



Danny Rivera Flores*



Corina Núñez Hernández**

Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva

Professional Teacher Training: Realities of Inclusive Education

Recibido: 25-04-17

Aprobado: 15-05-17

Resumen

Mediante las nuevas políticas gubernamentales, las instituciones educativas están en la obligatoriedad de acoger a estudiantes con discapacidad; sin embargo, los docentes desconocen estrategias metodológicas para atender a todas sus necesidades. El propósito del artículo es apreciar las realidades de los docentes que no reciben la capacitación en necesidades educativas especiales y procesos de inclusión que deben emplearse. Además, se realiza una revisión teórica sobre el tema, que actualmente es de importancia a nivel internacional. Para la investigación se construyeron dos instrumentos de evaluación para proceder a aplicar a una población de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no asociadas a una discapacidad y docentes involucrados en el proceso de inclusión. A continuación, se realizó el análisis e interpretación de los datos y para verificar la hipótesis, se ejecutó el cálculo del estadígrafo Chi Cuadrado, demostrando que existe un alto grado de relación entre la capacitación docente y los procesos de inclusión educativa.

Abstract

Through the new governmental politics, the educational institutions are in the obligatory nature to receive students with disability; however, the teachers unknown methodological strategies to receive to all the needs. The purpose of the article is to estimate the realities of the teachers I half-close to the training in educational special needs and processes of incorporation. In addition, a theoretical review is realized on the topic that nowadays performs international importance. The investigation was make of two instruments of evaluation were constructed to proceed to apply a population of students with Educational Special Needs associate or not associated with a disability and teachers involved in the process of incorporation. Later, there was realized the analysis and interpretation of the information and to check the hypothesis there was executed the calculation of the statistician Chi Cuadrado, demonstrating the high degree of relation exists between the educational training and the processes of educational incorporation.

Palabras clave

capacitación docente; inclusión educativa; necesidades educativas especiales; discapacidad; adaptación

Keywords

educational training; educational incorporation; educational special needs; disability; adjustment

***Danny Rivera Flores:** Psicólogo Educativo y Orientador Vocacional (Universidad Técnica de Ambato-Ecuador)

-Magister en Diseño Curricular y Evaluación Educativa (Universidad Técnica de Ambato-Ecuador)

-Máster en Psicopedagogía (Universitat de Barcelona - España)

-Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de la Plata - Argentina). Docente de la Universidad Técnica de Ambato. Para contactar al autor: dannygriveraf@uta.edu.ec

****Corina Núñez Hernández:** -Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional (Universidad Técnica de Ambato-Ecuador)

-Magister en Planeamiento y Administración Educativos (Universidad Técnica de Ambato-Ecuador). Para contactar a la autora: ce.nunez@uta.edu.ec

Introducción

Como problemática podemos manifestar que en los últimos 15 años, la inclusión a nivel mundial ha sido considerada como un movimiento que es encabezado por docentes, padres de familia y por los estudiantes afectados por la exclusión en el sistema educativo; dicho movimiento es apoyado por distintos organismos como la UNESCO, la UNICEF, la ONU, etc., quienes citan una serie de acciones a favor de que la educación llegue a todos, en igualdad y equidad dentro del sistema educativo (Florian, 1998). Por lo que las instituciones pretenden dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de sus estudiantes, desarrollando nuevas estrategias didácticas que estimulen la participación de los mismos.

Por consiguiente, el Ministerio de Educación (2005) expone que los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales (N.E.E), el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema. Sin embargo, solo en casos excepcionales se procederá a la incorporación de estudiantes a instituciones especiales, con la finalidad de que la enseñanza sea más efectiva.

De esta manera, se considera que la discapacidad no es más que un elemento o un aspecto de las características individuales y sociales, no una marca clasificadora, estanca o paralizante, ni homogeneizadora (Luque Parra, 2009). Con relación a lo anterior, el término discapacidad engloba situaciones e historias personales y sociales diferentes y únicas, no pretende ser ni es un conjunto de personas como grupo homogéneo por su adjetivación de discapacidad, sino que remarca unas características particulares, que no afectan la sustantividad de la persona y afirman la necesidad de comprensión y de apoyo, en cualquier medida, en favor de sus derechos (Luque, 2013). Por lo tanto, toda persona con discapacidad tiene las mismas necesidades que los demás, en cuanto a conseguir oportunidades óptimas de salud y de confianza que le permitan desarrollar al máximo sus posibilidades.

Es relevante conocer las realidades de la inclusión para poder realizar cambios pertinentes en la temática de inclusión. Mediante la investigación podemos responder a las preguntas: ¿existe capacitación sobre estrategias que apoyen a la inclusión?, ¿cómo se articulan los planes nacionales en la inclusión?, y ¿se cumplen las políticas sobre inclusión en las aulas?

La metodología aborda las realidades docentes sobre la capacitación sobre Necesidades Educativas Especiales en tres ámbitos: cognoscitivo, psicosocial y psicomotor.

Finalmente, apreciamos la realidad de la capacitación sobre necesidades educativas especiales.

Importancia del problema

Los centros de educación superior también se han visto afectados por las variaciones y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. “La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, a modo de promover comunidades educativas inclusivas” (Infante, 2010, p.292). Por otro lado, se señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria. Un estudio realizado por Espinoza (2006) concluyó que “dentro de las principales variables asociadas al rendimiento académico se encuentran la autoconfianza y autoestima del estudiante. Por lo tanto, es razonable pensar que si la actitud del profesor hacia sus alumnos es negativa, los resultados de estos serán menos favorables” (p.171).

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de demostrar cómo la capacitación profesional docente incide en la educación inclusiva y sus realidades, mediante los siguientes objetivos: Analizar las políticas educativas sobre la capacitación docente en relación a la inclusión educativa; y conocer las aptitudes y actitudes del cuerpo docente en formación hacia la educación inclusiva.

Educación Inclusiva

Cuando hablamos de inclusión educativa nos remitimos a temas de gran interés y relevancia no solo en el campo educativo, sino también a nivel social. Tal como lo indica Tobón, González, Nambo & Vázquez (2015), en una sociedad como la actual, donde el conocimiento, las tecnologías y la innovación juegan un papel crucial en la formación de los individuos, es pertinente una educación con una visión de inclusión y atención de las diversas necesidades, a partir de las cuales se logre configurar un proyecto ético de vida que contribuya al desarrollo social y económico, la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida, permitiendo que el estudiante con necesidades educativas especiales logre un mejor desempeño académico.

El sistema de inclusión es hoy en día un referente para muchos contextos educativos que ven la necesidad de

implementar estos principios al interior de sus comunidades educativas, constituyéndose en una solución para el aprendizaje y la participación del estudiante. Investigación de los autores De Boer, Pijl & Minnaert (2011), plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Mediante la revisión de 26 estudios “reveló que la mayoría de los profesores tienen actitudes neutras hacia la inclusión de alumnos con necesidades especiales en la educación primaria regular”. Señalan además, que la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, son factores que impactarían en las actitudes de los profesores (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011).

Por lo tanto, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente capacitados para atender la diversidad del alumnado. Sin embargo, la actual política educativa propone promover acciones orientadas a las instituciones de educación superior para que incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de formación docente, los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales. Por consiguiente, varias universidades e institutos profesionales han iniciado un cambio en la formación de profesores incorporando en las mallas curriculares temáticas como “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Atención a la diversidad”, “Integración escolar” y “Educación inclusiva” (Ministerio de Educación, 2005).

Por otra parte, la educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos (Tobón, 2012). De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva se remite como un “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias”. La reducción de la exclusión a partir de actividades participativas comunitarias forman parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad, en cualquier nivel de enseñanza (García, González, & Martínez, 2012). La educación inclusiva garantiza la atención a las necesidades de los estudiantes desde una visión holística para poder cicatrizar brechas en la sociedad y en los procesos de formación.

“La llamada Educación Especial ha pasado a través de los años por diversas etapas de conceptualización, desarrollo y transformación. Se inicia con una óptica de segregación de la persona limitada o deficiente en centros especializados” (Armenta, 2012, p.434).

La inclusión educativa en la actualidad se opone a toda forma de segregación bajo cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. En los últimos años se han implementado una serie de medidas tendientes al mejoramiento de las condiciones que ofrecen los establecimientos educacionales para favorecer el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación común, incluidos aquellos que tienen discapacidad. Según Escarbajal (2010) la inclusión, desde la pedagogía es un término que hace referencia a la actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela. Es un término que implica integración, pero que va más allá, pues introduce la necesidad de adaptar la institución a la diversidad, y no al revés: que sean los alumnos con sus diversas características quienes deban adaptarse a los contextos de aprendizaje.

La inclusión educativa involucra procesos de reestructuración de la política, la cultura y las prácticas educativas para la atención a la diversidad (Echita & Sandoval, 2002). Para que exista un cambio educativo, debe seguir procesos inclusivos, estos, según la investigación generada por Araque & Barrio (2010), son:

- Incorporar innovaciones inclusivas a documentos oficiales de la institución (modelo pedagógico institucional, proyecto educativo, plan operativo anual, etc.)
- Los especialistas deben ser capacitados (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva OEI de Panamá, 2009).
- Participación de la comunidad en los proyectos planificados.
- Adaptar la planificación docente a los requerimientos institucionales.
- Simulacro de talleres acoplados a diferentes necesidades educativas especiales.
- Planificación de actividades para la inclusión a padres de familia con hijos con discapacidad.
- Participación conjunta de la familia con la institución para el buen funcionamiento de los proyectos.
- Difusión de estrategias aplicadas a toda la comunidad educativa.

Capacitación Profesional Docente

El profesorado y las instituciones ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues “todos tienen derecho a una educación de calidad, a una educación en convivencia y a una educación ajustada a las necesidades de cada alumno, pues el afán de homogeneidad a toda

costa no da buenos resultados” (Alonso & Araoz, 2011, p.61). Es sin duda importante que los docentes tengan una formación profesional inicial que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje; y que por otra parte, cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes.

En este sentido, diferentes estudios enfatizan la relevancia de la formación de profesores como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa (Alegre, 2000; Arnaís, 2003; Cardona, 2006, citados en Tilstone, Lani, & Richard, 2013). Sin embargo, diversas investigaciones manifiestan más precisamente la necesidad de capacitación por parte de los profesores. De la misma manera, Sánchez, Díaz, Sanchueza, & Friz (2008), citados por Granada, Pomés, & Sanchueza (2013), sostienen que el 92% de estudiantes de pedagogía, manifiesta que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a la capacitación de docentes en áreas determinadas para lograr una mayor calificación en el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, los estudios realizados por Woolfson & Brady (2009), señalan que “resultados contradictorios han sido encontrados en investigaciones referidas a la relación entre capacitación y creencias de los profesores” (p.234). Estos se sienten poco preparados para enseñar en ambientes inclusivos. De esta misma forma, De Boer, Pijl, & Minnaert (2011) manifiestan que los profesores/as no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas. En general, los docentes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a estudiantes con diversas Necesidades Educativas Especiales. Ahora bien, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación.

“Los profesores muestran preocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas” (Lindsay, 2010, p.98). Home & Timmons (2009) señalan la importancia de la capacitación continua para responder al creciente número de necesidades educativas especiales en las aulas de clase. En este marco, plantean la importancia de mantener una actitud positiva hacia la inclusión educativa, señalando que si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas específicas según discapacidades, la percepción positiva que los profesores tienen se podría ver deteriorada.

Es necesario conocer la visión del profesorado sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo, ya que el rol del docente es muy importante, puesto que debe crear un clima de respeto, aceptación e igualdad para todos y hacer conscientes a los estudiantes de que pueden aprender (Navarro, 2016). En consecuencia, es fundamental hacer todos los esfuerzos posibles para conseguir que el maestro se comprometa con la plena inclusión, lo que supone que acepte a todos los alumnos/as como miembros valiosos de la clase. El maestro al desconocer estrategias inclusivas, probablemente mantiene dificultades importantes para conseguir la inclusión plena o no desee tener en la clase a estudiantes con discapacidad. (Stainback, 1999).

Conocer los sistemas de integración, los factores que están afectando al estudiante, comprender su conducta, realizar adaptaciones curriculares, buscar la orientación acorde y personalizada para el educando, preocuparse por el desarrollo cognitivo, psicológico y social; del mismo modo, analizar sus dificultades y cómo estas se limitarán mediante una función preventiva y de desarrollo, es responsabilidad actualmente del docente. Según la idea de López (1997), para ser profesionales cualificados no basta sólo una disposición favorable para aceptar la integración, significa, entre otras cosas: saber diagnosticar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza y, al mismo tiempo, saber incorporar las demandas del estudiante diferente, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar el equilibrio entre la comprensión de todos los compañeros y la atención a las diferencias individuales.

No se puede dejar fuera de este criterio la idea de Sánchez y Carrión (citado por Arrebola & Villuendas, 2004) quienes manifiestan que las mayores dificultades que el profesorado de aula ordinaria encuentran para afrontar el reto de integrar se centran en que no se sienten suficientemente preparados para llevar a cabo su trabajo.

Existen aspectos claves para la educación inclusiva, como la participación de la comunidad, atención educativa en contextos interculturales, planificación y organización educativa, currículo inclusivo, aprendizaje colaborativo para la educación inclusiva y convivencia (Sarto & Venegas, 2009). Además, la UNESCO nos indica que la inclusión es el pilar para una cultura de paz (Blanco, 2008).

Realidades de la inclusión educativa

La inclusión es un concepto teórico del que se ocupan diversas disciplinas como la Pedagogía,

Psicopedagogía y Psicología, y que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad (Peñaherrera & Cobos, 2011). Es un término que surge en los años 90, Perret-Clemonet y Nicolet (1992) pretenden sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa. Pero, la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos, cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. En este sentido, la educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura.

La inclusión educativa al ser un proceso activo y participativo en los contextos de aprendizaje implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización de los procesos académicos. Estos cambios no solo afectan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo, sino que tienen un alcance general para todos los alumnos. Por lo tanto, debe reconceptualizarse a la luz de los procesos de integración, y no se debe concebir al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que tiene una característica individual o un déficit que le es propio, sino más bien, se debe tomar en cuenta la participación del entorno, las políticas gubernamentales, los aspectos sociales y educativos, que facilitan que las dificultades que la persona experimenta en su desarrollo socioeducativo y emocional continúen obstaculizando su desarrollo.

Pérez (2012), identifica tres tipos de educación que se han dado en el transcurso de los años y las intencionalidades que debemos seguir como profesionales más evolucionados: selectiva, integradora e inclusiva. La educación selectiva no considera individualidades de los sujetos que aprenden, es decir, es un modelo que se ha venido aplicando por varios años atrás en el cual no se reconoce a la diversidad de ritmos de aprendizaje, las instituciones sostienen que el aprendizaje no debe responder a necesidades funcionales, sino al éxito en el trabajo académico; la educación integradora a diferencia de la educación selectiva, atiende varias necesidades del estudiante, respetando las individualidades de cada uno de ellos; la integración supone no solamente en el aula de clases, sino también fuera de ella, de manera participativa, dicha educación nace de la idea que es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para una sociedad más justa, en tal virtud, se atiende a los estudiantes pertenecientes de minorías étnicas y lingüísticas, además de apoyar a la diversidad de género; la educación inclusiva, por su parte, es más profunda que la integradora a pesar de que es cotidiana la confusión; el modelo inclusivo es una forma de mejorar la vida al ofrecer las mismas oportunidades con la misma calidad de servicio que

se brinda a todos los individuos; la inclusividad se hace evidente al momento de omitir dificultades y diferencias individuales, centrando y promoviendo las potencialidades.

Según Lou & López (2000), citando a Zabalza, la integración educativa ha pasado por una serie de etapas, entre las cuales nombran el reconocimiento del derecho a la educación de todos. Sin embargo, las etapas no reconocen que las personas con necesidades educativas especiales son “normales”. En relación con lo anterior, la respuesta que se ha dado a estas personas es marginal y segregadora. Por tales motivos, se han desarrollado servicios diferenciados en instituciones educativas y aparece posteriormente la integración parcial. Es importante ver cómo se le da importancia a la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales, porque esta favorece los procesos de solución de problemas, lo cual facilitará el acceso a los métodos de aprendizaje de todos los estudiantes y a la vez permitirá el desarrollo profesional de los docentes.

Según Stainback 1999 (como se citó en Rosales, 2015), el paso a las aulas inclusivas tiene muchas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas. Una de ellas es que todo el mundo se beneficia de unas instituciones inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no solo a determinadas categorías seleccionadas. Cuando las instituciones mediante sus aulas desarrollan el sentido de la comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responsable a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la institución, todos los estudiantes se benefician.

En Latinoamérica, el tema de la inclusión constituye una temática de gran importancia, que genera controversias e inquietudes desde los puntos de vista social y legal. Se calcula que en Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad, según el Censo del DANE de 2005. De estos, el 9,1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34,8%, discapacidad cognitiva; y el 19,8%, discapacidad mental. Se estima, asimismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad. Además, las personas con discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan, en promedio, 6,48 años (Padilla Muñoz, 2011).

En el Ecuador, para el año 2014, 15,158 estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad estudian en instituciones regulares, superando a la cifra del 2007

que llegaba a 9,326 (El Comercio, 2014). Mediante el artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, se hace manifiesto que el estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de las personas con discapacidad; esto significa que las instituciones están obligadas a recibir a personas con discapacidad y crear las adaptaciones que fuesen necesarias para que tengan educación (El Comercio, 2014).

Para las personas que poseen discapacidades específicas profundas se ha optado por instituciones inclusivas o instituciones de educación especial, bajo la coordinación de las Unidades de Apoyo a la Inclusión - UDAI (Ministerio de Educación, 2016). En Quito, por ejemplo, se acogen a 1,284 estudiantes con discapacidad sumadas los centros educativos especiales.

En una entrevista realizada por el diario el Comercio del Ecuador a una educadora, se pueden apreciar aspectos de la realidad de la inclusión. Se señala que las cifras oficiales sostienen que el 6% de los estudiantes con problemas auditivos culmina el bachillerato y el 1% ingresa a la universidad. Se indica que el docente ecuatoriano no tiene preparación para incluir de forma adecuada a personas con discapacidad por varios aspectos involucrados: lenguaje de señas, adaptación curricular o movilidad. Además, no se ha recibido capacitación de parte del organismo central o por iniciativa de la institución (El Comercio, 2014).

Metodología

Esta investigación se desarrolló a través de un contacto en forma directa con los sujetos investigados, utilizando la técnica de la observación que ha permitido establecer una relación concreta con los actores. Se utilizó un sistema de codificación propio al elaborar una ficha de observación como instrumento de investigación de campo, que se ajustaba a las necesidades contextuales, la misma que fue validada por expertos. La ficha de observación se usó como complemento. La ficha nos permite trabajar directamente con la realidad. Adicional, se utilizó una encuesta de diez preguntas validadas por expertos (docentes universitarios involucrados en el área de estudio) a ser aplicada a los docentes de la institución.

Se realizó el estudio con una población de 24 docentes de la Unidad Educativa Particular León Becerra de la ciudad de Ambato y 45 estudiantes. De este grupo, 6 estaban diagnosticados: 1 con Parálisis Cerebral

Biplegia, 2 con coeficiente intelectual bajo entre 70 y 75 y 3 con algún tipo de discapacidad motora. Los 39 estudiantes que también formaron parte de la investigación presentaban algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje, siendo intervenidos por el departamento psicológico de manera recurrente.

En primera instancia se acudió a la Unidad Educativa particular León Becerra donde se aplicó una ficha de observación, con el objetivo de levantar información actualizada sobre los procesos de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En la observación se tomaron en cuenta varios aspectos relacionados con los ámbitos: cognoscitivo, psicomotor y psicosocial.

Posteriormente, se procedió a aplicar una encuesta a los docentes relacionada con el tema de la capacitación sobre Educación Inclusiva.

Finalmente, se realizó la tabulación de resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos anteriormente citados. A continuación, se procedió a la representación gráfica de resultados, así como también se realizó el cálculo estadístico Chi cuadrado, estableciendo las conclusiones y recomendaciones después del análisis e interpretación de datos de la investigación.

Resultados

Se procedió con la aplicación de la ficha de observación a los estudiantes que presentan mayor incidencia de problemática en el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que analizamos tres ámbitos que han sido reportados al departamento psicológico: cognoscitivo, psicosocial y psicomotor.

Los datos, una vez que fueron sometidos a la prueba estadística, podemos indicar que el χ^2 (calculado) es igual a 94,6 siendo mayor que 14,4 correspondiente al χ^2_t (tabular), tomada como la zona de rechazo, por lo tanto se interpreta que los estudiantes tienen requerimientos educativos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Dichos estudiantes requieren asistencia psicopedagógica de parte de los docentes.

A los docentes se les aplicó una encuesta para poder conocer sobre la labor pedagógica impartida a los estudiantes con Necesidades Educativas y Necesidades Educativas Especiales, pudiendo obtener los siguientes resultados:

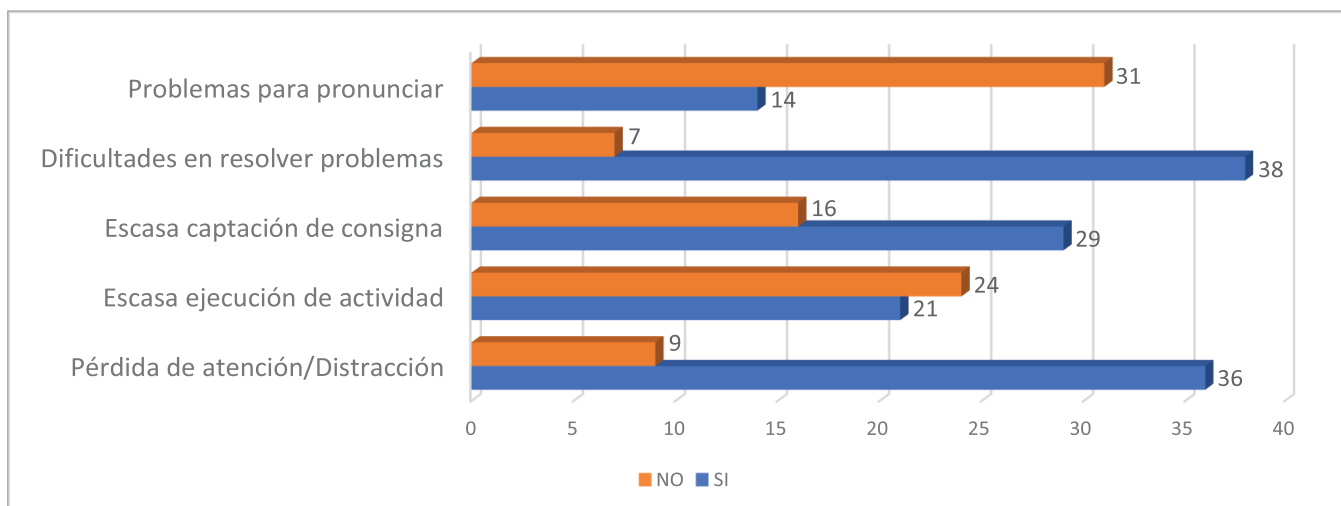


Figura 1 *Ámbito Cognoscitivo*

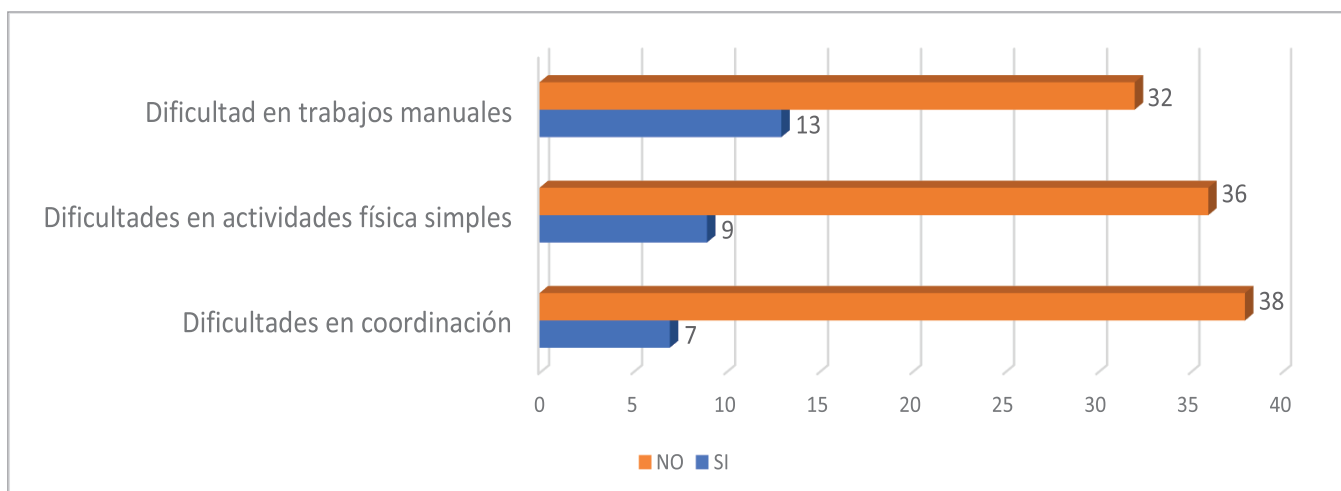


Figura 2 *Ámbito Psicomotor*

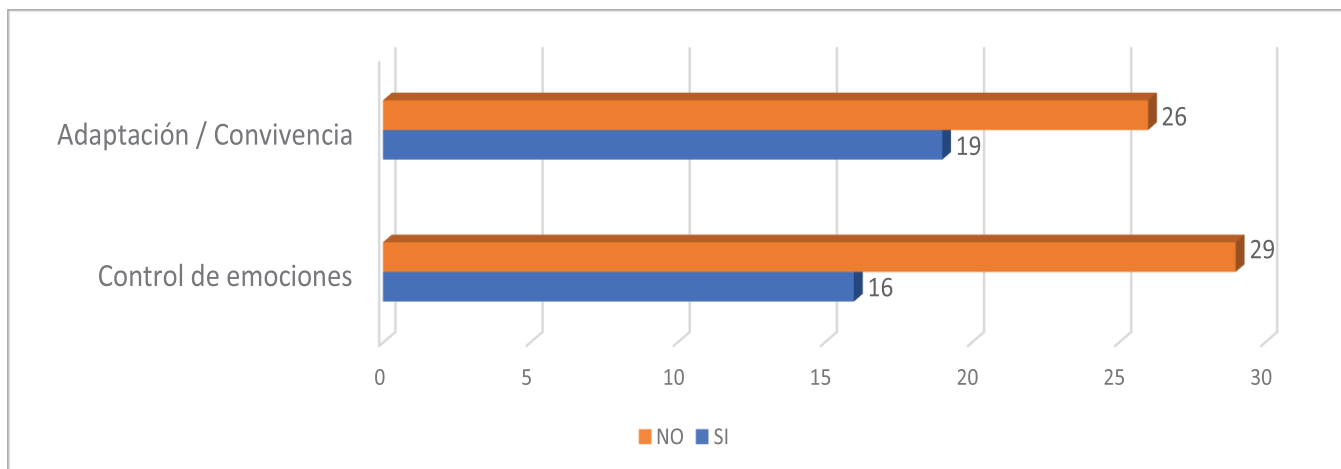


Figura 3 *Ámbito Psicosocial*

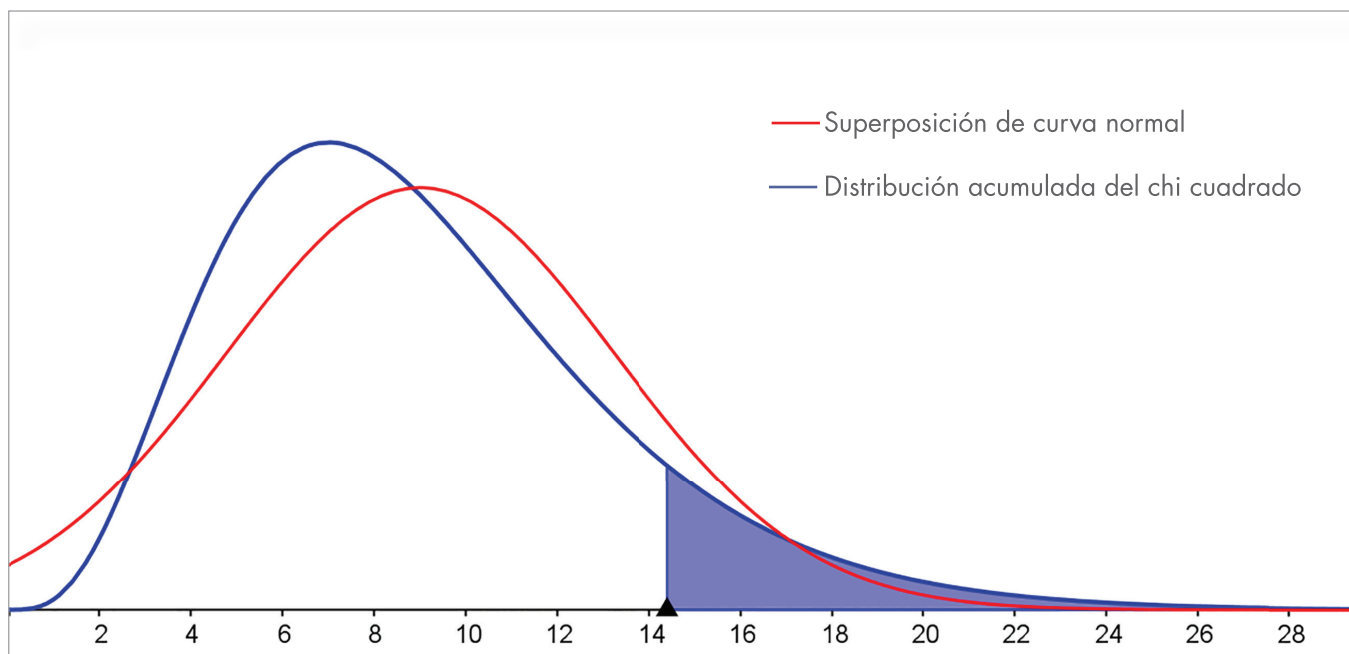


Figura 4 Campana de Gauss. Resultados del Chi 2

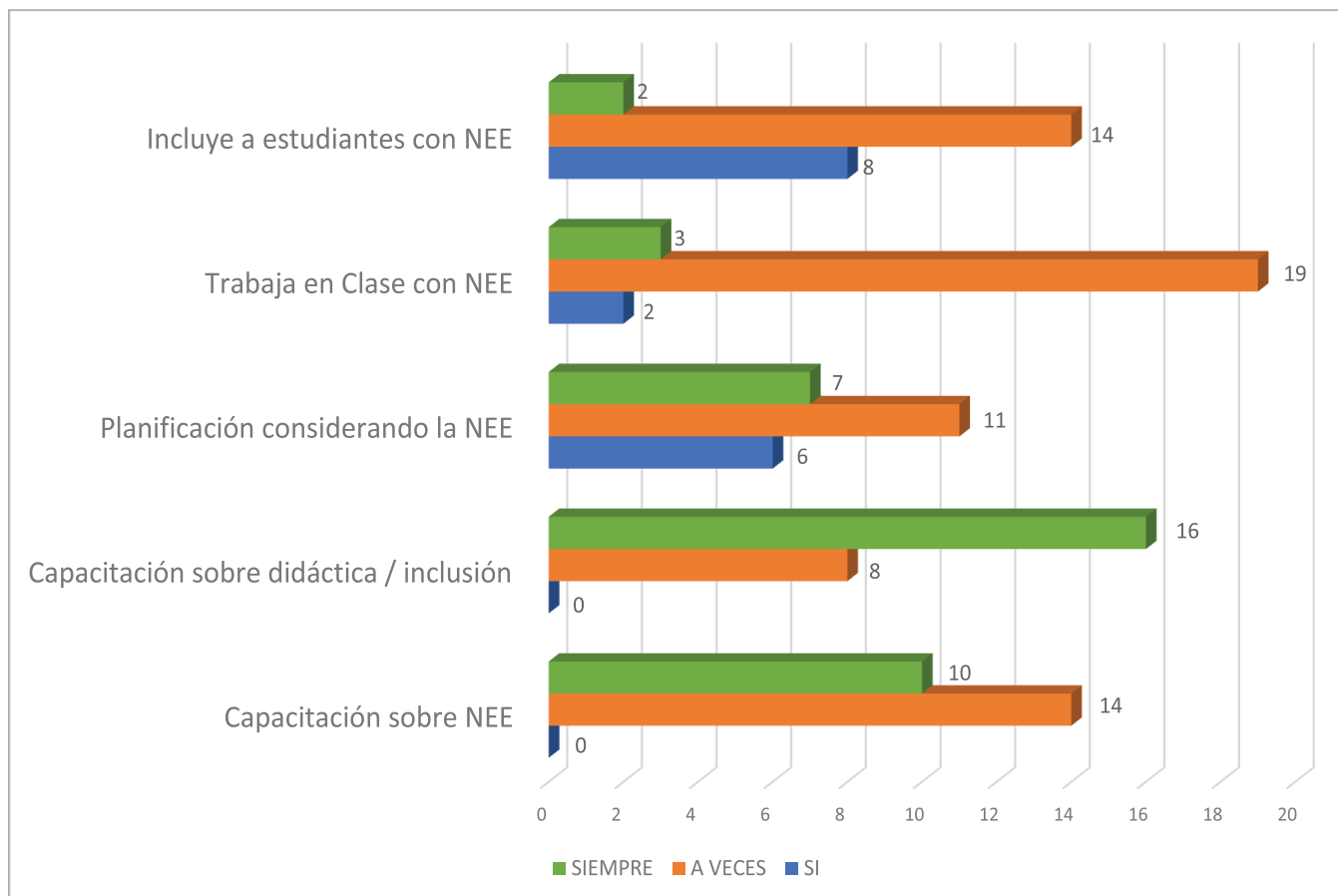


Figura 5 Preguntas efectuadas a docentes sobre capacitación y atención a estudiantes

La mayoría de los docentes no han recibido capacitación sobre las Necesidades Educativas Especiales y cómo incluirlas en los procesos de enseñanza aprendizaje. La escasa capacitación afecta a la planificación dentro de la clase. La escasa planificación a su vez, afecta los procesos inclusivos, así como el trabajo en el aula de clase.

Discusión

Es necesario recalcar que a nivel intraula en la institución se siguen manteniendo las ideas equívocas acerca de cómo trabajar o de qué manera colaborar con el rendimiento de los estudiantes y en relación con el caso de cómo trabajar con los estudiantes con necesidades especiales, Vaugh, et al. (citado por Alemany & Villuendas, 2004) encuentran que la mayoría de los docentes tienen actitudes desfavorables hacia la integración y que la escasa capacitación afecta en procesos inclusivos.

Se sostiene la idea que en el ámbito legal se respeta, respalda y sigue la idea de la integración de las Necesidades Educativas Especiales, pero considerando la práctica día a día no se atribuye que la integración es la práctica acostumbrada del docente hacia el alumnado.

Conclusión

La educación inclusiva en el Ecuador ha dado pasos fuertes, sin embargo, podemos notar que los procesos inclusivos no son suficientes cuando los exponemos a la práctica docente. Las prácticas docentes inclusivas en la institución educativa es casi nula al no atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales acorde a sus talentos. La práctica educativa ha sufrido una sistematización, dónde los docentes ya están habituados a un ambiente específico.

La educación inclusiva para algunos países como en Ecuador y Colombia es un tema que se está desarrollando desde hace poco. Las políticas son necesarias para poner en marcha los procesos inclusivos como parte de la práctica docente, sin embargo, al no tener la capacitación docente pertinente, simplemente las políticas quedan como aspiraciones.

La nueva práctica educativa debe contemplar a la capacitación docente como parte del proceso inclusivo. Manifestadas las ideas anteriores basadas en los autores, se llega a la conclusión de que la ley, los reglamentos y las investigaciones realizadas sostienen

que los seres humanos necesitan hacer uso de su derecho a la educación y mediante la misma tener una inclusión acorde a las necesidades del estudiante.

Los docentes están en la responsabilidad de atender las necesidades de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, siendo necesario desarrollar estrategias para educar en situaciones diversas, pero en ningún caso el docente puede desentenderse. El docente debe emplear estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje. El estudiante debe poseer una educación de calidad que sea personalizada acorde a su talento e inteligencias múltiples y es necesario proveer los recursos básicos necesarios para generar un nuevo conocimiento acorde a lo que su nivel le permita.

Para cumplir con los requerimientos mínimos y desarrollar un trabajo adecuado con los estudiantes que posean Necesidades Educativas Especiales, se toma en consideración factores indispensables.

Se ve hoy como exigencia contemplar la preparación básica en Educación Especial en todos los planes conducentes a titulaciones de profesorado, idea que va enfocada a la calidad en educación, enseñanza, orientación y desarrollo social. Se debe considerar como imprescindible la formación específica del profesorado y personal especialista en Educación Especial dentro o fuera de su campo de formación.

Podemos indicar que la formación de profesionales docentes en referencia a la inclusión educativa es prácticamente nula en varias instituciones educativas, siendo necesario el fortalecimiento de la capacitación docente para que se abarque el tema con mayor amplitud.

La educación inclusiva aún no es efectiva, a pesar de contar con el respaldo legal. Las estrategias para incluir a las personas con discapacidad son ajenas a la realidad actual de los docentes y mayormente a los de educación superior. Se puede concluir que la capacitación docente en educación especial es prácticamente nula y por lo tanto, el tratamiento a las necesidades educativas especiales no es la más adecuada.

Mediante las normativas establecidas por políticas nacionales, como por ejemplo, el Plan Nacional del Buen Vivir en el caso de Ecuador y Bolivia, nacen agendas de desarrollo nacional y zonal, dichas agendas se enfocan

a la educación para todos. La concepción de la inclusión se genera a partir de los nuevos modelos de los diseños curriculares universitarios, donde se construyen bajo el enfoque inclusivo. Esta construcción responde a muchas interrogantes, tales como: ¿cómo logramos verdadera inclusión?, ¿cómo mantenemos a docentes capacitados? o ¿cómo logramos implementar nuevas metodologías inclusivas para todos?. De no existir el cambio en el origen curricular, estamos hablando de pseudoestrategias que se seguirán realizando en las instituciones para paliar el proceso de inclusión real.

Para poder salir de la seudoinclusión, es necesario cambiar las políticas nacionales, para que estas se incluyan a su vez, en los planes de desarrollo institucionales. En otras palabras, el currículo universitario debe vivir la inclusión desde sus ejes horizontales y transversales. Una vez que el currículo sea inclusivo, se atenderá de manera óptima a estudiantes con necesidades especiales y simplemente la capacitación servirá para actualizar conocimientos y no para adquirir competencias.

Para generar una educación significativa se debe considerar el trabajo y la colaboración por parte del pedagogo para potencializar el desarrollo del rendimiento académico, determinados estudios han demostrado que es indispensable abordar el ámbito creativo, para que se generen en los estudiantes ámbitos extraordinarios de desempeño.

Duarte (2003) señala que el interés de este trabajo está centrado principalmente en la capacidad creadora como aquella factible de ser desarrollada a través de un proceso educativo, ya sea netamente académico.

Bajo la misma perspectiva se sustenta Sánchez & Villegas (2003) que se trata de un trabajo colaborativo, donde el tutor, especialistas y docente intervengan con el alumno. Se manifiesta que no basta con poseer la disposición de enseñar al estudiante, sino en poseer los recursos necesarios para potencializar su enseñanza aprendizaje.

La capacitación docente en temas de Necesidades Educativas Especiales, metodología inclusiva y evaluación para la discapacidad, son necesarias para cumplir las políticas nacionales e internacionales en temas de inclusión. De lo contrario, mantendremos a la inclusión ajena a las realidades.

La inclusión debe empezar a hacerse efectiva desde la parte macro, es decir, desde la política gubernamental, planes institucionales, entre otros.

Referencias

- Alegre, M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alonso, M., & Araoz, I. (2011). *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Araque, N., & Barrio, J. L. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. Prisma social, 1-37.
- Armenta, A. (2012). Educación Especial: Inclusión y Competencias para la Vida. En S. Tobón, & A. Jaik, *Experiencias y Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (págs. 433 - 445). Mexico : Redie .
- Arnaís, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 331-353.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). *Cálculos de economía y desarrollo*. Bogotá: DANE.
- Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 1-17.
- Echita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin sin inclusiones. *Revista de Educación*, 21-48.
- El Comercio . (30 de abril de 2014). Carmen Báez: 'No hay estrategias para educar a personas con problemas auditivos'. *Tendencias*, págs. <http://www.elcomercio.com/tendencias/carmen-baez-no-hay-estrategias.html>. El Comercio. (25 de junio de 2014). *Tendencias. La inclusión educativa en escuelas regulares avanza*, págs. <http://www.elcomercio.com/tendencias/inclusion-educativa-escuelas-regulares-avanza-discapacidad-discapacidades.html>.

- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 161-179.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 221-238.
- Florian, L. (1998). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- García, V., González, M., & Martínez, M. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: Enfoques desde la formación inicial del profesorado. *Cátedra Intercultural*, 55-80.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanchueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*.
- Home, P., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 273-280.
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa*. Macul, Santiago, Chile: Repositorio de Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva OEI de Panamá. (2009). Diagnóstico de Necesidades de Formación Docente y de Recursos en la Educación Inclusiva en Centroamérica. Panamá: OEI.
- Lindsay, G. (2010). *Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva*. En V. M. Acosta & A.M. Moreno (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 93- 104). Barcelona: Lexus.
- Lou, M., & López, N. (2000). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 201-223.
- Luque, D. (2013). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. Quito: Ecuador.
- Ministerio de Educación. (24 de 05 de 2016). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Educación Especial e Inclusiva: <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>
- Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 35-52.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 670-699.
- Peñaherrera, M., & Cobos, F. (2011). *Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión*. Barcelona: XII Congreso internacional de Teoría de la Educación.
- Perret-Clemon, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Niño y Dávila
- Rosales, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 14-24.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanchueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 169-178.
- Sánchez, A. & Villegas, F. (2003). La atención a las necesidades educativas especiales en el uso del lenguaje oral desde el enfoque fonológico: Evaluación e intervención educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 131-148.
- Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tilstone, C., Lani, F., & Richard, R. (2013). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: Eos.
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. Durango, México: ReDIE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J., & Vázquez, A. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 7-29.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for all*. Paris: UNESCO.
- Woolfson, M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 221-238.