



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL
ECUADOR**

SEDE ESMERALDAS

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Tema:

**CAPACITACIÓN A DOCENTES DE CENTROS DE EDUCACIÓN
ORDINARIA DE ATACAMES, ESMERALDAS, ECUADOR, CON
RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Tesis de grado previo la obtención del título de Magíster en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación: Educación e Inclusión

Autora:

Lcda. DAISY LUCIA SALINAS BANGUERA

Asesora:

PhD. HAYDEÉ RAMÍREZ LOZADA

Esmeraldas – Ecuador

Octubre – 2015

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE previo a la obtención del título de MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

CAPACITACIÓN A DOCENTES DE CENTROS DE EDUCACIÓN ORDINARIA DE ATACAMES, ESMERALDAS, ECUADOR, CON RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

AUTORA:

DAISY LUCIA SALINAS BANGUERA

PhD. Haydeé Ramírez Lozada f.....
DIRECTORA DE TESIS

MSc. Julia Moreno Soto f.....
LECTOR 1

MSc. Mónica Tarira España f.....
LECTOR 2

MSc. Irlanda Armijos f.....
LECTOR 3

Mgt. Mercedes Sarrade f.....
COORDINADORA DE POSGRADO

Ing. Maritza de Mera f.....
SECRETARIA GENERAL PUCESE

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD Y REPOSABILIDAD

Yo, DAISY LUCIA SALINAS BANGUERA, portadora de la cédula de ciudadanía N° 0801284415, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título en Magíster en Ciencias de la Educación, son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

DAISY LUCIA SALINAS BANGUERA

C.C. 0801284415

CERTIFICACIÓN

Yo, Haydeé Ramírez Lozada, en calidad de directora de tesis, cuyo título es CAPACITACIÓN A DOCENTES DE CENTROS DE EDUCACIÓN ORDINARIA DE ATACAMES, ESMERALDAS, ECUADOR, CON RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL,

Certifico que las sugerencias realizadas por el Tribunal de Sustentación Privada de Tesis, han sido incorporadas al documento final, por lo tanto autorizo su presentación ante el tribunal de tesis.

PhD. Haydeé Ramírez Lozada

Directora de Tesis

AGRADECIMIENTO

Agradezco principalmente a Dios porque me dio salud para culminar con este sueño propuesto y a la PUCESE, por brindarme la oportunidad de adquirir conocimientos al lado de maestros que con su sabiduría me llevaron a culminar esta etapa de mi vida, lo que me permitió dar pasos positivos para mi formación académica profesional enfrentándome a nuevos retos en mi vida.

Quiero agradecer especialmente a la PhD. HAYDEÉ RAMÍREZ LOZADA por su dedicación, entereza y la paciencia que tuvo conmigo para llevar adelante este proceso.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y la salud y por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mi familia por ser el pilar más importante y demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional sin importar nuestras diferencias de opiniones.

RESUMEN EJECUTIVO

CAPACITACIÓN A DOCENTES DE CENTROS DE EDUCACIÓN ORDINARIA DE ATACAMES, ESMERALDAS, ECUADOR, CON RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En América latina, durante la última década, se vienen promoviendo transformaciones significativas en el ámbito de la educación, orientadas fundamentalmente a la inclusión de estudiantes con discapacidades a las aulas de centros regulares. En este sentido, Ecuador se enfrenta a los desafíos de ofrecer una respuesta educativa que garantice la educación igualitaria para todos, en la política del Buen Vivir. A pesar de los esfuerzos que se han hecho con relación a este tema, los docentes de los centros de educación ordinaria de Atacames, provincia de Esmeraldas, Ecuador, aún tienen carencias en la capacitación metodológica para enfrentar la inclusión de los niños y niñas con discapacidades intelectuales que proceden de la Escuela Especial “Sagrado Corazón de Jesús”. Para dar respuesta a esta problemática, se desarrolla un estudio profundizando en el diagnóstico de las necesidades metodológicas y de conocimiento de los docentes inclusivos de esta región, para lo cual se utilizaron los métodos analítico-sintético, inductivo-deductivo y estadístico, y las técnicas de la encuesta y la observación. Se corrobora la carencia de conocimientos teóricos y metodológicos necesarios de los docentes con relación al tema estudiado y como propuesta alternativa se diseña un programa de capacitación con toda su estructura didáctica y metodológica.

Palabras claves: educación inclusiva - discapacidad intelectual - centros de educación ordinaria - programa de capacitación

ABSTRACT

TRAINING PROGRAM FOR TEACHERS FROM ORDINARY EDUCATIONAL CENTERS FROM ATACAMES, ESMERALDAS, ECUADOR, IN RELATION TO THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

In Latin America, during the last decade, significant changes are being promoted in the field of education, mainly oriented towards the inclusion of students with disabilities into the regular classrooms. In this regard, Ecuador is facing the challenges of providing an educational response to ensure equal education for all, in the politics of Good Living. Despite the efforts that have been made regarding this subject, teachers from the ordinary educational centers from Atacames, Esmeraldas, Ecuador, still have methodological training shortcomings to address the inclusion of children with intellectual disabilities, who come from the "Sagrado Corazón de Jesús" Special School. To address this problem, a study that deepens into the diagnosis of methodological and content needs of inclusive teachers in this region is carried out, for which the analytic-synthetic, the inductive-deductive, and the statistical methods were used, as well as the techniques of the survey and the observation. The lacks of necessary theoretical and methodological knowledge of inclusive teachers regarding the topic of study were proved, and as an alternative proposal, a training program with all its didactic and methodological structure is designed.

KEY WORDS: inclusive education-intellectual disabilities-ordinary educational centers –training program

ÍNDICE GENERAL

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD.....	iii
CERTIFICACIÓN.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
DEDICATORIA.....	vi
RESUMEN EJECUTIVO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ÍNDICE GENERAL.....	ix
LISTA DE TABLAS.....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xv
LISTA DE FIGURAS.....	xvii
INTRODUCCIÓN.....	xviii
CAPÍTULO I.....	20
1. MARCO TEÓRICO.....	20
1.1. Fundamentación teórica.....	20
1.1.1. Fundamentación pedagógica.....	20
1.1.1.1. El aprendizaje significativo.....	20
1.1.1.2. El aprendizaje socio-constructivista.....	21
1.1.1.3. El aprendizaje cooperativo.....	22
1.1.2. Fundamentación conceptual.....	23
1.1.2.1. Inclusión educativa.....	23
1.1.2.2. Características de la inclusión educativa.....	26
1.1.2.3. Centros ordinarios de educación.....	26
1.2. Adaptaciones curriculares.....	28
1.3. Formación del docente inclusivo.....	30
1.4. Tareas docentes.....	32
1.5. El método lúdico para estimular el aprendizaje.....	34
1.5.1.1. Discapacidad intelectual.....	35
Definición.....	35
Premisas para la comprensión de la definición de la DI.....	36

Comprensión del funcionamiento humano en individuos con DI.....	36
1.6. Fundamentación legal.....	39
1.7. Revisión de estudios previos.....	40
CAPÍTULO II.....	43
2. METODOLOGÍA.....	43
2.1. Método de la investigación.....	43
2.2. Universo y muestra.....	45
2.3. Técnicas e instrumentos.....	45
CAPÍTULO III.....	47
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	47
3.1. Objetivo general.....	47
3.2. Objetivos específicos.....	47
3.3. Resultados de la observación aplicada a los 7 centros de educación ordinaria del cantón Atacames.....	47
3.4. Resultados generales de la observación a las aulas inclusivas de los 7 centros de educación ordinaria del cantón Atacames.....	49
3.5. Resultados de la encuesta aplicada a padres de familia de niños incluidos a centros de educación ordinaria de Atacames.....	50
3.6. Resultados de la encuesta aplicada a docentes inclusivos de centros de educación ordinaria de Atacames.....	56
3.7. Resultados de la encuesta aplicada a directores de centros de educación ordinaria de Atacames.....	66
CAPÍTULO IV.....	73
4. DISCUSIÓN.....	73
CAPÍTULO V.....	76
5. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROPUESTA.....	76
5.1. Conclusiones.....	76

5.2. Recomendaciones.....	77
5.3. Propuesta alternativa.....	77
5.3.1. Programa de capacitación para docentes de centros de educación ordinaria con relación a la inclusión de niños con discapacidad intelectual	77
5.3.2. Objetivos	78
5.3.2.1. Objetivo General.....	78
5.3.2.2. Objetivos Específicos.....	78
5.3.3. Contenidos.....	78
5.3.4. Resultados de aprendizaje a lograr a través del programa de capacitación para docentes de centros de educación ordinaria con relación a la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual.....	80
5.3.5. Materiales auxiliares.....	81
5.3.6. Métodos de enseñanza.....	81
5.3.7. Procedimientos.....	81
5.3.8. Forma de organización de la enseñanza.....	81
5.3.9. Evaluación.....	81
5.3.10. Cualidades didácticas del programa de capacitación para docentes de centros de educación ordinaria con relación a la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual.....	82
Grado de motivación del escolar.....	82
Nivel de influencia de los estudiantes en la planificación y organización del proceso docente educativo	82
Presencia del entorno social en el inicio del proceso docente.....	82
La adquisición de la habilidad como elemento fundamental en el logro del objetivo	83
La incorporación sistémica del nuevo contenido.....	83
Calidad de la exposición de lo esencial y de la aplicación independiente	83
Nivel de actualidad de los contenidos	84
Utilización de problemas docentes	84
Nivel de comunicación	84

5.3.11. Leyes de la didáctica que permite cumplir el programa de capacitación para docentes de centros de educación ordinaria con relación a la inclusión de niños y niñas con discapacidad Intelectual.....	85
Vinculación de la Escuela con la vida.....	85
Relación de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	85
5.3.12. La tarea docente integradora para la inclusión educativa de niños (as) con discapacidad intelectual	85
5.3.13. ¿Cómo trabajar con la dimensión cognitiva?	86
5.3.14. ¿Cómo trabajar con la dimensión afectiva?	86
5.3.15. ¿Cómo trabajar con la dimensión psicomotora?	87
5.3.16. Ubicación sectorial y física	90
5.3.17. Factibilidad	90
5.3.17.1.Factibilidad técnica	90
5.3.17.2.Factibilidad administrativa.....	90
5.3.18. Impactos	91
5.3.18.1. Impacto educativo	91
5.3.18.2. Impacto social	91
5.3.18.3. Impacto económico	91
5.3.18.4. Impacto cultural	91
5.4. Referencias bibliográficas.....	92
ANEXOS	99
Anexo 1.- Ficha de observación.....	99
Anexo 2.- Encuesta dirigida a padres de familia de niños incluidos a centros de educación ordinaria de Atacames.....	100
Anexo 3.- Encuesta dirigida a docentes de centros de educación ordinaria de Atacames.....	102
Anexo 4.- Encuesta dirigida a directores de centros de educación ordinaria de Atacames.....	104

LISTA DE TABLAS

Tabla I. Muestra y población	45
Tabla II Resultados generales de la observación a las 7 aulas inclusivas.....	48
Tabla III: Opinión sobre cómo se sienten los hijos en los centros de educación ordinaria	50
Tabla IV: Conocimiento sobre cómo ayudar al hijo (a) en su aprendizaje.....	51
Tabla V: Si el hijo(a) se siente estimulado para el aprendizaje.....	52
Tabla VI: Frecuencia con la que capacitan al padre de familia en relación al aprendizaje de su hijo (a)	53
Tabla VII. Asistencia de padres de familias a las reuniones que convoca el centro...54	
Tabla VIII. Opiniones sobre la forma en que el docente atiende al hijo (a) dentro del aula ordinaria.....	55
Tabla IX. Conocimiento sobre inclusión educativa.....	56
Tabla X. Si los estudiantes con discapacidad intelectual se pueden incluir a un centro de educación ordinaria.....	57
Tabla XI: Si los estudiantes con discapacidad intelectual se pueden participar normalmente en el aula regular.....	58
Tabla XII: Si la discapacidad intelectual constituye un obstáculo para el aprendizaje de los niños (as) en centros de educación ordinaria.....	59
Tabla XIII: Disposición a aplicar un programa individualizado para el niño (a) con discapacidad intelectual.....	60
Tabla XIV: Conocimiento sobre cómo trabajar en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual.....	61
Tabla XV: Conocimiento sobre las políticas de la inclusión educativa.....	62
Tabla XVI Organización de los estudiantes para el trabajo en el aula.....	63
Tabla XVII: Si posee materiales didácticos para desarrollar la inclusión educativa.....	64
Tabla XVIII: Conocimiento sobre cómo realizar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual.....	65
Tabla XIX: Disposición a que los niños (as) de escuelas especiales sean incluidos a centros de educación ordinaria	66
Tabla XX: Si el personal docente está capacitado para incluir a niños (as) con discapacidad intelectual.....	67

Tabla XXI: Si los docentes disponen de una metodología adecuada para la inclusión educativa.....	68
Tabla XXII: Frecuencia de capacitación a docentes para la labor de inclusión educativa.....	69
Tabla XXIII: Si hay docentes que se niegan a recibir en sus aulas a niños (as) con algún tipo de discapacidad.....	70
Tabla XXIV: Conocimiento sobre el artículo 47 de la constitución que ampara a niños (as) con capacidades especiales en la educación.....	71
Tabla XXV: Socialización con los docentes sobre los derechos a la educación que da la Constitución ecuatoriana a los niños (as) con capacidades diferentes.....	72
Tabla 26: Cronograma de actividades de capacitación.....	87

LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1: Opinión sobre cómo se sienten los hijos en los centros educativos ordinarios	50
Gráfico 2: Conocimiento sobre cómo ayudar al hijo (a) en su aprendizaje	51
Gráfico3: Si el hijo(a) se siente estimulado para el aprendizaje	52
Gráfico 4: Aceptación de los docentes hacia los estudiantes inclusivos.....	53
Gráfico 5: Organización del trabajo en grupos en el aula inclusiva	54
Gráfico 6: Opiniones sobre la forma en que el docente atiende al hijo (a) dentro del aula ordinaria.....	55
Gráfico 7: Conocimiento sobre inclusión educativa	56
Gráfico 8: Resultados generales de la observación a las 7 aulas inclusivas	57
Gráfico 9: Si los estudiantes con discapacidad intelectual se pueden incluir a una escuela regular.....	58
Gráfico 10: Si la discapacidad intelectual constituye un obstáculo para el aprendizaje de los niños (as) en escuelas regulares	59
Gráfico 11: Disposición a aplicar un programa individualizado para el niño (a) con discapacidad intelectual	60
Gráfico 12: Conocimiento sobre cómo trabajar en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual	61
Gráfico 13: Conocimiento sobre las políticas de la inclusión educativa	62
Gráfico 14: Organización de los estudiantes para el trabajo en el aula	63
Gráfico 15: Si posee materiales didácticos para desarrollar la inclusión educativa ..	64
Gráfico 16: Conocimiento sobre cómo realizar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual.....	65
Gráfico 17: Disposición a que los niños (as) de escuelas especiales sean incluidos a escuelas regulares.....	66
Gráfico 18: Conocimiento sobre las políticas de la inclusión educativa	67
Gráfico 19: Si los docentes disponen de una metodología adecuada para la inclusión educativa	68
Gráfico 20: Frecuencia de capacitación a docentes para la labor de inclusión educativa	69

Gráfico 21: Si hay docentes que se niegan a recibir en sus aulas a niños (as) con algún tipo de discapacidad	70
Gráfico 22: Conocimiento sobre el artículo 47 de la constitución que ampara a niños (as) con capacidades especiales en la educación.....	71
Gráfico 23: Socialización con los docentes sobre los derechos a la educación que da la Constitución ecuatoriana a los niños (as) con capacidades diferentes	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Marco conceptual del funcionamiento humano.....	37
---	----

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los criterios sobre la educación han cambiado, al tener en cuenta la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, derivadas de la discapacidad, a las aulas regulares. Los modelos actuales hacen frente a la segregación que ha imperado en las aulas con relación a los estudiantes mencionados.

Para que los niños y niñas con necesidades educativas especiales, derivadas de la discapacidad, sean incluidos en centros regulares, los docentes se deben capacitar en este campo educativo, de manera que se propicie un adecuado aprendizaje en los estudiantes. Como apuntan Ainscow, (2001) y Echeita, (2006), en los centros educativos se deben desarrollar actitudes y favorecer el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

A pesar del énfasis hecho en cuanto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad, a los centros de educación ordinaria, se ha constatado que, aunque la mayoría de los docentes están de acuerdo con este proceso, demuestran tener dificultades en la capacitación para poder llevar a cabo la labor de inclusión educativa de estudiantes con Discapacidad Intelectual (en adelante DI). Esto se pudo verificar a través de la observación de este proceso, por parte de la autora de esta investigación, en los centros de educación ordinarios de Atacames, provincia de Esmeraldas., Ecuador.

Lo anterior conduce a enunciar el siguiente problema de investigación: insuficiencias en la capacitación de los docentes en los centros de educación ordinarios de niños y niñas con DI.

En el Ecuador, con la política del Buen Vivir, en la que se establece igualdad de derechos educacionales para todos los estudiantes, la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual a los centros regulares constituye un desafío.

La investigación sobre capacitación a docentes de centros regulares de Atacames, Esmeraldas, Ecuador, con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual está dividida en cinco capítulos. Describiendo en ellos: la problemática, obteniendo el diagnóstico, los resultados y el informe finaliza con referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

1. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la investigación acerca de la capacitación a profesionales de la educación con relación a la inclusión educativa de niños con DI, es imprescindible destacar las teorías que sustentan este proceso, valorar conceptos necesarios y hacer una reseña de antecedentes investigativos sobre la temática.

1.1 . Fundamentación teórica

1.1.1. Fundamentación pedagógica

Las teorías pedagógicas que dan sustento teórico a la tesis y permiten comprender su propuesta se relacionan a continuación:

1.1.1.1. El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, Ausubel, (1983), consiste en que “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información”. Esto quiere decir que la nueva información que los estudiantes reciben a través de los contenidos debe tener relación con los ya aprendidos, que se encuentran en la cognición. Es precisamente esta nueva relación la que produce nuevos contenidos con significado (p.18).

Resulta necesario tener en cuenta los conocimientos, ideas, conceptos que tienen los docentes de escuelas regulares acerca de la inclusión educativa y cómo mejorar la misma, y sobre esa base es que se les pueden introducir los nuevos conocimientos, logrando la relación entre lo conocido y lo nuevo, y por lo tanto, un aprendizaje significativo.

Este aprendizaje significativo, que cobra valor en la práctica educativa, en lo experiencial, se convierte en un aprendizaje sólido que permite la ejecución de un proceso de inclusión educativa de calidad, como demanda la sociedad.

1.1.1.2. El aprendizaje socio-constructivista

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que se basa en el supuesto de que los seres humanos construyen su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven.

Vygotsky, (1978) enfatiza;

La influencia de los contextos sociales y culturales en la aprobación del conocimiento pone gran interés en el rol activo del maestro, mientras que las actividades mentales del estudiante se desarrollan naturalmente, a través de varias rutas de descubrimiento: la construcción de significados, los instrumentos para el desarrollo cognitivo y la zona de desarrollo próximo. (p.1).

La concepción socio-constructivista del aprendizaje expone cómo los significados se construyen por el estudiante en su interacción con el medio sociocultural que lo rodea, produciendo nuevos conocimientos. Para lograr lo anterior, se hace necesario estructurar actividades grupales y en parejas para que los estudiantes, en este caso docentes inclusivos, puedan alcanzar aprendizajes significativos en el contexto en el que se desenvuelven, formado por otros docentes, familiares de los estudiantes y los propios estudiantes, en la ejecución de discusiones e intercambios de aprendizajes. (parr. 3).

Su teoría está concebida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin referirse al medio social en el que el niño se encuentra el niño, según su ley genética general del desarrollo de la cultura, toda función aparece en dos planos, primero es el interpsicológico (social) y luego el intrapsicológico (individual), teniendo una conexión inherentes entre ellos. Establece que el niño interactúa con el ambiente y que es una parte inseparable de éste. Y Para comprender el desarrollo

cognoscitivo del niño debemos conocer los procesos sociales, históricos y políticos que lo están formando.

Es en este trabajo de ayuda y colaboración para lograr los aprendizajes, donde se pone de manifiesto la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la que se describe como la distancia que hay entre lo que el estudiante es capaz de hacer por si solo (Zona de Desarrollo Actual) y el nivel de desarrollo potencial, (Zona de Desarrollo Potencial), para lo cual el estudiante necesita la ayuda del docente, de otro estudiante o de materiales didácticos que se convierten en mediadores del aprendizaje. (parr.16).

1.1.1.3. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es considerado como una herramienta del aprendizaje implica el trabajo grupal, donde hay un intercambio de conocimientos entre los estudiantes, al tratar de resolver las tareas asignadas por el docente. Según Slavin, (1993), “en las aulas cooperativas se espera que los alumnos se ayuden, que discutan con sus compañeros, que evalúen lo que saben los demás y los ayuden a superar sus problemas de comprensión”. (p.9).

El aprendizaje cooperativo en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás.

En la inclusión educativa, los diferentes contenidos deben tener espacios de reflexión grupal y en parejas. Los estudiantes con discapacidad intelectual de los centros educativos deben aprender los temas centrales de las tareas, aprendiendo unos de otros, con la guía del docente.

1.1.2. Fundamentación conceptual

1.1.2.1. Inclusión educativa

Según el Ministerio de Educación y la UNESCO (2008), se define la inclusión como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en el aprendizaje de estudiantes, aumentando su participación en una educación de calidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones, lo que implica un equilibrio entre la excelencia y la equidad; dando como resultado una transformación profunda en los sistemas educativos (p.31).

La inclusión educativa se basa en situar a la diversidad como elemento primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, los niños, niñas y adolescentes deberán aprender juntos, sin tener en cuenta sus situaciones personales, sociales o culturales.

Parrilla (2004) refiere que la educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión. (parr.5) pues, como propósito escolar alcanza a todos los alumnos; a la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia, para todos teniendo los mejores propósitos.

De manera similar se pronuncian Escudero y Martínez (2011), al puntualizar que la inclusión educación es un proceso que se enfoca no solo en la inclusión de los estudiantes con diferentes discapacidades, sino que también se enfoca en la exclusión. Estos fenómenos ocurren de manera recíproca y, por lo tanto, se deben estudiar en forma dialéctica.

En la escuela inclusiva el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros, es imposible que exista una inclusión total si algunos alumnos están recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan. La escuela

inclusiva se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano, y en la toma de decisiones que dirigen su funcionamiento. Los miembros de la escuela deben participar responsablemente en la construcción de una comunidad solidaria. . (p.87)

Según Marchesi, Blanco y Hernández (2014), la educación inclusiva es una educación justa y equitativa, en la que aquellos que tienen más dificultad para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo. La escuela inclusiva apuesta, pues, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos.(p.2).

El desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado se convierte en el principal desafío que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad, dando apertura a la no discriminación y acceso a todas las personas al ingreso a una educación de calidad dejando atrás la exclusión. Las escuelas se encuentran sometidas a la estandarización, la competencia entre escuelas por alcanzar mejores resultados y obtener recursos, las crecientes exigencias en materia de conocimiento, con la consecuente sobrecarga curricular, y el predominio de ciertos tipos de aprendizaje, entre otras. La superación de estas barreras requiere promover cambios sustantivos, tanto en el ámbito de las políticas como en la cultura, organización y prácticas de las escuelas, con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Las escuelas con una orientación inclusiva constituyen una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. Educar en y para la diversidad permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad.

Estos diferentes enfoques se pueden explicar cuando se analiza cómo en algunos centros educativos existen dificultades para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual.

La inclusión educativa, entonces, se entiende como una respuesta protagónica para que los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad obtengan una educación al mismo nivel que los niños de escuelas regulares, sin tener que ser segregados a centros especiales de por vida.

En el Ecuador se trabaja en favor de la diversidad en la educación, y para lograr este objetivo se capacitan a los docentes. A pesar de diversas iniciativas en estos términos, no se ha logrado una labor de inclusión educativa satisfactoria. El país se encuentra involucrado en cambios y proyectos educativos que den solución a esta problemática.

Aguilar (1991) señala que la génesis del movimiento inclusivo fue el Informe Warnock. En el mismo se hizo un análisis de la educación especial en Inglaterra, Escocia y Gales. Este informe estipula consideraciones muy importantes que contribuyeron en gran manera a los sustentos de la inclusión educativa.

Algunas concepciones importantes que se manejaron en el informe fueron: se determinó que a partir de ese momento ningún niño sería considerado como ineducable, dejando bien claro que se ponía fin a la división de los alumnos en dos grupos: deficientes, que reciben educación especial, y no deficientes, quienes reciben educación, se describirán a los alumnos que necesitan algún tipo de ayuda especial con el término alumno con dificultad de aprendizaje. (p.2)

Entre las prioridades que se manejaron en el informe, se encontró la necesidad de que los profesores de los centros ordinarios o regulares deben asumir con responsabilidad la inclusión de estudiantes discapacitados a sus aulas y darle el tratamiento correcto, para lo cual se hace necesaria su formación académica permanente.

1.1.2.2. Características de la inclusión educativa

Las características de la inclusión educativa se resumen de la siguiente manera: esta se basa en la perspectiva de los niños que sean capaces de aprender, por lo tanto no hay requisitos para el acceso de los mismos a las escuelas regulares, en las cuales se persigue una mejora de la calidad de vida de ellos. Para lograr esto se hace necesario que se establezca una relación de ayuda con las familias, dirigidas por el docente inclusivo, que será el guía y apoyo principal del proceso de inclusión, de quien se demanda una correcta motivación de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2008, p. 40).

Se hace evidente que todos los niños son capaces de aprender, lo que implica que las escuelas están abiertas para todos por igual. El acceso a las escuelas para todos hace que los niños, niñas y adolescentes exhiban una elevada calidad de vida y mejore esta calidad en las familias.

Para llevar adelante el proceso de inclusión educativa, la familia se levanta como un bastión importante que contribuye con la guía y orientación de los estudiantes, en el valioso apoyo, porque solo se puede llegar al éxito de la inclusión si la escuela y la familia van de la mano, en un esfuerzo mancomunado.

Con relación a la vinculación de la familia y de la actividad en el aula que genere aprendizajes positivos, es notoria la labor de motivación que deben hacer los docentes para que los estudiantes con discapacidad intelectual en los centros educativos regulares de Atacames sientan agrado por las actividades, mejoren en la comprensión y actuación con los conocimientos impartidos. Y que tengan claro que la educación es un derecho por igual para todos los niños escolarizados

1.1.2.3. Centros de educación ordinaria

Las escuelas que dan acogida a los niños, niñas y adolescentes que se van a incluir, son llamadas escuelas regulares, ordinarias, normales o inclusivas. Estas son escuelas que no ponen mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo. De esta

manera hacen valer los derechos de todos los niños y niñas a la educación, y a que tengan las mismas oportunidades.

En la escuela regular o inclusiva, el universo de los estudiantes se va a beneficiar del proceso de enseñanza, el cual será sometido a las necesarias adaptaciones de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, tanto de los que se incluyen, con necesidades educativas especiales, como de los que ya pertenecen al grupo, y que no tienen necesidades educativas especiales.

La Declaración de Salamanca (1994), señala que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”.

A si mismo destaca el derecho que tiene todo menor con necesidades educativas especiales a una escuela normal, y puntualiza que esta escuela deberá acogerlos en el marco de una pedagogía que esté centrada en el menor y que permita cubrir sus necesidades. Este autor hace énfasis en que las escuelas normales son “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos” (p.ix).

La escuela regular abre oportunidades para que los estudiantes con necesidades educativas especiales no sean discriminados, sino que se sientan felices de aprender al lado de todos. Sus ideas van a ser tomadas en cuenta y serán creadores también del nuevo conocimiento.

Lo anteriormente expuesto se logra con la activa participación de los estudiantes incluidos en la vida escolar y social de las escuelas. Esto implica el abandono de un modelo basado en deficiencias de los niños y niñas con necesidades educativas especiales para dar paso a un modelo que se concentra solo en las personas (Pérez, 2013, p.10).

El Ministerio de Educación (2011), establece que para lograr la consolidación de la inclusión educativa el trabajo se encuentra implícito en tres dimensiones que contribuyen a consolidar el proceso: cultura inclusiva, políticas educativas inclusivas, y prácticas inclusivas, que se expresan en la acogida de los estudiantes a las escuelas regulares, expuesto con anterioridad, al hacer referencia al clima favorable, estimulante y motivador que contribuye a elevar los logros de los estudiantes inclusivos en el aprendizaje.

Las políticas educativas inclusivas se cumplen al evitar el maltrato y la segregación de los estudiantes, propiciando la atención a la diversidad con adaptaciones curriculares pertinentes. Para ello se necesita la actualización y capacitación docente en aras de mejorar la calidad de los aprendizajes.

Según Horcas (2008), en la cultura inclusiva, los estudiantes disfrutan de un clima de seguridad, en un ambiente acogedor. Los conflictos se resuelven a través del diálogo. Todo lo planteado contribuye al aprendizaje. (p.1)

Haciendo referencia a las prácticas inclusivas, se destaca que las mismas se relacionan a la puesta en práctica de estrategias y metodologías para mejorar el trabajo en el aula. Para esto es muy importante la ejecución de un currículo flexible que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Las prácticas inclusivas deben alejarse del “paradigma deficitario”, que hacen énfasis en las limitaciones de los estudiantes. Para lograrlo, las diferentes estrategias se deben diseñar bajo el concepto de que el alumno “Sí puede”. Esto quiere decir que se deben elaborar estrategias que den respuestas a las necesidades de los estudiantes, basándose en lo que ellos pueden hacer, en sus capacidades (Muntaner, 2001).

1.1.2.4. Adaptaciones curriculares

El proceso de inclusión educativa demanda que los currículos sean flexibles y amplios, de manera que permitan atender la diversidad de estudiantes en el aula, sus dificultades de aprendizaje, su cultura, etc. Se promueve la enseñanza de contenidos

diversos, pero siempre teniendo en cuenta las particularidades individuales de los estudiantes que se incluyen al aula regular.

Blanco (2000), manifiesta que:

“En estas propuestas, generalmente, la administración educativa establece unos aprendizajes mínimos, que aseguren la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas de un país, y los centros, a partir de estos mínimos, construyen su propuesta curricular adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículo oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia” (p 5).

Las adaptaciones curriculares constituyen un proceso particular de toma de decisiones para cada niño en el contexto concreto en el que se desarrolla y aprende, por tanto no existen adaptaciones previamente concebidas para las distintas necesidades o problemáticas, a modo de recetas. las adaptaciones curriculares no se restringen sólo a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, sino que pueden requerirlas otros muchos que, por sus condiciones de desarrollo personal y de la respuesta educativa, presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el curriculum que le corresponde por edad. Es más muchos alumnos con discapacidad pueden seguir el curriculum común simplemente con una serie de ayudas técnicas o materiales. (p. 6)

El currículo que rige la escuela va a ser adaptado por cada docente inclusivo, de acuerdo a los estudiantes que se incluyen. No todos los estudiantes tienen las mismas características, lo que implica que las adaptaciones o adecuaciones tienen peculiaridades diversas de aula regular a aula regular. Esas adaptaciones van a aumentar la calidad del currículo normal u ordinario, sin dejar de tener en cuenta el cumplimiento del mismo, como una secuencia de acciones sobre el curriculum escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos qué, cómo y cuándo enseñar al alumno con discapacidad intelectual.

Las Adaptaciones curriculares se las realizan a los elementos básicos del currículo, y se entiende como las modificaciones que se realizan en las planificaciones dentro de las adecuaciones del currículo dentro de: objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales del alumnado, cuya finalidad es la de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de necesidad educativa especial.

1.1.2.5. Formación del docente inclusivo

Blanco (2003) enfatiza que la atención a la diversidad debe constituirse en un eje transversal de la formación pedagógica, bajo el entendido de que todo profesor, al margen de su especialidad, necesita desarrollar a lo largo del trayecto formativo ciertas competencias básicas que le permitan: i) Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y detectar oportunamente las dificultades que estos pueden presentar para proporcionarles el apoyo necesario; ii) diversificar del currículo, la evaluación y la enseñanza mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes; iii) crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y valoración de las diferencias, que favorezca la comprensión y apoyo mutuo entre los estudiantes y docentes; y iv) gestionar acciones de colaboración entre los distintos actores de la comunidad escolar y con otros especialistas y servicios externos en beneficio del aprendizaje de todos. (p.29).

Formación docente es el factor más importante en el proceso de hacer un sistema educativo más inclusivo. Ellos tienen la a veces ardua tarea de traducir marcos de referencias, políticas y directivas en las prácticas cotidianas salvaguardando los intereses de los niños. La formación inicial y continua de los docentes y el apoyo que ellos brindan constituyen estrategias clave para el logro de un sistema educativo inclusivo basado en los derechos. Los docentes tienen al mismo tiempo derechos y obligaciones dentro del marco del derecho a la educación, y su formación resulta, por lo tanto, muy importante para poder acompañar el proceso de promoción y

protección del derecho a una educación de calidad para todos. Un sistema educativo inclusivo no sólo atañe a los intereses de los niños y niñas sino que también debe hacerlo respecto de los docentes.

Los profesionales mencionados no deben temer a enfrentarse a esta tarea, solo que necesitan tener una capacitación permanente para que actualicen sus conocimientos y cumplan con la alta responsabilidad que se demanda de ellos. Con la puesta en práctica de programas de formación se podrá dar apertura a una visión de inclusión educativa que tenga en cuenta la atención a la diversidad dentro del aula regular.

Como apuntan Durán y Giné (2011), los docentes necesitan desarrollar conocimientos, habilidades relacionadas con la inclusión educativa y conocer cómo hacer adaptaciones curriculares y crear las condiciones de aula para desarrollar el proceso de inclusión. Los entornos inclusivos demandan intensificar el trabajo pedagógico (p.158).

La formación para la educación inclusiva puede ser concretada con los siguientes aportes hechos por Echeita (2006), y que podrían sintetizarse en:

- Pedagogía de la complejidad: los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, social, moral); una resolución incierta y están sometidos a conflictos de valores, imprevisibles y simultáneos.
- Perspectivas constructivistas: el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto al de los demás. Las aportaciones de la concepción constructivista, como el triángulo interactivo, la construcción del conocimiento o los mecanismos de influencia educativa, son instrumentos útiles.
- Desarrollo integrado: el desarrollo del alumnado debe basarse en aportaciones como las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal e intrapersonal, así como el sentimiento de competencia, construido sobre la autoestima y los patrones atribucionales ajustados.

- Enseñanza adaptativa: la gestión inclusiva del aula requiere la definición de objetivos básicos para todos, con distinto nivel de consecución, y la diversificación de actividades y grados de ayudas.
- Adaptaciones curriculares: la toma de decisiones de cambios en la acción educativa debe promover la participación de los implicados y basarse en una evaluación psicopedagógica contextual, intentando ser lo menos restrictiva posible y valorándose periódicamente.
- Red de apoyos y colaboraciones: las aulas y los centros deben promover las ayudas y el trabajo cooperativo entre alumnos, profesores, familias y comunidad.
- Escuelas como centros de la mejora: el proceso de avance de las escuelas debe de ser planificado, llevado a la práctica a través de acciones que puedan ser evaluadas y replanteadas en ciclos de mejora.
- Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: es necesario adoptar una actitud que permita ver la diversidad como un mecanismo que, generando incertidumbre y desafío, crea condiciones para la excelencia (p.158).

1.1.2.6. Tareas docentes

Álvarez, (1996), establece que la tarea docente no es más que la célula básica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto lo fundamenta en que en la tarea docente:

Se presentan todos los componentes y leyes del proceso y, además, cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor, ya que al hacerlo, se pierde su esencia: la naturaleza social en la formación de las nuevas generaciones que subyace en las leyes de la Pedagogía. (p.95)

Al hablar de componentes y leyes que contribuyen en el proceso didáctico, se refiere a los siguientes componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios, forma de organización de la enseñanza y evaluación. Las leyes de la didáctica se resumen en la relación de la escuela con la vida, y la relación de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anteriormente expuesto implica que en el proceso de inclusión educativa como proceso didáctico, debe existir una relación directa entre los objetivos que se persiguen, los contenidos, los métodos o vías para lograr los aprendizajes, los medios como recursos para estimular los saberes, la forma de organización de la enseñanza, ya sea a través de talleres, conferencias, clases prácticas o la educación en el trabajo, así como la evaluación de los aprendizajes. La escuela regular debe estar en función de lograr la inclusión de los niños, niñas y adolescentes discapacitados intelectualmente a la sociedad.

Las tareas docentes, según Gutiérrez (2001), se resumen; entre otras, en: la existencia de una necesaria correspondencia entre el diagnóstico, el plan individual y la estrategia grupal que se trace el profesor; la atención a la diversidad teniendo en cuenta un trabajo preventivo desde las actividades áulicas, y relacionando el tratamiento al contenido con las respuestas de cada estudiante de manera individual; la motivación y los intereses de los estudiantes (p.18).

Para el tratamiento de estudiantes con discapacidad intelectual, las tareas docentes cobran especial significado, al tratar de situar retos docentes que el estudiante discapacitado sí puede vencer, y de esta manera, lograr aprendizajes significativos que los lleven a formar su personalidad.

Este autor hace un resumen de variables del proceso docente educativo referido, que se resumen en: el grado de motivación del escolar, nivel de influencia de los estudiantes en la planificación y organización del proceso docente educativo, presencia del entorno social en el inicio del proceso docente educativo, la adquisición de la habilidad como elemento fundamental en el logro del objetivo, la incorporación sistémica del nuevo contenido, calidad de la exposición de lo esencial y de la aplicación independiente, nivel de actualidad de los contenidos, utilización de problemas docentes, y nivel de comunicación (p.66).

Las variables establecidas para elevar la calidad del proceso docente-educativo son aplicables al proceso de capacitación docente encaminado a lograr una correcta inclusión educativa. Los docentes inclusivos deben elevar la motivación por la

inclusión, por la elaboración de materiales didácticos, deben adquirir los conocimientos de manera sistémica, actualizar los que ya han alcanzado para elevar la científicidad del proceso que ejecutan. Es menester que estos docentes logren desarrollar una adecuada comunicación con los estudiantes y fomentar el amor entre estudiantes regulares y estudiantes incluidos.

Para el diseño de un programa de capacitación para los docentes inclusivos, que cumpla las variables establecidas, se ha de realizar primero un diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje. Este diagnóstico debe arrojar las particularidades del contexto educativo. De similar manera, se deben tener en cuenta, además, los métodos didácticos que más se adaptan a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

1.1.2.7. El método lúdico para estimular el aprendizaje

La lúdica es una dimensión humana que tiene que ver con el placer, la alegría, la relajación. Son varios los autores que han abordado la misma como método activo de enseñanza para promover aprendizajes en los estudiantes.

Dentro de la lúdica como método de enseñanza se encuentra el juego. Este constituye una herramienta valiosa para la estimulación del niño con algún tipo de discapacidad, desde el punto de vista psicomotor o comunicativo y en el afectivo social (Del Toro.2013,p.2).

Al tener en cuenta los aspectos cognitivos, el juego tiene una importante contribución en los procesos psicológicos básicos y superiores, que incluyen la atención, memoria, percepción, síntesis, la solución de problemas, entre otros. (p.4).

Con la utilización de juegos didácticos en el aula, los estudiantes se motivan, despierta su interés por las actividades docentes, por los aprendizajes, porque sienten que logran con facilidad las demandas educativas. Esta alegría que representa el logro hace que el estudiante sienta más deseos de aprender.

Resulta más fácil para el estudiante prestar atención a actividades que les gustan, se percibe mejor el mensaje que se quiere impregnar en la mente de ellos, sienten más placer para solucionar los problemas docentes que se les sitúan, y, como resultado, se ha obtenido un aprendizaje de contenidos, se han formado valores y se han desarrollado emociones en los estudiantes.

Garaigordobil 1990, (como se citó en Del Toro, 2013) señala que “el juego estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento, de la creatividad infantil y crea zonas potenciales de aprendizaje” (p.13).

En la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, cuando se logra la estimulación y desarrollo de actividades del pensamiento, los estudiantes son capaces de ejecutar con lo que aprenden, y esto ocurre porque la actividad lúdica, ya sea a través del juego o la música, ha contribuido a la creación de zonas potenciales de aprendizaje. Los juegos y la música actúan como mediadores del aprendizaje, en las manos de los docentes inclusivos y del resto de los estudiantes del grupo. Para ello, los primeros deben planificar tareas docentes que, a través de la lúdica, integren las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora en el proceso de aprendizaje.

1.1.2.8. Discapacidad intelectual

Definición

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales, y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años (AAIDD 2011.p 33).

Lo descrito implica que un estudiante con discapacidad intelectual, (a partir de ahora DI), tiene dificultades para aprender, no solo desde el punto de vista cognitivo, sino

desde lo afectivo y lo psicomotor, pues este estudiante tiene limitación en sus habilidades para adaptarse al medio social y a la práctica.

Premisas para la comprensión de la definición de la DI

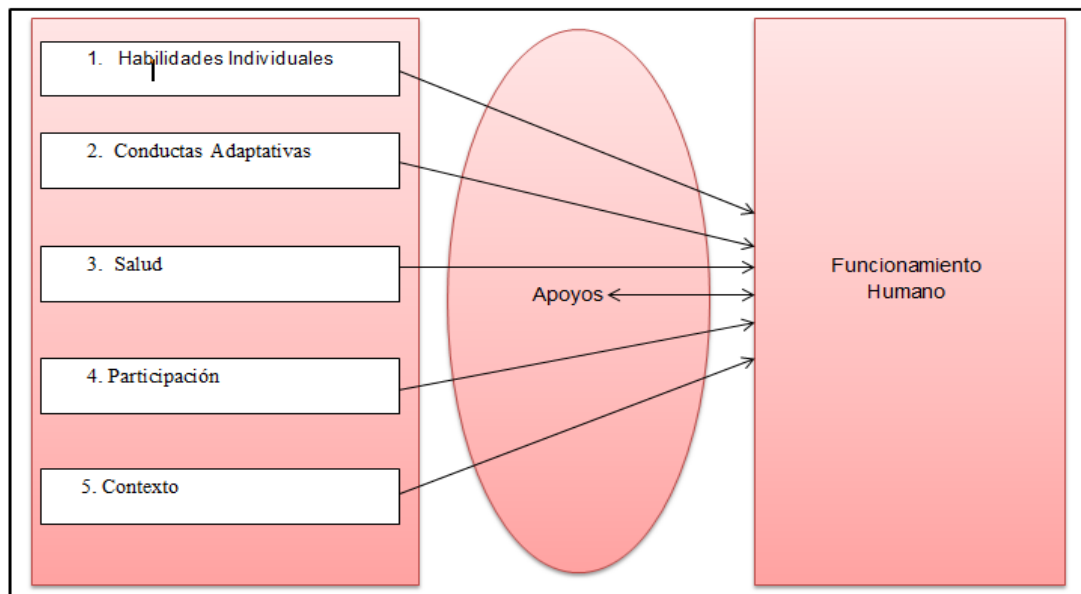
Resulta muy importante, para tener una definición clara de la DI, tener presentes algunas premisas que ayudan a su comprensión:

- Una primera premisa apunta a que las limitaciones que presenta la persona discapacitada intelectualmente se manifiesta en contextos comunitarios típicos, no excluidos en función de lo que pueden hacer. Cuando se hace referencia a estos ambientes se quiere decir barrios, hogares, colegios, empresas en los que coinciden individuos de edad similar.
- Una segunda premisa que tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, de comunicación, elementos motores, sensoriales y conductuales del individuo.
- Una tercera premisa, que destaca cómo las personas discapacitadas también presentan capacidades, talentos. Esto quiere decir que hacen cosas buenas y otras cosas no las saben hacer. Hay que tener en cuenta que los individuos con DI tienen habilidades y limitaciones al mismo tiempo.
- Una cuarta premisa se refiere a que el objetivo para delimitar limitaciones es definir las necesidades de apoyo que tiene el individuo.
- Una quinta premisa que nos dice que si el apoyo a los individuos con DI se les mantiene durante un período de tiempo determinado, la calidad en la vida de ese individuo será mejor, entendiéndose esto como que los individuos pueden mejorar en su desempeño. (AAIDD, 2011, p.33-34)

Comprensión del funcionamiento humano en individuos con DI

El funcionamiento humano tiene un carácter multidimensional, y para comprender el mismo, es importante destacar que este consta de cinco dimensiones y el rol que los apoyos tienen en ese funcionamiento, como se representa en la figura 1.

Figura 1. Marco conceptual del funcionamiento humano



Fuente: AAIDD, (2011, p.43)

La AAID (2011) señala que las dimensiones que conforman el mencionado funcionamiento se resumen en:

Dimensión 1, que involucra las habilidades intelectuales. En ella se hace énfasis en que la inteligencia incluye “el razonamiento, la planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje a partir de la experiencia”. Esto quiere decir que los individuos tienen diferentes habilidades para comprender los contextos, pero que pueden superar las dificultades que tengan.

Dimensión 2, que abarca la conducta adaptativa. Ésta hace referencia a que la conducta adaptativa no es más que el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden para su desempeño en la vida. En esta dimensión se hace una evaluación del rendimiento de una persona en actividades cotidianas y circunstanciales, no en el máximo rendimiento del individuo. Es decir, que un individuo puede tener desarrollo en algunas habilidades adaptativas y no en otras.

Dimensión 3, que se refiere a la salud. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (1999), la salud se define como un estado integral de bienestar físico, mental y social. En el funcionamiento de personas con DI, los efectos de la salud y la salud mental pueden hacer más fácil o por lo contrario inhibir ese funcionamiento.

Si un individuo tiene una buena salud podrá participar activamente en la vida social, laboral y estudiantil. Sin embargo, cuando hay problemas en la salud de las personas, estas no pueden desempeñarse activamente y no pueden cumplir con sus roles sociales en muchos casos. Esto mismo ocurre con personas con DI, que están limitados para el desarrollo de diversas actividades.

La integralidad de los elementos que forman la salud: físico, espiritual conductual, mental, emocional, ambiental y espiritual, hacen que para mejorar el trabajo de apoyo con las personas con DI se necesiten apoyos médicos, pero también sociales, entre ellos y de relevancia, el apoyo educativo.

Dimensión 4, referida a la participación. Ésta tiene que ver con la actuación de las personas en las actividades que desarrollan a diario en su vida social, lo que es relevante para el logro de sus aprendizajes.

Dimensión 5, que incluye el contexto. En ella se describen las condiciones interrelacionadas en las que las personas viven su vida día a día. Se hace referencia a todos los factores ambientales y personales que rodean a cada individuo con DI y que juegan un papel muy importante en el desenvolvimiento de su vida (p.45-46).

La naturaleza multidimensional de la DI y del funcionamiento humano es muy importante en la actualidad, al defender un modelo que se opone completamente a la concepción anterior de DI, que destacaba un defecto de la mente, usando el término “retraso mental”. Esto representa una ayuda significativa para los docentes porque les permite tener un reconocimiento de las diversas complejidades tanto biológicas y sociales que se asocian a la DI.

La naturaleza referida, además, permite el establecimiento de un marco ecológico (persona x entorno), lo que es importante para la provisión de los apoyos necesarios; comprender fundamentos conceptuales para poder establecer la diferencia entre los individuos con DI y los que presentan discapacidades del desarrollo que están bien relacionadas, y hace posible que se detecte la interacción que existe entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados (AAIDD, 2011, p. 49).

1.2. Fundamentación legal

La presente investigación se sustenta en el marco legal ecuatoriano, el cual ampara los derechos de todos los niños al sistema educativo. Esto queda expresado de manera contundente en los artículos que se exponen a continuación:

La Constitución de la República en su Artículo 26.- establece que.

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Así mismo en el artículo 47 numerales 7 y 8 del artículo 47 de la Constitución de la República se reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad

Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) su artículo. 47 señala que:

La educación para las personas con discapacidad.- 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.

Por su parte el Art. 229 establece que la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa.

1.3. Revisión de estudios previos

Se han realizado diversas investigaciones en torno a la inclusión educativa. Algunos autores (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Luque, 2008; Parrilla, 2008), coinciden en que en los centros educativos deben desarrollarse actitudes y favorecer representaciones y creencias positivas relacionadas al aprendizaje y a las posibilidades de las personas con discapacidad. Estos autores han hecho énfasis en desarrollar el clima socioafectivo del aula y su compromiso con la evolución personal y social de sus alumnos.

Resulta importante eliminar las actitudes desfavorables en el aula para lograr una mejor inclusión de los estudiantes discapacitados, porque algunos estudiantes se sienten discriminados. (Suría, 2012, p. 352)

Otros estudios con relación a las actitudes de los docentes hacia el proceso que se estudia, se han realizado por autores (Sales, Moliner y Sánchez, 2001) que han tratado sobre las actitudes de los profesionales en general con relación al proceso docente-educativo. Se revela la importancia que tiene el desarrollo de actitudes positivas, en este caso, en los docentes hacia la inclusión educativa de niños y niñas con DI en las escuelas.

En cuanto a la necesidad de capacitación de los docentes de escuelas regulares, se han desarrollado investigaciones en el cantón Tena, (Quezada, 2011), que muestran un 68% de docentes que no han sido capacitados y carecen de materiales didácticos. Otros estudios en este orden se llevaron a cabo por Tuarez y Cantos (2009) en la parroquia Tarqui, de Guayaquil.

De igual manera, y en la temática de la capacitación a docentes inclusivos, se realizaron estudios en la parroquia Chingo, cantón Milagro, provincia del Guayas, por Cevallos, (2012), y en Cuenca, por Huiracocha, (2011). Estos autores revelan la necesidad de capacitación para emprender la inclusión educativa, y hacen una propuesta de superación profesional.

En la misma región, Cordero (2010), desarrolla una investigación reveladora de falta de capacitación a docentes que tienen dificultades con relación a adaptaciones curriculares. Este estudio muestra que la mayoría de los aprendizajes de los niños se realizan espontáneamente y se propone un programa de sensibilización y capacitación docente para el nivel inicial cuyo eje central es el conocimiento de los principios orientados de la educación inclusiva.

En su estudio sobre la inclusión educativa, en Punta Hacienda, comunidad campesina de la Sierra Andina Ecuatoriana, Rosano (2008), hizo un análisis que revela, como uno de los aspectos importantes, la carencia de capacitación de los docentes en el tema de la inclusión educativa. Esto mismo lo revelaron Pozo y Gonzáles (2012), en un estudio en la provincia de Santa Elena, como resultado del cual propusieron un programa de inclusión educativa.

En la provincia de Esmeraldas, Montánchez, (2014) reveló en su estudio la necesidad de elevar la capacitación de los docentes, directivos y familias para mejorar la inclusión educativa, y de mejorar la actitud de los primeros hacia la inclusión.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGÍA

La investigación que se presenta, según sus objetivos, es de tipo aplicada tecnológica, porque parte de conocimientos previos sobre la inclusión educativa y la capacitación docente, para hacer un diagnóstico sobre este proceso en las escuelas regulares del cantón Atacames y hacer una propuesta.

Según el nivel de profundidad y alcance, es una investigación de tipo descriptiva-correlacional, porque parte de la revisión profunda del tema de inclusión educativa y la capacitación docente, define algunas características y aspectos importantes sobre éstos en el cantón Atacames y aporta conocimiento sobre este proceso en el contexto que se estudia. Establece una relación de dos variables, la dependiente, que es la inclusión educativa, y la independiente que es la capacitación docente.

2.1.Método de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron los siguientes métodos:

Analítico - sintético, que hizo posible la valoración de las fuentes y el discernimiento de lo fundamental del proceso de inclusión educativa de niños/niñas y adolescentes con DI, de la necesidad de capacitación de los docentes, así como presentar los resultados.

Inductivo – deductivo, posibilitó la inferencia y generalización de las relaciones y resultados en la aplicación del diagnóstico y el establecimiento de los nexos pertinentes entre lo general, lo particular y lo singular a través de toda la investigación.

Estadístico, el cual fue muy útil en el procesamiento de la información, ordenamiento, tabulación, representaciones gráficas e interpretación estadística de datos.

La investigación tuvo una duración de 13 meses. Se comenzó con una revisión de la bibliografía actualizada sobre la inclusión educativa, la discapacidad intelectual y la capacitación a docentes. También esta revisión permitió profundizar en los antecedentes investigativos, como primer acercamiento al problema. Todo lo anterior permitió la elaboración del marco teórico y conceptual de la investigación.

Se realizó un diagnóstico para indagar sobre los conocimientos que tienen los docentes de escuelas de educación ordinarias del cantón Atacames, sobre inclusión educativa, discapacidad intelectual y recursos didácticos a través de encuestas a docentes, y directivos.

La autora de esta investigación, al desempeñarse como trabajadora social de la Unidad Educativa Sagrado Corazón de Jesús de Atacames, tuvo a su cargo la ardua tarea de llevar a cabo la inclusión de 15 niños y niñas, los que formaron parte de la muestra de esta investigación, en 7 escuelas regulares del cantón Atacames, para lo cual fue necesario realizar un seguimiento durante un año escolar.

El seguimiento realizado tuvo acontecimientos positivos por cuanto hubo la predisposición, de parte de directivos, trabajadores sociales, psicólogos y la mayoría de los docentes de los diferentes centros de educación ordinaria, a recibir a estudiantes con DI en sus aulas, ya que se estaba cumpliendo una ley constitucional por la comunidad educativa. Sin embargo, se pasó por eventos dolorosos porque una minoría de maestros se negaba a recibir a los mencionados estudiantes con DI, lo que demostró su rechazo al proceso de inclusión. Esto fue debido a la falta de capacitación y metodologías adecuadas.

2.2. Universo y muestra.

La población a la que hace referencia el estudio diagnóstico coincidió con la muestra y estuvo representada de la siguiente manera.

Tabla I. Muestra y población

INFORMANTES	Nº DE POBLACIÓN
ALUMNOS	15
DIRECTORES	7
DOCENTES	15
PADRES DE FAMILIA	15

Los centros de educación ordinaria que participaron en la inclusión de estudiantes con DI provenientes de la Unidad de Educación Especial “Sagrado Corazón de Jesús” en el cantón de Atacames fueron; la unidad educativa “Creciendo al Futuro” recibiendo en su seno a dos estudiantes con DI, la unidad educativa “Águeda Gonzáles” con tres estudiantes, la unidad educativa “Atahualpa” con tres estudiantes; la unidad educativa “Victoria Vásquez Núñez” a dos niños, la unidad educativa “Merlín Saud” con uno, la unidad educativa “Zoila Ugarte” con dos estudiantes y finalmente la unidad educativa “Nelson Estupiñán” con dos estudiantes, logrando la inclusión educativa de 15 niños especiales con DI en los siete centros de educación inclusivos de Atacames.

2.3. Técnicas e Instrumentos

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación de la observación y encuestas.

Para la observación se utilizó una ficha de observación (anexo1) para evaluar la metodología y conocimientos que tienen los docentes de centros educativos ordinarios del cantón Atacames, cuando trabajan con niños especiales con DI en las

siete escuelas ordinarias mencionadas en esta investigación, permitiendo verificar lo que ocurría en las aulas con los docentes y los estudiantes.

Se aplicó una encuesta a padres de familia de estudiantes con DI incluidos en centros educativos ordinarios de Atacames (anexo 2), para comprobar la situación de sus hijos en cuanto a la inclusión y sus opiniones sobre cómo los docentes realizaban su trabajo.

De la misma forma, se aplicó una encuesta a siete docentes de los centros educativos inclusivos de Atacames (anexo 3), para diagnosticar los conocimientos que tienen sobre inclusión educativa, estrategias, metodologías y su capacitación para llevar este proceso adelante.

Se utilizó, además, una encuesta que fue aplicada a los directores de los siete centros educativos ordinarios del cantón Atacames (anexo 4), con el fin de evaluar su opinión en lo concerniente al tema de inclusión educativa y la capacitación que tienen los docentes en esta área.

Los datos fueron tabulados con el método estadístico manual porcentual, y el programa Excel permitió el diseño de las tablas y los gráficos. Se realizó un análisis de los datos obtenidos, los que fueron discutidos tomando en consideración resultados de los estudios previos. Esto permitió el planteamiento de las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Los resultados logrados permitieron presentar la propuesta de la investigación, que consistió en un programa de capacitación a docentes de centros educativos ordinarios de Atacames, con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Objetivo General

Proponer un programa de capacitación para los docentes de los centros de educación ordinaria de Atacames, provincia de Esmeraldas, Ecuador, con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

3.2. Objetivos específicos

1.- Diagnosticar las carencias en la capacitación metodológica que tienen los docentes de los centros de educación ordinaria de Atacames, provincia de Esmeraldas, Ecuador, con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

2.- Diseñar un programa de capacitación para los mencionados docentes con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual a esos centros educativos.

3.3. Resultados de la observación aplicada a los 7 centros educativos ordinarios del cantón Atacames

Se realizaron observaciones a las 15 aulas de las siete escuelas donde se incluyeron a los estudiantes con discapacidad intelectual, que procedieron de la Unidad de Educación Especial Sagrado Corazón de Jesús de Atacames, para observar la metodología, la capacitación que tienen los docentes para atender a estudiantes con DI y la adaptación de los niños y niñas en el proceso de inclusión educativa.

De manera general, la siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos observados

Tabla II. Resultados generales de la observación a las 7 aulas inclusivas

Categoría o aspectos observados	Descripción
Los docentes demuestran aceptación hacia los estudiantes incluidos.	Se reveló que en su mayoría, los docentes aceptan a estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas, mediante disposición legal gubernamental a partir del año 2013, pero aun así existe la negativa de parte de algunos docentes de no recibirlos.
Los docentes organizan el trabajo en el aula en grupos.	Se observó que los docentes, en su mayoría no hacen trabajar a los niños en forma grupal, debido a que desconocen metodologías adecuadas por la falta de capacitación.
Los docentes desarrollan en el aula actividades que estimulan el aprendizaje.	Se reveló que los docentes, no logran implementar este tipo de actividades en la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad intelectual, porque no están preparados con estrategias acordes a la enseñanza aprendizaje que requieren.
Los docentes demuestran desenvolvimiento metodológico en la inclusión de los estudiantes.	La mayoría de los docentes de los centros de educación ordinaria, no tienen una metodología activa para llevar adelante la inclusión educativa de niños/as con discapacidad intelectual.
Los estudiantes incluidos se manifiestan con alegría.	Los estudiantes observados no demostraron alegría, se nota que se sienten relegados del resto de compañeros, esto lleva a comprender que los niños no están siendo atendidos adecuadamente y que falta que los docentes

	los integren de manera inmediata con el resto de compañeros, para que se sientan parte del grupo al cual pertenecen.
Los estudiantes incluidos participan activamente de las clases	Se observó que los estudiantes no participan activamente en clase, por temor a ser marginados y exponerse a burlas y adjetivos calificativos de parte de sus compañeros y maestros.

Fuente: Observación aplicada a docentes y estudiantes de centros educativos ordinarios de Atacames

3.3.1. Resultados generales de la observación a las aulas inclusivas de los 7 centros educativos ordinarios del cantón Atacames

Los resultados de la observación demostraron que el proceso de inclusión para estudiantes con DI en los centros educativos ordinarios de Atacames no es adecuado y da la pauta para que a los docentes se los capacite ya que desconocen metodologías y estrategias para este tipo enseñanza. Se notó que la forma de trabajar de los docentes, en un alto porcentaje, es de forma individual, lo que agrava la situación al no organizar a los estudiantes para que trabajen en grupos. Al no existir un intercambio de aprendizajes, esto ocasiona que los estudiantes no se beneficien del conocimiento de sus compañeros y que el aprendizaje sea más lento. La mayoría de los docentes no desarrollaron en el aula actividades de aprendizaje acorde a la DI en estos niños, ya que desconocen la forma de organizar el trabajo en el aula. Los docentes inclusivos no manejan metodologías activas. Esto revela que existe una carencia metodológica en los mismos que hay que resolver para lograr el proceso de inclusión educativa. También se constató que los estudiantes, dentro de sus aulas, no manifiestan alegría, por el contrario demuestran apatía, lo que les impide la participación. Esto revela que los docentes deben involucrarlos en las actividades escolares, buscando metodologías para ello, y así favorecer su aprendizaje. Si no hay alegría en ellos, no hay motivación, ni aprendizaje

3.4. Resultados de la encuesta aplicada a padres de familias de niños incluidos a centros de educación ordinaria de Atacames

Tabla III. Opinión sobre cómo se sienten los hijos en los centros educativos ordinarios

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bien	3	20%
Regular	7	47%
Mal	5	33%
Total	15	100%

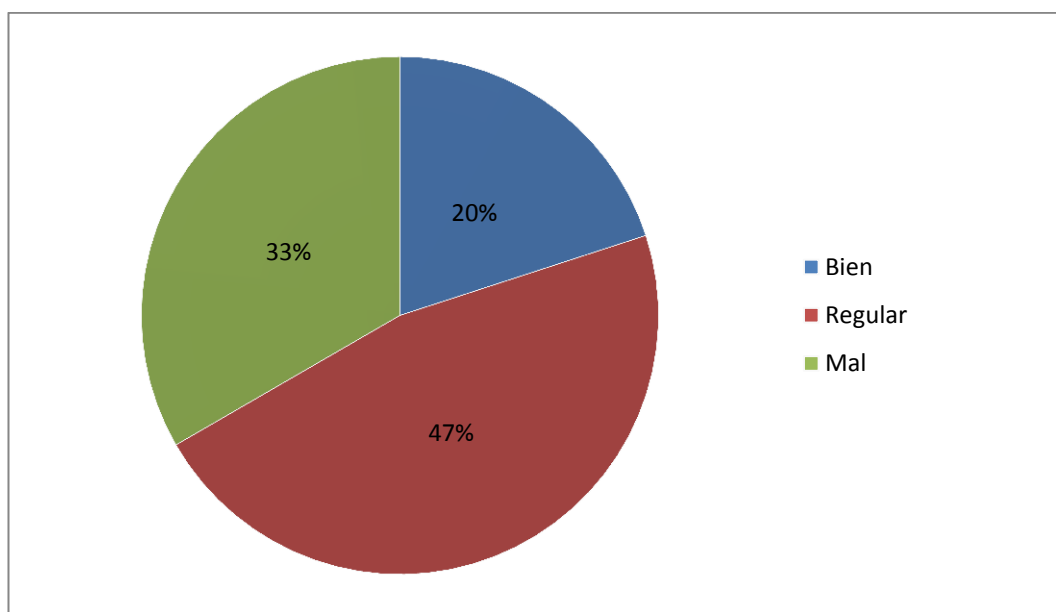


Gráfico 1. Opiniones sobre cómo se sienten los hijos en los centros de educación ordinaria

Análisis

El 20% de los padres encuestados seleccionó la categoría Bien, el 47% la categoría Regular, y el 33% la categoría Mal. Estos resultados apuntan a que la mayoría de los padres de familia percibe que sus hijos no se sienten bien en las escuelas regulares. Al tener en cuenta que los docentes inclusivos aceptan el proceso en su mayoría, esta

precepción de los padres pudiera estar relacionada con carencias metodológicas de los docentes para la inclusión de los niños(as) en los grupos y en las actividades.

Tabla IV. Conocimiento sobre cómo ayudar al hijo (a) en su aprendizaje.

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	2	13%
No	13	87%
Total	15	100%

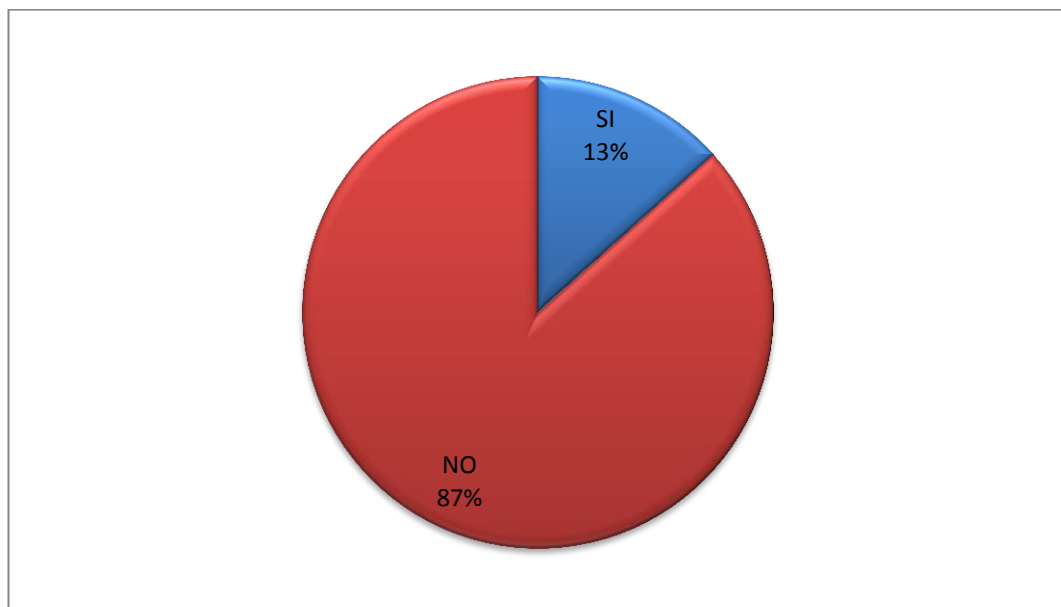


Gráfico 2. Conocimiento sobre cómo ayudar al hijo (a) en su aprendizaje

Análisis

El 13% de los encuestados seleccionó la categoría Sí, y el 87% la categoría No. Estos resultados revelan que la mayoría de los padres no ha sido instruido en cómo ayudar a su hijo (a) en su aprendizaje, algo que pudiera estar relacionado con falta de conocimiento de los docentes de cómo hacerlo. Sin el apoyo de los padres se dificulta el proceso de inclusión educativa, y por lo tanto, el aprendizaje de los niños (as) con DI no es satisfactorio.

Tabla V. Si el hijo(a) se siente estimulado (a) para el aprendizaje.

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	1	7%
No	8	53%
No sé	6	40%
Total	15	100%

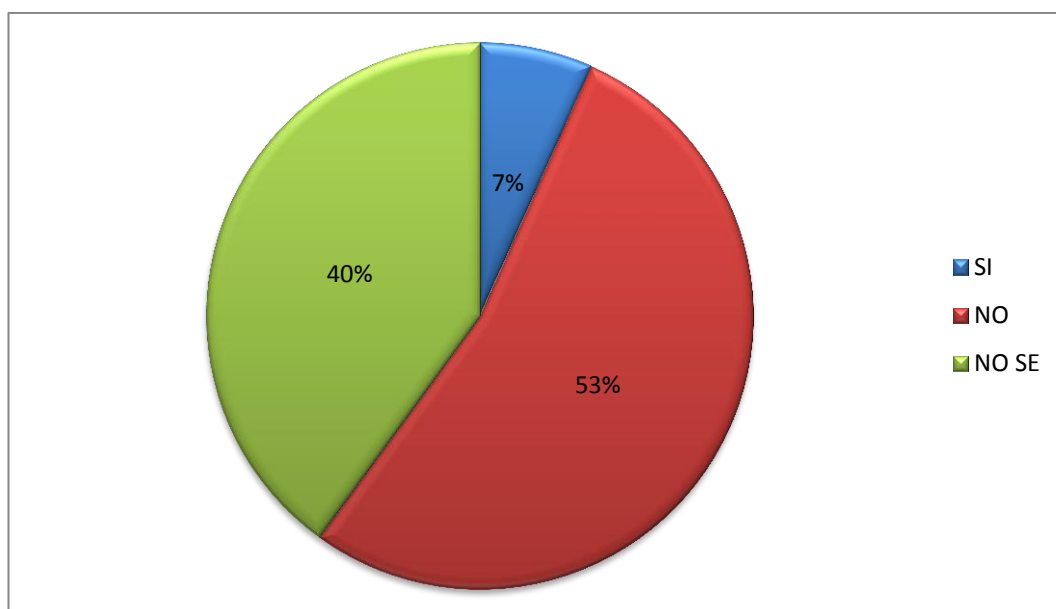


Gráfico 3. Si considera que el hijo (a) se siente estimulado (a) para el aprendizaje

Análisis

El 7% de los padres encuestados seleccionó la categoría SÍ, el 53% la categoría NO, y el 40% la categoría NO SÉ. Esto demuestra poca utilización de actividades que estimulen el aprendizaje de los niños (as) incluidos. La falta de estimulación por el aprendizaje enlentece el mismo y, como consecuencia, el proceso de inclusión educativa se dificulta.

Tabla VI. Frecuencia con la que capacitan al padre de familia en relación al aprendizaje de su hijo (a).

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	0	0%
Frecuentemente	6	40%
Rara Vez	8	53%
Nunca	1	7%
Total	15	100%

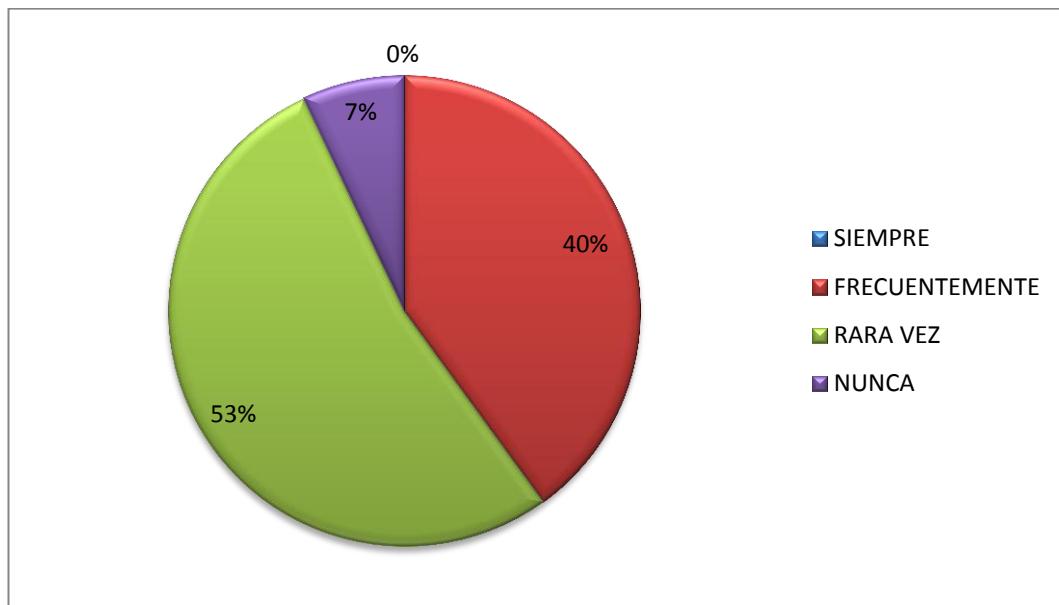


Gráfico 4. Frecuencia con la que capacitan al padre de familia en relación al aprendizaje de su hijo(a)

Análisis

El 0% de los padres seleccionó la categoría SIEMPRE, el 40% FRECUEMENTEMENTE, el 53% RARA VEZ, y el 7% NUNCA. Estos resultados evidencian la falta de capacitación de los padres de familia con relación a los aprendizajes de sus hijos, lo que podría estar relacionado con carencia metodológica de los docentes inclusivos para desarrollar esta tarea.

Tabla VII. Asistencia de padres de familias a las reuniones que convoca el centro educativo.

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	6	40%
Frecuentemente	5	33%
Rara Vez	3	20%
Nunca	1	7%
Total	15	100%

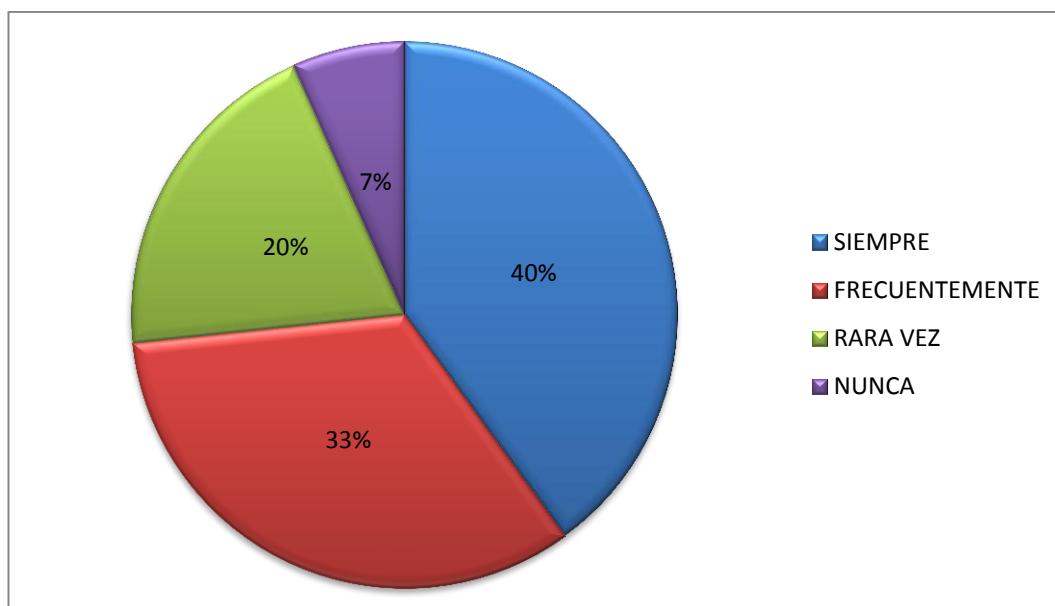


Gráfico 5. Asistencia de padres de familias a las reuniones que convoca el centro educativo
Autor:

Análisis

El 40% de los padres de familia encuestados eligió la categoría SIEMPRE, el 33% la categoría FRECUENTEMENTE, el 20% RARA VEZ, y el 7% NUNCA. Esto implica que el mayor porcentaje de padres asiste con frecuencia a las reuniones que realiza la escuela, en la cual se pueden brindar orientaciones importantes sobre el apoyo a los aprendizajes. Se puede comprender que quizás las reuniones abarcan temas generales con relación al resto de los niños (as) y, por lo tanto, falta brindar orientaciones a los padres de niños (as) incluidos sobre cómo ayudarlos en el proceso de aprendizaje.

Tabla VIII. Opiniones sobre la forma en que el docente atiende al hijo (a) dentro del aula regular

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bueno	2	13%
Regular	12	80%
Malo	1	7%
Total	15	100%

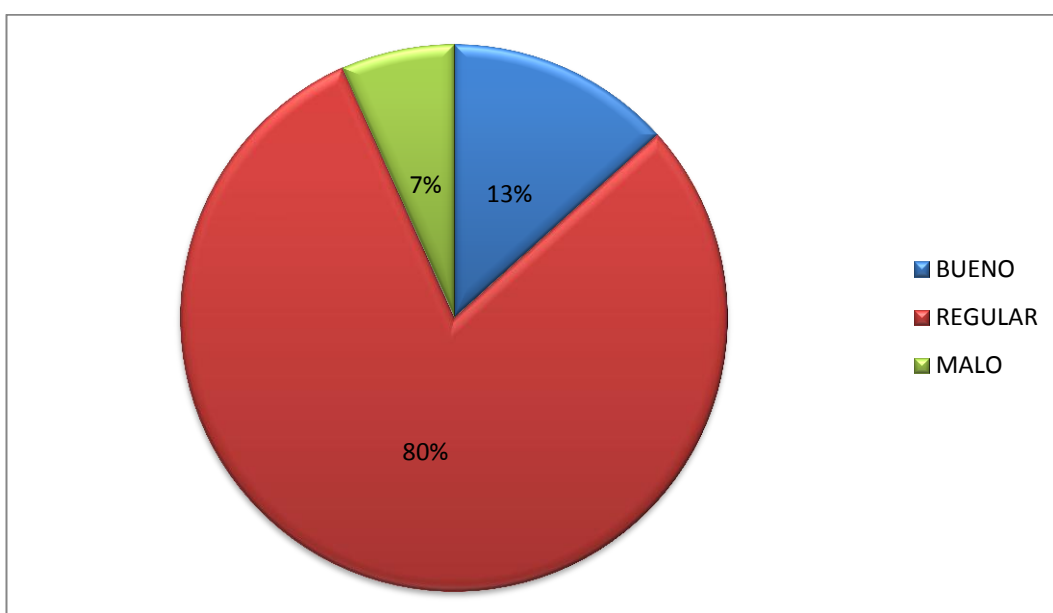


Gráfico 6. Opiniones sobre la forma en que el docente atiende al hijo (a) dentro del aula regular

Análisis

El 13% de los padres seleccionó la categoría BUENO, el 80% la categoría REGULAR, y el 7% la categoría MALO. Esta inconformidad de los padres pudiera estar relacionada con la falta de organización de los estudiantes incluidos en el aula, la carencia de actividades para estimular el aprendizaje, el correcto seguimiento de los aprendizajes, la orientación a los padres. Todo esto puede estar causado por falta de capacitación del docente inclusivo, lo que afecta el proceso de inclusión educativa.

3.5. Resultados de la encuesta aplicada a docentes inclusivos de centros de educación ordinaria de Atacames

Tabla IX. Conocimiento sobre inclusión educativa

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	2	13%
Poco	12	80%
Nada	1	7%
Total	15	100%

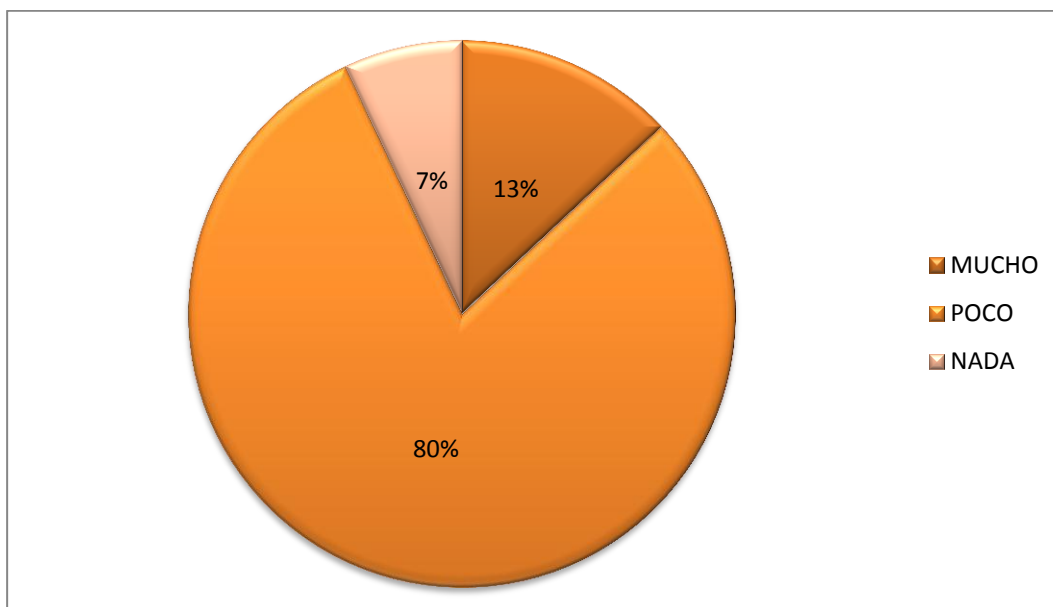


Gráfico 7. Conocimiento sobre inclusión educativa

Análisis

El 13% de los docentes eligió la categoría MUCHO, el 80% la categoría POCO, y el 7% la categoría NADA. Este resultado muestra que la gran mayoría de los docentes sienten que tienen carencias en los conocimientos acerca de la inclusión educativa, lo que demanda un proceso de capacitación que estimule este conocimiento en aras de mejorar el proceso inclusivo y los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla X. Si los estudiantes con discapacidad intelectual se pueden incluir a un centro de educación ordinaria

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	6	40%
No	9	60%
Total	15	100%

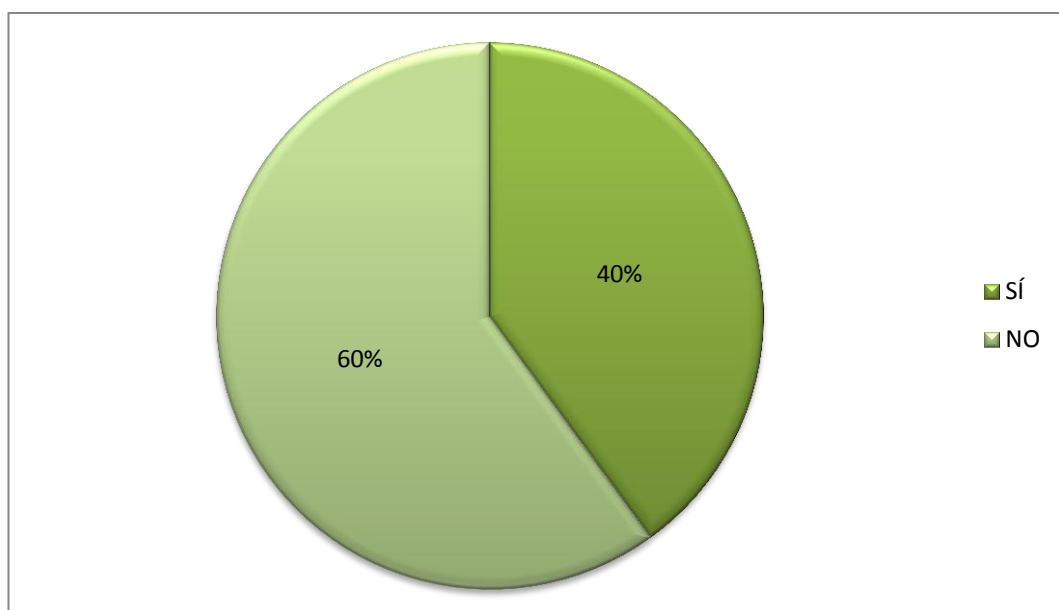


Gráfico 8. Si los estudiantes con discapacidad intelectual se pueden incluir a centros de educación ordinarios

Análisis:

El 40% de los docentes seleccionó la categoría SÍ, mientras que el 60% la categoría NO. Este resultado se puede derivar de que algunos docentes carecen de las estrategias didácticas necesarias para realizar el proceso de inclusión educativa, también porque pueden tener una concepción errada del estudiante con DI, con preceptos negativos, basados en lo que éste no puede hacer. Esto revela falta de capacitación sobre el modelo actual que considera al estudiante de referencia como un individuo que sí puede hacer, que sí puede aprender, que tiene capacidades.

Tabla XI. Si los estudiantes con discapacidad intelectual pueden participar normalmente en el aula

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	5	33%
No	10	67%
Total	15	100%

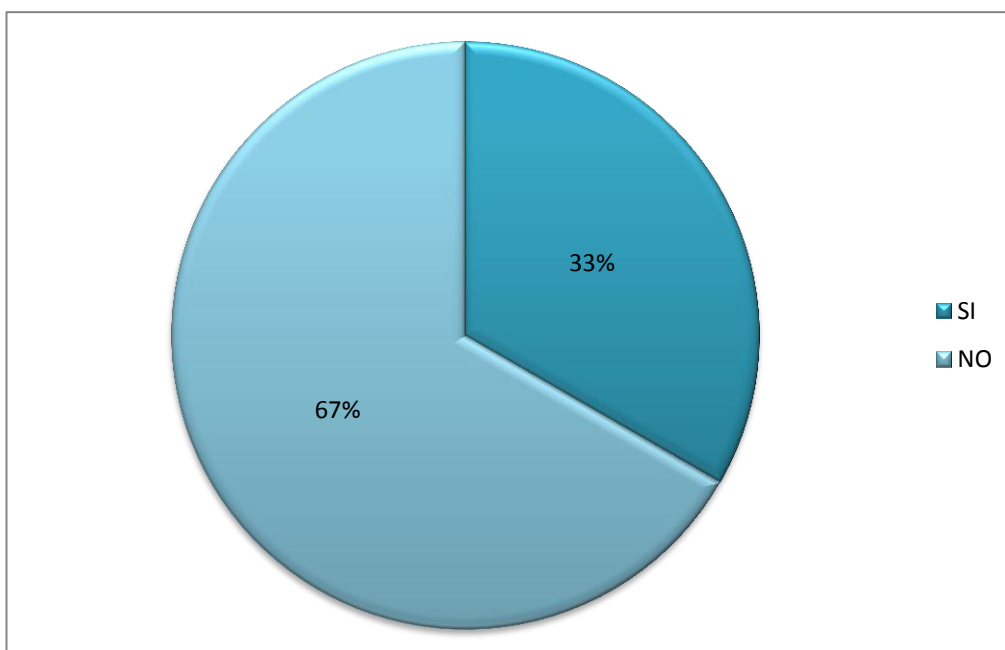


Gráfico 9. Si los estudiantes con discapacidad intelectual pueden participar normalmente en el aula

Análisis

El 33% de los docentes seleccionó la categoría SÍ, el 67% la categoría NO. Este resultado corrobora la carencia de capacitación de los docentes inclusivos sobre el modelo actual de inclusión educativa, basado en lo que el estudiante puede hacer, en sus capacidades, no en su discapacidad. Debido a este concepto errado, los docentes no diseñan actividades que estimulen el aprendizaje de estos estudiantes incluidos, lo que va en detrimento del proceso de inclusión.

Tabla XII. Si la discapacidad intelectual constituye un obstáculo para el aprendizaje de los niños (as) en centros de educación ordinaria

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	8	54%
No	5	33%
Tal Vez	2	13%
Total	15	100%

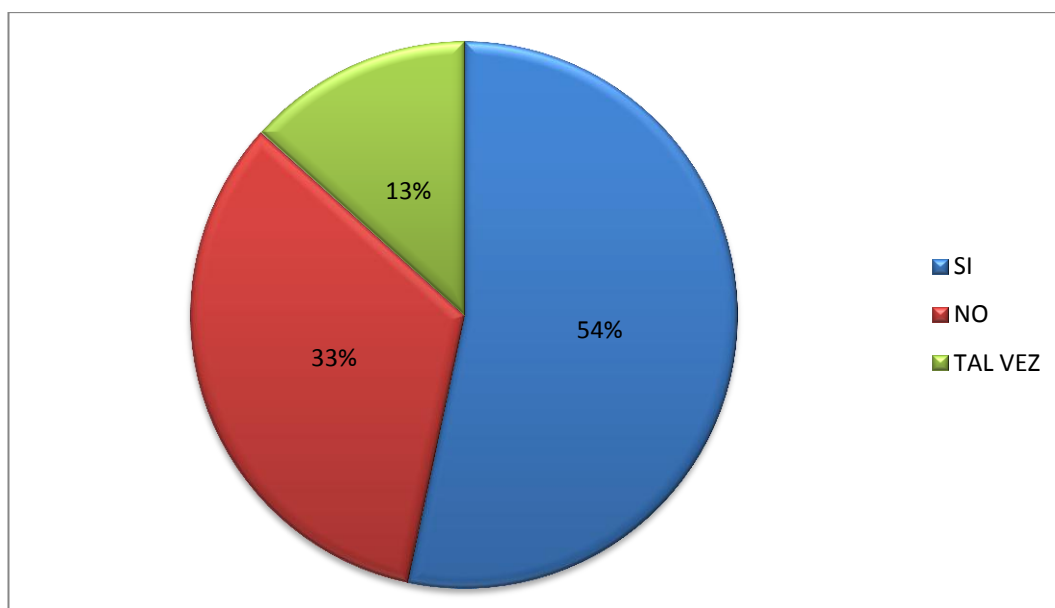


Gráfico 10. Si la discapacidad intelectual constituye un obstáculo para el aprendizaje de los niños (as) a centros de educación ordinarios

Análisis

De los docentes encuestados, el 54% eligió la categoría SÍ, el 33% la categoría NO, y el 13% la categoría TAL VEZ. Los datos revelan lo erróneo de las concepciones de la mayoría de los docentes, al afirmar que la discapacidad intelectual constituye un obstáculo para el aprendizaje de los niños (as) en las escuelas regulares. Éstos están adheridos a un modelo viejo, que resalta las limitaciones de los estudiantes con DI, en vez de destacar las capacidades de estos estudiantes y lo que pueden hacer. Por tanto, los docentes inclusivos tienen necesidad de capacitación sobre la temática del modelo actual.

Tabla XIII. Disposición a aplicar un programa individualizado para el niño (a) con discapacidad intelectual

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SÍ	8	53%
NO	7	47%
TOTAL	15	100%

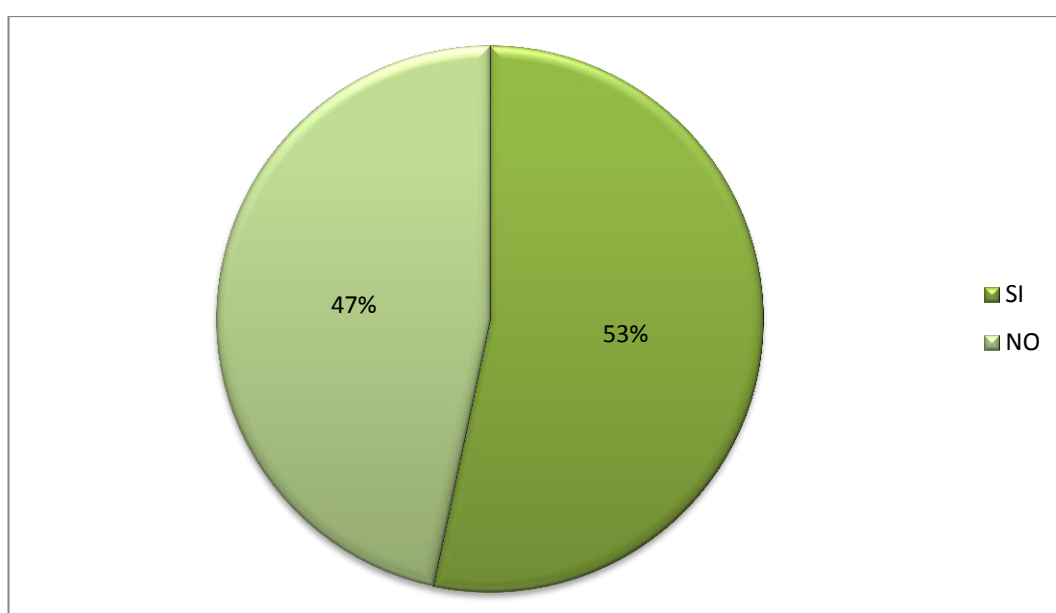


Gráfico 11. Disposición a aplicar un programa individualizado para el niño (a) con discapacidad intelectual

Análisis

El 53% de los docentes que se encuestaron seleccionó la categoría SÍ, y el 47% la categoría NO. Este resultado revela que hay un elevado porcentaje que tiene disposición y un porcentaje menor no, pero su respuesta puede estar determinada por la carencia de metodología para hacer este trabajo individualizado, el que apunta a una atención especial, organización de estudiantes, estrategias didácticas, cómo hacer adaptaciones curriculares, entre otras.

Tabla XIV. Conocimiento sobre cómo trabajar en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	0	0%
Poco	6	40%
Nada	9	60%
Total	15	100%

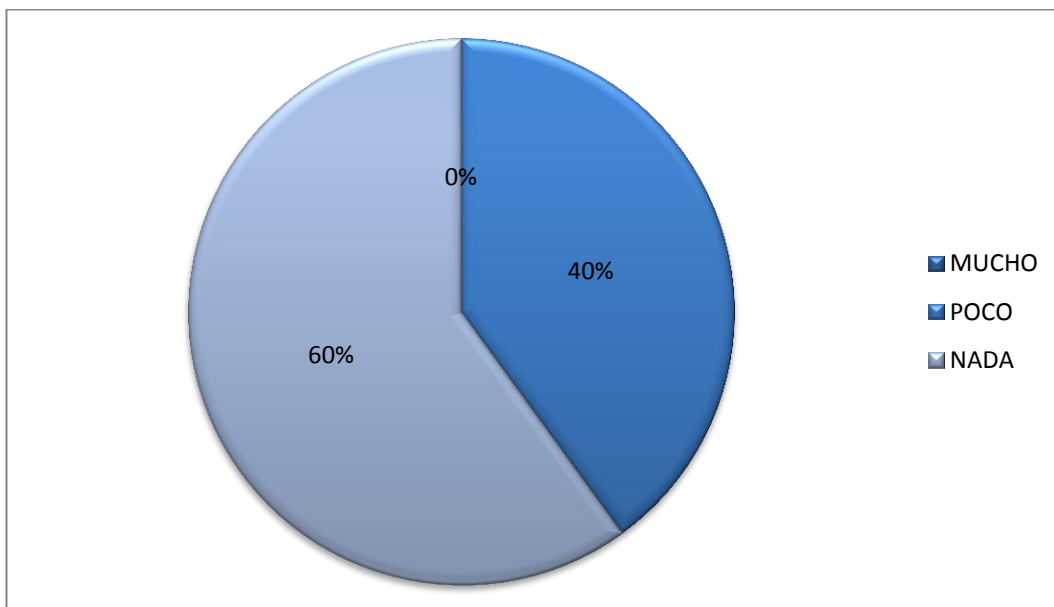


Gráfico 12. Conocimiento sobre cómo trabajar en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual

Análisis

Ningún docente inclusivo seleccionó la categoría MUCHO, para un 0%, el 40% eligió la categoría POCO, y el 60% la categoría NADA. Este resultado muestra por qué se hace tan difícil para el docente inclusivo trabajar en este proceso en las escuelas regulares, y es que al carecer de capacitación no tienen la metodología adecuada. Tener los recursos metodológicos necesarios permite llevar adelante el proceso de inclusión y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes con DI.

Tabla XV. Conocimiento sobre las políticas de la inclusión educativa

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	5	33%
No	10	67%
Total	15	100%

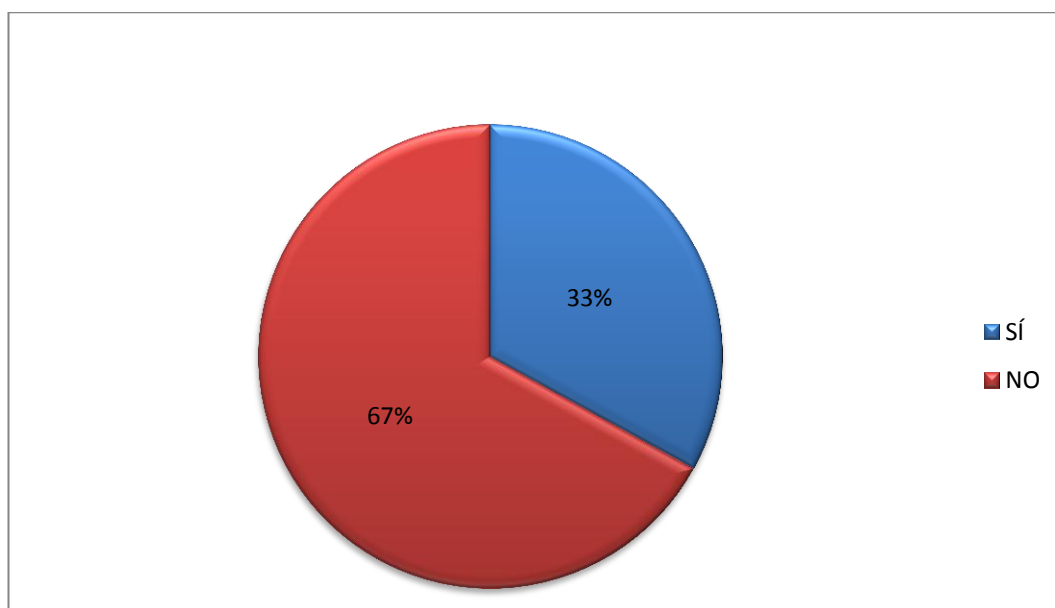


Gráfico 13. Conocimiento sobre las políticas de la inclusión educativa

Análisis

El 33% de los docentes eligió la categoría SÍ y el 67 % la categoría NO. Este resultado muestra la necesidad de que los docentes inclusivos reciban una capacitación sobre el tema de las políticas inclusivas, las que tienen importancia para desarrollar un proceso de inclusión educativa correcto. Su desconocimiento pudiera estar dado porque ellos siempre se han dedicado a la atención a estudiantes de centros de educación ordinarios.

Tabla XVI. Organización de los estudiantes para el trabajo en el aula

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Grupo	4	27%
Pareja	5	33%
Individual	6	40%
Total	15	100%

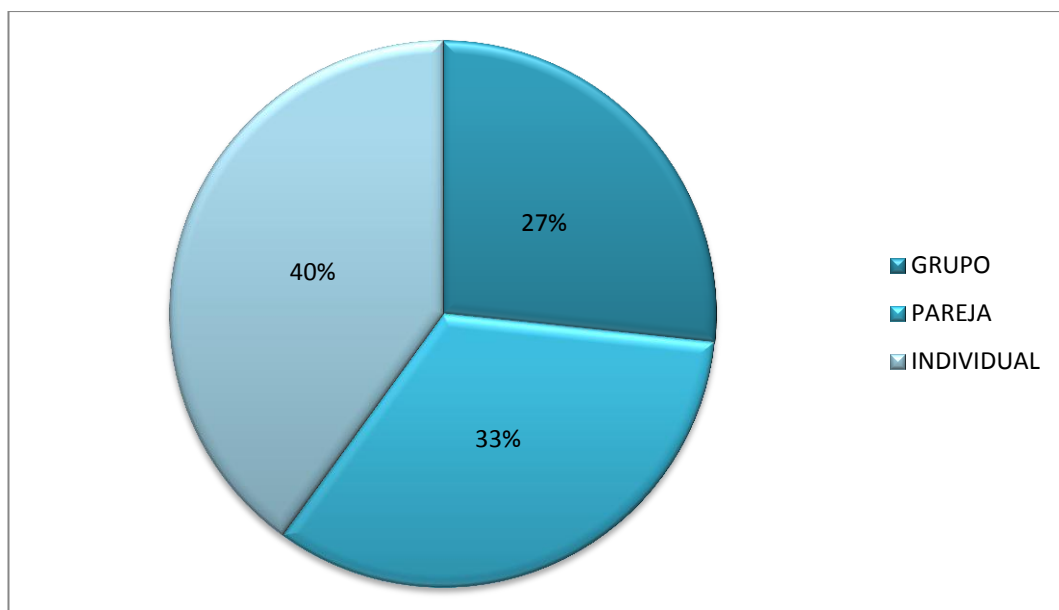


Gráfico 14. Organización de los estudiantes para el trabajo en el aula

Análisis

El 27% de los docentes seleccionó la categoría GRUPO, el 33% la categoría PAREJA, y el 40% la categoría INDIVIDUAL. Esto implica que hay desconocimiento sobre cómo organizar a los estudiantes para realizar el trabajo cooperativo en grupos y parejas, con los que se logran obtener aprendizajes significativos, además de favorecer un clima de fraternidad en el aula, que beneficia el aprendizaje.

Tabla XVII. Si posee materiales didácticos para desarrollar la inclusión educativa

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	3	20%
No	12	80%
Total	15	100%

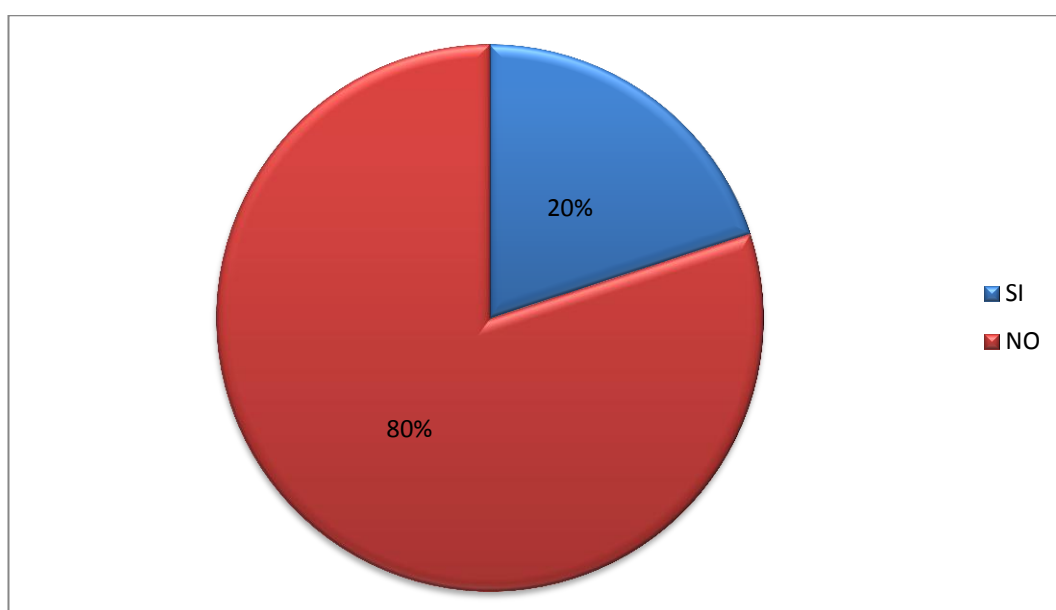


Gráfico 15. Si posee materiales didácticos para desarrollar la inclusión educativa

Análisis

El 20% de los docentes inclusivos eligió la categoría SÍ, mientras que el 80% eligió la categoría NO. Los materiales didácticos son herramientas importantes para llevar los conocimientos a los estudiantes con DI, esto beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si los docentes inclusivos, como se demuestra, no poseen materiales didácticos, el proceso de enseñanza-aprendizaje será desmotivado, sin estimulación ni activación.

Tabla XVIII. Conocimiento sobre cómo realizar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	2	13%
Poco	10	67%
Nada	3	20%
Total	15	100%

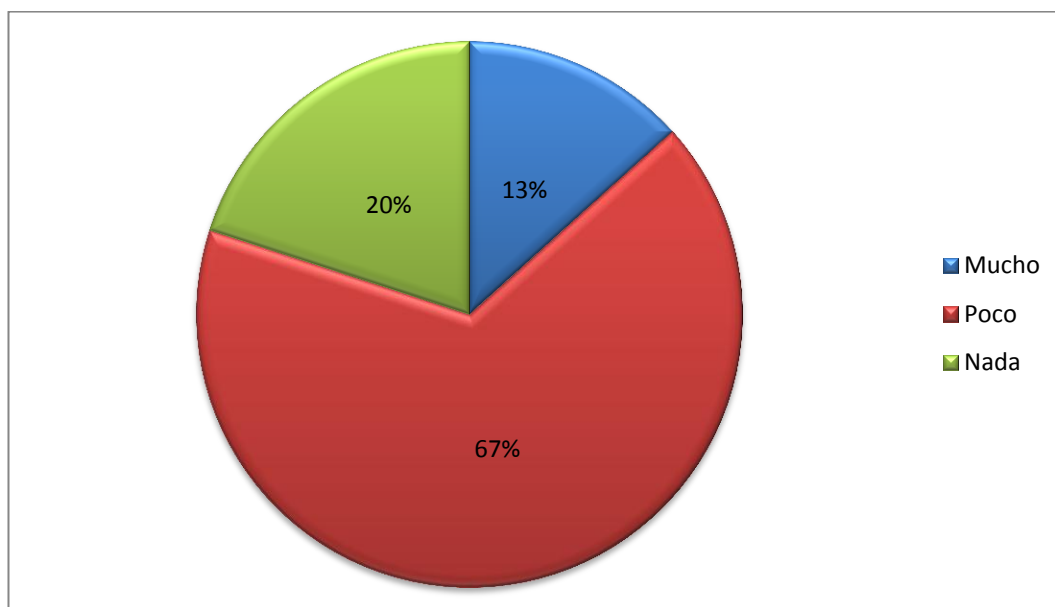


Gráfico 16. Conocimiento sobre cómo realizar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad intelectual

Análisis

El 13 % de los docentes seleccionaron la categoría MUCHO, el 67% la categoría POCO, y el 20% la categoría NADA. Los docentes, en su mayoría, manifiestan que no saben hacer adaptaciones curriculares para los estudiantes incluidos porque siempre se han dedicado a la atención a estudiantes regulares. El tener que hacer adaptaciones para los estudiantes con DI los hace trabajar doble, según sus criterios. Esto implica que hay necesidad de capacitarlos sobre la temática ya que sin adaptaciones curriculares no se logra un correcto aprendizaje.

3.6. Resultados de la encuesta aplicada a directores de unidades educativas inclusivas de Atacames

Tabla XIX. Disposición a que los niños (as) de escuelas especiales sean incluidos a centros de educación ordinaria

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SÍ	7	100%
NO	0	0%
TOTAL	7	100%

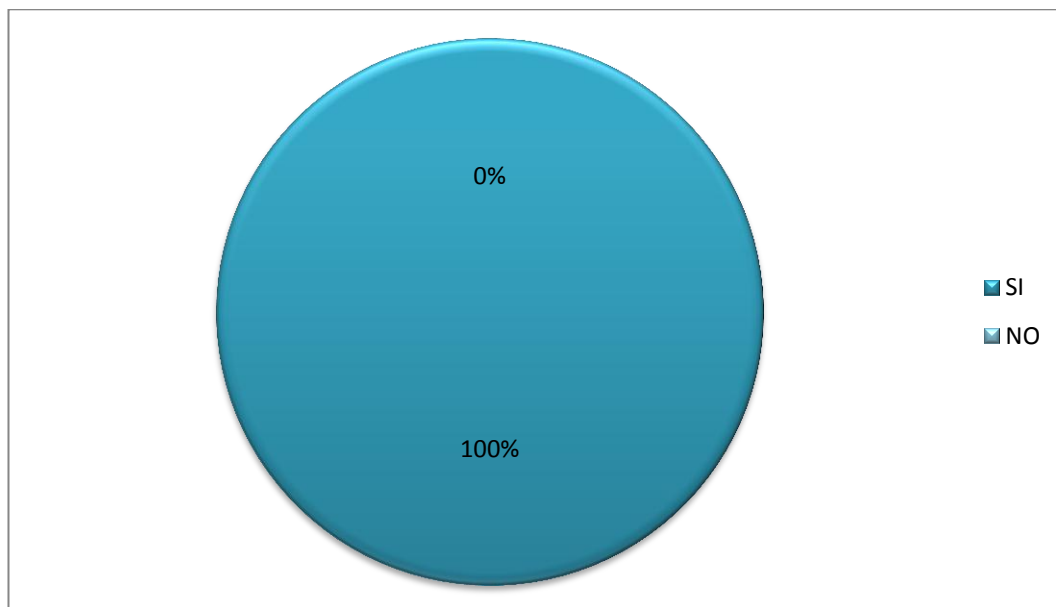


Gráfico 17. Disposición a que los niños (as) de escuelas especiales sean incluidos a centros de educación ordinarios

Análisis

El 100% de los directores de las escuelas regulares están de acuerdo con la inclusión de niños (as) con DI. Esta actitud favorece el proceso de inclusión educativa, que requiere de aceptación por parte de docentes inclusivos y directores de las mencionadas escuelas.

Tabla XX. Si el personal docente está capacitado para incluir a niños (as) con discapacidad intelectual

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	5	71%
No	2	29%
Total	7	100%

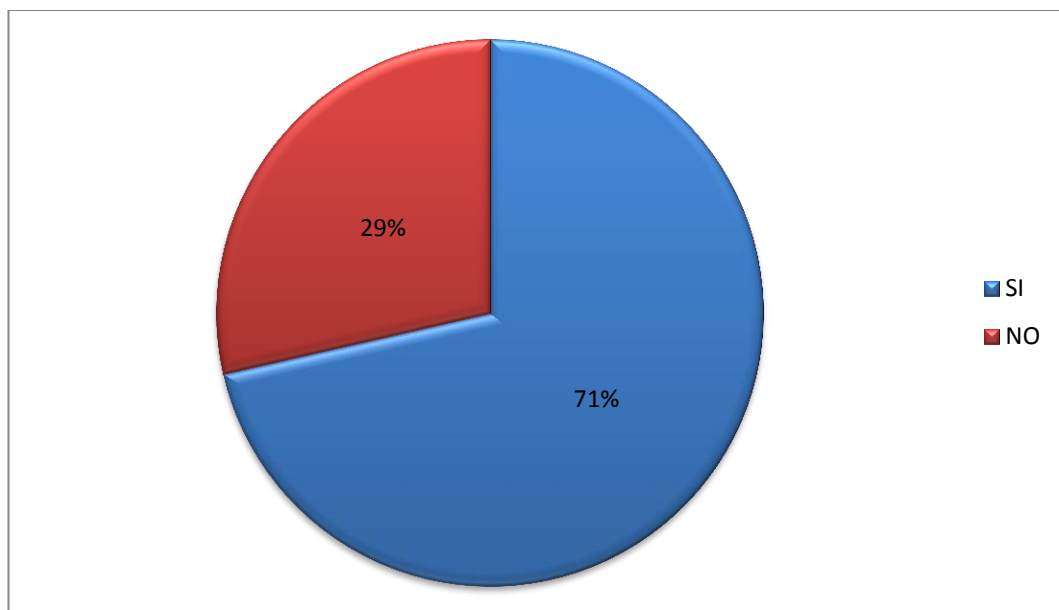


Gráfico 18. Si el personal docente está capacitado para incluir a niños (as) con discapacidad intelectual

Análisis

El 71% de los directores seleccionó la categoría SÍ, mientras que el 29% seleccionó la categoría NO. Estos últimos plantearon que su personal tiene conocimientos generales, pero que no ha sido capacitado específicamente en el área de educación especial, con estudiantes con DI, sino en la educación regular, con estudiantes regulares.

Tabla XXI. Si los docentes disponen de una metodología adecuada para la inclusión educativa

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	3	43%
No	4	57%
Total	7	100%

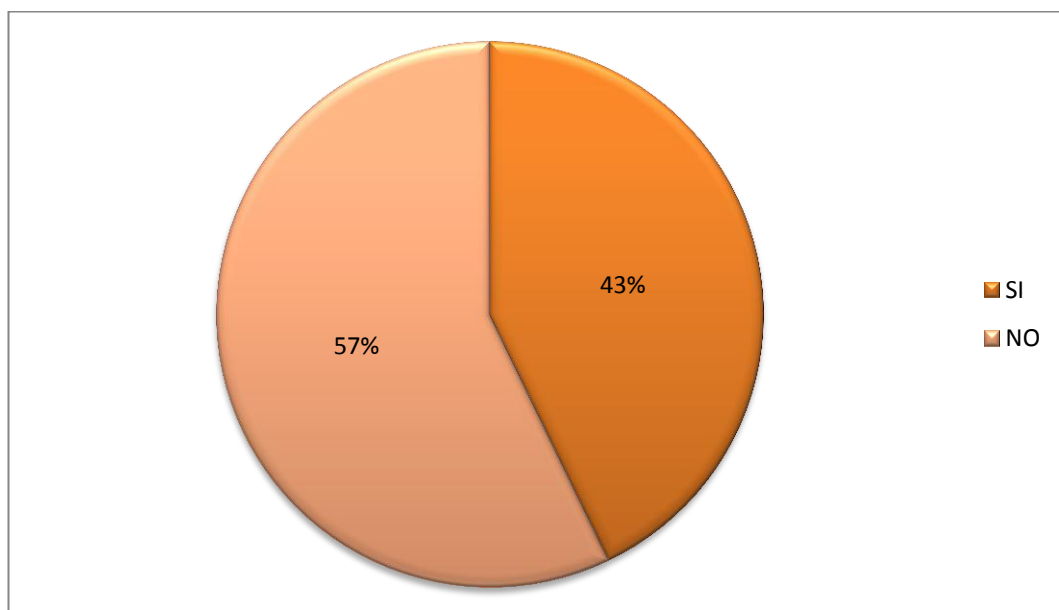


Gráfico 19. Si los docentes disponen de una metodología adecuada para la inclusión educativa

Análisis

El 43% de los directores encuestados seleccionó la categoría SÍ, mientras que el 57% seleccionó la categoría NO. Estos últimos dijeron que los docentes no manejan metodologías adecuadas, ya que nunca habían trabajado con estos niños (as). Esto revela que es necesario capacitar a los docentes inclusivos en relación a la metodología a poner en práctica para lograr la inclusión educativa y aprendizajes de éxito.

Tabla XXII. Frecuencia de capacitación a docentes para la labor de inclusión educativa

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mucho	3	43%
Poco	1	14%
Rara Vez	3	43%
Total	7	100%

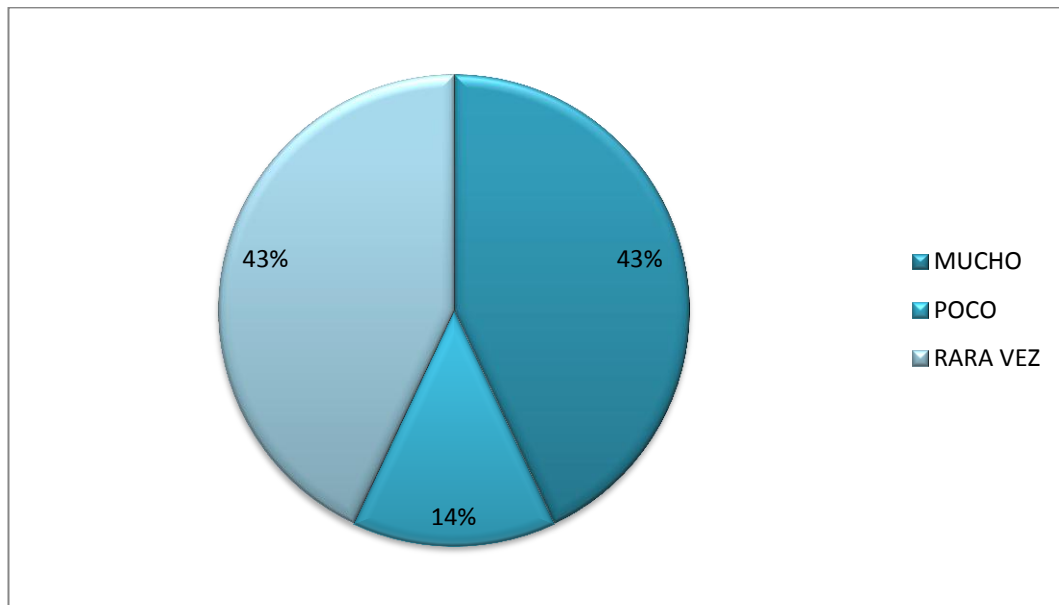


Gráfico 20. Frecuencia de capacitación a docentes para la labor de inclusión educativa

Análisis

El 43% de los directores eligió la categoría MUCHO, el 14% POCO, y el 43% RARA VEZ. Los resultados revelan que la mayoría de los docentes no son capacitados frecuentemente para desarrollar la labor de inclusión educativa. Esto va en detrimento de este proceso y del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior muestra, además, que los docentes no tienen claridad en cuanto a la metodología a utilizar.

Tabla XXIII. Si hay docentes que se niegan a recibir en sus aulas a niños (as) con algún tipo de discapacidad

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sí	3	43%
No	4	57%
Total	7	100%

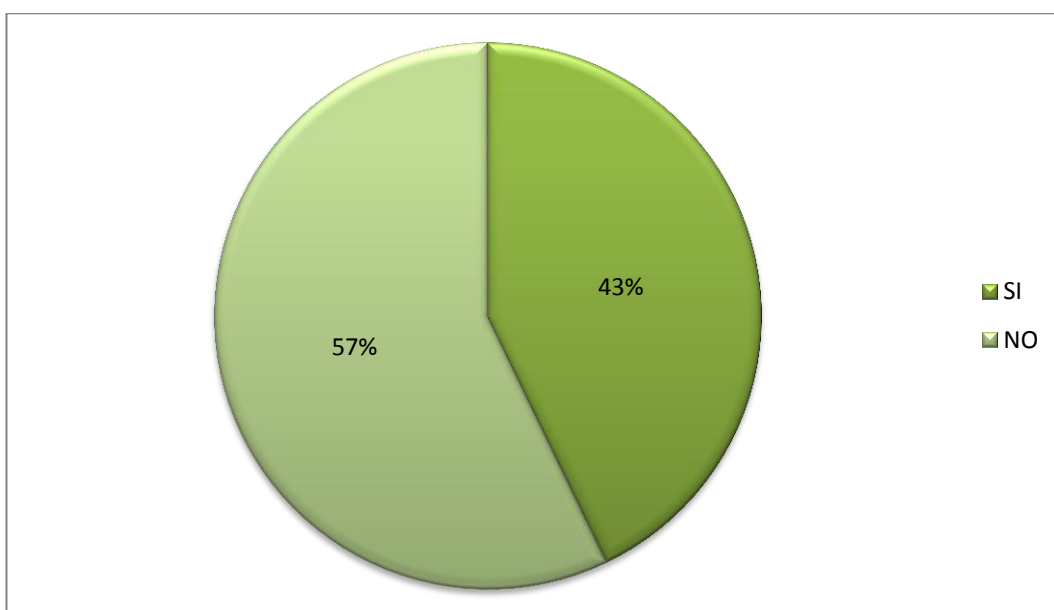


Gráfico 21. Si hay docentes que se niegan a recibir en sus aulas a niños (as) con algún tipo de discapacidad

Análisis

El 43% de los directores encuestados seleccionó la categoría SÍ, mientras que el 57% seleccionó la categoría NO. Los primeros aludieron a que esto ocurre porque los docentes no conocen la metodología para trabajar con estos alumnos, además se refirieron a que su trabajo se duplica al recibir a los mismos, partiendo de que tienen que planificar las actividades docentes por duplicado.

Tabla XXIV. Conocimiento sobre el artículo 47 de la constitución que ampara a niños (as) con capacidades especiales en la educación

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SÍ	6	86%
NO	1	14%
TOTAL	7	100%

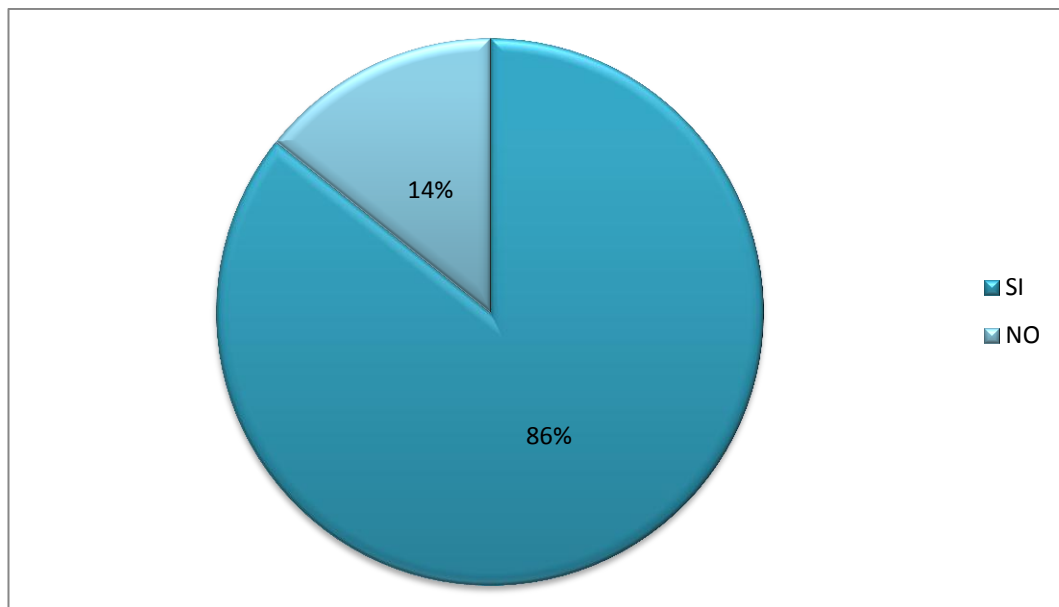


Gráfico 22. Conocimiento sobre el artículo 47 de la constitución que ampara a niños (as) con capacidades especiales en la educación

Análisis

El 86% de los directores encuestados seleccionó la categoría SÍ, mientras que el 14% la categoría NO. Estos resultados revelan que la mayoría de los directores encuestados conocen la parte legal que ampara a los estudiantes con discapacidad intelectual. Es por ello que todos los directores estuvieron de acuerdo en que las escuelas regulares del cantón Atacames reciban en sus aulas a estos niños.

Tabla XXV. Socialización con los docentes sobre los derechos a la educación que da la constitución ecuatoriana a los niños (as) con capacidades diferentes

CLAVE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SÍ	6	86%
NO	1	14%
TOTAL	7	100%

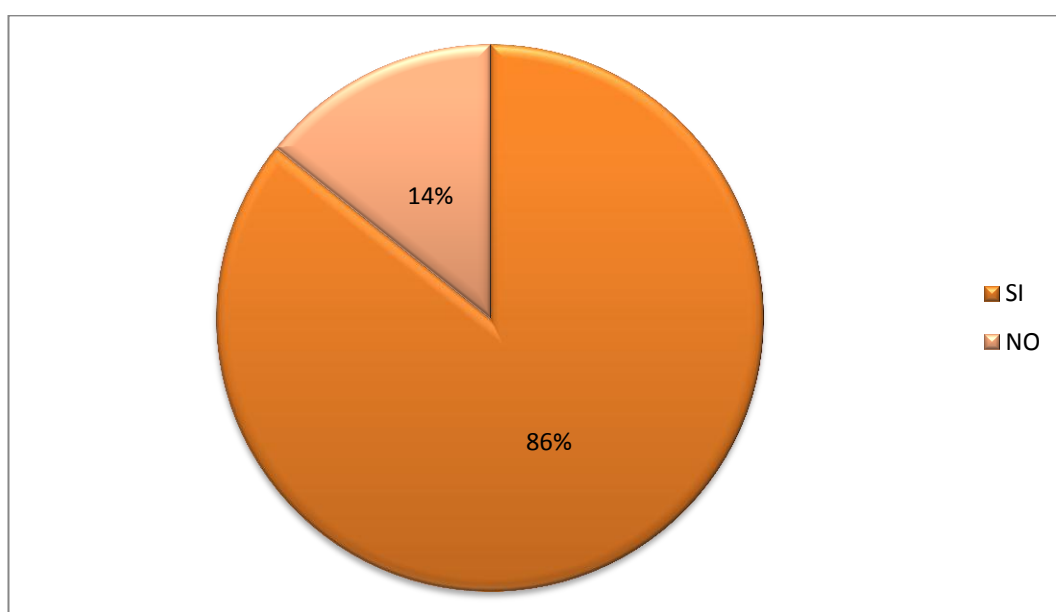


Gráfico 23. Socialización con los docentes sobre los derechos a la educación que da la constitución ecuatoriana a los niños (as) con capacidades diferentes

Análisis

El 86% de los directores seleccionó la categoría SÍ, mientras que el 14% la categoría NO. Esto revela que los directores, en su gran mayoría, no solo conocen la parte legal que da derecho a la educación a los niños con DI, sino que lo han socializado con los docentes. Esto es muy importante porque permite a los docentes inclusivos conocer lo que está establecido legalmente en este proceso.

CAPÍTULO IV

4.- DISCUSIÓN

La investigación realizada tuvo como objetivo general proponer un programa de capacitación para los docentes de centros de educación ordinarios de Atacames, provincia de Esmeraldas, Ecuador, con relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual a estos centros educativos. Para dar cumplimiento al mismo, se realizó un diagnóstico de las carencias en el orden metodológico que tenían estos docentes, así como en conocimientos necesarios para desarrollar este proceso. Para ello se utilizaron las técnicas de observación y la encuesta a familiares, docentes y directivos, las cuales permitieron revelar los siguientes resultados:

La mayoría de los docentes inclusivos aceptan a los estudiantes con DI para que sean incluidos, sin embargo, no organizan el trabajo en grupos para beneficiar el aprendizaje cooperativo y significativo de los mismos. Los docentes manifiestan desconocimiento de cómo organizar los estudiantes de esta manera para realizar las tareas docentes.

Se muestra, además, un desconocimiento de los docentes en el diseño de actividades que estimulen el aprendizaje de los estudiantes que se refieren, lo que obstaculiza su aprendizaje. Esta falta de estimulación en los estudiantes produce falta de alegría en ellos, y como consecuencia, poca motivación. Esto afecta el proceso de inclusión, y por lo tanto, los aprendizajes.

La mayoría de los padres refirieron que sus hijos se sentían entre regular y mal en las aulas inclusivas, lo que al analizar que la mayoría de los profesores aceptan la inclusión, puede estar causado por carencias metodológicas de los mismos para llevar adelante el proceso. Los padres también consideraron que sus hijos no son debidamente estimulados para el aprendizaje.

Se reveló, además, carencia en elementos conceptuales necesarios para realizar la labor de inclusión educativa a las escuelas regulares en la región estudiada. Esta carencia se explica porque los docentes tienen limitado conocimiento sobre cómo organizar el proceso inclusivo y limitaciones en la capacitación sobre el tema de inclusión en general.

Se mostró una falta de capacitación a familias de los estudiantes incluidos. Esto es una dificultad porque la familia es un apoyo muy importante para el tipo de estudiantes que incluye este estudio.

Algunos docentes, a pesar de aceptar el proceso de inclusión, todavía tienen dificultades para comprender que los estudiantes con DI pueden ser incluidos al aula regular. Esto demuestra problemas de actitud de los mismos. Se considera que esto pudiera estar causado por desconocimiento de los docentes de los procedimientos metodológicos necesarios para realizar la inclusión. Por otro lado, un número considerable desconoce cómo hacer adaptaciones curriculares, lo que imposibilita el necesario trabajo diferenciado que se debe realizar en el aula inclusiva para atender las necesidades individuales de aprendizaje que tienen los estudiantes incluidos.

Los resultados obtenidos con relación a las consecuencias de la actitud negativa de algunos docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual, coinciden con los encontrados por los investigadores Ainscow, (2001); Echeita, (2006); Luque, (2008); Parrilla, (2008). Estos describen la importancia de favorecer un clima agradable en el aula, desde lo socio afectivo, para lograr la inclusión educativa.

La necesidad de capacitación a los profesores inclusivos revelada en la investigación, coincidió con los estudios realizados por Quezada, (2011) en el cantón Tena, al referir un número considerable de docentes de escuelas regulares que no han sido capacitados para el proceso de inclusión. Resultados similares se mostraron en la investigación de Tuarez y Cantos (2009), en la parroquia Tarqui, Guayaquil.

De igual forma, los resultados obtenidos sobre las necesidades de capacitación a docentes inclusivos en la investigación realizada, coincidieron con los encontrados por Cevallos, (2012), en la parroquia Chingo, cantón Milagro, provincia del Guayas; en el estudio desarrollado por Huiracocha, (2011) en Cuenca; por Rosano (2008) en Punta Hacienda, comunidad campesina de la Sierra Andina Ecuatoriana; por Pozo y González (2012), en la provincia de Santa Elena, como resultado del cual se propuso un programa de inclusión educativa, y por Montánchez, (2014) en la provincia de Esmeraldas, quien reveló en su estudio la imperiosa necesidad de capacitar a profesores, directivos y familias en aras de mejorar la inclusión educativa en la región.

CAPÍTULO V

5.- CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROPUESTA

5.1. Conclusiones

1. En las escuelas regulares del cantón Atacames, provincia de Esmeraldas, Ecuador, existe una carencia en la capacitación de los docentes para realizar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Esta situación les imposibilita para realizar adaptaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para diseñar tareas docentes que estimulen el aprendizaje y motiven a los estudiantes.
2. Se reveló la necesidad de capacitación de los docentes inclusivos con relación al tratamiento de los padres de familias de estudiantes incluidos, como apoyo vital para desarrollar la inclusión educativa y aprendizajes de calidad.
3. Los resultados revelaron una carencia psicopedagógica para atender a los estudiantes incluidos, así como desconocimiento de características de estos estudiantes y de los procedimientos para la inclusión.
4. En el proceso de investigación se notó que existe disposición por parte de los directivos de escuelas regulares a incorporar a los estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas, aunque todavía se encuentran docentes que se resisten a recibirlos. Estas actitudes negativas repercuten desfavorablemente en la inclusión educativa.
5. Se demuestra la necesidad de elaborar un programa de capacitación para elevar los conocimientos metodológicos y de contenido de los docentes inclusivos de las escuelas regulares estudiadas.

5.2. Recomendaciones:

1. Que el programa de capacitación de la propuesta de esta investigación sea puesto en práctica en los centros de educación ordinaria de Atacames.
2. Esta investigación abre vías para la realización de otras investigaciones:
 - Implementación del programa de capacitación que se presenta, a través de un experimento pedagógico, en los centros educativos ordinarios de Atacames y otros cantones del país.
 - Diseño de un manual instructivo para la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual, utilizando métodos activos.

5.3. PROPUESTA ALTERNATIVA

5.3.1. Programa de capacitación para docentes de centros de educación ordinaria con relación a la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual

La educación inclusiva surge del conocimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico, que está en la base de una sociedad más justa. La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la educación para todos desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de una comunidad, como parte de un sistema inclusivo.

El presente programa de capacitación para docentes inclusivos contribuye a su formación integral permanente y a la de estudiantes con discapacidad intelectual. Al mismo tiempo, contribuye a dar cumplimiento a los acuerdos y convenios internacionales promovidos por la UNESCO y las Naciones Unidas, en defensa del derecho a la educación de las personas con discapacidad, la Constitución del Ecuador 2008, el Plan de Acción Educativa Educación para Todos, el Código de la Niñez y

Adolescencia, la Tercera Consulta "Educación Siglo XXI" y el Plan Decenal de la Educación.

Duración del curso: 2 meses (20 horas presenciales)

Lugar: Unidad Educativa Águeda Gonzáles

5.3.2. Objetivos

5.3.2.1. Objetivo General

Capacitar a los docentes de los centros de educación ordinaria del cantón Atacames, provincia de Esmeraldas, con relación a la inclusión de niños (as) con discapacidad intelectual.

5.3.2.2. Objetivos Específicos

1. Valorar la integración de las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora en la tarea integradora para el aprendizaje inclusivo.
2. Determinar las cualidades del proceso docente-educativo inclusivo
3. Aplicar métodos activos y procedimientos lúdicos en la inclusión educativa que permitan un aprendizaje a través del placer y la felicidad.
4. Integrar la comunidad educativa en el proceso de inclusión.

5.3.3. Contenidos

Módulo 1

Educación inclusiva

Políticas inclusivas

Módulo 2

Discapacidad intelectual

Definición

Modelo actual de inclusión educativa

Módulo 3

Los centros de educación ordinaria

Organización de los estudiantes en el aula inclusiva

Importancia del trabajo en grupos

Actitud de docentes y estudiantes

Vinculación de la familia como apoyo de excelencia

Módulo 4

Cualidades didácticas del proceso de inclusión educativa

Adecuaciones curriculares

Cómo estructurar la tarea docente integradora para la inclusión educativa

La dimensión cognitiva en la inclusión educativa

La dimensión afectiva en la inclusión educativa

La dimensión psicomotora en la inclusión educativa

Módulo 5

La lúdica en el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo

Diseño y ejecución de tareas docentes integradoras para la inclusión de niños (as) con DI a los centros de educación ordinarios del cantón Atacames, basadas en el juego, la música, la poesía, el dibujo, videos y sociodramas.

5.3.4. Resultados de aprendizaje a lograr a través del programa de capacitación para docentes de centros de educación ordinaria con relación a la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual

- Identificar elementos importantes sobre el proceso de educación inclusiva: definición, principios y políticas establecidas.
- Definir la discapacidad intelectual.
- Comprender el modelo inclusivo actual basado en lo que el estudiante puede realizar, no en sus limitaciones.
- Comprender el carácter multidimensional del funcionamiento humano.
- Determinar las acciones que se ejecutan en las escuelas regulares para la inclusión educativa de niños (as) con discapacidad intelectual.
- Organizar el aula inclusiva en grupos para el mejor trabajo de inclusión educativa de niños (as) con discapacidad intelectual.
- Valorar la importancia de una buena actitud del docente hacia el proceso de inclusión educativa.
- Orientar a la familia de los estudiantes inclusivos sobre cómo cooperar con el aprendizaje de sus hijos (as).
- Hacer adecuaciones curriculares para la inclusión de niños (as) con discapacidad intelectual.
- Diseñar tareas docentes integradoras de las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora para la inclusión de niños (as) con discapacidad intelectual.
- Conocer la importancia de la lúdica para la inclusión educativa de niños (as) con discapacidad intelectual.
- Usar procedimientos lúdicos para el diseño y desarrollo de las tareas docentes integradoras para la inclusión educativa de niños (as) con discapacidad intelectual.

5.3.5. Materiales auxiliares

Computadora
CDs
Videos
Retroproyector
Tarjetas
Juguetes
Plastilina
Lápices
Esferos
Cámaras fotográficas
Hojas de papel

5.3.6. Métodos de enseñanza

El enfoque basado en Tareas
La metodología lúdica

5.3.7. Procedimientos

Trabajo en parejas y grupos
Los procedimientos lúdicos (juegos, música, poesías, dibujos, videos, sociodramas)

5.3.8. Forma de organización de la enseñanza

Talleres

5.3.9. Evaluación

Autoevaluación
Coevaluación
Heteroevaluación

5.3.10. Cualidades didácticas del programa de capacitación para docentes de centros de educación ordinaria con relación a la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual

Grado de motivación del escolar

Para dar cumplimiento a este programa de capacitación, el docente encargado de la superación permanente de los docentes inclusivos, tiene que utilizar técnicas y procedimientos, materiales auxiliares, que motiven a los estudiantes/docentes y a la vez enseñar a los docentes cómo se deben motivar las clases de los estudiantes inclusivos, a través de la lúdica: juegos, música, poesías, dibujos, videos, socio dramas.

Nivel de influencia de los estudiantes en la planificación y organización del proceso docente educativo

Los docentes inclusivos participarán en la planificación del curso de superación permanente, a través de la expresión de sus necesidades de aprendizaje. Ayudarán al profesor a la organización del proceso. De igual manera, los docentes inclusivos llevarán este proceder al aula, dándoles una participación a los estudiantes en su totalidad para que participen en la planificación y organización de las actividades docentes y extra-docentes. Muchas cualidades de los estudiantes inclusivos se pondrán de manifiesto, como valores de responsabilidad, la creatividad, las relaciones con sus profesores y demás estudiantes.

Presencia del entorno social en el inicio del proceso docente educativo

En el programa de superación permanente, la comunidad educativa donde se desenvuelve la inclusión estará presente. Los padres han de ser invitados y los estudiantes de los grupos inclusivos presentarán algunas partes musicales especiales que activen la preparación de docentes inclusivos y padres. Estas presentaciones de los estudiantes serán preparadas con anterioridad por los docentes inclusivos. Esto

mismo ocurrirá en el aula inclusiva, donde los estudiantes podrán iniciar sus actividades docentes en el patio de la escuela, a través de un juego; en un encuentro de conocimientos con otros grupos; en una presentación cultural, etc.

La adquisición de la habilidad como elemento fundamental en el logro del objetivo

Los docentes capacitadores siempre realizarán actividades prácticas para que los docentes inclusivos desarrollen las habilidades para trabajar con el aula inclusiva. Se necesitan habilidades comunicativas para el intercambio con los estudiantes y familiares; habilidades para incluir a los estudiantes con discapacidad intelectual al grupo regular, sin que ellos se percaten que se les está dando una atención especial. El docente inclusivo desarrollará habilidades para resaltar lo que pueden hacer los estudiantes incluidos. Estas habilidades las desarrollarán los docentes inclusivos en la formación permanente y las pondrán en práctica en el aula inclusiva.

La incorporación sistémica del nuevo contenido

Para la capacitación docente, el/los capacitadores irán incorporando los contenidos nuevos de manera sistémica, en una gradación en espiral, de lo simple a lo difícil, de lo fácil a lo complejo. De esta manera se solidificarán los conocimientos y ocurrirá el aprendizaje. Esto mismo hará el docente inclusivo en el aula, al presentar los contenidos de esta manera para que se propicie el aprendizaje individualizado de los estudiantes, haciendo las adaptaciones que sean necesarias, de acuerdo a las particularidades de los estudiantes.

Calidad de la exposición de lo esencial y de la aplicación independiente

Para la capacitación, el docente capacitador expondrá los contenidos esenciales y luego se aplicarán de manera independiente tras su sistematización. Los contenidos no esenciales se asignarán para estudio independiente y se evaluarán en el próximo encuentro. De la misma forma actuarán los docentes inclusivos, partirán de lo

esencial a lo menos esencial en las actividades docentes. Luego asignarán el estudio independiente y la aplicación de los conocimientos en la práctica.

Nivel de actualidad de los contenidos

Los docentes capacitadores utilizarán contenidos científicos actualizados para la capacitación. No se puede tener un aprendizaje fuera de época, con ideas obsoletas. Es necesario revisar la actualidad de los contenidos que se imparten. Esta misma cualidad debe ser tenida en cuenta por el docente inclusivo.

Utilización de problemas docentes

El método problémico se utilizará para el debate y la reflexión. Se situarán problemas pedagógicos en tareas integradoras para que los docentes inclusivos discutan y busquen la mejor solución. Se producirá un aprendizaje activo. Este método también se debe usar por los docentes en su trabajo en el aula inclusiva. El aprendizaje activo redundará en un aprendizaje duradero y sólido.

Nivel de comunicación

El docente capacitador mantendrá un elevado nivel de comunicación con los docentes, intercambiando opiniones y experiencias. Esas vivencias propician un aprendizaje en una situación de confianza. Es muy importante conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y esto solo ocurre si hay un buen nivel de comunicación. Esta cualidad es muy importante para trabajar en el aula inclusiva. La comunicación genera información, confianza, felicidad y por consiguiente, el aprendizaje.

5.3.11. Leyes de la didáctica que permite cumplir el programa de capacitación para docentes de centros de educación ordinaria con relación a la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual.

La propuesta de capacitación permite cumplir las dos leyes de la didáctica referenciados en la obra teórica de Álvarez (1999)

Vinculación de la Escuela con la vida

Los contenidos seleccionados para la capacitación, responden a las necesidades de los docentes en su diario vivir en las escuelas regulares. Están estrechamente relacionados con las necesidades de las familias y de los niños (as) que se incluyen a las aulas. Todos los componentes didácticos están encaminados a defender la familia, la persona, sus cualidades y demostrar no limitaciones, sino todo lo que los estudiantes discapacitados pueden hacer.

Relación de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje

En el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación permanente de docentes inclusivos, hay una organización de los componentes de la Didáctica, los cuales se relacionan en una unidad dialéctica. No puede existir uno sin el otro. Los contenidos dependen de los objetivos trazados, y de esto dependen los métodos para lograr el proceso, también se derivan los materiales auxiliares, la forma de organización de la enseñanza y la evaluación.

5.3.12. La tarea docente integradora para la inclusión educativa de niños (as) con discapacidad intelectual

La célula básica de la capacitación para docentes inclusivos que se propone, la constituye la tarea docente integradora, la cual consiste en la integración de las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora. Esto quiere decir que para diseñar la

tarea docente, integradora en este caso, se vinculan los conocimientos que se necesitan aprender con la sensación de bienestar del alumno, enseñar promoviendo el gusto por lo que se aprende, vinculado con el amor, lo bueno. Después que el estudiante tenga conocimientos, los ejecuta en la dimensión psicomotora. Para ello se necesita un proceso activo, en el cual el estudiante necesita moverse en el aula, a otros escenarios, haciendo con lo que sabe.

5.3.13. ¿Cómo trabajar con la dimensión cognitiva?

Los temas seleccionados están organizados de acuerdo a las necesidades de los docentes inclusivos. Se diseñan las tareas integradoras y se orienta el trabajo. Primeramente, con la técnica de lluvia de ideas, láminas, sociodramas, los docentes harán una parte previa de motivación y activación del aprendizaje. Esta será una fase de pre-conocimiento, es decir, se establece una relación con los conocimientos anteriores.

En un segundo momento se presenta el contenido y los estudiantes debaten y participan activamente.

En un tercer momento, los docentes manipulan el contenido a través de debates, análisis de problemas, en grupos y parejas.

En un cuarto momento, los docentes actúan con lo que aprendieron. Esto se puede lograr con dramatizaciones, exponiendo los resultados de los análisis hechos en grupos.

5.3.14. ¿Cómo trabajar con la dimensión afectiva?

Para el desarrollo de la dimensión afectiva, se forman grupos que se relacionarán como amigos. Es en esta relación amistosa donde crece el amor, los sentimientos hacia la obra que los docentes inclusivos tienen en sus manos. Es en esta relación donde crecerá el anhelo de apreciar y gustar de las cualidades de los demás, de ver las posibilidades de los demás y suyas propias. Se eleva la autoestima y mejora el aprendizaje.

5.3.15 ¿Cómo trabajar con la dimensión psicomotora?

La dimensión psicomotora tiene que ver con el movimiento. Los docentes inclusivos ejecutan acciones con lo aprendido: visitan la familia, van a la biblioteca a profundizar sus conocimientos, visitan las escuelas especiales, realizan observaciones, etc.

Estas tres dimensiones que se integran en la tarea docente, actúan al mismo tiempo, de manera holística. Cuando se aprende en grupos y se interactúa, el amor florece y se forma la amistad. Esto provoca el deseo de hacer, de que los niños y niñas se muevan hacia el logro de la meta establecida.

Tabla 26. Cronograma de actividades de capacitación

Módulo 1 -Educación inclusiva -Políticas inclusivas	31/11/2015 5	15:00-17:00	Taller	-Identificar elementos importantes sobre el proceso de educación inclusiva: definición, principios y políticas establecidas.
Módulo 2 -Discapacidad intelectual -Definición	2/12/2015	15:00-17:00	Taller	-Definir la discapacidad intelectual.
Modelo actual de inclusión educativa	7/12/2015	15:00-17:00	Taller	-Comprender el modelo inclusivo actual basado en lo que el estudiante puede realizar, no en sus limitaciones.

<p>Módulo 3</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los centros de educación ordinarios -Organización de los estudiantes en el aula inclusiva -Importancia del trabajo en grupos 	9/09/2015	15:00-17:00	Taller	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar las acciones que se ejecutan en las escuelas regulares para la inclusión educativa de niños (as) con discapacidad intelectual. -Organizar el aula inclusiva en grupos para el mejor trabajo de inclusión educativa.
<ul style="list-style-type: none"> -Actitud de docentes y estudiantes -Vinculación de la familia como apoyo de excelencia 	14/12/2015	15:00-17:00	Taller	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar la importancia de una buena actitud del docente hacia el proceso de inclusión educativa. -Orientar a la familia de los estudiantes inclusivos sobre cómo cooperar con el aprendizaje de sus hijos (as).
<p>Módulo 4</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cualidades didácticas del proceso de inclusión educativa -Adecuaciones 	16/12/2015	15:00-17:00	Taller	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer adecuaciones curriculares para la inclusión de niños (as) con discapacidad intelectual.

curriculares				
-Cómo estructurar la tarea docente integradora para la inclusión educativa <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión cognitiva • Dimensión afectiva • Dimensión psicomotora 	21/01/2016	15:00-17:00	Taller	-Diseñar tareas docentes integradoras de las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora para la inclusión de niños (as) con discapacidad intelectual.
Módulo 5 -La lúdica en el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo	23/01/2015	15:00-17:00	Taller	-Conocer la importancia de la lúdica para el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo.
-Diseño y ejecución de tareas docentes integradoras para la inclusión de niños (as) con DI a las escuelas regulares, basadas en el juego, la música, la poesía, el dibujo, videos y sociodramas.	28/01/2016 30/01/2016	15:00-17:00	Taller	-Usar la metodología lúdica para el diseño y desarrollo de las tareas docentes integradoras para la inclusión educativa de niños (as) con discapacidad intelectual.

5.3.16. Ubicación sectorial y física

El cantón Atacames tiene un área de población en la actualidad de 11.251 habitantes; con 99 escuelas de educación básica fiscal, 7 escuelas fisco misionales, 4 escuelas particulares y 16 colegios de bachillerato y cuenta con una población de 700 docentes:

Se propone capacitar a un gran número de maestros en materia de educación inclusiva, para que los docentes reciban información técnica e instrumental actualizada en materia de educación; en consecuencia los talleres que se proponen se realizarán en el propio sector de Atacames.

5.3.17. Factibilidad

5.3.17.1 Factibilidad técnica

Es preciso crear condiciones que permitan hacer efectivo el derecho que tienen todos los estudiantes para acceder a una educación encaminada a desarrollar sus capacidades potenciales, individuales y la plena participación en el medio. Además es factible realizar capacitaciones porque se cuenta con personal especializado en el distrito y el apoyo de la Coordinación Provincial de Educación Especial, se pueden solicitar facilitadores a la Unidad de Género e Inclusión de la PUCESE. Es decir, existe el personal técnico necesario para los talleres que se propone.

5.3.17.2. Factibilidad administrativa

Existe el apoyo institucional del Ministerio de Educación de Atacames y de Esmeraldas, así como la voluntad de los directores de los establecimientos y su equipo. En consecuencia, se cuenta con la voluntad de los docentes de asistir a las jornadas de capacitación.

5.3.18. Impactos

5.3.18.1. Impacto educativo

Es necesario desarrollar programas, capacitaciones, de modo que tengan en cuenta toda la gama de características, intereses, capacidades y necesidades que son propias de los niños/as con discapacidades, por ende las capacitaciones contribuyen a mejorar la calidad y calidez de la educación inclusiva.

5.3.18.2. Impacto social

Educando a todos los niños/as juntos, las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.

5.3.18.3. Impacto económico

Con seguridad cuesta menos establecer y mantener escuelas que educan a todos los niños/as juntos, que mantener un sistema completo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los diferentes grupos de alumnos; existiendo por lo tanto un mayor costo-beneficio a la hora de impartir educación para todos.

5.3.18.4. Impacto cultural

Culturizar a nuestros estudiantes inclusivos es sin duda la parte más importante que tienen la escuela regular, ya que educándolos dignifican sus vidas, su independencia alcanzando el buen vivir.

5.4. Referencias bibliográficas

1. Acuerdo Ministerial 0295-13. Correo Legal 2 octubre de 2013.
2. Aguilar, L. 2009 El informe Warnock- síntesis. Rev. Educación Especial, Informe Warnock, integración escolar España. Recuperado <http://blocs.xtec.cat/seminariecerdanyola/files/2009/04/informe-warnock.pdf>
3. Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid. Narcea. Recuperado de. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
4. Álvarez de Zayas 1996– La tarea docente la pedagogía como ciencia epistemología de la educación. Recuperado <http://es.scribd.com/doc/204675775/Alvarez-de-Zayas-La-pedagogia-como-ciencia>
5. Álvarez C. (1999). Didáctica: la escuela de la vida. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana. [https://books.google.com.ec/books?id=YwC7Wlz_F7EC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=%C3%81lvarez+de+Zayas,+C.+\(1999+b\).+Did%C3%A1ctica:+la+escuela+en+la+vida.+Editorial+Pueblo+y+Educaci%C3%B3n,+Ciudad+de+La+Habana&source=bl&ots=E4DB-NsTv&sig=kAH_Mz7DNK-26joH8-iQDbMROss&hl=es-419&sa=X&ved=0CEsQ6AEwB2oVChMIwsvjoIfUxwIVSdIeCh0DLAI#v=onepage&q=%C3%81lvarez%20de%20Zayas%20C%20C.%20\(1999%20b\).%20Did%C3%A1ctica%3A%20la%20escuela%20en%20la%20vida.%20Editorial%20Pueblo%20y%20Educaci%C3%B3n%20Ciudad%20de%20La%20Habana&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=YwC7Wlz_F7EC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=%C3%81lvarez+de+Zayas,+C.+(1999+b).+Did%C3%A1ctica:+la+escuela+en+la+vida.+Editorial+Pueblo+y+Educaci%C3%B3n,+Ciudad+de+La+Habana&source=bl&ots=E4DB-NsTv&sig=kAH_Mz7DNK-26joH8-iQDbMROss&hl=es-419&sa=X&ved=0CEsQ6AEwB2oVChMIwsvjoIfUxwIVSdIeCh0DLAI#v=onepage&q=%C3%81lvarez%20de%20Zayas%20C%20C.%20(1999%20b).%20Did%C3%A1ctica%3A%20la%20escuela%20en%20la%20vida.%20Editorial%20Pueblo%20y%20Educaci%C3%B3n%20Ciudad%20de%20La%20Habana&f=false)

6. Asociación americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo AAIDD. (2011). discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo (undécima edición). Madrid: alianza editorial. http://cedd.net/novedades-documentales-detalle.php?id=1465&a_donde=index.php
7. Ausubel, D. (1983). Aprendizaje Significativo. En Marcos Antonio Moreira. Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente 1 (p.2). Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
8. Blanco, R.(2000). Adaptaciones curriculares Desarrollo psicológico y educación, Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar”. Álvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. <https://docs.google.com/document/d/1GxsFRyGKOpNH7XxWdNEnImH7K8zw4yWO6t43Dx6XcTo/edit?hl=es&pli=1>
9. Blanco, R. (2003) Hacia una educación inclusiva. Rol del arte en la formación integral: el arte como elemento formador en niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social y con necesidades educativas especiales, Consejo Nacional de la Cultura y las artes: Chile http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/28418/1/resena_cv-_rosa_blanco.pdf
10. Blanco, R., Hernández, L. (2014).Planteamientos iniciales. En Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica (pp.9-10) Madrid: FUNDACIONMAPFRE. Recuperado de http://campusdee.net/hablemosdeinclusion/wp-content/uploads/2014/12/Metas_inclusiva.pdf
11. Cevallos, M. (2012). Proceso de inclusión y capacitación docente para niños y niñas autista de primer año de educación básica de la Ute 14 parroquia Chirilo cantón Milagro provincia del guayas año 2012, Ecuador. (tesis maestría). Universidad de Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/2232/1/11Procesos%20de%20inclu>

si% C3% B3n% 20y% 20capacitaci% C3% B3n% 20docente% 20para% 20casos% 20de% 20ni% C3% B1os% 20y% 20ni% C3% B1as% 20autistas.pdf

12. Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial 20 de octubre del 2008.
http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf
13. Cordero, M. (2010). Diseño de un programa de capacitación de educación inclusiva en el nivel inicial para el centro educativo primeras huellas CDFI. Universidad de Cuenca (tesis de maestría). Recuperado de dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/2842/1/te4159.pdf
14. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994). Documento aprobado en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, auspiciada por la UNESCO y el Gobierno de España. Recuperado de la página web: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
15. Del Toro, V. (2013). El juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo con niños con discapacidad Revista de Educación Social No. 16, enero del 2013 recuperado el 15 de mayo del 2015 http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf
16. Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista latinoamericana de Educación Inclusiva.
www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf
17. Echeita, G. (2006). Fundamentación de la formación para la educación inclusiva. En Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los

centros para atender la diversidad.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>

18. Echeita. G. (2006). La Inclusión Educación Universidad Autónoma de Madrid (España).Revista Latinoamericana recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
19. Escudero, JM. y Martínez, F. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista iberoamericana de educación. Recuperado de www.rieoei.org/rie55a03.pdf.
20. Garaigordobil, M. (1990). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano, editorial laboratorio educativo. Madrid Seco-Olea. Recuperado de <https://docs.google.com/document/edit?id=1iYXnPs7X-rb4aZ5xhEcxFnZPQqbXGIzwbSqwKkyqhDc&hl=es&pli=1>
21. González, M. (1995).La Integración Escolar y Las Adaptaciones Curriculares. Recuperada el 23 nov. 2004 Málaga Ediciones Aljibe 1995 <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=13797>
22. Gutiérrez, R. 2001. La Tarea docente recuperada de <http://www.odiseo.com.mx/correos-lector/sistema-tareas-docentes-celula-basica-aprendizaje-componente-esencial-actividad-cogno>
23. Horcas, J.M. (2008), la escuela inclusiva - eumed.net de JMH Villarreal - artículos relacionados en contribuciones a las Ciencias Sociales, noviembre 2008. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.pdf>
24. Ley Orgánica de Educación Intercultural, (2011). Ministerio de Educación del Ecuador. Registro Oficial N 417. Quito, Ecuador. <http://educacion.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2013/01/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf

25. Luque, D. (2008). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga. España. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação (ISSN: 1681-5653) Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3650Luque.pdf>
26. Módulo I Educación Inclusiva y Especial - Ministerio de Educación y Cultura... http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
27. Ministerio de Educación. (2011). Módulo i: Educación Inclusiva y Especial. Recuperado de Vicepresidencia de la República del Ecuador http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
28. Montánchez, M. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador), ante la educación inclusiva un estudio exploratorio (tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Esmeraldas, Ecuador Recuperado de http://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num5/las_actitudes_conocimientos_y_practicas_de_los_docentes.php
29. Muntaner, J. (2001). Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela Recuperado de : [//cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ACTASCEE2012UCA.pdf](http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ACTASCEE2012UCA.pdf)
30. Parrilla, A. (2004). Educación inclusiva. En González. M, (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambios en la Educación.(p. 5) Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7_htm.htm

31. Pérez, M. (2013). Inclusión de niños con discapacidad especial en la escuela regular. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf
Teoría de la inclusión, entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana.
<file:///C:/Users/hp/Documents/Dialnet-LaTeoriaDeLaInclusion-2962540.pdf>
32. Pozo, A. y Gonzales, H. (2012). Programa de inclusión educativa para niñas y niños con necesidades especiales en la escuela fiscal mixta n° 8 Carmen Calisto de Borja de la ciudad santa Elena, (tesis de licenciatura) la Libertad Ecuador, año 2011-2012”. Recuperado de <http://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/33/2/PROGRAMA%20DE%20INCLUSI%C3%93N%20PARA%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20CON%20NECESIDADES%20ESP.pdf>
33. Quezada, W. (2011). Los recursos didácticos, capacitación a docentes e infraestructura educativa son insuficientes para la inclusión educativa de niños, niña y adolescente con discapacidad en educación regular en el cantón tena, en el año lectivo 2009-2010. Ute. Universidad Tecnológica
http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12245/1/44967_1.pdf
34. Rosano, S. (2008). El Camino de la Inclusión Educativa en punta hacienda comunidad campesina de la sierra andina ecuatoriana. Universidad Internacional de Cuenca Ecuador, (tesis de maestría). Recuperado de dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf?sequence.
35. Sales, A; Moliner, O; y Sánchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2). Recuperado de <http://web.archive.org/web/20041221204450/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=207&docid=1026>

36. Slavin, R (1993). Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo: teoría de investigación y práctica. Recuperado de [http://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14080/mod_resource/content/1/Aprendizaje%20Cooperativo%20_%20Investigaci%C3%B3n,%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica%20\(Slavin\).pdf](http://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14080/mod_resource/content/1/Aprendizaje%20Cooperativo%20_%20Investigaci%C3%B3n,%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica%20(Slavin).pdf)
37. Suría, M. (2012). Etapa formativa del profesorado Revista de currículo y formación del profesorado, volumen 16, N°3 (sept-dic.2012). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56725002017.pdf>
38. Tuarez, V. y Cantos, S. (2009). La capacitación a docente de escuelas regulares de la parroquia tarqui para trabajar en la inclusión educativa de niños/as con necesidades educativas especiales 2009-2010. Universidad laica de Manabí Manta Ecuador (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.ulead.edu.ec/bitstream/26000/1119/1/T-ULEAM-052-0003.pdf>
39. Unesco, (2008). Inclusión educativa. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2254>
40. Vygotsky, L.(1978) El aprendizaje socio-constructivista y sociocultural Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos10/gotsky/gotsky.shtml>

ANEXO N° 1



FICHA DE OBSERVACIÓN A LA AULA INCLUSIVA

Objetivo: Valorar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual a aulas regulares.

Categoría o aspectos observados/ actitud	Buena	Regular	Mala
Los docentes demuestran aceptación por los estudiantes inclusivos.			
Organización del aula en grupos.			
Desarrollo de actividades que estimulan el aprendizaje.			
Los docentes demuestran desenvolvimiento metodológico en la inclusión de los estudiantes.			
Los estudiantes inclusivos se manifiestan con alegría .			
Los estudiantes inclusivos participan activamente.			

ANEXO N° 2



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENCUESTA DIRIGIDA A LOS PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS INCLUIDOS
A ESCUELAS REGULARES DE ATACAMES

Señores padres de familia:

Como estudiante de la Universidad Católica de Esmeraldas, me encuentro realizando mi investigación de tesis de grado encaminada a lograr la calidad de la inclusión educativa de los niños/as con discapacidad intelectual a las escuelas regulares. Su aporte será de mucha ayuda para el desarrollo de mi trabajo, por lo que le solicito dar respuesta a las siguientes preguntas:

Marcar con una X el aspecto que más se aproxime a su realidad

1.- ¿Cómo se siente su hijo (a) en la escuela regular?

Bien____ Regular____ Mal____

¿Por qué_____

2.- ¿Conoce usted cómo ayudar a su hijo (a) en el aprendizaje?

Sí ____ No____

¿Por qué_____

3.- ¿Usted cree que su hijo(a) se siente estimulado para el aprendizaje?

Sí____ No____ No sé____

4.- ¿Con qué frecuencia lo/a capacitan a usted con relación al aprendizaje de su hijo(a)?

Siempre----- frecuentemente----- rara vez..... Nunca.....

5.- ¿Asiste a las reuniones de padres/madres de familia que convoca el centro educativo donde estudia su hijo (a)?

Siempre----- frecuentemente.....rara vez..... Nunca.....

6.- ¿Cómo califica usted la forma en que el docente atiende a su hijo (a) dentro del aula regular?

Buena_____ Regular_____ Mala_____

¿Por qué

ANEXO N° 3



**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DE ESCUELAS INCLUSIVAS DE
ATACAMES**

Señores docentes:

Como estudiante de la Universidad Católica de Esmeraldas, me encuentro realizando mi investigación de maestría encaminada a lograr la calidad de la inclusión educativa de los niños/as con discapacidad intelectual a las escuelas regulares. Su aporte será de mucha ayuda para el desarrollo de mi trabajo, por lo que le solicito dar respuesta a las siguientes preguntas:

1.- ¿Tiene usted conocimiento acerca de la inclusión educativa?

Mucho Poco Nada

2.- ¿Considera usted que los estudiantes con discapacidad intelectual se pueden incluir a una escuela regular?

Sí No

¿Por qué?.....

3.- ¿Cree usted que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden participar normalmente en el aula?

Si No

¿Por qué?.....

4.- ¿En su experiencia como docente, cree usted que la discapacidad intelectual sea un obstáculo para el aprendizaje de los niños en escuelas regulares?

Si No tal vez

¿Por qué?.....

5- ¿Está Ud. de acuerdo en aplicar un programa individualizado para el niño/a con discapacidad intelectual?

Si No

¿Por qué?.....

6.- ¿Conoce usted cómo trabajar en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Mucho Poco Nada

En el caso de poco o nada diga por qué.....

7.- ¿Conoce usted las políticas de la inclusión educativa?

Sí No

8.- ¿Cómo organiza a los estudiantes para el trabajo en el aula?

Grupos _____ Parejas _____ Individualmente _____

9.- ¿Posee usted materiales didácticos necesarios para desarrollar la inclusión educativa?

Sí No

¿Por qué?.....

10.- ¿Conoce usted cómo hacer adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidad intelectual?

Mucho Poco Nada

En el caso de poco o nada diga por qué.....

ANEXO N°4



**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ENCUESTA DIRIGIDA A DIRECTORES DE ESCUELAS INCLUSIVAS DE
ATACAMES.**

Señores directores:

Como estudiante de la Universidad Católica de Esmeraldas, me encuentro realizando mi investigación de tesis de grado encaminada a lograr la calidad de la inclusión educativa de los niños/as con discapacidad intelectual a las escuelas regulares. Su aporte será de mucha ayuda para el desarrollo de mi trabajo, por lo que le solicito dar respuesta a las siguientes preguntas:

1.- ¿Está usted de acuerdo que los niños y niñas de escuelas especiales sean incluidos a escuelas regulares?

SI NO

¿Por qué?
.....

2.- ¿Cree usted que su personal docente está capacitado para incluir a niños/as con discapacidad intelectual?

SI NO

¿Por qué?
.....

3.- ¿Cree usted que disponen de una metodología adecuada para la inclusión educativa?

SI NO

¿Por qué?
.....

4.- ¿Con cuánta frecuencia se capacitan a los maestros de su escuela para la labor de inclusión educativa?

MUCHA POCA RARA VE

5.- ¿Existen docentes que se niegan a recibir en sus aulas a niños (as) con algún tipo de discapacidad?

SI NO

¿Por qué?
.....

6.- ¿Conoce usted que existe disposición legal mediante el artículo 47 de la constitución que ampara a niños (as) con capacidades especiales sobre todo en la educación?

SI NO

¿Por qué?
.....

7.- ¿Ha socializado con los docentes de su escuela los derechos a la educación que da la constitución ecuatoriana a los niños (as) con capacidades diferentes?

SI NO

¿Por qué?
.....
.....