institución, no solamente para trabajar con los estudiantes, sino para ser aplicado con los compañeros docentes, como eje transversal.
- Tomar como referente los conocimientos impartidos en los programas de formación y actualización docente dentro de sus planificaciones curriculares.
- Predisposición para enfrentar los nuevos retos educativos y promover la autoconfianza en las capacidades docentes.
- Promover un acercamiento con las familias de los estudiantes con discapacidad intelectual para fortalecer vínculos afectivos, académicos y emocionales.
- Promover espacios que mejoren las relaciones interpersonales entre docentes para facilitar el trabajo colaborativo docente.
- Comprender que la inclusión es todo un proceso que requiere tiempo y constante formación y por ello es necesario trabajar con los docentes de forma continua.
- Dar seguimiento al desarrollo de las estrategias planteadas para promover la inclusión social.
- Promover una capacitación docente en inclusión educativa de manera periódica e integral.
- Vincular a los padres de familia en todos los procesos de seguimiento académico de los estudiantes con NEE.
- Escribir las experiencias de cada maestro que den cuenta de los retos superados con sus alumnos con NEE



- Buscar diferentes formas de motivación social, simbólica y económicamente para los maestros que cambien de actitud y promuevan la inclusión.
- Promover otras investigaciones sobre el seguimiento académico de los alumnos con NEE y la efectividad de las estrategias inclusivas planteadas.
- Buscar apoyo en las Universidades para gestionar diferentes talleres o capacitación secuenciada en destrezas o técnicas didácticas inclusivas.



Acuerdo N.º 0295-13. Normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especiales. Ministerio de Educación. (2013). Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

Ainscow, M. (2005, enero). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En *Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Enero, Barcelona* (p. 15).

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes* (vol. 85). Narcea Ediciones.

Alonso, M. A. V. y Aguilera, A. R. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 5-25.

Alonso, M. Á. V. y Aguilera, A. R. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470.

Álvarez Alcívar, M. F. e Insuasti Moreta, R. S. (2014). *Derechos de las personas con discapacidad, normativa, institucionalidad y acciones desde la Defensoría del Pueblo de Ecuador*.

<http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/470/1/DEOI-DPE-005.pdf>

Andrade Ruiz, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger. En *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, octubre, pp. 39-53. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194121530004.pdf>

Aprendizaje Colaborativo Equipo. (s. f.). Aprendizaje colaborativo. [Imagen digital]. Recuperado de https://4.bp.blogspot.com/-UNuB8pJ7cYE/XI6yVd-Pbfl/AAAAAAAAANcl/p_Gr4t-08Ro95r50sMhjW_ZoPLWEMIVZQCEwYBhgL/s1600/aprendizaje%2Bcolaborativo%2B2.jpg



- Arízaga, L. D. C. B. (2018). Carencia de metodología pedagógica en la educación inclusiva del Ecuador. *Espirales, revista multidisciplinaria de investigación*, 2(16).
- Ávila, M. (2016). Calidad y equidad educativa: La atención a la diversidad, derecho, relatividad y retos. El índice for inclusión, como instrumento de evaluación. En M. Isabel Villaescusa (coord.). *Congrés D'Educació Inclusiva* (pp. 20-36). Valencia: Generalitat Valenciana
- Bekerman, D. G., y Dankner, L. A. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación universitaria*, 3(6), 3-8.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Estudios en la Educación*.
- Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1).
- Constitución del Ecuador. Registro Oficial 449, Quito, 20 de octubre de 2008. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22.
- Correa, L. M. Z. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto c*, 28(7), 5-10.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (vol. 4). Narcea ediciones.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Duran, D. y Martínez Rodríguez, I. (2004). Tutoría entre iguales. *Innovación educativa*, 75, 63-68.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: «Voz y quebranto». *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *La inclusión educativa, una apuesta valerosa*, 117.



- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (vol. 102). Narcea Ediciones.
- Echeita, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*.
- Fajardo, M. C. (2014). Incidencia de los imaginarios femeninos de la publicidad en los espacios pedagógicos de educación básica. *Infancias imágenes*, 13(2), 76-90.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
- FotoVoz. (2013). [Fotografía]. Recuperado de <https://i.ytimg.com/vi/pAskLWZRR6Q/maxresdefault.jpg>
- Gallardo, Á. M. R. y Paredes, L. M. M. (2013). Evaluación del potencial de aprendizaje en niños, y adolescentes con discapacidad intelectual. *Entornos*, 26(2), 361-370.
- García Cabezas, T. M. (2018). *Estrategias metodológicas en educación inclusiva* (Bachelor's thesis). Universidad de Guayaquil: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- García Cedeño, M. L., Maya Montalván, G. P., Pernas Álvarez, I. A., Bert Valdespino, J. E. y Juárez Ramos, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 148-160. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300012
- Godoy, M. P., Meza, M. L., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., y Sordé, T. (2010). De las experiencias de comunidades de aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 113-126.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*.



- Granda, R., Fiallo, D., Palacios, C., Merchán, V., Puin, M. y León, A. (2019). (*La inclusión educativa en números*). Universidad del Azuay-Cuenca: Editorial Casa Editora
- Herdoiza, M. (2004). Capacitación docente. Strengthenmg Achievement in Basic Education (SABE) Project. Recuperado de <http://pdf.usaid.gov/pdfdoes/PNACG311.pdf>.
- Hernández Caravaca, A. (2018) *La enseñanza multinivel en los Colegios Rurales Agrupados (CRA)*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/235852822.pdf>
- [Imagen digital de profesores]. (s. f.). Recuperado de https://es.123rf.com/photo_46691039_profesi%C3%B3n-traje-de-maestro-para-los-ni%C3%B1os.html
- Instituto Superior de Formación Docente N.º 1. (s. f.). Tutoría de pares. [Imagen digital]. Recuperado de <https://isfd1-sgo.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/06/T-H-E-P-A-R-T-Y.png>
- Johnson, D., Roger T., Johnson, E. y Holubec, J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.
- Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29.
- Leiva Olivencia, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación* (vol. 13, Número 3, A, ISSN 1409-4703 6. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- Levis, D. (2008). Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina? *Razón y palabra*, 13(63).
- Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial 796, Quito, 25 de septiembre de 2012. Recuperado de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf



- Lodi, A. B. (2014). Declaraciones de Unesco, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 261-294.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52.
- Maestra Bertha. En nuestra escuela de primaria. (2019). Tipos de agrupamiento. [Imagen digital]. Recuperado de <http://www.ennuestraclasedeprimaria.es/2019/12/tipos-de-agrupamientos.html>
- Melleiro M., y Gualda, D. M. R. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia y enfermería*, 11(1), 51-57.
- Mischia, B. (2016). *Educación inclusiva y formación docente*. http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1306/Art_MischiaB_EducacionInclusivaFormacion_2011.pdf?sequence=1
- Noáin, J. M. M. y Belda, I. G. (2011). *Docentes competentes: por una educación de calidad* (vol. 10). Narcea Ediciones.
- Oficial, R. (2008). Constitución de la República del Ecuador 2008. *Año II*. Quito, Lunes, 20. Recuperado de: <http://www.jdgservices.net/pdf/CONSTITUCION%20DE%20LA%20REPUBLICA%20DEL%20ECUADOR%202008.pdf>
- Opertti, R. y Guillinta, Y. (2009). La educación inclusiva: 48.^a Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación*, 2(1), 137-148.
- Ortiz, M. E., Fabara, E., Villagómez, M. S. e Hidalgo, L. (2017). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. 1era. Edición: Universidad Politécnica Salesiana
- Pan, J. R. A. (2007). Dignidad humana y discapacidad intelectual. *Revista latinoamericana de bioética*, 8(13), 88-105.
- Pegalajar Palomino, M. D. C. y Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.



- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Picas, J. B., Cano, M. S., Lidon, C. A., Tarragüel, M. M. B., Sola, S. B., Pina, L. C., ... y Llobet, T. C. (2005). *La evaluación psicopedagógica* (vol. 208). Graó.
- Proaño, E., Tripaldi, P., Calderón, M., León, A., Tapia, E. (2019) *La inclusión educativa en números*. Cuenca: Casa Editora.
- Red de Currículum Multinivel. (s. f.). Nube de palabras. [Imagen digital]. Recuperado de <https://curriculummultinivel.blog/>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Ministerio de Educación. (2017). Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 62-78.
- Rojas, A. F. P. y Uribe, C. L. R. (s. f.). *La atención, una herramienta para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en el currículum escolar de Chile*.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356.
- Sampieri, R. H., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *RH Sampieri, Metodología de la Investigación*.
- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A. (2003). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica/Inclusion as key to education for all: a theoretical review. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 4-36.
- Schalock, R. L. (2013). *La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales*.
- Schneider, F. (2014). Parejas pedagógicas. [Imagen digital]. <https://i.ytimg.com/vi/4puDQf1jE34/sddefault.jpg>



Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.

Suárez-Escudero, J. C. (2014). Discapacidad y neurociencias: la magnitud del déficit neurológico y neuropsiquiátrico. *Acta Neurológica Colombiana*, 30, 290-299.

Tapia, M. A. (2000). *Metodología de la investigación*. [Publicación en línea] Santiago.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.

Recuperado de

<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/424/872>



ANEXOS

Anexo 1: Encuesta a docentes de la Escuela de Educación Básica “Joel Monroy”

11/2020 Formulario sin título - Formularios de Google

Formulario sin título

Preguntas Respuestas 16

Encuesta de conocimiento, actitudes y opinión sobre los procesos inclusivos en educación general básica.

Empeñada en brindar una herramienta que apoye el trabajo docente Inclusivo en la escuela de Educación General Básica "Joel Monroy" solicito responder con toda sinceridad a estas preguntas, las que serán manejadas en forma general y anónima. Los datos obtenidos ayudarán a dar soluciones a los problemas de la inclusión.

1. Desde su experiencia, inclusión educativa es:

Varias opciones

- El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los est... ✕
- Todas las modificaciones en el espacio físico para responder a las necesidades de los e... ✕
- Todos los cambios y modificaciones en el currículo para responder a las necesidades de... ✕
- Desconozco ✕
- Añadir opción o [añadir respuesta "Otro"](#)

  Obligatorio 

2. A su criterio, ¿en qué medida la inclusión educativa favorece las interacciones entre

https://docs.google.com/forms/d/1v-SbzZwhTFQzTR44dapnPTZ9E319Ls2hIxO3JHreUgY/edit 1/7

3 Alto

2 Medio

1 Bajo

0 Ninguno

3. ¿Cree usted que en el momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales es necesario contar con el apoyo de un maestro tutor? *

2 Sí

1 No

4. ¿La programación educativa de su institución se ha elaborado con lineamientos inclusivos a un nivel? *

3 Alto

2 Intermedio

1 Bajo

0 Ninguno

5. La capacitación sobre los procesos inclusivos que usted posee es de un nivel: *

3 Alto

2 Intermedio

1 Bajo

<https://docs.google.com/forms/d/1v-SbzZwhTFQzTR44dapnPTZ9E319Ls2hIxO3JHreUgY/edit> 2/7

6. ¿Cuál de las siguientes definiciones se refiere a adaptaciones curriculares? *

- 1. Ayudas que se ofrecen a los estudiantes con NEE para que puedan integrarse a los procesos educati...
- 2. Una serie de apoyos que se ofrece a todo el alumnado para participar activamente en los procesos e...
- 3. Estrategias dirigidas a los alumnos con NEE para acceder y participar en el currículo común y mejora...
- 4. Desconozco.

7. Su nivel de aceptación de la inclusión de niños con discapacidad es? *

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

8. ¿En qué nivel la institución cuenta con el apoyo de un equipo psicopedagógico o Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) completo que facilite el proceso de inclusión? *

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno



- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- Opción 4
- 0 Ninguno

10. ¿En qué nivel considera usted que los directivos de su institución apoyan la inclusión? *

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

11. ¿En qué nivel está usted capacitado para realizar adaptaciones curriculares orientadas a incluir a niños con necesidades educativas? *

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

12. De las siguientes normas referidas a la inclusión ¿cuáles son de su conocimiento? *



6/11/2020

Formulario sin título - Formularios de Google

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

13. ¿En qué nivel su institución planifica y toma medidas para evaluar a niños con necesidades educativas especiales? *

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

14. ¿En qué medida las actitudes, políticas, acciones y prácticas institucionales reflejan una cultura amigable con la inclusión? *

- 3 Alto
- 2 Intermedio
- 1 Bajo
- 0 Ninguno

15. Desde su experiencia, necesidad educativa especial es: *



<https://docs.google.com/forms/d/1v-SbzZwhTFQzTR44dapnPT29E318Ls2hbx03JHreUgY/edit>

5/7

6/11/2020

Formulario sin título - Formularios de Google

- 2. Aquellas condiciones referidas a la instrucción que para ser resueltas requieren de ajustes, recursos ...
- 3. Los niños y niñas con autoestima deteriorada, problemas conductuales y de adaptación escolar.
- 4. Desconozco.

16. Desde su experiencia, discapacidad es: *

- 1. Desventajas que le impiden a una persona desempeñarse de manera normal para su edad.
- 2. Restricción de la capacidad para realizar una actividad social y cultural que limita el normal desempe...
- 3. Limitación de la capacidad para realizar actividades, que restringe el desempeño de la persona en la ...
- 4. Desconozco.

17. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre métodos de enseñanza-aprendizaje en función de * las distintas discapacidades?

	Alto 3	Medio 2	Bajo 1	Ninguno 0
Discapacidad audit...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discapacidad visual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discapacidad física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discapacidad intel...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autismo y trastorn...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altas capacidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



<https://docs.google.com/forms/d/1v-SbzZwhTFQzTR44dapnPTZ9E319Ls2hIxO3JHraUgY/edit>

6/7

Anexo 2: Entrevista a docentes representantes de subnivel elemental, medio, superior y directivo de la institución

Primera pregunta

Graciela Cabrera: En el subnivel al que pertenece tenemos algunos tipos de discapacidades. ¿Cuáles conoce dentro de su subnivel?

Teresa Chávez: La discapacidad intelectual es la que he estado trabajando este año y el año pasado también. Son los dos primeros años en mi vida profesional que lo he estado haciendo.

Graciela Cabrera: ¿No ha presentado ninguna otra discapacidad?

Teresa Chávez: No.

Graciela Cabrera: Luis, ¿en su subnivel?

Luis Merchán: Dentro del subnivel medio existen algunos estudiantes con discapacidad intelectual que necesitan que el maestro adapte diversos procesos para tengan la oportunidad de obtener sus conocimientos. Hay algunos años de básica que tienen uno, dos, tres estudiantes, pero si existe esta discapacidad educativa.

Graciela Cabrera: Bien. ¿Discapacidad intelectual igual?

Luis Merchán: Sí.

Graciela Cabrera: Muy bien. Laura, ¿en su subnivel?

Laura Calderón: Analizando un poco, recordando en mi nivel, sí existe lo que es la discapacidad intelectual, que he podido ver durante este año lectivo.

Graciela Cabrera: Y en años anteriores, ¿ha tenido experiencia con alguna otra discapacidad? o ¿básicamente intelectual?



Laura Calderón: Bueno, básicamente intelectual. También sí podríamos considerar la estudiante que tiene discapacidad visual, no recuerdo en qué año de básica, si no estoy mal está en quinto año de básica.

Graciela Cabrera: Ya... muy bien.

Listo entonces me parece que justamente es por esto lo que se encaminaba el proyecto de titulación, porque se veía como la presencia en mayor cantidad esta discapacidad.

Segunda pregunta

Graciela Cabrera: Ahora, el punto central del asunto es: ¿Qué dificultades o qué barreras ha encontrado usted al momento de trabajar con niños, niñas, adolescentes con discapacidad? ¿Qué barreras usted ha encontrado al momento de trabajar con estos estudiantes?

Laura Calderón: Realmente hablando como docente, al principio un poco a lo que respecta a la planificación que se desconocía cómo hacer, cómo ayudarle al chico, pero yo creo que en este último año, sobre todo, hemos aprendido mucho y hemos tratado de hacerlo adaptando ciertas destrezas según el nivel de cada uno de los estudiantes. Pienso que por ahí va.

Graciela Cabrera: Es decir, ¿la adaptación curricular?

Laura Calderón: Sí, y también otra dificultad es un poco el apoyo de los padres de familia; en el trabajo ya tratamos de hacer todo, la planificación, el estar pendiente del muchacho, de darle una educación personalizada, es muy complicado, pero tratamos; sin embargo, a veces los padres de familia no aceptan que el estudiante tiene este tipo de dificultad y no apoyan en casa. Ahí viene un grave problema porque no se puede avanzar, uno se avanza en la institución, pero los padres de familia no apoyan en casa, esto es un gran problema que nos limita para que avance el estudiante en lo que respecta a ciertos contenidos.



Teresa Chávez: Francamente para mí, en mis casi 30 años de servicio, son dos años que recién estoy aprendiendo a trabajar con discapacidad; ha sido un reto y doy gracias también a la institución porque como se sabe decir, entre *pataleos* y *berrinches*, hemos aprendido *alguno*, a saber seleccionar las destrezas, a saber brindarles una atención. No hay el verdadero apoyo para nosotros salir adelante, hay un 20 % de apoyo por parte de los padres de familia. Si hubiera un apoyo total de los padres de familia y vieran nuestra labor también como estamos haciendo, fuera muy distinto. A pesar de todo se ha tratado de dar la mayor razón al niño con esa discapacidad.

Luis Merchán: Bueno, creo también que una de las cosas fundamentales para atender esta necesidad educativa que tiene la institución es aprender a aceptar que existen niños con este problema, tanto de los padres de familia como de los maestros. Es una situación nueva, novedosa para nosotros, pero al mismo tiempo de toda la vida, ¿no? Como dijeron las personas que me antecedieron, el hecho de que no apoyen sí afecta porque los padres de familia no aceptan que el niño tiene una discapacidad, por eso es la falta de apoyo, ellos lo consideran un chico sin necesidades especiales y por parte de nosotros hacemos una resistencia a lo nuevo, lo novedoso. He ahí las barreras fundamentales para que se dé el trato adecuado para un niño en el nivel que nosotros estamos hablando y tenemos dentro de la institución.

Graciela Cabrera: Ahora bien, realmente las barreras son compartidas a nivel, digámoslo institucional porque somos docentes de diferentes subniveles pues conformamos la institución y estamos viendo una perspectiva global aquí.

Tercera pregunta

Ahora yo le pregunto; ¿cómo ha ayudado usted? Ya nos encontramos con las barreras, perfecto, las barreras son esas. Ahora, ¿cómo actúo yo? ¿Cómo ha trabajado usted? ¿Cómo ayudó? ¿Cómo ha trabajado con los estudiantes que presentan la discapacidad?



Teresa Chávez: Al menos yo he trabajado primeramente adaptando el currículum que es de acuerdo con la capacidad que tiene el estudiante, según el diagnóstico que se le ha realizado. Se ha tratado de darle una mayor atención; yo estoy en tercero, adaptando el currículum de segundo, motivándole al estudiante: en segundo lugar, bastante carisma para que él pueda trabajar y a través de tarjetas, dibujos, de esa manera he tratado de llegar al estudiante.

Graciela Cabrera: Hablamos de adaptación, hablaba usted de adaptaciones curriculares básicamente a lo que se refiere.

Teresa Chávez: Sí.

Graciela Cabrera: Luis, ¿si nos puede compartir?

Luis Merchán: Bueno, en mi experiencia como ya lo han dicho algunos compañeros, es la primera vez que trabajo con estudiantes en esta situación, con esta necesidad y una de las cosas que tuve que cambiar fundamentalmente es mi actitud. El entrar en contacto de forma directa con el niño, de manera personalizada, darle cariño, aprecio, un poco más que a los demás, haciendo entender que yo como maestro quiero el bien para él. Luego, podemos adaptar curricularmente los contenidos, las destrezas, pero si el niño no está consciente que el maestro quiere algo positivo, enseñarle de una manera positiva y que le sirva, no va a dar fruto una adaptación curricular. Lo primero es hacerle entender al niño que estoy para ayudarle para tratar de solventar esa necesidad que él tiene. Cambiar primero la actitud personal sería una de las cosas que he hecho y que sería bueno para los compañeros también.

Graciela Cabrera: ¡Gracias Luis! Laura...

Laura Calderón: Bueno lo que se ha realizado primero son las adaptaciones curriculares, hablando de los documentos, luego también, dentro de esto iría algo muy importante que es el material que se utiliza con cada uno de los estudiantes, se crea un material diferente dependiendo de la necesidad de ellos. Pienso que una parte muy importante es también incluirle al estudiante dentro del grupo.



Muchas veces cometemos un error muy grande y le segregamos, le dejamos de lado, le ponemos solito en la mesa a él y tratamos de estar pendiente de él, pero nos olvidamos que él es parte del grupo. Pienso que ahí también tenemos que trabajar y he tratado de incluirle al estudiante con el resto de compañeros, o sea, que trabajen en conjunto, en grupo, obviamente con sus contenidos, pero tratar de incluirle más en los grupos de trabajo. También he venido haciendo un diálogo constante con los compañeros docentes sobre cómo está el chico en las otras áreas; comunicándome si hay mejoría o si de pronto está en alguna situación, si es que han hablado con los representantes. Es un diálogo constante con los compañeros y también con los padres de familia, obviamente de los que están pendientes.

Graciela Cabrera: Creo que desde de nuestra (hablémoslo así) «ignorancia», hemos tratado de solventar esas necesidades, un poco de buscar la forma de llegar a ellos.

Cuarta pregunta

Graciela Cabrera: Hablamos sobre las adaptaciones curriculares, ¿consideran que en estos casos es básico, es necesario o diría imprescindible para hacer inclusión?

Teresa Chávez: Claro, yo digo que sí. Si no hiciéramos adaptación curricular entonces de qué valdría nuestro trabajo, dígame trabajando los contenidos de tercero si el niño no está con las bases para partir en sus conocimientos, tampoco su capacidad intelectual le da para tener esos conocimientos. Para mí, es imprescindible tener las adaptaciones curriculares.

Graciela Cabrera: Es decir, ¿al niño darle contenidos, darle objetivos, totalmente diferente a los otros estudiantes?

Teresa Chávez: Totalmente diferente no, porque sería dependiendo de las áreas; póngase hay áreas, como decía Laura, que hay cómo integrar el niño al grupo y así sea la destreza, el niño puede trabajar tranquilamente con el grupo



normal que es de tercero y puede integrarse porque los otros niños también que están en eso, ellos también van algunos reforzando esos conocimientos.

Graciela Cabrera: Bueno, en todo caso, ¿es eficiente la adaptación curricular?

Teresa Chávez: Sí.

Graciela Cabrera: Muy bien. Luis, ¿considera usted eficiente la adaptación curricular? Imprescindible diría yo para hacer inclusión.

Luis Merchán: No necesariamente. Desde mi punto de vista hay niños que pueden superar inmediatamente el problema; hay niños que dependen mucho de su actitud, por ejemplo si un niño está en x grado superior y le adaptamos a tercer año de básica, mantenerle todo el año en eso, no; tenemos que ver su evolución intelectual porque de pronto puede superar. Lo que sí sería bueno es hacer una adaptación curricular de destrezas y contenidos mirando el desarrollo intelectual y el avance del niño para seguir adelantando, porque si yo proyecto una planificación de segundo año de básica y me quedo con eso todo el año el niño puede superar eso rápidamente. Ustedes conocen el caso de mi chico que manejé con necesidad educativa de tercer grado, nivel 3; él iba superando, incluso al final de año tuve que adaptar destrezas y contenidos del siguiente año, entonces para mí sí es necesario iniciar con adaptación curricular, pero ir avanzando, no quedarnos en un solo nivel ni año de básica de adaptación.

Graciela Cabrera: Muy bien.

Laura Calderón: Bueno, aquí hay que considerar también el grado en el que se encuentra cada uno de los estudiantes porque recordemos que no todos tienen la misma necesidad. Se puede hacer la adaptación, pero recordemos que puede ser solo en infraestructura, no sé si estoy equivocada ahí, depende los grados en objetivos, en destrezas o a su vez todo el contenido y absolutamente cambiar todo, pero como dicen también, hay que ir viendo los avances que tiene el estudiante, pero de que hay que hacer adaptación hay que hacer, comenzar por algo, no se puede considerar a un estudiante igual a los demás y no hacer



absolutamente nada, se tiene que trabajar con adaptación. Ahora, que vayamos cambiando según los avances del chico, eso ya es diferente, que vayamos viendo en qué áreas necesita más, dependiendo incluso informes y evaluaciones psicopedagógicas, se podría hacer.

Quinta pregunta

Graciela Cabrera: Ahora les pregunto: ¿Ha aplicado alguna estrategia aparte de la adaptación curricular para el trabajo con estos niños? ¿Ha investigado, ha preguntado, ha intuido alguna estrategia adicional a la adaptación curricular?

Luis Merchán: En forma personal, he tenido que investigar, tuve que hacer un análisis de información sobre esta situación. Chicos que tienen este problema en donde encontré múltiples opciones para hacer adaptación curricular, no solamente una fija, sino... para hacer adaptación curricular hay varios procesos, hay varias dinámicas, hay varias lecturas. El currículo es amplio y los procesos de adaptación curricular también son muy variados; desde ese punto de vista sí hice algunas aplicaciones de diferente proceso de adaptación curricular.

Graciela Cabrera: ¿Cómo cuáles por ejemplo?

Luis Merchán: Por ejemplo, juegos, videos. Alguna vez le comentaba al señor director, y se entusiasmó mucho cuando le presenté con la compañera con quien estuvimos al inicio del año juntos; ella traía el celular a la clase y le daba el celular para que vea, el chico activó la creatividad y el interés, sobre todo, al ver que no utilizamos los métodos ni material tradicionales, sino otros nuevos para él. Ahí me di cuenta de que había otras estrategias que pueden entusiasmar y despertar el interés en el niño. Luego de eso con juegos matemáticos también le he aplicado a él en su nivel, y no solamente a él, sino al resto de grado. Como dijo Laura, en el desarrollo del pensamiento lógico matemático, hay ejercicios que podemos hacer: crucigramas, sopa de letras. Ahora que estamos con videoconferencia, le he mandado a una sopa de letras, en su nivel de conocimiento fue capaz de resolverla. Lo que pasa también es que el niño que tiene esta discapacidad necesita un punto de apoyo para despertar su



creatividad. Ahí debemos estar nosotros para darles las oportunidades a esos chicos con otras estrategias diferentes a lo que muchas veces hemos venido utilizando. Realmente me he dado cuenta de que nosotros, los maestros, tenemos múltiples estrategias no solamente para dedicar al niño con necesidad sino al niño que viene a nuestras aulas.

Graciela Cabrera: Muy bien.

Laura Calderón: Obviamente lo que se ha trabajado más en mi caso es el material didáctico, de pronto más lo que refiere a fichas que el niño puede observar; también un poco sería las dinámicas, los juegos. Usted nota que el niño está cansado, entonces de pronto una actividad para que se levante, que camine un rato, que realice alguna actividad, una orden como para que vuelva de nuevo a mantener la atención.

Graciela Cabrera: ¿Centrados en el niño con necesidad o para todos?

Laura Calderón: No. El momento que hago la dinámica es para todos, o sea, si se genera necesidad es por el niño, pero no voy a hacer solo con él, sino ya se trabaja con el grupo.

Graciela Cabrera: Trabajo en grupo en todo caso.

Laura Calderón: Sí.

Teresa Chávez: Siempre hemos visto la necesidad y, al menos, a través de videos trabajé con el niño Guartán; le ponía los videos y material concreto, bastante concreto, para las sumas, para las restas. A él también le gustaban las tarjetas para formar palabras a través de dinámicas que se ha hecho, pero la dinámica siempre en contexto con el grupo.

Graciela Cabrera: Listo, entonces aquí hablamos bastante del trabajo en grupo.



Graciela Cabrera: Me gustaría saber si en su subnivel se comparten estas dificultades y estrategias entre los docentes.

Teresa Chávez: Sí. Sí hemos compartido las experiencias. Al menos yo con Marta Piedad, Oswaldo igual, inclusive con Oswaldo intercambiábamos material didáctico, algo que podíamos trabajar y conversábamos y decíamos que podíamos hacer. Sí lo he hecho.

Laura Calderón: Bueno, por mi parte podría decir que sí se hace, no de una manera formal, a lo mejor no una reunión como para hablar del estudiante en sí con todos los docentes, pero siempre se está conversando. Si hubo una dificultad en la hora clase con el estudiante, se comenta con el resto de compañeros y, sobre todo, en el momento de cambio de hora, cuando está saliendo el docente y uno está ingresando a veces se comenta que sucedió con el chico, cualquier criterio que uno tenga en ese momento, se hace con el profesor. No de manera formal, pero sí se está en continua comunicación también con la tutora del estudiante, si pasa algo, si se ha visto alguna novedad, se comunica enseguida.

Luis Merchán: Bueno yo creo que al tener la institución esta situación, todas las experiencias de nivel de aula se comparten con los compañeros y un poco más acentuado, más directo, con los que tenemos estas necesidades dentro de las aulas, porque hay compañeros que no tienen esta situación. A nivel institucional creo que se ha compartido con todos los compañeros de una u otra manera. No necesariamente a nivel de –valga la redundancia– subnivel, sino de toda la institución, ha habido experiencias que se han compartido.

Séptima pregunta

Graciela Cabrera: En cuánto a los estudiantes con discapacidad intelectual, ¿cree que deben acudir a una escuela especial?

Teresa Chávez: Dependiendo el grado de dificultad, yo le pongo el ejemplo de Luis Enrique, era un guagua que necesitaba estar francamente en una escuela



especial, pero hay chicos que no, que tranquilamente pueden trabajarse, estar inmersos dentro de la educación regular.

Graciela Cabrera: ¿El niño era con adaptación grado 3?

Teresa Chávez: Sí. Grado 3.

Graciela Cabrera: ¿Podríamos decir que los de adaptación grado 3 deberían acudir a una escuela especial?

Teresa Chávez: No todos. Dependiendo, hay niños que tienen mayormente marcado el grado 3; dígase de Alex Guartán es grado 3 también, pero sí trata de aprender algo, en cambio, Luis Enrique no, él vivía en su mundo.

Laura Calderón: Pienso que aquí también juega un papel muy importante la motivación y el nivel socioeconómico de los chicos porque por ejemplo si hablamos de ciertos casos que son de grado 3 pero los papás apoyan y no hay mayor dificultad pero en el estudiante que están mencionando, no tiene apoyo en casa a parte de la dificultad que él pueda presentar intelectualmente, el estudiante no tiene motivación, ahí ya es una serie de aspectos que influyen en él, entonces ahí yo pienso que ya se debería trabajar con especialistas, con un grupo de personas –digamos así– ya más capaces de dirigir al chico por buen camino porque uno como docente trata de hacer todo lo posible, se hace psicóloga, se trata de hacer todo pero no es igual que darle la atención que el estudiante se merece, entonces dependiendo cada uno de los casos.

Luis Merchán: De igual manera, yo creo que depende mucho del nivel, así sea nivel 3, pero cómo dice Laura, de los estímulos internos y externos que él tenga. Por ejemplo para indicar un nivel de él, debe tener un estudio psicológico clínico educativo, porque hay muchos de los casos que hay niños -para mi punto de vista personal- niños que están en un grado en donde no deben estar. Yo le hablo directamente del niño Hidalgo, para mí él no debe estar en un nivel 3 como supuestamente la institución que lo calificó, le puso.



Graciela Cabrera: ¿Considera necesario o imprescindible la participación de un docente de apoyo para las aulas que tienen estudiantes con alguna discapacidad?

Laura Calderón: Sería lo ideal, sería un sueño el contar con un docente para cada uno de estos casos, pero yo pienso que si se debe considerar en el año de básica que tengamos un estudiante con este tipo de discapacidad, mermar el número de alumnos, eso sí, yo pienso que sería muy importante.

Novena pregunta

Graciela Cabrera: Honestamente, ¿estamos capacitados para atender estas discapacidades?

Laura Calderón: Bueno se ha tratado lo posible, se ha investigado, se ha leído sobre los diferentes casos, se ha tratado de buscar las estrategias y cómo he dicho he hecho todo lo que está a mi alcance, pero creo que sí nos falta mucho, nos falta mucho por aprender, sobre todo, porque es complicado. A veces se nos va de las manos, uno quiere darle atención al estudiante y ya se acabó los 45 minutos de la clase y recién comenzaba a trabajar con él, entonces pienso que nos falta mucho por capacitarnos.

Luis Merchán: Yendo directo a la pregunta, en verdad siento cómo sienten los maestros y, en un altísimo porcentaje –es de criterio personal– no estamos capacitados. Manejar niños con necesidades educativas es muy complicado; a más de atender a un grupo y dentro de eso grupo que haya niños con necesidades sí es muy complicado. Reconozco como maestro que no estoy, que me falta, como dijo Laura, bastante y eso debe ser nuestro compromiso investigar y tal vez capacitarnos para una situación como la que hoy estamos viviendo dentro de las instituciones educativas.



Teresa Chávez: No, al menos yo no estoy todavía capacitada digamos para enfrentar eso. De lo poco que conozco, lo he estado haciendo, pero de estar capacitada, no estoy.

Décima pregunta

Graciela Cabrera: ¿Considera necesario el trabajo que en todo caso se está proyectando en este momento con la formación al docente para atender esa discapacidad, que es lo que se pretende hacer en este trabajo de titulación?

Laura Calderón: Sí, mientras sea una capacitación, yo pienso que es realmente bueno para nosotros, cualquier tipo de capacitación y más si es que viene ya para los niños con este tipo de dificultad porque es lo que estamos ahora necesitando más. Pero de ahí cualquier capacitación para nosotros es excelente, en cualquier ámbito, sí es muy necesaria.

Luis Merchán: Bueno, Yo opinaría que es muy necesario, mucho más allá de necesario, una capacitación; pero aquí tiene que desempeñar un papel preponderante el Ministerio de Educación. El mismo que tiene que estar consciente de que esta necesidad se vive en las instituciones, por lo tanto, debe darnos la capacitación. En forma personal, muchas de las veces, los docentes que conozco y yo también, no estamos en la capacidad económica tal vez de un curso porque una capacitación para entender necesidades educativas es muy alta, no es una capacitación de un día, dos días, un curso rápido. Si queremos hacer una revolución, una atención bien fijada en niños con necesidades tenemos que estar bien capacitados y eso es obligación del Ministerio de Educación y nuestro derecho para atender a niños con necesidades educativas.

Teresa Chávez: Yo también comparto eso, lo que dice Luis. Tenemos que tener presente que por tal vez recibir una capacitación de una semana, de un día, dos días ya estamos listos para emprender el vuelo, no creo. Tiene que ser una verdadera capacitación, de larga duración. No porque ya recibamos ese curso estamos ya para trabajar y coger nomás, dígame usted, en el aula 5 o 10 estudiantes con discapacidad. También sería de considerarse el número de



estudiantes. Este año trabajo con 37 alumnos, dos de ellos con discapacidad intelectual; si dicen que cada alumno con discapacidad intelectual vale por 5, he estado trabajando yo entonces con 45 alumnos. Se debe considerar el número de estudiantes para eso.

Graciela Cabrera: La participación del señor director ha quedado para el final porque he querido que escuchara la voz del docente, y que a partir de eso podamos conversar con él. Licenciado Armando, esa es la razón por la que he dejado su opinión para este momento.

Después que hemos escuchado la perspectiva, la visión de los docentes sobre la inclusión, es importante conocer cuál es su visión frente a la misma.

Armando Ochoa: Bueno, como usted dice, es muy diferente cuando uno no conocía este poquito sobre el tema, por ejemplo de la inclusión. La institución ha estado trabajando con necesidades educativas especiales, con estudiantes con necesidades educativas, no especiales. La discapacidad no viene desde ahora, viene desde muchos años atrás; muchas de las veces nosotros como docentes no nos damos cuenta de esa situación y trabajamos con los estudiantes y los ponemos en el mismo saco con notificaciones que no están acordes a sus necesidades, sino según a lo que el docente quiere impartir.

Como dicen los compañeros es necesario capacitarnos en ciertas áreas, en este caso, atención a lo que es la inclusión educativa que desdice mucho de lo que los compañeros hablan porque en su gran mayoría lo que ha hecho es integración. El hecho mismo que se hace una adaptación curricular para ciertos estudiantes solo les estamos integrando, no les estamos incluyendo, entonces la institución ha trabajado en integración mas no en inclusión.

Obvio se necesita mucho, pero más lo que quiere decir inclusión, conocimiento de lo que es inclusión y eso no es de un día al otro como usted y los compañeros mismos lo han dispuesto. Eso creo que se aprende durante toda la vida, no es un día, no es un curso de dos días, no es un curso de un año, no es una maestría,



sino eso se va aprendiendo durante toda la vida y creo que nunca vamos a dejar de aprender.

Pienso que se ha dado los primeros pasos en la institución y uno de estos para llegar a la inclusión, de años atrás, es la integración. Lo hemos logrado, lo hemos hecho y ahora sí pensaría que podríamos dar un pasito más, porque tiempo ya es de lo que hemos hecho la integración. No vamos a lograr en un año, ni en dos ni en tres años.

Graciela Cabrera: Como usted dice es necesario dar ese pasito más. No sé si en este momento se le viene alguna idea, alguna forma para que los docentes demos este pasito más para llegar a la inclusión.

Armando Ochoa: Según mi punto de vista y como autoridad creo que la primera barrera que tenemos en la institución es la actitud del docente. Y no es, hablando de un docente; yo también me meto en ese cajón, todos somos docentes, es la actitud de cada uno de nosotros, no es solo mi actitud como directivo y ustedes como docentes, es de todos nosotros. Muchas de las veces no tenemos una metodología de cómo llegar a los compañeros, otros compañeros no aceptan ciertas disposiciones por tales o cuales motivos, que sé yo, aumenta mi trabajo o ya no quiero hacer esto porque va más allá de mis horas de labor.

Ahora bien, nosotros, al querer dar ese pasito más, no es algo más que tenemos que hacer, es nuestra obligación. Si partimos desde allí, lo que nos corresponde hacer como docentes y cambiando de actitud de parte y parte y en todos los estamentos: directivos, coordinaciones, subniveles, comisiones, absolutamente de todos, pienso que sí podríamos avanzar para tener una inclusión en la institución.

Eliminando esa primera barrera lo siguiente que vendría es el trabajo colaborativo entre todos los docentes. Uno de los aspectos fundamentales para la inclusión es el trabajo colaborativo, el trabajo entre parejas pedagógicas, en parejas donde el docente le apoye y muchas otras cosas más. Pienso que como institución sí podríamos hacer eso.



Graciela Cabrera: Realmente se adelantó a una de las preguntas que le iba a plantear, cuando pretendemos dar este paso, el trabajo colaborativo entre docentes, siempre nos vamos a encontrar con obstáculos. ¿No sé si encuentra alguna otra dificultad frente a los cambios que se pueden dar en la institución?

Armando Ochoa: Si tenemos una necesidad en la institución o un problema podemos plantear una solución, incluso con los padres de familia. Teníamos padres de familia que por su «ignorancia», muchas veces no aceptaban la necesidad o la discapacidad del estudiante, o buscaban simplemente que sus hijos sean los aportantes económicos y no se dan cuenta de que les están haciendo un daño. Los padres debemos pensar que lo primordial para los niños y los jóvenes es la educación y desde allí saldremos victoriosos; desde allí cambiará lo que es en sí el sistema social donde ellos se desarrollan. Con una buena educación pienso que ellos mejorarán.

Graciela Cabrera: ¿Se atrevería a decirnos, a nosotros como docentes, cómo hacer o qué hacer frente a la discapacidad?

Armando Ochoa: ¿Qué hacer frente a la discapacidad? Como les decía anteriormente, la discapacidad siempre existió en las instituciones educativas. Ahora bien, nosotros como docentes tenemos que ver qué tipo de discapacidad tiene el estudiante, hacer el diagnóstico de acuerdo con lo que nosotros queremos con el estudiante y según nuestros conocimientos. Existen adaptaciones curriculares para trabajar con todo el grupo. Ahora bien, esas adaptaciones curriculares tienen que ser hechas para el grupo, poniendo mucho énfasis en los estudiantes que tienen cierta necesidad o cierta dificultad para aprender.

Graciela Cabrera: Usted conoce perfectamente cómo se venía desarrollando la adaptación curricular. ¿Está bien o hay que hacer algunos cambios en eso?

Armando Ochoa: De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación con los que se ha venido trabajando, está bien. Pero si queremos llegar a una inclusión verdadera dentro de la institución, no estaría correcto.



Graciela Cabrera: Se atrevería a decir que ¿podríamos hacer algunos cambios para lograr la verdadera inclusión o para practicarlo, aproximarnos al menos a esa inclusión?

Armando Ochoa: Yo pienso que sí se ha hecho, que muchas veces no está plasmado en las planificaciones, eso es diferente. Como expresó Laura, Luis también, han hecho dinámicas no solo para el niño con necesidad, sino para todo el grupo, eso es un inicio. Yo pienso que sí podríamos dar un paso más. Obvio, el hecho de que se hace una adaptación curricular para un solo niño ya estamos hablando de exclusión y eso no puede ser.

Graciela Cabrera: ¿Alguna experiencia en cuanto a cómo ha desarrollado la integración o la inclusión?

Armando Ochoa: El año anterior tuve en décimo de básica un joven que vino con adaptación curricular en el área de matemática. Para cumplir con la institución y de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación, lo hice, puse las mejores destrezas que pueden aplicarse con él. Pero muchas de las veces eso queda en el papel, ya depende de uno cómo trabaja con el estudiante y cómo escoge las estrategias más adecuadas para el caso.



Anexo 3: Consentimiento informado de los docentes que participaron en la entrevista.

Cuenca, a 20 de julio del 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Armando Remigio Ochoa Bernal, con C.I.: 0101873974 director de la Escuela de Educación General Básica "Joel Monroy", he sido invitado a participar de una entrevista por medio de la plataforma Zoom realizada por la Lic. Flor Graciela Cabrera Merchán con fines académicos.

Por ello otorgo el consentimiento para que dicha información sea utilizada para los fines propuestos en función de elaborar planes que desarrollen la inclusión en nuestra institución.

Lic. Armando Ochoa Bernal
DIRECTOR
C.I.: 0101873974

Cuenca, 20 de julio de 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Laura Elizabeth Calderón Jiménez, con CI: 0103497012, docente de la escuela de Educación básica "Joel Monroy", he sido invitado a participar de una entrevista por medio de la plataforma Zoom, realizada por la Lic. Flor Graciela Cabrera Merchán con fines académicos.

Por ello, otorgo el consentimiento para que dicha información sea utilizada para los fines propuestos, en función de elaborar planes que desarrollen la inclusión en nuestra Institución.



Lic. Laura Calderón J.

Docente

C.I 0103497012

Cuenca, 20 de julio de 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Teresa Froilanda Chávez Chávez, con CI: 0101743987, docente de la escuela de Educación básica “Joel Monroy”, he sido invitado a participar de una entrevista por medio de la plataforma Zoom, realizada por la Lic. Flor Graciela Cabrera Merchán con fines académicos.

Por ello, otorgo el consentimiento para que dicha información sea utilizada para los fines propuestos, en función de elaborar planes que desarrollen la inclusión en nuestra Institución.



Lic. Teresa Chávez Ch.

Docente

Cuenca, 20 de julio de 2020

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Luis Romelio Merchán Minchala, con CI: 0102551876, docente de la escuela de Educación General Básica "Joel Monroy", he sido invitado a participar de una entrevista por medio de la plataforma Zoom, realizado por la Lic. Flor Graciela Cabrera Merchán con fines académicos.

Por ello, otorgo el consentimiento para que dicha información sea utilizada para los fines propuestos, en función de elaborar planes que desarrollen la inclusión en nuestra Institución.



Mgs. Luis Merchán Minchala
Docente
C.I 0102551876

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, UNAE

MAESTRIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

RUBRICA DE EVALUACIÓN PARA:

**PROGRAMA DE FORMACIÓN INCLUSIVA EN LA DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL PARA LOS DOCENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN
BÁSICA "JOEL MONROY".**

Autor:

Flor Graciela Cabrera Merchán

Estimada:

Loda. Rosana Vázquez.

UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCION

Cuenca.

Reciba un cordial y afectuoso saludo. Conocedora de su amplia experiencia en el campo de la Educación Inicial, me permito solicitarle comedidamente su participación en calidad de experta en la validación de la propuesta del **Programa de formación Inclusiva en la discapacidad intelectual para los docentes de la escuela de educación básica "Joel Monroy"**.

Este trabajo es parte de un Trabajo de Titulación de la Maestría de Educación Inclusiva de la UNAE, cuyo objetivo es promover la disposición y conocimientos sobre inclusión entre los maestros y directivos de la institución educativa para optimizar los procesos inclusivos, a través de una propuesta de talleres cooperativos con diversidad de técnicas y estrategias.

Adjunto encontrará la propuesta que se ha elaborado, la misma que es resultado de un proceso riguroso de investigación, observación, y levantamiento de datos sobre el tema con expertos y maestros de la institución ubicada en la ciudad de Azogues.

Se han considerado los siguientes criterios para la validación tales como:

Pertinencia: Hace referencia a los contenidos que se integran en los talleres de formación y capacitación de maestros de la institución educativa, los mismos que corresponden a las necesidades encontradas y los resultados obtenidos en la presente investigación, la propuesta es apropiada para la formación e intercambio de experiencias, percepciones y saberes docentes.

Aplicabilidad: Se refiere al grado de complejidad o factibilidad que presenta dicha propuesta, considerando la realidad de las instituciones educativas de nuestro medio urbano. Si los resultados del trabajo realizado en la propuesta, en sus diferentes etapas y técnicas, permitirán alcanzar los objetivos de apertura, disponibilidad y conocimientos para favorecer la inclusión escolar, entre los docentes participantes, y la posibilidad de poder aplicar la presente propuesta.

Relevancia: es el grado de importancia de la propuesta en el contexto dado, y su influencia en medios cercanos como referente de buenas prácticas educativas inclusivas. refiere a la importancia de la propuesta de formación a los padres de familia, la misma que contribuya al desarrollo adecuado de sus hijos, especialmente en el área de la motricidad.

OBJETIVO GENERAL:

Proponer estrategias de co-aprendizaje y capacitación participativa entre los docentes que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje de NNE en la escuela para implementar una Guía de estrategias con Prácticas Educativas Inclusivas en la labor docente.

PROCESO:

Para la validación le pido considerar la escala cualitativa, siendo excelente la más alta y regular la más baja, por favor marcar con una (X). Al término de cada criterio encontrará un apartado de observaciones en el que Ud. puede dar su opinión y/o sugerencias de mejora.

PERTINENCIA:

N°	CRITERIOS	ESCALA CUALITATIVA		
		Excelente	Bueno	Regular
1	El programa diseñado se ajusta a las realidades de las instituciones educativas en nuestro medio y es coherente con los mandatos de la actual ley que promueve la inclusión educativa.		x	
2	Las estrategias y técnicas que se plantea en los talleres tienen como finalidad proporcionar a los maestros, una visión positiva de la inclusión, reconocer sus potencialidades humanas y docentes para fomentar la inclusión.		x	
3	Los talleres y técnicas propuestas promueven la participación, intercambio de experiencias y espacios de reflexión, acuerdos sobre inclusión entre los docentes.	x		
4	Los talleres para maestros ayudarán a proporcionar información, orientación, formación y asesoramiento a los maestros y autoridades educativas.	x		

OBSERVACIONES:

Iniciar el proceso de capacitación docente con la sensibilización, pues es importante que los docentes se apersonen del proceso y demuestren actitud abierta y empática.

APLICABILIDAD:

N°	CRITERIOS	ESCALA CUALITATIVA		
		Excelente	Bueno	Regular
1	Los talleres del programa propuesto pueden organizarse y efectivamente realizarse en el espacio de capacitación docente.	x		
2	Las estrategias propuestas en los talleres así como los temas seleccionados para la formación docente son aplicables.	x		

3	Los talleres, trataran de facilitar a los participantes instrumentos educativos que mejoren y amplien su conocimiento sobre inclusión de niños con discapacidad intelectual.		X	
4	El trabajo cooperativo entre docentes recoge y fortalece la actitud participativa y la disposición al trabajo de inclusión escolar.		X	

RELEVANCIA:

N°	CRITERIOS	ESCALA CUALITATIVA		
		Excelente	Bueno	Regular
1	El programa de capacitación y formación docente es importante para promover la inclusión escolar, mejorar la disposición y sensibilidad docente y la concientización de las barreras, creencias y prejuicios sobre la inclusión de chicos con discapacidad intelectual.	X		

2	Los conocimientos, temas y estrategias que proponen los talleres sirven para fortalecer las aptitudes y actitudes docentes frente a la inclusión.		X	
3	Las actividades socializadas en los talleres, la construcción participativa, permitirán tomar decisiones institucionales y personales que favorezcan la inclusión escolar.		X	
4	El programa de capacitación docente propuesto dotará a los maestros de recursos y habilidades que posibiliten la inclusión escolar de manera efectiva.		X	

DATOS DEL VALIDADOR EXPERTO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INCLUSIVA EN LA DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL PARA LOS DOCENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN
BÁSICA "JOEL MONROY".

NOMBRE COMPLETO: ROSSANA MARCELA VAZQUEZ COELLO

CÉDULA DE IDENTIDAD: 0104783279

TELÉFONO: 2834682 / 0987068090

FORMACION PROFESIONAL EN EL CAMPO

Participación en el taller "Convivir para ser felices: una aventura formativa para docentes arriesgados"	Año 2013	Alcandía de Cuenca Universidad Politécnica Salesiana Concejo Cantonal
Experto en Pedagogía y Didácticas Innovadoras	Año 2013	Universidad del Azuay
Participación en el Congreso Latinoamericano de Educación Inclusiva	Año 2016	Universidad del Azuay
'Experto en educación para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales'	Año 2018	Universidad del Azuay
Evaluación de Altas Capacidades	Año 2018	Universidad del Azuay
Entornos virtuales de aprendizaje en la educación	Año 2019	Universidad del Azuay

TÍTULOS

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD PSICÓLOGA
EDUCATIVA TERAPEÚTICA.

DESEMPEÑO ACTUAL:

Coordinadora DECE de la Unidad Educativa Particular La Asunción.

Coordinación de procesos inclusivos institucionales con docentes, padres de familia y estudiantes.

FIRMA:  _____

FECHA: 02/10/2020 _____

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, UNAE

MAESTRIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

RUBRICA DE EVALUACIÓN PARA:

PROGRAMA DE FORMACIÓN INCLUSIVA EN LA DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL PARA LOS DOCENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN
BÁSICA "JOEL MONROY".

Autor:

Flor Graciela Cabrera Merchán

Estimada:

Ps. Ana Lucía Pacurucu PhD.

Universidad del Azuay.

Cuenca.

Reciba un cordial y afectuoso saludo. Conocedora de su amplia experiencia en el campo de la Educación Inicial, me permito solicitarle comedidamente su participación en calidad de experta en la validación de la propuesta del **Programa de formación Inclusiva en la discapacidad intelectual para los docentes de la escuela de educación básica "Joel Monroy"**.

Este trabajo es parte de un Trabajo de Titulación de la Maestría de Educación Inclusiva de la UNAE, cuyo objetivo es promover la disposición y conocimientos sobre inclusión entre los maestros y directivos de la institución educativa para optimizar los procesos inclusivos, a través de una propuesta de talleres cooperativos con diversidad de técnicas y estrategias.

Adjunto encontrará la propuesta que se ha elaborado, la misma que es resultado de un proceso riguroso de investigación, observación, y levantamiento de datos sobre el tema con expertos y maestros de la institución ubicada en la ciudad de Azogues.

Se han considerado los siguientes criterios para la validación tales como:

Pertinencia: Hace referencia a los contenidos que se integran en los talleres de formación y capacitación de maestros de la institución educativa, los mismos que corresponden a las necesidades encontradas y los resultados obtenidos en la presente investigación, la propuesta es apropiada para la formación e intercambio de experiencias, percepciones y saberes docentes.

Aplicabilidad: Se refiere al grado de complejidad o factibilidad que presenta dicha propuesta, considerando la realidad de las instituciones educativas de nuestro medio urbano. Si los resultados del trabajo realizado en la propuesta, en sus diferentes etapas y técnicas, permitirán alcanzar los objetivos de apertura, disponibilidad y conocimientos para favorecer la inclusión escolar, entre los docentes participantes, y la posibilidad de poder aplicar la presente propuesta.

Relevancia: es el grado de importancia de la propuesta en el contexto dado, y su influencia en medios cercanos como referente de buenas prácticas educativas inclusivas. refiere a la importancia de la propuesta de formación a los padres de familia, la misma que contribuya al desarrollo adecuado de sus hijos, especialmente en el área de lenguaje.

OBJETIVO GENERAL:

Proponer estrategias de co-aprendizaje y capacitación participativa entre los docentes que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje de NNE en la escuela para implementar una Guía de estrategias con Prácticas Educativas Inclusivas en la labor docente.

PROCESO:

Para la validación le pido considerar la escala cualitativa, siendo excelente la más alta y regular la más baja, por favor marcar con una (X). Al término de cada criterio encontrará un apartado de observaciones en el que Ud. puede dar su opinión y/o sugerencias de mejora.

PERTINENCIA:

N°	CRITERIOS	ESCALA CUALITATIVA		
		Excelente	Bueno	Regular
1	El programa diseñado se ajusta a las realidades de las instituciones educativas en nuestro medio y es coherente con los mandatos de la actual ley que promueve la inclusión educativa.	X		
2	Las estrategias y técnicas que se plantea en los talleres tienen como finalidad proporcionar a los maestros, una visión positiva de la inclusión, reconocer sus potencialidades humanas y docentes para fomentar la inclusión.		X	
3	Los talleres y técnicas propuestas promueven la participación, intercambio de experiencias y espacios de reflexión, acuerdos sobre inclusión entre los docentes.	X		
4	Los talleres para maestros ayudarán a proporcionar información, orientación, formación y asesoramiento a los maestros y autoridades educativas.		X	

OBSERVACIONES: Creo que las estrategias y técnicas pueden ser mas amplias y diversas para proporcionar el objetivo planteado. Los talleres deberían contar con un material entregable al final del proceso para que quede constancia de lo trabajado con todos.

APLICABILIDAD:

N°	CRITERIOS	ESCALA CUALITATIVA		
		Excelente	Bueno	Regular
1	Los talleres del programa propuesto pueden organizarse y efectivamente realizarse en el espacio de capacitación docente.	X		
2	Las estrategias propuestas en los talleres así como los temas seleccionados para la formación docente son aplicables.	X		

3	Los talleres, trataran de facilitar a los participantes instrumentos educativos que mejoren y amplíen su conocimiento sobre inclusión de niños con discapacidad intelectual.	X		
4	El trabajo cooperativo entre docentes recoge y fortalece la actitud participativa y la disposición al trabajo de inclusión escolar.	X		

RELEVANCIA:

N°	CRITERIOS	ESCALA CUALITATIVA		
		Excelente	Bueno	Regular
1	El programa de capacitación y formación docente es importante para promover la inclusión escolar, mejorar la disposición y sensibilidad docente y la concientización de las barreras, creencias y prejuicios sobre la inclusión de chicos con discapacidad intelectual.	X		
2	Los conocimientos, temas y estrategias que proponen los talleres sirven para fortalecer las aptitudes y actitudes docentes frente a la inclusión.		X	
3	Las actividades socializadas en los talleres, la construcción participativa, permitirán tomar decisiones institucionales y personales que favorezcan la inclusión escolar.	X		

4	El programa de capacitación docente propuesto dotará a los maestros de recursos y habilidades que posibiliten la inclusión escolar de manera efectiva.	X	
---	--	---	--

DATOS DEL VALIDADOR EXPERTO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INCLUSIVA EN LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL PARA LOS DOCENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "JOEL MONROY".

NOMBRE COMPLETO: Ana Lucía Pacurucu Pacurucu
 CÉDULA DE IDENTIDAD: 0103088431
 TELÉFONO: 0995518571

FORMACION PROFESIONAL EN EL CAMPO

Trabajo con niños preescolares en inclusión, desarrollo de programas de prevención de violencia educación y desarrollo del programa de educación positiva.

TÍTULOS:

Psicóloga Clínica Infantil
Asistente pedagógico con mención en Educación de niñez en riesgo
Doctora en Psicopatología Infanto-Juvenil

DESEMPEÑO ACTUAL:

Docente de la facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay.
Directora del Centro de Estimulación Integral y apoyo psicopedagógico de la Universidad del Azuay.
Docente investigadora de la Universidad del Azuay

FIRMA:  _____

FECHA: 8 de octubre 2020

Flor Graciela Cabrera Merchán en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Programa de formación Inclusiva para la discapacidad intelectual dirigido a los docentes de la escuela de Educación General Básica Joel Monroy", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 28 de noviembre de 2020



Flor Graciela Cabrera Merchán

C.I: 0102793726

Flor Graciela Cabrera Merchán, autora del trabajo de titulación "Programa de formación Inclusiva para la discapacidad intelectual dirigido a los docentes de la escuela de Educación Básica Joel Monroy", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 28 de noviembre de 2020



Flor Graciela Cabrera Merchán

C.I: 0102793726

Yo, **MIRIAM ELIANA BOJORQUE PAZMIÑO**, tutora del trabajo de titulación denominado "PROGRAMA DE FORMACIÓN INCLUSIVA PARA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL DIRIGIDO A LOS DOCENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA JOEL MONROY" perteneciente a la estudiante: Flor Graciela Cabrera Merchán con C.I. 0102793726. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 7% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 28 de noviembre de 2020



Miriam Eliana Bojorque Pazmiño

C.I: 0102672516