

# ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR InDICEs CSIC

## LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU INFLUENCIA EN LAS ADAPTACIONES CURRICULARES Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Shirley Bella Parra Vélez de Barriga<sup>1</sup>

[bpnotas@hotmail.com](mailto:bpnotas@hotmail.com)

Eddy Conde Lorenzo<sup>2</sup>

[econde@ups.edu.ec](mailto:econde@ups.edu.ec)

Mónica Carolina Marmol Castillo<sup>3</sup>

[mmarmol@ups.edu.ec](mailto:mmarmol@ups.edu.ec)

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Shirley Bella Parra Vélez de Barriga, Eddy Conde Lorenzo y Mónica Carolina Marmol Castillo: "La formación docente y su influencia en las adaptaciones curriculares y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 13, Nº 4 abril 2021, pp. 83-112). En línea: <https://www.eumed.net/es/revistas/atlanter/2021-abril/estudiantes-necesidades-educativas>

### RESUMEN

El presente artículo hace énfasis en la formación docente y su influencia en las adaptaciones curriculares y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, presentándose como uno de los retos que afronta el sistema educacional a nivel mundial. El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo fenomenológico, su enfoque se consideró de tipo mixto, al incluir elementos cuantitativos y cualitativos, el tipo de investigación es explicativa, mientras que el diseño fue no experimental. El proceso de recopilación de la información se sustentó en la observación científica, análisis documental y registros de la unidad educativa, las encuestas en forma de cuestionarios auto administrados dirigidos a los docentes y entrevistas estructuradas para directivos y jefes de áreas. El proceso de investigación desarrollado demostró que la formación del docente, así como la flexibilidad de las adaptaciones curriculares, es medular en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

<sup>1</sup> Lic. En Educación Básica. Docente de Unidad Educativa La Pedagógica Latinoamericana, Guayaquil, Ecuador. Candidata a Magister en Educación Especial, por la Universidad politécnica Salesiana, sede Guayaquil.

<sup>2</sup> Profesor Titular Principal e investigador de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Guayaquil, Ecuador. Doctor en Ciencias de la Educación (PhD), por la Universidad de La Habana, Cuba. Magister en Ciencias Económicas (MsC.), por la Universidad M.V. Lomonosov, Moscú, Rusia. Magister en Administración de Empresas (MsC.), por la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Especialista en Desarrollo Social Comunitario y Desarrollo Sostenible. Director del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las Prácticas Áulicas (GIE-MPA) de la UPS.

<sup>3</sup> Profesora de la Universidad Politécnica Salesiana Sede Guayaquil, Ecuador. Ostenta el título académico de Máster en Educación Superior. Magister en Gestión de Talento Humano, por la Universidad de la Rioja. Docente responsable de Vinculación con la Sociedad de la carrera Administración de Empresa de la Universidad Politécnica Salesiana. Directora subrogante del Grupo de Innovación Educativa Mejorando las Prácticas Áulicas (GIE-MPA) de la UPS.

**Palabras clave:** formación docente, adaptaciones curriculares, proceso de aprendizaje, necesidades educativas especiales, estudiantes.

## **THE TEACHING TRAINING AND ITS INFLUENCE IN THE CURRICULAR ADAPTATIONS AND THE LEARNING OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.**

### **SUMMARY**

The present article emphasizes teacher training and how it influences curricular adaptations, as well as the learning of students with special educational needs, presenting itself as one of the challenges facing the educational system, in the World, Latin America and Ecuador. The study was framed in the phenomenological interpretative paradigm, while its approach considered of mixed type, by including quantitative and qualitative elements, the type of research is considered explanatory, while the design was non-experimental. The information gathering process was based on scientific observation, documentary analysis and records of the educational unit, surveys in the form of self-administered questionnaires aimed at teachers and structured interview for managers and heads of areas. The research process developed showed that teacher training, as well as the flexibility of curricular adaptations, is essential in the learning process of students with special educational needs.

**Keywords:** teacher training, curricular adaptations, learning process, special educational needs, students.

### **INTRODUCCIÓN**

Uno de los retos que afronta el sistema educacional, en el mundo, así como en América Latina, y en particular el Ecuador, es el reconocimiento de la inclusión de las personas con discapacidad, y el respeto por sus diferencias.

En las últimas décadas han sido diversas las alternativas que se han tratado de implementar, con la intención de transformar las aulas y centros educativos, en entornos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos, en particular de aquellos que presentan una mayor propensión a la exclusión, sin dudas los sujetos que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

En consecuencia, la educación inclusiva tiende a modificar los procesos de este tipo para tener en cuenta las necesidades de la diversidad de estudiantes, por lo que el derecho a esta educación es una impronta que resolver.

La preocupación por una educación inclusiva ha pasado a ser uno de los retos más ascendentes que en la actualidad deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado, la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Precisamente debido a ello la adaptación curricular o adecuación curricular es un tipo de estrategia educativa generalmente dirigida a estudiantes con necesidades educativas

especiales, que consiste en la adecuación en el currículum de un determinado nivel educativo con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean accesibles para todo el grupo, o bien modificar aquellos elementos del currículum que no sean funcionales para lograr un aprendizaje integrador, para la totalidad de los estudiantes. (Vinueza, 2012, p.12 -13).

De los planteamientos de Vinueza (2012), se desprende que las adaptaciones curriculares implican cambios y transformaciones, tanto en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, como en una visión integrada del profesorado en las Unidades Educativas (UE), que incluya a toda la diversidad de estudiantes y la responsabilidad del sistema educativo en este sentido, dentro de las UE y fuera de estas, es decir de la comunidad.

Por otro lado, no se puede desconocer que, en el Ecuador, la educación ha sufrido cambios trascendentes en todos los aspectos, en el caso de las adaptaciones curriculares, han existido inconvenientes sobre todo por parte de la limitada capacitación al personal docente, es por lo que se deben proveer de estrategias y métodos a los profesionales de la educación para poder abordar la diversidad en el aula y dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (NEE). (Burgos, 2012).

Como se observa, se impone la necesidad de comenzar un cambio de paradigma este debe promover el éxito de un proceso educativo y de desarrollo de habilidades que permita a los estudiantes una inclusión real y no formal en la sociedad, una de las bases esenciales para ello es el cambio de mentalidad del profesorado, de las culturas organizativas y de asistencia en los centros; así como elevar de forma permanente la formación del claustro, en el uso de las tecnologías para atender la diversidad funcional que demanda cada uno de los estudiantes desde su propia situación.

En síntesis, la inclusión se ha considerado, de alguna manera, como eje transversal en todas las instancias del gobierno, sin embargo, en la práctica cotidiana, pese a la gran voluntad de este y de las instituciones educacionales, es común observar comportamientos poco perceptibles en los maestros, ante las conductas y necesidades educativas de los estudiantes.

En opinión de los autores, la cuestión no radica en la falta de sensibilidad humana, sino que va más allá de lo subjetivo, para chocar con barreras que imponen los limitados niveles de preparación de los docentes, para asumir estas adaptaciones tan necesarias del currículo, en función de una educación más inclusiva.

Tomando en consideración lo anterior, se denota la siguiente situación problematizante.

La realidad del proceso de inclusión en la Unidad Educativa La Pedagógica Latinoamericana, no dista mucho de que ocurre en la mayoría de los centros de educación de la provincia y el país.

La situación que se presenta de forma general estriba en que no se realiza un adecuado proceso de detección, control y evaluación de la diversidad funcional de los estudiantes que ingresan al colegio, lo cual actúa en detrimento del seguimiento adecuado de estos, por otro lado, la limitada preparación por parte de los docentes en cuanto a cómo trabajar con estos niños, cómo evaluarlos y cómo realizar adaptaciones curriculares, así como la restringida preparación en el uso de las TICs, repercuten de forma negativa en el proceso de adaptaciones curriculares.

Por todo lo anterior el objetivo de la investigación consiste en: Valorar la influencia de la formación docente, en las adaptaciones curriculares y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en la Unidad Educativa la Pedagógica Latinoamericana Guayaquil.

Respecto a este tema, el estudio bibliográfico preliminar, toma en consideración a varios autores que han abordado esta problemática y constituyen los antecedentes inmediatos; dentro de los que se destacan los siguientes:

García, C; Herrera- Seda, C. y Vanegas, C. (2018), los cuales analizan las competencias docentes para una pedagogía inclusiva a partir de las experiencias con formadores chilenos. Estos sostienen la idea de que: "La formación de profesores en educación inclusiva constituye una condición clave para avanzar hacia una enseñanza equitativa y de calidad para todo el estudiantado". (P. 149).

Estas experiencias se tienen en cuenta para el análisis de la formación de los docentes y su incidencia, en las adaptaciones curriculares, en la UE seleccionada como objeto de estudio.

Por su parte Castillo, P. y Miranda, C. (2018), indagan sobre las actitudes de estudiantes de pedagogía para promover el desarrollo de escuelas inclusivas, este estudio es de gran significado ya que se puede tener una idea de las tendencias y proyecciones de las necesidades de la educación inclusiva, tanto a nivel internacional como para el Ecuador.

Otro de los autores que posee cierta aproximación al estudio que se realiza es E. Paz (2018), este analiza las competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior en Honduras. Si bien su trabajo se desempeñó en el contexto de la educación superior, se puede a través de la inferencia y con la aplicación del método lógico, lograr ciertas adecuaciones en la educación escolar a partir de sus propuestas.

Este plantea que:

La formación inicial y permanente del profesorado es un factor determinante para desarrollar distintos procesos inclusivos dirigidos a brindar atención a la heterogeneidad de estudiantes en las instituciones de enseñanza superior. Esta diversidad debe ser entendida desde una perspectiva que busque propiciar la creación de un entorno educativo inclusivo. El objetivo es reflexionar sobre las competencias del profesorado para la atención a la diversidad en la educación. (P.115-131).

Jara, M. y Jara, P. (2018) determinan cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes, en respuestas a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. Este se considera un estudio muy valioso para los fines que se proponen en esta investigación.

## **1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. La educación inclusiva**

En el debate sobre el tema se puede apreciar una importante ambigüedad en el uso del concepto de educación inclusiva, lo mismo en las publicaciones, así como en la legislación y los documentos institucionales.

Las razones son diversas y tienen que ver auténticamente con el decursar histórico que ha seguido en el tiempo los modelos de inclusión tanto por su nomenclatura, como por su esencia, sin embargo, todos insisten en la posibilidad de que los estudiantes independientemente de su diversidad funcional puedan ser atendidos en la escuela común, junto al resto de los estudiantes.

A pesar de lo complejo que es el tema y de la particularidad que le imprime cada contexto específico en que tiene lugar, y que no se ha logrado definitivamente un consenso generalizado al no existir una única perspectiva sobre inclusión puede apreciarse las siguientes cuestiones en común:

- La inclusión está relacionada con lo axiológico, sobre todo por el respeto a las diversidades funcionales de cada cual.
- La inclusión tiene un reflejo normativo como derecho humano, tal es el caso de que, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el seno de las Naciones Unidas (2006), se reconoce el derecho de éstas a una educación de calidad, por igual y sin ningún tipo de discriminación sobre la diversidad.
- Como señalara Ainscow, (2005), la inclusión supone la participación en la escuela, en la comunidad, en cualquier otra manifestación, sin que se corra el riesgo de la exclusión, de los llamados vulnerables, que no son más que aquellos que forman parte de esa gran diversidad que somos todos.
- La inclusión reclama de una plena transformación cultural y de infraestructura de los centros educativos, para acoger a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) de forma pertinente y trascendente.
- La participación es la esencia misma de la educación inclusiva, y esta es involucrarse, formar parte, tener parte y tomar parte, con sus decisiones, no es solo estar presente en las unidades educativas.
- “Avanzar hacia la inclusión tiene que ver más con el desarrollo y capacitación de las escuelas que con la voluntad de “integrar” grupos vulnerables”. (Durán, D. y Giné, C. 2017, p. 158).
- A decir de Tedesco (2007), refiriéndose a los estudiantes con necesidades educativas especiales, “el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa”. (Citado en: Duran, D. y Giné, C. 2017, p. 158).

Por su parte Gisbert, D. y Giné, C. (2017) sostienen que:

Tres ideas, sin embargo, merecen ser destacadas en la comprensión de lo que hoy en día se entiende por inclusión educativa. En primer lugar, la inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”. No son tan importantes las condiciones y características de los alumnos cuanto la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles. En consecuencia, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés, y a la provisión de los apoyos que eventualmente un alumno pueda precisar. (P. 158).

De la cita anterior se desprende que, la inclusión debe generar igualdades generales para todo el alumnado, pero se debe contemplar de forma personalizada y con mayor énfasis, en aquellos

que pueden estar en mayor peligro o frustración.

En otro orden de cosas y acorde con las ideas de Ainscow (2005) la inclusión se desarrolla en espiral, dónde cada punto de llegada de la nueva espiral representa una mejora, un nuevo estadio y por lo tanto las subdivisiones internas en las instituciones educativas respecto a la inclusión (inclusivos o no inclusivos) carecen de fundamentos, porque el ser humano se desenvuelve en grupos, colectivos, es decir, en sociedad.

Sin lugar a duda los retos que se avizoran para las instituciones educativas, así como para los docentes es transitar de la palabra a los hechos concretos, lo cual significa, incluirse, participar e innovar las prácticas educativas de modo que respondan de forma pertinente a las necesidades de los estudiantes. Esto condiciona el siguiente plano de reflexión.

## **1.2. La formación docente**

Tal como se constata por diferentes autores existen limitaciones en la formación de los docentes que, a su vez está asociado a las competencias pedagógicas y didácticas para una educación inclusiva, lo anterior “(...) ha llevado a cuestionar la pertinencia y efectividad de las experiencias de la formación inicial del profesorado” (García, C; Herrera- Seda, C. y Vanegas, C. 2018, p.150).

Es por lo que se discute la importancia de contar con programas, planes o modelos de estudio que contribuyan a la formación más efectiva y pertinente de los profesores, para una educación inclusiva (San Martín et al., 2017), de tal manera esto exige además de formadores y capacitadores de profesores que contribuyan a ampliar mucho más la perspectiva educativa de los docentes, a la vez que desarrollan sus competencias para una enseñanza inclusiva (Symeonidou, 2017).

Relacionado con los aspectos tratados con anterioridad, la educación inclusiva es entendida como un proceso complejo de múltiples interrelaciones, entradas y salidas que no excluye la formación de los docentes, esta tesis constituye la base esencial del Modelo de Formación Docente para la educación inclusiva que se propone más adelante.

En correspondencia con Arnaiz (2003) la formación del docente no es un modelo rígido para aplicar ante los problemas y obtener de estos la solución; más bien es un elemento determinante que puede contribuir al cambio y al progreso hacia la inclusión. Esta situación aparece condicionada por diversas razones.

Una de ellas es que, el tránsito del estado de carencias de los docentes, a la fase de intercambio participativo con el estudiante, exige estar al tanto del alumno, observar sus habilidades, valorar sus conocimientos, compartir sus intereses y sobre todo tener un pleno conocimiento del currículo, para así entonces poder realizar las adaptaciones curriculares adecuadas, creando en el aula las condiciones que permitan el desarrollo de la diversidad de forma pertinente y sistémica.

Otra de las razones, y concordando con Escudero (1999) es que, los espacios para la inclusión exigen, sin equívocos, de la acentuación y combinación del trabajo pedagógico; de una mayor complicidad personal y moral, de una expansión de los campos de acción de la profesión docente y de la exigencia de nuevas responsabilidades para los profesores.

La formación del profesorado para la diversidad debe tener un carácter de sistema, ya que

no se trata de una formación propia de estos para su progreso profesional aislado, sino para hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje potencie el desarrollo del alumno y de sí mismo como docente que aprende de sus experiencias y construye junto al alumno su propia práctica y teoría.

Finalmente, estos criterios abordados de forma general, para la educación inclusiva pueden constituirse en principios esenciales de esta, al respecto se concuerda con las ideas de Echeita (2006) compartidas a la vez por autores como Durán y Giné (2017), que abordan diversas perspectivas integradas que deben ser de dominio de los docentes y se concretan en:

- **La pedagogía de la complejidad:** la formación docente como parte de un sistema estructural educativo capaz de educar y enseñar con un elevado nivel intelectual, a estudiantes heterogéneos con diferencias académicas, raciales, étnicas y sociales, sin abandonar la motivación y la atracción.
- **Las perspectivas constructivistas:** plantean que el aprendizaje de los alumnos en situación de diversidad funcional no es diferente al resto.
- **Desarrollo integrado:** esta perspectiva asume en su centro al estudiante, su aprendizaje, sus competencias y capacidades, en el que el alumno desempeña el papel protagónico bajo la facilitación y control del profesor.
- **Enseñanza adaptativa:** este se refiere a la gestión y transformación del medio educativo con el objetivo de proporcionar experiencias de aprendizajes más flexibles y adaptativas acorde con las características de estos.
- **Adaptaciones curriculares:** esto implica un conjunto de estrategias adoptadas por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje condicionado por las diferentes situaciones que se presentan en el aula dada la heterogeneidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales, permitiendo una participación más efectiva de estos.
- **Red de apoyos y colaboraciones:** evidencia por un lado el carácter interdisciplinar del proceso de enseñanza aprendizaje como parte de una labor mancomunada de los docentes y de las influencias que ejercen las familias y la comunidad.
- **Escuelas como centros de mejora:** la idea se basa en que la escuela debe ser el espacio por excelencia para el cambio, donde todos los involucrados participan de forma planificada y estructurada en este proceso.
- **Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación:** es importante comprender que la diversidad existente es una fuente de enriquecimiento para la innovación desde la propia aula.

### 1. 3. Las adaptaciones curriculares, aproximaciones conceptuales

Una adaptación curricular puede definirse como una estrategia educativa que gravita en el ajuste del currículo, en un determinado nivel educativo, con la intención de que determinados objetivos o contenidos que son para todos como invariantes del conocimiento, sean más asequibles a un alumno o determinado tipo de personas con diversidad funcional, o bien modificados en cuanto a los métodos de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que, le sea más factible de asimilar al estudiante según su tipo de diversidad.

Al respecto Rodríguez, C. (2013) afirmó lo siguiente:

El currículum escolar propuesto por las administraciones adquiere un carácter abierto, flexible o adaptable a las necesidades o características de la comunidad educativa en la que están inmersos los centros educativos. Esta concepción permite la puesta en marcha de un proceso de adaptación curricular desde el primer nivel de concreción -decretos de enseñanzas- hasta la adaptación curricular individual o de grupo. Así pues, las adaptaciones curriculares son intrínsecas al propio currículum. Los equipos docentes, departamentos, profesores o tutores adecuan el currículum de acuerdo con las características de los alumnos del ciclo o aula. (Págs. 187- 189).

Un aspecto sobresaliente de la anterior definición en opinión de los autores radica en que, las adaptaciones curriculares deben tener flexibilidad, y sobre todo a las características de las necesidades de los estudiantes, y a la capacidad de innovación del docente, ante cada situación específica que se presenta en el aula. Por lo tanto, se cumple lo que plantean Guasp, Ramón y Mayo (2016), al reconocer que:

Estas adaptaciones corresponden a recursos o estrategias con que cuenta los(as) docentes para llevar a cabo un desempeño profesional en un grupo que integra estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual exige al docente acercarse a los estudiantes para tener presente los antecedentes y conocimientos sobre las competencias que posee, así como los apoyos que requiere para avanzar en su proceso de aprendizaje, pudiendo implementar actividades de aprendizaje que promuevan la experimentación y el descubrimiento de nuevos esquemas cognitivos. El problema no se encuentra en las características del estudiante, sino que en las oportunidades y medios que favorecen su desarrollo. (Guasp, Ramón y Mayo. 2016). Citado en: (Jara, M. y Jara, P. 2018, p. 65).

Todo lo anterior conduce a pensar que no solo basta modificar el currículo en el aula, sino que, en toda su dimensión, debe haber autonomía, y libertad de innovación del docente, esto no puede chocar con trabas institucionales preestablecidas de evaluación, por lo tanto, la evaluación debe estar en correspondencia con las habilidades logradas, con base a las adaptaciones realizadas.

#### **1.4. Las necesidades educativas especiales (NEE) y los aprendizajes**

Según los criterios de López y Valenzuela (2015), el vocablo necesidades educativas especiales (NEE) se introdujo en el marco de las políticas educativas, a partir de “las conferencias mundiales sobre Educación para Todos realizadas en 1990 y sobre Necesidades Educativas Especiales desarrolladas en 1994, de forma conjunta con el protocolo de Acción Dakar de 2000” (p.47).

Es un concepto que basado inicialmente en juicios clínicos abarca todo tipo de barreras que un estudiante puede presentar, asociados a las discapacidades y características psicológicas, sociales y culturales de estos, que derivaban en dificultades de aprendizaje o de adaptación para acceder y participar en su proceso de enseñanza y aprendizaje (López y Valenzuela, 2015).

Esencialmente los aprendizajes son mecanismos que producen el progreso de las

capacidades de los estudiantes, según sus diversidades. Responden a la aplicación, alineación y adaptación del currículo en las diversas áreas disciplinares, tomando en consideración las necesidades educativas de estos, su diversidad y su contexto, incluyendo planes individualizados para cada uno de ellos.

Se priorizará en su elaboración la autonomía funcional, y debe incluir las estrategias metodológicas, los recursos y el sistema de evaluación a utilizarse. A nivel general se presentan necesidades educativas, pero algunos alumnos o personas presentan necesidades educativas especiales. Estas tienen un carácter dinámico, ya que aparecen entre las características propias del sujeto y lo que entrega el sistema o programa de estudio.

Por otra parte, las NEE no están siempre relacionadas con una dificultad de aprendizaje, también pueden presentarse porque el alumno capta y aprende demasiado rápido, por lo que necesita estar avanzando y aprendiendo más cosas que los demás. “Para ambos casos, deben realizarse adaptaciones curriculares y buscar la metodología o estrategia de trabajo adecuada para poder satisfacer aquellas necesidades educativas especiales”. (Gross, 2013, p. 114).

En conformidad con lo anterior y contemplados en apretada síntesis los elementos esenciales del marco teórico conceptual, se procede al siguiente plano de análisis.

## 2. MÉTODOS

El estudio guardó una relación intrínseca con el paradigma interpretativo fenomenológico, se enmarcó en un enfoque mixto de investigación por incluir elementos cuantitativos como cualitativos. El alcance o tipo de investigación se consideró de tipo explicativo, ya que no solo describió la relación existente entre la formación docente y las adaptaciones curriculares, sino que ofreció explicaciones concretas de las contradicciones, nexos y soluciones al respecto. Por su parte el diseño de la investigación se consideró no experimental, porque no aplicó criterios de manipulación de variables, siendo una investigación transeccional o transversal. (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, pags.152-154).

### ***Participantes:***

Para la selección de los participantes de forma general se empleó el muestreo no probabilístico intencional a criterio de los autores. En primer lugar, se seleccionaron los 27 estudiantes ingresados en el 2019, que presentaron diversidad funcional, para observar comportamientos, regularidades y progresos en el proceso de enseñanza aprendizaje, así con las 27 familias involucradas en este proceso, por lo que, en este caso la población se correspondió con la muestra.

En segundo lugar, para el análisis de la formación docente y su influencia en el proceso de adaptaciones curriculares, se seleccionó de forma intencional un grupo de profesores, basados en los criterios: años de experiencia en la profesión y, desempeño en su área, como se muestra en la Tabla 1, los que revelaron la realidad de sus situaciones concretas a través de lo que declararon.

**Tabla 1.***Selección de la muestra por categorías*

Categorías	Cantidad
1.Coordinadora pedagógica	1
2. Parvularias	4
3. Auxiliares de Párvulos	4
4. Profesores de Grado	10
5. Profesoras Especiales	10
6.Especialistas en Educación Especial	2
7. Pediatra	1
<b>Total.</b>	<b>32</b>

**Fuente:** Los autores, 2020.

## 2. 1. Métodos teóricos

Dentro de los métodos teóricos empleados en la presente pesquisa figuró el de análisis histórico y lógico, este se empleó para examinar el decursar de la formación del docente en la unidad educativa, cómo se manifestó en el pasado, y como se revela en la actualidad, hasta converger en la necesidad de un modelo de formación docente aplicado a las condiciones actuales de la unidad educativa.

Por otro lado, el sistémico estructural, que provee al proceso de formación un carácter estructurado en conocimientos generales para la educación inclusiva, complementado por el proceso particular de la universidad que propiciará la formación del docente de forma sistémica, sistemática y continúa.

El procedimiento de análisis y síntesis se utilizó para descomponer el objeto de estudio en sus partes fundamentales y analizar todas las posibles causas que inciden en el proceso de formación docente, de adaptaciones curriculares y del aprendizaje, para posteriormente arribar a la síntesis de que este influye significativamente en las adaptaciones del currículo y el aprendizaje.

## 2.2. Variables e instrumentos

**Tabla 2.***Variables e instrumentos para la recopilación de la información*

Dimensiones	Aspectos	Variables	Instrumento
Interna	Institución General	Detección y evaluación de las NEE.	Entrevista estructurada a directivos de la UE. Cuestionarios autoadministrados a docentes en línea.

	Profesores	Formación del profesorado. a). <i>Capacidad de adaptación curricular.</i> b). <i>Habilidades para la aplicabilidad de las TICs disponibles.</i>	Cuestionarios autoadministrados a los docentes en línea.
	Estudiantes	Logros y dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. a). <i>Conductas de los estudiantes:</i>	Cuestionario alternativo, en base a los controles en poder de los profesores, sobre aspectos que favorecen o retardan el aprendizaje y las conductas en el aula.
Externa	Familia y comunidad	Acompañamiento familiar	Cuestionario autoadministrado vía email a familias de los estudiantes con NEE.

**Fuente:** Los autores, 2020.

### 2.3. Procedimiento

El proceso de recopilación de la información con una muestra de 32 sujetos (Tabla 1) y la directora de la Unidad Educativa (UE), que se incluyó exclusivamente para la entrevista, así como las 27 familias e hijos implicados. La indagación se estructuró en cuatro momentos esenciales.

En primer lugar, la aplicación de la entrevista estructurada, compuesta por nueve ítems a la directora de la unidad educativa. En segundo lugar, la implementación de un cuestionario autoadministrado con 10 ítems, para los educadores ya que, si se quiere valorar como incide la formación docente en las adaptaciones curriculares y en el aprendizaje de los estudiantes con NEE, entonces, es necesario conocer qué es lo que piensan los sujetos desde su comprensión de la realidad. (Taylor y Bodgan, 1990; Flick, 2004).

En tercer lugar, el seguimiento a los logros y dificultades de los estudiantes, mediante un cuestionario alternativo, en base a los controles en poder de los profesores, sobre aspectos que favorecen o retardan el aprendizaje y las conductas en el aula.

En cuarto lugar, aplicación de un cuestionario autoadministrado vía email, diseñando para las familias de los estudiantes que tuvieron acceso al plantel educativo en el 2019, con el objetivo de evaluar la perspectiva del acompañamiento familiar en el hogar.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Resultados de los instrumentos aplicados

La entrevista realizada a la directora de la UE puso de relieve que, si conoce que encierran en si las adaptaciones curriculares y su importancia para el aprendizaje de los estudiantes, por otro lado, reconoció que la unidad no cuenta con aulas especializadas ni centros de atención asociados a esta, los motivos esenciales estuvieron dados por la limitada capacidad de personal calificado y de recursos financieros que estos exigen.

Sobre la interrogante si consideraba que, el hecho de no contar con aulas especializadas o centros de atención asociados a la UE, limita las adaptaciones curriculares en los estudiantes con NEE, y por consiguiente, la asimilación de los conocimientos y habilidades la respuesta fue afirmativa, es decir, que es consciente de que puede tener un impacto negativo en las adaptaciones curriculares y el aprendizaje ya que estos centros de atención disponen de mejores tecnologías para realizar los diagnósticos y en efecto las adaptaciones pertinentes al currículo derivadas de estos.

En otro orden de aspectos alegó que el entorno social comunitario ejerce una enorme influencia en los procesos educativos y a la vez poseen un elevado nivel de responsabilidad, junto a las familias en la educación inclusiva

Respecto al cuestionario aplicado a los docentes, compuesto por 10 preguntas, el 100% de los encuestados coincidió en que, la Institución realiza un diagnóstico sobre las NEE que presentan los estudiantes a su ingreso y este es ejecutado por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), el cual es cotejado con el diagnóstico clínico que traen consigo algunos de los padres y que son elaborados por un centro fuera de la institución.

Sobre este particular se asintió por el 75 % de los encuestados que existen limitaciones ya que hay padres que no ofrecen la información sobre la discapacidad de sus hijos con toda veracidad, lo cual atenta contra una evaluación pertinente del estudiante, el 25 % alegó que no ofrecen ningún tipo de información.

De igual manera los encuestados en un 85 % reafirmaron que se efectúan reuniones periódicas con los maestros tutores y padres de familias, y de estas se han derivado ciertas limitaciones ya que muchos de los padres de los estudiantes consideran que, solo los maestros tienen la responsabilidad de preocuparse de sus hijos, lo cual repercute en un débil acompañamiento en el hogar por parte de la familia, apenas el 15 % sostuvo no tener esta percepción.

Por otro lado, y vinculado con la formación del profesorado, en lo concerniente a ¿Cómo valoran la influencia de la formación docente en el proceso de adaptaciones curriculares y el aprendizaje?, la perspectiva se mostró de la siguiente manera:

### Gráfico 1.

*Porcentajes de respuestas a la interrogante*



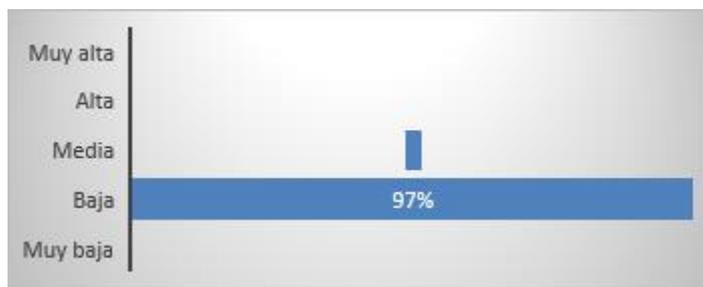
**Fuente:** Los autores, 2020.

Se aprecia que el 40 % indicó que es muy significativa, el 30 % significativa, lo que deriva que el 70 % se mueve en ese rango, mientras que otro 30 % la catalogó como medianamente significativa, sosteniendo como argumento que, no solo la formación docente es la que incide en el proceso de adaptaciones curriculares y el aprendizaje, sino que depende además de la calidad del diagnóstico inicial, de la existencia y uso de las tecnologías, por mencionar algunos.

En cuanto a ¿Cómo autoevalúan su formación docente?, las respuestas se mostraron de la forma siguiente:

## Gráfico 2.

*Auto evaluación de la formación docente*



**Fuente:** Los autores, 2020.

Los encuestados manifestaron en un 97 % que su formación docente es baja, al solo comprender la titularidad de licenciatura, solo el tres por ciento aseguró tener una formación media. Un examen a fondo de la cuestión corroboró que no existen docentes con categoría científica de Doctor, ni Máster, el 90 % tampoco posee titularidad académica de especialista, solo el siete por ciento si la posee en educación especial, mientras que el tres por ciento en especialidad clínica (labora adjunto a la unidad educativa). Coincidentemente en los mismos porcentajes se muestran que no han realizado Diplomados, ni cursos que avalen 250 horas en temas de educación inclusiva.

En relación con la capacidad de adaptación curricular auto evaluada, el 97 % asintió ser media, apenas el tres por ciento no ofreció respuestas al respecto. En otro orden de cosas las habilidades para la aplicabilidad de las TICs disponibles, entendida como los niveles de destrezas personales de cada docente en el uso pertinente de los dispositivos y medios tecnológicos el 100% se proyectó por poseer dominio en el uso general de los medios computacionales, correo electrónico, plataformas virtuales, algunas herramientas específicas, sin embargo, mostraron debilidades en herramientas concretas para determinado tipo de discapacidad.

Pasando a considerar los logros y dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido, hubo que hacer modificaciones de los instrumentos diseñados desde los inicios de la indagación, dadas las condiciones que impuso el COVID-19, ya que fue imposible realizar visitas áulicas, de modo que se procedió a la aplicación de un cuestionario alternativo, en base a los controles en poder de los profesores, con registros pre pandemia, sobre aspectos que favorecen o retardan el aprendizaje y las conductas en el aula.

En lo referido a las condiciones físico-ambientales en la que trabaja con mayor comodidad el alumno se constató que el 60 % desea hacerlo cerca del docente, un 25% junto a uno o varios

compañeros, y solo un 15 % de forma individual o aislado, se discurre que el 85 % desea trabajar acompañado, esto puede dar la idea de trabajo en grupos, pero en la realidad de este tipo de educación, denota falta de confianza e inseguridad por parte del estudiante.

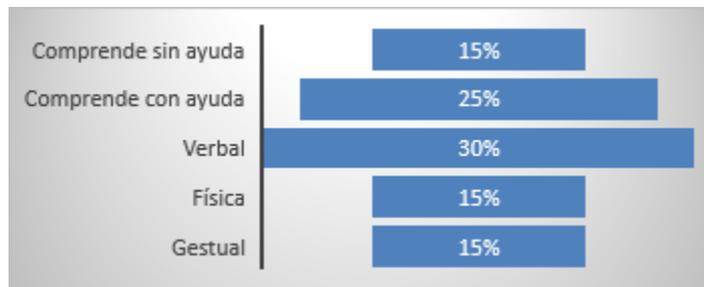
La observación de la atención y concentración mostró que el 55 % atiende y el 45 % se distrae con frecuencia y los incluidos en este último porcentaje, lo suelen hacer en las últimas horas de clases y después del receso.

Indagando sobre las estrategias que emplea el alumno para la resolución de sus tareas, se proyectó que el 50 % lo hace de forma impulsiva, el 35 % trata de memorizar, mientras solo un 15 % se detiene a pensar.

En lo concerniente al grado de comprensión de las instrucciones dadas por el profesor, se muestra en el Gráfico 3.

**Gráfico 3.**

*Grado de comprensión de las instrucciones*

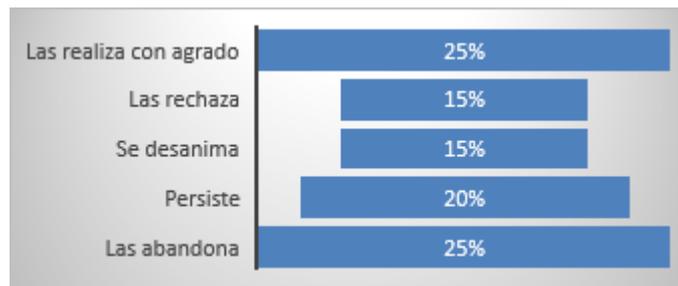


**Fuente:** Los autores, 2020.

A tono con la actitud ante las tareas con alto grado de dificultad se manifestó la siguiente perspectiva:

**Gráfico 4.**

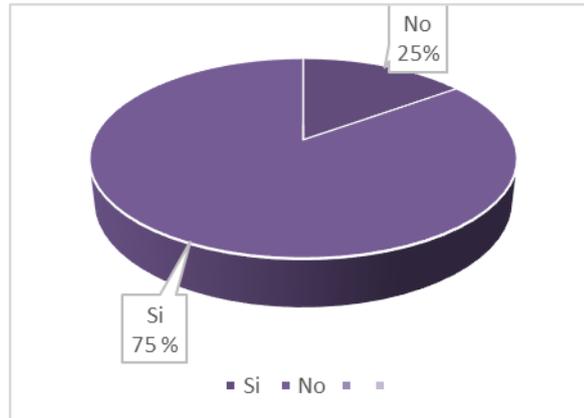
*Actitud ante tareas difíciles*



**Fuente:** Los autores, 2020.

Por otra parte, las encuestas realizadas respecto al acompañamiento familiar, mostró los siguientes resultados Grafico 5:

En este se puede apreciar que el 25 % de las familias poseen un limitado conocimiento de lo que son las NEE de sus hijos, que no va más allá de los diagnósticos clínicos o los elaborados por la unidad educativa, esto en parte estuvo condicionado por los bajos niveles educativos y culturales constatados. Por su parte, el 75 % sí manifestó tener conocimiento de las necesidades educativas especiales de sus hijos.

**Gráfico 5.***Conocimiento de las familias sobre las NEE*

**Fuente:** Los autores, 2020.

Otra de las interrogantes que aclamó la atención de la investigadora fue: ¿Está dotado usted de los conocimientos para dar continuidad al proceso de adaptaciones curriculares de sus hijos en el hogar?. Al respecto se obtuvo la misma relación porcentual que en la interrogante anterior, el 25 % manifestó no estar en condiciones, mientras que el 75 % sí.

Al preguntarse respecto a si poseen un registro de los comportamientos y evolución de sus hijos en el hogar, el 50 % expresó que, si lo lleva, pero no es oficial ni elaborado con ayuda de expertos, el 25 % manifestó que lo hace, pero con poca sistematicidad, y que, en ocasiones, lo constatan mediante vídeos, mientras que el 25 % restante asistió que no lo poseen.

De esta forma concluye el análisis de los instrumentos aplicados y el procesamiento de la información, lo que permite pasar a otro plano de concesión.

#### 4. DISCUSIÓN

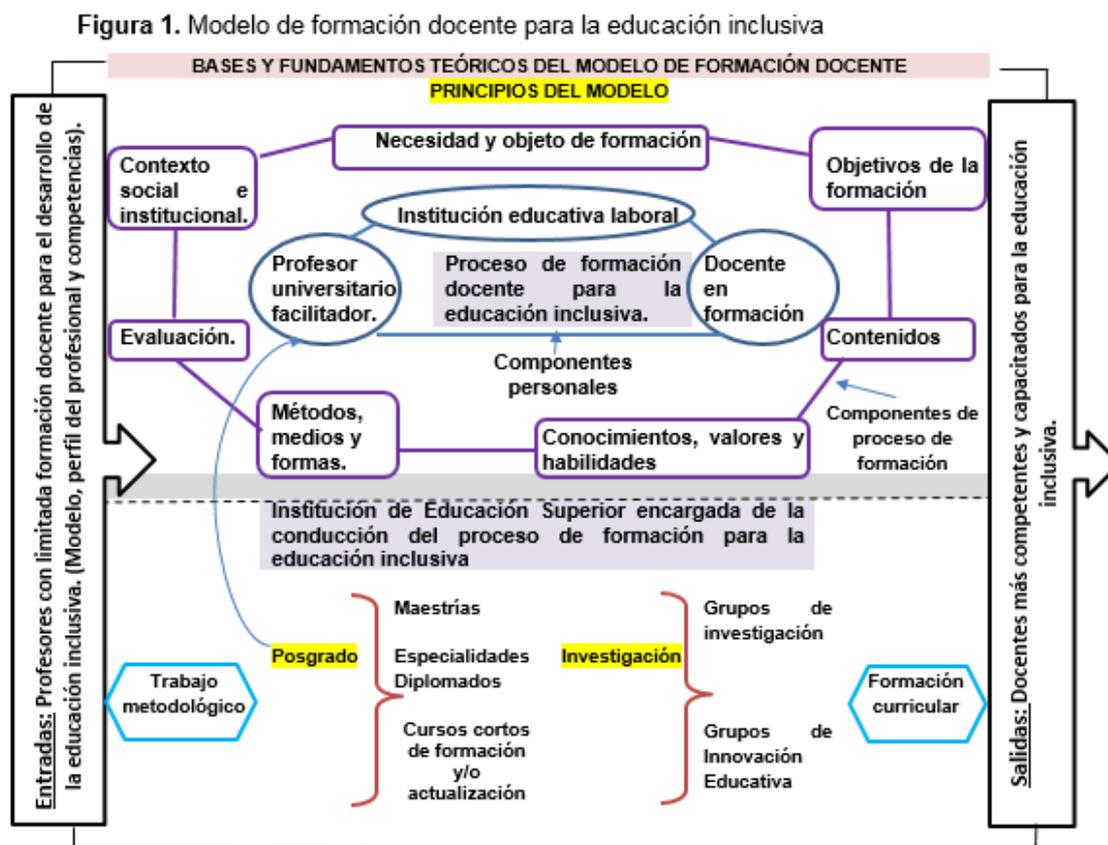
A partir de los resultados que se patentizaron en el apartado anterior, pudo constatar la presencia de una dicotomía, por un lado (Gráfico 1), le confieren una elevada significación a la formación docente en el proceso de adaptaciones curriculares y el aprendizaje, mientras que por otro se manifiesta una baja la formación docente en la unidad educativa objeto de estudio (Gráfico 2).

A partir de esta contradicción latente, es que se hace necesario la aplicación de un modelo de formación docente para la educación inclusiva, como solución a esta. El mismo ofrece un punto de partida para:

- Permitir un mejor aprovechamiento de los recursos humanos.
- Vincular los actores que intervienen en el proceso de formación: unidades educativas-universidad encargada de la formación.
- Disponer de un método científico para detectar, planificar, gestionar, ejecutar, controlar, evaluar y retroalimentar la formación docente en el interior de cada unidad educativa.
- Contribuir a la toma de decisiones de forma sistemática acorde a las características de la entidad educativa, que facilite la autogestión de la formación docente.

#### 4.1. Modelo de formación docente para la educación inclusiva

Tomando en consideración las apreciaciones expresadas con anterioridad, se muestra el modelo de formación docente para la educación Inclusiva, de carácter sistémico y estructurado como referencia para la formación docente de los profesores de la Unidad Educativa “La Pedagógica Latinoamericana de Guayaquil”, tal como se muestra en la Figura 1.



Fuente: Conde, E. 2020.

De forma general está estructurado en: Bases teóricas, principios, entradas (Perfil, modelo del profesional y competencias). Cuenta con un primer nivel integrado por el proceso de formación docente, sus componentes personales y de formación. Por su parte el segundo nivel, se compone por la institución de educación superior encargada de conducir el proceso formativo. Finalmente posee un conjunto de salidas (Docentes más capacitados para la educación inclusiva, y con una elevada formación humanística).

##### 4.1.1. Las bases teóricas del modelo

El modelo está sustentado sobre bases teóricas como: el enfoque psicológico histórico cultural de acuerdo con la teoría de Vigotsky; La teoría de la actividad de Leontiev que concibe la actividad de formación de los sujetos sostenida en su modo de actuación; La teoría de la pedagogía de Justo Chávez que plantea que: Todo proceso educativo (a su nivel) tiene como finalidad la formación y desarrollo de la persona; La teoría de Los procesos conscientes de Álvarez de Zayas que argumenta el proceso formativo aplicando los enfoques sistémico-estructural, conectado con las teorías de la actividad y la comunicación, así como la educación avanzada de J. Añorga, que plantea

como objetivo modelar y validar un proyecto de mejoramiento profesional y humano, que proporcione al hombre una mayor profesionalidad en beneficio de la sociedad.

#### **4.1.2. Principios del modelo**

- Principio del carácter orientador y facilitador del docente como eje central de la educación inclusiva.
- El principio de la unidad contextual de la formación del docente desde y para su trabajo.
- El principio de la integración de la docencia con la práctica a través de las TICs y la asistencia del profesor en la educación inclusiva.

#### **4.1.3. Las entradas y salidas del modelo**

Las entradas fundamentales del modelo comienzan con un docente proveniente de unidades educativas diversas y que presenta limitaciones en su formación, por lo tanto, la preparación para su actividad docente inclusiva debe tener las características siguientes:

- **Flexible:** debe permitir la adaptación del currículo.
- **Oportuna:** supone su realización en el momento preciso y de forma inmediata.
- **Permanente:** debe poseer un carácter sistemático.
- **Motivante:** propiciando a través de la neuro educación un clímax motivante.
- **Formadora:** supone que, para formar, se debe estar formado.

El primer nivel considerado en la superestructura de este se compone del perfil del docente que debe estar acorde a:

- Amplio conocimiento del currículo para la formación de los estudiantes.
- Elevado dominio de la pedagogía general.
- Poseer conocimientos sobre la investigación científica.
- Estar dotado de capacidades para establecer relaciones basada en la empatía.

De forma general los componentes como se muestran en la Figura 1 fueron:

- **Necesidad de formación:** se entienden como las causas que ocasionan la necesidad del proceso de formación.
- **Objeto de formación:** el docente que labora en entidades educativas.
- **Objetivo de formación:** se entienden como las aspiraciones para la transformación del objeto del aprendizaje.
- **Contenidos:** (conocimientos, habilidades, valores y actitudes): Con estos se garantizan el dominio del currículo del docente en formación, al respecto se coincide con García, C. et al. (2018) en que:

Se ha encontrado que dicha formación es más efectiva si considera un periodo extenso que combina varias unidades de aprendizaje, si permite comprender la educación inclusiva desde una perspectiva contextualizada y si cuestiona las nociones tradicionales de la educación especial, a partir del contacto directo con el mundo escolar y la retroalimentación del desempeño de los futuros profesores. (p.153)

El sistema de conocimientos se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3.**

*Propuesta de plan de estudios para la formación del docente en Educación Inclusiva*

Cursos	Horas			Créditos
	Presenciales	No presenciales	Total de horas	
<b>MODULO 1. La educación inclusiva y la atención a la diversidad.</b>	<b>40</b>	<b>120</b>	<b>160</b>	<b>12</b>
• La Inclusión Educativa enfoque, políticas y perspectivas.	10	30	40	3
• El derecho a la educación. Calidad y equidad de la Educación.	10	30	40	3
• La gestión institucional para el cambio: Las barreras al acceso del aprendizaje y la participación.	10	30	40	3
• La evaluación institucional como punto de partida para los procesos de mejoramiento educativo.	10	30	40	3
<b>MODULO 2. Desarrollo curricular y prácticas para la diversidad.</b>	<b>108</b>	<b>324</b>	<b>432</b>	<b>32</b>
• Epistemología de la educación para personas con discapacidad múltiple.	12	36	48	4
• Los recursos de aprendizajes abiertos.	12	36	48	4
• Introducción a la comunicación y lenguaje I y II	12	36	48	4
• Neuroeducación y atención de la discapacidad múltiple.	12	36	48	4
• La evaluación educativa institucional como punto de partida para la atención de la discapacidad múltiple.	12	36	48	4
• Metodología de la investigación aplicada a la educación y discapacidad.	24	72	96	4
• El desarrollo de las estrategias curriculares para la educación inicial, básica y bachillerato.	12	36	48	4
• La gestión de la educación inclusiva.	12	36	48	4
<b>MODULO 3. Los procesos de integración extracurricular y prácticas para la diversidad.</b>	<b>40</b>	<b>120</b>	<b>160</b>	<b>9</b>
• Estrategias de trabajo colaborativo entre los actores educativos y la familia de estudiantes con diversidad funcional.	10	30	40	3
• Modelo interdisciplinario de trabajo en equipo, sistemas y modalidades de apoyo a los alumnos con	10	30	40	3

NEE.				
• La gestión de proyectos para la generación de redes de colaboración entre escuelas, familias y comunidad.	10	30	40	3
• Presentación y sustentación de la actividad de titulación. (Tarea integradora, o artículo académico)	-	-		
<b>Total de horas</b>	<b>188</b>	<b>564</b>	<b>752</b>	<b>53</b>

**Fuente:** Tomado de: Conde, E. (2020).

Las habilidades que debe de poseer un docente para la educación inclusiva se concretan en:

- Valorar los niveles de discapacidad que presenta el alumno con NEE, y en base a ello elaborar las adaptaciones al currículo.
- Orientar de forma personalizada el proceso de enseñanza de los estudiantes con NEE.
- Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la unidad educativa donde labora.
- Asesorar las actividades y deberes de los estudiantes de forma personalizada acorde al tipo de necesidad educativa.

Por su parte el sistema de valores se sintetiza en:

- Compromiso con la actividad que realiza.
- Honestidad y sencillez.
- Humanismo.
- Amor a la profesión.
- Ética en la profesión.
- **Métodos, medios y formas:** los métodos se aplican teniendo en cuenta la dinámica del docente en el aula.
- **La evaluación:** estarán acorde al objetivo de aprendizaje.
- **Contexto (Social e institucional):** está relacionado no solo con la unidad educativa en la que se desarrolla el PEA, sino con la institución de educación superior encargada de la formación del docente, las familias y la comunidad.

En el segundo nivel considerado en la base del modelo, se encuentra la Institución de Educación Superior autorizada a la conducción del proceso de formación docente, esta se encarga del trabajo metodológico y de formación a través del área de posgrado. El profesor se convierte en un facilitador en el proceso de formación docente para la educación inclusiva permitiendo la interrelación entre las dos fases esenciales del modelo. Finalmente, a lo largo de todo este proceso se encuentran las salidas del modelo, del que emerge un docente más competente en aptitud para la educación inclusiva.

#### 4.1.4. Validación y resultados del modelo

El modelo se sometió a un proceso de validación teórica por el criterio Delphi o criterio de expertos; procedimiento donde se realiza un esbozo del desarrollo de circunstancias de elevado nivel de complejidad, a través de la elaboración estadística de opiniones de expertos en el tema abordado.

Los criterios de selección de los expertos seguidos en esta investigación fueron la experiencia profesional, y la autovaloración; en esta última el propio experto auto valora sus competencias, así como las fuentes para llegar a ellas. En un primer momento se eligieron 17 sujetos con conocimientos en el área de educación y educación especial, en un segundo quedó solo 10 expertos, puesto que el resto presentó limitantes para continuar en el proceso. No obstante, Okoli y Pawlowski (2004), sostienen que en la literatura consultada respecto al tema se reconoce que, entre 10 y 18 es lo suficientemente razonable.

Como se observa en la Tabla 4, el total de expertos que ostentan grado científico de Doctor en Ciencias representan el 50 %, el otro 50 %, poseen titularidad de Magísteres, lo cual es valorado como pertinente. El menor rango de experiencias está situado en 15 años, mientras que el mayor está en 45 años, para un promedio de 22 años, lo que se considera apropiado; el 100 % está vinculado a la docencia.

**Tabla 4.**

*Caracterización de los expertos*

Expertos	Grado académico Magister	Grado científico DrC. / PhD.	Años de experiencia
E1.		x	31
E2.		x	15
E3.	x		15
E4.		x	15
E5.		x	36
E6.		x	45
E7.	x		16
E8.	x		15
E9.	x		15
E10.	x		16
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

**Fuente:** Los autores, 2020.

Con los expertos dispuestos, se comienza la aplicación de los cuestionarios administrados vía correo electrónico y a partir de estos se determina el coeficiente de competencias del experto (K), este está compuesto por: el coeficiente de conocimiento de este sobre la problemática que se examina (Kc), donde se auto valora su nivel de competencias en una escala de 0-10 y por el coeficiente de argumentación (Ka), que es estimado a partir de una tabla estándar para las fuentes de argumentación. Por lo tanto, el coeficiente (K) es un promedio del cociente de los otros dos, quedando de la siguiente manera:

$$K = \frac{Kc + Ka}{2}$$

Los valores de clasificación de los expertos acorde al resultado de (K) establecidos son: 0,6 (Bajo); 0,7(Bajo); 0,8 (Medio) y 0,9 (Alto).

Con todos estos elementos se pasa a la recopilación de la información, para ello se hace entrega a los expertos de un documento resumen de los primordiales elementos de la investigación. Las fuentes de argumentación fueron: 1. Análisis teóricos por sí mismo; 2. Experiencia práctica; 3. Estudios de autores nacionales; 4. Estudios de autores extranjeros; 5. Su propia intuición sobre el tema.

**Tabla 5.**

*Clasificación de los expertos según (K) primera ronda*

Expertos	Kc	Fuentes de argumentación					Ka	K	Clasificación
		1	2	3	4	5			
E1	0,7	0,3	0,5	0,0	0,05	0,0	1,0	0,9	Alto
				5		5			
E2	0,9	0,3	0,4	0,0	0,05	0,0	0,9	0,9	Alto
				5		5			
E3	0,3	0,2	0,2	0,0	0,05	0,0	0,2	0,2	Bajo
				5		5			
E4	0,8	0,2	0,5	0,0	0,05	0,0	0,8	0,8	Medio
				5		5			
E5	0,7	0,3	0,5	0,0	0,05	0,0	1,0	0,9	Alto
				5		5			
E6	0,9	0,5	0,5	0,0	0,05	0,0	0,8	0,9	Alto
				2		5			
E7	0,7	0,2	0,5	0,0	0,05	0,0	0,9	0,8	Medio
				5		5			
E8	0,8	0,5	0,5	0,0	0,05	0,0	0,8	0,8	Medio
				2		5			
E9	0,9	0,5	0,5	0,0	0,05	0,0	0,9	0,9	Alto
				3		5			
E10	0,9	0,3	0,4	0,0	0,05	0,0	1,0	0,9	Alto
				4		5			

**Fuente:** Los autores, 2020.

Tal como se muestra en la Tabla 5, sobre la base de la valoración aportada de forma individual por los expertos en la primera ronda, se obtiene el coeficiente de competencia de estos, el cual se muestra como bajo con un 10%, medio un 30 %, y alto 60 %, siendo este último el más representativo, lo que indica que el nivel de competencia es elevado y demuestra la consistencia

que manifiestan los expertos en cuanto a sus capacidades para valorar el tema propuesto.

Para una mayor firmeza de los resultados y transcurrido un tiempo prudente, se procede a la segunda ronda, revelando los resultados que se observan en la Tabla 6.

**Tabla 6.**

*Clasificación de los expertos según (K) segunda ronda*

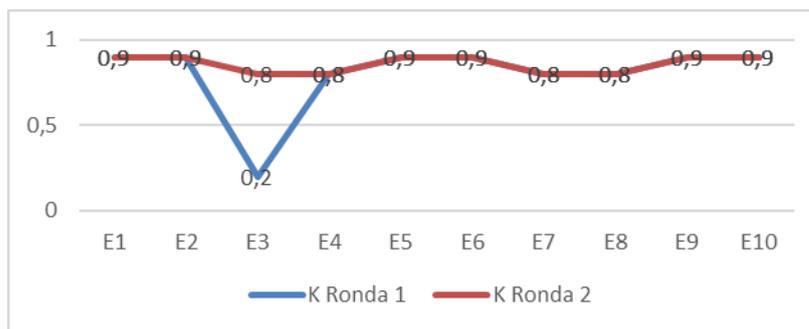
Expertos	Kc	Fuentes de argumentación					Ka	K	Clasificación
		1	2	3	4	5			
E1	0,7	0,3	0,5	0,0	0,05	0,0	1,0	0,9	Alto
				5		5			
E2	0,9	0,3	0,4	0,0	0,05	0,0	0,9	0,9	Alto
				5		5			
E3	0,8	0,5	0,2	0,0	0,05	0,0	0,8	0,8	Medio
				5		5			
E4	0,8	0,2	0,5	0,0	0,05	0,0	0,8	0,8	Medio
				5		5			
E5	0,7	0,3	0,5	0,0	0,05	0,0	1,0	0,9	Alto
				5		5			
E6	0,9	0,5	0,5	0,0	0,05	0,0	0,8	0,9	Alto
				2		5			
E7	0,7	0,2	0,5	0,0	0,05	0,0	0,9	0,8	Medio
				5		5			
E8	0,8	0,5	0,5	0,0	0,05	0,0	0,8	0,8	Medio
				2		5			
E9	0,9	0,5	0,5	0,0	0,05	0,0	0,9	0,9	Alto
				3		5			
E10	0,9	0,3	0,4	0,0	0,05	0,0	1,0	0,9	Alto
				4		5			

**Fuente:** Los autores, 2020.

Realizando un cotejo de la información de las Tablas 5 y 6, se compara el coeficiente (K), en las dos rondas efectuadas, Gráfico 6, se aprecia que entre estas existe una gran coincidencia, salvo en la primera ronda con el experto 3, donde en esta se produjo una dispersión que fue superada en la segunda ronda, lo que demuestra que existe una fuerte correlación en las respuestas ofrecidas por los expertos.

**Gráfico 6.**

Correlación del coeficiente K



**Fuente:** Los autores, 2020.

Hasta aquí ha quedado demostrado el nivel de competencias de los expertos; por otro lado, para constatar la validez del modelo de formación docente, y su influencia en las adaptaciones curriculares de los estudiantes con NEE, se procede a la entrega de un resumen de este y un segundo cuestionario compuesto por seis indicadores de valoración individual, consignados con una escala de respuestas tipo Likert. El mismo tiene como objetivo constatar la validez de puesta en práctica del modelo y su influencia en las adaptaciones curriculares.

Los criterios de validación son los siguientes:

C1. Muy pertinente para medir la variable; C2. Pertinente para medir la variable; C3. Medianamente pertinente para medir la variable; C4. Poco pertinente para medir la variable; C5. No pertinente para medir la variable.

Los indicadores planteados se concretan en:

- I-1. Principios del modelo y su relación teórica y práctica para el desarrollo de la educación inclusiva.
- I-2. Perfil del profesor para la educación inclusiva.
- I-3. Las dimensiones del proceso de formación del docente para la educación inclusiva.
- I-4. Relaciones entre los docentes sujetos de la formación con otros profesores de la unidad educativa.
- I-5. Los componentes del modelo de formación para la educación inclusiva.
- I-6. La relación de la formación docente con el proceso de adaptaciones curriculares y el aprendizaje.

La ronda de consulta a los expertos participantes arroja de forma cuantitativa los resultados que se muestran en la Tabla 7.

De esta se deriva que, el primer indicador obtiene un total de ocho respuestas con valoración de muy pertinente, lo cual representa el 80 % y solo dos respuestas con valoración de pertinente para un 20 %. Esto corrobora que los principios del modelo guardan una estrecha relación teórica y práctica para el desarrollo de la educación inclusiva.

Por su parte, el segundo indicador logra un 70 % de valoración de muy pertinente, el 20 % de los expertos lo representa como pertinente y solo el 10% acepta que es medianamente pertinente. Quiere decir que el perfil del profesor para la educación inclusiva que se logra con la formación del docente a través del modelo es muy acertado y repercutirá positivamente en su

desempeño docente con los estudiantes.

En este orden el tercer indicador se valora por el 60 % de muy pertinente, mientras que el 40 % lo corrobora como pertinente. Esto asevera que las dimensiones que aborda el modelo de orden externo, que alude al contexto nacional, regional y local, así como de orden interno, relacionadas con la organización educativa en la que desarrolla su actividad el docente en adiestramiento, son determinantes en el proceso de formación del docente para la educación inclusiva.

En otro orden, el cuarto indicador se reconoce por el 70 % de los expertos encuestados como muy pertinente, un 10 % lo valora como pertinente, otro 10 % lo aprecia medianamente pertinente, mientras que el 10 % restante lo acepta como no pertinente.

Estas valoraciones compartidas demuestran la diversidad de criterios en cuanto a las relaciones entre los docentes en formación, con otros profesores de la unidad educativa, al extremo de catalogarlas (un 10 %) como inadecuadas en el proceso de valoración de la variable en el modelo; si bien estas apreciaciones se respetan, cabe mencionar que en la retroalimentación, la mayoría de los expertos (70 %) sostienen la idea de que los docentes en formación constituirán catalizadores para aquellos que no están aún inmersos en este proceso, y válido además para las intenciones de formar grupos interdisciplinarios que permita desde ópticas diferentes tratar un mismo problema.

El quinto indicador alcanza el 60 % de estimaciones muy pertinentes, el 30 % pertinentes y un 10 % medianamente pertinentes. Ninguno de los expertos se pronunció por respuestas poco pertinente y no pertinente, lo que quiere decir que los componentes del modelo de formación para la educación inclusiva son muy oportunos tanto en el personal, como en los del proceso de formación.

**Tabla 7.**

Calificación cuantitativa otorgada por los expertos a los indicadores

Expertos	Indicadores					
	I-1	I-2	I-3	I-4	I-5	I-6
E1	C-1	C-1	C-1	C-3	C-2	C-1
E2	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1
E3	C-2	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1
E4	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1
E5	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1	C-1
E6	C-1	C-1	C-2	C-1	C-1	C-1
E7	C-1	C-2	C-2	C-2	C-1	C-1
E8	C-1	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1
E9	C-2	C-2	C-2	C-5	C-2	C-1
E10	C-1	C-3	C-2	C-1	C-2	C-1

**Fuente:** Los autores, 2020.

Finalmente, el sexto indicador manifiesta que el 100 % de los expertos valida que la

formación docente incide de forma positiva y significativamente en el proceso de adaptaciones curriculares y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

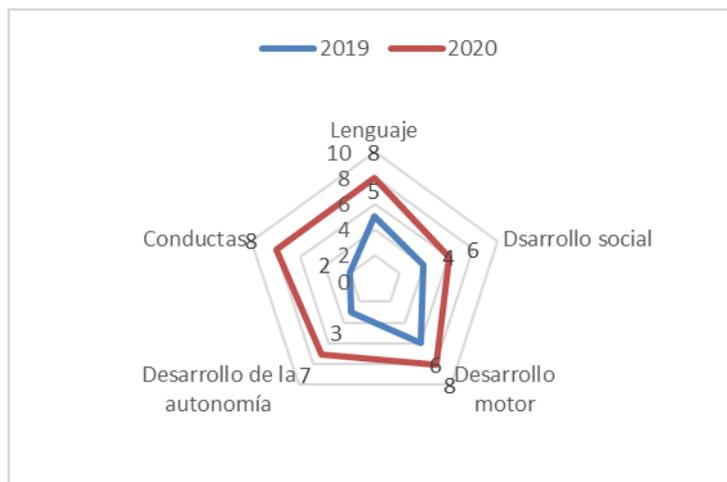
De forma general se manifiesta que la utilización del método permitió evaluar la factibilidad, viabilidad y aplicabilidad del modelo en su conjunto, y enriquecerlo a partir de los criterios emitidos por los expertos.

#### **4.2. Otros resultados prácticos de una experiencia inicial**

La puesta en práctica del modelo de forma parcial se logra a raíz de la Maestría en Educación Especial con mención en Educación de las Persona con Discapacidad Múltiple, que tiene como conductora de este programa a la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), sede Guayaquil. Los resultados obtenidos por los docentes de la “Pedagógica Latinoamericana” en formación se concretan en:

- La elaboración de instrumentos para complementar la evaluación de inicio de los estudiantes en la Unidad Educativa la Pedagógica Latinoamericana, que superan los ya existentes, tales como: propuestas de registros anecdóticos, modelos de cotejos, cuadernos de campo para los docentes y fichas de observación.
- Diseño de un plan flexible para las adecuaciones curriculares teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, que supera los anteriores.
- Inicio de la formación de grupos interdisciplinarios con los docentes de la unidad educativa.
- Se logra realizar un plan prospectivo estratégico que de forma escalonada y progresiva permita la capacitación del personal docente de la unidad educativa la Pedagógica Latinoamericana.
- Diseño de una estrategia que implica de forma pertinente y progresiva a los padres de familias, en el desarrollo de las habilidades de los hijos con NEE, en el hogar, sobre todo dado por la situación que se ha presentado con la educación on-line a raíz del Covid-19.
- Avances prácticos constatados por los padres en: el lenguaje, el desarrollo social, motor, de la autonomía y las conductas.

Para ello se entregó a los 27 padres de familia, un cuestionario con cinco ítems a observar y evaluar en una escala de valores de 1-10 de forma ascendente, se determina la consistencia de las respuestas proporcionadas por medio del cálculo de la moda por cada uno de los ítems permitiendo pasar de lo particular a lo general; en dos períodos diferentes 2019-2020, confirmando la pertinencia de los resultados, que se plasman en el Gráfico 2. En el 2019 se recopiló la información a través de las mediciones en visitas periódicas por los especialistas de la unidad educativa a los hogares, mientras que en el 2020 fue mediante cuestionario de mediciones on-line, facilitado a las familias.

**Gráfico 2.***Transformaciones de los estudiantes*

**Fuente:** Los autores, 2020.

Se aprecia que hubo un desarrollo ascendente en cada uno de los ítems observados, en cuanto al lenguaje señalan que obedecen lo que se les pide, existe una comunicación más dialogada con menos dificultades en las expresiones (Mi = 5; Mf = 8). En relación con el desarrollo social puntualizan que ya les gusta estar en compañía de otros niños de su edad, manteniendo un adecuado comportamiento, se llevan bien con sus hermanos o primos (Mi = 4; Mf = 6).

Referido al desarrollo motor detallan que mantienen el equilibrio al saltar en un solo pie, poseen destrezas en las manos cuando manejan objetos, e imitan posturas y movimientos que observan en otras personas (Mi = 6; Mf = 8). Respecto al desarrollo de la autonomía especifican que colaboran en tareas sencillas en el hogar, se colocan prendas de vestir por sí solos, ordenan sus juguetes y logran comer solos (Mi = 3; Mf = 7).

Finalmente relacionado con las conductas aseveran que ya no se hacen daños personales, no agreden o insultan a otros niños, cuidan sus juguetes, se comunican con frecuencia con los familiares u otras personas allegadas y con menor frecuencia lloran para conseguir lo que desean (Mi = 2; Mf = 8).

## 5. CONCLUSIONES

Uno de los desafíos que sin dudas enfrenta la sociedad global, en mayor o menor medida y tomando en consideración las características particulares de las regiones, países y ámbitos locales, es la transformación de los sistemas educativos a través de la formación del profesorado para una educación inclusiva que asegure la equidad y calidad a todos los niveles educativos.

Las limitaciones encontradas al interior de las instituciones educativas que van desde: la definición inexacta y no consensuada sobre bases científicas de las competencias de los docentes para una educación inclusiva, del diseño curricular y sus adaptaciones oportunas, la débil introducción y dominio de las TICs; hasta los componentes del proceso de formación, pone de manifiesto la necesidad de generar o implementar modelos de formación docente que permitan a los educadores incorporar paradigmas centrados en el aprendizaje mediante la neuroeducación o el diseño universal

para el aprendizaje.

Como solución a esta problemática las aproximaciones en la indagación han mostrado una serie de resultados a mencionar, dentro de ellos se ha corroborado que: los principios del modelo guardan una estrecha relación teórica y práctica para el desarrollo de la educación inclusiva; que el perfil del profesor que se logra con la formación docente a través del modelo es muy acertado y repercute positivamente en su desempeño con los estudiantes, así como en el proceso de adaptaciones curriculares.

Se asevera que las dimensiones que aborda el modelo de orden externo, que alude al contexto nacional, regional y local, así como de orden interno, relacionadas con la organización educativa en la que desarrolla su actividad el docente en adiestramiento, son determinantes en su proceso de formación para la educación inclusiva.

De igual manera los componentes del modelo de formación para la educación inclusiva son muy oportunos tanto el personal, como el del proceso de formación. Finalmente quedó validado por los expertos que, la formación docente incide de forma positiva y significativamente en el proceso de adaptaciones curriculares y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. Recuperado de:  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>  
 (Fecha de consulta 10 de julio de 2020).
- Álvarez de Zayas, C. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente- educativo en la Educación Superior Cubana*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias. La Habana. P. 245-250
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Educación Superior 3era Edición. La Habana. P. 51.
- Añorga, J. (1995) *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Educación Avanzada. CENESEDA, Ciudad de la Habana, Cuba,. P. 17
- Añorga, J. (et al). (2002). *La producción intelectual: proceso organizativo y pedagógico*. Editorial Universitaria. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba. Primera Edición. ISBN: 959-16-0151-4. P. 12
- Arnais, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.

- Burgos, B. (2012). *Introducción a las adaptaciones curriculares*. Quito: Coordinación General de Administración Escolar.
- Duran, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de:  
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>  
(Fecha de consulta 18 de mayo de 2020).
- Castillo, P. y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 133-148. Recuperado de:  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200009>  
(Fecha de consulta 6 de febrero de 2020).
- Chávez, J. A. (2003). *Aproximación a la Teoría Pedagógica Cubana*. Curso 1. IPLAC. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación. Pedagogía 2003. Ciudad de la Habana. P. 12
- Conde, E. (2020). Modelo de formación docente para la educación inclusiva. *Conferencia Científico-metodológica del GIE-MPA*. Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil. Ecuador.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid.
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 2. Recuperado de:  
<https://www.tandfonline.com/toc/rejs20/23/2>  
(Fecha de consulta 6 de marzo de 2020).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, C; Herrera-Seda, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 149-167  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200010> Recuperado de:  
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol12-num2.html> (Fecha de consulta 20 de mayo de 2020).

- Gross, J. (2013). *Necesidades Educativas Especiales*. Ciudad de México: Ediciones Morata.
- Hernández-Sampieri, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Editorial: McGraw-Hill / Interamericana Editores, SA. de CV. México D.F.
- Jara, M; Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas Evaluativas Declaradas por los Docentes en Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de Carácter Permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 59-77. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200005>  
(Fecha de consulta 16 de junio de 2020).
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas. *Revista Médica Clínica las Condes*, 26 (1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- Naciones Unidas (UN). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (NNUU 2006)*, Web Oficial de Naciones Unidas, 2006. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>  
(Fecha de consulta 8 de febrero de 2020).
- Okoli, C. y Pawlowski S. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications, *Information & Management*, 42:15-29, USA.
- Paz, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 115-131. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-73782018000200115&lng=n&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782018000200115&lng=n&nrm=iso)  
(Fecha de consulta 8 de agosto de 2020).
- Rodríguez, C. (2013). *Adaptaciones curriculares. Diferentes niveles de acomodación o ajustes*. Recuperado de <http://www.adaptacionescurriculares.com/>  
<http://www.adaptacionescurriculares.com/> (Fecha de consulta 2 de julio 2020).
- Rodríguez, M. (2013). *Los estilos de aprendizaje. ¿Cómo conocer el estilo de aprendizaje de los niños?* Bogotá: Mundo Ediciones.
- San Martín, C; Villalobos, C; Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>

- Taylor, S. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Vinueza, B. (2012). *Limitaciones metodológicas en las planificaciones didácticas*. Quito: Registro Oficial.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencias Sociales. Zaragoza Morales, N. I; Guerra.