



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSTGRADO
MAESTRÍA EDUCACIÓN ESPECIAL**

**ESTUDIO DE LOS FACTORES ACTITUDINALES DE LOS DOCENTES EN
EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
REGULARES DE: NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON
DISCAPACIDADES MOTRICES LEVES Y MODERADAS.**

**Tema de Trabajo de Grado presentado como requisito parcial
para optar el Grado de Magister en Educación Especial**

Autora:

Liliam del Carmen Acosta Rodríguez

Directora

MSC. Ana María Elisa Espinosa Marroquín

Quito – Ecuador

DICIEMBRE- 2012

CERTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE DE AUTORIA DEL TRABAJO

Yo, **LILIAM DEL CARMEN ACOSTA RODRÍGUEZ**, declaro bajo juramento que el trabajo aquí descrito es de mi autoría, que no ha sido presentado para ningún grado o calificación profesional.

Además; y, que de acuerdo a la Ley de propiedad intelectual, el presente Trabajo de Investigación pertenecen todos los derechos a la Universidad Tecnológica Equinoccial, por su reglamento y por la normativa institucional vigente.

LILIAM DEL CARMEN ACOSTA RODRÍGUEZ
C.I. 1708738453

INFORME DE APROBACION DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO

En mi calidad de Directora del Trabajo de Grado presentado por la señorita **LILIAM DEL CARMEN ACOSTA RODRÍGUEZ**, previo a la obtención del Grado de Magister en Educación Especial; Tema: “**Estudio de los factores actitudinales en el proceso de inclusión en instituciones educativas regulares de: niños, niñas y adolescentes con discapacidades motrices leves y moderadas**”, considero que dicho Trabajo reúne los requisitos y disposiciones emitidas por la Universidad Tecnológica Equinoccial por medio de la Dirección General de Posgrados para ser sometido a la evaluación por parte del Tribunal examinador que se designe.

En la ciudad de Quito, a los veinte y tres del mes de Octubre de 2012.

MSC. Ana María Elisa Espinosa Marroquín.
CI. 17044150414

DEDICATORIA

A mi querida familia, por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante para mi superación personal, pero más que nada, por su amor.

Agradezco de igual manera a mi tutora, por toda sus colaboración y entrega para guiarme en la feliz culminación de este proyecto.

CONTENIDO

1	CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	2
1.1	Planteamiento del Problema:.....	2
1.2	Formulación del Problema:.....	5
1.3	Sistematización del Problema.	5
1.4	Objetivos de la Investigación:.....	5
1.4.1	Objetivo General:.....	5
1.4.2	Objetivos Específicos:.....	5
1.5	Justificación de la Investigación:.....	6
1.6	Alcance de la Investigación:.....	8
2	CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	9
2.1	Antecedentes de la investigación.....	9
2.2	Marco Teórico	19
2.2.1	Actitudes	19
2.2.2	Inclusión y Discapacidad	29
2.2.3	Discapacidades	35
2.2.4	Tipos de discapacidades.....	41
2.2.5	Discapacidad y Comportamiento Social.	47
2.3	Marco Conceptual	65
2.4	Marco legal	74
2.4.1	Acuerdos y declaraciones Internacionales:	75
2.4.2	Marco Legal y Normativo a Nivel Nacional.....	80
2.4.3	Planes y Programas.....	85
2.5	MARCO TEMPORAL	86
2.6	Pregunta directriz o Interrogante de la investigación	86
3	CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	87
3.1	Diseño de investigación.	87
3.2	Tipo de investigación.	87
3.3	Métodos de investigación.....	88
3.4	Población y muestra	90
3.4.1	Población.....	90
3.4.2	Muestra	91
3.5	Técnicas e instrumentos de recolección de datos:.....	91

3.6	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.	94
3.7	Confiabilidad y Validez	96
3.7.1	Confiabilidad.....	96
3.7.2	Validez.....	97
4	CAPÍTULO IV: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	98
4.1	Análisis e interpretación de resultados.	98
4.1.1	Los participantes en la investigación	98
4.1.2	Representaciones mentales que tienen los profesores, acerca de los niños/as y adolescentes con discapacidades motrices.....	103
4.1.2.1	Capacidades y limitaciones.....	103
4.1.2.2	Reconocimiento/negación de derechos.....	106
4.1.2.3	Implicaciones Personales	107
4.1.2.4	Cualidades de las personas con discapacidad	108
4.1.2.5	Auto percepción de las personas con discapacidad motriz.....	109
4.1.3	Índice de actitud ante las personas con discapacidad motriz.	110
4.1.4	Representaciones mentales y actitudes de los profesores, acerca de la inclusión escolar de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz.	112
4.1.4.1	Los Grupos Focales	112
4.1.4.2	Entrevistas	120
4.2	Discusión.....	127
5	V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	131
5.1	Conclusiones.....	131
5.2	Recomendaciones	132
6	CAPÍTULO VI PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN.....	134
6.1	Presentación.....	134
6.2	Objetivos.....	135
6.3	Justificación.....	135
6.4	Fundamentación Teórica de la Propuesta.	138
6.4.1	Derecho a la inclusión	138
6.4.2	Discapacidad Motriz.....	139
6.4.3	Capacitación del docente.	141
6.5	Descripción de la propuesta.....	142
6.5.1	Estructural: Programa de capacitación.....	143
6.5.2	Funcional	144
6.6	Factibilidad de la Propuesta	146
6.6.1	Recursos Materiales	146
6.6.2	Recursos Financieros.....	147

6.6.3	Talentos Humanos.....	147
6.6.4	Legal.....	149
6.7	Evaluación de la Propuesta.....	150
7	REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	152
8	ANEXOS.....	159
8.1	Anexo 1.....	159
8.2	Anexo 2.....	161
8.3	Anexo 3.....	162
8.4	Anexo 4.....	163

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1. Distribución de docentes participantes, según estado civil. Quito, 2012.....	100
Tabla No. 2. Distribución de docentes participantes, según nivel al que imparte educación. Quito, 2012.	101
Tabla No. 3. Distribución porcentual de las respuestas e Índice de la escala "Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad", por sub-índices Quito, 2012.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico No. 1. Distribución de docentes participantes, por sexo. Quito, 2012.....	98
Gráfico No. 2. Distribución de los docentes participantes según edad. Quito, 2012	99
Gráfico No. 3. Distribución de docentes participantes, según formación académica. Quito, 2012.....	99
Gráfico No. 4. Distribución de los participantes según años de experiencia como docente. Quito, 2012.....	100
Gráfico No. 5. Distribución de docentes participantes, según razón del contacto. Quito, 2012.	102
Gráfico No. 6. Distribución de docentes participantes, según frecuencia de contacto. Quito, 2012.....	102
Gráfico No. 7. Distribución de docentes participantes por tipo de discapacidad. Quito, 2012.....	103
Gráfico No. 8. Distribución de los docentes según selección de respuesta en cada ítems de la sub-escala "Valoración de capacidades y limitaciones". Quito, 2012.....	105
Gráfico No. 9. Distribución de los docentes según percepción de las características personales de las personas con discapacidad. Quito, 2012.	108
Gráfico No. 10. Distribución de los docentes según Auto percepción de las personas con discapacidades. Quito, 2012.	109
Gráfico No. 11. Distribución de los docentes según implicaciones personales para el entrevistado. Quito, 2012	107
Gráfico No. 12. Distribución de los docentes según selección de respuesta en cada ítems de la sub-escala "Reconocimiento de Derechos". Quito, 2012	106
Gráfico No. 13. Índice de la escala "Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad" obtenidos por los docentes, por sub-índices Quito, 2012.....	111



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSTGRADO
MAESTRÍA EDUCACIÓN ESPECIAL**

**ESTUDIO DE LOS FACTORES ACTITUDINALES DE LOS DOCENTES EN
EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS
REGULARES DE: NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON
DISCAPACIDADES MOTRICES LEVES Y MODERADAS.**

**Autora: Liliam del Carmen Acosta Rodríguez
Directora: MSC. Ana María Elisa Espinosa Marroquín**

RESUMEN

Por la relevancia que tiene el proceso de inclusión en la escuela, y fundamentados en las políticas de inclusión mundiales y del Ecuador se propuso como objetivo de esta investigación, identificar los factores actitudinales del docente que posibilitan y obstaculizan el proceso de inclusión. El estudio se enmarcó dentro del paradigma cuali-cuantitativo, a través de la aplicación de la escala de actitudes, entrevistas y grupos focales. Los resultados nos permitieron conocer las implicaciones de las actitudes en el contexto de la educación y la relevancia frente a la inclusión, si bien en general, la muestra presenta una tendencia favorable hacia la inclusión, la falta de actitudes positivas puede deberse a la poca preparación del docente para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, de ahí la importancia de realizar acciones inclinadas a propiciar actitudes favorables en los docentes, para asegurar el éxito del proceso de inclusión.

Palabras Claves. Factores actitudinales de docentes, inclusión, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

Due to the relevance of the inclusion process in school, and with international as well as Ecuadorian inclusion policies as foundation, the proposed objective of this research was to identify the educator's attitudinal factors that enable said inclusion process and those that prevent it. The study was framed within the quali-quantitative paradigm through the application of the attitude scale, interviews, and focal groups. The results showed the implications of attitudes in the educational context and their relevance on inclusion; while in general the sample shows a favorable tendency towards inclusion, there is a lack of positive attitudes that may be caused by a lack of preparation of the educator to answer to the special educational needs, hence the importance to put measures in place that foster favorable attitudes on the educators, to ensure the success of inclusion.

Keywords: Educator's attitudinal factors, inclusion, special educational needs.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Dentro de las políticas educativas de atención a la diversidad en el Ecuador, el objetivo principal es hacer efectivo el derecho a la educación, lograr la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales.

Tal como lo mencionan Booth y Ainscow (1998) citado por Duck y Murillo:

“El proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Duck & Murillo, 2011, p. 12).

Vale decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad. (Duran & Giné, 2011)

Este principio en el Ecuador no se cumple a cabalidad, pues se evidencian acciones discriminatorias que no permiten el acceso de las personas con discapacidad, a la educación, a pesar de que esta población de ecuatorianos son considerados en el Art.35 de la Carta Magna ecuatoriana, como prioritaria para recibirán atención especializada en los ámbitos público y privado (Ecuador. Asamblea Constituyente, 2008).

Esto se debe a que los sistemas educativos son altamente discriminatorios en toda América Latina, situación ampliamente documentada por la UNESCO (2007) por tener sociedades altamente segmentadas.

Las investigaciones realizadas por el CONADIS en los años 1996 y 2004, no han sido suficientes para resaltar la magnitud del problema y conocer sobre las necesidades específicas de las personas con discapacidades que le permitan a la administración pública tomar decisiones o planificar programas dirigidos a prevenir o atender a las personas con discapacidad. Se estableció que del total de la población del Ecuador, el 13,2% son personas con algún tipo de discapacidad (1'600.000) y de ellas, se puede señalar que existen 592.000 personas con discapacidad por deficiencias físicas. Dentro de las discapacidades físicas, el moverse es la limitación más frecuente. 366.000 personas registran dificultad moderada para caminar, correr, subir gradas. (CONADIS, 2004)

En la Constitución de la República (*Ecuador. Asamblea Constituyente, 2008*), la Ley Orgánica de Educación (*Ecuador. Presidencia, 2011*), en los numerales 7 y 8 del Artículo 47 se establece “que el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social”. En el numeral 7, se reconoce a las personas con discapacidad, el derecho a “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” (*Ecuador. Presidencia, 2011*).

Actualmente el Sistema Nacional de Educación está incorporando a las aulas niños/as y adolescentes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial y tratan de responder a la serie de cuestiones enfocadas hacia el logro de una inclusión efectiva.

Las creencias que tiene la sociedad de la población con discapacidad, es que son personas enfermas, que no sienten, que no pueden aprender, que carecen de voluntad, de autonomía. Estas creencias de la discapacidad que pueden tener maestros y alumnos van a generar actitudes de rechazo, marginación, burla, sobreprotección, y evidentemente influirán en el proceso de inclusión (García, 2009) (CERMI, 2008) (CERMI, 2010) (Naciones Unidas, 2011) (Samaniego P, 2008) .

No basta que exista una política de Estado de atención a la diversidad, y de manera especial, a la atención de los niños/as y jóvenes con discapacidad. Se expone la necesidad de hacer adaptaciones curriculares para hacer posible la inclusión de estos niños/as y adolescentes a la escuela regular. Se apunta también a la falta de recursos humanos, materiales, económicos y de infraestructura. Se destaca la necesidad de efectuar cambios en las actitudes y en las prácticas educativas de los profesores para avanzar hacia una educación inclusiva (Aragall, 2010) (Fernández, et al., s.f.) (Naciones Unidas, 2007) (Skliar, 2008) (UNESCO, 1994).

La actitud de los compañeros es otro elemento que juega un papel relevante en el desarrollo socio-afectivo de los niños-as y adolescentes con discapacidades, situación que se evidencia en los alumnos con discapacidades motoras leves y moderadas, aspecto importante para el proceso de inclusión (Manpaso, 2004) (Naciones Unidas, 2007).

En este sentido la percepción que los docentes tengan frente a la discapacidad en general y frente a la discapacidad motriz en particular va a modular sus reacciones ante la misma y condicionar la aceptación o rechazo del niño/a con dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje. (Cobacho & Prieto, 2000).

El tema objeto de la presente investigación se centra en establecer los conocimientos, las percepciones, sentimientos y actitudes de los docentes implicados en el proceso educativo, frente a las necesidades educativas y de inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidades motrices leves y moderadas.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

¿Cuáles son y cómo influyen los factores actitudinales de los docentes en el proceso de inclusión escolar de niños/as y adolescentes con discapacidades motrices leves y moderadas?

El conocimiento de las actitudes de las personas sin discapacidad frente a las personas con discapacidad es un asunto con consecuencias en la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad, incluyendo la motriz,

1.3 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA.

¿Cuál es la representación mental que tienen los docentes frente a las personas con discapacidad motriz?

¿Cuál es la representación mental que tienen los docentes frente a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad motriz?

¿Cuál es la actitud del profesorado frente a la inclusión escolar de niños/as y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad motriz?

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

1.4.1 Objetivo General:

Identificar los factores positivos y negativos del comportamiento de los docentes de las instituciones educativas regulares, frente a la inclusión de niños/as y adolescente con discapacidad motriz leve y moderada.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- Describir las representaciones mentales que tienen los docentes, acerca de las personas con discapacidad motriz.

- Identificar las actitudes de los docentes frente a personas con discapacidad motriz.
- Identificar las representaciones mentales y actitudes que tienen los docentes, acerca de la inclusión escolar de niños/as y adolescentes con discapacidades motrices.

1.5 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

En el Ecuador la población con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad ha sufrido discriminación en lo social, educativo y laboral.

En la actualidad se producen cambios generados por la nueva Ley Orgánica de la Educación Intercultural (2011), garantiza el derecho de las personas con discapacidad a 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 sin embargo lo mismo no se cumple.

La Ley Orgánica de la Educación Intercultural (2011) en el artículo 47 dice:

“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” (Ecuador. Ley Orgánica de Educación intercultural, 2011, p. 24).

La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación.

El Sistema Educativo Ecuatoriano asume el concepto propuesto por la UNESCO, el mismo que expresa Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

En realidad el problema más grave que encuentra el niño/a o adolescente con discapacidad motora leve y moderada, al tratar de vivir de modo más autónomo es que la sociedad no está dispuesta a acogerlos, situación que persiste a pesar de programas, políticas y leyes, que impulsan y fomentan dicha inclusión.

Otro de los obstáculos para llevar a buen término el proceso de inclusión, consiste en la dificultad para lograr un cambio en las representaciones y creencias que tienen los miembros de la comunidad educativa y específicamente los docentes con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad.

Las representaciones, creencias y actitudes de los docentes frente a la inclusión escolar, dan cuenta de aquello que el profesor piensa sobre la inclusión, se verá reflejado en el proceso de inclusión. La disposición favorable de los profesionales de la educación, es uno de los factores más importantes que influirá en la ejecución de cualquier política educativa.

La **inclusión** es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de **integración**, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. El supuesto básico de la inclusión es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo. (Damm, 2009).

Varias investigaciones nos demuestran que para que el proceso de inclusión sea efectivo se necesita de: políticas de estado, capacitación de los profesores, infraestructura, recursos, lo que justifica la importancia que tiene el conocer las actitudes de los maestros hacia la discapacidad y los procesos de inclusión, así como cuáles son los principales motivos de los cambios o no de actitud, frente a la discapacidad, ya que estas tienen una influencia directa en la calidad de vida de las

personas con discapacidad (Arró, et al., s.f.) (Doménech, et al., n.d.) (Díaz & Franco, 2008) (Fernández, et al., s.f.) (Fernández, 1999) (Moreno, et al., 2006) (Sánchez, et al., 2008).

En este sentido, consideramos que la presente investigación, en cuanto que contribuye a poner de manifiesto las actitudes existentes y las variables subyacentes, puede facilitar un planteamiento más realista de las actuaciones concretas encaminadas a potenciar actitudes positivas hacia la inclusión; todo lo cual ayudará a desarrollar con mayores posibilidades de éxito el proceso de inclusión escolar y, por extensión la inclusión social de las personas con discapacidad.

1.6 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN:

El presente trabajo de grado se realizó en dos unidades de educación regular de la ciudad de Quito, a las que asisten niños/as y adolescentes con discapacidad motriz. En ellas se dieron las facilidades para establecer contacto con los docentes y obtener la información sobre lo que ellos piensan así como sus actitudes frente a la inclusión. Las limitaciones que se dieron no interfirieron con el desarrollo de la investigación, pues solo determinaron que la investigadora dedique un tiempo mayor a la espera antes de que los docentes le dediquen tiempo para las entrevistas o grupos focales.

A través de esta investigación se indagó el comportamiento de los docentes con respecto a los niños/as y adolescentes que están incluidos en dos unidades educativas regulares de la ciudad de Quito.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En toda América Latina y el Caribe la escuela viene repensándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir.

En 1990 la Declaración Mundial “Educación para Todos” reafirma que las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas, reconociendo así la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión; incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas y población con discapacidad, ratificando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero (*UNESCO, 1990*)

A partir de esta declaración se ha manejado desde la UNESCO y otras agencias de cooperación internacional el concepto de “Educación para todos” como el ideal de un mundo en el que todos los niño/as tengan acceso y se les garantice que reciban una educación de calidad.

En la Declaración de Salamanca de 1994, el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños/as, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Se expresa que las escuelas deben abrirse a la diversidad a fin de atender a todos los niños y niñas especialmente a los que tienen necesidades educativas especiales. Se reconoce también que todos los niños y niñas tienen capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas características exigen respuestas diversas.

Se proclama el derecho que tienen todos los niños/as, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales a ser integrados en escuelas regulares bajo

una pedagogía centrada en esas necesidades; considerando así a la escuela regular como un medio para frenar la discriminación y sugiere a los Estados, crear sistemas educativos con programas de aprendizaje, adaptados a estas diferencias.

La UNESCO describe a la Educación Inclusiva como

“Un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Esto implica cambios y modificaciones, de contenido, enfoques, estructuras y estrategias con una visión común que cubre a todos los niños(as) del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños(as)... La Educación Inclusiva implica que todos los niños(as) y jóvenes con necesidades educativas especiales deberán de ser incluidos en los arreglos hechos para la mayoría de los niños(as)... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, arreglos tanto en diferentes estilos como al ritmo del aprendizaje y asegurando la calidad de la educación para todos por medio de un currículo apropiado, dando lugar tanto a arreglos organizacionales, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociaciones con sus comunidades” (UNESCO, 1994).

Las prácticas educativas inclusivas están recibiendo cada vez más apoyo a nivel internacional. La UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) han determinado que la inclusión es el enfoque preferido para proveer de formación a estudiantes con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2009) .

Es ampliamente aceptado, también que las condiciones que se requieren para facilitar una inclusión exitosa son las mismas que contribuyen a la mejora general en la calidad de una escuela y a altos niveles de rendimiento para todos los niños/as.

Uno de los aspectos en los que más se insiste en la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales es el papel del profesorado como uno de los agentes fundamentales en el éxito de la misma. De su actitud ante la diversidad, de su formación inicial y permanente, de los recursos y apoyos, de la organización y desarrollo curricular van a depender las actitudes de los otros componentes del sistema educativo; compañeros, autoridades, apoyos externos.

A través de diversos estudios e investigaciones se reconoce que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad pueden constituirse en importantes obstáculos para su inclusión en la comunidad. Pero no es sólo la sociedad la que puede poner obstáculos en ese proceso de inclusión, sino también, la actitud de algunos profesionales que trabajan con estas personas, como son los maestros y maestras.

En la práctica parecen manifestarse dos tendencias actitudinales por parte de los docentes; por un lado la actitud de quienes han tenido en sus aulas a niños con discapacidades (actitud positiva) y por otro lado de quienes no han tenido esa experiencia (actitud negativa). A este factor de exposición, se puede añadir la falta de formación de los maestros, que genera ansiedad y desconfianza a lo desconocido y cierta resistencia al cambio. El conocimiento de la realidad acerca de las actitudes de los docentes respecto a los alumnos con discapacidad, posibilitará una posterior intervención sobre ellas y así garantizar el proceso de inclusión.

En la investigación realizada por el Foro Educativo (2007), sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad a la educación básica regular en Villa El Salvador (Lima), se encontró que del total de profesores solo el 55% estuvieron comprometidos con el programa de inclusión, frente al 25,% que estuvo en contra de esta propuesta, porcentaje que es elevado y muy perjudicial por la influencia que ellos pueden tener en los padres de familia y en los propios niños. Las razones para mostrarse en desacuerdo tienen relación con la sensación de una carga laboral excesiva (*IMASEN; Foro Educativo, 2007*).

Las ventajas de la inclusión reportadas por “los profesores se centran fundamentalmente en los niños con discapacidad, apareciendo la necesidad de desarrollar argumentos que muestren una situación donde se benefician de forma más equitativa todos los involucrados. Al hablar de desventajas, los profesores mencionan el prejuicio de los padres de los niños regulares (30%), pero también aspectos relacionados con problemas en el desarrollo de sus tareas habituales (20,% menciona el retraso del desarrollo de la programación curricular y 15% que ellos necesitan una atención especial)” (IMASEN; Foro Educativo, 2007, p. 23).

“Los temores de los profesores consultados también se extienden a las características de los colegios donde laboran: 60% considera que su escuela está poco o nada preparada para atender las necesidades educativas de los niños con discapacidad. Al evaluarse a sí mismos, el 35% se percibe poco o nada preparado y un 30% más o menos preparado. Las deficiencias o requerimientos de los consultados giran en torno a la capacitación metodológica (92,0%), ello a pesar que los consultados tienden a ser positivos cuando se pregunta por su capacitación en el desarrollo de estrategias pedagógicas y adaptación curricular.” (IMASEN; Foro Educativo, 2007, p. 24)

Damm (2009), en su estudio (cualitativo) “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”, realizado a cuatro profesores y profesoras de un establecimiento educativo municipal en Temuco en el 2009, concluye que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Se deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador, en el cual la atención diferenciada y la participación activa del educador especialista juega un rol importante, así como la persistencia de una mirada segregadora que excluye del

sistema educativo a ciertos niños/as con capacidades diferentes, prevaleciendo entre algunos docentes la idea en parte del profesorado, de que la escuela especial constituye el espacio educativo más apropiado para ellos, actitudes relacionadas con el sentimiento que inspiran los niños y niñas con discapacidad (*Damm, 2009*).

Concluye también que los profesores perciben a estos niños/as como poseedores de habilidades artísticas y sociales, destacando que éstos son más cariñosos que otros niños y además algunos docentes manifiestan que son también inteligentes. Pero también percibe a este estudiante disminuido intelectualmente, reflejado en un nivel de aprendizaje más lento, con dificultades para efectuar actividades de tipo individual y la tendencia a olvidar rápidamente aquello que se les enseña. Este tipo de convicción acerca de las capacidades intelectuales podría incidir notablemente en el proceso de integración escolar de los niños/as con discapacidad, dado que limitaría el acceso a las diferentes experiencias educativas y de conocimiento importante para el desenvolvimiento en la vida familiar, social y escolar (*Damm, 2009*).

En el estudio (cuali-cuantitativo) “Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad” se observó algunas actitudes por parte de los profesores que no resultan beneficiosas para conseguir la plena integración de alumnado con necesidades educativas especiales atribuidas entre otras a una carencia de formación, sobre discapacidades y sobre integración en general. El 94% del profesorado muestra una buena actitud hacia el alumnado con necesidades educativas especiales; sin embargo el 51% consideran que será difícil mantener el orden o la atención a este alumnado, lo cual irá en detrimento del resto de la clase (*Doménech, et al., s.f.*).

En el estudio (cuali-cuantitativo) de Moreno (2006), sobre las “Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines” se concluye que: Los estudiantes que forman parte de la muestra manifiestan una actitud positiva ante la discapacidad. Con las manifestaciones con las que más se suele estar “muy de acuerdo” son las que dicen que “las personas con

discapacidad no deberían mantenerse apartadas de la sociedad” Por el contrario, las afirmaciones con las que se está menos de acuerdo (sólo “parcialmente de acuerdo”) son las que se refieren a los sentimientos de satisfacción y valía que la persona con discapacidad manifiesta ante sí misma (*Moreno, et al., 2006*)

Las actitudes y percepciones de los docentes en funciones se observa también en aquellos que están formándose para educar a personas con discapacidades. Javier Moreno (2006) observó que los estudiantes matriculados en asignaturas, relacionadas con la discapacidad, de segundo curso de Magisterio, especialidad de Educación Especial, en primer curso de Psicopedagogía y en cuarto y quinto cursos de Psicología estuvieron “muy de acuerdo” con el hecho de que “las personas con discapacidad no deberían mantenerse apartadas de la sociedad” y “permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad”. Por el contrario, las afirmaciones con las que se está menos de acuerdo (sólo “parcialmente de acuerdo”) son las que se refieren a los sentimientos de satisfacción y valía que la persona con discapacidad manifiesta ante sí misma; en concreto son las siguientes: “la mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas”, “las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales” y “la mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera” (*Moreno, et al., 2006*).

La experiencia de convivencia directa con personas con alguna discapacidad mantiene una actitud positiva ante ellas mayor que los que no la tienen. Positivas son las actitudes ante la discapacidad de aquellos estudiantes que mantienen o han mantenido contacto con personas sordas, siendo significativas las diferencias que se encuentran entre ellas y las actitudes de los estudiantes que no han mantenido contacto con individuos con discapacidad auditiva. Las actitudes son más negativas entre los estudiantes que han mantenido contacto con personas con retraso mental, cuando se las compara con las manifestadas por aquellos otros que han mantenido contacto con otras discapacidades. (*Moreno, et al., 2006*)

Los resultados del estudio (descriptivo) “Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa” Chile 2008, realizado con 25 estudiantes de pedagogía en Educación General Básica y 25 Pedagogía en Historia y Geografía, el 94% de los encuestados considera que la educación inclusiva favorece la socialización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, el 64% opina que favorece el desarrollo emocional de estos alumnos, el 74% opina que la inclusión no perjudica el nivel académico de los alumnos sin necesidades educativas especiales, el 62% considera que en la inclusión el rendimiento académico de los alumnos con necesidades educativas especiales se ve favorecido y el 52% considera que estos alumnos aprenden más en aulas inclusivas que en aulas especiales. Adicionalmente, el 92% considera que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria. (Sánchez, et al., 2008)

Si bien los resultados indican que en general, la muestra presenta una tendencia favorable hacia la inclusión, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas obtenidas en ambas titulaciones estudiadas. Diferencias asociadas a la formación académica y/o los propios intereses profesionales de los futuros profesores.

Los estudiantes de Historia y Geografía estuvieron altamente de acuerdo en que la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales no perjudica el nivel académico de los alumnos que no las presentan, en tanto los estudiantes de Educación General Básica solo alcanzaron el acuerdo.

Los estudiantes de Educación General Básica consideraron en mayor medida los beneficios educativos y emocionales que pueden recibir los alumnos en una situación escolar inclusiva en comparación a los estudiantes de Historia y Geografía. Sin embargo, estos últimos son más conscientes de su falta de preparación para atender las necesidades educativas especiales del alumnado (Sánchez, et al., 2008)

Fernández, estableció que los maestros parten de una concepción estática de la discapacidad porque no comparten la idea de que además de las concepciones intrínsecas a la propia persona, el medio, el contexto juega un papel fundamental en el desarrollo personal del sujeto. Según los datos de la investigación “Actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad” (cuantitativa) realizada con 50 profesores en Coruña, los profesores:

“Escogen el tipo de actividad en función de la percepción que tienen de los alumnos con discapacidad de forma que si consideran que las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas, le van a encomendar trabajos sencillos y repetitivos, con instrucciones simples... y por lo tanto, no va a poner en marcha los apoyos, recursos y estrategias necesarios para el desarrollo integral del alumno con discapacidad”. (Fernández, et al., s.f., p. 577)

Con esta justificación los docentes consideran que no es de su competencia, pasando la responsabilidad al experto: profesor de pedagogía terapéutica, logopeda, profesor de audición y lenguaje.

“Al no ser su responsabilidad, el profesor de aula, no se preocupa por buscar qué tipo de atención se le podría dar a los alumnos con dificultades en el aula regular junto al resto de sus compañeros; o piensan que esos alumnos tienen unos problemas tan específicos, que requieren una enseñanza completamente diferente a la de sus compañeros” (Fernández, et al., s.f., p. 578)

La autora, evidencia también la “aceptación” de los alumnos con discapacidad, por parte de los profesores, a pesar de la ausencia de sensibilidad social hacia ellos. De hecho, están dispuestos a interactuar con personas con discapacidad, incluso fuera de su entorno laboral, en distintas situaciones cotidianas, pero, en cambio, están menos dispuestos a reconocer los derechos que tienen estas personas,

como todas las personas por vivir en una sociedad común. No se les otorga ni los mismos derechos: votar, casarse, tener hijos... ni las mismas oportunidades; no se les educa para que sean personas autónomas y que se desarrollen al máximo como tal; se les discrimina por ser diferentes, se antepone la discapacidad a la persona y, en consecuencia, se le resta calidad de vida (Fernández, et al., s.f.)

Los resultados del Estudio (cuali-cuantitativo) “Las Actitudes del Profesorado de los Centros Ordinarios De Vizcaya Hacia la Integración Escolar” (Fernández, 1999), realizado con 410 profesores, revelaron que un 57,8 % no tiene todavía una actitud claramente definida hacia la integración, y un 42% tiene actitudes negativas hacia la integración.

“En general, sería posible hablar de la existencia de una actitud ambivalente hacia la integración: una actitud positiva relacionada, prioritariamente, con concepciones filosóficas, y una actitud de rechazo o indecisión relacionada, fundamentalmente, con la praxis de la integración; ... el profesorado estaría conviviendo actitudes positivas y negativas que, disfrazadas de una falsa percepción de aceptación de la integración escolar, podrían estar dificultando la adopción, por parte del profesor, de un compromiso consciente a aceptar y desarrollar en la práctica la ideología emanada del principio de integración escolar” (Fernández, 1999, pp. 6-7).

También en esta investigación el profesorado participante manifiesta, de manera generalizada, sentimientos de incompetencia profesional para trabajar de manera adecuada con los alumnos con necesidades especiales integrados, situación que asociada al hecho de que el centro en su conjunto no asume las responsabilidades que se derivan de la puesta en práctica de la integración escolar, incide en las actitudes del profesorado para la aceptación de la integración escolar (Fernández, 1999).

Actitudes más favorables hacia la diversidad vienen acompañadas de prácticas más inclusivas, son evidenciadas por el estudio (cuantitativo) denominado “El profesorado ante la escuela inclusiva”, realizada con 70 profesores de Castellón. Los hallazgos del estudio permitieron concluir que los profesores que creen posible la colaboración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales y sus compañeros/as, creen también que las diferentes formas de agrupamiento pueden influir favorablemente y que el ajuste de la programación puede beneficiar la participación de todos/as. Estas actitudes se relacionan con prácticas en las que: se reconoce el esfuerzo que ha de realizar un alumno con necesidades educativas especiales, respeta los diferentes ritmos de aprendizaje y busca recursos alternativos; tienen un mayor compromiso con otros docentes para resolver problemas de forma conjunta; revisan los recursos del aula y el centro para que respondan a una realidad cambiante; involucran a las familias en el apoyo al alumnado; establecen de forma conjunta con los estudiantes las normas que rigen la dinámica de la clase .(Arró, et al., s.f.).

La educación inclusiva no solamente ofrece el mejor ambiente docente, incluso para los niños con discapacidad intelectual, sino que contribuye también a derribar las barreras y hacer frente a los estereotipos. La transición de un sistema escolar basado en la educación especializada a un sistema inclusivo tiene que ser planeada y ejecutada cuidadosamente para proteger las necesidades y los mejores intereses del niño.

Desafortunadamente, los esfuerzos realizados hasta la fecha no han sido suficientes y no ha sido posible involucrar de manera activa a padres, los dirigentes de la comunidad y por supuesto a los maestros(INE, 2008). El identificar las actitudes que influyen en papel clave que tienen los docentes en el proceso de inclusión educativa, es una aspiración personal, que se pretende realizar a través de este estudio.

2.2 MARCO TEÓRICO

2.2.1 Actitudes

¿Qué es una actitud? Puede decirse que las actitudes son conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, puesto que no son por sí mismas directamente observables o medibles (Sepúlveda, 2012),

Kimball Young afirma: “Se puede definir una actitud como la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas” (Grupo de Investigación Edufísica, s.f., p. 2).

R. Jeffress, citado por el Grupo de Investigación Edufísica, en el artículo “La actitud es una respuesta mental y emocional ante las diversas circunstancias que se presentan en la vida. No son específicamente conductas sino modos o formas de conducta o actuación” Se expresa a través de gestos, movimientos, risa, llanto que responden a estímulos cognitivos y afectivos. No se puede tener una actitud ante algo que no se conoce o no se estima como bueno o malo (Grupo de Investigación Edufísica, s.f.).

La actitud significa tomar una posición corporal y/o valorativa sobre determinados objetos o hechos en base al conocimiento obtenido de los mismos. Ante esta representación mental se generan sentimientos positivos o negativos que generan una respuesta. Tanto factores externos (la familia, la sociedad, medios de comunicación) como internos (psicológico, experiencia) influirán o modificarán las actitudes frente a un objeto, persona, situación etc.

Cabezas, cita a Larrive, quien anota que, “las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad determinan muchas veces variables que inciden de una u otra forma en las posibilidades de integración social de las personas con discapacidad o bien se transforman en sí mismas en una variable decisiva” (Cabezas, 2009)

Es posible distinguir entre actitud positiva (apropiada) y actitud negativa (inapropiada). Las actitudes apropiadas son aquellas que promueven la capacidad para llevar a cabo transacciones con el entorno que desemboquen en la afirmación de uno mismo, el crecimiento y la mejora. Estas actitudes promueven conductas y sentimientos de satisfacción, goce y alegría. Por el contrario, las actitudes inapropiadas dan lugar a una vida problemática, debido a la disminución de las habilidades para autoafirmarse, para el desarrollo de formas de vida constructivas y saludables y para el crecimiento como persona Este tipo de actitudes promueven comportamientos autodestructivos y conductas y sentimientos de depresión, ira, ansiedad y culpa (Sánchez, et al., 2008).

Componentes de las actitudes.

▶ **Componente Cognitivo**

Hace referencia a pensamientos, ideas, creencias, opiniones o percepciones acerca de un objeto actitudinal. Las profesoras o profesores pueden pensar que los alumnos con necesidades educativas especiales son un estorbo para el aula, que precisan de una atención especializada que ellos no tienen por qué dársela o que tienen derecho a aprender en un entorno lo más normalizado posible si las escuelas se convierten en algo más inclusivo. Como vemos puede haber diversidad de concepciones mentales ante una misma realidad (Grupo de Investigación Edufísica, s.f.).

▶ **Componente Afectivo**

Representa la emoción que asociamos y experimentamos ante un objeto actitudinal, Verdugo (1995) señala que “el ser humano no puede pensar muchas cosas sin sentir una emoción. Todos nuestros pensamientos tendrían,

por tanto un valor afectivo asociado, podemos expresar verbalmente (“No me gusta”, “la clase iría mejor sin ellos”...) (*Grupo de Investigación Edufísica, s.f.*).

▶ **Componente Conductual**

Suponen la preparación, la predisposición a un comportamiento determinado o el hecho conductual en sí mismo: esto es, la intención conductual o la conducta como tal. Ante los alumnos con discapacidades podemos acercarnos o alejarnos, prestarles atención y darles la respuesta adecuada o ignorarles en clases y evitar posibles situaciones de Feed– back. Todo dependerá del tipo de componente conductual que poseen las actitudes del maestro (*Grupo de Investigación Edufísica, s.f.*).

Funciones de las actitudes.

▶ **Función de entendimiento o de satisfacción del conocimiento:**

Comprensión. Las actitudes nos ayudan a comprender el mundo que nos rodea, organizando el complejo número de estímulos del entorno, proporcionándonos así claridad y consistencia. Mediante estos estereotipos y predisposiciones de respuesta podemos actuar más rápidamente. Sin embargo nuestros estereotipos sean inadecuados o que nuestras actitudes estén injustificadas, actuaremos de forma inadecuada o inapropiada (*Sánchez & Meza, 1998*)

▶ **Función ego-defensiva:**

Defensa de la autoestima. Las actitudes ayudan a las personas a proteger su autoestima o autoimagen ante posibles conflictos internos o externos. Por ejemplo, alguien a quien le disgusten las personas con discapacidad puede argumentar que éstas no son útiles para la sociedad, y las consecuencias conductuales, por ejemplo, votar en contra de las acciones gubernamentales a favor de las personas con discapacidad (*Sánchez & Meza, 1998*).

► ***Función utilitaria o de ajuste:***

Carácter funcional. Las actitudes maximizan los refuerzos y minimizan los castigos o penalizaciones potenciales (Triandis, Adamopoulos, y Brinberg, 1986). De este modo, predisponen a los sujetos hacia aquellos objetos que les resultan recompensantes, al mismo tiempo que posibilitan el satisfacer sus necesidades mediante el logro de los objetivos deseados. Por ejemplo, si a los amigos de una persona les disgustan las personas con discapacidad, el sujeto será reforzado por mantener estas actitudes (Sánchez & Meza, 1998).

► ***Función facilitadora de la expresión de valores:***

Conformación de la identidad personal. Las actitudes ayudan a las personas a expresar sus valores fundamentales. Esta expresión implica una gratificación, ya que ayuda a la realización de la identidad personal y sirve como vehículo para la auto-satisfacción. Dado que las actitudes suelen estar asociadas a emociones negativas o positivas, pueden, en definitiva, servir para aumentar o disminuir la probabilidad de una conducta (p.ej. acercarse o alejarse de una persona con discapacidad) (Sánchez & Meza, 1998).

Las concepciones y el trato hacia las personas con discapacidad han variado a través del tiempo, desde la aniquilación en la antigüedad, hasta llegar al actual modelo de la autonomía personal en el que reconoce a la persona con discapacidad como un ser social, es por eso que las actitudes sociales hacia la discapacidad o las personas con discapacidad adquieren relevancia; hasta el punto de: ser determinantes dentro de la inclusión social? o que tanto pueden afectar la inclusión?, preguntas que se plantea (Cárdenas, 2003).

Pero la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las

actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible.

Cuando se discute y se analiza sobre el ambiente, las circunstancias, los condicionamientos y las necesidades que concurren en el mundo de la integración escolar de un hijo con discapacidad intelectual, se aborda casi exclusivamente el papel de los directores de la escuela, los profesores tutores y los profesores de apoyo. Se pormenoriza sobre la necesidad de adaptar los contenidos, la presencia del alumno en la clase o su eventual salida de la clase para ciertas actividades, su participación en los juegos y periodos de entretenimiento, etc. (Cárdenas, 2003).

Currículum Oculto.

En la actualidad se exige al docente que haga llegar al alumno algo más que conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con su área. Se pide una educación en valores que enseñe a los jóvenes a desenvolverse en la sociedad y convertirse así en ciudadanos con derechos y deberes (Carrillo, 2009).

Frente al currículum explícito que se desarrolla en las escuelas, existe otro de carácter oculto que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas y evidentemente de los docentes. En efecto, también los profesores y las profesoras aprenden concepciones, actitudes y formas de comportamiento.

El currículum oculto es el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, este constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización (Díaz, 2006).

Una serie de características aparecen inmersas en el currículum oculto:

- “es omnipresente porque actúa en todos momentos;
- “es omnímodo porque reviste múltiples formas de influencia;
- “es reiterativo, como lo son las actividades que se repiten de manera casi mecánica en una práctica institucional que tiene carácter rutinario;
- es invaluable, lo cual provoca que no se valoren en múltiples ocasiones las repercusiones que acarrearán” (Carrillo, 2009, p. 2).

El currículum oculto o todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico, se contrapone a la noción del currículum formal, en razón a que no está contemplado en los planes de estudios ni en la normativa importante del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que sin embargo, pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes.

En general el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y actitudinal) guarda una relación estrecha con el currículum oculto. En este punto se requiere ser enfático, el currículum oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice. Por ejemplo: se puede hablar de tolerancia, respeto con valores explícitos en un plan o programa, sin embargo frente a determinados contextos se actúa de manera autoritaria (Carrillo, 2009).

El docente, imparte simultáneamente a sus estudiantes muchas lecciones (no sólo de su materia): de sensibilidad, de respeto, de lenguaje, de compostura. El docente es, por excelencia, el adulto formador y transmisor del saber, por lo que su impacto en la formación del alumnado es muy importante. Trata de formar estudiantes en correspondencia con el ejemplo.

Educación es algo diferente y más complejo. El que educa, ayuda al individuo a incorporarse a una cultura, pero de manera crítica y comprometida. Es decir, el que educa, ayuda a discernir qué es lo bueno y lo malo de la cultura.

En un sentido amplio, se habla de educación silenciosa ya que todas las reacciones se convierten en modelos de conducta para niñas y niños que eventualmente tienden a imitar.

El currículum oculto permite reconocer que en la práctica escolar se generan un conjunto de aprendizajes muchos de ellos en el orden de los valores y de los cuáles no hay necesariamente conciencia.

¿Cómo se miden las actitudes de los docentes?

A pesar de su importancia, no es frecuente que las actitudes sean consideradas en los currículos y proyectos docentes destinados a estudiantes que más adelante serán profesionales en este ámbito de educación. En tal sentido, Moreno cita a Verdugo, Jenaro y Arias (1995), quienes apuntan que

“A pesar de la importancia primordial de las actitudes hacia las personas con discapacidad para lograr una integración social real, todavía son pocos los centros e instituciones que incluyen, como parte importante de su quehacer profesional, actividades, objetivos y contenidos dirigidos a evaluar y mejorar las actitudes” (Moreno, et al., 2006, p. 1).

En la actualidad existen numerosas técnicas e instrumentos para la valoración y cambio de las actitudes. Entre estos trabajos destacan los de Verdugo, Jenaro y Arias (1995) que han desarrollado una “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD) que consta de una forma G (general) con la que pueden valorarse las actitudes frente a personas afectadas de cualquier discapacidad, y formas específicas de esta misma escala para la valoración de actitudes ante personas con discapacidad física, sensorial y mental, destinadas tanto a adolescentes como a adultos (*Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior, s.f.*) (*Beltrán, s.f.*) (*Fernández, et al., s.f.*) (*Moreno, et al., 2006*).

Se trata de una escala de evaluación de actitudes ante personas con cualquier tipo de discapacidad formada por 37 ítems y que ha sido empleada en otros estudios similares. Este instrumento comprende cinco sub-escalas:

- Valoración de capacidades y limitaciones (ítem 1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 y 36).
- Reconocimiento/negación de derechos (ítem 6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35 y 37).
- Implicación personal (ítem 3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31).
- Calificación genérica (ítem 18, 24, 28 y 34).
- Asunción de roles (ítem 19, 30 y 33).

La escala recoge también información acerca de la edad, sexo, estudios y profesión de la persona que la responde. Pregunta también si el encuestado tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad y, en caso afirmativo, la razón del mismo (familiar, laboral, asistencia, ocio/amistad u otras razones), su frecuencia (casi permanente, habitual, frecuente o esporádica) y el tipo de discapacidad al que se refiere (física, auditiva, visual, retraso mental o múltiple) (*Moreno, et al., 2006*).

Propiciar actitudes positivas.

Normalmente se forman ideas sobre las personas que no conocemos y las «etiquetamos» Tal vez ni siquiera se toma en cuenta la influencia de:

- Las imágenes que se ve sobre los demás.
- Lo que se dice y se escribe acerca de ellos.
- El modo en que la gente se comporta con ellos.

Los temores y prejuicios están profundamente arraigados, transmitidos de padres a hijos durante generaciones enteras. Frente a una persona con discapacidad, nadie tiene una actitud neutral, y mientras la imagen de esa persona no se presente deliberadamente positiva, la gente seguirá viendo en

ella la confirmación de sus prejuicios negativos aunque sea de manera inconsciente.

La modificación y cambio de actitudes es más factible cuando no se potencia el lado negativo y compasivo de la discapacidad, sino el lado positivo y las posibilidades de las personas con discapacidad.

Los programas de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad revisados tales como: contacto con personas con discapacidad, información, información más contacto, experiencias no académicas, trabajo cooperativo, entrenamiento en habilidades interpersonales, simulación de discapacidades, tutoría por parte de los compañeros en pequeños grupos, utilizan una diversidad de métodos y estrategias para conseguir un cambio hacia actitudes positivas (Flores, et al., 2009) .

Parece ser que una manera de propiciar actitudes positivas ante las personas con discapacidad es facilitando el contacto directo y la interacción con ellas. La razón de dicho contacto no parecer ser un factor relevante en el cambio de actitudes y tampoco es necesario que la frecuencia de la relación sea alta.

También parece ser que la actitud positiva ante la discapacidad se potenciaría si el contacto se estableciese con personas con discapacidades diversas, siendo esto especialmente importante entre los no discapacitados que sólo se relacionan con personas con discapacidad mental. (Moreno, et al., 2006)

Mejorar la formación del maestro tendrá un papel básico en la aceptación y atención de la diversidad en la escuela. "Llegar a convertirse en profesor es algo más que adquirir una serie de conocimientos y destrezas, no es sólo un asunto de competencia profesional; llegar a ser profesor tiene que ver también con la adquisición de intereses, valores y actitudes frente a su función docente" (López & López, 1997, p. 3).

Sin embargo, no se puede pensar que basta con ofrecer información con reconocida fundamentación científica y esperar que con el simple contacto de los maestros con sus alumnos con discapacidad sea suficiente para generar de forma espontánea actitudes positivas de comprensión, cooperación, valoración y ayuda mutua.

Para adquirir estas actitudes positivas y constructivas y modificar las consideradas inadecuadas, es necesario establecer estrategias de acción que aproximen a la realidad por ejemplo experiencias no académicas en pequeños grupos: salidas, excursiones, juegos, grupos de discusión, foros con personas con discapacidad. Aquí las personas con y sin discapacidad interactúan y juntos pueden conseguir un cambio de actitudes positivas así como una mejora en la valoración del rol social de las personas con discapacidad (Flores, et al., 2009).

La eficacia de los equipos de trabajo cooperativo a la hora de promover actitudes positivas, los alumnos mejora sus percepciones sobre la inclusión educativa y valoran las capacidades y posibilidades de sus pares con discapacidad.

El entrenamiento en habilidades interpersonales ha demostrado ser eficaz ya que los compañeros de los niños con discapacidad pueden enseñarles habilidades sociales y por ende mejoras en las competencias sociales de los niños con discapacidad (Flores, et al., 2009).

La simulación, la posibilidad de experimentar y vivenciar la situación de una persona con discapacidad y las reacciones de las personas sin discapacidad hacia sí mismos.

La tutoría por parte de los compañeros sin discapacidad es un método efectivo para el desarrollo de habilidades sociales y académicas del alumno con discapacidad, aumento de motivación tanto de los tutores como los tutelados.

2.2.2 Inclusión y Discapacidad

Significado de la inclusión

A mediados del siglo XX, se creía que las personas con discapacidad se desarrollaban mejor en ambientes creados especialmente para ellos y sus necesidades. Se hicieron así escuelas especiales, centros de trabajo y de recreación. Aunque se obtuvieron algunos resultados positivos, pronto se cuestionó que las personas con discapacidad estuvieran aisladas, sobre todo porque no se lograba satisfacer su necesidad más importante, como era la de ser partícipes de la vida social. (Iglesias & Polanco, 2009)

Como consecuencia de aquellas acciones, surgieron los principios de *normalización e integración*. El principio de normalización se concreta en el principio de integración, entendido éste como la posibilidad de acceder a un ambiente normativo lo menos restrictivo posible. La normalización en todos los ámbitos, nos lleva a la integración familiar en los primeros años de vida. (Rubio, 2009)

La inclusión surgió, en la década de los noventa, como principio de acción y cambio, ante el movimiento de integración-normalización. Apareció inicialmente en el ámbito educativo, si bien en la actualidad se ha difundido a múltiples entornos académicos y laborales, a la sociedad misma.

Inclusión significa el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, sexo, la etnia situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual (Alemañy, 2009).

La inclusión es un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. Aplicar la

inclusión, es, ofrecer las mismas oportunidades de participación que tienen los otros niños de la comunidad; así como los mismos derechos y obligaciones.

La inclusión parte de la persona y asume que todos somos únicos en capacidad y valía, que toda persona puede aprender, que todos tenemos algo que aportar. Supone la responsabilidad y la oportunidad de ofrecer a cada persona la ocasión de ser conocida por los demás, de aportar algo, de relacionarse.

La inclusión reconoce la diferencia como un valor, de modo que todo el mundo puede formar parte de ella en situación de igualdad. En definitiva, la inclusión lleva aparejada la aceptación de la diversidad (*Sánchez, 2003*).

Los valores de la inclusión son claros: Se basan en la cooperación, frente a la competencia; en la participación, frente a la coerción; en la relación, y no en el aislamiento; en la interdependencia, y no la dependencia; en la amistad, no en la soledad y en el diálogo, frente a la autoridad (*Rubio, 2009*)

Con la inclusión, el potencial, lo valioso, lo trascendente de las personas, es mucho más grande que la discapacidad que poseen. Frente a esto, el concepto sobre la discapacidad cambia y se asume que la verdadera discapacidad es no tener relaciones humanas (*Álvarez & Soler, 2004*). En este sentido se comprende a todas las personas y no solo a las personas con alguna deficiencia.

Desafortunadamente, son numerosas las investigaciones que demuestran que las personas con discapacidad aun no están incluidas socialmente. Los alumnos con discapacidad comparten un espacio físico con el resto de sus compañeros, lo cual no quiere decir que forman parte, que estén incluidos en el aula.

Inclusión educativa.

La integración educativa es “integrar” lo cual implica que todo niño/a, adolescente o joven con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad, al ser aceptado en la escuela regular es él, el que se debe adaptar a la entidad

educativa, en tanto que en la inclusión es totalmente distinto, ya que incluir significa aceptar al otro con sus diferencias e insertarlo a la sociedad como un miembro más, es la institución educativa la que debe hacer todos los arreglos pertinentes para que todos los estudiantes incluidos los que presentan alguna limitación (social, física, cognitiva, sensorial, etc.) puedan beneficiarse efectivamente del sistema educativo.

Inclusión implica que es la escuela la que está preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva, el niño se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas especiales. La escuela se define como un lugar para la diversidad.

La inclusión educativa es un nivel más elevado de integración en la que no solo se pretende que los niños/as, adolescentes se incorporen a las escuelas de educación regular, sino que participen, se identifiquen con ella y que haya una legítima aceptación de toda la comunidad educativa (Ponce, et al., 2006).

La educación es un derecho fundamental y entre sus principales finalidades está el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, el asegurar la igualdad de oportunidades, el éxito educativo de sus alumnos y la plena incorporación a la vida social y al trabajo productivo.

A través del tiempo, la educación de las personas con discapacidad ha evolucionado de la educación especial a las aulas de recursos, a la pedagogía terapéutica a la normalización; de la educación especial a la educación integrada, de la educación integrada a la educación inclusiva (Toboso, et al., 2012).

En 1990 la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, con el fin de buscar la universalización de la educación reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de

la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos). Como consecuencia de estos acuerdos es que en el mundo y Ecuador cobra importancia la inclusión educativa.

Este nuevo concepto surge como sustituto al de integración, en junio de 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, produciéndose otro viraje conceptual que lleva de la normalización a la “inclusión”.

“El sistema educativo ecuatoriano asume el concepto propuesto por la Unesco, el mismo que expresa. “Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños, niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños, niñas” (Espinosa E, 2008, p. 21)

“La inclusión aspira a que todos los habitantes de un país, gocen de una vida con calidad; accediendo equitativamente al espacio de oportunidades”. (Espinosa E, 2008, p. 21). El ideal de un mundo en el que todos los niño/as tienen acceso y se les garantiza que reciben una educación de calidad.

Si bien en el Ecuador, a nivel urbano, hay experiencias sobre interacción educativa, aún no forma parte de la cotidianidad en la práctica pedagógica, ni siquiera es un tema de dominio del docente. Podríamos afirmar quizá que las escuelas rurales son en esencia integradoras.

La “Educación para Todos” emerge a partir del principio de acceso con equidad a la educación más no de la igualdad en educación y mucho menos de educación inclusiva. Carlos Skliar en su debate ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema

mal planteado y una realidad insoportable, demuestra que la equidad en la educación no ha significado igualdad en la aplicación de los derechos humanos en el caso de las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables (*Skliar, 2008*).

El reto es dar respuesta diferenciada a las necesidades de cada alumno, para que logren el mejor desempeño de acuerdo con sus habilidades y capacidades; principio de equidad que debe aplicarse tanto en la educación, vida familiar, la comunidad, el trabajo, la diversión y el deporte.

La atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema de educación regular, ha sido una de las principales acciones de la educación especial a nivel mundial y nacional, sin embargo en el Ecuador, la población con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad aún es sujeta a discriminación.

Frente a esto surge la necesidad de crear nuevas condiciones tanto en la educación especial como en la educación regular (apoyos humanos, técnicos, materiales) para lograr que los estudiantes participen y progresen en sus aprendizajes en un contexto favorable y respetuoso de la diversidad (*Espinosa E, 2008*).

En un sistema educativo inclusivo, los estudiantes con discapacidad cursan en las clases regulares, en el grado o nivel escolar de acuerdo con su edad cronológica, donde reciben los apoyos que necesitan y se les instruye con base en sus propias capacidades y necesidades (*Porter, 2003*).

La inclusión educativa implica un cambio total del sistema educativo, requiere de una respuesta educativa (currículo) que pueda atender las diferencias, de una escuela nueva, es un espacio para todos, de un maestro diferente, de un cambio de actitud de autoridades, maestros, padres, compañeros.

La inclusión educativa no es llevar la educación especial al aula regular, sino más bien que la escuela en su conjunto dé respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Más que un nuevo compromiso con la educación tal como existe hoy, se requiere de una “visión ampliada” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras. En definitiva la educación inclusiva necesita de un entorno inclusivo, es decir una sociedad de derechos.

Consideraciones básicas para la Inclusión Educativa

Las actuales conceptualizaciones de Inclusión han llevado a plantear la necesidad de una escuela para la diversidad en la que independientemente de las características personales, del entorno, así como las dificultades de aprendizaje y de comportamiento que cada uno de los alumnos puedan presentar se consideren condiciones favorables para el desarrollo de todos los alumnos, evitando así la exclusión (*Ponce, et al., 2006*).

Con el fin de hacer efectiva la inclusión educativa se requiere:

- Un enfoque educativo que permita observar las fortalezas y debilidades de cada uno de los alumnos.
- Ver a la discapacidad como un proceso dinámico, en el cual los apoyos, las diferentes oportunidades de aprendizaje, las interacciones adecuadas atenúen las condiciones de discapacidad.
- Elaborar currículos diversificados, para dar una respuesta diferencial al alumno con discapacidad y las adecuaciones curriculares necesarias entre los diferentes estilos de enseñanza, las condiciones del aula y las diferencias individuales.
- Analizar y adaptar los sistemas de evaluación de modo que reflejen el proceso de aprendizaje del alumnado.

- Crear un proyecto educativo compartido que posibilite el trabajo en equipo con los apoyos internos y externos que la escuela requiera.
- La formación y actualización del maestro permitirá satisfacer las necesidades especiales de sus alumnos.
- Asumir una filosofía clara y un comportamiento educativo en valores sociales.
- Actitudes positivas de todos los miembros de la comunidad educativa frente a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no discapacidades (Ponce, et al., 2006).

Para hacer efectivo el derecho de los niños/as con discapacidad a la educación se requiere no solamente de una política educativa que promueva la participación activa de las personas con discapacidad, de la eliminación de barreras para el acceso al aprendizaje, de la capacitación de los maestros, sino también de un cambio de actitud. La actitud positiva de la comunidad, de los compañeros pero sobretodo de los profesores tiene una importancia decisiva, por encima incluso de las consideraciones de carácter didáctico.

2.2.3 Discapacidades

Realidad

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (Naciones Unidas, 2006).

La discapacidad es una realidad que afecta a toda la sociedad, según la OMS más de 1000 millones de personas experimentan alguna forma de discapacidad en el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2011) y en el Ecuador hay 1.608.334 personas

con alguna discapacidad, que representa el 13,2% de la población total, (*CONADIS, 2004*) con algún tipo de discapacidad que a lo largo de la historia se han enfrentado a situaciones de discriminación.

Del total de la población del Ecuador, el 13,2 % son personas con algún tipo de discapacidad (1'600.000 personas), y podemos señalar que en el país existen aproximadamente:

- 592.000 personas con discapacidad por deficiencias físicas,
- 432.000 personas con discapacidad por deficiencias mentales y psicológicas,
- 363.000 personas con discapacidad por deficiencias visuales; y,
- 213.000 personas con discapacidad por deficiencias auditivas y del lenguaje.

La limitación moderada más frecuente es moverse, 366 mil personas registran tener dificultad moderada para caminar, correr, subir gradas. 101700 presentan dificultad para coger cosas. La dificultad para ver aún utilizando anteojos afecta a 176900 personas (*CONADIS, 2004*).

A pesar de reconocer que el problema de los niños/as con discapacidad es un problema de salud pública y del reconocimiento de que requieren atención, protección y asistencia especial para asegurar que puedan disfrutar de una vida digna, gratificante y participar sin discriminación en la vida comunitaria, aún existe un 29% de los niños entre seis y nueve años, con algún problema motriz, auditivo o visual que no asiste a la escuela y 32% de los que presentan problemas cognitivos no asisten a centros educativos (*EMEDINHO, 2000*).

La actitud hacia las personas con discapacidades ha estado siempre marcada por un rechazo más o menos consciente debido a sus anomalías, inspirando sentimientos y actitudes de miedo, compasión, lástima, y generando un trato

diferente y “especial” que en muchos casos ha desembocado en comportamientos y prácticas de discriminación social.

Esta actitud de rechazo tiene su origen en la tendencia de la sociedad a sobrevalorar ciertos modelos. Una persona que tiene una discapacidad no se ajusta a los modelos sociales, y puede significar un estorbo en medio de la sociedad. Estos prejuicios sociales ante la persona con discapacidad y su grupo familiar los suele relegar a una posición minoritaria, con pocos o limitados derechos.

El resultado de esa “mirada” ha sido la exclusión social, la diferencia de oportunidades para el desarrollo de cada persona y la desigualdad. Ello ha generado estructuras que se han convertido en vicios y barreras que impiden el crecimiento de todos los miembros de la comunidad (Ponce, et al., 2006).

Factores políticos y económicos, unidos y relacionados con factores psicológicos como la ignorancia, el miedo, han fomentado las actitudes de discriminación y exclusión, que han dificultado la adaptación a la sociedad de las personas con discapacidad más que las limitaciones reales de la persona con discapacidad.

Frente al fenómeno global de la exclusión, a lo ancho y largo del mundo los gobiernos, la familia, sociedad civil y las propias personas con discapacidad han decidido llevar a cabo acciones fundamentados en la Defensa de los Derechos Humanos en relación a personas con discapacidad. La aspiración es que la sociedad aprenda a aceptar a la población con discapacidad por lo que representan como personas y por lo que puede aportar al contexto social al que pertenece.

Definiciones y paradigmas

La discapacidad es la condición de vida de una persona adquirida durante su gestación, nacimiento, infancia o cualquier otra etapa de la vida que se manifiesta

por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial adaptativa y que al relacionarlas con el contexto social producen desventajas ante las exigencias educativas, sociales.

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, conocida como **CIF** (Jiménez, et al., 2002) (Cáceres, 2004).

*“**Discapacidad** es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Cáceres, 2004, p. 76).*

*“**Deficiencia** es la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Con “anormalidad” se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida (ej. la desviación respecto a la media de la población obtenida a partir de normas de evaluación)” (Cáceres, 2004, p. 76).*

La historia de las discapacidades es tan compleja como el mismo origen del hombre, por lo trascendente de esta condición, tanto para el individuo como para la sociedad, para la educación y la cultura: cada cultura ha compartido creencias, mitos, hábitos y costumbres hacia las personas que viven esa condición. Tan solo entrado el siglo XX, a la luz de la ciencia, se comprendió las discapacidades, al tiempo que en el siglo XXI se les reconocen sus derechos fundamentales y se propugna por acabar con cualquier tipo de discriminación, particularmente con la educativa.

La historia de los modelos y paradigmas en discapacidades se sintetiza en un cambio que va desde la beneficencia, la caridad, la autonomía personal, a la inclusión y los derechos humanos.

El paradigma tradicional, se caracteriza por la actitud que tiene la sociedad hacia la discapacidad de considerar a quienes la presentan como sujetos incapaces de lograr autonomía personal, que necesitan protección, negación de sus derechos y que son objeto de estudio e investigación médico, psicológico y educativo.

El paradigma de la rehabilitación, constituye un avance importante de la sociedad, se considera la factibilidad de rehabilitar a las personas con discapacidad mediante actividades de tipo educativo y psicológico. La atención se centra en la deficiencia y está localizada en el individuo. Por lo que se crean instituciones especializadas en este tipo de atención como los Centros de Educación Especial.

El paradigma de la autonomía personal. Es el modelo contemporáneo; en éste cambia radicalmente la actitud de la sociedad hacia la persona con discapacidad, ya que se le reconoce como un individuo en igualdad de derechos ante la sociedad, y, como tal, se rechaza cualquier tipo de discriminación.

Se cambia la actitud de ofrecer una institución “especial” para su educación y se defiende la integración escolar, y más recientemente la inclusión. Pero, no es solo un cambio de actitud en el campo de la educación, si no un cambio en toda la sociedad la cual reconoce y crea los espacios adecuados para la efectiva inclusión de la persona con discapacidad. Modelo de inclusión y los derechos humanos.

El paradigma de inclusión implica que las leyes, políticas, planes, servicios y la comunidad en general debe adaptarse, planificarse, organizarse para garantizar el libre, pleno e independiente desarrollo basado en el respeto y aceptación de las diferencias, capacidades y necesidades, que garanticen el acceso igualatorio, normalizado y participativo (Cazar, 2003).

Si bien ha sido el último siglo el que ha traído consigo una nueva forma de conceptualizar a la persona con discapacidad. No ha sido un camino fácil, ni éste ha llegado a su fin.

Los cambios importantes en el concepto de discapacidad se perciben en: la perspectiva socio-ecológica, la capacitación personal, la autodeterminación, los derechos personales, los apoyos y servicios especializados e individualizados, etc., reflejan concepciones y formas de pensar distintas.

La discapacidad es una construcción social, es decir es algo que se construye a diario en las relaciones sociales entre las personas, entre los grupos sociales, en el tejido social. Se construye en las decisiones que tomamos, en las actitudes que asumimos, en la manera que construimos y estructuramos el entorno físico, social, cultural e ideológico en el que nos desenvolvemos.

Como construcción social, la discapacidad va más allá de la presencia o ausencia de un condicionamiento biológico o de lo que suele denominarse una deficiencia. La discapacidad tiene mucho más que ver con la clase social a la cual se pertenece. De hecho, hay determinadas discapacidades que son más prevalentes en clases sociales más bajas y su evolución e implicancias son aún más serias en estos niveles socioeconómicos.

En este concepto de discapacidad, la calidad de vida se entiende como un principio primordial para alcanzar el bienestar personal del sujeto con discapacidad, definida como un Constructo Social que incluye la satisfacción con las condiciones de vida (*Schalock, 1999*).

“La calidad de vida de una persona es la percepción que tiene sobre el grado en que se satisfacen sus necesidades, o el grado en el que se le niega oportunidades de alcanzar la felicidad y la autorrealización, si tener en cuenta sus características físicas o de salud, así como de consideraciones sociales o económicas” (Geva, 2011, p. 9).

Los factores políticos, sociales y económicos van configurando una realidad discapacitante más allá de que se hagan o no presentes condicionamientos

netamente biológicos. En este sentido, la discapacidad también se hereda. No como herencia biológica, sino como herencia social.

2.2.4 Tipos de discapacidades.

Existen diferentes tipos de discapacidad, entre ellas se encuentra la discapacidad física, la discapacidad sensorial, la discapacidad intelectual, así también discapacidades con características específicas como los trastornos generalizados del desarrollo, el Síndrome de Down, y la multidiscapacidad.

▶ **La discapacidad intelectual.**

Es también denominada discapacidad cognitiva y es una disminución en las habilidades cognitivas e intelectuales del individuo. La podemos clasificar de acuerdo a los apoyos, en función a las siguientes dimensiones.

- Dimensión I: Habilidades Intelectuales
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
- Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales.
- Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)
- Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura) (*Verdugo, 2003*)

▶ **La discapacidad sensorial.**

Dentro de la categoría de la discapacidad sensorial, encontramos la discapacidad visual, la discapacidad auditiva y otros tipos de discapacidades relacionadas con disminución de algunos de los sentidos.

- Auditiva: Sordera
Hipoacusia
- Visual: Ceguera Total
Baja visión
- Sordo ceguera. (*Servicio de Información sobre Discapacidad, s.f.*)

▶ **La discapacidad mental.**

Dentro de este tipo de discapacidad podemos encontrar:

- Enfermedades mentales y Psicóticas.
- Trastornos de Personalidad (*Ecuador. Ministerio de Educación, 2011*).

▶ **Trastornos Generalizados del Desarrollo.**

- Trastorno Autista
- Trastorno de Asperger
- Trastorno de Rett
- Trastorno Desintegrativo Infantil
- Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado

▶ **Síndrome de Down.**

▶ **Retos múltiples o multidiscapacidad**

- Presencia de dos o más discapacidades.

▶ **La discapacidad motriz.**

Es un trastorno del movimiento y de la postura debido a una lesión del cerebro inmaduro. La lesión cerebral no es progresiva y como consecuencia se pueden producir limitaciones posturales, de desplazamiento o de coordinación del movimiento, alcance limitado, fuerza reducida, dificultad con la motricidad fina y gruesa, mala accesibilidad al medio físico, por lo que es la manifestación más visible que presenta una persona.

La discapacidad motora es la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas por las barreras¹ presentes en el contexto en el que se

¹ Las barreras son de distinto tipo, por ejemplo, si la dificultad de un niño o niña se refiere a la movilidad de sus extremidades inferiores, no podrá acceder autónomamente, a las dependencias de edificios o viviendas que no tengan rampas o ascensores adecuados, no podrá usar los servicios higiénicos que no estén habilitados, no podrá acceder a los medios de transporte público, difícilmente podrá practicar deportes si no están adaptados, o simplemente, trasladarse cómodamente por las calles de la ciudad las que están llenas de obstáculos.

desenvuelve la persona *(Chile. Ministerio de Educación, 2007)*.

Como se puede apreciar en la definición, la discapacidad motora no depende entonces únicamente de las características físicas o biológicas del niño o niña, sino que se trata más bien de una condición que emerge producto de la interacción de esta dificultad personal con un contexto ambiental desfavorable.

Así, más allá de sus limitaciones o dificultades físicas efectivas, las barreras de un entorno hecho por y para personas sin discapacidad, condicionarán en el niño o niña, una percepción alterada de sus posibilidades reales, y una dependencia absoluta de los otros u otras.

Las limitaciones más significativas que se pueden encontrar en la escuela, en los alumnos con discapacidad motriz, son las referidas a la postura y a la falta de movilidad. Se concretan en dificultades para mantener una postura adecuada, para adaptar las distintas partes del cuerpo a los cambios posturales. La movilidad limitada dificulta el desplazamiento de las personas haciéndolo lento y difícil y en ocasiones requiere de apoyos especiales tales (aparatos ortopédicos), que les faciliten y posibiliten el acceso a todas las dependencias de su centro educativo. *(Martínez, et al., 2000)*

Otra limitación, está en la utilización de los miembros superiores. Lo que dificulta las posibilidades manipulativas del alumno y enlentece el desarrollo y adquisición de diferentes contenidos escolares, entre ellos la escritura. En ocasiones, estas dificultades se pueden ver agravadas por la existencia de movimientos involuntarios, debilidad muscular y sincinesias.

La discapacidad motriz con frecuencia se asocia a una serie de trastornos que no son inherentes a la deficiencia motriz, pero que repercuten notablemente en las posibilidades de desarrollo del niño. Destacan las alteraciones sensoriales, perceptivas, del lenguaje oral, de la función de eliminación y las alteraciones socio-afectivas.

Entre las dificultades sensoriales que se pueden encontrar pérdidas o disminución de la audición, de la agudeza visual, presencia de nistagmos, restricción del campo visual y/o pérdidas totales o parciales de las sensaciones al tacto, dolor, presión, frío o calor.

Los trastornos en la percepción incluyen, entre otros, dificultades para distinguir entre figura y fondo para la coordinación viso-motora y para percibir las distintas posiciones corporales en el espacio.

Los problemas de comunicación están presentes a causa de los trastornos en la movilidad y control de los músculos fonatorios y/o respiratorios, se ve dificultada e incluso imposibilitada la emisión de voz.

En algunos niños con discapacidad motriz se observan problemas emocionales. La ansiedad, baja autoestima, falta de motivación y atención y una imagen irreal de sí mismo. La presencia de todas estas alteraciones ya enumeradas, y otras que se pueden asociar, impiden que estos niños con necesidades educativas especiales desarrollen el grado de autonomía e independencia necesario para realizar las actividades que le son propias.

La discapacidad motriz no conlleva necesariamente alteración en la capacidad intelectual. No se puede obviar, sin embargo, que las afectaciones motrices y perceptivas, junto con los diferentes problemas emocionales que pueden existir, sí repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos niños (*Martínez, et al., 2000*).

La discapacidad motriz se clasifica en los siguientes trastornos:

- **Trastornos físicos periféricos.** Afectan huesos, articulaciones, extremidades y músculos. Se presentan desde el nacimiento (por ejemplo, algunas malformaciones de los huesos), o bien, son consecuencias de enfermedades en la infancia (como la tuberculosis ósea articular). Algunas lesiones de la médula espinal interrumpen la comunicación de las extremidades superiores y/o inferiores hacia el cerebro y viceversa.

La espina bífida consiste en una serie de malformaciones congénitas que presentan en común y como característica fundamental una hendidura congénita de la columna vertebral como resultado de un cierre anormal del tubo neural alrededor de los 28 días de gestación, es una enfermedad congénita en la que las vértebras no se desarrollan bien en el embrión, dejando un hueco bien en la región lumbar o en la región lumbar sacra posterior, por donde sale la médula espinal. Cuanto más baja se localice la malformación, menor serán las secuelas. Existen varios tipos de espina bífida: Espina bífida abierta, Mielomeningocele, Meningocele.

- **Trastornos neurológicos.** Es lesión en el área del cerebro (corteza motora cerebral) encargada de procesar y enviar la información de movimiento al resto del cuerpo. Origina dificultades en el movimiento, y en el uso, sensaciones y control de ciertas partes del cuerpo. Los más comunes son la parálisis cerebral, los traumatismos craneoencefálicos y los tumores localizados en el cerebro.

La parálisis cerebral es el trastorno motor más común en los niños de edad escolar. Constituye una anomalía de la función motora debida a un defecto, lesión o enfermedad no evolutiva del sistema nervioso central; ocurre durante el desarrollo neurológico temprano y con frecuencia se asocia a diversos trastornos de la esfera neuro-psíquica, sensorial y del lenguaje (*Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010*).

▶ **Necesidades educativas.**

Son los requerimientos particulares a nivel académico que presenta un alumno dentro de un contexto académico regular.

▶ **Necesidades educativas especiales.**

Con el cambio conceptual que se ha dado en el campo de la educación especial, el concepto de necesidades educativas especiales es más amplio, pues incluye a todos los alumnos que por diversas causas presentan dificultades en el proceso de

aprendizaje y en su desarrollo en general y que necesitan de apoyo para alcanzar los objetivos educativos trazados. Son niños/as que por sus particularidades personales o sociales se enfrentan a considerables obstáculos para cumplir tales objetivos.

Al hablar de necesidades educativas especiales se está incluyendo a otros alumnos que también requieren de una atención diferente aunque no presenten una discapacidad, así los niños superdotados o que muestran un alto rendimiento escolar (López, 2000).

A las necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad se las clasifica:

TIPO	CLASIFICACIÓN
Dificultad para el aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Dislexia • Disortografía • Disgrafía • Discalculia • Déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-H)
Trastornos de comportamiento:	<ul style="list-style-type: none"> • Trastorno disocial • Trastorno negativista desafiante • Otros trastornos de comportamiento de la Infancia y adolescencia.
Dotación intelectual:	<ul style="list-style-type: none"> • Superdotación • Altas capacidades • Talentos
Otros:	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermedades Catastróficas • Movilidad Humana • Adolescentes Infractores

Fuente: Proyecto Modelo de Inclusión Educativa.- Ministerio de Educación – Ecuador – 2011

2.2.5 Discapacidad y Comportamiento Social.

La familia.

El nacimiento de un hijo con discapacidad en cualquier familia genera un shock. El hecho se percibe como algo inesperado, extraño y raro, que rompe todas las expectativas sobre el hijo deseado. Esta nueva realidad cambia los esquemas de toda la familia.

Cada familia es única, en busca continua de una estabilidad y equilibrio entre cada uno de quienes la componen. Sin embargo, se producen desadaptaciones frente a situaciones como el nacimiento de un hijo o hermano/a con discapacidad. Dicha realidad suele ser impactante y repercutirá, probablemente, a lo largo de toda la vida.

La noticia sobre la discapacidad de un hijo suele generar una reacción muy grande y con potencial agresivo (descomunal), surge un conflicto entre la situación que toca vivir y los recursos con los que se cuenta (desproporcionado), y aparecen inmediatas consecuencias que afecta tanto a padres, hermanos, como abuelos (desequilibrante) (Núñez, 2010).

Lo que ocurre verdaderamente en el momento de recibir el diagnóstico es una crisis, interpretando la crisis como aquella situación en la que la persona se ve obligada a enfrentar una dificultad sin los medios para resolverla.

Cada uno de los miembros de la familia al igual que cada miembro en forma individual, experimenta una serie de sentimientos, muchas veces reprochables, incontrolables, e imposibles de comprender. Muchas veces estos sentimientos se apartan del sistema de creencias de la persona, lo que hace que los oculten, los nieguen, o los rechacen, incrementando aun más su dolor y el aislamiento. Hay que comprender que en situación de crisis los sentimientos, las emociones no se juzgan, sino se acompañan (Núñez, 2010).

Entre las reacciones más frecuentes podemos mencionar, negación, enfado, miedo, culpa, confusión, desilusión, rechazo.

Los aprendizajes, las actitudes no son innatos, no se nace con ellas, son el producto de las relaciones que se tienen con las demás personas, especialmente aquellas que se aprenden como producto de la crianza en el seno familiar.

Estudios sobre las actitudes de los padres hacia los hijos con discapacidad de aprendizaje sugieren la existencia de actitudes hostiles. Un estudio realizado por Wetter (1972) concluye que los padres de estos niños presentan actitudes de sobre indulgencia y de rechazo mayor que las existentes en los padres de un grupo control. Nursey, Rohde y Farmer (1990) en su estudio en el que se evaluaron, a través de escalas, las actitudes de padres y médicos hacia los niños con discapacidades, dio como resultado la existencia de actitudes significativamente más positivas por parte de los padres (*Barbaranne, 2008*).

La familia constituye la primera escuela y es en su seno donde se va a transmitir la herencia social: usos, costumbres, valores, creencias etc., e igualmente se transmiten los prejuicios y se conforman las actitudes hacia la diversidad. Las actitudes se aprenden.

En consecuencia, es en el seno familiar donde se pueden gestar actitudes positivas hacia la diversidad. El niño en la familia comienza el proceso de socialización que continuará después en los grupos extra familiares y sociedad en general.

La unidad educativa

En tal sentido, la educación formal y no formal esta llamada a cumplir un rol importante con miras a educar a los padres y estudiantes para que las nuevas generaciones sean más tolerantes o mejor respetuosos. Por tanto la escuela es la llamada a desarrollar los valores inclusivos que permitan ver a la discapacidad no

como una condición negativa sino como un elemento de la identidad de las personas que debe ser reconocido, apreciado y respetado y a partir del cual debe construirse la educación escolar a la que tienen derecho.

Una forma de lograr la formación de actitudes no discriminatorias en las actuales y nuevas generaciones, es el propiciar el contacto con la diversidad, facilitando la interacción con personas de otros entornos; de aquí la importancia que reviste para los niños, para los escolares y los adultos el viajar y conocer otros contextos, ya que estos propician nuevas y reales experiencias con quienes son diferentes; en este sentido cada día los medios de comunicación en especial la televisión cobran mayor importancia al penetrar culturalmente a los hogares y emitir imágenes que afectan la estructura mental y cognitiva del televidente.

Con la imagen positiva que los familiares de los alumnos/as con necesidades educativas especiales demuestran respecto a la convivencia con sus hijos/as, a su vez mostrarán al resto de la sociedad que las personas con discapacidades tienen más en común con el resto de las personas que dé diferente.

Los familiares de los alumnos/as ordinarios tienen gran influencia en las actitudes de sus hijos/as, por lo que deben ser bien informados acerca de las ventajas que aporta una educación no excluyente.

Es muy importante formar a los familiares para aceptar la existencia y las ventajas de la convivencia de todos los alumnos/as, con y sin discapacidades en un mismo centro y a poder ser en una misma aula, la integración sirve para educar socialmente.

En la inclusión educativa debe prevalecer una relación equitativa y respetuosa entre padres y profesionales. Cuando un niño ingresa por primera vez a una escuela, ¿cómo desean los padres que reciban a su hijo? ¿Qué actitud esperan del maestro? Lo que los padres esperan es que lo reciban con cariño, con interés y entusiasmo por su ingreso, y se dirijan a él con afecto, mostrando que realmente

interesa recibirlo en el grupo como a uno más del grupo y no como el alumno con una necesidad x . (Ponce, et al., 2006)

Pero también les preocupan las actitudes de alumnos, profesores y de los padres de otros alumnos sin discapacidad. Sus hijos se encuentran ante un nuevo currículum, nuevos compañeros, nueva organización del centro educativo, mayor número de profesores, excesiva importancia dada al rendimiento académico en detrimento de aspectos del desempeño personal. Y, por lo general, se carece de una orientación práctica en los estudios, y hay falta de oportunidades al finalizar la educación secundaria, con sentimientos de frustración que progresivamente pueden incrementarse, y afectar significativamente al alumno en su equilibrio emocional y en el desarrollo de su proyecto vital.

Ante estas dudas, el personal educativo deberá escuchar, ser lo más flexible posible, y comprender que con el tiempo cambian las perspectivas. Los padres necesitan del apoyo, la asesoría, la confianza de los docentes, autoridades y de la manifestación de que el niño será bien recibido y que juntos irán construyendo una labor incluyente lo más conveniente para la familia, el alumno y la escuela. Estos temores y dudas serán menos, cuando las escuelas incrementan sus experiencias incluyentes y la presencia del alumno con necesidades especiales asociadas o no a una discapacidad.

En el Ecuador, al igual que en el resto de América Latina, la inclusión educativa ha cobrado un gran interés como resultado de los diferentes acuerdos y convenios internacionales promovidos por la Unesco y las Naciones Unidas en defensa del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

En el Foro Mundial sobre Educación Para Todos, Dakar 2000 se conceptualizó que la educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el desarrollo sostenido la paz y la estabilidad dentro y entre los países. Sin embargo, aun en el siglo XXI son muchas las personas que permanecen excluidas de la educación

básica por razones: sociales, económicas, geográficas, de salud, afectados por conflicto y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje (*UNESCO, 2000*).

Los docentes.

La importancia de reflexionar sobre la formación del docente y la atención a la diversidad, responde a que la inclusión educativa de las personas con discapacidad, es considerada hoy día una meta de los sistemas educativos a nivel mundial, lo que ha llevado al diseño de políticas, normas y reglamentos que garanticen la incorporación de estas personas, comenzando en la infancia, a los diferentes niveles educativos, fundamentalmente desde la educación inicial. Para la puesta en práctica de dichas normas, se requiere el compromiso de todos los actores involucrados, y de manera relevante, el del docente de aula común, pues será el encargado de liderar el proceso de inclusión.

Es claro que un instrumento legal no puede adentrarse en áreas de afectividad, por lo tanto deben buscarse otras estrategias para desarrollar la empatía, que es la base de procesos de integración. Es decir que la existencia de tales leyes debe ir de la mano de la entrega al profesorado, de elementos que los sensibilicen en esta área y hagan que ellos como formadores se sientan seguros de poder enseñar a un niño con discapacidad.

Lo que hace falta es sensibilizar al profesorado para que entiendan que la aceptación de la diferencia es una oportunidad y no algo que les complicará su docencia.

El docente, en tanto que es un profesional que en comparación con otros profesionales del campo de la discapacidad es el que se relaciona muchas horas diarias con los alumnos y sus familias es quien responde con mayor intensidad emocional en el desempeño de su tarea.

Son diversas las respuestas afectivas tanto positivas como negativas que los docentes manifiestan en su ejercicio profesional, y que de una u otra manera interfieren y dificultan su quehacer. Estas están vinculadas directamente con las particularidades de la institución en la cual se desempeñan.

- Miedo al cambio: sabemos que los cambios no son fáciles, ni rápidos y que provocan resistencia. Esta resistencia al cambio se puede vincular, en muchos casos a la dificultad para dejar una larga tradición de la escuela caracterizada por la homogeneidad.
- Sentirse no preparado para la tarea: no poseer los conocimientos necesarios que le permitan vencer los obstáculos que se le presentan en la educación de un niño con discapacidad, llena de inseguridades e interrogantes al docente. Educar en la diversidad siempre genera incertidumbres y dudas pero también es cierto que estos son requisitos indispensables para la innovación y el cambio.
- Intolerancia y rechazo al diferente: es propio del ser humano dirigir la mirada hacia lo diferente, y esto se acompaña de un juicio de valor, generalmente, de descalificación y rechazo. Este rechazo de lo diferente muchas veces se asocia al desconocimiento, a la falta de información. Sin embargo los componentes emocionales son condicionantes del grado de aceptación o rechazo de la diferencia.
- Negación de la diferencia: Negar la diferencia es no reconocer la diversidad. El reconocimiento de la diversidad por parte del docente es considerar a cada alumno de acuerdo con lo que es y poder dar a cada cual lo que necesita.
- Sentimientos de lastima hacia el niño integrado: este sentimiento hace que el docente encuentre dificultad para exigir, para poner límites al niño diferente.

- Bajo nivel de expectativas en cuanto al rendimiento del alumno: los sentimientos de lastima están muy unidos a las bajas expectativas en el rendimiento de los alumnos. Muchas investigaciones ha mostrado que el éxito o fracaso de los alumnos está vinculado con el nivel de expectativas del maestro. "Efecto de Pigmalión"²
- Sensación de sobrecarga, agobio y sobre exigencias: estos sentimientos surgen por la demanda de tiempo y energía que la atención de un niño con discapacidad requiere. Siente que atender a ese niño puede implicar el descuidar a los otros, sobre todo, desatender la calidad de su educación. También se experimenta sobre exigencias al tener que enfrentar situaciones de conflicto ante las reacciones negativas que pueden surgir de parte de los compañeros.
- Sentimientos de frustración, fracaso y enojo: todo aquel que lleva adelante una tarea con un niño que tiene alguna discapacidad debe hacer un permanente esfuerzo de discriminación entre las expectativas propias y las reales posibilidades y limitaciones del niño. El no poder hacer esta discriminación lo expone a quedar dominado por estados de desilusión y fracaso.
- Sentimiento de soledad. Esta presente sobre todo cuando en el proyecto de inclusión es solo el docente el responsable en lugar de que sea un proyecto global en el que es toda la comunidad educativa de la institución la responsable.

² El efecto Pigmalión se puede identificar de las siguientes maneras:

- "Suceso por el que una persona consigue lo que se proponía previamente a causa de la creencia de que puede conseguirlo."
- "Las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirían los alumnos, determinan precisamente las conductas que los profesores esperaban." (Rosenthal y Jacobson)".
- "Una profecía autocumplida es una expectativa que incita a las personas a actuar en formas que hacen que la expectativa se vuelva cierta".

- El orgullo de sentirse enfrentando una situación de desafío: el trabajo con niños con discapacidad es para el docente un desafío que se acompaña del orgullo al poder ir superando las dificultades que le plantea el ejercicio de su tarea.
- La alegría y la satisfacción: estas respuestas emocionales las experimenta el docente ante la tarea emprendida y los logros obtenidos por más pequeños que sean.
- Enriquecimiento personal y aprendizaje de vida: estos sentimientos surgen en el docente al encontrarse con niños y familias que enfrentan una adversidad con gran entereza y coraje. Ejemplos de viuda que van más allá de lo cotidiano (Núñez, 2010).

El papel del docente es como siempre “enseñar”, “despertar en los niños y niñas el deseo de aprender, de descubrir”, pero la inclusión nos invita a examinar en términos generales, lo que estamos enseñando y la forma en que lo hacemos; por ello, este docente deberá contar con algunas actitudes personales y profesionales.

La experiencia ha señalado, que un factor determinante en el éxito de dichas políticas de inclusión ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, tal como lo revelan los estudios de Moreno, (Moreno, et al., 2006) Díaz, (Díaz & Franco, 2008) y Artavia (Artavia, 2005), y como lo expresó Fulvia Cedeño (2006, p. 7) asesora del Ministerio de Educación Colombia, en el III Congreso internacional de Discapacidad “si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre” (Cedeño, 2006).

El éxito de una escuela inclusiva no es solo crear una educación de calidad para todos los alumnos, es también establecer un paso crucial a la hora de ayudar al cambio de actitudes discriminatorias y de esta manera desarrollar una sociedad inclusiva.

En la inclusión educativa son las barreras sociales los mayores obstáculos, el predominio de ciertos prejuicios respecto a estos grupos poblacionales generan temor en las instituciones, asumiendo ante su potencial ingreso la actitud de tener un problema más que enfrentar, mas no como un acto de responsabilidad social y una oportunidad de aprendizaje institucional

Es en la escuela como segunda institución educativa donde se crean espacios favorables para el desarrollo de valores sociales (solidaridad, tolerancia, respeto, democracia, etc.) pilares para garantizar relaciones sociales en sus diferentes ámbitos para que las nuevas generaciones sean más tolerantes y racionales.

Las actitudes de los docentes hacia sus estudiantes juegan un papel importante en el acto educativo; el agrado o desagrado hacia una determinada actividad, tarea puede darse, no tanto su naturaleza, como por las actitudes que el docente presenta en su acto docente. Tal vez detrás de la aversión a una tarea se pueda encontrar una actitud negativa hacia el docente como persona.

La personalidad, las actitudes del docente juegan un papel de fundamental en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad (Díaz & Franco, 2008)

Artavia (Artavia, 2005, p. 63) citando a Correa (Correa, 1999) identifica, entre otras las siguientes actitudes de los docentes frente a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales:

“Actitudes de escepticismo: caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con Necesidades Educativas Especiales al aula regular” (Artavia, 2005, p. 63).

“Actitud de rechazo: el docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con Necesidades Educativas Especiales. Mientras que el escéptico “no cree” en esta

actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un escéptico no necesariamente los rechaza: puede aceptarlos en el aula aunque “no cree que eso de resultado” (Artavia, 2005, p. 63).

“Actitudes ambivalentes: se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con Necesidades Educativas Especiales, fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento” (Artavia, 2005, p. 63).

“Actitudes de optimismo empírico: se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con Necesidades Educativas Especiales por ensayo y error” (Artavia, 2005, p. 63).

“Actitudes de responsabilidad social: la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva” (Artavia, 2005, p. 63).

Sola (1997), citado por Sánchez (Sánchez, et al., 2008), señala que entre los distintos factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, destaca la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente. Además menciona que el desinterés y el rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria se deberían a la falta de formación adecuada.

El docente es el principal punto de enlace, debe estar involucrado y tener la información necesaria que le permita manejar la situación con dominio y certeza. Se le debe de proveer del apoyo que requiera para desarrollar un ambiente de

aprendizaje apropiado a las necesidades del estudiante, para preparar a los compañeros de aula a aceptar al estudiante con discapacidad, adecuar el currículum y estar atento a las diferentes situaciones que se puedan dar en su clase y la de los otros docentes de materias especiales. La formación apropiada de los maestros puede mejorar su confianza y sus aptitudes para educar a niños con discapacidad.

Pero no solo se necesita un cambio en la formación inicial de los docentes de educación regular, sino también para todos los especialistas y profesionales de la educación especial. Estos últimos deben modificar su rol y funciones y convertirse en profesionales de apoyo a la educación regular. Los recursos existentes en la educación especial hay que reorientarlos, poniéndolos al servicio de la educación regular. No es posible que la educación especial no forme parte de la reforma educativa, ¿cómo podrán los especialistas hacer sugerencias, recomendaciones a los docentes de la educación regular?

Los principios de la inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen a los maestros oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva

El docente es un gran aliado del proceso cuando su intervención es considerada y reconocida. Las actitudes y conductas del profesor, sus expectativas, su propia valoración como persona y como profesor, la forma como organiza el aula, su manera personal de estar en el aula, son algunos de los aspectos que influyen más directa y eficazmente en la formación de una autoestima positiva de los alumnos.

No siempre lo que dicen las personas es lo que realmente sienten (más grave aún: ni la misma persona es consciente de este fenómeno) y que ciertas formas de actuar y pensar solo ofrecen una imagen aproximada de la realidad de esa persona.

Espinoza (2006), citado por Sánchez (*Sánchez, et al., 2008*), concluyó en su investigación 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. La actitud negativa es detectada por los alumnos; por lo que éstos se sienten poco valorados por su profesor y, en consecuencia, se desmotivan más fácilmente

En cambio, si la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva el proceso será más exitoso. Amat (1997) también citado por Sánchez (*Sánchez, et al., 2008, p. 171*) menciona que esta actitud positiva se caracterizaría por "(1) conocer el perfil e interés de los alumnos, (2) tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos y (3) estar convencidos de la influencia que se ejerce en relación con los alumnos".

Las diferentes investigaciones permiten concluir que uno de los factores de gran influencia en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes del profesorado en relación a las expectativas que muestran ante los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado.

Efectivamente, las actitudes determinan en gran medida el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes. En las escuelas inclusivas nos encontramos con una gran disponibilidad del profesorado para responder a las demandas de sus alumnos. La cuestión es cómo se genera una actitud positiva del profesorado favorable a la incorporación de alumnos con necesidades especiales en su aula, comprometidos con su plena participación y con la mejora de sus posibilidades. Probablemente sea esta una de las tareas más complejas y difíciles de obtener. (*Lobos, et al., 2004*)

Podemos decir que existe una aceptación generalizada de la filosofía de la inclusión y una aprobación sobre la manera de desarrollarla a nivel político y administrativo.

En este sentido se puede decir el modo en el que el docente responde a las necesidades de sus alumnos puede ser la variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la inclusión, más que cualquier estrategia administrativa o curricular, sin embargo no se debe olvidar en ningún momento el papel de los compañeros, el grupo de iguales y, ni mucho menos, de la familia.

Históricamente las personas con limitaciones han inspirado diferentes sentimientos como: lástima, indiferencia y han sido víctimas de infanticidio y explotación.

Las actitudes se relacionan con la actuación del sujeto, tanto en su vida intelectual como social pues el conocer las actitudes de un individuo en relación con objetos o personas permite que se puedan hacer inferencias acerca de su conducta.

En este sentido, las personas con necesidades especiales son objeto de actitudes por parte de la comunidad, que determinan el éxito o fracaso de su integración social. Por una parte, las actitudes de la familia o la sociedad y por otra, la de sus pares (*Iglesias & Polanco, 2009*).

Diversos estudios indican que las opiniones de los compañeros de niños con discapacidad son positivas hacia ellos como personas y como estudiantes. Sin embargo, en las interrelaciones personales que se suscitan, en el diario compartir en los salones de clase, no existe congruencia entre lo que opinan y la forma como se relacionan con ellos, pues la dinámica grupal está marcada por diversas actitudes, entre ellas: indiferencia hacia este tipo de compañeros (*Manpaso, 2004*) (*Flores, et al., 2009*) (*Peréz, s.f.*) (*Suria, 2011*) (*Novo-Corti, et al., 2011*).

Las actitudes de sus compañeros que tienen un efecto tanto en el desarrollo del auto-concepto del propio sujeto con discapacidad, como en su proceso de socialización.

Existe también una fuerte tendencia por parte de los niños de aislarse o apartarse del resto de sus compañeros; creando en los niños con discapacidad dependencia, básicamente, hacia un compañero con quien comparten conversaciones, juegos, trabajos escolares, etc.

Otra actitud manifiesta de la relación de los niños con sus compañeros con discapacidad es el sentimiento de lástima que los niños entrevistados manifiestan por sus compañeros con Necesidades Educativas Especiales.

Por un lado, el grado de indiferencia y rechazo producto de un inadecuado manejo de la integración, lo que no permite a sus compañeros ni a los mismos niños con Necesidades Educativas Especiales compartir plenamente espacios escolares y recreativos en común.

Hay que tener en cuenta que el adolescente con discapacidad presenta dificultades (por ej., mayores dificultades e interacción con el grupo de iguales, preocupación por su físico, falta de información y formación sobre sexualidad, inseguridad, futuro laboral y familiar, currículum más exigente) como en cualquier otro adolescente y a estas se unen otras dificultades como pueden ser la sobreprotección, o la preocupación por la aceptación social. A las familias les preocupa la dificultad en la interacción social de sus hijos con los compañeros y los problemas que presentan en las relaciones sociales principalmente.

Los pares pueden apoyar en las diferentes tareas que facilitan el proceso de inclusión, algunas de ellas son:

- Contribuir a que los niños con discapacidad no desarrollen sentimientos de inferioridad
- Evitar el aislamiento social

- Ser apoyos conductuales y académicos
- Desarrollar habilidades sociales (*Pérez, n.d.*)

Los compañeros proporcionan beneficios como:

- Los compañeros como amigos
- Compañía: compartir una actividad.
- Apoyo físico: asistencia
- Apoyo al ego: sentirse capaces y valiosos genera aprobación social

Pero con la inclusión no se benefician únicamente el alumno con discapacidad sino también el alumno regular, así:

- Conocen diferentes tipos de discapacidad
- Conocen las fortalezas y debilidades de quienes presentan discapacidad
- Piensan cómo ayudar a los otros
- Se convierten en cómplices y defensores
- Desarrollan valores esenciales en la interrelación con sus compañeros (*Save the children, 2002*).

En el proceso de inclusión una de las primeras acciones de los compañeros es participar como monitores, guías, compañeros de estudio o tutores de sus compañeros con discapacidad.

Una segunda acción de los pares es apoyar a sus compañeros en actividades tanto dentro como fuera de la escuela. Ayudan a identificar necesidades y sugerir opciones de apoyo, así ser portavoces de aquellos que no pueden hablar.

La tercera acción de los pares es actuar como responsables de la toma de decisiones. La igualdad y la paridad entre alumnos y adultos en la toma de decisiones promueven una participación activa de los alumnos, genera un clima de respeto mutuo, situaciones que seguramente son más probables que cuando las decisiones son tomadas solo por los adultos (*Manpaso, 2004*).

La comunidad

La concepción sobre las personas con discapacidad y las actitudes que ante ellas se han asumido, están ligadas a la historia de la sociedad y a sus sistemas de valores. Las diferencias culturales, geográficas y el nivel de desarrollo social, han pautado en gran parte las actitudes asumidas, que a su vez, no han sido iguales para los distintos tipos de discapacidad, ni para las diferentes culturas.

En muchos momentos de la historia la actitud de las personas con discapacidad, etiquetadas como minusválidos, impedidos, inválidos, etc. ha sido de total sometimiento y dependencia, siempre han desempeñado el papel y ocupado el sitio que la sociedad les ha asignado. Han sido objetos de rechazo y muerte por considerárseles expresión del mal, este rechazo con el tiempo ha cambiado por sobreprotección, convirtiéndose en objetos de caridad, mas tarde en objetos de asistencia, para irse transformando poco a poco en objetos de estudio psico-médico-pedagógico, al ser considerados como persona.

La atención a la diversidad supone una nueva forma de entender la realidad educativa. La escuela se enfrenta al reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y fomentar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, estos planteamientos requieren una nueva forma de pensar y actuar, que en la mayoría de los casos, aún no se ha producido.

El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo ésta como un valor positivo para todos.

Entre los principales factores que han influido en el cambio de actitud hacia las personas con discapacidad se pueden destacar:

- Evolución de la ciencia. Adelanto de la medicina
- Mayor educación de la comunidad frente a los problemas de las personas con discapacidad.

- Evolución de la sociedad industrial y capitalista necesitada de mano de obra.
- Los movimientos sociales.
- Los medios de comunicación
- La propia persona con discapacidad. (el mejoramiento de su de imagen)

(Instituto interamericano de niños, niñas y adolescentes, s.f.)

A través de la historia las personas con discapacidad han sido objeto de actitudes negativas, marginadas que han estado basadas en estereotipos, muchas de las cuales perduran hasta nuestros días. El contacto es tan limitado que la imagen estereotipada es el único referente.

Podríamos identificar tres formas de comportamiento social frente a las personas con discapacidad:

- Rechazo, por estar ante un fenómeno desconocido y amenazador.
- Protección, por considerarlos incapaces de valerse por sí mismos.
- Justicia social, en la cual todos los miembros que conforman una sociedad pueden ser autónomos y participar en igualdad de oportunidades *(Instituto interamericano de niños, niñas y adolescentes, s.f.)*.

A nivel mundial y nacional actualmente el tema de las discapacidades es tratado como un problema político-social que a todos nos compete. La persona con discapacidad es considerada con derechos y deberes, muchas de las barreras físicas y actitudinales están siendo modificadas paulatinamente, pero aún quedan muchas actitudes que deben cambiar para que se logre la inclusión plena a la sociedad.

El mayor problema que se le presenta a la persona con discapacidad, es la imagen que la sociedad tiene de ella a través de la historia. Imagen producto de una relación entre la persona con discapacidad y la sociedad, en donde se valora a la persona no por lo que hace, sino por lo que su discapacidad no le permite hacer.

La persona con discapacidad se encuentra en una lucha constante por valorarse y hacerse valorar.

Por otro lado la valoración social de cada uno de estos casos es diferente, cuando la persona tiene una discapacidad desde su nacimiento se le hará más difícil cambiar su imagen en términos sociales; se tiende a mirarla como una persona dependiente, que necesita apoyo. En cambio, cuando la discapacidad es adquirida la persona pierde alguna facultad, su imagen aunque es modificada, no será borrada por completo, lo que demuestra que más que la discapacidad y aún más que la persona es la imagen creada la que modifica o condiciona la realidad.

“La imagen negativa, de caridad y lastima puede cambiarse siempre y cuando se utilice el enfoque correcto, que refleje que los sentimientos, las virtudes y capacidades humanas son dones que le asisten al ser humano sin importar su condición. Una sociedad que solo acepte a aquellos miembros plenamente funcionales, deberá considerarse imperfecta, porque admite la discriminación. Si pretende ser justa, ha de rechazar la segregación, dar paso a la normalización, o consecución de niveles adecuados de vida en los que cada uno de sus miembros pueda desenvolverse lo más próximo a lo normal”
(Instituto interamericano de niños, niñas y adolescentes, s.f.).

Las Naciones Unidas, reconocen que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad pueden suponer obstáculos más importantes para su inclusión en la comunidad que los derivados de su propia deficiencia. Pero no es sólo la sociedad la que puede poner obstáculos en ese proceso de inclusión en la comunidad, sino también, la actitud de algunos profesionales que deben intervenir sobre este colectivo (Naciones Unidas, 2006).

Las actitudes mentales son en general mucho más difíciles de salvar que las barreras físicas. Por la importancia que tiene el conocimiento de las actitudes para entender las acciones y decisiones que se toman frente a las personas con

discapacidad; se han realizado varios estudios que las describen, al igual que los factores que influyen en ellas.

La aceptación y actitudes hacia las personas con discapacidad el contacto con ellas, las razones de este contacto, la frecuencia y el tipo de discapacidad (*Iniciativas Comunitarias ADAPT y empleo, s.f.*).

En el siguiente año en Chile, Fernández y Meneses midieron las actitudes de empresarios hacia la contratación de personas con discapacidad, encontrando que el tipo de actitud variaba según el área económica de la empresa (*Díaz & Franco, 2008*).

2.3 MARCO CONCEPTUAL

Accesibilidad. *“Es un derecho que implica la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar, de manera segura, confortable y autónoma. Ello implica que las barreras de entorno físico deben ser suprimidas”.* (CONADIS, 2008).

Actitud. *“En general es tomado como una disposición para la acción basado en opciones afectivas y cognitivas. Predisposición de la persona a responder de una manera determinada frente a un estímulo tras evaluarlo positiva o negativamente”* (Dorsch, 2008).

Actitud positiva. *“La actitud positiva de una persona se origina en hacer uso de aquellos recursos que esta posee para solucionar sus problemas y dificultades. En efecto, el énfasis de una persona con actitud positiva se centra en aquello que posee en lugar de ocuparse de lo que carece. Así, la actitud mental positiva tiene injerencia en la salud psíquica fomentando sentimientos que trasuntan bienestar y placidez”* (Dorsch, 2008).

Actitudes ambivalentes. *“Por una parte, en el mantenimiento de una oposición del tipo sí-no, en que la afirmación y la negación son simultáneas inseparables; y por otra, en el hecho de que esta oposición fundamental puede encontrarse en distintos sectores de la vida psíquica”* (Dorsch, 2008).

Adaptación curricular. *“Conjunto de acciones dirigidas a adecuar el currículo a las necesidades de un alumno o grupo determinado. Ello es posible gracias al establecimiento de un currículo abierto y flexible en nuestro estado y a la importancia que en este currículo se concede a principios educativos como partir del nivel de desarrollo del alumno, favorecer la construcción de aprendizajes significativos y conferir una dimensión personalizada al proceso de enseñanza-aprendizaje”* (Escamilla, s.f.).

Apoyos externos. *“Pueden ser todas aquellas ayudas o prestaciones que ofrece la comunidad en general, como centros de servicio especializados, ayudas técnicas-médicas, psicologías, etc.”* (Macarulla & Saiz, 2009).

Barreras para el aprendizaje. *“Son las dificultades que experimenta cualquier estudiante en el proceso de aprendizaje, estas surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales”* (Espinosa E, 2008).

Comportamiento social. *“Es el comportamiento o conducta dirigido hacia la sociedad o que tiene lugar entre miembros de la misma especie (relaciones intraespecíficas)”* (Dorsch, 2008).

Conducta. *“Es la manera de proceder que tienen las personas u organismos, en relación con su entorno o mundo de estímulos. El*

comportamiento puede ser consciente o inconsciente, voluntario o involuntario, público o privado, según las circunstancias que lo afecten” (Dorsch, 2008).

Currículum. *“Compendio sistematizado de los aspectos referidos a la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera equivalente a términos como plan o programa (aunque con un fuerte componente técnico-pedagógico). Los elementos del currículo son los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación” (Escamilla, s.f.).*

Deficiencia. *“Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica”. (Naciones Unidas, 2011). Son trastornos en cualquier órgano, defectos en extremidades, otras estructuras corporales o alguna función mental, así como la pérdida de alguno de estos órganos o funciones. Deficiencias son la ceguera, sordera, pérdida de visión en un ojo, parálisis o amputación de una extremidad; retraso mental”.*

Derechos humanos. *“En los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se dispone que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” y que tienen todos los derechos libertades proclamados en la Declaración “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Naciones Unidas, 2000).*

Diferencias individuales. *“Sin necesidad de hacer profundas y complejas reflexiones, que todos y cada uno de nosotros somos portadores de una historia y personalidad que nos hace únicos, especiales. No hay dos personas iguales, nuestras biografías difieren*

radicalmente a pesar de estar inmersos en una misma sociedad regida por los mismos valores y objetivos” (Heward & Orlansky, 2001).

Discapacidad. *“Es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”.* (Organización Mundial de la Salud, 2011)

Discapacidad Motriz. *“Es un trastorno del movimiento y de la postura debido a una lesión del cerebro inmaduro. La lesión cerebral no es progresiva y como consecuencia se pueden producir limitaciones posturales, de desplazamiento o de coordinación del movimiento, alcance limitado, fuerza reducida, dificultad con la motricidad fina y gruesa, mala accesibilidad al medio físico, por lo que es la manifestación más visible que presenta una persona”* (Martínez, et al., 2000).

Diversidad. *“Es una característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar; circunstancia que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones, se manifiesta en el ámbito educativo y tiene su origen en factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos, así como de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motrices”* (Espinosa E, 2008).

Educación para todos. *“Promover la igualdad y el acceso universal a la educación”* (UNESCO, 1990).

Escuela inclusiva. *“Enfatiza en como apoyar a los estudiantes de los distintos niveles, para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan bienvenidos,*

seguros y alcancen el éxito, con base en un aprendizaje significativo centrado en el alumno. Deben primar las condiciones de: la valoración de la diversidad, un currículo amplio y flexible, proyecto educativo institucional, enseñanza y aprendizaje interactivo, relación de colaboración, diversificación y flexibilidad de la enseñanza, evaluación y promoción, desarrollo profesional y apoyo de los docentes, participación de la familia, disponibilidad de recursos de apoyo” (Macarulla & Saiz, 2009).

Educación Especial. *“O educación diferencial es aquella destinada a alumnos con necesidades educativas especiales debidas a superdotación intelectual o bien a discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales. La educación especial en sentido amplio comprende todas aquellas actuaciones encaminadas a compensar dichas necesidades, ya sea en centros ordinarios o específicos” (Heward & Orlansky, 2001).*

Espina bífida. *“Una mal formación congénita de la espina en la vertebra que normalmente protege la medula no se desarrolla por completo; puede provocar perdida de sensaciones y debilidad muscular severa en la parte inferior del cuerpo” (Heward & Orlansky, 2001).*

Estrategias pedagógicas. *“Aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje” (Escamilla, s.f.).*

Exclusión. *“Es la negación al derecho a la educación” (Wikipedia, s.f.).*

Exclusión Social. *“Es la falta de participación de segmentos de la población en la vida social, económica, política y cultural de sus respectivas sociedades debido a la carencia de derechos, recursos y capacidades básicas (acceso a la legalidad, al mercado laboral, a la educación, a las tecnologías de la información, a los sistemas de salud y protección social, a la seguridad ciudadana) que hacen posible una participación social plena”* (Wikipedia, n.d.).

Habilidades. *“Es el grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado. Es decir, en el momento en el que se alcanza el objetivo propuesto en la habilidad. Se considera como a una aptitud innata o desarrollada o varias de estas, y al grado de mejora que se consiga a esta/s mediante la práctica, se le denomina talento. Es la destreza para ejecutar una cosa o capacidad y disposición para negociar y conseguir los objetivos a través de unos hechos en relación con las personas, bien a título individual o bien en grupo”* (Wikipedia, n.d.).

Estereotipo. *“(Etimológicamente proviene de la palabra griega stereos que significa sólido y typos que significa marca): Es una imagen trillada, con pocos detalles acerca de un grupo de gente que comparte ciertas cualidades, características y habilidades. Por lo general ya fue aceptada por la mayoría como patrón o modelo de cualidades o de conducta. El término se usa a menudo en un sentido negativo, considerándose que los estereotipos son creencias ilógicas que limitan la creatividad y que sólo se pueden cambiar mediante la educación”* (Dorsch, 2008).

Inclusión educativa. *“Significa el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología,*

sexo, la etnia situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual” (Ponce, et al., 2006).

Inclusión social. *“Significa integrar a la vida comunitaria a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, de su actividad, de su condición socio-económica o de su pensamiento”(Vives., n.d.).*

Integración escolar. *“Pone énfasis en que todo niño/a, adolescente o joven con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad, a ser aceptado en la escuela regular e implica que el alumno se adapte a la institución educativa”(Ponce, et al., 2006).*

Interdependencia. *“Es la dinámica de ser mutuamente responsable y de compartir un conjunto común de principios con otros. Este concepto difiere sustancialmente de la “dependencia”, pues la relación interdependiente implica que todos los participantes sean emocional, económica y/o moralmente “independientes”. (Wikipedia, n.d.)*

Intervención educativa. *“Intervención en los niños y niñas dirigida a la consecución del desarrollo global de sus capacidades y a la satisfacción de sus necesidades. Es la que se encamina a que los niños y niñas consigan progresivamente nuevos conocimientos que contribuyan a su propia autonomía y aprendizaje” (Varela, 2012).*

Necesidades Educativas. *“Se refiere al as necesidades educativas que comparten todos los alumnos y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo regular” (Ecuador. Ministerio de Educación, 2011).*

Necesidades Educativas Especiales. *“Son las dificultades que presenta un alumno para acceder a los aprendizajes que se determina en el currículo que le corresponde para su edad y requiere para transformar (compensar) esas dificultades, adaptaciones (ajustes) en varias áreas del currículo, adaptaciones en los recursos materiales y de acceso al aula, así como de apoyos profesionales específicos” (Ecuador. Ministerio de Educación, 2011).*

Normalización. *“ Ofrecer a las personas con necesidades educativas especiales, condiciones de vida, educativas, laborales, recreativas, deportivas y culturales normales en la comunidad a la que pertenecen, atendiendo y resaltando sus potencialidades y posibilidades, más que sus limitaciones y respetando sus diferencias” (Logopédico, 2012).*

Parálisis cerebral. *“Describe un grupo de trastornos del desarrollo psicomotor, que causan una limitación de la actividad de la persona, atribuida a problemas en el desarrollo cerebral del feto o del niño. Los desórdenes psicomotrices de la parálisis cerebral están a menudo acompañados de problemas sensitivos, cognitivos, de comunicación y percepción, y en algunas ocasiones, de trastornos del comportamiento”. (Heward & Orlansky, 2001)*

Perfil del docente *“Se refiere a los rasgos que debe tener el docente en la educación inclusiva. Son los siguientes rasgos que se debe considerar. Asume y defiende valores de emancipación (equidad, libertad, solidaridad y colaboración), práctico y reflexivo”. (Belgich, 2007)*

Planificación curricular. *“Una de las labores fundamentales de los docentes corresponde a la planificación de sus clases. Ellos diseñan, seleccionan y organizan estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados y entregan a sus alumnas y alumnos las mejores herramientas para la adquisición del aprendizaje.*

Los docentes planifican considerando las particularidades específicas del contexto en que el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre (Varela, 2012).

Prejuicios. *“Es el proceso de formación de un concepto o juicio sobre alguna cosa de forma anticipada, es decir, antes de tiempo; implica la elaboración de un juicio u opinión acerca de una persona o situación antes de determinar la preponderancia de la evidencia, o la elaboración de un juicio sin antes tener ninguna experiencia directa o real. Consiste en criticar de forma positiva o negativa una situación o una persona sin tener suficientes elementos previos. Es una actitud que puede observarse en todos los ámbitos y actividades de la sociedad, en cualquier grupo social y en cualquier grupo de edad, e implica una forma de pensar íntimamente relacionada con comportamientos o actitudes de discriminación” (Wikipedia, s.f.).*

Prejuicios sociales. *“Es una predisposición negativa que una persona desarrolla hacia un grupo de individuos, producto de la aceptación sin evidencias de un estereotipo sobre ese grupo” (Wikipedia, s.f.).*

Socialización. *“Es la asunción o toma de conciencia de la estructura social en la que un individuo nace, es factible gracias a los agentes sociales, que son las instituciones e individuos representativos con capacidad para transmitir e imponer los elementos culturales apropiados. Los agentes sociales más representativos son la familia y la escuela” (Wikipedia, n.d.).*

Sociedad inclusiva. *“Cuando hablamos de una “sociedad inclusiva” estamos hablando de una “sociedad para todos”. Una sociedad para todos es una sociedad en la cual las características y las necesidades de cada uno de sus ciudadanos constituyen la base para la*

planificación y las políticas. En este modelo de sociedad el sistema general de la sociedad se hace accesible para todos. Cuando una sociedad organiza su funcionamiento de acuerdo a las necesidades de cada uno de sus integrantes, esa sociedad logra movilizar el potencial de todos sus ciudadanos y, por consiguiente, fortalece su capacidad de desarrollo” (Varela, 2012).

Valores. *“Fundamento esencial de las creencias y las conductas con relación al cual los sujetos se sienten comprometidos. Es más estable que la actitud”.* (Escamilla, s.f.)

2.4 MARCO LEGAL

Se ha avanzado muchísimo en el reconocimiento jurídico o en la existencia misma de un sistema jurídico adaptado, criterio justo, apropiado a la situación mundial, regional y local de las personas con discapacidad. La mayor cantidad de marcos jurídicos en existencia, responden a las convenciones de la ONU y están dirigidos al fomento y la protección de los derechos humanos.

El reconocimiento jurídico del derecho a la educación en términos generales, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de las personas con discapacidad puntualmente, posibilita poner fin a la injusticia, la discriminación y la vulneración de los derechos de las personas con discapacidad, al regular el marco educativo para todos los alumnos con discapacidades.

EL conocimiento y la aplicación efectiva con la que se aplique el marco jurídico permitirá reducir e incluso anular el efecto de las barreras físicas, sociales y jurídicas que limitan el pleno ejercicio de derechos de las personas con discapacidad.

2.4.1 Acuerdos y declaraciones Internacionales:

Derechos Humanos

“Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.(Naciones Unidas, 1948).

Los derechos humanos son universales, es decir que pertenecen a todos los seres humanos y son políticos, civiles, económicos, sociales y culturales.

Las personas con discapacidad deben gozar de sus derechos humanos y libertades fundamentales en términos iguales que los otros miembros de la sociedad, sin discriminación de ningún tipo. Los Derechos Humanos son indivisibles, interdependientes, e interrelacionados.

Se ha hecho énfasis en el ejercicio de derechos de poblaciones vulnerables como son los niños/as y las personas con discapacidad, los cuales son explícitamente enunciados en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) destacándose:

- El derecho a un estándar de vida adecuado para el desarrollo intelectual, físico, moral y espiritual de los niños, incluyendo alimento, vivienda y vestido adecuado.
- El derecho a la libertad de discriminación basada en edad, género, raza, color, idioma, religión, nacionalidad, etnia u otra condición o status de los padres del niño.
- El derecho al más alto estándar y acceso a la salud.
- El derecho a un medioambiente sano y saludable.

- El derecho a la educación – a una educación básica gratis y obligatoria, a formas disponibles de una educación secundaria y superior, libre de todo tipo de discriminación en todos los niveles de educación.
- El derecho a la protección de todo tipo de abuso físico y mental.
- El derecho a la protección contra cualquier explotación económica y sexual.
- El derecho a la vida en un ambiente familiar (*Movimiento de los Pueblos para la Educación de los Derechos Humanos, s.f.*). (*Naciones Unidas, 1989*).

En el caso de las personas con discapacidades, la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidades, define como propósito principal “el pleno goce de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad...” (*Naciones Unidas, 2006*), derechos que siendo iguales a los de la población sin discapacidad merecen ser indivisibles, interdependientes e interrelacionados. Entre los que se destacan:

- El derecho a la no distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en su condición de discapacidad.
- El derecho a la igualdad de oportunidades.
- El derecho a una completa igualdad y protección ante la Ley.
- El derecho a un alto estándar de salud para un tratamiento médico, psicológico y funcional, de igual manera a una rehabilitación médica y social y otros servicios necesarios para el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y auto-confianza
- El derecho a ser tratado con dignidad y respeto. (*Naciones Unidas, 2006*)

En el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**, los Estados Partes reconocen el derecho de toda persona a la educación.....

Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre (Naciones Unidas, 1966).

*En la **Convención sobre los Derechos del Niño** se anota “Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna... Para el efecto, los “Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición”... y “adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual... procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior...” (Naciones Unidas, 1989).*

Adicionalmente, los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad... reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño... a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales

servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible” (Naciones Unidas, 2000).

En la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos**, en el Artículo 3 “*Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*”, menciona que la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos (UNESCO, 1990). Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.

Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad precisan especial atención, al tomar medidas que a garanticen la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. (UNESCO, 1990)

*Además en la **Declaración de Copenhague** se comprometieron a “garantizar la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidades, en condiciones de integración y teniendo plenamente en cuenta las diferencias y situaciones individuales y así como a facilitar a las personas con discapacidades el acceso a la rehabilitación y a otros servicios para una vida independiente y a una tecnología de asistencia que les permita desarrollar al máximo su bienestar, independencia y participación en la sociedad...”* (Naciones Unidas, 1995).

Normas Uniformes sobre igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad. 1993, se hace el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Las personas con

discapacidad y las organizaciones que las representan deben desempeñar una función activa como copartícipes en ese proceso.

La finalidad de estas Normas es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. En todas las sociedades del mundo hay todavía obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades y dificultan su plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades.

En la **Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.**, asevera la necesidad de impartir enseñanza a todos los alumnos dentro del sistema común de educación. En el párrafo 2 se afirma:

“Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (Espinosa E, 2008).

En el **Foro Mundial sobre la Educación para todos**, 2000 celebrado en Dakar, se reitera la necesidad de centrarse en el acceso a la educación y la inclusión de los alumnos en entornos desventajados y marginados.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la observación general No 9 relativa a **“los derechos de los niños con discapacidad”**. En concreto se considera que la educación inclusiva tiene “el objetivo de educar a los niños con discapacidad”, e indica “que los estados deberían prever la creación de escuelas con instalaciones adecuadas y apoyo individual para esas personas”.

La Asamblea General, diciembre 2006, en su resolución 61/106 aprobó la **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**, en la que se reconoce la relación existente entre la educación inclusiva y el **derecho a la educación de las personas con discapacidad**. El artículo 24, dispone... “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida..”. “Orientar la defensa y pleno goce de los derechos de las personas con discapacidad, a eliminar la profunda desventaja social y promover su participación con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social, educativo y cultural”. (*Espinosa E, 2008*).

Los pactos y convenciones mencionadas, son compromisos adquiridos por los Gobiernos y entre ellos el del Ecuador, para asegurar los derechos humanos de las personas con discapacidad los cuales deberán promover mecanismos que aseguren la realización de los derechos de las personas con discapacidad y reforzar sus capacidades de integración...” incluyendo que cuando sea necesario, adopten leyes o modifiquen su legislación para garantizar el acceso a estos y otros derechos de las personas discapacitadas. A las personas con discapacidades debe garantizárseles la igualdad de oportunidades mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos, que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad...” (*Naciones Unidas, 1993*) (*Naciones Unidas, 1994*).

2.4.2 Marco Legal y Normativo a Nivel Nacional.

La Constitución Política del Ecuador.

La Constitución del Ecuador ha sido calificada como igualatoria ante la ley por ser garantista de los derechos humanos. En ella se enfatiza el derecho de las personas que tradicionalmente han sido excluidos por su raza, etnia, condición social y discapacidad.

En el Art. 47 de la sección sexta del capítulo tercero, “El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social.

Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a:

- 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 atención psicológica gratuita para las personas con discapacidad y sus familias, en particular en caso de discapacidad intelectual.

En este marco de derechos, La Constitución Ecuatoriana en el Art.345 de la sección primaria del Capítulo primero, Título VII Régimen del Buen Vivir, reconoce a la educación como servicio público se prestará a través de instituciones públicas, fiscos misionales y particulares. En los establecimientos educativos se proporcionarán sin costo de carácter social el apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social. Complementariamente, en el Art.348 declara que La educación financiara la educación especial...

Ley de educación intercultural. (Ecuador. Ley Orgánica de Educación intercultural, 2011)

La ley de Educación Intercultural, emitida en Marzo de 2011, posibilita la aplicación de la constitución y se refiere en su Art. 2, a que la actividad educativa se desarrollará atendiendo entre otros a los siguientes principios:

a. Universalidad.- La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos;

e. Atención prioritaria.- Atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad;

f. Desarrollo de procesos.- Los niveles educativos deben adecuarse a ciclos de vida de las personas, a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país, atendiendo de manera particular la igualdad real de grupos poblacionales históricamente excluidos o cuyas desventajas se mantienen vigentes, como son las personas y grupos de atención prioritaria previstos en la Constitución de la República;

v. Equidad e inclusión.- La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación;

La ley también establece las siguientes obligaciones del estado.

- Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas;
- Contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas.

En la ***sección de las necesidades educativas*** especiales, se aborda los derechos a la educación de las personas con discapacidad

Art.47. 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 velara 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 para sus aprendizajes y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños/as y jóvenes.

Todos los alumnos deberán ser evaluados, si requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesite. El sistema educativo promoverá la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociado al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños/as y jóvenes y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión escolar.

Los establecimientos educativos están obligados a recibir a las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluaciones específicas par la enseñanza

de niños con capacidades para el proceso con inter-aprendizaje para una atención de calidad y calidez.

Los establecimientos educativos destinados exclusivamente a personas con discapacidad se justifican únicamente para casos excepcionales; es decir, para los casos que después de haber realizado todo lo que se ha mencionado sea imposible la inclusión.

Cabe anotar que el reconocimiento de los derechos de las niñas y niños con discapacidades, se evidencia en el Ecuador desde 1992, a través de la Ley de Discapacidades. La cual establece en el Art.1, un sistema de prevención de discapacidades, atención e integración de personas con discapacidad que garantice su desarrollo y evite que sufran toda clase de discriminación, incluida la de género.

En el Reglamento General a la Ley de Discapacidades, Ley No 2000-25. Registro oficial No 171, del 26 de septiembre del 2000, responsabiliza al Ministerio de Educación para establecer un sistema educativo inclusivo para que los niños/as y jóvenes con discapacidades se integren a la educación general. En los casos que no sean posibles, su integración, por su grado y tipo de discapacidad, recibirán la educación en instituciones especializadas, que cuenten con los recursos humanos, materiales y técnicos ajustados a sus necesidades para favorecer el máximo desarrollo posible y su inclusión socio-laboral.

En la Ley y el Reglamento de educación especial, publicado en el Registro Oficial 496. 17 de enero del 2002, se normaliza y viabiliza la atención educativa de niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad y/o superdotación en el sistema educativo ecuatoriano...

2.4.3 Planes y Programas

Plan Decenal de Educación.

El MEC en su Plan Decenal de Educación del Ecuador, 2006-2015, aspira a contar con un SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO nacional integral e integrado, coordinado, descentralizado y flexible, que satisface las necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuye a fortalecer la identidad cultural, a fomentar la unidad en la diversidad... (Visión).

Oferta, a través de sus instituciones educativas, una educación de calidad que permita cumplir con la visión, basada en los principios de calidad, equidad, inclusión, pertinencia, participación, rendición de cuentas, diversidad, flexibilidad y eficiencia ... (Misión).

En las políticas del Plan Decenal de Educación, no consta un pronunciamiento explícito concerniente a la atención educativa de las personas con discapacidad, se considera que está implícito en la política 6 que habla de calidad y equidad. Política 6 *“Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendimiento social de cuentas del sector”*.

Considerando las garantías que ofrece la constitución a toda la población Ecuatoriana, en mayo del 2007, el presidente de la república a través del decreto 338, establece como Política de estado la prevención de discapacidades y la atención y rehabilitación integral de las personas con discapacidades y se dispone la implementación del programa “Ecuador sin barreras” en el que intervienen varias instancias de gobierno.

El Programa “Ecuador sin barreras”.

El Gobierno del Ecuador en el 2007 se propuso hacer una revolución en base a valores, para ir de la exclusión en que vivían las personas con discapacidad a la

inclusión en la cual hoy, a través de los programas Manuela Espejo y Joaquín Gallegos Lara.

En todos los contextos descritos se enfatizan el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, que posibilite que todos los niños/as y adolescentes, independientemente de sus condiciones o diferencias, aprendan juntos en entornos favorables con calidad y calidez (*Espinosa E, 2008*).

2.5 MARCO TEMPORAL

La presente investigación se realizó en dos unidades educativas particulares de la ciudad de Quito, durante el segundo trimestre del año electivo 2011 – 2012.

2.6 PREGUNTA DIRECTRIZ O INTERROGANTE DE LA INVESTIGACIÓN

¿Son las imágenes y construcciones sociales que tienen los docentes sobre la discapacidad motriz las que influyen en sus actitudes frente a la inclusión educativa de esta población?

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Esta investigación indagó el comportamiento de los docentes con respecto a los niños/as y adolescentes que están incluidos en dos unidades educativas regulares de la ciudad de Quito.

Dentro del marco mencionado, este estudio tuvo un carácter exploratorio pues representa uno de los primeros acercamientos en cuanto a conocer las actitudes de los profesores frente a la inclusión. A través de éste, se intentó generar un conocimiento que permita, construir una mirada desde los mismos actores del proceso educativo. *(Pérez, 2004)*

Por otra parte, la investigación siguió una lógica descriptiva, pues buscó especificar las actitudes importantes de profesores.

La presente investigación tuvo un carácter exploratorio-descriptivo y relacional, utilizando una metodología cuali-cuantitativa para el análisis de los principales resultados. *(Baéz & Tudela, 2009)*

La investigación exploratoria no intentó dar explicación respecto del problema, sino sólo recoger e identificar antecedentes generales, números y cuantificaciones, temas y tópicos respecto del problema investigado. *(Pérez, 2004)*

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.

El presente estudio de grado constituyó una investigación de campo de corte cualitativo que se caracterizó por hacer una descripción detallada de los hechos y acontecimientos que suceden en un determinado escenario social. Buscó comprender el fenómeno a investigar en su ambiente natural para indagar sobre lo que piensa la gente, sus actitudes, etc. *(Romero, 2005)*

La investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se fue ajustando a las condiciones del escenario o ambiente.

Es el procedimiento metodológico que utiliza datos cualitativos, para entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. La perspectiva cualitativa de la investigación intentó acercarse a la realidad social a partir de la utilización de datos no cuantitativos.

Según Jiménez-Domínguez (2000) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. (Uwe, 2004)

3.3 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.

El uso de esta metodología respondió a la necesidad de profundizar en una serie de aspectos que son difícilmente reflejados a través de los datos, para ello se hizo uso de distintos métodos de investigación social que nos dieron un acercamiento a la realidad a través de los discursos de los/as propios/as entrevistados/as; las técnicas utilizadas se encuadraron dentro de la perspectiva estructural de la investigación social combinando métodos empíricos, tales como: escalas tipo Liker, grupos focales y entrevistas a los docentes lo que nos permitió captar las relaciones que existe entre los diferentes elementos del sistema (categorías) y por tanto aproximarnos a las dimensiones simbólicas de la realidad social. (Pérez, 2004)

► Escala de Likert.

Este método fue desarrollado por Rensis Likert a principios de los treinta; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Llamamos escala de Likert a los reactivos de un cuestionario que contienen categorías de respuesta del tipo “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra (Babbie.E, 2000).

- Se le conoce como una escala indirecta debido a que el encuestado se le induce a que determine el rechazo o aceptación de un determinado producto o servicio ya que se le presenta un conjunto de ítems aspectos positivos o negativos.

► **Grupos Focales**

Esta técnica maneja aspectos cualitativos. El grupo focal, “focus group”, es una técnica de estudio de las opiniones o actitudes de un público utilizada en ciencias sociales y en estudios comerciales. Con el grupo de discusión se indaga en las actitudes y reacciones de un grupo social específico frente a un asunto social o político, o bien un tema de interés. (Andrade, et al., 1987)

También conocida como grupo de discusión o sesiones de grupo consiste en la reunión de un grupo de personas, entre 6 y 12, con un moderador encargado de hacer preguntas y dirigir la discusión. La guía de discusión contiene los objetivos del estudio e incluye preguntas de discusión abierta. Los participantes hablan libre y espontáneamente sobre temas que se consideran de importancia para la investigación. Generalmente los participantes se escogen al azar y se entrevistan previamente para determinar si califican o no dentro del grupo (Ricoverti Marketing, 2012), (Parra, 2005).

Para determinar cuántos grupos se necesitan, primero es necesario recopilar la información pertinente, generar hipótesis del tema en estudio y continuar la organización de grupos hasta que la información obtenida este completa.

► **La entrevista.**

Es la técnica más utilizada para obtener información y conocer sobre opiniones de la población.

La entrevista puede ser estructurada, semi estructurada o libre. La Entrevista estructurada: recoge de forma sistemática y precisa la mayor información sobre los aspectos que quiere explorar; las preguntas son prefijadas y definidas, las respuestas son esperadas e incluso se le dan al entrevistado en forma de varias opciones. La entrevista semi estructurada, también se planifican previamente, pero con un cierto grado de libertad para abordar temas que pueden surgir durante la misma y suele utilizar un protocolo o guía. La entrevista libre; no se estructura ni planifica previamente; proporciona más información en general, pero requiere un cierto dominio por parte del entrevistador (Baéz & Tudela, 2009).

La entrevistas busca la comprensión, el acercamiento a la realidad de las personas, en un espacio en donde ambos tanto entrevistador como entrevistado, se sienten en la libertad de generar un diálogo, sin perder de vista que lo que más importa es lo que el informante tenga que comunicar, más que las opiniones o percepciones del entrevistador.

3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.4.1 Población.

Considerando que para responder a la pregunta directriz de la investigación se requirió de algunos de los docentes que hayan tenido contacto con personas con discapacidad, para la recolección de datos se seleccionó dos unidades educativas en las cuales estudian niños y niñas y/o adolescentes con esta condición.

Las unidades educativas seleccionadas fueron:

- Colegio "MASAY". Unidad educativa particular, ubicada en el norte de la ciudad de Quito. Presta sus servicios a niños/as y adolescentes en educación inicial, educación básica y bachillerato.

- “EL TREBOL” Centro Educativo Bilingüe. Unidad educativa particular, ubicada en el norte de la ciudad de Quito. Atiende a niños/as en los niveles de educación inicial y educación básica.

El universo de estudio estuvo constituida por la nómina total de los mismos en el/los centros seleccionados.

3.4.2 Muestra

Se entrevistó al 83% de los docentes que laboran en los dos centros educativos y que aceptaron participar, los cuales sumaron 45 docentes.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

- ▶ ***Escala de valoración de Actitudes frente a los/las niños/as con discapacidad.***

Para indagar sobre las representaciones y actitudes del docente frente a la inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz se utilizaron diversos recursos tales como:

- Se aplicó, la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD) desarrollada en 1995 por Verdugo, Jenaro y Arias (Moreno, et al., 2006) que incluyen elementos para valorar las actitudes frente a personas con discapacidad física, sensorial y mental, destinadas tanto a adolescentes como a adultos. (Anexo 1).

Se trata de una escala, conformada por 37 preguntas con opciones de respuesta tipo Likert.

Este instrumento comprende cinco sub-escalas:

- Valoración de capacidades y limitaciones.
- Reconocimiento/negación de derechos.
- Implicación personal.

- Calificación genérica o características personales.
- Asunción de roles o auto-percepción de las personas con discapacidad según los entrevistados.

La escala recoge también información acerca de la edad, sexo, estudios y profesión de la persona que la responde. Pregunta también si el encuestado tiene algún tipo de contacto con personas con discapacidad y, en caso afirmativo, la razón del mismo (familiar, laboral, asistencia, ocio/amistad u otras razones), su frecuencia (casi permanente, habitual, frecuente o esporádica) y el tipo de discapacidad al que se refiere (física, auditiva, visual, retraso mental o múltiple).

La escala es de autoadministración y anónima y para su llenado se procedió de la siguiente manera:

- Reunión de maestros en pequeños grupos.
- Presentación de objetivos de la investigación.
- Explicación del instrumento de investigación.
- Aplicación del instrumento.
- Agradecimiento por la cooperación.

La recolección de la información se realizó durante el segundo trimestre del año escolar 2011-2012.

▶ **Grupos focales**

Se realizaron dos grupos focales los cuales fueron explicativos, es decir que sirvieron para aclarar los resultados de las escalas de Likert.

Los participantes de los grupos focales fueron los docentes que laboran en los 2 colegios participantes. Un total de 16 profesores participaron en esta etapa de investigación cualitativa quienes laboraban entre 3 y 23 años como docentes.

Para la aplicación de los grupos focales se contó con una moderadora, la autora de la presente tesis, y una observadora con experiencia en el manejo de niños/as y adolescente con discapacidad. La moderadora y observadora estandarizaron el procedimiento antes de la aplicación de los grupos focales.

Para la aplicación de los grupos focales se elaboró una guía de preguntas para el moderador y para el observador, y se aplicó el siguiente procedimiento:

- Presentación del moderador y observador.
- Explicación de objetivos de la investigación.
- Presentación de los participantes.
- Aplicación de guía de preguntas.
- Cierre y agradecimiento.

► ***Entrevistas semi-estructuradas a docentes***

Se realizaron 6 entrevistas a los docentes de las dos unidades educativas seleccionadas.

Se diseñó una guía de preguntas sobre los temas relacionados con la inclusión escolar de los niños/as y adolescentes con discapacidades, sin que ello suponga una especificación verbal o escrita del tipo de preguntas ni necesariamente del orden de formulación de las mismas.

A través de estas entrevistas, se estimuló a los entrevistados para que expresen todos sus sentimientos y pensamientos de una forma libre, conversacional y poco formal.

Se buscó comprender los resultados de la aplicación de la escala de actitudes frente a niños/niñas con discapacidades.

3.6 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.

▶ *Escala de valoración de Actitudes frente a los/las niños/as con discapacidad*

Se planteó hacer un análisis descriptivo de las actitudes hacia el alumnado con discapacidad motriz, de los docentes de ámbitos educativos privados, de etapas distintas (Educación básica y bachillerato) y en función del grado de proximidad a alguna persona con discapacidad. El análisis descriptivo se realizó mediante la obtención de información a través de la aplicación de la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” que cuantifican fenómenos sociales como las actitudes.

Se trata de una escala, conformada por 37 preguntas con opciones de respuesta tipo Likert que comprende cinco sub-escalas conformadas de la siguiente manera:

Sub-escalas	Ítems
Valoración de capacidades y limitaciones	1, 2, 4, 7, 8, 16, 21, 29 y 36
Reconocimiento/ Negación de derechos	6, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 27, 35 y 37
Implicación personales	3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31
Calificación genérica/Cualidades personales	18, 24, 28 y 34
Asunción de roles /Auto-percepción de las personas con discapacidad	19, 30, 33

Cada uno de los ítems fue contestado con la escala que se describe a continuación a la cual se asignó los valores de 1 a 6 en donde el 1 refleja el mayor acuerdo y 6 en mayor desacuerdo.

Muy de acuerdo o muy favorable	Bastante de acuerdo o bastante favorable (BA)	Poco acuerdo o Poco de acuerdo (PA)	Poco desacuerdo o poco desfavorable (PD)	Bastante desacuerdo, Bastante desfavorable (BD)	Muy en desacuerdo o muy desfavorable (MD)
--------------------------------	---	-------------------------------------	--	---	---

Para la valoración de la actitud general ante las personas con discapacidad motriz, se calculó un índice general que corresponde a la mediana de la totalidad de la EAPD. Para este cálculo se asignó los siguientes valores a las respuestas.

MA	BA	PA	PD	BD	MD
1	2	3	4	5	6
Ítems: 1 -8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35 y 37.					

MA	BA	PA	PD	BD	MD
6	5	4	3	2	1
Ítems: 9, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 27, 30, 32, 33 y 36.					

Se calculó además de manera independiente de cada sub escala que valoran distintos aspectos relacionados con discriminación. Cabe anotar que mientras más positiva es la actitud, más cercana a 1 es la mediana.

Las respuestas dadas fueron ingresadas en una base de datos y analizadas mediante el paquete estadístico EPI/INFO.

► **Grupos focales y entrevistas semi estructuradas.**

Se realizó el análisis de la información obtenida (datos cualitativos) a través de los grupos focales y de las entrevistas, con el propósito de conocer de manera específica las maneras de obrar, pensar o sentir frente a la inclusión escolar de los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz.

El análisis de los grupos focales y de las entrevistas semi estructuradas incluyó:

- Resumen de la dinámica de cada grupo y entrevistas, el mismo que se realizó de manera inmediata a la finalización de la actividad.
- Transcripción textual de cada grupo focal o entrevista.
- Identificación de aspectos clave, razones (motivaciones) para ellos. Para el efecto se utilizó en siguiente formato.

Resumen /Aspectos Claves	Frases Notables

3.7 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ

3.7.1 Confiabilidad

La confiabilidad y validez del instrumento No 1 “Estudio de los Factores Actitudinales de los Docentes”, fue establecida por estudios de de Verdugo, Jenaro y Arias (1995) que desarrollaron una “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD), la misma que ha sido reconocida y utilizada por múltiples investigadores quienes la utilizaron para establecer la discriminación hacia las personas con discapacidad como: “Actitudes de profesorado hacia el alumno con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad”(Doménech, et al., s.f.); “Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines “ (Moreno, et al., 2006) ; “Qué actitudes tenemos hacia las personas con Síndrome de Down” (Beltrán, s.f.); “Actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad” (Fernández, et al., s.f.).

El formulario consta de una forma G (general) con la que pueden valorarse las actitudes frente a personas afectadas de cualquier discapacidad, y formas específicas de esta misma escala para la valoración de actitudes ante personas con discapacidad física, sensorial y mental, destinadas tanto a adolescentes como a adultos.

3.7.2 Validez

La validez del instrumento No1. “Estudio de los Factores Actitudinales de los Docentes”, está garantizada por el hecho que es un instrumento previamente probado, lo cual es evidenciado en los resultados de investigaciones previas que utilizaron estos instrumentos.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

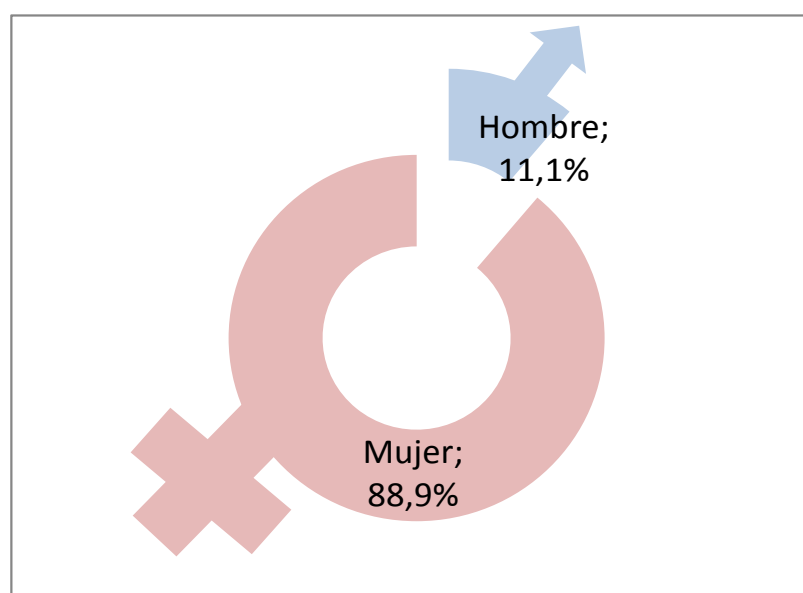
4.1.1 Los participantes en la investigación

Características generales

Los participantes son docentes de los centros educativos particulares de la ciudad de Quito, la mayoría son mujeres, de mediana edad, profesionales, con una buena experiencia docente.

Se entrevistaron a 45 docentes, de los cuales el 88,9% fueron mujeres (Gráfico No. 1)

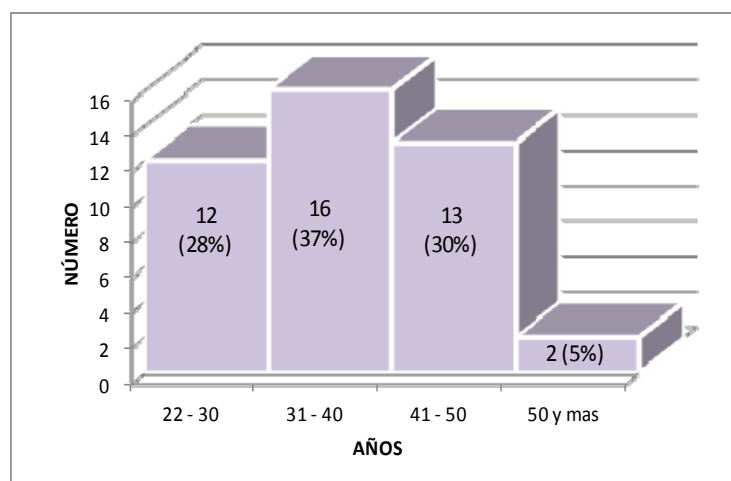
Gráfico No. 1. Distribución de docentes participantes, por sexo. Quito, 2102



Fuente. Encuesta del Estudio de los factores actitudinales de los docentes

La media de edad de los docentes encuestados es de 36,58, observándose que el 65% tiene menos de 40 años y 35% de 41 años a 49 años; únicamente dos personas tuvieron más de 50 años (*Gráfico No. 2*).

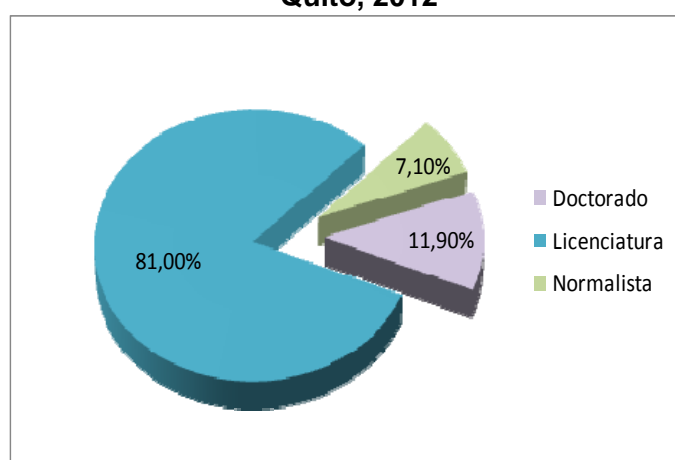
Gráfico No. 2. Distribución de los docentes participantes según edad. Quito, 2012



Fuente. Encuesta del Estudio de los factores actitudinales de los docentes

La formación académica de los docentes encuestados fue: 81% de los casos el de licenciatura, el 11,9% tiene doctorado y solo un 7% son normalistas. (*Gráfico No. 3*).

Gráfico No. 3. Distribución de docentes participantes, según formación académica. Quito, 2012



Fuente. Encuesta de los factores actitudinales de los docentes

De todos los docentes encuestados el 57,8% son casados, seguido del 17,8% que son divorciados, el 20% solteros y el 4,4% en unión libre y viudos. (*Tabla No. 1*).

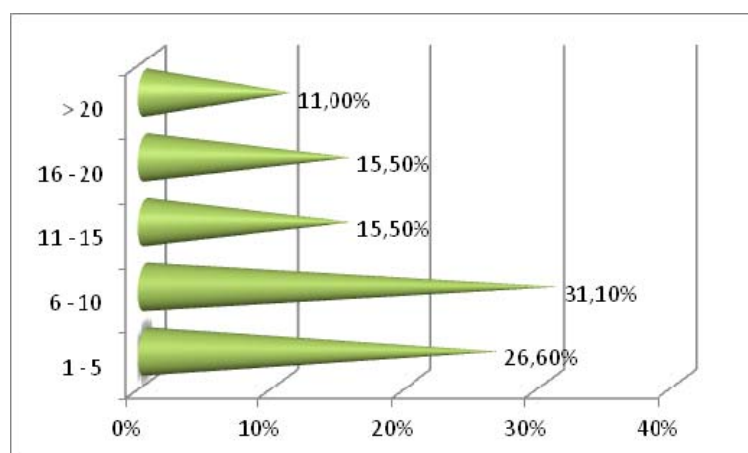
Tabla No. 1. Distribución de docentes participantes, según estado civil. Quito, 2012.

Estado Civil	Frecuencia	Porcentaje
Casado	26	57,80%
Soltero	9	20,00%
Divorciado	8	17,80%
Unión libre	1	2,20%
Viudo	1	2,20%
Total	45	100,00%

Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

Los años de docencia, fluctuó entre 1 y 45 años, con una media de 11,3 años de docencia de los encuestados. Cabe anotar que el 26,6% tenían menos de 5 años de docencia, frente al 11% que tienen más de 20 años en esta actividad. La 62% tiene entre 6 y 20 años de trabajo como profesor (*Gráfico No. 4*).

Gráfico No. 4. Distribución de los participantes según años de experiencia como docente. Quito, 2012



Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

El 71,10% de los docentes encuestados son maestros de educación básica, el 15,60 son de bachillerato, y el 13,30 corresponde al nivel inicial (*Tabla No. 2*).

Tabla No. 2. Distribución de docentes participantes, según nivel al que imparte educación. Quito, 2012.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	7	15,60%
Educación Inicial	6	13,30%
Educación Básica	32	71,10%
Total	45	100,00%

Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

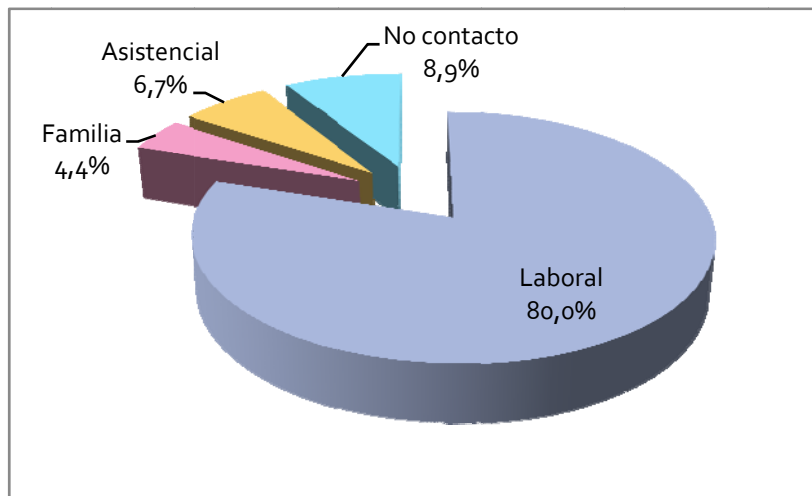
Contacto previo con personas con discapacidad

Se evidencia que el contacto de las personas sin discapacidad con otras personas con discapacidad, es decir que las propias vivencias, constituye un elemento que afecta positivamente o negativamente en las actitudes y por ende en las relaciones entre las dos personas. Una actitud positiva ayuda a la afirmación el crecimiento y la mejora personal y las actitudes negativas o inapropiadas las disminuyen o limitan.

Entre los docentes participantes, el 91,1% tuvo un contacto previo con alguna persona con discapacidad. La razón del contacto del 80% de los docentes encuestados es laboral, el 6,7% asistencial y solo para el 4,4% es de tipo familiar (

Gráfico No. 5).

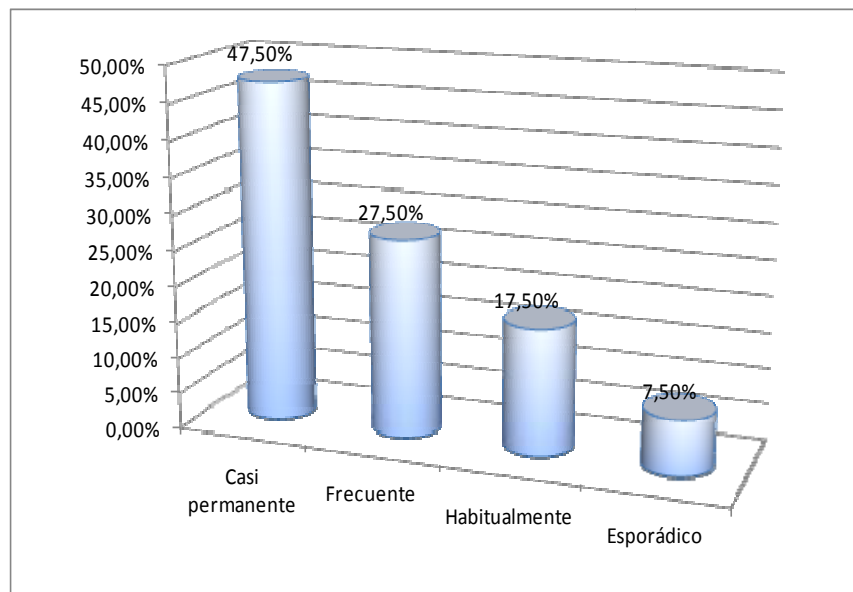
**Gráfico No. 5. Distribución de docentes participantes, según razón del contacto.
Quito, 2012.**



Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

Para el 47,5 de los docentes participantes la razón del contacto es casi permanente, seguido del 27,5, % que es frecuente y el 17,5% habitual y únicamente para el 7,5 el contacto es esporádico (Gráfico No. 6).

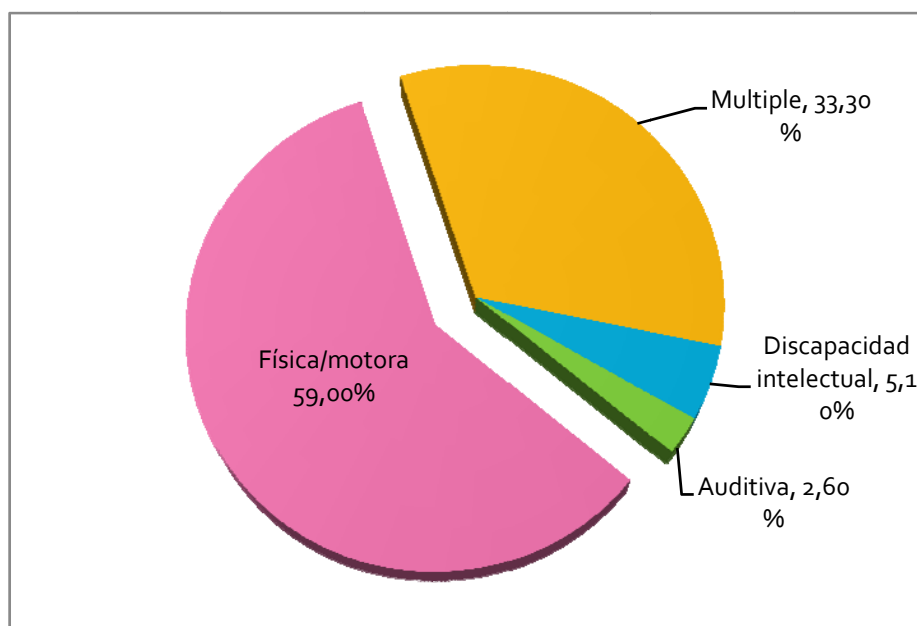
**Gráfico No. 6. Distribución de docentes participantes, según frecuencia de contacto.
Quito, 2012**



Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

La discapacidad motriz es el tipo con la que el 59% de los docentes encuestados han tenido contacto, el 33,3% con la discapacidad múltiple y el 7,7% restante con discapacidad auditiva y discapacidad intelectual. (Gráfico No. 7).

Gráfico No. 7. Distribución de docentes participantes por tipo de discapacidad. Quito, 2012.



Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

4.1.2 Representaciones mentales que tienen los profesores, acerca de los niños/as y adolescentes con discapacidades motrices.

Los hallazgos descritos desde el numeral 4.1.2.1 al 4.1.2.5 permiten dar respuesta al objetivo número 1 y se obtuvieron con la aplicación de la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD).

4.1.2.1 Capacidades y limitaciones

La concepción que los participantes tienen sobre las personas con discapacidad motriz fue valorada a través de preguntas relacionadas con la percepción de los maestros sobre las capacidades intelectuales, de aprendizaje, desempeño y

ejecución de tareas “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD)

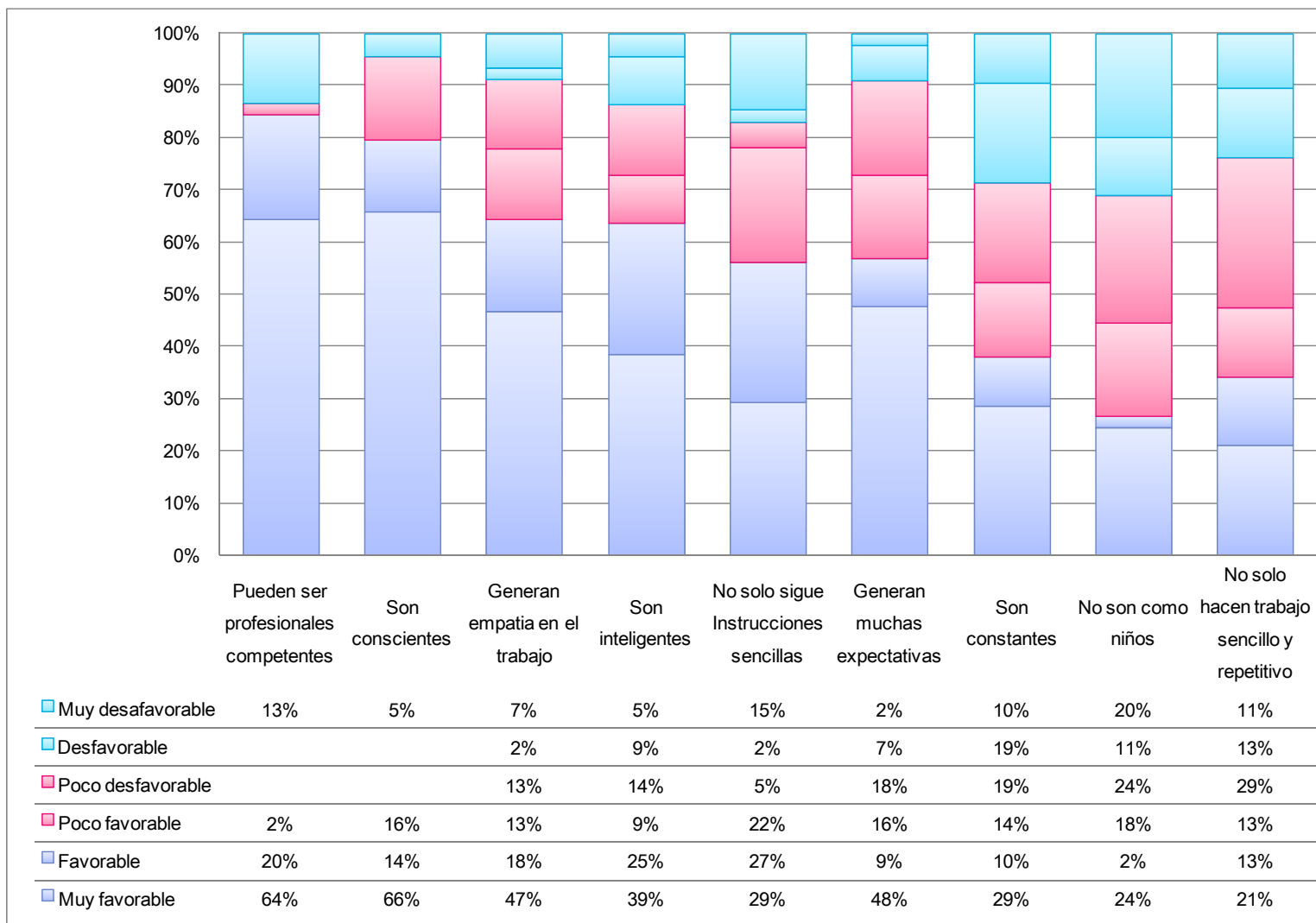
El 63,6% de los docentes participantes consideran que las personas con discapacidad motriz son inteligentes, esta percepción se reafirma con la mucha expectativa que se tiene de ellos (56,8%) y con el hecho de creer que no solo son capaces de seguir instrucciones sencilla (56,1%).

Los participantes consideran que las personas con discapacidad motriz pueden ser profesionales competentes (84%), conscientes/responsables (80%) y generan empatía en el trabajo (64%) es decir que pueden ser buenos trabajadores.

Los porcentajes más bajos y que reflejan una percepción desfavorable de las personas con discapacidad motriz, están relacionadas con el ser constantes (39%) actúan maduramente (26%) y no solo pueden realizar trabajos sencillos y repetitivos (34%).

Cabe anotar que el porcentaje de docentes que seleccionaron las opciones de “poco favorable y “poco desfavorable” que son en la mayoría de casos porcentaje superior a los que seleccionaron opciones que desvalorizan a las personas con discapacidad motriz. La selección de estas opciones se ubica en el nivel “Indeciso” de la escala es decir ni a favor ni en contra de los derechos de las personas con discapacidad o de la valoración de las capacidades y potencialidades de las mismas. Esta “Indecisión” refleja una indiferencia ante la situación de un grupo poblacional que repercute en la persistencia de los prejuicios hacia las personas con discapacidad los mismos que conducen a una falta de acción o a la indiferencia. (*Gráfico No. 8*).

Gráfico No. 8. Distribución de los docentes según selección de respuesta en cada ítem de la sub-escala “Valoración de capacidades y limitaciones”. Quito, 2012

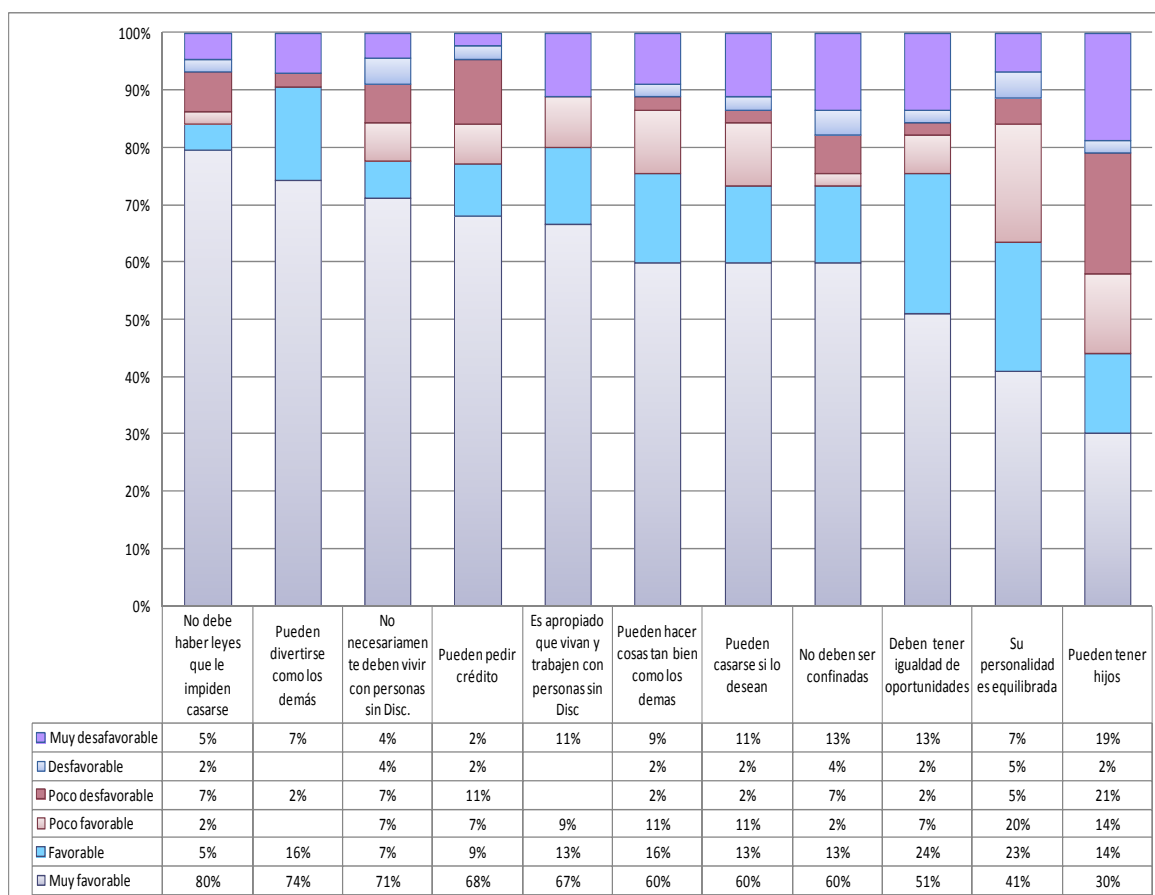


Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

4.1.2.2 Reconocimiento/negación de derechos.

Más del 70% de los entrevistados reconocen los derechos de las personas con discapacidad motriz. Los dos únicos ítems: su personalidad es equilibrada y pueden tener hijos, tienen una aceptación en menos del 40% de los entrevistados. En estos dos aspectos, también se observan los más altos porcentajes de “indiferentes”. Cabe anotar que en el caso del derecho a tener hijos por parte de las personas con discapacidad motriz, el porcentaje de entrevistados que no está de acuerdo alcanza el 21%, el más alto de todos los ítems de este subíndice (Gráfico No. 9).

Gráfico No. 9. Distribución de los docentes según selección de respuesta en cada ítem de la sub-escala “Reconocimiento de Derechos”. Quito, 2012

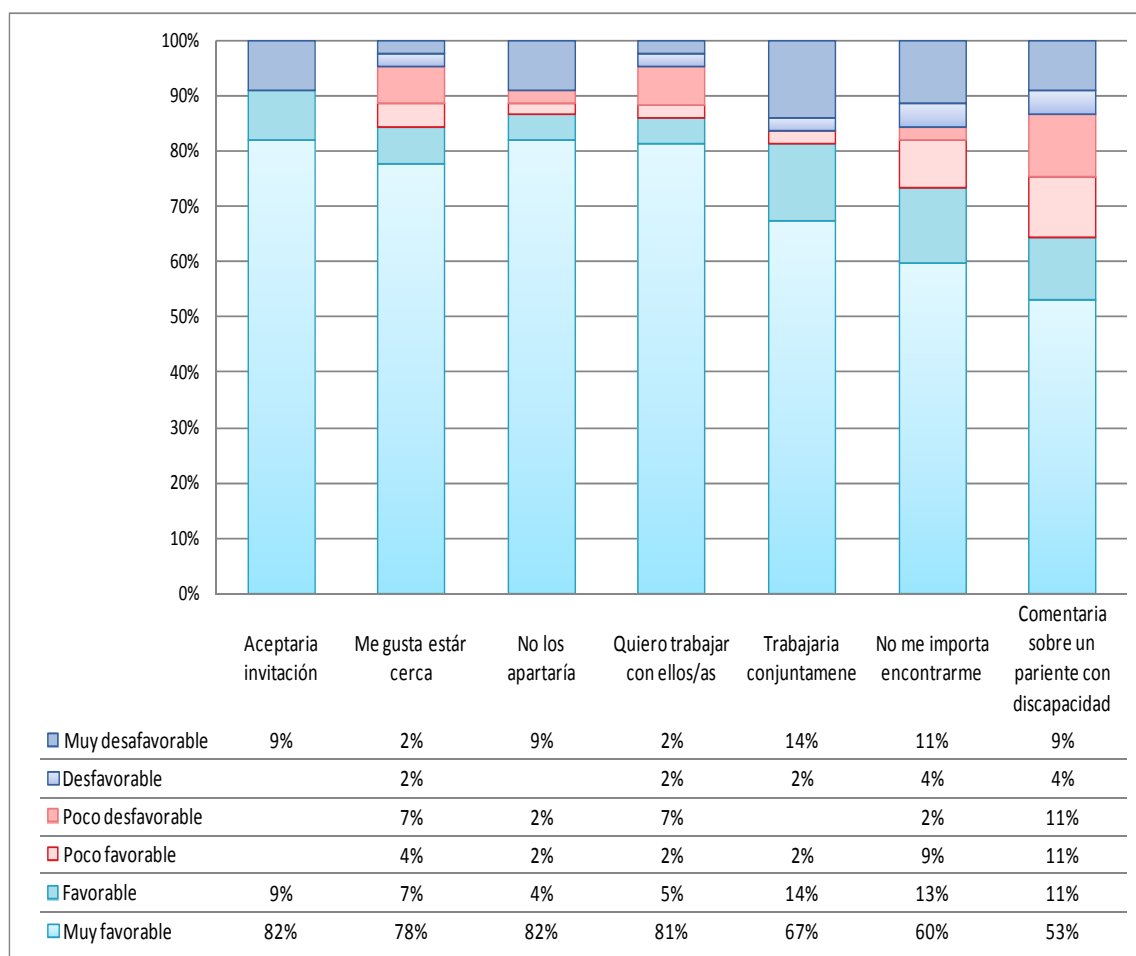


Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

4.1.2.3 Implicaciones Personales

La aceptación de las personas con discapacidad motriz en espacios educativos o laborales e incluso en aquellos relacionados con el mismo, con el hogar de los niños/as y adolescentes está muy extendida entre los entrevistados (superan el 90%). No ocurre lo mismo con las relaciones fuera del ámbito escolar o laboral, pues se observa que 16% tiene reparos para interactuar en público con personas con discapacidad motriz. A este porcentaje se suman aquellos relacionados con una actitud “indecisión”. Llama la atención el hecho que el menor porcentaje de participantes tienen una actitud favorable al compartir con otras personas la existencia de un familiar con discapacidad. (Gráfico No. 10).

Gráfico No. 10. Distribución de los docentes según implicaciones personales para el entrevistado. Quito, 2012



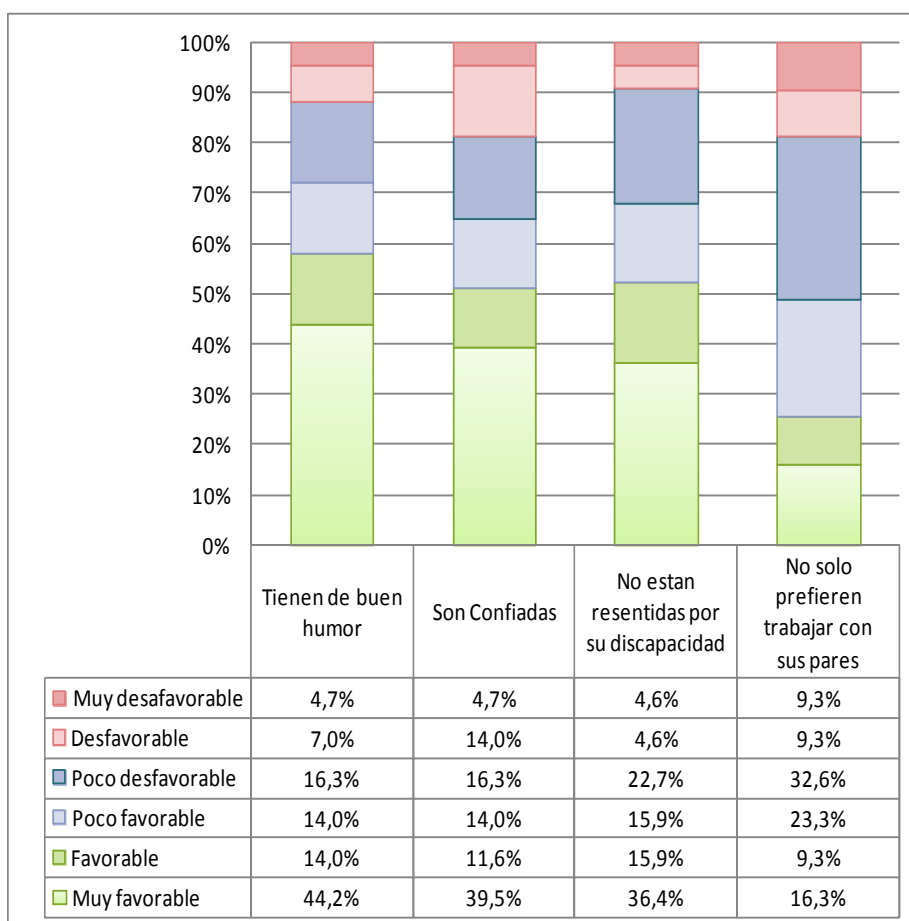
Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

4.1.2.4 Cualidades de las personas con discapacidad

Más de la mitad de los entrevistados perciben a las personas con discapacidad motriz como de buen humor (58%), confiadas (51%), que aceptan su discapacidad (52%). Porcentajes cercanos al 30% de los participantes, demuestra algún nivel de indecisión.

La percepción de que las personas con discapacidad motriz no prefieren trabajar solo con sus pares, nos da en un 26% de los docentes participantes. Un 56% de los maestros demuestra indecisión (Gráfico No. 11).

Gráfico No. 11. Distribución de los docentes según percepción de las cualidades personales de las personas con discapacidad motriz. Quito, 2012.

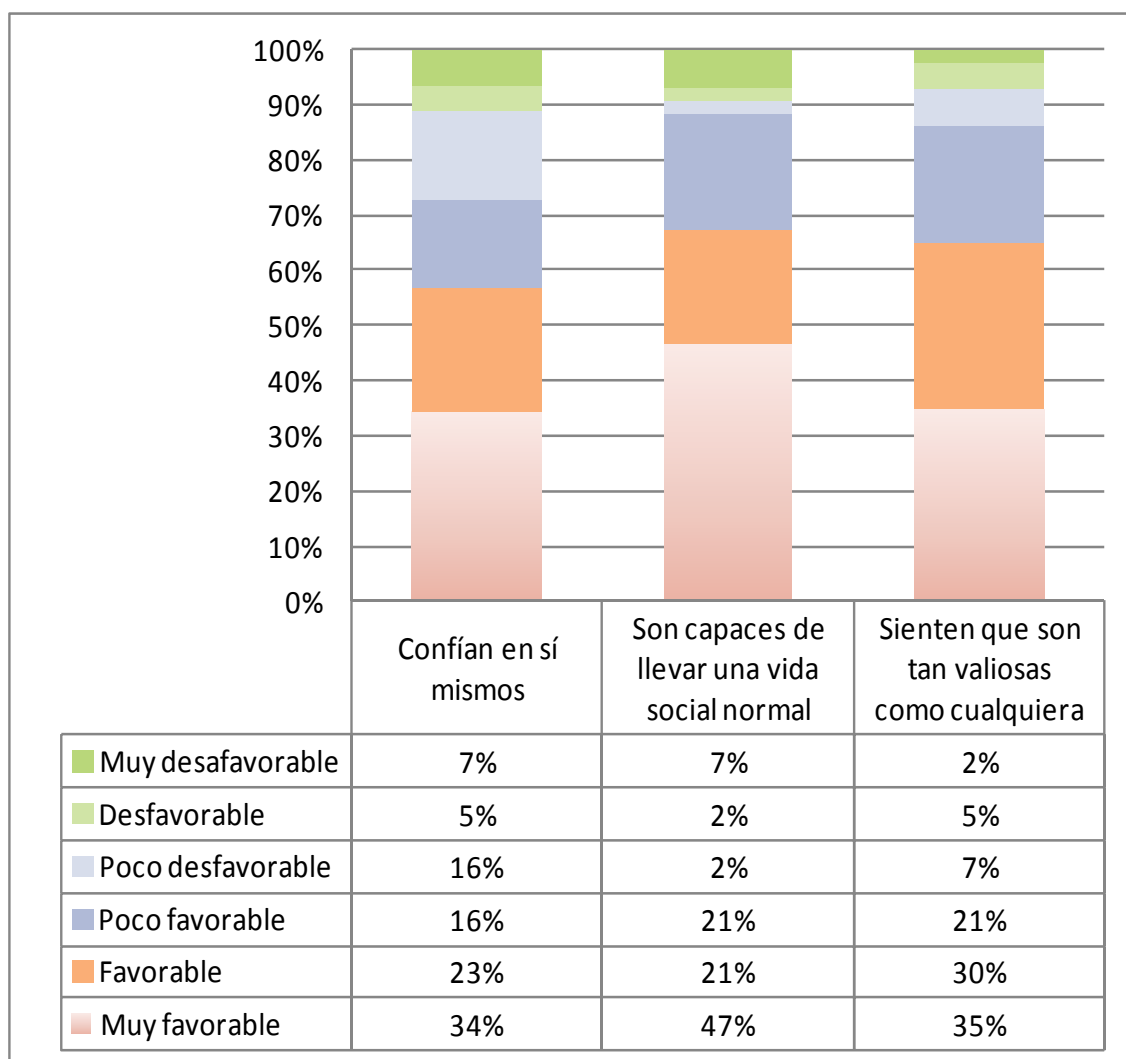


Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

4.1.2.5 Auto percepción de las personas con discapacidad motriz.

La percepción que las personas con discapacidad motriz tienen de sí mismos, según la presunción que los docentes participantes, ratifican los hallazgos relacionados con capacidades y características personales, pues más del 60% tienen una buena autoestima pues confían en sí mismos (57%), se sienten tan valiosos como cualquier otra persona (65%) y pueden llevar una vida social normal (67%) (Gráfico No. 12).

Gráfico No. 12. Distribución de los docentes según Auto percepción de las personas con discapacidad motriz. Quito, 2012.



Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes

4.1.3 Índice de actitud ante las personas con discapacidad motriz.

La actitud ante las personas con discapacidad motriz (Objetivo 2) se valorará a través del índice general que corresponde a la mediana de todas las respuestas dadas por cada entrevistado en “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD). Se analiza además de manera independiente, 5 subíndices que valoran distintos aspectos relacionados con discriminación en cada una de las sub-escalas.

El Índice General en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad motriz en el total de la muestra es de 1. El 67% de los encuestados tiene una actitud bastante o muy favorable frente a personas con discapacidad (*Tabla No. 3*).

Los mejores sub-índices corresponden a los parámetros relacionados con el ejercicio de derechos humanos y las implicaciones personales es decir aceptación social de las personas con discapacidad; sin embargo aún en esas áreas existe un 12% y 10% de maestros con actitudes negativas y 16% y 9% con actitudes que podrían catalogarse de indiferencia, respectivamente.

La valoración de las capacidades y limitaciones que los profesores tienen en relación a los niños(as) con discapacidad, así como la estimación que hacen de su autopercepción, alcanzaron un índice de 2. Actitudes negativas fueron observadas en un 17% y 9% de maestros respectivamente, e indiferencia en un 27% de maestros en cada uno de los parámetros.

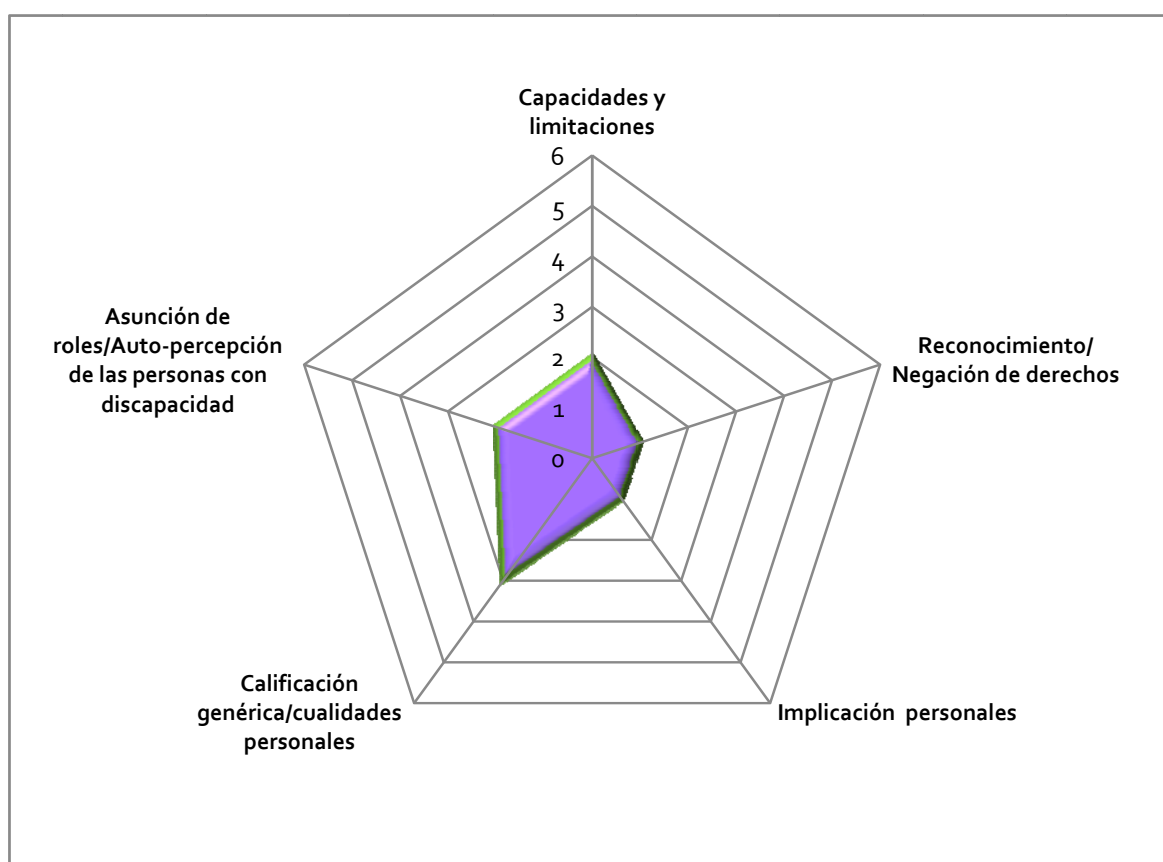
El parámetro con un índice menos adecuado – 3 - corresponde al subíndice, calificación genérica / cualidades personales, que estima las cualidades o características de la personalidad de las personas con discapacidad. En este caso el 15% de los docentes, tienen una actitud bastante o muy desfavorable hacia las personas con discapacidad y un 32% una actitud de indiferencia.

Tabla No. 3. Distribución porcentual de las respuestas e Índice de la escala “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad”, por sub-índices Quito, 2012

Parámetros	1	2	3	4	5	6	Índice
	Muy favorable	Bastante favorable	Poco favorable	Poco desfavorable	Bastante desfavorable	Muy desfavorable	
Capacidades y limitaciones	41%	15%	14%	13%	7%	10%	2
Reconocimiento/ Negación de derechos	59%	14%	9%	7%	3%	9%	1
Implicación personales	72%	9%	5%	4%	2%	8%	1
Calificación genérica/cualidades personales	31%	12%	18%	24%	9%	6%	3
Asunción de roles/Auto-percepción de las personas con discapacidad	38%	25%	19%	8%	4%	5%	2
Total	53%	14%	11%	10%	4%	8%	1

Fuente. Encuesta del Estudio del comportamiento Actitudinales

Gráfico No. 13. Índice de la escala “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” obtenidos por los docentes, por sub-índices Quito, 2012.



Fuente. Encuesta del Estudio de factores actitudinales de los docentes.

4.1.4 Representaciones mentales y actitudes de los profesores, acerca de la inclusión escolar de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz.

4.1.4.1 Los Grupos Focales

Los hallazgos obtenidos a través de los **grupos focales** revelaron que, prácticamente todos los y las docentes, están de acuerdo en la inclusión de las personas con discapacidad sea cual sea esta (Objetivo 3). Consideran que la inclusión de niños con discapacidad motriz es beneficiosa porque los niños y las niñas sin discapacidad (NN-SD) aprenden a ver a los niños y niñas con discapacidad motriz como su par y no los discriminan. Los niños con discapacidad motriz también se benefician porque aprenden a ser conscientes de sus limitaciones y a pesar de ellas a ser parte del grupo.

Consideran a la discapacidad de tipo motriz siempre que ésta sea netamente física (por ejemplo falta de un miembro) como la más fácil de atender desde el punto de vista educativo.

"Es importante que los niños que tienen necesidades especiales estén incluidos con los niños normales y si tienen una limitación motriz ser consciente de su cuerpo y de lo que pueden y no pueden y ser parte de grupo".

"El niño quiere correr igual que los otros y se pega unas caídas terribles y ahí él aprende poco a poco qué cuidado que debe tener, debe aprender a aceptar su cuerpo y a saber cómo manejarlo pero de todas maneras el juega con los otros niños y en otros momentos el está solo."

"Es muy importante en la educación porque los niños, miran al otro como un par; no le discriminan por su deficiencia motriz".

A pesar de estas afirmaciones, consideran que en la práctica la inclusión de niños y niñas con discapacidad motriz es difícil, por las siguientes razones:

- ***Son personas que ejecutan las tareas con mayor lentitud*** y que en ocasiones se dificulta el trabajo con los otros alumnos regulares. La dificultad de realizar las tareas al mismo ritmo de los otros alumnos hace que el maestro, por cumplir con los programas, no puede dar una ayuda al alumno y este se queda con muchos vacíos y que como la ley impide que pierda el año, al final son alumnos que tienen pocos conocimientos.

"De alguna manera estos niños, a su tiempo, a su forma a lo que ellos pueden, llegan a aprender las cosas básicas. Es la ayuda que se da al decirles "tu sí puedes", hazlo."

"En realidad es bueno psicológicamente, los chicos se sienten más acogidos pero sí tienen muchas dificultades en realizar muchas de las actividades que realizan los otros niños, requieren otro tipo de atención de aprendizaje, ya que no llevan el mismo ritmo, si tenemos un poco de problemas en la inclusión."

- ***Los niños, niñas y adolescentes con discapacidades tienen limitaciones cognitivas***, que determina una exigencia menor en su rendimiento académico. Esta percepción sobre las capacidades de las personas con discapacidad motriz, ha determinado en los y las docentes, una actitud de conformismo y sensación de autosatisfacción con el solo hecho que los niños tengan una inclusión social más que una inclusión educativa.

"Yo pienso que el tema que los niños con discapacidad motriz pueden tener un problema cognitivo físico neurológico, puede que se manifieste más adelante... la diferencia en nuestro caso es que nos interesa mucho que en la inclusión los niños se sientan iguales"

"En cuanto a la ejecución, dentro de la experiencia, ellos hacen menos , los estudios son menos exigentes, son más simples, en general el colegio no es muy exigente con los todos los alumnos. Seguramente en un colegio más exigente tendrán mayor dificultad"

"El intervalo de tiempo para que ellos capten un conocimiento es mucho mayor al resto de compañeros, necesitan más tiempo y de una guía mucho más especializada, dirigida y encaminada únicamente a ellos .Todo muchacho tiene capacidades totalmente diferentes"

- Debido a que ***las capacidades de los alumnos con discapacidad motriz la ven limitada***, consideran que pueden ejecutar tareas sencillas y que eso se va a reflejar cuando busque un trabajo que será de acuerdo a sus habilidades y no a sus conocimientos.

"Las dificultades van a ser las mismas fuera del ámbito escolar si hablamos que tienen dificultad motriz será mucho más lento en su trabajo si necesitan hacer un escrito un informe, o manejo de computadora siempre se necesita una mano mucho más ágil"

"La capacidad de razonamiento llega a un límite, necesitan tareas más sencillas"

- El ***pensum no está adaptado para este tipo de alumnos*** y que tampoco los maestros tienen la preparación adecuada, a lo que se añade que los maestros tampoco muestran interés por buscar las ayudas necesarias para facilitar el proceso de aprendizaje de estos alumnos, cosa que sí sucede en la educación especial.

"... cuando crecen, las mallas curriculares se van complicando. Obviamente de pronto hay niños que necesitan adaptaciones curriculares,... instrumentación técnicas por su dificultad. El (niño con discapacidad) quiere hacer al ritmo de los demás, pero ese es un tema que él mismo debe saber solucionar y en eso hay que trabajar. En el caso del niño la adaptación curricular es no significativa, es decir es en la metodología, recursos, más bien los contenidos se mantienen en general, la malla curricular se mantiene, él va desarrollando en otro ritmo como todos, todos van al ritmo de cada uno".

- **Discriminación** ocasionada por la ignorancia que genera miedo hacia los niños diferentes, como son los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz; y la falta de contacto desde corta edad de niños sin discapacidad con otros con discapacidad.

"Esta discapacidad "la discapacidad motriz" es a nivel de cuerpo, pero como hay desconocimiento e ignorancia surge la discriminación. En el caso de lo motriz, es lo primero que percibe nuestro organismo. Por lo regular estamos acostumbrados y la sociedad también a que veamos las cosas hermosas como lo normal, en lo cultural como el modelo. Como lo visual nos choca, por ejemplo al ver el aparato que alguien está usando, surge la actitud "estás a mi lado pero no te veo". Cuando tienes limitación motriz tienes que ir al ritmo del otro y desde la percepción social también".

"Referente a cuando se trata de relacionarse, usted sabe lo que pasa a las personas diferentes, la sociedad ecuatoriana es discriminadora y lo mismo ocurre con las personas con discapacidad, son aspectos sociales y psicológicos, no es solo en el aspecto educativo que se necesita prestar una atención especial, la verdad es muy complicado hacer inclusión".

"El problema de la inclusión es reciente y se está recién hablando. Lo típico, antes era esconderlas o llevarlas a las escuelas para que haga alguna cosa... Aún hay confusión del tema de la inclusión. Dicen qué chévere estamos haciendo inclusión y paso. Por ejemplo me comentaron que una maestra vio a un niño con discapacidad y comentó qué lindo..., cómo se llama.... eso ya es discriminación.... Justo ese niño le llama la atención si hay un montón de gente ahí".

- Indican que **el contacto** facilita para que las actitudes de los compañeros y profesores frente a la inclusión sean favorables.

"Con todo el cambio que hay en el mundo ahora hay menos discriminación sin embargo aun existe"

"Mientras más pronto se los incluya es más fácil para los niños y jóvenes adaptarse a ese tipo de compañeros. Nosotros ya tenemos casos, desde la escuela los niños ya vienen preparándose, ya tienen un proceso mental tanto como los niños con capacidades especiales como el resto de sus compañeros, para ellos es habitual y no se da la discriminación. Son los jóvenes que no tienen contacto con estas personas los que generan el rechazo por el desconocimiento que (los jóvenes con discapacidad) pueden hacer las actividades con alguna complicación pero pueden hacerla, al no tener una idea clara ellos piensan que las personas con discapacidad no van a poder incluirse en el grupo. Entonces es la mayor dificultad que tenemos, el cambiar lo que piensan las personas".

"Sí he tenido en mi carrera contacto y en forma personal vivir esa experiencia, me ayudó, para mí fue psicológicamente más fácil aceptar y ayudar a mi familia cuando tuve un familiar con discapacidad"

"Hay algunos alumnos que son crueles, pero con el pasar del tiempo se acostumbra a verles. Esto sucede sobretodo con los alumnos que no han tenido contacto".

- **La sobreprotección de los padres** dificulta el proceso de inclusión. Mencionan que las expectativas de los padres generalmente están fuera de la realidad, que inicialmente aceptan todo pero que al pasar del tiempo reclaman porque no pueden realizar tal o cual cosa al igual que los otros niños.

"En la familia se genera todo. Si el niño en la casa es el sobreprotegido, le hacen las cosas, esto hace que el niño manifieste miedo, inseguridad en la escuela, entonces se tiene que trabajar principalmente en su autonomía, independencia"

"Los padres dicen todo sí cuando vienen a matricularse, pero conforme pasa el año escolar y por ejemplo si ven que los compañeros ya leen y que su hijo no sabe, reclaman y se olvidan que tiene una discapacidad y que seguramente necesita más tiempo."

A pesar de las limitaciones anotadas, varios de los maestros consideran que los alumnos con discapacidad motriz pueden aprender con dedicación de los maestros y siempre que el entorno educativo así lo permita, afirmación que se realiza por la existencia y participación en experiencias exitosas. Mencionan que es importante que todos sean tratados iguales ya que si los compañeros ven que el alumno con discapacidad tiene algún privilegio se generan actitudes negativas.

Consideran que tiene derecho a estar con niños regulares y que para que el proceso de inclusión se dé lo importante es el respeto a las diferencias, esto es, que debe existir la igualdad dentro de las diferencias.

Además, perciben que los niños, niñas y adolescentes se sienten mejor en la escuela regular ya que pueden compartir con sus pares y realizar las mismas cosas que sus compañeros.

"Hemos tenido una niña que vino acá con expectativas negativas y que ahora es una niña que socializa, que conversa que suma, resta, escribe. Es el apoyo psicológico, el cariño, la paciencia, que hacen que estos niños aprendan"

"El trato de igual a igual es lo primordial, no porque tiene una discapacidad o le pasa algo los demás lo rechazan y los profes lo ponen a un lado. En la mesa de trabajo están todos y eso les ayuda a todos"

"Yo cuando pido que los alumnos realicen un trabajo, pido a cada alumno un trabajo diferente, así el alumno con discapacidad no se da cuenta que su trabajo es más sencillo y los otros alumnos tampoco".

Es generalizada la concepción de que los niños en general y entre ellos los que tienen alguna discapacidad requieren de atención personalizada, respetuosa, superando el discurso y pasando a la práctica. Mencionan que a los maestros les falta capacitación para ofertar un proceso educativo flexible y adecuado a las necesidades de cada niño, en especial de los niños con discapacidad motriz.

"El papel del adulto es el que guía lo que nosotros hacemos aquí se ve a los niños, a todos, con respeto e igualdad; si hacemos una tarea, unos niños hacen de una manera y otros de otra forma y el éxito está en respetar, como decían, el proceso del niño y acompañar ese proceso con el niño, guiarle. El método aquí nos permite hacerlo, el sistema y también la convicción".

"No se puede generalizar ya que cada uno es diferente ya tenga o no discapacidad, en la escuela estamos jugando en el patio y hay niños que están sentados, que se relacionan con los profes y con otros niños, puede ser que sean más tímidos es igual que los niños regulares..."

"Realmente yo creo que todo profesor debe tener una preparación adecuada para trabajar con personas con discapacidades, tener preparación, metodología, recursos y experiencia para que haya esa interacción profesor- estudiante".

"No estamos preparados psicológicamente ni pedagógicamente para trabajar con niños especiales para eso nosotros necesitamos otro tipo de conocimientos. Por lo general a los maestros nos preparan para trabajar con personas regulares."

Respecto a las expectativas que los maestros tienen de los alumnos con discapacidad motriz, en un inicio son muy bajas. A través del contacto diario y con el pasar del tiempo, esta expectativa mejora, pero siempre está por debajo de las que tienen de otros alumnos, lo cual se explica por las siguientes razones:

- La percepción de las limitaciones cognitivas de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad motriz.
- Frustración por parte del alumno con discapacidad motriz, quien puede pensar que no puede escribir y toma la actitud de no hacer la actividad.
- Falta de adecuación del currículo por parte de los maestros, que ejecutan actividades que de antemano saben que no pueden realizar los niños con discapacidad motriz, sin remplazarla por otra que potencie la capacidad del niño o niña con discapacidad motriz. Tal es el caso de los ejercicios para estimular la motricidad fina, muy limitada en los niños con parálisis cerebral grave por ejemplo, quienes no pueden mover sus manos pero sí pueden aprender a leer y escribir utilizando métodos y herramientas adecuadas y desarrolladas desde hace muchos años. Muy pocos tienen esta actitud de adaptación a las necesidades de los estudiantes.
- La sobreprotección de los padres.

"Cuando uno se enfrenta con un niño con necesidades especiales motrices, entonces también se enfrenta con un cuerpo que debe aceptar cuando se enfrenta con eso lo que se ha hecho es hacer una guía la parte de motricidad fina es la que mas causa dificultad, y la que más se demora en adquirir entonces hay guaguas que presentan dificultad motriz entonces aprende más rápido a leer que ha escribir entonces va desarrollando su potencialidad, que es la lectura..."

"Si eso (discapacidad motriz) es manejado desde que son muy niños en realidad es mucho más fácil que ellos lleguen a tener por los menos una caligrafía legible o entendible, lo que es computadoras es lo que más les ayuda a ellos porque es más fácil presentar reportes."

Sin embargo, los y las docentes, están conscientes de que en la actualidad las personas con discapacidad tienen más oportunidades de desarrollar todo su potencial y de acceder a niveles educativos superiores, gracias a las políticas estatales, la formación de profesionales con competencias adecuadas para brindar educación a personas especiales como son los estudiantes con discapacidad; y, a la actitud de las personas con discapacidad.

"En la actualidad han cambiado mucho su panorama hacia el futuro. Tienen mayores oportunidades no solo de empleo sino de estudios superiores porque existen ya personas que se están preparando para poder brindar toda la ayuda necesaria para que hagan carreras universitarias".

"Si en la actualidad el gobierno ha cambiado mucho las políticas y entre ellas les incluye a las personas con discapacidades, ellos también han cambiado su mentalidad y se vean mejor a futuro".

"Son personas mucho más sensibles personas que tratan que hacer el mayor esfuerzo y no se consideran menos. Trabajar al mismo nivel pone todo su empeño y superan los obstáculos".

4.1.4.2 Entrevistas

Las entrevistas reflejaron que, la gran mayoría de los y las docentes, tienen una actitud positiva frente a la inclusión de las personas con discapacidad sea cual sea ésta (Objetivo 3).

Piensen que la inclusión favorece a las personas con discapacidad tanto en el aspecto social como en el pedagógico, pues los niños y las niñas sin discapacidad aprenden a ver a los niños y niñas con discapacidad motriz como su par y no los discriminan.

"La inclusión ha sido buena para la socialización y en el aspecto académico les permite tener lo básico para ser mejor."

"Yo creo que los niños pueden hacer muchas más cosas de las que pensamos por lo que deben ser incluidos".

"Si ... la inclusión es más fácil con los niños pequeños."

Los factores que favorecen la inclusión, argumentados por los maestros son:

- ***Dedicación de los maestros e idealmente un entorno educativo adecuado***, afirmación que se realiza por la existencia y participación en experiencias exitosas. Mencionan que es importante que todos sean tratados igual ya que si los compañeros ven que el alumno con discapacidad tiene algún privilegio se generan actitudes negativas.

Es común la concepción de que los niños en general y, entre ellos los que tienen discapacidad motriz, si bien requieren de adaptaciones no significativas (infraestructura y material didáctico) la falta de éstas no es un limitante. Mencionan que es necesario el apoyo de un tutor para poder cumplir con su trabajo escolar.

"Se sienten bien, son generalmente más lentos por lo que necesitan siempre del apoyo de los tutores".

"Aquí se los ve contentos. Se les exige por igual".

"El uso de la tecnología es básica, el computador les ayuda bastantísimo tanto a ellos como a nosotros; claro en el caso de los niños que no pueden acceder a la tecnología debe ser difícil para los maestros."

"Para los niños con discapacidad motriz se necesita hacer adaptaciones, rampas etc. Sin embargo, eso no es un limitante, uno puede hacer pequeñas adecuaciones, Javier por ejemplo ya aprendió que tiene que caminar con cuidado y ya no se cae como antes que era algo acelerado".

"Se necesita del apoyo. En todo momento nosotros aquí tenemos a las tutoras, caso contrario no podemos trabajar, ya que como generalmente los niños son más lentos, los otros niños se desesperan y uno no puede perder el control de la clase".

- ***Derecho de los niños y niñas con discapacidad*** a estar con niños regulares. Consideran que para que el proceso de inclusión se dé, lo importante es el respeto a las diferencias, esto es que debe existir la igualdad dentro de las diferencia.

"Hacer ver a los otros niños que todos tienen limitaciones. Hacerles ver que todos necesitamos ayuda".

"Inspiran ternura, amor, aquí estimulamos a las actitudes de igualdad".

- ***Aspiraciones de los niños, niñas y adolescentes de ser incluidos;*** se sienten mejor en la escuela regular ya que pueden compartir con sus pares y realizar las mismas cosas que sus compañeros.

"Los niños se sienten bien, felices, acogidos, igual que los otros sobre todo en lo social más que en lo académico".

- ***Espíritu solidario de los compañeros favorecido por el contacto*** entre niños diferentes.

"En general los niños los aceptan. Los ayudan, les gusta empujar las sillas de ruedas".

"Los niños son solidarios, los quieren mucho, la mayoría los sobreprotege"

"Otros se mantienen al margen, ni bien ni mal"

"Los niños que les tratan mal a los niños con discapacidad es porque traen conceptos y prejuicios desde la casa".

"Para los niños sin discapacidad les es normal.... por el contacto diario."

"Generalmente le apoyan, el compartir en clase hace que puedan aceptar las diferencias tanto los niños con discapacidad como los otros".

"Los niños, como les ven desde pequeñitos los ven con normalidad, no se les hace extraño ver a un niños con silla de ruedas en su clase".

Desafortunadamente esta actitud positiva frente a la inclusión no es generalizada, especialmente con discapacidad motriz argumentando las siguientes razones:

- ***Son personas que tienen dificultad para ejecutar ciertas actividades*** lo que en ocasiones dificulta el trabajo con los otros alumnos regulares.

La dificultad de realizar las tareas al mismo ritmo de los otros alumnos hace que el maestro y los compañeros sientan impotencia e incluso molestia.

"Estoy de acuerdo con la inclusión, pero sí hay casos que son difíciles e incluso no se los puede incluir, por ejemplo los niños con discapacidades severas".

"La ansiedad por hacer, hace que los niños con discapacidad también se molesten".

"Por ejemplo, para los niños con sillas de rueda en las clases de Karate no se les puede incluir pues no pueden hacer los movimientos, y a veces esa incoordinación hace que los niños sin discapacidad se molesten ya que es una dificultad para ellos también".

"Hay que ser realistas, hay cosas en las que se puede integrar y en otras no y eso hay que explicarles tanto a los niños con discapacidad como a los niños sin discapacidad".

- **Bajas expectativas** de los docentes respecto a los alumnos con discapacidad, debido a la percepción de que las personas con discapacidad motriz *tienen limitaciones cognitivas* que afectan su aprendizaje.

" Pueden más de lo que uno se puede imaginar, además ahora con la ayuda de la tecnología se puede hacer muchas cosas en el caso de los niños con discapacidad motriz por ejemplo el computador nos ayuda mucho para el aprendizaje eso sucede con Javier, es un chico súper inteligente".

"Las expectativas iniciales son muy bajas, pero después como nos demuestran que pueden hacer muchas cosas cambian, por ejemplo, una niña que tenían mucha dificultad para hablar yo pensaba que no podría decir nada en inglés y me sorprendió diciendo frases".

"Inicialmente fue raro, no sabía qué hacer pero después con el contacto con el niño, con la información que iba teniendo y sobre todo con lo que me iba demostrando el niño fue fácil"

- **No preparación adecuada** de los docentes, a lo que se añade la falta de recursos materiales (material didáctico).

"Yo creo que los niños están mucho mejor en la escuela inclusiva, claro que se necesita que los profesores estemos capacitados y que haya el apoyo de todos".

"El principal obstáculo es el desconocimiento frente a la inclusión y que hacer, con las personas que están fuera del ámbito educativo".

"Falta de capacitación de los docentes, no tenemos información, en la universidad nunca nos hablaron de discapacidades y entonces eso hace que cuando nos toca enfrentar nos asustamos, también dificulta la falta de material adecuado".

- ***Frustración por parte del alumno con discapacidad motriz***, quien no pueda razonar "que hay cosas que le son difíciles hacer", por ejemplo, escribir y que tome la actitud de no hacer la actividad.

"En realidad no hay formación ni información suficiente sobre el trato y sobre qué hacer con los niños con discapacidad motriz o cualquiera que sea esta".

"Los chicos con discapacidad motriz muchas veces quieren hacer mas de los que pueden por ejemplo con Javier tuvimos que darle la información correcta para que acepte que hay cosas que le son difíciles hacer y que debe aprender a pedir ayuda y a la vez indicamos a los otros niños que le deben ayudar".

"A veces resulta difícil el trabajo con los niños con discapacidad motriz ya que se ponen tristes o se deprimen si se les hace notar que algo no saben o que no pueden hacer y entonces muchas veces no es la real lo que saben".

- ***La sobreprotección de los padres y la no aceptación de la realidad*** dificulta el proceso de inclusión. Mencionan que muchas veces piensan que la escuela va a eliminar la discapacidad, además sus expectativas generalmente están fuera de la realidad.

"Los padres creen que cuando una escuela les acepta le van a entregar a un niño sano".

"Los padres deben aceptar la realidad de los hijos, generalmente obstaculizan la inclusión".

"Inicialmente los padres aceptan todo lo que la escuela les dice, después cuando ven que su hijo por ejemplo aun no lee y los otro si reclaman que por qué no lo puede hacer, que la escuela es mala, etc."

"Los padres son los más difíciles pues no aceptan la realidad lo que hace que piensen que sus hijos no pueden hacer cosas o que pueden hacer más de lo que pueden, en mi caso este problema es menor ya que con el arte puede dar más demostraciones".

En general, los y las docentes, están consientes de que en la actualidad las personas con discapacidad tienen más oportunidades de desarrollar todo su potencial y de acceder a niveles educativos superiores, gracias a las políticas estatales, la formación de profesionales con competencias adecuadas para brindar educación a personas especiales como son los estudiantes con discapacidad; y, a la actitud de las personas con discapacidad.

"El rol de la escuela es mostrar al mundo que se puede incluir los niños/as y adolescentes, que es un espacio donde pueden acudir y es donde se puede demostrar todo lo que pueden hacer".

"No sé hasta qué punto sea bueno que este en una escuela en la que se hace inclusión, porque se necesita de especialización por parte de los profesores. Verdaderamente no hay escuelas inclusivas

"Es importante hacer que la sociedad comprenda que las personas con discapacidad motriz tiene las mismas necesidades sociales, de trabajo, que ellos tienen que ser parte de la sociedad".

"Si bien ha cambiado la forma de ver a las personas con discapacidad, mucho se propaga la lástima, por ejemplo en las propagandas se va haciendo cosas que no tienen capacidad, lo importante es admitirlos por lo que son y no por su discapacidad".

4.2 DISCUSIÓN

Partimos de la pregunta directriz de que el proceso de inclusión, está limitado por las representaciones y actitudes que tienen los docentes con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad motriz y que se reflejan en la valoración de sus capacidades y limitaciones, el reconocimiento/negación de derechos, las implicaciones personales, la conducta de las personas con discapacidad y la asunción de roles, es decir la percepción que tiene de sí mismos las personas con discapacidad.

En el análisis general se observa una actitud favorable, por parte de los profesores, para conseguir la plena inclusión de los alumnos con discapacidad motriz. Actitud que se refleja tanto en los resultados de la aplicación de la "Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad" (EAPD), como en los grupos focales y entrevistas,

Se evidencia una actitud positiva de reconocimiento de los derechos y de aceptación y afecto por el alumno con discapacidad motriz. Esta actitud frente a los derechos parece estar influenciada por las campañas de sensibilización que se han ejecutado en el país por el programa Manuela Espejo, como se manifestó en los grupos focales; sin embargo existe una actitud menos favorable al hecho de tener hijos, de que puedan casarse, a juzgar su personalidad como cualquier otra persona y al ser confinados lo que refleja que aun existen prejuicios muchas veces injustificados y en otros de alguna manera explicados en función de las posibilidades físicas de la persona con discapacidad de mantener a su familia o de incrementar la carga económica familiar.

Es importante recalcar la actitud de los docentes para reconocer el derecho de los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz a ser admitidos en un sistema educativo regular. Esta actitud de responsabilidad social es parcial, ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución, pero no han realizado actividades de AUTO capacitación en este tema y se encuentran a la espera de la capacitación.

En la organización escolar, no se ha modificado esta para que responda a las necesidades de todos los alumnos, es decir a las necesidades de los estudiantes con discapacidades motoras y aun se utiliza fórmulas organizativas tradicionales, es decir no se dispone de estructuras más diversificadas, en el orden a ofrecer una variedad de opciones como adaptaciones de las actividades escolares para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno.

La inclusión social reflejada en el afecto, aceptación, interacción social en el ámbito institucional (escolar, laboral y hogar) es altamente favorable pero aún persisten actitudes de vergüenza y exclusión que evitan esta interacción en los ámbitos públicos (supermercados, centros comerciales, centros de diversión, y otros), y con todas las personas (familiares y no familiares).

La valoración de las capacidades y limitaciones y la percepción de los docentes sobre la auto percepción de las personas con discapacidad motriz también recibieron una calificación favorable aunque menor que las dos sub índices anteriores.

Desde la perspectiva de las potencialidades, los docentes perciben a estos niños/as y adolescentes con discapacidad motriz como cariñosos y además algunos docentes manifiestan que son también inteligentes.

Desde la óptica de las limitaciones, el docente percibe a este estudiante con un nivel de aprendizaje más lento, reflejado en la ejecución de tareas simples y sencillas. Este tipo de convicción acerca de las capacidades intelectuales podría incidir notablemente en el proceso de inclusión escolar de los niños/as con discapacidad, dado que limitaría el acceso a las diferentes experiencias

educativas y de conocimiento importante para el desenvolvimiento en la vida familiar, social, escolar, lo que además está influenciado por la poca preocupación del docente por investigar las características de las personas con Discapacidad Motriz como las potencialidades cognitivas, estilos y ritmos de aprendizaje

Por otro lado, los docentes perciben que la inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz tiene un impacto en su labor. Las necesidades educativas de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz demandan atención y tiempo adicional por parte del maestro situación que es percibida como una violación a los derechos de los otros niños, percepción que podría ser correcta si hablamos de igualdad pero no cuando hablamos de equidad; lo que significa que por un lado reconocen el derecho de los estudiantes con discapacidad motriz a la estar en el aula común y por otro manejan un currículo oculto en el sentido de actuar, sentir y pensar que estos niños son un estorbo para los niños normales entre comillas en el sentido de que son perjudicados en la atención y tiempo adicional.

Posiblemente impacta en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad motriz el enfoque de homogenización y no de equidad, a lo que se suma el marco legal que impide que un estudiante con discapacidades “pierda el año”. Por otro lado el rendimiento académico es fruto de voluntades y no de una planificación acorde a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Cuando los/las docentes perciben que niños/as y adolescentes con discapacidad motriz no tienen un progreso académico, sienten stress y frustración puesto que su eficacia como profesor la perciben en función del aprendizaje académico que logren los niños; no se dan cuenta que existen otros progresos importantes en los niños/as y adolescentes con discapacidad, que son trascendentes para su vida futura; perciben que la función del docente es apoyar al estudiante en lo académico, entendiendo por académico la lectoescritura y los saberes que se derivan de esta. Esta percepción y el enfoque de homogenización de los aprendizajes refleja una carencia de formación, capacitación o de auto formación.

Las expectativas de aprendizaje que los docentes tienen de los alumnos con discapacidad motriz inicialmente son bajas, estas cambian en el transcurso del proceso educativo para muchos de los docentes, y esto genera sentimientos de satisfacción en los docentes que los lleva a un cambio de actitud, así lo manifiestan en los grupos focales y entrevistas.

La autovaloración es percibida por los docentes en general de una manera positiva en cuanto a si las personas con discapacidad motriz pueden llevar una vida normal y si se sienten tan valiosos como cualquier otro, sin embargo perciben que se tienen poca confianza en ellos mismo. La no verdadera aceptación de la discapacidad por parte de los padres ocasiona tanto en los niños/as con discapacidad como en los docentes, sentimientos de inseguridad, de frustración, por lo que muchas veces esta se convierte en el mayor obstáculo para el proceso de inclusión, como se menciona en las entrevistas.

El sub índice relacionado a los rasgos de personalidad denominada calificación genérica tuvo una valoración que refleja un mayor porcentaje de personas con actitudes de indiferencia o indecisión frente a las personas con discapacidad motriz, determinada por las percepciones y actitudes contrapuestas, contradictorias demostradas por los docentes en la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD) así como en los grupos focales y entrevistas. La indiferencia de los docentes frente a las emociones y sentimientos que experimentan los estudiantes con discapacidad motriz permite entender que a pesar de estar en el aula son invisibilizados; están ahí pero no les ven.

Por otro lado la información de los grupos focales confirma que las instituciones educativas aceptan a niños, niñas y adolescentes con discapacidad motriz, por cumplir con La Ley Orgánica de la Educación Intercultural. Esperan que las respuestas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad provengan de de afuera, sin implementar un modelo de inclusión escolar, lo que refleja, otra vez un nivel de indiferencia, frente a las necesidades de este grupo de ecuatorianos y ecuatorianas.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

A partir de la presentación y del análisis de resultados se realiza un conjunto de conclusiones referente a la actitud de los docentes frente a la inclusión de los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz tomando en cuenta la limitación del estudio lo cual no permite proyectar dichas conclusiones a la población total.

En primer lugar, se responde afirmativamente la pregunta directriz ¿Son las imágenes y construcciones sociales que tienen los docentes sobre la discapacidad motriz las que influyen en sus actitudes frente a la inclusión educativa de esta población?

Se evidencia una actitud positiva basada fundamentalmente en el reconocimiento de derechos, de los alumnos con discapacidad motriz, fruto de los procesos de sensibilización desarrollados por el programa Manuela Espejo.

Hemos encontrado que la falta de actitudes positivas puede deberse a una carencia de formación, sobre la discapacidad en general, la discapacidad motriz, sobre inclusión y sus diferencias con la integración educativa.

Podríamos decir que la integración existe pues los niños han sido admitidos en un sistema al cual deben adaptarse; pues este sistema no se ha modificado para que responda a las necesidades de todos los alumnos, es decir a las necesidades de los estudiantes con discapacidades motoras, no se ha optado por la heterogeneidad que en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

Los sentimientos de incompetencia de los docentes frente a la inclusión educativa, deja de manifiesto la inseguridad que sienten al verse enfrentados a este proceso. Es percibida como una actividad compleja que genera incomodidad.

Los factores que estarían incidiendo, de acuerdo a las opiniones vertidas, se vincularían a la falta de preparación para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños/as y adolescentes que poseen características distintas a las del común de los estudiantes y la falta de aceptación de la realidad de los niños/a y adolescentes con discapacidad motriz por parte de los padres.

Los docentes juegan un importante papel. Para la gran mayoría de ellos el trabajo inclusivo es posible y beneficioso para todos los alumnos con discapacidad motriz y para sus compañeros de aula. Desafortunadamente, esta actitud positiva no se mantiene cuando se trata de una inclusión social, persistiendo las imágenes y prejuicios sobre las personas con discapacidad, lo que les impide reconocer que sus prácticas educativas frente a estudiantes con discapacidad son erradas y por tanto están influenciados negativamente en los logros académicos de los estudiantes con discapacidad motriz.

Cuando el entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Esta exclusión social se anticipa o se prepara en procesos de exclusión educativa.

Es importante mencionar que aún y cuando con la presente investigación se alcanzó los objetivos planteados, los resultados arrojados en este estudio no se pueden generalizar debido a que solo se tomó una muestra de los docentes de dos colegios particulares de Quito.

5.2 RECOMENDACIONES

Un proceso de inclusión efectivo requiere de no solo de políticas de estado, sino también de la implementación de una planificación institucional donde todo el personal docente y administrativo se involucren en un proceso de auto reflexión

para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, mejorar sus prácticas educativas mediante el aprendizaje colaborativo entre docentes y la dotación de las ayudas necesarias, lo que significa proveer condiciones que favorezcan la inclusión de los estudiantes con discapacidad motriz en el contexto educativo.

Centrar los enfoques metodológicos y la pedagogía en el alumno y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje. Dependiendo de la discapacidad y las características de cada estudiante, los apoyos específicos pueden implicar la disposición de recursos humanos, materiales y tecnológicos.

Brindar apoyo y capacitación a la comunidad docente para que los cursos, actividades y materiales cumplan con los requisitos básicos de inclusión.

Planificación de la formación de los docentes desde las autoridades educativas, pero es ideal que surja desde la propia práctica, desde el propio centro, para que tenga un carácter más contextual y significativo.

Incorporar la temática de discapacidad dentro de la malla curricular de las carreras podría contribuir a la formación de profesionales íntegros y facilitadores de inclusión en el futuro.

Paralelamente, deberá desarrollarse actividades permanentes de sensibilización en la comunidad en general y educativa en particular, que promuevan la inclusión y equidad de las personas con discapacidades.

La discapacidad debe ser vista, no como una enfermedad o una condición negativa que sólo sirva para generar caridad, pena o lástima, sino como un elemento de su identidad que debe ser reconocido, apreciado y respetado y a partir del cual debe construirse la educación escolar a la que tienen derecho. Por tanto, en nosotros, maestros y maestras está vivir la diferencia como una riqueza o como una carga.

CAPÍTULO VI PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 PRESENTACIÓN.

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, [...]”.Artículo 24º, nº 1. (CONADIS, 2008)

La discapacidad aun puede ser el factor por el que más se da la exclusión educativa. Por lo que será necesario desarrollar nuevas estrategias para lograr la inclusión educativa de estos niños, niñas y adolescentes.

La educación inclusiva, se basa en el principio de que a todos los niños se les debería dar la oportunidad de aprender y que cuando mejor aprenden es cuando están juntos. Se centra en las fortalezas individuales que los niños aportan a la escuela, más que en sus deficiencias aparentes. Para la mayor parte de los niños/as con discapacidad, es la falta de instrucción de la comunidad educativa y no su discapacidad lo que limita sus oportunidades.

La inclusión implica que las escuelas y los maestros y maestras acojan y respondan a las necesidades de cada uno de los estudiantes; tal inclusión beneficia también a la escuela, a los docentes y a todos los estudiantes.

La capacitación de los docentes, adquiere una significación extra en tiempos de cambio. Los efectos positivos se registran en términos de los cambios en la actitud de maestros y alumnos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, así como del logro de los alumnos.

El presente capítulo se propone presentar el Programa de Capacitación a docentes de unidades educativas que incluyen entre sus estudiantes a alumnos con discapacidad motriz.

6.2 OBJETIVOS

- Concienciar en los docentes la importancia de la formación en el tema de discapacidad, para que de esta forma puedan afrontar los retos de una manera más efectiva.
- Facilitar los procesos de actualización de los docentes que implique además cambios de actitudes hacia las personas con discapacidad motriz (respeto, trato adecuado, apoyo mutuo, etc.)
- Capacitar a docentes para la implementación nuevas destrezas frente a la inclusión de los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz para alcanzar una enseñanza eficaz de todos los estudiantes.

6.3 JUSTIFICACIÓN

Para la atención adecuada de todos los alumnos, no solo de los que tienen discapacidad motriz, todos los que forman la comunidad educativa y evidentemente de manera particular los docentes deben tener muy presentes los principios generales, ya muy conocidos y divulgados, como son el principio de inclusión, el de normalización, el de personalización y el de igualdad de oportunidades, así como también conocer estrategias y habilidades para desarrollar programas que permitan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y habilidades personales y sociales de los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz.

Hacer que los docentes tomen conciencia de la importancia de incluir la diversidad, la diferencia y la discapacidad motriz en el día a día de su labor docente es fundamental

La calidad del trabajo del personal y las competencias asignadas a cada uno de ellos determinan también el éxito de una escuela en la educación de alumnos con discapacidades.

La educación inclusiva en el aula destaca el agrupamiento para la instrucción en función de habilidades múltiples, el apoyo de los pares, el aprendizaje cooperativo, diversas formas de evaluación (por ejemplo, pruebas estandarizadas, basadas en el currículo), la participación activa en el aprendizaje centrado en el estudiante, una cabida a los diversos estilos de aprendizaje y enfoques críticos y reflexivos a la solución de problemas con respecto al currículo y la instrucción.

La inclusión educativa es una oportunidad que tiene todo el alumnado para aprender acerca de la discapacidad y llegar a adquirir así, o desarrollar, el respeto hacia las personas diferentes. No podemos olvidar que los alumnos y alumnas tienen derecho a “saber sobre discapacidad” y que es responsabilidad de los docentes el contribuir a esta concienciación. Se trata de una realidad que ha de ser conocida por toda la comunidad educativa

Los profesores necesitan conocimientos adicionales en materia de evaluación, desarrollo de programas de estudios y pedagogía. La capacitación del docente consiste en una enseñanza y estrategias de aprendizaje centradas en el niño e incorporar sesiones prácticas y de retroalimentación.

La investigación “Estudio de los factores actitudinales de los docentes ante la inclusión en instituciones educativas regulares de: niños, niñas y adolescentes con discapacidades motrices leves y moderadas, base de la presente propuesta, confirmo los hallazgos de otros estudios realizados en otras latitudes y reveló que los profesores, tienen una actitud positiva frente a inclusión de los alumnos con discapacidad motriz leves y moderadas, la misma que responde a un reconocimiento de los derechos y de aceptación y afecto por este grupo de alumnos.

Sin embargo, las limitaciones para lograr una integración efectiva persisten; no se ha modificado el sistema educativo para que responda a las necesidades de todos los alumnos; no se ofrece una variedad de opciones como adaptar las actividades escolares para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

de cada alumno, que considere incluso el tiempo que requiere el docente con cada niño; persisten los estereotipos que generalizan las limitaciones cognitivas (son lentos para aprender) y violan los derechos de los niños y niñas a ser educados de acuerdo a sus capacidades y a ser parte de la sociedad en general; no se han realizado actividades de capacitación dirigida a los docentes y tampoco ellos se han autoformado en este tema y mantienen una actitud pasiva en espera de la capacitación, que muchas veces refleja la indiferencia de los docentes y determina que los estudiantes con discapacidad motriz estén invisibilizados al interior del aula.

Se puede concluir que en general la muestra presenta una tendencia actitudinal favorable a la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la educación regular. No obstante, es evidente que la formación del profesorado es mínima tanto en el campo de las discapacidades como en lo que se refiere al proceso de inclusión y a la de enseñanza a personas con discapacidad.

Un centro educativo con todos los que a él acuden, sea para enseñar o para aprender, o para trabajar en actividades no docentes, o para confiarles la educación de sus hijos será de verdad una comunidad educativa si todos ellos se interesan unos por otros, si se esfuerzan a conseguir entre todos el objetivo que les une: que cada estudiante pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y habilidades personales y sociales.

Está más que demostrado, y bien documentado, que el simple contacto con los alumnos con discapacidades no produce la aceptación de éstos por parte de los docentes. Por lo que es un error el pensar que por el mero hecho de estar en contacto, todo el resto (los conocimientos, habilidades, destrezas en los docentes) llegaría de forma casi automática.

Es evidente que, un equipo de trabajo capacitado para entender las necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad y para actuar con enfoque de equidad, lograra no solo la integración de los alumnos sino su inclusión total.

Con esta propuesta se pretende ofrecer al docente claves que faciliten la puesta en marcha de prácticas inclusivas, aportando contenidos básicos sobre la discapacidad motriz y el desarrollo de estrategias que generen el cambio de actitud en los mismos.

6.4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA.

6.4.1 Derecho a la inclusión

Un enfoque inclusivo pretende valorar la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. Inclusión implica una actitud y un compromiso con un proceso de mejora permanente; conlleva el esfuerzo de análisis y reflexión de culturas, políticas y prácticas educativas, la identificación de barreras y objetivos de mejora.

Avanzar en inclusión es avanzar en actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad; es educar en valores, aunque los valores no sólo se enseñan, se viven; es aprender a convivir con viviendo. Para hacer realidad estos objetivos, para que no se queden sólo en buenos deseos, es precisa la información, sensibilización y mentalización de todos los agentes de la Comunidad Educativa, incluido el alumnado; es importante que se pueda conocer y comprender esta diversidad.

La educación inclusiva se basa en una valoración muy precisa de las necesidades individuales, por lo que es imprescindible compaginar las necesidades pedagógicas con las necesidades afectivas propias del alumno y su discapacidad, de ahí la importancia de la colaboración multidisciplinar entre los diferentes profesionales involucrados en la intervención.

El objetivo no es únicamente comprender la discapacidad, hay que dar un paso más: desarrollar valores positivos hacia las personas que la presentan. Valores que humanicen, que respeten y dignifiquen a las personas con discapacidad; valores que promuevan tolerancia, solidaridad, respeto e inclusión.

Se reconoce que la inclusión es un proceso en el sentido de que la escuela tiene que ir buscando maneras más apropiadas para responder a la diversidad. Para ello, se requiere un estilo profesional en el que el profesorado genere creencias, actitudes y acciones positivas hacia las personas con discapacidad motriz; son necesarios profesionales que reflexionen sobre sus propias prácticas inclusivas y que se tracen objetivos para avanzar.

Por último, los datos apuntan a que la Ley no garantiza el éxito de la inclusión de las personas con discapacidad dentro del aula, esta depende más de un componente actitudinal, de cómo los profesores respondan ante esa situación, de cómo piensen acerca de los alumnos con discapacidad. Tener una actitud abierta hacia la diversidad es una de las claves para el cambio educativo.

6.4.2 Discapacidad Motriz

Se entiende por alumno con discapacidad motriz aquél que presenta alguna alteración motriz, transitoria o permanente, debida a un mal funcionamiento del sistema óseo articular, muscular y/o nerviosa, y que, en grado variable, supone ciertas limitaciones a la hora de enfrentarse a algunas de las actividades propias de su edad.

El término permanente al que se hace referencia en la definición de discapacidad motriz no determina que dicha discapacidad sea de carácter definitivo. Muchas de las dificultades que acompañan al niño con discapacidad motriz son susceptibles de mejoría y pueden llegar a ser superadas, si se ponen todos los medios adecuados, tanto materiales como psicopedagógicos y se favorece el máximo desarrollo de las potencialidades del alumno. *(Rosell, et al., 2010)*

Las limitaciones más significativas que se pueden encontrar en la escuela, en los alumnos con discapacidad motriz, son las referidas a la postura y a la falta de movilidad. Se concretan en dificultades para mantener una postura adecuada, para adaptar las distintas partes del cuerpo a los cambios posturales, para disociar movimientos de unas zonas corporales respecto de otras y/o para

coordinar adecuadamente los grupos musculares necesarios para realizar diferentes actividades.

Además, es frecuente que estos niños/as presenten problemas en sus desplazamientos, por lo que necesitan de diferentes ayudas técnicas (bastones, sillas de ruedas...), que les faciliten y posibiliten el acceso a todas las dependencias de su centro educativo.

Otra limitación que se puede encontrar, por ausencia de control postural e incoordinación de movimientos, está en la utilización de los miembros superiores, esto dificulta en gran medida las posibilidades manipulativas del alumno y enlentece el desarrollo y adquisición de diferentes contenidos escolares, entre ellos la escritura. En ocasiones, estas dificultades se pueden ver agravadas por la existencia de movimientos involuntarios, debilidad muscular y sincinesias (*Rosell, et al., 2010*).

Asociadas a las limitaciones derivadas de disfunciones del aparato locomotor pueden presentarse una serie de trastornos que no son inherentes a la deficiencia motriz, pero que repercuten notablemente en las posibilidades de desarrollo del niño. Destacan las alteraciones sensoriales, perceptivas, del lenguaje oral, de la función de eliminación y las alteraciones socio-afectivas.

Los trastornos en la percepción incluyen, entre otros, dificultades para distinguir entre figura y fondo para la coordinación visomotora y para percibir las distintas posiciones corporales en el espacio, estas se evidencia en los procesos de aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo.

También pueden presentar problemas para comunicarse con los compañeros o adultos. Por trastornos en la movilidad y control de los músculos fonatorios y/o respiratorios, se ve dificultada e incluso imposibilitada la emisión de voz.

La presencia de todas estas alteraciones ya enumeradas, y otras que se pueden asociar, impiden que los niños/as y adolescentes con necesidades educativas especiales motrices desarrollen el grado de autonomía e independencia necesario para realizar las actividades que le son propias.

Si bien múltiples dificultades suelen acompañar al alumno con discapacidad motriz, no se debe sobreentender alterada la capacidad intelectual. No se puede obviar, sin embargo, que las afectaciones motrices y perceptivas, junto con los diferentes problemas emocionales que pueden existir, sí repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos niños/as.

Es necesario, por lo tanto, teniendo en cuenta todos estos factores desfavorables en el desarrollo de los niños con discapacidad motriz, ofrecer al alumno todas las posibilidades y experiencias que precise para suplir o disminuir al máximo las desventajas. Todas estas estrategias constituyen prácticas óptimas de punta para una enseñanza eficaz para todos los estudiantes.

6.4.3 Capacitación del docente.

Los desarrollos en el campo de la oferta de educación inclusiva son críticamente dependientes de la calidad de la enseñanza disponible y esta, a su vez, depende de las oportunidades de capacitación y desarrollo profesional abiertas a los profesores.

Los adultos siempre son un elemento clave; aquello que dicen y hacen, la manera en que se comportan y cómo se dirigen a las personas con discapacidad conforman modelos a imitar por todos los alumnos y alumnas. Es decir, las actitudes y comportamientos que los niños y niñas observan en los adultos van a contribuir a establecer sus valores y creencias hacia las personas con discapacidad. Todo ello forma parte de un “currículo oculto”

El docente nunca es un elemento neutro en cuanto al desempeño de su rol y en la relación que establece con cada uno de sus alumnos. La relación vincular con cada alumno estará influenciada por múltiples factores: gustos, valores,

estereotipos, prejuicios, expectativas, temores, angustias, representaciones mentales experiencias propias pasadas etc. Cada uno de estos elementos incide sobre sus formas de enseñanza, el proceso de aprendizaje y la forma de vincularse con cada alumno.

Lo que se requiere es que el docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar junto con otros agentes educativos y sociales distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las necesidades educativas especiales de los niños/as con discapacidad motriz considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

El modelo de enseñanza-aprendizaje del programa de capacitación considera al alumno (docente) poseedor de conocimientos, con base a los cuales habrá de construir nuevos saberes. A partir de los conocimientos previos de los docentes, los capacitadores guiarán para que los alumnos (docentes) logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje (perspectiva constructivista).

El programa de capacitación favorecerá el aprendizaje auto-dirigido, donde el participante tendrá un papel activo, que le permitirá pasar de la acción en el aula, al análisis y reflexión de la propia labor docente para posteriormente impactar de manera favorable el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.5 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.

El programa de capacitación es un proceso educacional a corto plazo aplicado de manera sistemático y organizado, mediante el cual los docentes aprenderán conocimientos específicos y relativos a las discapacidades, actitudes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad motriz y el desarrollo de habilidades.

6.5.1 Estructural: Programa de capacitación

El aprendizaje permitirá manejar diversas experiencias de aprendizaje individuales y colaborativas, las cuales son flexibles, interactivas, auto-evaluables, o bien, tutoradas. Todo esto permitirá que el docente reconstruya el significado sobre su función, mediante una labor de conocimiento, reflexión y comprensión de las características y requerimientos de su labor en la inclusión de alumnos con discapacidad motriz.

El programa de capacitación utilizara como estrategias para modificar las actitudes técnicas variadas: contacto y exposición a personas con discapacidad, información, experiencias no académicas en pequeño grupo, equipos de trabajo cooperativo, entrenamiento en habilidades interpersonales, simulación de minusvalías y programas de tutoría por parte de los compañeros.

Las estrategias metodológicas estarán dirigidas a fomentar que el proceso de construcción del conocimiento involucre tanto el trabajo individual como el grupal.

El proceso didáctico incluirá:

▶ ***Actividades metodológicas explicitación de conocimientos previos pertinentes:***

- Diagnóstico y consolidación de prerrequisitos (organizadores semánticos conceptuales).

▶ ***Construcción (reconstrucción) del conocimiento***

- Aplicación de actividades metodológicas, que permitan la interacción entre la nueva información y la teoría que tiene el estudiante sobre el tema de estudio, para la reestructuración conceptual o construcción del conocimiento.
- Elaboración de conclusiones
- Emisión de criterios valorativos sobre el conocimiento

- Valoración de las actuaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje

▶ **Transferencia del conocimiento.**

- Aplicación del conocimiento a situaciones similares o nuevas.
- Ejercicios de refuerzo, aplicación en situaciones de contexto.

▶ **Recursos didácticos**

- De acuerdo a la metodología y preferentemente para que utilice el estudiante.

6.5.2 Funcional

Considerando que el objetivo del programa de capacitación es el cambio de percepción, creencias y actitudes hacia las personas con discapacidad motriz el programa pasara por proporcionar a los docentes:

- **Formación.** Una buena formación académica inicial acerca de las personas con discapacidad y las distintas discapacidades mejora las actitudes del profesorado acerca de las mismas.
- **Sensibilización.** Aproximar la realidad de las personas con discapacidades a los profesores, con la finalidad de conseguir una mayor implicación escolar, pero sobre todo una implicación social en la inclusión de este colectivo. Para promover una educación en valores de respeto, cooperación y convivencia desde la diversidad
- **Información.** Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que cualquier otra persona y el no conocimiento de la Ley no exime de su cumplimiento.

El programa de capacitación se desarrollara como un seminario - cursos - taller en 3 jornadas de 4 horas diarias, organizados de la siguiente manera:

▶ Sesión de trabajo 1.	
Objetivo	Lograr que los maestros conozcan sobre las diferentes discapacidades y aceptación de la diversidad como un valor que aporta a la construcción de una cultura escolar inclusiva.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los participantes • Dinámica de grupo. • Presentación del “Programa de Capacitación”
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Formación e Información. Conceptos básicos <ul style="list-style-type: none"> ○ Discapacidad. Tipos de discapacidad. ○ Derechos de las personas con discapacidad ○ Inclusión. Principios, valores. (Igualdad, equidad, diversidad.)

▶ Sesión de trabajo 2	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lograr que los maestros conozcan sobre las diferentes discapacidades y la aceptación de la diversidad como un valor que aporta a la construcción de una cultura escolar inclusiva. 2. Generar un cambio de actitud en los docentes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad motriz
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo. • Mapas conceptuales
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Formación e Información. Conceptos básicos. II Parte <ul style="list-style-type: none"> ○ Necesidades educativas especiales ○ Adaptaciones curriculares. Estrategias pedagógicas. (objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación). • Estrategias para generar actitudes positivas en los docentes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sensibilización. Simulación. ○ Juego de roles ○ Tutorías ○ Equipos de trabajo cooperativo.

► Sesión de trabajo 3	
Objetivos	Generar un cambio de actitud en los docentes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad motriz
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de grupo.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para generar actitudes positivas en los docentes. <ul style="list-style-type: none"> ○ Sensibilización. Simulación. ○ Juego de roles ○ Tutorías ○ Equipos de trabajo cooperativo. ○ Compartir experiencias con Personas con discapacidad motriz.

6.6 FACTIBILIDAD DE LA PROPUESTA

6.6.1 Recursos Materiales

- Proyector.
- Pizarrón y marcadores.
- Marcadores para papel.
- Cartulinas.
- Vendas.
- Refrigerio para los docentes participantes.

6.6.2 Recursos Financieros

Actividad	Categoría de costo	Total USD
Planificación	GASTOS GENERALES	
	Materiales de oficina y servicios básicos	100
	<i>Subtotal</i>	<i>100</i>
Ejecución	CAPACITACION	
	Transporte capacitadores	40
	Materiales	30
	Refrigerios	300
	<i>Subtotal</i>	<i>370</i>
Evaluación	EVALUACION	
	Impresión de formularios	10
	<i>Subtotal</i>	<i>10</i>
Honorarios	Facilitadores	<i>1000</i>
	TOTAL	1480

6.6.3 Talentos Humanos.

Los facilitadores responsables de la Capacitación tienen las siguientes competencias:

▶ **Psicóloga**

- Formación en Insuficiencia Motriz Cerebral
- Experiencia de trabajo de al menos 10 años con niños/as y adolescentes con discapacidad motriz y síndrome de Down.
- Experiencia de trabajo con niños, niñas y adolescentes con discapacidad motriz y síndrome de Down incluidos en educación regular.
- Habilidades para trabajar en equipo.
- Manejo de programas de prevención
- Manejo de programas de estimulación temprana.
- Manejo de técnicas de reeducación.
- Manejo de técnicas y sistemas de comunicación alternativa.
- Conocimiento de principios y técnicas de modificación de la conducta, métodos de evaluación, etc.

▶ **Terapista Física**

- Formación en “Insuficiencia Motriz Cerebral.
- Experiencia de trabajo de al menos 10 años con niños/as y adolescentes con discapacidad motriz y síndrome de Down.
- Experiencia de trabajo con niños, niñas y adolescentes con discapacidad motriz y síndrome de Down incluidos en educación regular
- Habilidades para trabajar en equipo
- Manejo de programas de estimulación temprana
- Manejo de técnicas de reeducación.
- Habilidad para elaboración de adaptaciones encaminadas al cuidado ortopédico y adaptaciones específicas

▶ **Terapista de Lenguaje**

- Formación en “Insuficiencia Motriz Cerebral
- Experiencia de trabajo de al menos 10 años con niños/as y adolescentes con discapacidad motriz y síndrome de Down.
- Experiencia de trabajo con niños, niñas y adolescentes con discapacidad motriz y síndrome de Down incluidos en educación regular.
- Habilidades para trabajar en equipo.
- Manejo de programas de estimulación temprana
- Manejo de técnicas de reeducación.
- • Manejo de técnicas y sistemas de comunicación alternativa

▶ **Docente**

- Formación en Insuficiencia Motriz Cerebral
- Experiencia de trabajo de al menos 10 años educación regular.
- Experiencia de trabajo de al menos 8 años con niños/as y adolescentes con discapacidad motriz y síndrome de Down.
- Habilidades para trabajar en equipo.
- Conocimientos sobre programación y evaluación pedagógica, técnicas y metodología didáctica

▶ **Persona con Discapacidad motriz. “Insuficiencia motriz cerebral”**

- Habilidades para comunicarse con medios alternativos
- Habilidades para trabajar en equipo.
- Habilidades como motivador.

6.6.4 Legal

Dentro de los derechos del niño con discapacidad, la educación cobra una importancia fundamental en todas las legislaciones. En este sentido en el 2006 Comité de los derechos del niño en la observación general N9 reafirma:

“Que los niños con discapacidad tienen el mismo derecho a la educación que los demás niños y disfrutarán de ese derecho sin discriminación alguna y sobre la base de la igualdad de oportunidades” (Naciones Unidas, 2008)

La Convención Internacional sobre de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad ratificada por el Ecuador en marzo de 2008, en el numeral 1 del Art. 24 señala:

“Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Naciones Unidas, 1993).

El literal d del numeral 2 del mismo artículo manifiesta:

“Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (Naciones Unidas, 1993).

En el Art. 201 del Reglamento General a la Ley Orgánica del Servicio Público se menciona De la capacitación y desarrollo de personal constituye un proceso programado, técnico, continuo, de inversión institucional, orientado a adquirir o actualizar conocimientos, desarrollar competencias y habilidades de las y los servidores, con la finalidad de impulsar la eficiencia y eficacia de los procesos, y motivar el respeto de los derechos humanos, la práctica de principios de justicia, calidad, calidez, equidad y solidaridad, basado en el Plan Nacional de Capacitación y Desarrollo Profesional, elaborado por el Ministerio de Relaciones Laborales y el Instituto de Altos Estudios Nacionales. (*Ecuador, 2011*)

6.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.

Entre los principales objetivos de la evaluación se señalan:

- Conocer si se ha logrado capacitar a los docentes para responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad motriz, generando un cambio de actitud frente a la inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz.
- Conocer la valoración por parte de los destinatarios de este curso como propuesta de formación.

Dado que se trata de una capacitación para generar un cambio de actitud, serán de suma importancia la evaluación tanto en los aspectos procedimentales y actitudinales, como los conceptuales.

En esta instancia se utilizarán técnicas cuanti-cualitativas, ya que se evaluará tanto el proceso como los resultados, las percepciones y creencias de los docentes.

Como instrumento se aplicará una encuesta general, que contemplara preguntas abiertas (en las que no se indica las posibles respuestas), preguntas cerradas (se plantean alternativas de respuestas entre las que hay que elegir), y preguntas semi abiertas.

La encuesta será administrada a todos los docentes que participaron del curso, con el fin de recoger las respuestas de todo el grupo.

Por otro lado al final del segundo trimestre del año lectivo se aplicara la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad para hacer un estudio comparativo con los resultados de la investigación y comprobar si se cumplió con el objetivo de la misma.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Alemañy, C., 2009. *Cuadernos de educación y desarrollo*. [En línea]
Available at: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
[Último acceso: 2012].
- Álvarez, L. & Soler, E., 2004. *Diversidad con calidad*. México: CCS.
- Andrade, S., Sheldlin, M. & Bonilla, E., 1987. *Métodos cuantitativos para evaluación de programas*. USA: PPF.
- Aragall, F., 2010. *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid: Cinca.
- Arró, M. y otros, s.f. *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Castellon, Universitat Jaume I..
- Artavia, J., 2005. Actitudes de los docentes, hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales.. *Penamiento Actual*, 5(6).
- Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior, s.f. *Manual para la integración de personas con discapacidades en instituciones de educación superior*, Mexico: Secretaria de Educación Pública.
- Babbie, E., 2000. *Fundamentos de investigación social*. México: CENGAGE.
- Baéz, J. & Tudela, P., 2009. *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Barbaranne, J., 2008. *Un niño especial en la familia. Guía para padres*. España: Trillas.
- Belgich, H., 2007. *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Rosario: HomoSapiens.
- Beltrán, M., s.f. *Actitudes hacia las personas con Síndrome de Down*, Extremadura: Universidad de Extremadura. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación .
- Cabezas, F., 2009. Actitudes sociales, elementos de cambio para la integración e inclusión social plena. *Boletín de estudiantes de terapia ocupacional*, Issue 4, p. 2.
- Cáceres, C., 2004. Sobre el Concepto de Discapacidad. Una revisión de las propuestas de las OMS.. *Revista Electrónica de Audiología*, 1 Noviembre, Volumen 2, pp. 74 -77.
- Cárdenas, H., 2003. Actitudes afectivas hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Pensamiento Actual*, pp. 4-12.
- Carrillo, S., 2009. *Innovación y experiencias educativas*. [En línea]
Available at: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14
[Último acceso: 29 Mayo 2012].
- Cazar, R., 2003. *Derecho y discapacidad. De las palabras a los hechos*. Quito: PPL.

- Cedeño, F., 2006. *Coclombia, hacia la educación inclusiva de calidad*, Bogota: s.n.
- CERMI, 2008. *La imagen social de las personas con discapacidad. Colección CERMI No. 35*. Madrid: Cinca.
- CERMI, 2010. *Derechos Humanos y Discapacidad..* España: CIMCA.
- Chile. Ministerio de Educación, 2007. *Guía de apoyo técnico- pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Santiago de Chile: KDiseño.
- Cobacho, J. & Prieto, M., 2000. *Mas allá de la integración: hacia la escuela inclusiva*. Murcia: EDITUM.
- CONADIS, 2004. *Consejo Nacional de Discapacidades*. [En línea]
Available at: <http://www.conadis.gob.ec/>
[Último acceso: 06 Julio 2011].
- CONADIS, 2008. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. [En línea]
[Último acceso: 3 Julio 2011].
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010. *Discapacidad Motroiz. Guía didáctica para la inclusión en la educación inicial y básica*, Mexico: CONAFE.
- Correa, J., 1999. *Integracion escolar para poblacion con necesidades educativas especiales*. 1era. ed. Bogota: Aula Abirta.
- Damm, X., 2009. Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, pp. 11,12.
- Díaz, A., 2006. *La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).. [En línea]
Available at: Http://redie.uabc.mx/vol8_no1/contenido-diazbarriga2.html
[Último acceso: 26 Mayo 2012].
- Díaz, O. & Franco, F., 2008. *Percepción y Actitudes de los Docentes hacia la Inclusion Educativa en Soledad.*, Cartagena: s.n.
- Doménech, V., Esbrí, J., Gonzáles, H. & Miret, L., s.f. *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales*. [En línea]
Available at: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfig/psico/3.pdf>
- Dorsch, F., 2008. *Diccionario de Psicología*. Madrid: Herder.
- Duck, C. & Murillo, J., 2011. Aulas, escuelas y Sistemas Educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), p. 12.

Duran, D. & 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*, 5(2), p. 167.

Ecuador. Asamblea Constituyente, 2008. *Constitución del Ecuador. Art. 35*. Quito: s.n.

Ecuador. Ley Orgánica de Educación intercultural, 2011. Art. 47. Quito: registro Oficial No.417.

Ecuador. Ministerio de Educación, 2011. *Proyecto Modelo de Inclusión Educativa.*, Quito: s.n.

Ecuador. Presidencia, 2011. *Ley Orgánica de Educación*. Quito: Registro Oficial No. 417.

Ecuador, G. d., 2011. Reglamento general a la Ley Organica del Servicio público. *Decreto Ejecutivo No. 710, Registro Oficial Suplemento 418 de 1 de Abril del 2011*.

EMEDINHO, 2000. <http://www.prenatal.tv/ecuador/inicio.htm>. [En línea]
[Último acceso: 15 Septiembre 2011].

Escamilla, A., s.f. *Profes.net*. [En línea]
Available at: <http://www.profes.net/varioglosario/descripcion.htm>
[Último acceso: 12 Enero 2012].

Espinosa E, V. L., 2008. *Modelo de inclusión educativa*. Quito: Ecuoffset Cia. Ltda.

Fernández, A., 1999. *Estudios de las actitudes del profesorado de los Centros Ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Salamanca, s.n.

Fernández, M. y otros, s.f. *Actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad*. [En línea]
Available at: www.educación.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdf

Flores, M., León, A. & Alcedo, M., 2009. Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas discapacidades. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, Volumen 5, pp. 85-98.

García, I., 2009. *Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro de la Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El Caso Mexicano*. San Luis de Potosí: Universidad Autónoma de San Luis de Potosí.

Geva, E., 2011. *De la Discapacidad a la participación social: un compromiso como ciudadanos*. Barcelona: XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. .

Grupo de Investigación Edufísica, s.f. *EDU-FÍSICA*.. [En línea]
Available at: <http://www.edu-fisica.com/Formato.pdf>

Heward, W. & Orlansky, M., 2001. *Programas de Educación Especial*. Barcelona: CEAC.

Iglesias, D. & Polanco, V., 2009. *Determinantes de la actitud hacia la discapacidad de personas sin discapacidad en pequeñas empresas*, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

IMASEN; Foro Educativo, 2007. *Estudio Cuantitativo sobre inclusión de niños con discapacidad a la educación básica regular en Villa El Salvador.*, Lima: s.n.

INE, I. N. d. E., 2008. *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)*, Espana: s.n.

Iniciativas Comunitarias ADAPT y empleo, s.f. *Comision Europea*. [En línea]
Available at: ec.europa.eu/employment_social/ecual/data/document/ih-es.doc

Instituto interamericano de niños, niñas y adolescentes, s.f. *Organización de Estados Americanos*. [En línea]

Available at: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/cad_guía_disc_UT1.pdf

Jiménez, M., González, P. & Martín, J., 2002. La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF). *Rev Esp Salud Pública*, Volumen 76, pp. 271-279.

Lobos, P., Parada, D. & Villagrán, V., 2004. *Actitudes y representaciones del profesorado frente a la integración escolar*. Tesis, Temuco. Chile: s.n.

Logopédico, E., 2012. *Espaciologopédico.com*. [En línea]

Available at: <http://www.espaciologopedico.com/>

[Último acceso: 2012].

López, M. & López, M., 1997. *Simular la discapacidad. Una técnica para conocer las necesidades especiales y modificar actitudes en la formación del profesorado*. [En línea]

Available at: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ayl-ee.htm>

[Último acceso: 18 Septiembre 2011].

López, R., 2000. *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. Habana: Pueblo y Educación.

Macarulla, I. & Saiz, M., 2009. *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad..* Barcelona: GRAÓ.

Manpaso, J., 2004. Análisis de las preferencias hacia los distintos tipos de discapacidad de los estudiantes de educación secundaria obligatoria. *eduPsykhé*, 3(2), pp. 179-200.

Martínez, D. y otros, 2000. *Necesidades educativas especiales: alumno con discapacidad motórica*. Navarra: Creena.

Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A., 2006. Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines.. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1- 12.

Movimiento de los Pueblos para la Educación de los Derechos Humanos, s.f. *Los Derechos Humanos de los niños y jóvenes*. [En línea]

Available at: <http://www.pdhre.org/rights/children-sp.html>

[Último acceso: 10 Octubre 2011].

Naciones Unidas, 1948. *Asamblea General de las Naciones Unidas*. Paris, ONU.

Naciones Unidas, 1966. *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. [En línea]

Available at: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>

[Último acceso: Octubre 2011].

Naciones Unidas, 1989. *Convención sobre los derechos del niño*, s.l.: s.n.

Naciones Unidas, 1993. *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. Viena, ONU, pp. Parte I, párrafo 22 y Parte II,.

Naciones Unidas, 1994. *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. EL CAIRO, onu.

Naciones Unidas, 1995. *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social*. Copenhague, ONU.

Naciones Unidas, 2000. *Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Derechos Humanos*. Ginebra, ONU.

Naciones Unidas, 2006. *Convención Internacional de Naciones Unidas Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad*, New York: s.n.

Naciones Unidas, 2006. *Naciones Unidas. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. [En línea]

Available at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents>

[Último acceso: 7 Noviembre 2011].

Naciones Unidas, 2007. *Discapacidad. De la exclusión a la igualdad. Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Manual para parlamentarios sobre la Convención de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. Ginebra: ONU.

Naciones Unidas, 2008. *Informe del Comité de los Derechos del Niño*, Nueva York: s.n.

Naciones Unidas, 2011. *La ONU y las personas con discapacidad*. [En línea]

Available at: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

[Último acceso: 27 Septiembre 2011].

Novo-Corti, I., Muños, J. & Calvo, C., 2011. Analisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada.. *Reliev*, 17(2).

Núñez, B., 2010. *El niño con discapacidad, la familia y su docente*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.

Organización Mundial de la Salud, 2011. *Organización mundial de la salud*. [En línea]

Available at:

http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2011/disabilities_20110609/es/index.html

[Último acceso: 16 Septiembre 2011].

Parra, G. E. M., 2005. *Interpretación de los jóvenes poblanos universitarios entorno a los contenidos del sitcom Friends*, Cholula, Puebla, México: s.n.

Peréz, A., s.f. *La inclusión educativa y los alumnos sin discapacidad*. [En línea]
Available at: ayudatec.files.wordpress.com/.../la-inclusión-educativa-y-los-alumnos

Pérez, G., 2004. *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación socio cultural*. Madrid: narcea.

Ponce, J., De La Peña, A. & Saad, D., 2006. *Inclusión educativa*. México: SM de Ediciones, S.A. de C.V.,.

Porter, G., 2003. *Inclusión educativa*. España: s.n.

Ricoveri Marketing, 2012. *Los grupos Focales*. [En línea]
Available at: <http://ricoveri.ve.tripod.com/ricoverimarketing2/id48.html>
[Último acceso: Marzo 2012].

Romero, L., 2005. *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Argentina: Homo Sapiens.

Rosell, C., Soro- Camats, E. & Basil, C., 2010. *Alumno con discapacidad motriz*. Barcelona: GRAO.

Rubio, F., 2009. *Innovación y experiencias educativas*. [En línea]
Available at: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf
[Último acceso: 2012].

Samaniego P, P. R. C. M. G. C. U. G. G. M. G. M. S. J., 2008. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Quito: CIMCA. Colección CERMies, No. 39.

Sánchez, B. A., Díaz, F. C., Sanhueza H., S. & Friz, C., 2008. Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, pp. 169 - 178.

Sánchez, P., 2003. *Educación inclusiva. Una Escuela Para Todos*. Malaga - España: Ediciones Aljibe.

Sánchez, S. & Meza, M., 1998. *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación*. Granada: s.n.

Save the children, 2002. *Escuelas para todos y todas, incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación*. Londres: Save the Children.

Schalock, R., 1999. *Hacia una nueva concepcion de la discapacidad*. Salamanca: s.n.

Sepúlveda, L., 2012. *Algunas valoraciones sobre las "competencias" con carácter integrador en la práctica docente*. Santiago de Chile: s.n.

Servicio de Información sobre Discapacidad, s.f. *Servicio de Información sobre Discapacidad*. [En línea]
Available at: <http://sid.usal.es/colectivo.aspx?colectivo=3>

- Skliar, C., 2008. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable.. *Orientación y Sociedad – 2008 – Vol. 8 17 - Universidad Nacional de La Plata. Departamento de Psicología*, pp. 1 - 17.
- Suria, R., 2011. Análisis Comparativo sobre la actitud de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 9(1), pp. 197 - 216.
- Toboso, M. y otros, 2012. Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y prácticas.. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1).
- UNESCO, 1990. *Conferencia Mundial Sobre la Educación Para Todos*, Jomtien, Tailandia: s.n.
- UNESCO, 1994. *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad*, Madrid: Unesco, Ministerio de Cultura de España 1995.
- UNESCO, 1994. *Declaración de Salamanca*, Salamanca: UNESCO.
- UNESCO, 2000. *Foro Mundial sobre la educación, Dakar. Informe Final*, Dakar: UNESCO.
- UNESCO, 2009. *Inclusión de niños discapacitados: el imperativo de la primera infancia*. s.l.:s.n.
- Uwe, F., 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Varela, J., 2012. *Red de maestros de maestros*. [En línea]
Available at:
http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_seccion=6108&id_portal=741&id_contenido=14127
[Último acceso: 2012].
- Verdugo, M., 2003. *SID - Servicio de Información sobre Discapacidad*. [En línea]
[Último acceso: 2012].
- Vives., F. L., s.f. <http://www.fundacionluisvives.org/>. [En línea]
[Último acceso: 13 Enero 2012].
- Wikipedia, E. l., s.f. *Wikipedia, Enciclopedia libre*. [En línea]
Available at: <http://es.wikipedia.org/wiki/>
[Último acceso: 12 Enero 2012].

ANEXOS

8.1 ANEXO 1.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSTGRADO - MAESTRÍA EDUCACIÓN ESPECIAL
ESTUDIO DE LOS FACTORES ACTITUDINALES DE LOS MAESTROS.

Instrucciones

Le agradeceremos tener en cuenta						
<ul style="list-style-type: none"> • Que no hay respuestas buenas ni malas; cada respuesta únicamente indica una forma diferente de pensar • Procure contestar todas las frases, incluso aquellas que no se ajustan a sus circunstancias concretas • En caso de duda entre varias opciones, señale aquellas que se acerquen más a su forma de pensar. • Lea con atención cada frase, pero no se detenga demasiado en señalar su respuesta • Nos interesa que responda a todas las cuestiones que se le plantean su opinión es muy importante para la Investigación. • Conteste con sinceridad. EL CUESTIONARIO ES TOTALMENTE ANÓNIMO 						
:CLAVE:	MA	BA	PA	PD	BD	MD
	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco acuerdo	Poco desacuerdo	Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo

PREGUNTAS	SU RESPUESTA					
1. Las personas con discapacidad motriz con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad motriz.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
3. Permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad motriz.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
4. En el trabajo, una persona con discapacidad motriz sólo es capaz de seguir instrucciones simples.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
6. Las personas con discapacidad motriz deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
7. Las personas con discapacidad motriz funcionan en muchos aspectos como los niños.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
8. De las personas con discapacidad motriz no puede esperarse demasiado.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
9. Las personas con discapacidad motriz deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
10. Las personas con discapacidad motriz deberían mantenerse apartadas de la sociedad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad motriz.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
12. Las personas con discapacidad motriz deberían poder divertirse con las demás personas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
13. Las personas con discapacidad motriz tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
14. Las personas con discapacidad motriz deberían poder casarse si lo desean.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
15. Las personas con discapacidad motriz deberían ser confinadas en instituciones especiales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
16. Muchas personas con discapacidad motriz pueden ser profesionales competentes.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
17. A las personas con discapacidad motriz se les debería impedir votar.	MA	BA	PA	PD	BD	MD

PREGUNTAS	SU RESPUESTA					
18. Las personas con discapacidad motriz a menudo están de mal humor.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
19. Las personas con discapacidad motriz confían en sí mismas tanto como las personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
20. Generalmente las personas con discapacidad motriz son sociables.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
21. En el trabajo, las personas con discapacidad motriz tienden sin problemas con el resto de los trabajadores.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
22. Sería apropiado que las personas con discapacidad motriz trabajaran y vivieran con personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
23. A las personas con discapacidad motriz se les debería prohibir pedir créditos o préstamos.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
24. Las personas con discapacidad motriz generalmente son desconfiadas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
25. No quiero trabajar con personas con discapacidad motriz.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad motriz.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
27. Las personas con discapacidad motriz pueden hacer muchas cosas también como cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
28. La mayoría de las personas con discapacidad motriz están resentidas con las personas físicamente normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
29. La mayor parte de las personas con discapacidad motriz son poco constantes.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
30. Las personas con discapacidad motriz son capaces de llevar una vida social normal.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad motriz, evitaría comentarlo con otras personas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
32. La mayor parte de las personas con discapacidad motriz están satisfechas de sí mismas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
33. La mayoría de las personas con discapacidad motriz sienten que son tan valiosas como cualquiera.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
34. La mayoría de las personas con discapacidad motriz prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad motriz tuvieran hijos.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
36. Las personas con discapacidad motriz son en general tan conscientes como las personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad motriz.	MA	BA	PA	PD	BD	MD

8.2 ANEXO 2

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSTGRADO - MAestrÍA EDUCACIÓN ESPECIAL
ESTUDIO DE LOS FACTORES ACTITUDINALES DE LOS MAESTROS.**

INSTRUCTIVO PARA LA APLICACION DE LOS FORMULARIOS A LOS DOCENTES

1. Preséntese: Diga su nombre y el de la institución a la que representa
2. Solicite y agradezca la participación de todos
3. Reparta los cuestionarios.
4. Lea el primer párrafo de la página 1 para que todos conozcan el objetivo del estudio
5. Lea las instrucciones de la página 2 e insista en que su ayuda es valiosa porque esperamos que seleccione la respuesta que refleja su pensamiento real. indique que está allí para apoyarlos si es necesario
6. Recoja los formularios
7. Agradezca la participación.

8.3 ANEXO 3.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSTGRADO - MAESTRÍA EDUCACIÓN ESPECIAL
ESTUDIO DE DE LOS FACTORES ACTITUDINALES DE LOS MAESTROS

GUÍA DE PREGUNTAS PARA GRUPOS FOCALES.

1. ¿Qué opinión respecto a la inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son sus expectativas en relación al aprendizaje de los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz? ¿Por qué?
3. ¿Qué tipo de actividades pueden hacer los niños/as y adolescentes en la escuela y /o trabajo? ¿Por qué?
4. ¿Cómo son los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz? ¿Por qué?
5. ¿Cómo son los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz fuera del ámbito escolar? ¿Por qué?
6. ¿Que prefieren los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz estar en una escuela regular o en una escuela especial? ¿Por qué?
7. ¿Cómo se benefician los niños/as y adolescentes sin discapacidad al compartir con niños con discapacidad motriz? ¿Por qué?
8. ¿Cómo se benefician los niños/as y adolescentes con discapacidad al compartir con niños/as y adolescentes sin discapacidad motriz? ¿Por qué?
9. ¿Qué espera la familia del niño/a o adolescente con discapacidad motriz cuando es incluido? ¿Por que?
10. ¿Qué opinión tienen respecto a que las personas con discapacidad se casen y tengan familia? ¿Por qué?

8.4 ANEXO 4.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSTGRADO - MAestrÍA EDUCACIÓN ESPECIAL
ESTUDIO DE LOS FACTORES ACTITUDINALES DE LOS MAESTROS

GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTAS.

1. ¿Cuál es su opinión respecto a la inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz?
2. ¿Qué aspectos cree que benefician o dificultan la inclusión escolar?
3. ¿Cuáles son las expectativas de los docentes en relación al aprendizaje de los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz?
4. En qué tipo de actividades pueden participar los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz.
5. ¿Cómo son los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz en la escuela.
6. ¿Cómo son los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz fuera del ámbito escolar?
7. ¿Cómo son los niños/as y adolescentes sin discapacidad con los niños/as y adolescentes con discapacidad motriz?
8. ¿Qué esperan los padres del niño/a o adolescente con discapacidad motriz cuando es incluido?