



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### RESUMEN

Nuestro país se caracteriza por presentar desigualdades en la distribución de los ingresos, lo que genera exclusión, no solo en lo económico, sino también en la educación; se han implementado políticas, leyes y reformas destinadas a cambiar tal situación, sin embargo la exclusión en la sociedad y en la escuela aún persiste.

Como una necesidad urgente de cambiar esta sociedad injusta, nace la educación inclusiva bajo un enfoque de derechos y sustentada en la diversidad y el respeto.

El Ministerio de Educación, acoge esta necesidad de cambio e implementa reformas en el sistema educativo nacional, de tal forma que los maestros asuman nuevos roles que permitan hacer posible la inclusión; tales reformas engendran preocupaciones y temores en los docentes, que podrían convertirse en obstáculos para su desempeño.

La presente investigación, demuestra que el mayor temor de los maestros de educación especial se refiere a la falta de preparación del maestro de educación regular para trabajar con niños con discapacidad intelectual leve, lo cual se contrapone con los datos de su propia formación, generándose una contradicción.

Las conclusiones demuestran que la mayoría de los docentes de las escuelas especiales de la ciudad de Cuenca tienen temor de incluir a los niños/as con discapacidad intelectual leve en educación regular, lo que incide en el mantenimiento de estos niños/as en educación especial.

Surge entonces la necesidad de encarar esos temores para poder vencerlos, y que los niños/as con discapacidad intelectual leve dejen de estar excluidos de la sociedad a la que pertenecen.

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### PALABRAS CLAVES:

Discapacidad, diversidad, derecho, docentes, educación, exclusión, inclusión, marginación, temor:

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### ÍNDICE DE CONTENIDOS:

#### CAPÍTULO I

TENDENCIAS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD.....	8
EDUCACIÓN ESPECIAL.....	9
EDUCACIÓN INTEGRADORA.....	10
EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	14

#### CAPITULO II

ROL DEL DOCENTE EN LOS DIFERENTES MODELOS EDUCATIVOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	19
EN EDUCACIÓN ESPECIAL.....	19
EN EDUCACIÓN INTEGRADORA.....	19
EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	20

#### CAPÍTULO III

TEMORES DE LOS DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIV.....	23
COMPONENTES DE LOS TEMORES.....	25
FORMACIÓN Y ELIMINACIÓN DE TEMORES.....	26

#### CAPÍTULO IV

INVESTIGACIÓN DE CAMPO.....	28
-----------------------------	----

#### CAPÍTULO V

RESULTADOS.....	31
CONCLUSIONES.....	53
RECOMENDACIONES.....	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	60

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

**ESPECIALIZACIÓN: EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**“TEMORES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE”.**

**MONOGRAFÍA PREVIA A LA  
OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN  
INCLUSIVA**

**Autora: Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.**

**Directora: Esp. María Eugenia Maldonado Aguilar.**

**Cuenca - Ecuador**

**2009-2010**

**Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.**



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

*Al presentar esta monografía como uno de los requisitos previos para la obtención del título de Especialista en Educación Inclusiva, por la Universidad de Cuenca, autorizo al Centro de Información Juan Bautista Vásquez para que haga de esta monografía un documento disponible para su lectura, según las normas de la universidad.*

*Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.*

---

*Cuenca, 20 de julio de 2010*



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### AGRADECIMIENTO

Agradezco a todos/as quienes conforman el Departamento de Investigación y Postgrados de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca por haberme dado la oportunidad de prepararme, pero sobre todo quiero dejar constancia de mi más profundo agradecimiento a la especialista María Eugenia Maldonado Aguilar, cuya acertada dirección ha sido fundamental en la elaboración del presente trabajo de investigación.

### DEDICATORIA

A mi familia Wilson, Alexandra y Andrea; cuyo cariño comprensión y apoyo fueron fundamentales para poder cumplir con este objetivo.

A Nelly.... aquella niña que fue excluida de la escuela regular por su “discapacidad”, pero que tampoco seguirá yendo a la escuela especial, no asistirá más, porque ahora la condición socioeconómica la excluyó de la propia vida.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### INTRODUCCIÓN

En la legislación ecuatoriana existen disposiciones claras sobre inclusión y equidad social, consecuentemente todos los niños/as, independientemente de sus condiciones físicas, de salud, sexo, etnia, religión, capacidad intelectual, etc., tienen derecho a educarse en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades. Es así que la diversidad debe dejar de ser considerada como un problema del niño/a, y más bien debe ser entendida como una fortaleza que enriquece a todos.

Dentro de este contexto, el papel de la educación especial según el Ministerio de Educación es brindar servicios de habilitación, rehabilitación y educación integral a los estudiantes, respondiendo a las demandas sociales con eficacia, eficiencia y pertinencia para que los estudiantes alcancen la calidad de vida. Así mismo según el ente rector de la educación nacional, en el momento actual las instituciones de educación especial deben ingresar en un proceso de transformación de tal forma que hagan efectiva la inclusión y por ende el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes.

Esta disposición engendra temores en los docentes de educación especial, que trabajan con niños/as con discapacidad intelectual leve, sobre la inclusión de estos niños/as en educación regular. Estos temores están relacionados con: percepciones, creencias, concepciones de que los maestros de educación regular no tienen la capacitación y preparación para la inclusión educativa; con las características de los niños/as con discapacidad intelectual leve como la falta de capacidad de adaptación a la escuela regular; así como con actitudes propias de sobreprotección hacia estos niños/as.

Los temores fueron analizados en la presente investigación, por medio de la técnica de la encuesta, con la aplicación de un cuestionario a los maestros/as de educación especial que trabajan en las tres instituciones de

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

educación especial con niños/as con discapacidad intelectual leve, analizado posteriormente por medio de procedimientos cuantitativos.

Las conclusiones obtenidas revelan que la mayoría de los docentes que trabajan con niños/as en las escuelas de educación especial de la ciudad de Cuenca tienen temores de incluir a los niños/as con discapacidad intelectual leve en educación regular; estos temores están relacionados con la percepción de falta de preparación de los docentes que trabajan en educación regular para incluir a niños/as con discapacidad intelectual leve, con características propias de los niños/as con discapacidad intelectual leve, así como con una actitud personal de sobreprotección hacia los niños con discapacidad intelectual leve.

Se puede deducir de ello que los docentes de educación especial consideran que los niños/as con discapacidad intelectual leve no son sujetos de inclusión.

Estas consideraciones, inciden en que estos niños/as asistan a educación especial gran parte de su vida, con las consecuencias de un aislamiento de la sociedad a la que pertenecen, lo cual impacta en su condición limitada y en la posibilidad de un proceso de apropiación de los signos sociales y culturales básicos como son la lectura, escritura y cálculo.

Se aprecia que el Ministerio de Educación deberá desplegar un proceso de capacitación docente que modifique los modelos mentales de los docentes de educación especial y permita que dispongan de elementos teóricos y metodológicos para asumir el nuevo rol en el modelo de inclusión educativa, sin temores ni prejuicios.

### CAPITULO I

#### TENDENCIAS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La sociedad ecuatoriana al igual que la de América Latina se caracteriza por tener desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión, marginación, segregación, no solo en lo económico, sino también en el acceso a derechos fundamentales como la educación.

A partir de la década de los noventa, hasta la actualidad, en nuestro país, América Latina y en el mundo entero, se establecen acuerdos internacionales y se ponen en marcha una serie de reformas orientadas a reducir y combatir la pobreza.

“En la Declaración del Milenio se recogen ocho objetivos referentes a la erradicación de la pobreza, la educación primaria universal, la igualdad entre los géneros, la mortalidad infantil, materna, el avance del VIH/SIDA y el sustento del medio ambiente” (ME, 2010: 8).

De acuerdo con este proceso, la Constitución del Ecuador, dentro de los derechos del buen vivir y en lo referente a la educación norma:

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Constitución del Ecuador, citada por Concejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia, 2008: 14).

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia, será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y la comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Constitución del Ecuador, citada por Concejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia, 2008: 14).

“Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.....” (Constitución del Ecuador, citada por Concejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia, 2008: 15).

Pese a la existencia de marcos legales actualizados, las desigualdades educativas persisten; los niños y niñas en alguna situación de discapacidad son los que se encuentran excluidos, un alto porcentaje de ellos/as no reciben ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades severas. Mientras que los que tienen discapacidades leves, que son la mayoría, son escolarizados en centros de educación especial, con las consecuencias que esta modalidad de educación mantiene.

### EDUCACIÓN ESPECIAL

Las instituciones de educación especial son establecimientos destinados a prestar atención educativa a las personas, que por sus condiciones no puedan acogerse a los servicios proporcionados por la educación regular [...] las instituciones de Educación Especial podrán atender a una o más discapacidades, de acuerdo a los requerimientos y necesidades de la población y a la capacidad institucional de ofrecer una respuesta educativa (MEC, 2002: 71).

Este subsistema se fundamenta en las características individuales de los niños/as, atribuyendo las causas de sus dificultades solo a las deficiencias,

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

sin relacionarlos con el contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven. Estos niños/as se educan separados, clasificados, diferenciados del resto de niños/as “normales”, en escuelas especiales, por lo que existen dos grupos claramente definidos: los niños/as especiales que son los que necesitan ayuda especial y quienes no la necesitan.

La educación especial entonces está concebida desde el modelo clínico, centrada y desarrollada a partir de los déficits de los niños/as, por tanto sus métodos de análisis y de trabajo son clínicos y los niños/as son tratados como pacientes.

**LIMITACIONES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL:** si bien con el surgimiento de la educación especial, se inició un proceso de ingreso de muchos niños/as con alguna discapacidad al sistema educativo sin embargo, este proceso presenta una serie de limitaciones:

- **Etiquetar al alumno/a:** al haber distinción entre los niños/as que necesitan ayuda especial y los que no la requieren, el niño/a está clasificado, diferenciado de los otros denominados ‘normales’; como resultado de esto, la población escolar se divide en dos grupos: los ‘normales’ que asisten a educación regular y los “especiales”, que asisten a educación especial; rotulados como deficientes, discapacitados, retardados/as, o con tantos otros apelativos.
- **Especializar la respuesta educativa:** el grupo de niños/as, que asisten a educación especial, necesita ayuda especial; en el proceso de identificación de este grupo de niños/as interviene solo los especialistas, luego de lo cual se da una respuesta individualizada que provoca segregación.
- **Limitar las oportunidades:** el niño/a para recibir tal tratamiento, es sacado del aula o inclusive de la escuela regular negándole la posibilidad de aportar con sus experiencias o vivencias ya que [...] “se considera a las personas con discapacidad como objetos pasivos de



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

intervención, tratamiento y rehabilitación, generando consecuencias opresivas para las personas, al reducir la discapacidad a un estado estático y violar sus componentes experienciales y situacionales” (Oliver, 1990 citado por CECADIS, 2001: 4).

- **Mantener el status de la escuela regular:** la ayuda especial se ofrece por separado, en escuelas especiales se juntan los niños/as con problemas similares, el objetivo es entregarles el tratamiento que necesitan, sin considerar otros factores que son externos al niño/a como: el contexto escolar, la organización y el currículo de las escuelas; los mismos que no se someten a crítica, sino que se suponen que son adecuadas para la mayoría de los niños/as, por lo que se mantiene invariable y pierde la oportunidad de mejorar.

**CONSECUENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO:** la consideración de que existen dos grupos de niños: ‘los deficientes y ‘los normales’ hizo que el Sistema Educativo Nacional, se divida en dos subsistemas paralelos: la educación regular y la especial, cada uno con su propia y diferenciada organización y su red de escuelas y servicios.

Esta situación ha tenido efectos adversos para el sistema educativo, los niños/as, los maestros/as.

El sistema educativo regular se ve enfrentado a la segregación y a la marginación de los estudiantes ya que la existencia de las escuelas especiales se convierte en una válvula de escape, pues a éstas son remitidos/as los niños/as que presentan ‘dificultades’ en las escuelas regulares.

A su vez se han creado en las mismas escuelas regulares, aulas segregadas (aulas de recursos psicopedagógicos) a las que los niños asisten, abandonando su aula de clases, de acuerdo a un horario previamente establecido y por un período de tiempo determinado, de acuerdo a las

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

dificultades que presenten. Persiste en esta modalidad el estigma y la etiqueta.

Este proceder, determina que el docente de educación regular, mantenga intacta su práctica educativa, pues no se le da la oportunidad de revisarla, modificarla y mejorarla con el fin de satisfacer las necesidades de todos los niños/as que asisten a su clase.

Esta práctica tiene también consecuencias para la educación especial, ya que al extraer a los niños que presentan dificultades leves del sistema educativo regular y enviarlos a las instituciones de educación especial, dichas instituciones se saturan en su capacidad instalada, quedando fuera los niños/as con discapacidades severas y profundas, para quienes la educación especial se mantiene, tal como lo expresa la normativa de Educación Especial vigente:

“Art. 24.- Serán atendidos en educación especial los niños/as y jóvenes con discapacidad severa y profunda que por diferentes causas requieran de ayudas psicopedagógicas y/o de la provisión de recursos específicos, no disponibles en la escuela regular” (MEC, 2002: 45).

Las consecuencias para los niños/as con discapacidad intelectual leve, quizás son las más graves, pues se mantienen caracterizaciones respecto de su condición que limitan seriamente su ingreso a la escuela regular.

“Discapacidad intelectual es un estado o condición que se origina en el desarrollo del niño y que se manifiesta por un déficit intelectual, acompañado casi siempre con dificultades en la adaptación” (MEC, 2003: 3).

La discapacidad intelectual hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual; se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud, y seguridad, habilidades académicas, funcionales, ocio y trabajo; se presenta antes de los 18 años (Luckasson et al., 1992, 1997: 5, citado por CECADIS, 2002: 2).

Bajo esta consideración se aplican algunos parámetros para la determinación de la discapacidad intelectual:

- Funcionamiento intelectual inferior a 70 o 75
- Existencia de discapacidades significativas en dos o más áreas de habilidades adaptativas
- La edad de comienzo es inferior a los 18 años.

Las más recientes caracterizaciones sobre la discapacidad intelectual leve, modifican los criterios de "limitaciones sustanciales" y las indicaciones sobre su evaluación.

[...] las limitaciones en el funcionamiento real deben ser consideradas teniendo en cuenta el contexto en el que se mueven los compañeros de igual edad y cultura, la diversidad lingüística, así como las diferencias en comunicación y aspectos sensoriales, motores y comportamentales, considerando siempre que en un mismo individuo han de coexistir siempre las limitaciones y las capacidades y que si se describen las limitaciones será para desarrollar el perfil de los apoyos necesarios, personalizados, apropiados y que serán ofrecidos durante un tiempo suficiente; para que el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual mejore. Pretendiendo buscar los apoyos más adecuados para conseguir el máximo funcionamiento individual (Luckasson 2002, Verdugo 2003).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La evaluación de la discapacidad intelectual basada en los niveles de inteligencia del sujeto (leve, moderado, severo y profundo) cambia a un sistema de clasificación basado en la intensidad de los apoyos que requieren (limitado, intermitente, extenso y generalizado).

De acuerdo a ello, las personas con **discapacidad intelectual leve**, presentarían las siguientes características:

- La intensidad de apoyo es intermitente, es decir que recibe apoyos sólo cuando sea necesario, son apoyos de corta duración, durante determinados momentos de transición. Estos apoyos pueden ser de baja o de alta intensidad.
- Funcionamiento intelectual entre 55-70.
- En la edad preescolar desarrolla destrezas sociales y de comunicación, presenta retraso sensorio motor mínimo, a esta edad la discapacidad intelectual no es muy obvia, aunque es lento en hablar, caminar, comer solo.
- En la edad escolar, de 6 a 20 años de edad, puede llegar a adquirir conocimientos prácticos, lectura, aritmética de 7° de E.G.B., conformación y aceptación social con ayuda.
- En la edad adulta adquiere habilidades sociales, ocupacionales adecuadas para una independencia personal, requiere de ayuda terapéutica cuando se encuentra bajo ciertas presiones (MEC, 2003:4).

Como se puede apreciar, la concepción de la discapacidad intelectual ha dejado de ser considerada como una dimensión social negativa o una enfermedad; simplemente se concibe como parte de la esencia del ser humano diverso por naturaleza. Por tanto, la capacidad intelectual siendo una dimensión totalmente humana no podría estar fuera de esta diversidad. La inclusión educativa aboga porque esta condición deje de ser considerada

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

un problema personal y médico, cuyas consecuencias educativas y sociales están determinadas por la manera cómo cada sociedad distingue quiénes son los deficientes, por qué se establece su discapacidad y cómo deben ser tratados.

En el enfoque inclusivo, si bien los niños/as con discapacidad intelectual leve presentan dificultades asociadas principalmente con el déficit intelectual, es muy importante considerar el impacto de las personas que los rodean, de allí la importancia de que el niño/a con discapacidad intelectual leve asista a la escuela regular inclusiva, donde pueda desarrollar al máximo sus potencialidades y alcanzar el éxito en un ambiente diverso, de respeto, tolerancia y comunidad.

Según el Ministerio de Educación, la incorporación de los niños/as con discapacidad intelectual leve en la escuela regular es un derecho; falta solamente cumplir lo establecido, para evitar que los derechos de las personas con discapacidad intelectual leve sigan siendo violentados. [...] “El Estado, la sociedad en su conjunto no cumplen lo estipulado en la Constitución de la República y sus leyes. La sociedad, desconoce y no se sensibiliza” (MEC, 2003:1).

### EDUCACIÓN INTEGRADORA

A finales de los 90 y comienzos del nuevo siglo, se produce un cambio radical en el sistema educativo nacional, pues, se pone en marcha la **integración** de los alumnos/as con necesidades educativas especiales en la escuela regular, dejando de lado el modelo clínico, para privilegiar el modelo pedagógico. “El principio rector del Programa de Integración es que la escuela debe acoger a todos los niños/as, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (MEC, 1998: 20).

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Desde esta perspectiva se inicia una nueva concepción de educación de parte del Ministerio de Educación:

“El sistema educativo nacional en su conjunto debe proveer los medios necesarios para que todos los niños enfrenten el mundo moderno con alto grado de desarrollo intelectual y desarrollen una personalidad autónoma, flexible, sólida dentro del contexto educativo más normalizado posible” (MEC, 1998: 25).

“La educación por tanto debe ser solo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos” (MEC, 1998: 25).

“La integración escolar se refiere al proceso de enseñar-educar juntos a niños/as con o sin necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, durante una parte o la totalidad del tiempo en una escuela regular y desarrollan en la misma su vida como seres sociales” (MEC, 2002: 15).

“Integración es el proceso mediante el cual un niño/a con necesidades educativas especiales es acogido en la escuela regular con las adaptaciones y apoyos necesarios, la finalidad es conseguir la participación del niño/a en el aprendizaje, el juego, y la vida social diaria de la escuela, junto con todos los alumnos/as” (MEC, 2003: 56).

Como producto de la visión integradora, se desprenden nuevos conceptos: de las ‘dificultades’, de los niños/as, hasta entonces llamados ‘deficientes’.

“Necesidades Educativas Especiales: son aquellas necesidades específicas que presentan las personas en proceso de aprendizaje por lo que requieren adaptaciones en el currículo regular” (MEC, 2003: 2).

Alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad: son aquellas/os cuyas características físicas,



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

intelectuales, y/o sensoriales, requieren de planes y programas complementarios y/o sustitutivos transitorios y/o permanentes para favorecer su integración. Estas personas son capaces de auto-desarrollarse, de interactuar en todas las instancias que configuran la vida, la familia, la escuela y la comunidad (MEC, 2003: 17).

Además para hacer posible la integración educativa, el maestro se ve en la necesidad de introducir cambios en el currículo, por lo que éste constituye el área principal de la propuesta, específicamente las **adaptaciones curriculares**, que [...] “consisten en la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades o posibilidades de los alumnos” (MEC, 1998: 16).

Esto invita a que los maestros/as reflexionen sobre su práctica docente y mejoren las condiciones de aprendizaje, basándose en las necesidades educativas de los niños/as.

La integración escolar es un cambio importante acerca de la atención de personas con necesidades educativas especiales en la educación regular, pues, ya pueden asistir a la escuela regular, aunque su permanencia y participación en la misma no esté garantizada; ya que en estos procesos de integración, se proporcionan respuestas educativas homogéneas ‘homogenizadoras’ a niños/as con necesidades, situaciones, contextos y realidades muy distintas.

La escuela integradora como se puede advertir, ya no diferencia entre niños/as normales y deficientes, sino que habla de un alumnos/as con necesidades educativas especiales, sin embargo, el problema de la segregación educativa en la escuela integradora o en las escuelas para todos, aún se mantiene.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

A pesar de los intentos de transformar el sistema educativo, este no ha sido capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, de allí que surge con fuerza en los últimos años el movimiento de la inclusión para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del país y del mundo.

### EDUCACIÓN INCLUSIVA

El movimiento inclusivo surge como una propuesta diferente al modelo de integración educativa basado en la homogeneidad; reconoce las diferencias como una condición natural del ser humano, se sustenta en la heterogeneidad y presta atención no solo a los niños/as con necesidades educativas especiales, sino que está dirigida a todos los colectivos en riesgo de ser excluidos, ya sea por su procedencia social, cultural o por sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, intereses y necesidades.

En los últimos años, tanto a nivel internacional así como en nuestro país, se ha ido configurando el nuevo modelo de educación, como resultado de importantes eventos mundiales como son la Conferencia Mundial “Educación Para Todos” (Jomtein, Tailandia en 1990), y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca en 1994), entre otras, a los que el Ecuador ha asistido, adhiriéndose a las declaraciones suscritas al final de los mismos.

De tal manera que [...] “las políticas del Plan Nacional de Educación buscan responder a las declaraciones universales como son: Educación para Todos, Equidad de Género, e Inclusión y Calidad Educativa”. (ME, 2008: 36).



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La inclusión educativa es entonces [...] “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” (UNESCO, 1997, citado por ME, 2008: 34).

“El modelo de Inclusión Educativa en el Ecuador, asume la responsabilidad de reconocer y trabajar utilizando todos los medios a su alcance para dar respuesta a la heterogeneidad social del aula, como un derecho humano y un derecho ciudadano” (ME, 2008: 28).

Con este nuevo enfoque de educación, se deja de lado la segregación y la marginación, y se exige la adaptación de la escuela regular a la diversidad de los niños/as y/o adolescentes que asisten a la misma, con la finalidad de facilitar su plena participación en el proceso de aprendizaje, así:

Las políticas, programas, servicios sociales, y la comunidad se organizan, adaptan, planifican y ejecutan garantizando la aceptación de las diferencias, que conlleva al desarrollo pleno, libre e independiente de la persona con necesidades educativas especiales, en un contexto de reconocimiento sobre la importancia de facilitar el acceso igualitario a la solución de necesidades en la propia comunidad, con alternativas lo menos segregadas (ME, 2008: 35).

Para hacer efectiva esta participación dentro de la educación inclusiva el Estado Ecuatoriano, ha tomado una serie de lineamientos y orientaciones, destinados a direccionar el modelo de inclusión educativa, tales como:

El Plan Decenal de Educación responde a la necesidad del Estado Ecuatoriano que requiere de políticas educativas de mediano y largo plazo, con la finalidad de garantizar la calidad de la educación nacional con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

enfoque de derechos y deberes para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana (ME, 2008: 36).

El Plan Nacional de Inclusión Educativa que propone la siguiente política: “Universalización del acceso, permanencia y promoción en todos los niveles y modalidades del sistema educativo ecuatoriano, equiparando oportunidades para los estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y superdotación” (ME, 2008: 37).

La escuela inclusiva, será entonces la base de una sociedad más justa y equitativa, ante la urgente necesidad de superar la marginación y segregación, de una sociedad injusta e inequitativa que ha llevado la exclusión también a las aulas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CAPÍTULO II

#### ROL DEL DOCENTE EN LOS DIFERENTES MODELOS EDUCATIVOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En nuestro país, a pesar de los esfuerzos realizados para que todos los niños/as ingresen al sistema educativo, muchos de ellos viven aun segregados, ya sea en escuelas especiales o en escuelas integradoras ya que estos modelos no han desaparecido, sino que aún coexisten junto con las iniciativas de las escuelas inclusivas.

La creación de las escuelas inclusivas, constituye un reto para el sistema educativo nacional, así como para los padres de familia y los estudiantes, pero principalmente para los maestros/as, ya que son ellos/as, quienes a lo largo de la historia han tenido un rol diferente dependiendo de la escuela y del subsistema al que se integren laboralmente.

#### **En la Escuela Especial:**

La educación es asunto de expertos que se encuentran en centros o instituciones especializadas, los problemas que presenta el niño/a se centran en sus deficiencias y dificultades. Por ello, se precisa su rehabilitación (física, psíquica o sensorial) mediante la intervención profesional de diferentes especialistas que mantienen el control del proceso de rehabilitación, mientras que el niño/a es relegado a un rol de paciente (CECADIS, 2001: 4).

El maestro de educación especial, más que ser un educador es un rehabilitador de niños/as especiales, por lo que la formación profesional predominante está ligada a planteamientos clínicos o rehabilitadores (modelo médico), centrada en el diagnóstico y en tratamientos específicos en función de las distintas deficiencias, que presentan los niños/as.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**En la escuela integradora:** el profesor/a es el responsable de todos los alumnos/as, que asisten a su clase para ello cuenta con el apoyo de padres de familia y autoridades. “Para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades por mejorar el aprendizaje de todos los niños/as” (MEC, 2003: 56).

En esta escuela ya no se considera que los problemas estén solo en el alumno, sino en su entorno, lo que lleva a importantes cambios en la forma de actuar de los docentes, pues, son los encargados de proporcionar una respuesta educativa que propicie la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales. “El profesor es el verdadero responsable de elaborar y desarrollar el proyecto curricular, revisar constantemente su práctica educativa y realizar los reajustes necesarios, convirtiéndose en investigador de su propia acción (MEC, 1998: 19).

“La presencia de niños/as con necesidades educativas especiales invita a que los maestros/as reflexionen sobre su práctica docente y mejoren las condiciones de aprendizaje, basándose en las necesidades educativas del alumnado” (MEC, 1998: 13).

Lo que hace el profesor dentro del aula es muy importante, ya que las dificultades educativas resultan de la interacción entre lo que el niño/a trae y el programa escolar, estas dificultades pueden ser creadas por los profesores/as, pero a la vez estos las pueden evitar tomando decisiones que pueden ayudar a los niños/as a experimentar éxito y a superar cualquier desventaja que traigan consigo al ingresar al sistema educativo.

El profesor/a para cumplir su labor se enfrenta a desafíos y situaciones difíciles, por lo que debe estar preparado para reconocer sus limitaciones profesionales y buscar ayuda o apoyo en otros profesionales.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**En educación inclusiva:** los docentes, tienen una gran responsabilidad; ya que serán quienes tendrán en sus aulas a estudiantes diversos y dentro de ellos niños/as con discapacidad intelectual leve, además serán los que promuevan dentro de su espacio de aula los valores de tolerancia, solidaridad, cooperación y colaboración.

Una institución inclusiva es aquella en la que no existe ningún tipo de discriminación; se caracteriza por el trabajo colaborativo tanto entre docentes, como entre los mismos estudiantes y el resto de la comunidad educativa, de forma tal que se promueve el éxito de todos los alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lo cual el maestro debe tener algunas características:

**Preparación teórica y práctica para atender a la diversidad:** la atención a la diversidad es sin duda uno de los retos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy en día.

Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que todos/as independientemente del nivel educativo en el que se desempeñen, tengan unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, entre otras (Blanco, 2006: 11).

**Valorar la diversidad como una fortaleza que beneficia a todos/as:** la diversidad en el aula implica que cada niño/a tiene sus propias competencias y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Todos los niños/as son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por el contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Desde la inclusión se considera que **la diversidad es “lo normal”** y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como un medio para enriquecer los procesos educativos (Blanco, 2006: 10).

La valoración negativa de las diferencias y los prejuicios conllevan a la exclusión y la discriminación.

### **Capacidad para diversificar la oferta educativa:**

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, la misma que se vería reflejada en la posibilidad de diversificar la oferta educativa para atender a esa diversidad presente en el aula, con proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas posibilidades de los niños/as. Esta diversificación asegurará que todos los niños/as logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por lo tanto exige también el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite (Blanco, 2006: 10 ).

**Predisposición para trabajar en equipo:** [...] “la atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el

Autora:

Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

que cada quien aporte sus conocimientos y perspectiva, responsabilizándose de la educación de todo el alumnado” (Blanco, 2006: 12).

Además de la colaboración entre docentes, se hace necesario el apoyo de otros profesionales [...] “es preciso avanzar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los profesionales que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad del alumnado” (Blanco, 2006: 12).

**Compromiso ético e involucramiento con la sociedad:** las escuelas por lo general reproducen la marginación y exclusión que está presente en la sociedad, de allí la necesidad de que las escuelas inclusivas se convierten en instrumentos de cambio, no sólo en el campo educativo sino en la sociedad a la que pertenecen, creando sociedades justas y equitativas, donde la autonomía individual no cuestione el cumplimiento de deberes y el goce de los derechos de todos; ofreciendo a todos/as una educación de calidad. Esto implica un compromiso ético del maestro/a y un nivel de involucramiento con la sociedad, ya que se convierte al aula de clases en un referente de participación y de equidad para todos los niños/as y para la sociedad.

Este nuevo rol del maestro surge de la necesidad urgente de incluir en el aula de clases a la diversidad del alumnado, en base a un enfoque de derechos, que deja de lado, la larga historia de marginación y exclusión a la que han sido sometidos principalmente los niños/as que presentan alguna discapacidad, como la discapacidad intelectual.

Según se aprecia, los requerimientos del rol del nuevo educador inclusivo son exigentes y diferentes, y el maestro para poder cumplir con el objetivo de incluir al niño/a necesitará el apoyo de otros profesionales especializados en la detección, diagnóstico y tratamiento de problemáticas que puedan

Autora:

Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

presentar los estudiantes. El Ministerio de Educación está empeñado en transformar las instituciones de educación especial, convirtiéndolas paulatinamente en centros de recursos que faciliten la inclusión, así según la disposición ministerial.

“Las instituciones de educación especial: fiscales, fisco-particulares, particulares, fisco-misionales, municipales ingresarán en un período de transición para desarrollar procesos que les permita ir transformándose en un centro de recursos, facilitando así la inclusión educativa” (ME, 2009).

Estos equipos de apoyo brindarán atención tanto a las escuelas regulares como a la comunidad en general.

Como podemos advertir, a la par de de los docentes de educación inclusiva, están los de educación especial, quienes apoyarán el proceso de inclusión, desarrollando un trabajo en conjunto con el docente de aula regular; serán quienes colaboren en la aceptación de esos/as estudiantes en el centro educativo, en el grupo de pares y en las familias, ya que será una responsabilidad compartida, amerita, entonces, un proceso de reconversión de la educación especial para poder apoyar al docente en el cumplimiento de este rol.

Es importante reflexionar que para hacer efectiva la educación inclusiva, se necesita además del trabajo colaborativo entre los maestros/as de la escuela, también el de los maestros de educación especial, a fin de que todos/as aporten sus conocimientos y perspectivas, responsabilizándose de la educación de todos los niños/as donde cada quien además de la buena voluntad y actitud positiva tenga la preparación y el apoyo cuando lo requiera.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

A no dudarlo esto engendra temores y preocupaciones, sentimientos de inseguridad, de recelo, de sospecha, prejuicios y ante esto reacciones de extrema precaución, hasta actitudes defensivas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CAPITULO III

#### TEMORES DE LOS DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El estudio de los temores de los docentes de educación especial frente a los cambios previstos en su rol, es un aspecto importante y necesario, puesto que el marco cognitivo actitudinal que mantienen los maestros influye en su actuar en la escuela y en el aula.

En algunos estudios sobre temores inclusive solamente se los nombra, dando por hecho que los lectores entienden que es un temor, sin embargo en el presente trabajo citaremos algunas concepciones sobre temores para poder acercarnos mejor a lo que nos referimos en el presente estudio.

Es difícil conceptualizar el temor, ya que no existe un acuerdo ni en la definición ni en la forma como las personas conceptúan este fenómeno (Ayllon, Teodoro y otros, 1996: 321).

El temor es una respuesta de activación fisiológica normal, provocada por hechos nocivos o amenazantes que capacita al organismo para reaccionar ante una situación de peligro (Echeburúa, 1993, citado por Ayllon, Teodoro y otros, 1996: 322)

“El miedo o temor actúa en nuestro cuerpo como un sistema de alarma que nos avisa del peligro de un proceder irreflexivo y de este modo nos protege” (Heil y Hennenhofer, 1979: 10).

“El temor o miedo motiva a las personas para evitar situaciones u objetos potencialmente peligrosos” (Ollendick y Francis, 1998, citado por Ayllon, 1996: 322).

“El sistema de alarma tiene pleno sentido si capta las señales de peligro y nos pone en disposición de reaccionar convenientemente en situaciones de peligro” (Heil y Hennenhofer, 1979: 10).

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Nuestro sistema de alarma no siempre funciona convenientemente, si el grado de excitación permanece en una correcta relación con el peligro objetivo, el temor es sensato y puede ser denominado como temor normal o miedo normal. Este tipo de temor es adaptativo e incluso necesario para la supervivencia, ayuda a preservar la vida o actúa como estímulo en el cumplimiento del deber, puede ser considerado como una reacción normal ante aquellas situaciones consideradas como amenazas.

Pero si por el contrario, se supera cierto grado de excitación, disminuye la capacidad de actuación, en este caso ya estaríamos hablando de miedo anormal, ya que alarma demasiado, causando excesivo pánico y muchas veces frena y condiciona nuestros actos.

Los temores o miedos son más que un sentimiento o una emoción negativa o inapropiada que se presenta cuando se asocian las experiencias positivas o negativas relacionadas con tal o cual categoría, pues en los temores se pueden encontrar algunos componentes:

**COMPONENTES DE LOS TEMORES:** el temor es un complejo juego de combinaciones entre diferentes componentes de reacción como son: un componente cognitivo, el componente fisiológico determinados cambios fisiológicos y un componente conductual; para nuestro estudio analizaremos el componente cognitivo en la generación de los temores.

El componente cognitivo refleja los pensamientos, ideas, creencias, opiniones o percepciones a cerca de un objeto o persona, es decir refleja como éste es concebido, incluye también las creencias y estereotipos.

Para algunos autores este componente: el cognitivo es considerado como parte de las teorías implícitas: "Según Shneider las personas poseen teorías implícitas de la personalidad (creen conocer qué clase de atributos van juntos), a veces estas teorías parecen ser tan obviamente lógicas que parece



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

innecesario comprobar empíricamente su validez, ello fomenta el mantenimiento de creencias previas” (CECADIS, 2001: 5).

En el caso que nos ocupa, los docentes mantienen estereotipos sobre la educación de niños/as con discapacidad intelectual leve, que les llevan a pensar que su única condición educativa es la educación especial y que los docentes de educación especial son los más preparados para ello.

Las creencias, estereotipos o conocimientos previos son elementos constitutivos de los temores, pero no siempre son fundamentadas/os, simplemente están allí y son la base para la presencia de temores y por tanto determinan la reacción o el comportamiento que tengan las personas ante la presencia de situaciones nuevas.

El componente conductual supone la preparación para actuar, la orientación o predisposición más que el hecho conductual en sí mismo, incluye creencias asociadas a un objeto, relacionadas con las conductas que pueden ocurrir con respecto a ese objeto; las conductas pueden ser de alejamiento, oposición o acercamiento, si el objeto se considera bueno, la respuesta será de aproximación pero si se considera malo, el alejarse o el luchar contra el pueden ser opciones adecuadas.

Los temores por lo tanto pueden llegar a constituirse en un obstáculo para el pleno desempeño de los roles y para el logro de objetivos en la vida.

**FORMACIÓN Y ELIMINACIÓN DE LOS TEMORES:** los temores no aparecen de repente, sino que son aprendidos gradualmente a través de la experiencia, inicialmente un objeto puede ser neutro, pero a medida que se van desarrollando nuevas creencias asociadas con determinados atributos consecuencias o antecedentes, estos objetos irán perdiendo su neutralidad en la medida en que se vayan generando efectos negativos. Los temores



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

se forman entonces por que la persona es expuesta al objeto, pudiendo esta exposición generar efectos positivos o negativos.

De la misma manera como se forman también pueden desaparecer, pues al ser comportamientos adquiridos o aprendidos, pueden también ser modificados, o eliminados mediante técnicas basadas también en el aprendizaje y dejar de ser elementos perturbadores.

“Los miedos naturales de ordinario se neutralizan poco a poco mediante la experiencia repetida y según el principio de adaptación” (Heil y Hennenhofer, 1979: 29).

El componente cognitivo formado por conocimientos, ideas, creencias; no es estático, es susceptible de cambio, por tanto los temores también pueden cambiar.

En la medida en que los docentes de educación especial adquieran conocimientos sobre el nuevo rol a cumplir tanto por los docentes de educación regular (docentes inclusivos), como por ellos mismos (profesionales de apoyo), en el proceso de inclusión de niños con discapacidad intelectual leve en educación regular, (escuelas inclusivas), los temores van a ir disminuyendo y hasta desapareciendo.

La participación de los docentes de educación especial en la construcción curricular de la educación inclusiva es un espacio de cambio cognitivo y actitudinal que se debería fortalecer.

Cualquier reflexión sobre el currículum debe ser enmarcado en relación al papel que cumple y puede cumplir en la práctica educativa. Por tanto, es preciso entender el papel, que cumple el currículum en la reproducción social, pero también en las posibilidades de trabajar a favor de la transformación cualitativa de la sociedad (Kemnis, 1989 citado por Reina, Aliende y Rodriguez, 1993: 53).

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

De allí la importancia de analizar sus temores, respecto de la inclusión de los niños/as con discapacidad intelectual leve, para que puedan superarlos y contribuyan como personas altamente preparadas a erradicar las contradicciones políticas y las barreras culturales que oscurecen la construcción de una escuela inclusiva justa y equitativa.

### CAPITULO IV

#### INVESTIGACIÓN DE CAMPO

**Planteamiento del problema:** los temores que tienen los profesores que laboran en educación especial con niños/as con discapacidad intelectual, están relacionados con la falta de capacitación y sensibilización de los maestros/as que laboran en educación regular, las características propias de los niños/as con discapacidad intelectual, así como la sobreprotección y la falta de capacidad de adaptación a la escuela regular. Estos temores determinan que los niños/as asistan a educación especial, gran parte de su vida, con las consecuencias de un aislamiento de la sociedad a la que pertenecen, lo cual impacta en su condición limitada y en la posibilidad de un proceso de apropiación de los signos sociales y culturales básicos como son la lectura, escritura y cálculo.

**Objetivo General:** conocer los temores de los profesores de educación especial respecto de la inclusión de niños/as con discapacidad intelectual leve en educación regular.

#### **Objetivos específicos:**

- Verificar si los temores de los profesores que trabajan en educación especial están relacionados con la preparación y capacitación de los docentes que laboran en educación regular.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Identificar si los temores de los profesores que laboran en educación especial tiene que ver con la percepción de que la discapacidad intelectual leve, es una limitación para adaptarse a la educación regular.
- Comprobar si los temores de los profesores que laboran en educación especial, están relacionados con sus propias actitudes de sobreprotección hacia los niños/as con discapacidad intelectual leve.
- Determinar si los temores de los profesores por la inclusión de los niños con discapacidad intelectual leve, están relacionados con el miedo a perder sus puestos de trabajo.

**Tipo de estudio:** la investigación es de corte descriptivo, con la encuesta como la técnica de recolección de datos y el cuestionario como instrumento.

**Procedimiento para la recolección de la información:** se diseñó una versión del instrumento con nueve preguntas abiertas, de acuerdo a los objetivos de la investigación, luego se adicionó una sección de datos sobre el docente y se contextualizó en las preguntas el perfil del docente que la educación inclusiva exige.<sup>1</sup>

Esta versión del instrumento fue sometida a pilotaje, luego de lo cual se analizaron las respuestas en cuanto a la pertinencia del estudio. Se realizaron los ajustes necesarios en la forma como estaban redactadas las preguntas, manteniéndose la parte informativa, el carácter de preguntas

---

<sup>1</sup> El perfil del docente que la educación inclusiva exige es el siguiente:

- Aceptar y valorar la diversidad como una fortaleza que beneficia a todos/as.
- Formación teórica y práctica sobre la inclusión de niños/as en educación regular.
- Capacidad para diversificar la oferta educativa para atender a la diversidad.
- Predisposición para trabajar en equipo.
- Compromiso ético e involucramiento con la sociedad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

abiertas, así como el número de preguntas para investigar los temores (ANEXO).

**Universo:** El universo está constituido por 38 maestros y maestras que trabajan en las tres instituciones de educación especial de la ciudad de Cuenca, con niños/as con discapacidad intelectual leve: el Instituto Piloto de Integración del Azuay - IPIA, ADINEA y el Instituto Agustín Cueva; participaron en la investigación el 81,58%, mientras que el 18,42% decidieron no hacerlo.

**Hipótesis:** La mayoría de los profesores que trabajan con niños/as con discapacidad intelectual leve en las escuelas de educación especial de la ciudad de Cuenca tienen temores de incluir a los niños/as con discapacidad intelectual leve en educación regular; estos temores están relacionados con:

- Una percepción personal sobre la 'falta de preparación y de sensibilización de los docentes que trabajan en educación regular, frente a la incapacidad de los niños/as con discapacidad intelectual leve'.
- Una actitud personal de los maestros de educación especial de sobreprotección hacia los niños con discapacidad intelectual leve
- Con el temor a perder sus puestos de trabajo frente a los cambios en el subsistema de educación especial.

**Procedimientos para garantizar los aspectos éticos:** la propuesta de investigación y el instrumento fueron presentados a las directoras de las instituciones que trabajan con niños/as con discapacidad intelectual leve en educación especial, garantizando el anonimato y la confidencialidad, quienes luego de analizarlos, dieron el consentimiento, autorizando la participación de la institución en el estudio.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

**Análisis de resultados:** la información se analizó mediante procedimientos cuantitativos, porcentajes y medidas de tendencia central.

La clasificación de las respuestas se realizó en categorías se desprenden del perfil del docente de educación inclusiva, además del análisis de las respuestas se establecieron las categorías características del niño/a con discapacidad intelectual leve y condiciones desfavorables que a criterio de los investigados incidirán en la inclusión.

<b>Características del docente</b>	<b>Características del niño/a</b>	<b>Condiciones desfavorables</b>
Formación teórica y práctica sobre la inclusión de niños/as en educación regular.	Ritmos y/o estilos de aprendizaje.	Excesivo número de alumnos en las aulas
Aceptar y valorar la diversidad como una fortaleza que beneficia a todos/as	Incapacidad para adaptarse al currículo ordinario.	Por la organización y/o estructura de las instituciones
Capacidad para diversificar la oferta educativa para atender a la diversidad.	Necesidad de motivación, refuerzo, atención entre otras.	Falta de infraestructura adecuada
Predisposición para trabajar en equipo.	Presencia de problemas asociados	Falta de apoyo de otros profesionales
Compromiso ético e involucramiento con la sociedad		Por currículos amplios y/o muy estrictos

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CAPITULO N° V

#### RESULTADOS

#### CUADRO N° 1

DISTRIBUCION DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL  
SEGÚN SEXO Y EDAD. CUENCA. 2010.

<b>SEXO</b>	<b>F RECUENCIA</b>	<b>%</b>
MASCULINO	6	19,35
FEMENINO	24	77,42
NO CONTESTA	1	3,23
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00</b>
<b>EDAD</b>		
23-32 AÑOS	3	9,68
33-42 AÑOS	5	16,13
43-52 AÑOS	12	38,71
53-62 AÑOS	9	29,03
63 O MÁS AÑOS	1	3,23
NO CONTESTA	1	3,23
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00</b>

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

Según se aprecia en el cuadro, los docentes de educación especial de la muestra analizada son mayoritariamente mujeres, lo que refleja la tendencia de una mayor proporción de mujeres dedicadas a la educación en general y a la educación especial. (77,42%).

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

La edad de los docentes de educación especial investigados, está entre los 23 y los 63 años; la media de edad es de 47 años, y la moda está entre los 43 y los 52 años.

Los docentes investigados están divididos en dos grupos por edades: los que tienen entre 43 a 63 años y los que tienen entre 23 y 42 años; con lo que se puede ver que por encima de los 43 años están la mayoría de docentes investigados el 70,97%; mientras que entre los 23 a 42 años están la cuarta parte de los docentes investigados en un porcentaje de 25,81%; y quienes no contestan a esta pregunta corresponden a un 3,23%.

Este análisis revela que 7 de cada 10 docentes de Educación Especial superan los 43 años de edad, lo que significa que la educación especial está en manos de personas mayores, con creencias y suposiciones que han prevalecido ya por mucho tiempo, lo que va a ser difícil de cambiar para poder luchar contra sus temores.

### CUADRO N° 2

DISTRIBUCION DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN ESPECIAL SEGÚN AÑOS DE EXPERIENCIA EN E.E. CUENCA 2010.

<b>AÑOS DE EXPERIENCIA EN E.E.</b>	Frecuencia	%
1 a 10 años	8	25,81
11 a 20 años	9	29,03
21 a 30 años	10	32,26
31 a 40 años	2	6,45
NO CONTESTAN	2	6,45
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,00</b>

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El porcentaje más alto: el 32,36 % (n= 10) de docentes investigados tienen entre 21 a 30 años de experiencia trabajando en educación especial, muy cercano a este grupo, están quienes tienen entre 11 a 20 años de experiencia y que corresponde a un porcentaje de 29,03%, así como los que tienen entre 1 a 10 años de experiencia y que son el 25,81% de los investigados, mientras que entre 31 años o más, o no responden a esta pregunta son los porcentajes más bajos, un 6,45% de los investigados.

La media de experiencia de los docentes que trabajan en educación especial es de 16,18 años, tiempo considerable de permanencia, lo que puede configurar el mantenimiento de temores respecto a posibles cambios.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 3

DISTRIBUCION DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN ESPECIAL SEGÚN ORGANIZACIÓN POR NIVELES. CUENCA 2010.

<b>NIVEL EN EL QUE TRABAJA ACTUALMENTE</b>		
Estimulación y Preprimario	8	25,80
Primario 1 y Primario 2	5	16,13
Primario 3 y Primario 4	5	16,13
Primario 5 y Primario 6	2	6,45
Primario 7 y Postprimario	2	6,45
No contestan	6	19,35
Todos	3	9,68
Total	31	100,00
<b>NÚMERO DE ALUMNOS POR AULA</b>		
6 a 7 alumnos	7	22,58
8 a 9 alumnos	6	19,36
10 a 11 alumnos	5	16,13
12 o más	6	19,36
No contestan	7	22,58
Total	31	100

Fuente: encuesta

Elaboración: autora.

Un 25,8% de los docentes de educación especial investigados trabaja con los niveles de estimulación y preprimario; un 16,13% trabaja con los niveles primario 1 y primario 2; un porcentaje similar con los niveles primario 3 y primario 4; con los niveles primario 5 y primario 6 así como primario 7 y postprimario los porcentajes son bajos y corresponden al 6,45% de los

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

docentes investigados; el 19,35%, casi la quinta parte de los investigados no contestan a esta pregunta.

El análisis refleja que los niveles de estimulación y preprimario son los de mayor atención en educación especial, pues allí está el mayor porcentaje de docentes investigados; seguido de los primarios 1,2,3 y 4 donde también se atiende a los niños/as, con DIL, pero en menor proporción, el porcentaje de docentes en estos niveles es menor; mientras que los primario 5,6, 7 y postprimario son los de menor demanda, pues los docentes que trabajan en estos niveles alcanzan los porcentajes menores. Lo que implica que si bien los niños/as ingresan en las instituciones de educación especial, su permanencia en las mismas no está garantizada, por el contrario a medida que el nivel es más alto, la permanencia de los niños/as en las instituciones es menor, por lo que muchos niños/as desertan, algunos llegan hasta 4° año, en porcentaje menor llegan hasta séptimo, mientras que muy pocos llegan al postprimario.

El 22,58% de los maestros investigados tienen entre 6 a 7, alumnos en sus aulas de clases, muy cercano a este grupo están quienes tienen de 8 a 9 alumnos en sus aulas, así como los que tienen 12 o más, y que corresponden al 19,36 %, quienes tienen 10 a 11 alumnos es el porcentaje más bajo y corresponde un 16,13% de los investigados. El 22,58% de los investigados no contestan a esta pregunta. Demuestra que en general, las clases tienen pocos alumnos, facilitando que los docentes de educación especial brinden una atención personalizada a sus alumnos, siendo esta la razón para que los maestros/as acentúen más su temor de que los niños no serán atendidos de manera personal en educación regular.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 4

DISTRIBUCION DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL SEGÚN SU FORMACIÓN PROFESIONAL. CUENCA 2010.

<b>FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>Frecuencia.</b>	<b>%</b>
Educación Primaria	9	29,03
Psicología Educativa.	8	25,81
Educación Especial	5	16,13
Educación Secundaria.	3	9,68
Títulos no relacionados con educación.	3	9,68
No contestan	3	9,68
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100,00</b>

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

El 29,03% (n= 9) de los docentes investigados tienen su título profesional en Educación Primaria, la cuarta parte, el 25, 81% (n = 8) tienen título en Psicología Educativa, mientras que quienes tienen un título en Educación Especial son apenas un 16,13% (n= 5); así mismo es importante anotar que cerca del 10% (n = 3) de los investigados poseen título en Educación Secundaria o tienen títulos no relativos a educación.

Como vemos tan sólo cuatro de cada diez, de los docentes investigados poseen formación en psicología educativa o educación especial, mientras que el resto tienen formación en docencia primaria, secundaria o inclusive hay algunos docentes cuya formación no está relacionada con educación; esto revela que para educar a niños con discapacidad intelectual leve no es necesario tener formación en educación especial, ni de psicología educativa, basta con estar ubicados en este sector educativo para tener la

Autora:

Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

responsabilidad de educar a los niños/as con discapacidad intelectual leve, con lo que se desvirtúa el temor sobre la falta de preparación teórica de los docentes de educación regular, pues está basado sólo en prejuicios.

### CUADRO N° 5

DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL TÍTULO Y EL NIVEL DE EDUCACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL. CUENCA 2010.

<b>TITULO PROFESIONAL</b>		
<b>Docencia Primaria</b>	Frecuencia	%
Licenciatura	4	12,90
Técnico	4	12,90
Bachillerato	1	3,23
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>29,07</b>
<b>Docencia Secundaria</b>		
Profesor	3	9,68
<b>Psicología Educativa</b>		
Licenciatura	8	25,84
<b>Educación Especial</b>		
Doctorado	1	3,23
Licenciatura	2	6,45
Profesor	2	6,45
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>16,13</b>
<b>Título no relacionado con educación (equipo multiprofesional)</b>		
Lcda. Fonoaudiología	1	3,23
Lcda. Fisioterapia	1	3,23
Psicóloga Clínica	1	3,23
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>9,69</b>

Fuente: encuesta

Elaboración: autora.

De los 9 docentes que poseen título en educación primaria, el porcentaje mayor está en quienes tienen el título de licenciados, al igual que de los que tienen el título técnico de profesores, mientras que el bachillerato se da en

Autora:

Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

un porcentaje menor. La totalidad de psicólogos educativos el (n= 8) tienen el título de Licenciados.

De los educadores especiales investigados el 3,23% (n= 1) poseen el título de Doctor (pregrado) en Educación Especial, el 6,45% (n= 2) tienen la licenciatura o el título de profesores.

Con lo que podemos comprobar que de acuerdo al título y al nivel de formación profesional, existe una gran diversidad en la preparación académica de los docentes que trabajan con niños/as con discapacidad intelectual leve, no sólo en el área de estudios, sino en el nivel alcanzado, ya que si bien la mayoría tienen tercer nivel de estudios, existen pocos que apenas han llegado a bachillerato.

Existen tres profesionales cuyos títulos no están relacionados con educación, más bien forman parte del equipo multiprofesional como son: licenciatura en Fonoaudiología, en Fisioterapia, y uno de Psicología Clínica. Esto refleja que profesionales que forman parte del equipo multiprofesional están en el aula, dejando de lado las funciones para las que están preparados.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 6

DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN ESPECIAL SEGÚN SI TIENEN O NO OTRO TÍTULO PROFESIONAL. CUENCA 2010.

<b>TIENE OTRO TÍTULO PROFESIONAL</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Si	4	12,90
No	27	87,10
Total	31	100,00
<b>TÍTULO</b>		
Maestría en docencia universitaria	1	3.23
Profesor de Musicología	1	3.23
Téc. Médica en Terapia de lenguaje	1	3.23
Ingeniería Comercial	1	3.23
TOTAL	4	12,92

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

La mayoría de los docentes investigados el 87,10% sólo poseen un título, mientras que quienes poseen otro título son un porcentaje menor y son el 12,90%.

De estos 4 títulos cada uno es diferente, Maestría en Docencia Universitaria, Tecnólogo Médico en Terapia de Lenguaje, Profesor de Musicología, e Ingeniero Comercial; la mayoría es tercer nivel y también existe una gran diversidad en estos títulos pero ninguno está relacionado con las discapacidades y si, uno es de docencia no pertenece al nivel en el que labora.

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 7

DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL QUE TRABAJAN CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE SEGÚN LA ASISTENCIA A CURSOS DE CAPACITACIÓN CUENCA 2010.

<b>ASISTENCIA A CURSOS DE CAPACITACIÓN</b>		
Si	18	58,06
No	13	41,94
Total	31	100,00
<b>N° de cursos asistidos</b>	<b>N°</b>	<b>%</b>
1	9	50,00
2	7	38,89
3	1	0,00
4	1	11,11
Total	18	100,00
<b>Temas de los cursos</b>		
Relación con educación inicial	7	23,33
Computación	5	16,67
Relación con discapacidades	9	30,00
Relación con educación	2	6,67
Desarrollo del Pensamiento	1	3,33
Inclusión Educativa	2	6,67
Lectura Crítica	1	3,33
Amor y sexualidad	2	6,67
Otros	1	3,33
Total	30	100,00

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

Autora:

Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Cerca de la mitad, el 41,94% de los docentes investigados, no ha seguido cursos de capacitación en los últimos dos años, mientras que el 58,06% (n = 18) si lo han hecho, de ellos la mitad el 50% (n=9) han seguido un curso; un porcentaje menor 38,89% (n=7) han seguido dos cursos, y sólo el 11,11% (n= 1) han seguido 3 o 4 cursos de capacitación en los últimos dos años.

Como podemos ver, no ha habido asistencia a cursos de capacitación de casi la mitad de los docentes investigados, mientras que el resto si lo han hecho; algunos docentes han accedido a más de un curso.

De los cursos que han recibido los docentes de educación especial, los que tienen la mayor frecuencia (n = 9) son los relacionados con las discapacidades y que alcanzan un porcentaje del 30%, seguidos de los cursos sobre Educación Inicial que corresponden al 23,33% (n = 7) y de los cursos de Computación que alcanzan un porcentaje de 16,67% (n = 5) mientras que 'otros cursos' se siguieron en un porcentaje menor.

Ello indica que el mayor interés de capacitación que tienen los docentes de educación especial está relacionado con el área de las discapacidades, sin embargo tan sólo 3 de cada diez docentes, han seguido estos cursos, los demás docentes si bien se han capacitado en otros temas relacionados con educación, esta capacitación no ha sido específica en el área de la discapacidad intelectual leve; se prueba entonces que estos cursos de capacitación tampoco son una condición necesaria para trabajar con niños/as con discapacidad intelectual leve.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 8

TEMORES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, RESPECTO AL PERFIL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN REGULAR PARA HACER FACTIBLE LA INCLUSIÓN DE NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE. CUENCA 2010.

<b>TEMORES RESPECTO AL PERFIL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN REGULAR.</b>		
<b>CUMPLE CON EL PERFIL</b>	Frecuencia	%
Si	4	12,90
No	26	83,87
Blanco	1	3,23
Total	31	100,00
<b>EL MAESTRO INCUMPLE EN</b>		
Aceptar y valorar la diversidad	6	19,35
Formación teórica y práctica	24	77,42
Capacidad atender la diversidad	11	35,48
Predisposición para trabajar en equipo	2	6,45
Compromiso ético e involucramiento con la sociedad	5	16,13

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

El 83,87% (n = 26) de los docentes investigados consideran que el maestro/a de Educación Regular no cumple con este perfil, quienes consideran que si cumple son el 12,90% (n = 4), mientras que quienes no responden son el 3,23% (n = 1).

Autora:

Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

De los 31 maestros investigados, la mayoría, el 77,42 % (n = 26) considera que el maestro/a no tiene la formación teórica y práctica, un porcentaje menor el 35, 48% (n = 11) consideran que lo que les falta es la capacidad para diversificar la oferta educativa, el 19, 35% (n = 6) consideran que no cumplen con aceptar la diversidad como una fortaleza que beneficia a todos, los que consideran que no cumplen con el compromiso ético e involucramiento con la sociedad son el 16,13% (n = 5), mientras que los que consideran que les falta la predisposición para trabajar en equipo son el porcentaje más bajo y son el 6,45% (n = 2) de los investigados.

La respuesta que engendra el mayor temor es la que se refiere a la formación teórica y práctica de los docentes que laboran en educación regular, pues la mayoría de los investigados consideran que el maestro de educación regular no tienen esta formación para trabajar con niños con discapacidad intelectual leve. Si correlacionamos estos datos con la formación académica de los docentes de educación especial investigados, observamos que existe una contradicción, ya que tan sólo 4 de cada 10 docentes poseen títulos de educadores especiales o de psicólogos educativos, mientras que el resto poseen títulos relacionados con educación general básica, secundaria o inclusive sus títulos no se relacionan con educación, sin embargo ellos trabajan en educación especial, lo que nos demuestra, que tener el título que acredite la formación teórica necesaria para trabajar en educación especial, no es una condición obligatoria, sino que por el contrario basta con tener títulos de docencia en cualquier nivel para trabajar con niños con discapacidad intelectual leve, esta contradicción demuestra que el temor sobre la falta de preparación de los maestros/as de educación regular no tiene sustento alguno.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 9

TEMORES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON RESPECTO A LA CONSIDERACIÓN DE LOS NIÑOS/AS CON D.I.L. INCLUIDOS COMO UNA LIMITACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL AULA POR PARTE DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN REGULAR. CUENCA 2010.

TEMOR	Frecuencia	%
<b>A QUE LOS DOCENTES DE E.R. CONSIDEREN INCLUIR A LOS NIÑOS CON D.I.L. COMO UNA LIMITACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL AULA.</b>		
Si	26	83,87
No	3	9,68
No contestan	2	6,45
Total	31	100
<b>Temores relacionados con las características de los docentes de Educación Regular</b>		
Falta de formación teórica y práctica	9	18,74
Falta de capacidad para diversificar la oferta educativa	7	14,58
No valorar la diversidad como una fortaleza	11	22,91
Falta de compromiso e involucramiento	3	6,24
TOTAL	30	62,4
<b>Temores relacionados con condiciones desfavorables de la institución.</b>		
Por tener muchos alumnos en las aulas	7	14,56
<b>Temores relacionados con las características de los niños/as</b>		
Ritmo y/o estilos de aprendizaje.	6	12,48
Necesidad de motivación, refuerzo, atención entre otras.	5	10,40
Total	11	22,88
<b>TOTAL DE TEMORES</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

De los 31 maestros/as investigados la mayoría, el 83,87% (n = 26), consideran que los niños con D.I.L. si serían considerados como una limitación dentro del aula por los maestros de educación regular, mientras

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

que tan sólo el 9,68% (n =3) no lo consideran así y un 6,45% (n = 2) de los investigados, no responden esta pregunta.

Los docentes investigados expresan más de un temor; de estos temores, cerca de las dos terceras partes (62,4%) están relacionados con las características de los docentes, casi un quinto (22,88%) de temores están relacionados con características de los niños/as con discapacidad intelectual leve que incidirían en esta limitación, mientras que el 14,56% de temores están relacionados con condiciones desfavorables de las instituciones de educación regular, como es el exceso de número de alumnos en el aula.

La mayor tendencia de los temores a considerar a los niños/as como una limitación al trabajo en el aula, está relacionada con las características de los docentes de educación regular, seguida de las características de los alumnos, mientras que las condiciones de la institución también influyen pero en menor escala.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 10

TEMORES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL RESPECTO A LA POSIBILIDAD DE ASIMILAR EL CURRÍCULO ORDINARIO LOS NIÑOS/AS CON D.I.L. CUENCA 2010.

TIENE TEMOR	FRECUENCIA	%
Si	23	74,19
No	7	22,58
Blanco	1	3,23
Total	31	100,00
<b>Relacionados con las características de niños/as con discapacidad intelectual leve</b>		
Su ritmo de aprendizaje es lento.	8	32
Incapacidad para adaptarse al currículo ordinario	11	44
Necesitan motivación, refuerzo, atención	3	12
Presentan problemas asociados	1	4
TOTAL	23	92
<b>Relacionados con las condiciones del currículo</b>		
Los currículos son estrictos	1	4
Los contenidos son muy amplios	1	4
TOTAL	2	8

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

De los maestros investigados: el 74,19% (n= 23) expresan su temor respecto a que el niño/a no asimilaría el currículo ordinario, mientras que el 22, 58% (n= 7) no tienen temor al respecto, así como el 3,23% no responden.

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Observamos entonces que los tres cuartos de docentes investigados tienen temor de que los niños/as no asimilen el currículo ordinario, lo cual demuestra que existe una tendencia hacia este temor.

El 92% de estos temores están relacionados con las características del niño/a, mientras que el 8% tiene que ver con características del currículo. Así el 44% de docentes investigados expresan su temor respecto a la incapacidad de los niños/as para seguir el currículo ordinario, casi la tercera parte (32%) expresan el temor relacionado con el ritmo de aprendizaje de los niños/as, el 12% expresan el temor relacionado con ayudas extras que necesitan estos niños/as, mientras que el porcentaje más bajo 4% está en quienes expresan el temor relacionado con problemas asociados a la discapacidad que impedirían el acceso al currículo ordinario. En lo referente a las características del currículo, el 4% de los docentes investigados expresan que el currículo es muy amplio o es muy estricto.

Como vemos en estos temores, la mayor tendencia está relacionada con las características de los niños/as con discapacidad intelectual leve, que a criterio de los docentes de educación especial, impediría el acceso al currículo ordinario, este temor podría ser vencido en la medida en que se propicie la participación de los docentes de educación especial en la construcción curricular de la educación inclusiva, lo cual sería un espacio de cambio cognitivo y actitudinal que se debería fortalecer.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 11

TEMORES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL RESPECTO A LAS ACTITUDES QUE TENDRÍAN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN REGULAR CON LOS NIÑOS/AS CON D.I.L. INCLUIDOS. CUENCA 2010.

TEMORES	Frecuencia	%
<b>ACTITUDES DESFAVORABLES DE LOS DOCENTES DE E.R.</b>		
Aislamiento, exclusión al niño	11	35,48
Frustración	1	3,23
Rechazo	2	6,45
Maltrato	3	9,68
Indiferencia o pasividad	2	6,45
Incomprensión	1	3,23
Autoritarismo	1	3,23
Sobreprotección	1	3,23
Irrespeto	1	3,23
TOTAL	23	74,19
<b>NINGÚN TEMOR</b>		
No contestan	1	3,23
TOTAL	3	25,81
Otras respuestas	7	22,58
TOTAL	31	100,00

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

De los 31 maestros/as de educación especial investigados, el 74,19% (n=23), tienen temor de que los docentes de educación regular tengan actitudes desfavorables hacia los niños con discapacidad intelectual leve incluidos, el 35,48% (n=11) tienen temor de que el niño/a va a estar aislado o excluido,

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

el 9,68% (n=3) tienen temor a que la actitud del maestro sea maltratante, el 6,45% (n=2) tiene temor de que la actitud sea de rechazo, o que también pueda ser de indiferencia, también se presentan temores de que existan otras actitudes desfavorables como incompreensión, frustración, sobreprotección, autoritarismo o irrespeto, pero cada una de estas se presenta en porcentajes más bajos 3,23% (n=1) de los maestros investigados.

Un porcentaje muy bajo de los investigados: el 6,45% expresan que no tienen ningún temor al respecto de las actitudes de los docentes de educación regular con los niños con D.I.L. incluidos.

El 3,23% (n=1) de los investigados no responde a esta pregunta y el 22,58% (n=7) responden con respuestas que no pueden ser identificadas como temores.

El temor a que los maestros de educación regular tengan actitudes desfavorables hacia los niños/as con discapacidad intelectual leve incluidos se fundamenta en estereotipos 'los maestros de educación regular no están preparados para trabajar con niños/as con discapacidad intelectual leve', creencias infundadas, que no habían sido confrontadas pero que se ha probado que no tienen validez alguna, tal como se demuestra en el cuadro 8 de la presente investigación.

Es urgente que el Ministerio de Educación inicie un proceso de capacitación para que los docentes de educación especial adquieran nuevos conocimientos sobre el nuevo rol a cumplir tanto por los docentes de educación regular (docentes inclusivos), como por ellos mismos (profesionales de apoyo); en el proceso de inclusión de niños con discapacidad intelectual leve, para que estos temores infundados desaparezcan.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 12

ACTITUDES SOBREPEDITORAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON LOS NIÑOS/AS CON D.I.L. Y TEMORES RESPECTO A QUE EL MAESTRO/A DE EDUCACIÓN REGULAR NO ASUMA ESTA ACTITUD. CUENCA 2010.

<b>BRINDA APOYOS DIARIOS LOS NIÑOS/AS CON D.I.L.</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Si	30	96,77
No	0	0
No contesta	1	3,23
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100</b>
<b>Temor de que el maestro no asuma esta actitud con los niños/as con D.I.L.</b>		
Si	21	67,74
No	8	25,81
No contesta	1	3,23
Si y no	1	3,23
Total	31	100,
<b>QUIENES RESPONDEN QUE SI TIENEN TEMOR</b>		
<b>Por características de los docentes</b>		
Porque el docente de Educ.Regular no valora la diversidad	7	22,58,
Falta de preparación teórica y práctica	8	25,81
No tiene la capacidad para diversificar la oferta educativa	3	9,68
No tiene la predisposición para trabajar en equipo	3	9,68
Carece de compromiso ético e involucramiento con la sociedad	3	9,68
<b>Por falta de condiciones de institución o sistema</b>		
Por el gran número de alumnos en las aulas de educación regular.	6	19,35

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

Casi la totalidad de los maestros/as investigados (96,77%) manifiestan que si brindan apoyos a los niños con D.I.L en las rutinas diarias, mientras que el 3,23% no responde a esta pregunta.

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

El 67,74% de los maestros/as investigados expresan que tienen temor a que el docente de educación regular no brinde estos apoyos a los niños con D.I.L. incluidos, mientras que el 25,81% de los investigados manifiestan que no tiene temor al respecto, los maestros/as investigados que no responden, o que presentan respuestas dudosas son un porcentaje muy bajo y son apenas 3,23% (n = 1).

El 22,58% de los maestros/as investigados expresan temor de que el docente de educación regular no valore la diversidad como una fortaleza que beneficia a todos y todas; el 25,81% teme que el maestro de educación regular no cuente con la preparación teórica y práctica para incluir a los niños/as con D.I.L.; el 9,68% expresa su temor de que el docente no disponga de la capacidad para diversificar la oferta educativa; o no tenga un compromiso ético e involucramiento con la sociedad.

Además el 19,35% de los investigados manifiesta también un temor relacionado con las características desfavorables de las instituciones de educación regular, para incluir a los niños/as con discapacidad intelectual leve, específicamente se refieren al número de alumnos en las aulas.

Los docentes de educación especial presentan temor de que los docentes de educación regular no asuman una actitud sobreprotectora hacia los niños/as con discapacidad intelectual leve incluidos, lo cual está relacionado con el hecho de que la mayoría de docentes que trabajan en educación especial son mujeres (CUADRO N°1) lo que facilita el cumplimiento de un rol maternal en el cuidado de los niños /as con discapacidad intelectual leve.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 13

TEMORES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL RELACIONADOS A QUE CON LA INCLUSIÓN DE NIÑOS/AS CON D.I.L.Y OTRAS DISCAPACIDADES DESAPAREZCA EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SE PIERDAN SUS PUESTOS DE TRABAJO. CUENCA 2010.

TEMOR A PERDER SU PUESTO DE TRABAJO.		
Si	0	0
No	30	96,77
En blanco	1	3,23
Total	31	100
PORQUE NO TIENEN TEMOR		
Porque no se va a dar la inclusión	8	25,81
Educación especial va a seguir existiendo	18	58,06
Van a trabajar en educación regular	5	16,13
Es cuestión de política y el Estado	3	9,68
Van a cumplir otras funciones	6	19,35
No contesta	3	9,68

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

Casi la totalidad de los/as docentes de educación especial investigados (96,77%) no tienen temor a que con la inclusión de niños/as con D.I.L. y otras discapacidades desaparezca el subsistema de educación especial y pierdan su trabajo, y un 3,23 % no responde.

Las razones por las que no tienen temor son muy diversas; el 25,81% de los investigados consideran que la inclusión no se va a dar; el 58,06%

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

consideran que la educación especial va a seguir existiendo; el 16,13% consideran que podrá ir a trabajar en educación regular; el 9,68% manifiesta que esto tiene que ver con la política y/o el Estado; el 19,35% consideran que podrían cumplir otras funciones dentro del proceso, mientras que el 9,68% de los investigados no responde.

La ausencia de este temor es real, ya que con las disposiciones ministeriales a cerca del nuevo rol a cumplir por los maestros de educación especial, las oportunidades laborales no disminuyen, por el contrario se fortalecen, ya que no solo se trabajará a niños/as con discapacidad intelectual severa y/o profunda en escuelas especiales, sino que se apoyará en la educación de todos los niños/as en escuelas regulares. Llama la atención que la cuarta parte de los docentes investigados sustentan la ausencia de este temor en la consideración de que la inclusión educativa no se va a dar, esto demuestra el desconocimiento de los maestros/as a cerca de la inclusión, la misma que no es una opción, que dependa de la voluntad del maestro/a, sino un derecho que asiste a todas las personas independientemente de su condición física, cultural, social, económica, entre otras, consagrado en la Constitución y es una política del Ministerio de Educación que debe ser cumplida.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 14

TEMORES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL RESPECTO AL NUEVO ROL A CUMPLIR EN EL PROCESO TRANSICIÓN HACIA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS/AS CON D.I.L.CUENCA 2010.

<b>TIENE TEMOR</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Si	3	9,68
No	28	90,32
Total	31	100,00
<b>QUE TEMORES TIENE.</b>		
No contesta	2	6,45
Otras respuestas	1	3,23
Total	3	9,68
<b>NO TIENE TEMOR PORQUE</b> -		
<b>CARACTERÍSTICAS DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL</b>		
Tiene la formación y capacitación	11	35,54
Tiene la predisposición para trabajar en equipo	4	12,90
Valora la diversidad como una fortaleza	3	9,68
Tiene compromiso ético e involucramiento con la sociedad.	1	3,23
TOTAL	19	61,29
BLANCO	7	22,58

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

El 90,32% de los investigados no tiene temor respecto al nuevo rol que cumpliría el docente de educación especial, que sería facilitar la transición,

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

mientras que un porcentaje de 9,68% (n = 3) si tiene temor frente a este nuevo rol.

Entre quienes manifiestan que tienen temor, el 6,54% no lo expresan y el 3,23% (n= 1) responde con otra respuesta, que no se puede considerar como temor.

El 35,54 % manifiesta que tiene la formación y la capacitación para cumplir el nuevo rol, un 12,90% da a conocer que posee la predisposición para trabajar en equipo; un 9,68% expresa que valora la diversidad como una fortaleza que beneficia a todos/as; un 3,23% expresa que tiene un compromiso ético e involucramiento con la sociedad, mientras que el porcentaje de quienes no responden a esta pregunta es de 22,58% (n=7).

La mayoría de docentes investigados no tienen temor acerca del nuevo rol a cumplir, lo que demuestra que a pesar de que no todos tienen la preparación académica en educación especial o en psicología educativa, sin embargo laboran en esta área y lo hacen con la convicción de estar preparados para ello. Esto demuestra que los juicios de valor sobre si el docente está preparado o no cambian dependiendo de si están en educación especial o en educación regular, ya que sólo por el hecho de trabajar en este subsistema consideran que están preparados para hacerlo. En contraposición de quienes también son docentes y trabajan en educación regular, los docentes de educación especial consideran que no están preparados para educar a niños/as con discapacidad intelectual leve. Por lo tanto este prejuicio tampoco tiene un sustento firme, por lo que se comprueba nuevamente que el temor de la falta de preparación está sostenido en creencias falsas.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CUADRO N° 15

TEMORES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL RELACIONADOS CON LAS CONDICIONES DESFAVORABLES DE LA INSTITUCIÓN O DEL SISTEMA EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. CUENCA 2010.

<b>CONDICIONES DESFAVORABLES</b>	Frecuencia	%
Excesivo número de alumnos en las aulas	19	61,29
Por la organización y/o estructura de las instituciones	3	9,68
Falta de infraestructura adecuada	3	9,68
Falta de apoyo de otros profesionales	1	3,23
Currículos amplios y/o muy estrictos	3	9,68
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>96,87</b>

Fuente: encuesta

Elaboración: autora

A pesar de que los temores relacionados con las condiciones desfavorables de las instituciones de educación especial no estaba previsto investigar, pero ha sido necesario hacerlo, debido a que los maestros investigados consideran, incidiría en los procesos de inclusión.

Cerca de la totalidad de docentes investigados (96,87%) consideran que las condiciones en educación regular no favorecen la inclusión de niños/as con discapacidad intelectual leve; más de la mitad de los investigados (61,29%) consideran que el número de alumnos en las aulas es excesivo; cerca del 10% consideran que la organización y/o estructura escolar o la infraestructura de las instituciones de educación regular no favorecen la inclusión; en igual porcentaje consideran que las condiciones del currículo

Autora:

Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

son las que no favorecen la inclusión; el 3,23% de los docentes investigados consideran que la falta profesionales de apoyo no favorece la inclusión de niños/as con discapacidad intelectual leve en educación regular.

Casi todos los investigados tienen temor de que las condiciones de las instituciones educativas son desfavorables a la inclusión, dentro de ellas, la que más les causa temor es el número de alumnos en las aulas de educación regular, que a criterio de los investigados impediría realizar con éxito el proceso de inclusión, siendo esta una realidad diferente a la que se da en educación especial (CUADRO N° 2), donde el número pequeño de alumnos facilita brindar una atención a todos los alumnos.

El Ministerio de Educación, acorde a las exigencias de la inclusión podría comenzar acciones tendientes a disminuir el número de alumnos en las escuelas regulares, creando más escuelas, dotando de mayor número de docentes, para de esta forma facilitar el proceso de inclusión de niños/as con discapacidad intelectual leve en educación regular.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### CONCLUSIONES

La mayoría de los docentes de educación especial que trabajan con niños/as con D.I.L. son de sexo femenino, lo que demuestra una mayor proporción de mujeres dedicadas a la educación especial; esta condición fortalece el temor a cerca del rol maternal que prevalece en educación especial y que no se va a dar en educación regular.

La educación especial está en manos de personas cuya edad está entre los 47 años, con creencias y suposiciones que han prevalecido ya por mucho tiempo, van a ser difíciles de cambiar para poder luchar contra sus temores.

La media de experiencia de los docentes que trabajan en educación especial es de 16,18 años, lo que refleja que les hace inflexibles ante los cambios.

La mayor atención en educación especial por grupos de edad está dirigida a niños/as en edad preescolar, pero a medida que la edad avanza esta atención va disminuyendo, así los niños/as ingresan en las instituciones de educación especial, pero su permanencia en las mismas no está garantizada, por el contrario a medida que el nivel es más alto, la permanencia es menor, por lo que muchos niños/as desertan, algunos llegan hasta 4° año, en porcentaje menor llegan hasta séptimo, mientras que muy pocos llegan al nivel de postprimario.

La mayoría de los profesores que trabajan con niños/as con discapacidad intelectual en las escuelas de educación especial de la ciudad de Cuenca, **tienen temores** de incluir a los niños/as con discapacidad intelectual leve en educación regular; estos temores están relacionados con una percepción personal sobre: la falta de preparación de los docentes de educación regular para trabajar con niños/as con discapacidad intelectual leve. Una vez analizada la formación profesional de los docentes de educación especial

Autora:

Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

investigados, constatamos que tener el título que acredite dicha formación, no es una exigencia, tampoco tener un alto nivel de estudios, ya que de acuerdo a los datos obtenidos basta con ser docente, para poder trabajar con niños/as con discapacidad intelectual leve, los cursos de capacitación y sensibilización tampoco garantizan formación para educación especial, ya que casi la mitad de los docentes investigados no han seguido ni un solo curso de capacitación en los dos últimos años y los temas de los cursos de capacitación han sido muy dispersos.

En lo referente a la **incapacidad** de los niños/as con discapacidad intelectual leve, la mayoría de los docentes investigados tienen temor de que los niños con D.I.L. si serían considerados como una limitación dentro del aula por los maestros de educación regular, la mayor tendencia de este temor está relacionada con las características de los niños/as con discapacidad intelectual leve que a criterio de los docentes de educación especial, impediría el acceso al currículo ordinario. Este temor podría ser vencido en la medida en que se propicie la participación de los docentes de educación especial en la construcción curricular de la educación inclusiva, lo cual sería un espacio de cambio cognitivo y actitudinal que se debería fortalecer.

En lo que respecta a la actitud personal de **sobreprotección** hacia los niños con discapacidad intelectual leve, casi la totalidad de los maestros/as investigados manifiestan que brindan apoyos a los niños con D.I.L en las rutinas diarias y la mayoría de ellos/as presentan temor de que los docentes de educación regular no asuman esta actitud hacia los niños/as con discapacidad intelectual leve incluidos, lo cual está relacionado con el hecho de que la mayoría de docentes que trabajan en educación especial son mujeres, lo que facilita el cumplimiento de un rol maternal en el cuidado de los niños /as con discapacidad intelectual leve.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

Es necesario también considerar el temor de los docentes relacionado con las **condiciones desfavorables** de las instituciones de educación regular, debido a que los maestros investigados consideran, incidiría en los procesos de inclusión. Casi todos los investigados tienen temor de que las condiciones de las instituciones educativas son desfavorables a la inclusión, dentro de ellas, la que más les causa temor es el número de alumnos en las aulas de educación regular, siendo esta una realidad diferente a la que se da en educación especial, donde sabemos el número de alumnos en las aulas es muy reducido. Esta situación fortalece el temor, ya que el número pequeño de niños/as permite brindar una atención que beneficie a todos/as.

Con respecto al temor a **perder sus puestos de trabajo** casi la totalidad de los/as docentes de educación especial investigados no tienen temor a que con la inclusión de niños/as con D.I.L. y otras discapacidades, desaparezca el subsistema de educación especial y por ende pierdan su trabajo.

La ausencia de este temor es real, ya que con inclusión deberán apoyar en la educación de todos los niños/as en escuelas regulares como parte de los equipos técnicos, además de educar a los niños con discapacidades severas y profundas en las instituciones de educación especial, por lo que sus oportunidades laborales se fortalecen.

La cuarta parte de los docentes investigados que tienen pocas expectativas sobre la inclusión educativa de los niños/as con discapacidad intelectual leve demuestran su desconocimiento del derecho que tienen los niños/as de ser incluidos en la escuela, la comunidad, la sociedad en general.

**La hipótesis** planteada de que la mayoría de los profesores que trabajan con niños/as con discapacidad intelectual leve en las escuelas de educación especial de la ciudad de Cuenca tienen temores de incluir a los niños/as con discapacidad intelectual leve, se cumple



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### RECOMENDACIONES:

Analizar los temores de los docentes de educación especial sobre la inclusión de niños/as con discapacidad intelectual leve en educación regular, constituye un primer paso para conocer y comprender, y desde allí impulsar el cambio, por lo que los resultados de la presente investigación deben ser conocidos por los maestros tanto de educación regular como especial, para que puedan confrontar sus creencias con la realidad y se generen así mecanismos conducentes a disminuir tales temores.

La educación inclusiva implica un cambio tanto en las instituciones de educación especial como regular, por tanto es necesaria una formación compartida y continua entre docentes de educación especial y docentes de educación regular, esta formación debería darse sobre la inclusión educativa como un derecho, a fin de que todos los docentes conozcan y se comprometan ya que para llevar a cabo la inclusión, no solo es necesario que este en la ley, sino que existan maestros comprometidos a cumplirla.

Todos los maestros deberán conocer además, cuál es el rol a cumplir por cada uno, en el modelo educativo inclusivo, dicha preparación cambiaría sus creencias por certezas, hará que tales temores desaparezcan y repercutirá en la práctica educativa.

El Ministerio de Educación en su política de formación continua del magisterio ecuatoriano, debería intensificar el curso de Inclusión Educativa, facilitando el acceso de todos los docentes y no solamente, con una duración de 10 horas y con objetivos actitudinales. Es hora de planificar capacitaciones en las áreas científicas y técnicas que requiere la inclusión educativa, como son:



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Formación sobre los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva centrada en el estudiante, y considerando las bases sociales y culturales que influyen en dichos procesos.
- Formación sobre aspectos necesarios para abordar las diferencias en educación como son: currículum, estrategias de enseñanza y aprendizaje, organización escolar, organización del aula, entre otras.
- Formación sobre las dificultades de aprendizaje y de participación que puedan experimentar los niños, niñas y adolescentes..
- Formación sobre las estrategias y herramientas necesarias para la labor de asesoramiento.

La Universidad de Cuenca, específicamente la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación debería implementar nuevamente opciones para que los maestros/as podamos conocer la inclusión, ya sea replicando la especialización y porque no, podría programar maestrías, para de esta manera preparar a los maestros/as para enfrentar las exigencias actuales de la educación inclusiva.

Es hora de aunar esfuerzos para hacer que la inclusión educativa sea la meta final de un proceso de concienciación y capacitación pertinente que determinaría un cambio de concepción en todos los involucrados en la educación, de tal manera que, esta preparación permita que el derecho a la inclusión educativa se convierta en una realidad.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Ayllon, Teodoro y otros. Manual de Psicología Clínica. 2º edición, editorial Promolibro, 1996.
2. Blanco, Rosa. La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, volumen 4, número 3. 2006, Madrid España.
3. CECADIS, Fundación General Ecuatoriana. Curso Taller: Los Nuevos enfoques de la discapacidad, parte I, Directrices y programas mundiales, europeos y latinoamericanos sobre discapacidad, material e laborado en base al Máster Iberoamericano de Integración: Universidad de Salamanca España, Ministerio de Bienestar Social, Quito, Septiembre de 2001.
4. \_\_\_\_\_. Fundación General Ecuatoriana, Curso Taller: Los Nuevos enfoques de la discapacidad, parte II, Conceptos y terminología, material elaborado en base al Máster Iberoamericano de Integración: Universidad de Salamanca España, 2000. Ministerio de Bienestar Social, Quito, Septiembre de 2001.
5. \_\_\_\_\_. Fundación General Ecuatoriana, Curso Taller: Los Nuevos enfoques de la discapacidad, parte III. Calidad de vida de las personas con discapacidad, material elaborado en base al Máster Iberoamericano de Integración: Universidad de Salamanca España, Ministerio de Bienestar Social, Quito, Septiembre de 2001.
6. \_\_\_\_\_. Fundación General Ecuatoriana. Curso Taller: Los Nuevos enfoques de la discapacidad, parte IV Actitudes Hacia las personas con discapacidad, material elaborado en base al Máster Iberoamericano de Integración: Universidad de Salamanca España, Ministerio de Bienestar Social, Quito, Septiembre de 2001, 32 páginas



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

7. Castanedo, Celedonio. Bases psicopedagógicas de la Educación Especial, evaluación e Intervención, Editorial CCS, Madrid, España, 1997.
8. CONCEJO CANTONAL DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA. Las Niñas y los Niños presentes en la Nueva Constitución, Cuenca, Ecuador, 2008, 82 páginas.
9. D. Heil, Klaus y Henennhofer, Gerd. Vencer el Miedo, Edición no abreviada, Círculo de Lectores, Edina Ltda, Bogotá, Colombia, 1979 127 páginas.
10. Macotela, Flores y Seda. Las Creencias de los Docentes Mexicanos sobre el papel de la Escuela y del Maestro, Universidad Autónoma de México, OIT, Revista Iberoamericana de Educación, México.
11. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, Orientaciones Básicas para la Integración Escolar de Nivel Secundario, segunda edición, impresión Ediciones Continente, Quito Ecuador, Junio de 2004.
12. \_\_\_\_\_. Atención de Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales. Módulo 1, EB/PRODEC, 1998, Quito Ecuador.
13. \_\_\_\_\_. Adaptaciones Curriculares para Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales. Módulo 2, EB/PRODEC, 1998, Quito Ecuador.
14. \_\_\_\_\_. Marco Teórico, Instrumentación Técnico- Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador. Módulo N° 8. 2003, Quito, Ecuador.
15. \_\_\_\_\_. Discapacidad Intelectual, Instrumentación Técnico- Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador. Módulo N° 4. 2003, Quito, Ecuador.
16. \_\_\_\_\_. Hacia Una Nueva Concepción de la educación Especial en el Ecuador. Reglamento de Educación Especial. AH editorial, Quito Ecuador.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

17. Ministerio de Educación. Introducción a la Actualización Curricular Básica, Quito Ecuador, Junio 2010.
18. \_\_\_\_\_. Dirección Nacional de Educación Regular y Especial. Modelo de inclusión Educativa. Quito Ecuador. 2008.
19. Reina, Juan José, Aliende Enrique y Rodriguez Adolfo. Proyecto curricular de Educación Primaria. Qué, Cómo y Cuándo Enseñar y Evaluar. Segunda edición, editorial Escuela Española, Madrid España, 1993.
20. VERDUGO M.A. "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre Retraso Mental de 2002". Revista Española, discapacidad intelectual, .34, núm.205:5 - 19,2003.

### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. COSTALAT. Founeau, Anne Marie. Psicología, 2007, volumen 25, Issuew 1, p 103-121, en: Anne-marie.costalat@université.montpellier3.fr.
2. García, Alonso Isabel. La evaluación de la discapacidad intelectual. Revista de intervención psicosocial, 2005, vol 14.
3. Leal, Rolando. Del libro: APRENDE A SER FELIZ controlando tus emociones, en [www.librosenred.com/ld/roleal/](http://www.librosenred.com/ld/roleal/)
4. Lopera, Juan David. De las aulas de apoyo al apoyo curricular en las aulas, universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, Departamento de Investigación y Postgrados, Cuenca, 2009.
5. López Melero, Miguel. (2009). Aprendizaje Cooperativo. Documento Proyecto Roma, Málaga (inédito)

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

6. López Melero, Miguel. (2009). Y así lo hacemos en nuestras clases. Documento Proyecto Roma, Málaga (inédito).
7. Luckasson, Borthwick- DuffyS. Coulter DL, CraigEm, Reeve A (eds.) "Mental Retardation: Definition, classification and systems of supports" (10th. Ed.) Américan Association of mental retardation. Washington DC, 2002- Ruiz E. "Evaluación de la capacidad intelectual en personas con syndrome de Down". Rev. Síndrome de Down 18:80-88.2001.
8. Parages López, María José (2009) aprendemos mientras enseñamos: Construyendo comunidades de convivencia y aprendizaje. Málaga (Inédito)
9. Vlachou, Anastasia. Caminos hacia Una educación Inclusiva, editorial la Muralla S.A. Madrid, España, 1999.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXO

INSTRUMENTO

UNIVERSIDAD DE CUENCA  FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS  TRABAJO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA		
<b>TEMORES DE LOS DOCENTES QUE TRABAJAN EN EDUCACIÓN ESPECIAL RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE EN EDUCACIÓN REGULAR</b>		
INSTRUCCIONES: este documento es absolutamente confidencial, no requiere identificación, conteste con la mayor sinceridad.		
DATOS DEL/A MAESTRO/A		
Edad: _____	Sexo: M__ F__	Años de servicio:  En educación regular: _____
Nivel o grado: _____	N° de alumnos: _____	En educación especial: _____
Cursos recibidos en los últimos dos años: _____, _____, _____, _____, _____.		
Título profesional: _____ Otros títulos: _____ _____		
El perfil del maestro/a para cumplir con la inclusión de niños/as con Discapacidad Intelectual Leve exige:		

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.









**UNIVERSIDAD DE CUENCA**

<hr/>
¿Exprese su temor respecto a las posibles actitudes que tendrían los docentes de educación regular con los niños con discapacidad intelectual leve incluidos?
<hr/>
¿Usted en su práctica diaria brinda apoyos al niño/a con Discapacidad Intelectual Leve en rutinas de aseo personal, alimentación, vestuario, entre otras? SI____, NO____. ¿Tiene temor que el maestro/a de educación regular no asuma esta actitud con los niños/as con Discapacidad Intelectual Leve incluidos? Si____ No____ ¿Por qué?
<hr/>

Autora:  
Lcda. Rosa María Pacheco Pacheco.







## UNIVERSIDAD DE CUENCA

\_\_\_\_\_

MUCHAS GRACIAS