

**FORMACIÓN EN ATENCIÓN A NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES: MODIFICACIÓN DE LA  
PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE ECUADOR SOBRE  
LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD  
EN EL AULA ORDINARIA.**

*(Training in Special Educational Needs: changes in teachers' perceptions about the inclusion of student with disabilities in the mainstream classroom in Ecuador)*

**Moreno-Rodríguez, Ricardo.**  
*(Universidad Rey Juan Carlos)*

**López – Bastías, José Luis.**  
*(Universidad Rey Juan Carlos)*

**Carnicero Pérez, José David.**  
*(Universidad Rey Juan Carlos)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 26/04/2020

Fecha aceptación: 30/11/2020

**Resumen**

*Antes de 2014, Ecuador se encontraba en una situación de crecimiento económico, lo que permitió una mayor inversión en el área social y en educación, fomentando con ello la inclusión educativa y laboral de las personas con algún tipo de discapacidad, la cual se vio fuertemente influenciada por la crisis económica mundial, el abaratamiento del petróleo y las consecuencias de los seísmos acontecidos en 2016. En trabajos anteriores (Moreno-Rodríguez et al, 2017) se analizó el punto de partida de los maestros y maestras de Ecuador, antes de iniciar el desarrollo de un programa de estudios de postgrado dirigido a la especialización en la atención de las necesidades educativas especiales en los niveles educativos*

Como citar este artículo:

Moreno Rodríguez, R., López – Bastías, J. L., y Carnicero Pérez, J. D. (2020). Formación en atención a Necesidades Educativas Especiales: modificación de la percepción de los maestros de Ecuador sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 139-152.



*más tempranos. La mayor parte de los docentes de Ecuador están de acuerdo en afirmar que la formación académica en materia de inclusión y accesibilidad supondría una ayuda máxima en el desempeño de sus labores docentes, seguidas de cerca por la generación de materiales adaptados para sus alumnos. En este trabajo se analiza el impacto del desarrollo de un Máster especializado en atención a Necesidades Educativas Especiales en el que participaron 1190 maestros y maestras, comparando los dos momentos de evaluación antes y después del desarrollo del mismo.*

**Palabras clave:** *Discapacidad, Ecuador, Formación, Inclusión educativa, Necesidades educativas Especiales*

**Abstract:**

*Before 2014, Ecuador was in a situation of economic growth, which allowed for greater investment in the social area and in education, thereby promoting the educational and labor inclusion of people with some type of disability, which was strongly influenced by the world economic crisis, the lowering of oil prices and the consequences of the earthquakes that occurred in 2016. Previous works (Moreno-Rodriguez et al, 2017) analyzed the starting point of teachers in Ecuador, before starting the development of a postgraduate study program aimed at specializing in addressing special educational needs at the earliest educational levels. Most of the teachers in Ecuador agree to affirm that academic training in inclusion and accessibility would be a maximum help in the performance of their teaching tasks, closely followed by the generation of adapted materials for their students. This work analyzes the impact of the development of a specialized Master's Degree in Attention to Special Educational Needs, in which 1,190 teachers participated, comparing the two moments of evaluation before and after its development.*

**Key words:** *Classroom support, Disability, Ecuador, Educational inclusion, Special educational needs, Training.*

## **1. Introducción**

La revisión de la literatura, como ya recalcó Schneider (2017), revela la escasez de investigaciones en torno a las actitudes que presentan los maestros hacia los niños y niñas con discapacidad en el contexto de los países del sur. A pesar de ello, autores como Vaillant (2011) señalan que, en Latinoamérica, la educación inclusiva no es ni congruente con las necesidades de los niños/as y jóvenes ni con las competencias que los profesores adquieren en su formación docente.

En torno al primero de los aspectos, y tomando como referencia los datos publicados en octubre de 2016 por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) de Ecuador, existen en la actualidad 415.500 personas con discapacidad en Ecuador, lo que supone un 2.5% de la población total de Ecuador (16.486.500 habitantes, aproximadamente). De igual forma, es entendida por grandes sectores de la sociedad desde una perspectiva médico- tradicional, lo

que limita la concepción de la persona como ser multidimensional (Montañez-Torres, 2014).

De todos ellos, es difícil discernir de forma exacta qué cantidad de personas con discapacidad tienen acceso a la educación, ya que apenas existen informes estatales de ello. Se estima que tan solo un 1.8% llegan a acceder a estudios superiores (Rodríguez, 2004), lo que supone 7500 personas, aproximadamente.

En lo concerniente a la falta de competencias que poseen los maestros para atender al estudiante con discapacidad, se entiende que, en el marco de la educación inclusiva, es fundamental para el éxito mayor calidad en los programas de preparación para el ejercicio docente, así como más apoyo a los profesores principiantes (Hunt, 2008; Vaillant 2010). Entendiendo el desarrollo profesional como una actitud hacia el aprendizaje continuo y hacia la innovación (Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014), diferentes autores (Gregory & Noto, 2010; Costello & Boyle, 2013; Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013) señalan que, si se consiguen destinar recursos y formación adecuada, será más fácil que una gran cantidad de niños y niñas puedan ser bienvenidos dentro de la escuela ordinaria.

En este sentido, una mayor formación puede repercutir en generar actitudes positivas en la comunidad educativa. En un estudio desarrollado por Cabrera (2008) en el que analizó la influencia de diferentes variables (tipo de centro, etapa educativa, experiencia y formación) se llegó a la conclusión de que, en la conformación de las actitudes de los docentes, la carencia de formación sobre el alumnado, sobre la discapacidad, eran una de las grandes causas de las actitudes negativas hacia la inclusión educativa.

Se torna, con todo esto importante, fomentar pues actitudes positivas en los maestros hacia la inclusión (Sharma & Jacobs, 2016), conocimientos y competencias sólidas que permitan incluir a todos los escolares (EADSNE, 2012) y un buen apoyo a nivel tanto institucional y de la comunidad educativa (Ainscow, Booth, & Dyson, 2004).

En el caso de Ecuador, la dificultad para generar actitudes positivas y conocimientos sólidos en la materia, puede deberse a la dificultad que ha tenido la población ecuatoriana, para acceder y mantenerse dentro de la educación superior. En este sentido, es bajo la presidencia de Rafael Correa (2007-2017), con la nueva Constitución Ecuatoriana de 2008, cuando se declara una Educación Superior Pública, libre de tasas de matriculación para sus ciudadanos, invirtiendo por tanto esfuerzos en mejorar la calidad de la Educación superior en dicho país (Bernasconi & Celis, 2017). Este esfuerzo fue más allá en 2010 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), donde, entre otras cuestiones, se definió la calidad por la que debían regirse estas instituciones. Asimismo, actualmente Ecuador es uno de los países (junto a Argentina y Brasil) que posee una visión más comprensiva de lo que conlleva la educación inclusiva (Montañez-Torres, 2016). Con todo esto, y aunque el panorama educativo general esté modificándose, hay diferentes evidencias que indican que todavía existe una gran contradicción entre los cambios bienintencionados propuestos desde el ministerio y el mantenimiento

de la estructura que se pretende superar (Molina, 2013). Varios motivos fundamentan dichas evidencias, como son la educación preescolar minoritaria, el bajo índice de finalización de estudios primarios, la baja cobertura en la educación secundaria, la inequidad en el acceso, o el alto índice de adultos sin alfabetizar (Velaz, 2005, p.9).

Aún así, durante la última década se han puesto en marcha diferentes iniciativas para mejorar la formación del profesorado. Una de ellas ha sido a través de la formación a distancia, la cual gracias al entorno virtual ha permitido mejorar la calidad de la educación superior. De esta forma, actualmente se calcula que esta modalidad de formación cubre entre el 10 y el 20% del total en Ecuador (Lupio & Rama, 2018). En relación con la accesibilidad a la educación a distancia, y del e-learning en particular, se ha constatado que, aunque existe una brecha socioeconómica en cuanto a los usos y al tiempo dedicado a internet en Ecuador, son los perfiles bajos quienes dedican este recurso la mayor parte del tiempo y para actividades académicas, en contraposición a otros perfiles más altos (Torres & Infante, 2011).

## **2. Método**

### **Participantes**

La muestra estaba compuesta por un total de 1192 estudiantes de la Maestría en Atención a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria, todos ellos maestros y maestras ejercientes en la actualidad. En la evaluación pre El rango de edad de los participantes varió entre los 22 y los 48 años y cerca del 80% de los participantes fueron mujeres. Los participantes pertenecían a distintas provincias de Ecuador, en concreto el mayor número de participantes pertenecían a las provincias de El Oro (38%) y Loja (41%). En cuanto a la antigüedad laboral de los participantes dentro de su puesto como maestros y maestras existe una gran variabilidad, desde personas que llevaban muy poco tiempo (2 años) hasta personas con muchos años de experiencia (34 años).

La muestra ha sido elegida debido a la percepción cercana y realista de la situación de personas con discapacidad en las aulas de Ecuador, percepción que pueden aportar los participantes en calidad de maestros que conocen las limitaciones y fortalezas del sistema educativo y las instalaciones académicas, así como por haber superado los contenidos del programa formativo. El cuestionario se realizó al finalizar la evaluación de la última asignatura, con el fin de valorar si los conocimientos adquiridos durante ésta podían influir directamente en las respuestas aportadas por los participantes en la evaluación inicial.

### **Instrumento**

Se facilitó a todos los alumnos de la *Maestría en Atención a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria* un cuestionario que contenía veintisiete cuestiones sobre la discapacidad y las capacidades percibidas por los docentes, tanto a nivel profesional como institucional. Este cuestionario fue

realizado *ad hoc* por el equipo docente de la titulación. El instrumento estuvo confeccionado específicamente para obtener una aproximación de primera mano a la situación educativa en Ecuador en lo relativo a la inclusión de personas con discapacidad tal y como la perciben los participantes antes y después de la formación. Las cuestiones fueron confeccionadas sobre la base de las necesidades de información requerida, es decir, las cuestiones en las que se requería un mayor grado de detalle, las preguntas eran abiertas, dando lugar a respuestas profundas y un mayor aporte de información que permitían analizar posibles trabajos posteriores. Del mismo modo, para las cuestiones que requerían respuestas sencillas, se ofrecían cuestiones de opción múltiple pero cerradas, aunque en ocasiones se diese la opción de ampliar la respuesta con respuestas del tipo “Otros”, dando lugar a un nuevo ítem de respuesta múltiple.

### **Procedimiento**

Los datos mostrados en el presente artículo se obtuvieron al inicio y al final de la maestría (antes de comenzar la primera asignatura y después de la última prueba de evaluación de la última asignatura) y la encuesta fue facilitada vía on-line con la aplicación de encuestas de Moodle 2.0, con la motivación de que los participantes respondiesen sin verse influenciados por los conocimientos que les aportaría la superación de las primeras asignaturas (en la evaluación inicial). De este modo, los datos adquiridos se corresponden a una realidad percibida por el participante, que no se ve influenciada por el conocimiento y herramientas que puedan adquirir durante la superación de la maestría y permite un buen contraste con los datos obtenidos en la evaluación post.

### **Análisis de datos**

La tabulación y posterior análisis de los datos fue llevada a cabo con el software de análisis estadístico SPSS (Gil, 2017), idóneo para la realización de estadística descriptiva e inferencial en las ciencias sociales. Más concretamente, los análisis llevados a cabo han sido de tipo descriptivo con los datos obtenidos de las respuestas de los participantes.

## **3. Resultados.**

Del total de personas encuestadas, el 83.5% de los docentes conocían el caso de algún alumno con discapacidad en su escuela en la evaluación inicial, frente a un 88,06% en la evaluación final. De todos ellos el 54% habían tenido en el aula algún alumno con discapacidad, mientras que el 62,8% así lo manifiestan en la evaluación post. En la mayoría de los casos, pertenecían a etapas educativas primarias, con muy poca prevalencia en cursos superiores. Además, la mayor parte de alumnos presentaban discapacidad intelectual, seguida por la discapacidad física y, por último, la auditiva. También se resalta un alto porcentaje de estudiantes con Dificultades Específicas del Aprendizaje. La gran mayoría de los estudiantes (45,74%) se encuentran en el nivel de preparatoria (primer curso de enseñanza básica), mientras que los restantes se distribuyen en el resto de cursos, con mucha menor presencia en niveles superiores

En el ítem referente a las limitaciones correspondientes con las que se encuentra el alumno con discapacidad en el centro educativo, la mayor parte de respuestas se dirigen hacia las barreras arquitectónicas, además de referir problemas con la integración e inclusión con el resto de los alumnos. En menor medida, también muestran que existen problemas en el acceso a la información. A la hora de identificar cuáles son las principales limitaciones para el alumnado con discapacidad en los distintos elementos de la escuela (biblioteca, aulas, patio, gimnasio, pistas deportivas, comedor, baños, salón de actos y pasillos, entre otros), existe una generalización de opinión en cuanto a la falta de elementos arquitectónicos que faciliten el acceso y señalizaciones que indiquen correctamente cómo acceder a los distintos elementos. En lo referente a limitaciones dentro del aula, el 70.4% de los docentes estiman que las mesas y sillas no están adaptadas lo suficiente como para proporcionar una inclusión plena para este colectivo. Además, en torno a un 30% de los casos no presentan una correcta accesibilidad a elementos del aula (mesa del profesor y pizarra). Estos datos se mantienen de forma consistente en los momentos pre y post de la evaluación, sin apreciarse diferencias como consecuencia de la formación.

Cuando se preguntó acerca del nivel de adecuación de la metodología utilizada, el 75.5% de los docentes reconocieron en la evaluación pre que la metodología utilizada no era adecuada para el alumnado con discapacidad. Al insistir sobre este hecho en la evaluación post un 52,6% indicaban que las metodologías sí eran apropiadas frente a un 47,4% que indicaban que no lo eran.

También se preguntó a los participantes acerca de su opinión personal sobre la calidad de la formación recibida por el maestro en cuanto a la atención al alumnado con NEE. En la evaluación inicial el 37% opinaban que era "*Adecuada*", mientras que el 31% opinaba que era "*Buena*" y el 24,4% que era "*Mala*". En el momento de la evaluación post el 37,7% opinaba que era "*Muy buena*", el 32,5% que era "*Buena*" y el 9,9% opinaba que era "*Mala*". También opinaron en ambos momentos sobre la oferta formativa propuesta para el maestro en materias de NEE. Mientras que en la evaluación pre se obtuvieron puntuaciones de 27.5% y 28.6% para "*Muy buena*" y "*Buena*", respectivamente, en la evaluación post el 46,3% indicaron que era "*Muy buena*" y el 30,5% que era "*Buena*". Por otro lado, el 51% de los participantes en la evaluación pre creyeron en la necesidad de "*Formación permanente*" para atender adecuadamente al alumnado con discapacidad, mientras que el 27.7% creían que era necesaria una "*Formación en las discapacidades más comunes*". Estas puntuaciones fueron consistentes en la evaluación post, donde el 58,6% daba mayor importancia a la "*Formación permanente*", seguidos de un 19,31% que opinaban que el mayor peso debía recibirlo una "*Formación adaptada a la discapacidad*".

De idéntica manera se solicitó a los participantes que puntuasen de 0 a 5 (correspondiéndose 0 a "*Ninguna ayuda*" y 5 a "*Ayuda máxima*") el grado de ayuda que supondrían para el profesorado los siguientes apoyos:

- **Monitores/asistentes:** En la evaluación pre el 48.9% calificaban de “*Ayuda máxima*” la presencia de monitores y/o asistentes en el aula, al igual que en la evaluación post esta, donde opina en idéntico sentido un 48,7%.
- **Intérpretes de signos:** En la evaluación pre el 56.6% de los encuestados opinaban que sería “*Ayuda máxima*” la presencia de intérpretes de signos en el aula y tan sólo el 2,8% opinaba que no serían de “*Ninguna ayuda*”. Por su parte, en el momento post de la evaluación el 56,5% opinaban que sería de “*Ayuda máxima*” y el 24,7% de “*Gran ayuda*”. El 3,48%, en la evaluación post, opinaba que no resultaba de “*Ninguna ayuda*”.
- **Material adaptado:** Un gran número de encuestados en la evaluación pre (el 69.7%) opinaban que poder contar con material adaptado significaría una “*Ayuda máxima*”. Un porcentaje (64,6%) similar opinó lo mismo en la evaluación post.
- **Formación:** Casi todos los encuestados están de acuerdo en que la formación es un punto de gran importancia y ayuda, el 74.3% calificaban la formación como un elemento clave. Lo mismo resaltaron el 68,5% de los encuestados en la evaluación post.

En lo referente a la inclusión del alumno con discapacidad con el resto de sus compañeros, el 65.7% de los docentes piensan que los alumnos no están preparados para tener a un alumno con discapacidad en su clase, mientras que el 34.3% piensan que sí estarían preparados. Una vez finalizada la formación, el 56% piensan que sí lo están, frente a un 44% que opina lo contrario.

En la evaluación pre, la mayoría de los encuestados coinciden en que su centro educativo no está preparado para una correcta escolarización para alumnos con discapacidad motora, auditiva ni visual (menos aún en el caso de estas dos últimas) y el 78.2% creen que los alumnos con discapacidad, por lo general, no alcanzan el mismo nivel de conocimientos/competencias que el resto de sus compañeros (este porcentaje, en la evaluación post, disminuyó a un 65,2%).

Del total de personas encuestadas, el 83.5% de los docentes conocían el caso de algún alumno con discapacidad en su escuela en la evaluación inicial, frente a un 88,06% en la evaluación final. De todos ellos el 54% habían tenido en el aula algún alumno con discapacidad, mientras que el 62,8% así lo manifiestan en la evaluación post. En la mayoría de los casos, pertenecían a etapas educativas primarias, con muy poca prevalencia en cursos superiores. Además, la mayor parte de alumnos presentaban discapacidad intelectual, seguida por la discapacidad física y, por último, la auditiva. También se resalta un alto porcentaje de estudiantes con Dificultades Específicas del Aprendizaje. La gran mayoría de los estudiantes (45,74%) se encuentran en el nivel de preparatoria (primer curso de enseñanza básica), mientras que los restantes se distribuyen en el resto de cursos, con mucha menor presencia en niveles superiores

En el ítem referente a las limitaciones correspondientes con las que se encuentra el alumno con discapacidad en el centro educativo, la mayor parte de respuestas se dirigen hacia las barreras arquitectónicas, además de referir problemas con la integración e inclusión con el resto de los alumnos. En menor medida, también muestran que existen problemas en el acceso a la información. A la hora de identificar cuáles son las principales limitaciones para el alumnado con discapacidad en los distintos elementos de la escuela (biblioteca, aulas, patio, gimnasio, pistas deportivas, comedor, baños, salón de actos y pasillos, entre otros), existe una generalización de opinión en cuanto a la falta de elementos arquitectónicos que faciliten el acceso y señalizaciones que indiquen correctamente cómo acceder a los distintos elementos. En lo referente a limitaciones dentro del aula, el 70.4% de los docentes estiman que las mesas y sillas no están adaptadas lo suficiente como para proporcionar una inclusión plena para este colectivo. Además, en torno a un 30% de los casos no presentan una correcta accesibilidad a elementos del aula (mesa del profesor y pizarra). Estos datos se mantienen de forma consistente en los momentos pre y post de la evaluación, sin apreciarse diferencias como consecuencia de la formación.

Cuando se preguntó acerca del nivel de adecuación de la metodología utilizada, el 75.5% de los docentes reconocieron en la evaluación pre que la metodología utilizada no era adecuada para el alumnado con discapacidad. Al insistir sobre este hecho en la evaluación post un 52,6% indicaban que las metodologías sí eran apropiadas frente a un 47,4% que indicaban que no lo eran.

También se preguntó a los participantes acerca de su opinión personal sobre la calidad de la formación recibida por el maestro en cuanto a la atención al alumnado con NEE. En la evaluación inicial el 37% opinaban que era “Adecuada”, mientras que el 31% opinaba que era “Buena” y el 24,4% que era “Mala”. En el momento de la evaluación post el 37,7% opinaba que era “Muy buena”, el 32,5% que era “Buena” y el 9,9% opinaba que era “Mala”. También opinaron en ambos momentos sobre la oferta formativa propuesta para el maestro en materias de NEE. Mientras que en la evaluación pre se obtuvieron puntuaciones de 27.5% y 28.6% para “Muy buena” y “Buena”, respectivamente, en la evaluación post el 46,3% indicaron que era “Muy buena” y el 30,5% que era “Buena”. Por otro lado, el 51% de los participantes en la evaluación pre creyeron en la necesidad de “Formación permanente” para atender adecuadamente al alumnado con discapacidad, mientras que el 27.7% creían que era necesaria una “Formación en las discapacidades más comunes”. Estas puntuaciones fueron consistentes en la evaluación post, donde el 58,6% daba mayor importancia a la “Formación permanente”, seguidos de un 19,31% que opinaban que el mayor peso debía recibirlo una “Formación adaptada a la discapacidad”.

De idéntica manera se solicitó a los participantes que puntuasen de 0 a 5 (correspondiéndose 0 a “Ninguna ayuda” y 5 a “Ayuda máxima”) el grado de ayuda que supondrían para el profesorado los siguientes apoyos:

- **Monitores/asistentes:** En la evaluación pre el 48.9% calificaban de

“Ayuda máxima” la presencia de monitores y/o asistentes en el aula, al igual que en la evaluación post esta, donde opina en idéntico sentido un 48,7%.

- **Intérpretes de signos:** En la evaluación pre el 56.6% de los encuestados opinaban que sería “Ayuda máxima” la presencia de intérpretes de signos en el aula y tan sólo el 2,8% opinaba que no serían de “Ninguna ayuda”. Por su parte, en el momento post de la evaluación el 56,5% opinaban que sería de “Ayuda máxima” y el 24,7% de “Gran ayuda”. El 3,48%, en la evaluación post, opinaba que no resultaba de “Ninguna ayuda”.
- **Material adaptado:** Un gran número de encuestados en la evaluación pre (el 69.7%) opinaban que poder contar con material adaptado significaría una “Ayuda máxima”. Un porcentaje (64,6%) similar opinó lo mismo en la evaluación post.
- **Formación:** Casi todos los encuestados están de acuerdo en que la formación es un punto de gran importancia y ayuda, el 74.3% calificaban la formación como un elemento clave. Lo mismo resaltaron el 68,5% de los encuestados en la evaluación post.

En lo referente a la inclusión del alumno con discapacidad con el resto de sus compañeros, el 65.7% de los docentes piensan que los alumnos no están preparados para tener a un alumno con discapacidad en su clase, mientras que el 34.3% piensan que sí estarían preparados. Una vez finalizada la formación, el 56% piensan que sí lo están, frente a un 44% que opina lo contrario.

En la evaluación pre, la mayoría de los encuestados coinciden en que su centro educativo no está preparado para una correcta escolarización para alumnos con discapacidad motora, auditiva ni visual (menos aún en el caso de estas dos últimas) y el 78.2% creen que los alumnos con discapacidad, por lo general, no alcanzan el mismo nivel de conocimientos/competencias que el resto de sus compañeros (este porcentaje, en la evaluación post, disminuyó a un 65,2%).

## 6. Conclusiones

Este trabajo sobre la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en Ecuador, pone de manifiesto el cambio de percepciones referentes a la atención de estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria. No obstante, revela también que aún queda mucho por hacer para asegurar un modelo de educación que permita permanecer y completar los estudios básicos por parte de los colectivos más desfavorecidos (Terigi et al. 2009). Los resultados de la investigación sugieren que el tipo de discapacidad más frecuente en el aula es la discapacidad intelectual y física y auditiva, seguida por las necesidades específicas del aprendizaje. Tras comparar los datos iniciales con los finales, se ha obtenido una notable diferencia en el tipo de discapacidad que los maestros identifican como más frecuente. Esta diferencia en el pre post se puede deber a que, en sintonía con otros estudios

similares como el de Barber (2016), tras la formación los maestros han cambiado la concepción sobre la discapacidad, abarcando una visión más amplia de la misma.

Por otro lado, las barreras arquitectónicas, tanto para acceder como para participar dentro del entorno educativo, siguen siendo uno de los factores más importantes a tener en cuenta por el profesorado y que más preocupación causa a la hora de asegurar la inclusión del estudiante con discapacidad. Este condicionante, responde a factores externos a la formación del maestro y, por tanto, no controlables. Una gran parte de maestros trabaja en zonas rurales, donde la escasez de recursos, tanto espaciales como materiales, no facilita unas condiciones de accesibilidad adecuadas. Así tal y como indica, aunque la Constitución de la

República de Ecuador establece garantías en favor de las personas con discapacidad, en muchas ocasiones estos preceptos no se terminan aplicando de manera efectiva y, en la práctica, no se asume la obligación de acatar las normas constitucionales vigentes para eliminar las barreras arquitectónicas (Gualoto, 2015).

En lo que respecta a la metodología de aula empleada, se observa una percepción más favorable en lo relacionado con la atención de estudiantes con discapacidad en el aula. Esto se debe a que, una vez cursado el máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria, han recibido

formación en materia de metodologías activas favorecedoras de la inclusión. En este sentido, es necesario que los maestros sean capaces entender y apreciar la diversidad de los estudiantes y avancen desde un modelo curricular basado en contenidos rígidos y descontextualizados, hacia un enfoque más flexible, que ofrezca a los estudiantes la posibilidad de aprender a diferentes ritmos. Tal y como indica Vaillant (2011) este es uno de los grandes retos a los que se enfrentan, no solo en Ecuador, sino en toda Latinoamérica.

De igual forma, consideran como positiva la formación recibida en el momento de finalizar la maestría. Los resultados indican que ha mejorado sensiblemente al ubicarse en los niveles de muy bueno, bueno y adecuado. Solo el 5,09% piensan que es mala o muy mala. Junto a esto, también se observa que, una vez finalizada la maestría, los maestros son más críticos con la oferta formativa disponible. Esto da pie a pensar que, una vez adquiridos conocimientos sólidos en materia de inclusión educativa, son más reflexivos y tienen mayor capacidad de decisión.

La percepción final del profesorado coincide con lo expuesto al comienzo del presente trabajo. Aunque se estén realizando importantes esfuerzos, ni los docentes ni los centros educativos están preparados para acoger alumnado con discapacidad. Además, la conciencia general, una vez superada la maestría, sigue siendo en un elevado porcentaje la de que este tipo de estudiantes no pueden ser capaces de adquirir las competencias y objetivos diseñados para todo el alumnado.

## 7. Referencias

- Ainscow, M., T. Booth, and A. Dyson. 2004. "Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: A Collaborative Action Research Network." *International Journal of Inclusive Education* 8 (2): 125–139.

- Barber, W (2016): Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2016.1269004
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3240> This article is part of the special issue, *Higher Education Reforms: Latin America in Comparative Perspective*, guest edited by Andrés Bernasconi and Sergio Celis.
- Cabrera, M. (2008). Accesibilidad, Equidad e Inclusión social en la Educación Superior. Primer encuentro latinoamericano y del Caribe de Directores de bienestar y responsables de servicios estudiantiles en IES y XXIX Pleno nacional bienestar universitario. Universidad de Santiago de Cali.
- Christopher Boyle, Keith Topping & Divya Jindal-Snape (2013) Teachers' attitudes towards inclusion in high schools, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19:5, 527-542, DOI: 10.1080/13540602.2013.827361
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 129–143.
- Cullen, J., Gregory, J., & Noto, L. (2010, February). The teacher attitudes towards inclusion scale (TATIS): Technical report. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Savannah, GA.
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. 2012. *Special Needs Education. Country Data 2012*.
- Gualoto, F. (2015). *La tutela efectiva del principio de accesibilidad de las personas con discapacidad dentro de la infraestructura municipal del distrito metropolitano de Quito*.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 12(1), 103-118.
- Hunt, B. (2008). Efectividad del desempeño docente: Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina [Teacher effectiveness: A review of the international literature and its relevance for improving education in Latin America]. Series Document No. 43. Santiago de Chile: PREAL.
- Lupion, P., & Rama, C., 2018. Distance Education Leaders in Latin America and the Caribbean. *Journal of Learning for Development-JL4D*. 5 (1) 5-12.
- Montanez-Torres, M.-L. (2014) Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. Tesis doctoral. Universitat de valència. España.
- Montanez-Torres, M.-L. (2016). Reseña de tesis: Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 106-113. DOI: 10.1344/reire2016.9.1918
- Morán, E. (2013). Ecuador: la problemática de la elección del abanderado en una educación orientada al buen vivir. *Revista Latinoamericana de Estudios*

Educativos. 43 (2). 57-75.

- Sharma, U., and K. Jacobs. 2016. "Predicting In-service Teachers' Intention to Teach in Inclusive Classrooms in India and Australia." *Teaching and Teacher Education* 55: 13–23.
- Terigi, F., Perazza, R., & Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: El reto de la inclusión escolar [Urban segmentation and education in Latin America: The challenge of school inclusion]*. Madrid: OEI, Comunidades Europeas, and Eurosocietal.
- Torres, J., & Infante, A. (2011). Desigualdad digital en la universidad: Usos de internet en Ecuador. *Comunicar*. 37 81-88.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente: La importancia del profesorado como persona. [Teacher identity: The importance of the teacher as a person]. In M. T. Cole y R. Riau & B. Jarauta Borrascas (Eds.), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 9–24). Barcelona: Horsori.
- Vaillant, D. 2011. Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41, 385-398. DOI 10.1007/s11125-011-9196-4
- 

### **Sobre los autores:**

#### **Moreno-Rodríguez, Ricardo.**

Terapeuta Ocupacional, Máster Universitario en Estudio y Tratamiento del Dolor y Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos, innovador social y docente a tiempo completo, con más de 20 años de experiencia en el sector de las personas con discapacidad.

Ha sido Director de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Rey Juan Carlos desde 2005 hasta 2019. Coordina el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda y es Director del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria. Dirige la Cátedra Institucional DAI sobre Personas con Discapacidad, Accesibilidad e Inclusión y coordina el Grupo de Investigación Consolidado DIVERSIA sobre Educación Inclusiva, Personas con Discapacidad y Accesibilidad. Es profesor de "Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas" en el Grado en Educación Primaria, de "Historia de la discapacidad y de la Lengua de Signos Española" e "Implicaciones de la discapacidad en la vida autónoma", ambas en el Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, y coordina "Didácticas de la intervención sociocomunitaria" en el Máster Universitario de Formación del Profesorado, así como "Implicaciones de la discapacidad y la diversidad funcional en el ámbito educativo" y "Características, NEE e Intervención con estudiantes con discapacidad psíquica e intelectual" en el Máster en

Atención a NEE en Educación Infantil y Primaria. Finalista Top10 de los mejores docentes universitarios de España en el certamen EDUCA ABANCA 2018. Socio de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País. Codirector de la Revista Científica sobre Accesibilidad Universal "La Ciudad Accesible" y de la línea editorial sobre Educación Inclusiva en la colección "Democratizando la accesibilidad". Ha dirigido, igualmente, la "Cátedra de Investigación Fundación Konecta-URJC para el fomento del emprendimiento de las personas con discapacidad" de la Universidad Rey Juan Carlos. Es miembro de ASEPAU (Asociación Española de Profesionales de la Accesibilidad Universal), miembro de la Sociedad Española de Reumatología, OPENREUMA y responsable de la materia de formación obligatoria "Accesibilidad Universal, diseño para todos y principios de igualdad de oportunidades".

**López – Bastías, José Luis.**

Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos (2019). Diplomado en Terapia Ocupacional (2007-2010), graduado en Educación Primaria (2011-2015) y Máster en Formación del Profesorado (en la especialidad de Orientación Educativa)

Su área de interés se centra en las personas con discapacidad y en la educación inclusiva, concretamente en la atención a las necesidades educativas especiales. Imparte docencia dentro del departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórica-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas (dentro del área de Métodos de Investigación y Diag. En Educación). También es docente en el título de máster en Atención a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria (URJC), en la materia de Atención a las Necesidades Educativas Especiales en Estudiantes con Discapacidad Física.

Ha formado parte de la coordinación académica de diferentes títulos propios enfocados a personas con discapacidad, como el título propio en Gestión de Redes Sociales (2013-2014); Título

propio en producción de Medios Radiofónicos (2014-2015) y en Creación de Guiones Audiovisuales (2015-2016). De igual forma ha sido tutor de prácticas del grado en Educación Infantil (2017-2019). Actualmente forma parte del equipo de coordinación del grado en Educación Primaria.

En cuanto a su actividad investigadora, pertenece a diferentes proyectos de investigación tanto nacionales (la Cátedra URJC para el Fomento del Emprendimiento en Personas con Discapacidad, o

el proyecto de la Fundación Real Madrid-URJC para la creación de una escuela de Fútbol para niños con autismo), e internacionales (Proyectos europeos "Campo dei Miracoli" y "Spread the Sign-360"). A su vez, forma parte del grupo de investigación DIVERSIA.

**Carnicero Pérez, José David.**

Graduado en Psicología, Máster en Formación al profesorado de Educación Secundaria, Bachiller, Formación Profesional e Idiomas (Especialidad de Educación Educativa) y Doctorando en Humanidades: Lenguaje y Cultura por la Universidad Rey Juan Carlos. Formó parte de la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad desde el curso 2015 - 2016 hasta el curso 2019 - 2020. También formó parte de la coordinación del Centro de Estudios y Recursos Didácticos de

Apoyo a la Discapacidad de Alcorcón. Actualmente es profesor visitante. Desempeña su actividad docente en el Grado de Trabajo Social, habiendo sido docente en las asignaturas "Antropología Social y Cultural", "Métodos y Técnicas de Investigación Social", "Dependencia y Discapacidad", "Salud y Educación" y "Entorno Familiar en el Trabajo Social". Usuario del juego narrativo como herramienta de enseñanza y aprendizaje, vehículo de cambio y educación en valores.