

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE ESMERALDAS**



**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
EDUCACIÓN ESPECIAL**

**ANÁLISIS DE LA REALIDAD INCLUSIVA EN LA
UNIDAD EDUCATIVA FISCAL JULIO ESTUPIÑAN TELLO**

**PREVIO AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN, ESPECIALIZACIÓN DOCENCIA ESPECIAL**

AUTORA

GLENDIA KARINA LASCANO CORTEZ

ASESORA

Mgt. IRLANDA ARMIJOS

ESMERALDAS, ENERO 2019

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE previo a la obtención del título de LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ESPECIALIZACIÓN DOCENCIA ESPECIAL.

Autor: GLENDA KARINA LASCANO CORTEZ

PRESIDENTE TRIBUNAL DE GRADUACIÓN f. _____

Mgt. IRLANDA ARMIJOS f. _____
DIRECTORA DE TESIS

..... f. _____
LECTOR 1

..... f. _____
LECTOR 2

f. _____

DIRECTORA DE ESCUELA

ÍNDICE

PORTADA	i
ÍNDICE.....	ii
ÍNDICE DE TABLAS	iv
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	v
AUTORÍA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
DEDICATORIA	viii
RESUMEN	ix
ABSTRAC.....	x
INTRODUCCIÓN.....	xi
Justificación	xii
CAPÍTULO I: MARCO TEORICO	14
1.1. Bases teóricas y científicas	14
1.1.1. Inclusión educativa.....	14
1.1.1.1. Historia.....	15
1.1.1.2. Definición de educación inclusiva	15
1.1.1.3. Principios de la educación inclusiva	16
1.1.1.4. Características de una escuela para todos	17
1.1.1.5. Dimensiones de una educación inclusiva.....	18
Cultura inclusiva.....	19
Políticas inclusivas	20
Prácticas inclusivas.....	21
1.2. Marco legal.....	23
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA / MATERIALES Y MÉTODOS.....	30
2.1.1. Descripción del lugar.....	30
2.1.2. Tipo de investigación	30
2.1.3. Población	30
2.1.4. Técnicas en instrumento	30
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	32
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	40
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES.....	44
CAPÍTULO IV: RECOMENDACIONES.....	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de instrumento aplicado a estudiantes y docentes .	31
Tabla 2. Descripción de la muestra (estudiantes)	32
Tabla 3. Descripción de la muestra (docentes)	33
Tabla 4. Percepción docente de la cultura inclusiva	34
Tabla 5. Percepción de estudiantes sobre la cultura inclusiva	35
Tabla 6. Percepción de docentes sobre las políticas inclusivas	36
Tabla 7. Percepción de estudiantes sobre las políticas inclusivas	37
Tabla 8. Percepción de docentes sobre las prácticas inclusivas	38
Tabla 9. Percepción de estudiantes sobre las prácticas inclusivas.....	39

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cultura Inclusiva desde la perspectiva de los Docentes y estudiantes.....	34
Gráfico 2. Políticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.....	36
Gráfico 3. Prácticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.....	38

AUTORÍA

Yo, GLENDA KARINA LASCANO CORTEZ, declaro que la presente investigación enmarcada en el actual trabajo de tesis es de absoluta responsabilidad del autor, respetando las diferentes fuentes de información y aplicando las normas APA, en la realización de citas bibliográficas.

En virtud que el contenido de esta investigación es de exclusiva responsabilidad legal y académica de la autora y de la PUCESE.

Glenda Karina Lascano Cortez

C.I. 080237048-6

AGRADECIMIENTO

Agradezco principalmente a Dios por la vida, fuerzas que me ha dado para realizar este trabajo y por permitir que haya personas muy valiosas e importantes en mi vida que día a día me motivaron y prestaron su tiempo para cumplir esta meta.

Así mismo agradezco de todo corazón a mis padres, quienes fueron pilar fundamental y cada día me brindaron su apoyo; a mi familia, amigos/as y demás familiares que de alguna u otra manera colaboraron.

Agradezco infinitamente a Mgt. Irlanda Armijos por guiarme durante el proceso de elaboración de la tesis y permitir adquirir más conocimientos sobre este tema.

Por último, agradezco a los y las docentes de la unidad educativa Julio Estupiñán Tello que fueron partícipes de esta investigación.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, por sus bendiciones que permitieron culminar este importante trabajo de investigación.

A mis padres, por ser el pilar más importante y demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional,

A mis amigos y demás familiares, y a cada una de las autoridades, docentes y estudiantes de la institución.

RESUMEN

La inclusión educativa es el desafío que tienen hoy los centros educativos, es un proceso sin final encaminado a eliminar las barreras de distintos tipos que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esto implica la puesta en marcha de acciones relacionadas, por un lado, la identificación de las barreras existentes en las culturas, en las políticas y en las prácticas educativas, así como de los factores que facilitan este proceso. De ahí que el objetivo de este estudio fue analizar la realidad de la Inclusión Educativa de la Unidad Fiscal Julio Estupiñán Tello desde la perspectiva de los docentes y estudiantes. Para ello se utilizó un cuestionario que fue aplicado a docentes y estudiantes, el cual que fue elaborado siguiendo los lineamientos del Índice de inclusión.

Se evaluaron tres dimensiones; culturas, políticas y prácticas inclusivas; los principales resultados señalan que los docentes y estudiantes perciben de maneras distintas la cultura del centro, manifiestan también que las políticas del centro educativo no son totalmente inclusivas. Y, por último, docentes y estudiantes perciben las prácticas como favorables.

PALABRAS CLAVES: Inclusión educativa, culturas, políticas prácticas, necesidades educativas especiales

ABSTRAC

Educational inclusion is the challenge that schools have today, it is an endless process aimed at eliminating the barriers of different types that limit the learning and participation of all students. This implies the implementation of related actions, on the one hand, the identification of existing barriers in cultures, policies and educational practices, as well as the factors that facilitate this process. Hence, the objective of this study was to analyze the reality of the Educational Inclusion of the Julio Estupiñán Tello Fiscal Unit from the perspective of teachers and students. For this, a questionnaire was used that was applied to teachers and students, which was developed following the guidelines of the Inclusion Index.

Three dimensions were evaluated; inclusive cultures, policies and practices; the main results indicate that teachers and students perceive the culture of the center in different ways, they also state that the policies of the educational center are not totally inclusive. And, finally, teachers and students perceive the practices as favorable.

KEYWORDS: Educational inclusion, cultures, practical policies, special educational needs

INTRODUCCIÓN

La enseñanza actual tiene el desafío de responder a las diferentes necesidades educativas que presentan los niños y las niñas en las aulas, a esto, muchos autores le llaman inclusión. Aunque este término suene sencillo y fácil de conseguir, resulta algo, casi imposible en muchas de las instituciones educativas. Se piensa que este proceso lo tiene que defender y trabajar solo el docente en las aulas; esto no es así. Es necesario tener en cuenta que la inclusión educativa es una tarea que compete a todos. Soto en el 2003 señala que cuando se habla de inclusión se crean expectativas para todos quienes se relacionan con aquellas personas que requieren ciertos apoyos para enfrentar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad (p. 2). Desde ahí la importancia de tomar en cuenta todos los aspectos relacionado con la cultura, las políticas y prácticas que se rigen en el entorno escolar.

A nivel mundial se puede afirmar que Canadá es uno de los países pionero en educación inclusiva, le sigue Alemania, el cual manifiesta estar realizando grandes esfuerzos para aclarar el verdadero significado de la inclusión y además está generando condiciones necesarias para su buen desarrollo. En Ecuador la inclusión educativa va avanzando significativamente, en la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe se señala que el Estado garantizará una educación de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes. La intención es muy buena, pero se ha podido evidenciar hasta ahora que los discursos a favor de la inclusión van por un lado y las prácticas educativas por otro, provocando en muchas ocasiones segregación y exclusión.

Lo señalado anteriormente no quiere decir que no es posible desarrollar la inclusión en los centros educativos, si bien es cierto se presentan muchos desafíos, los cuales es necesario afrontarlos. Por ello es necesario favorecer procesos de autoevaluación y reflexión que ayuden a los centros educativos a generar procesos de mejora en cuanto a sus culturas, a sus políticas y a sus prácticas inclusivas. De ahí que surja varias interrogantes, entre ellas conocer ¿cómo está la realidad inclusiva en los centros educativo? ¿cómo perciben docentes y estudiantes el entorno escolar?, ¿docentes y estudiantes perciben que existen unas políticas y unas prácticas que favorecen la inclusión de todos y todas.?

Justificación

Este estudio realza la importancia de presentar un análisis de los elementos que vinculan la inclusión en el proceso educativo de la Unidad Educativa Julio Estupiñán Tello, detectando cuáles son sus debilidades, y fortalezas en cuanto a la realidad inclusiva, con el fin de encaminar tanto a los estudiantes como a los docentes hacia una educación incluyente sin distinción, donde todos sean capaces de captar la enseñanza impartida, promoviendo una educación de calidad.

Los docentes rigen su actuar en función de las concepciones personales y pedagógicas que poseen acerca de un tema específico, las prácticas inclusivas de los docentes dentro del proceso educativo están también presentes sus concepciones acerca de lo que es inclusión y la convicción que tenga acerca de las herramientas cognitivas y metodológicas que posea para enfrentarlas. Es por ello por lo que se ha visto la necesidad de analizar la percepción que tiene tanto docentes y estudiantes sobre la realidad inclusiva que se da en la Unidad Educativa Julio Estupiñán Tello.

Existen varias razones por la cual se decidió realizar esta investigación, entre ellas se pueden desatacar: la realidad del sector urbano marginal donde se encuentra la institución; las condiciones y característica del centro, los altos índices de violencia que existen en el barrio. Todas estas realidades hacen que los niños niñas y jóvenes sean más vulnerables si el ambiente escolar no garantiza una educación incluyente.

Por lo tanto, los beneficiarios directos serían los niños, niñas y jóvenes de que asisten a la Unidad Educativa Julio Estupiñán, mientras que los beneficiarios indirectos serían los docentes pues ampliarán y concienciarán su rol frente a esta problemática, como beneficiarios indirectos tenemos a la institución educativa involucrada en esta investigación y todos los miembros de la comunidad educativa porque serán testigos y parte importante de la inclusión de los estudiantes.

OBJETIVOS

General

Analizar la realidad de la Inclusión Educativa de la Unidad Fiscal Julio Estupiñán Tello desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.

Específicos

- Conocer la realidad de la cultura inclusiva desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.
- Analizar la realidad de las políticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.
- Identificar las prácticas inclusivas desde las perspectivas de los docentes y estudiantes.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Bases teóricas y científicas

En este apartado se describen las bases conceptuales sobre inclusión educativa, su historia, las características de una escuela inclusiva y que elementos claves para generar buenos procesos de inclusión.

1.1.1. Inclusión educativa

La educación, se focaliza directamente por formar, desarrollar, e impartir conocimientos a estudiantes en un sistema completo, iniciando especialmente por la inclusión. Convirtiéndose en un proceso con carácter democrático para los educandos con necesidades educativa especiales (N.E.E), siendo un punto clave para la sociedad, que no solo son prácticas de enseñanza o metodológicas, sino estrategias que abarcan situaciones de integración, diversidad y construcción de identidades, siendo un nuevo desafío para los países latinoamericanos, poniendo énfasis en el nuestro, que es Ecuador, dejando de lado cualquier distinción, discapacidad, etnia o género que tenga el niño, niña o joven para que se integren nuevamente a su entorno.

La UNESCO (2005), al hablar de inclusión se refiere a los cambios y modificación en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas. (p. 1). Entonces, la inclusión en este ámbito permite la evolución del área educativa relacionada con las N.E.E que tienen ciertos niños, niñas y jóvenes, lo cual sirve de sustento para ejecutar prácticas inclusivas, que ayudan a fomentar una enseñanza más contemporánea.

De acuerdo con lo que manifiesta Theoharis citado en González (2008), existe una conexión necesaria entre justicia social e inclusión de alumnos con NEE. La justicia social no puede ser una realidad en las escuelas donde los estudiantes con diversas limitaciones son segregados, sacados de clases regulares, o reciben un currículo y enseñanza separada (p.2). El autor trata de explicar que la relación que existe entre la justicia social e inclusión es muy importante porque cuando se habla de escuelas inclusivas, enmarca directamente las condiciones y capacidades del ambiente escolar

haciendo posible la inclusión, resaltando una enseñanza valiosa para todos los estudiantes sin excepciones.

1.1.1.1. Historia

La lucha por el derecho a una educación para todos sin importar las características o condiciones del alumnado no lleva muchos años, Según Tomasevski (2003), la historia no es muy larga, pero se han dado algunos pasos. Esta autora manifiesta que la educación no goza aún de un reconocimiento como derecho humano universal, sin embargo, el proceso realizado se ha concentrado en tres etapas fundamentales: la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado históricamente la educación; el abordaje de la segregación educativa a la integración; y la adaptación de la enseñanza a la diversidad (p.9).

En la primera etapa se establece la concesión del derecho a la educación a todas las personas que han sido excluidas por diferentes causas, ya sean estas diferencias de etnia, capacidad, religión, condición social, pero esta educación se deba exclusivamente en escuelas especiales para estos colectivos. En la segunda etapa de este proceso, se aborda la segregación de las personas que están en los centros de educación especial y se avanza el dialogo de la integración, es decir, las personas que fueron admitidas a los centros educativos ordinarios deben adaptarse a la realidad de ese contexto, independientemente de su condición. Y por último en la tercera etapa se da un paso más, se exige una adaptación, pero no de la persona en sí, esta adaptación se da en la enseñanza y debe responder a las necesidades de los estudiantes con el fin de facilitar y garantizar una plena participación. (Tomasevski, 2003, p. 10)

1.1.1.2. Definición de educación inclusiva

La inclusión en el proceso educativo está superando las diferentes barreras hacia la participación y el aprendizaje de los estudiantes, con la adopción de nuevos métodos que influyen en el accionar del individuo hacia un objetivo común.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2013), define a la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación (p.5)

La UNESCO (2001) señala que es “una modalidad destinada a atender a niños, niñas y jóvenes con discapacidad dentro del ambiente de la educación general, tomando en consideración cada vez más, como una transformación que apoya y celebra la diversidad entre los estudiantes.” (párr. 2)

Por otro lado, Parrilla (2004) señala que “la educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión.” (p. 196). Así, Valenciano (2009), expresa que para lograr inclusión en el proceso educativo se requiere de un cambio en su contexto; enmarcado en el derecho a la igualdad de oportunidades y a la participación. Es habilitar escuelas para que atiendan a toda la comunidad como parte de un sistema inclusivo, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural. (p. 23)

Para dar paso a una inclusión en el proceso educativo, se debe dejar de lado las distinciones de raza, clase social, religión, género, discapacidad entre otras. Por ello, es importante una transformación profunda de la educación, emprendiendo un aprendizaje institucional.

1.1.1.3. Principios de la educación inclusiva

La inclusión educativa se sustenta en un conjunto de principios que sirven de pilares para construir una educación para todo, en la cual los estudiantes se sientan acogidos y atendidos teniendo en cuenta sus individualidades. Según lo expuesto en la Declaración de Salamanca (1994) el principio rector de la educación inclusiva es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas (p.6)

Autores como López (2012) señalan como principios fundamentales también a la individualización y el trabajo en comunidad. Es decir, las escuelas deben proporcionar a todos y cada uno de los estudiantes una educación tan ordinaria como sea posible, adaptándose a las necesidades de cada uno. Y para atender estas necesidades se apoyan del principio de trabajo en comunidad, lo que significa que los docentes deben trabajar en conjunto con los mismos estudiantes, con todo el personal de la escuela, los padres de familia y en sí con toda la comunidad.

Por otro lado, Medina (2017) después de realizar una revisión bibliográfica recoge cinco principios que se consideran más representativos, entre estos principios están: centros educativos que acogen la diversidad; un currículum amplio, común y flexible; enseñanza y aprendizaje interactivo; el apoyo debe centrarse en la escuela y desde un trabajo colaborativo; y, por último, la cooperación entre todos los sectores de la sociedad. Estos principios son acogidos también por la UNESCO, y especifica el apoyo que deben tener los docentes y la participación que urge de los padres de familia, parte además de la premisa de que educar en la diversidad, es educar para una convivencia democrática donde está presente la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, ya sea fuera o dentro del aula. (p.84).

1.1.1.4. Características de una escuela para todos

El termino de inclusión educativa habla de una escuela que posibilita aprendizaje y participación para todos los estudiantes, lo que conlleva a rechazar cualquier tipo de segregación y aislamientos, generando una escuela más adecuada a las necesidades de todos los que la integran. Es por ello conveniente aclarar con más detalles algunas de las características que deben tener los centros educativos si tienen como objetivo ser una escuela para todos.

Para Sánchez (1996), las características son las siguientes:

- Filosofía del aula: dentro de una misma aula, los estudiantes pueden aprender y valorar la diversidad existente, evidenciándose mayores oportunidades para disminuir la discriminación y sus diferencias.
- Reglas en el aula: se enmarca a los derechos de cada estudiante sin distinción alguna, habiendo un trato justo para todos por igual con respeto mutuo, iniciando en el aula para luego dar al medio social.
- Apoyo dentro del aula: los servicios de los profesionales, en cuanto alguna necesidad educativa o social se manifiesta de forma más abierta e integra, donde es tratado como un tema normal en el entorno educativo, ya que son sus derechos y beneficios. (pp. 5-7)

Por otro lado, el MINEDUC (2011) señala que son ocho las características de una escuela inclusiva, entre ellas:

- Sentido de pertenencia, para establecer una filosofía y visión que genere convicción en toda la comunidad.
- Liderazgo de las autoridades del centro educativo, quienes deben estar involucrados activamente con toda la institución.
- Trabajo con las familias, ya que esta es parte esencial en la educación de los estudiantes, de ahí la necesidad de mantener programas permanentes de capacitación, orientación y apoyo.
- Colaboración y cooperación, en la que estén involucrados los estudiantes en estrategias de apoyo mutuo (enseñanza entre iguales, aprendizaje cooperativo, enseñanza en equipo, coenseñanza). Asimismo, generar una práctica docente de inclusión y atención a la diversidad (equipo de asistencia estudiante-docente y equipo transdisciplinario).
- Programa de apoyos, en el cual participen profesionales especializados que luego interactúen con los docentes y demás miembros de la institución.
- Oferta educativa diversificada, es decir, que sea flexible con múltiples oportunidades que promuevan y aseguren la permanencia de los estudiantes.
- Currículo inclusivo y flexible,
- Fortalecimiento de la formación docente inicial y continuación para la atención a la diversidad.

A más de estas características el MINEDUC (2011), señala que las instituciones educativas inclusivas debes establecer políticas encaminadas a favorecer una educación efectiva y de calidad a toda la diversidad de estudiantes (p. 41). Todo esto, contribuye a proporcionar condiciones en las que se fomentará, que cada uno de los actores educativos sea un aprendiz, que sugiere y conlleva a una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder de manera positiva y sacar lo mejor en cada estudiante.

1.1.1.5. Dimensiones de una educación inclusiva

Se puede afirmar que casi todas las reformas que se han realizado en el ámbito educativo se declaran ser inclusivas, Escudero y Martínez (2010) señalan que, en

realidad, la mayoría de estas reformas no se han implementado, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla. Lo dicho, conlleva a afirmar que la inclusión educativa es un proceso, el cual amerita el compromiso de todos los miembros de la comunidad para realizar análisis y reflexión de la realidad propia del centro, para luego plantear acciones conjuntas que permitan minimizar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todos. Para generar este proceso de cambio los centros educativos deben analizar tres planos o dimensiones, según Booth y Ainscow (2011) son las culturas escolares, las políticas y las prácticas

Cultura inclusiva

El proceso de cambio normalmente se centra en los cambios que son visibles, es decir, son los cambios más fáciles de identificar, esto cambios puede ser en las operaciones, los sistemas, los procedimientos, sin embargo, una implantación efectiva implica que todo cambio ha de estar unido a la cultura de la organización (p.4). Los mismos pasa en un centro educativo cuando se quiere dar el paso a la inclusión.

Para Booth y Ainscow (2011) las culturas son la base para el desarrollo de las escuelas inclusivas, estas pueden favorecer o hacer que la inclusión en los centros educativos sea imposible. Señalan además que las culturas son formas de vida relativamente permanentes que están creadas por las personas y estas a la vez pueden crear culturas (p.50)

El termino cultura se lo define como el conjunto total de los actos que realizan los seres humanos en una determinada comunidad, estos actos pueden ser prácticas económicas, artísticas, científicas, religiosas o cualesquiera otras. Toda práctica humana que supere la naturaleza biológica es una práctica cultural, así lo afirman Sastre y Navarro (2009, p. 7). Las culturas se establecen y se expresan a través de la lengua y los valores, a través de historias compartidas, los conocimientos, las habilidades y las creencias igualmente compartidas (lo que no quiere decir que todos los miembros de una institución las compartan); a través de los textos, el arte, los instrumentos, las normas formales e informales, los rituales o los sistemas e instituciones que un grupo ha creado y mantiene.

Las culturas establecen un sentido colectivo de cómo se hacen las cosas y cómo deberían hacerse. Galpin (2013) señala que esta contribuye a la formación de

identidades en las que las personas se ven reflejada y se afirman a través de actividades de grupo. La identificación con una actividad del grupo proporciona un motivo para mostrar las características de la comunidad a los recién llegados. Así como las identidades, las culturas se forman a partir de múltiples influencias que se relacionan entre sí y que son complejas. Reflejan las diferentes influencias y similitudes que actúan sobre las personas y que generalmente implican una superposición de redes de sub-culturas.

Las culturas implican normas explícitas o implícitas para identificar y responder a los visitantes o las personas de fuera de la institución. Las culturas inclusivas fomentan la aceptación de que existe una variedad de formas de vida e identidades que pueden coexistir, que la comunicación entre ellas es enriquecedora y que requiere que se dejen a un lado las diferencias de poder. Donde no existe flexibilidad ni variación en las actividades, cualquier cambio puede ser percibido como una pérdida de identidad de los miembros de la comunidad y ser resistido. Las culturas inclusivas comparten valores y reciben de buen grado a los nuevos miembros, teniendo en cuenta que ello implica siempre una preparación para el cambio.

Las actividades para crear culturas más inclusivas deben ser continuas. La forma de mantener este compromiso es a través de la implicación activa del profesorado, los equipos directivos, los estudiantes, sus familias y los miembros del Consejo Escolar, en la puesta en marcha de los cambios fundamentales. Se requiere un esfuerzo considerable para superar la resistencia cuando las prioridades tienen que ver con desafiar valores y creencias profundamente arraigadas. Algunos miembros del profesorado, de los estudiantes o de sus familiares, por ejemplo, pueden no estar de acuerdo con un objetivo de mejora en particular.

Políticas inclusivas

Las políticas tienen que ver cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo. Y es así, que Sandoval et al. (2002) define a las políticas inclusivas como el cultivo del terreno para desarrollar acciones que mejoren el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, afirma que es la vértebra de todas y cada una de las políticas que se llevan en el centro, es

decir, las decisiones curriculares y organizativas que se fundamentan en la capacidad de respuesta de la comunidad educativa (p.16).

Por otro lado, Booth y Ainscow (2000) señalan que las políticas inclusivas pretenden asegurar que la inclusión sea un proceso innovador para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en la cual entran todas las modalidades de apoyo del centro educativo que se reúnen dentro de un único marco y se aprecian desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas (p.16).

Se puede concluir que para conseguir la igualdad de derechos no basta formular políticas específicas, sino más aun mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, estrategias de liderazgo y establecimientos educativos equipados. Para el MINEDUC (2011) estas políticas deben ir en la línea de: gestión; liderazgo y colaboración; desarrollo profesional; disponibilidad y organización de recursos y tiempo.

- La gestión orientada a las tareas administrativas y a los aspectos que intervienen en el cumplimiento del proyecto educativo institucional con enfoque inclusivo.
- Formación docente, la cual debe permitir dar respuesta a la diversidad; esta formación debe estar orientada en la línea de actualización y capacitación, los momentos de diálogo y reflexión sobre las prácticas educativas, el desarrollo de redes de apoyo, planificación y enseñanza colaborativa entre docentes y especialistas, el asesoramiento externo.
- Uso adecuado del tiempo, factor esencial para generar y realizar actividades educativas, esto se refiere a respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, sacar el máximo de provecho de las experiencias que se ofrecen.
- Los materiales, elemento importante; la cantidad, calidad y adecuación de los recursos de la institución educativa influirá en el desarrollo integral del estudiante.

Prácticas inclusivas

Los diferentes procesos que se expone a continuación involucran a los actores educativos como directores, docentes, padres de familia, representantes para desarrollar

formas de trabajo más inclusivas, esforzándose por alcanzar logros educativos, a través de las diversas prácticas de inclusión en el proceso educativo que elevan el desarrollo de la sociedad escolar.

Siendo una forma sistemática de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, fijando prioridades para el cambio, llevando a la práctica lo mejor y realizar control a los resultados.

Estas prácticas se fuerzan por minimizar todas las barreras del aprendizaje, como dentro este estudio se da a conocer (Montánchez, 2014):

La inclusión educativa en Ecuador

A partir del año 2008 la Constitución de la República de Ecuador estipulo que la educación es un derecho y un deber ineludible e inexcusable, por esa razón todas las personas deben ser incluidas en un centro educativo que ayude a posibilitar su aprendizaje. El Ecuador quiere garantizar una educación a las personas con discapacidad, a la inclusión e integración a los centros educativos suprimiendo las barreras para el aprendizaje. Se puede decir que los centros educativos que tienen personas con necesidades educativas o discapacidad están encargados de crear adaptaciones curriculares de acuerdo a sus necesidades y la educación que necesita.

Desde el año 2010, el MINEDUC cuenta con un Proyecto Modelo de Educación Inclusiva, cuyo objetivo es asegurar que el todo el sistema educativo cumpla con las demandas de la Constitución, es decir, hacer posible la escuela para todos, atendiendo a todos los estudiantes con NEE, transitorias o permanentes, asociadas o no a la discapacidad.

El Ecuador, a través del MINEDU expresa que la educación inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducir la exclusión del sistema educativo, pretende que las personas con necesidades educativas, asociadas o no a una discapacidad, permanezcan y culminen sus estudios en centros educativos especializados o escolarizados, que no sean discriminados y excluidos del sistema educativo y laboral. Además, recalca que la

inclusión es un proceso y debe ser vista como una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad de los estudiantes. Se trata de aprender a vivir con dicha diversidad y sacar lo mejor de esta.

Para favorecer al desarrollo de una educación mas inclusiva, el MINEDUC ha implementado 140 unidades de Apoyo a la inclusión (UDAI), las mismas que están adscritas a los Distritos de Educación. Las UDAI tienen la misión de facilitar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes, dando preferencia de atención a quienes se encuentran en situación o riesgo de exclusión, marginación o de abandono del proceso educativo a través de tres ejes de atención: evaluación /ubicación, intervención, y seguimiento, favoreciendo su acceso, permanencia, participación, aprendizaje, promoción y culminación en el Sistema Educativo Nacional.

1.2. Marco legal

Toda organización social posee un andamiaje jurídico institucional que regule los derechos y obligaciones establecidas por los organismos superiores que rigen a los estados miembros, a continuación, le presentamos el marco legal que ampara la educación inclusiva.

Con la Constitución de la República del 2008, se establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión del Estado, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir, según el art. 26. En la misma normativa, en el art. 27 se establece que la educación debe además de ser participativa, obligatoria, intercultural, democrática, diversa, de calidad y calidez, incluyente, es decir que todas las personas deben ser incluidas en el sistema educativo. En el capítulo tercero, el cual hace referencia a los derechos de las personas y grupos de atención prioritaria, en el art. 48 se establece que el Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren entre otras la inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI), en el art. 2 se hace referencia a varios principios que están relacionados con la atención e inclusión de

personas con discapacidad en el sistema educativo: entre esos principios están la atención e integración prioritaria y especializada; la equidad e inclusión; acceso y permanencia. Para la aplicación de esta ley, se expidió un Reglamento. En este se encuentra un aparatado que hace referencia las NEE. En el art. 229 de este reglamento indica que la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria.

Y para finalizar, el MINEDUC, expidió el Acuerdo Ministerial No. 0295-13, en el cual se da a conocer la normativa para que las instituciones públicas y privadas adapten una nueva forma de interactuar con las personas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad con el objetivo regular los mecanismos del sistema nacional educación con el apoyo de las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI).

1.3 Estudios Previos

El proceso de inclusión requiere concientización ante la sociedad, más aún en el ámbito educativo, donde se enfoca el eje principal que son los niños, niñas y adolescentes, a los cuales se debe proyectar una educación de calidad, ya que la inclusión necesita afianzarse a través de prácticas sociales que parten del entorno escolar hacia la familia y sociedad. La Unesco (2005) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a las diversidades de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

En muchos centros educativos se puede observar que existe una cultura inclusiva, así lo afirman Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017), estos autores en la investigación que realizaron sobre percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en un centro educativo que estaba implementando políticas de inclusión. Los resultados permiten identificar que los miembros de la comunidad tienen percepciones similares en torno a la cultura inclusiva de la institución, sin embargo, se identificaron diferencias significativas en las percepciones sobre las prácticas inclusivas, en las que los padres de hijos con discapacidad las perciben en una menor proporción. Los autores destacan como barrera la carencia de recursos pedagógicos y de apoyo institucional para la tarea de formar estudiantes funcionalmente diversos. Otra de las barreras identificadas es que

existe acciones excluyentes por parte de los niños sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidades. Por último, manifiestan que los resultados de este estudio son un reflejo de la complejidad de la propuesta de la educación inclusiva y que sus variables problemáticas encontradas pueden ser un camino para lograr una sociedad más inclusivas.

En un estudio cuyo objetivo fue develar las percepciones sobre la práctica de educación inclusiva que posee el equipo de profesionales de la educación de un centro escolar de Chile, Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017) encontraron que los sujetos participantes tienen una percepción con una leve tendencia positiva hacia planteamientos teóricos de inclusión. Señalan que el equipo docente tiende a segregar recurrentemente al alumnado que presenta alguna necesidad educativa especial. Esta segregación manifiesta escasas estrategias didácticas, lo que provoca una débil interacción pedagógica, considerada necesaria para desarrollar un aprendizaje significativo. En particular, predominan prácticas que dificultan el proceso enseñanza aprendizaje del estudiantado con NEE, prevalecen estrategias de enseñanza homogéneas e individuales en desmedro de generar actividades de aprendizaje desafiantes para todos los niños y niñas. El equipo docente desconoce la potencialidad de los métodos cooperativos como estrategias esenciales para desarrollar una educación inclusiva en la comunidad escolar. En su mayoría excluye a estudiantes con NEE, y promueve, en el aula, solamente habilidades básicas del pensamiento, que limitan las oportunidades de aprendizaje para todos los niños y niñas. Demuestran un clima de desconfianza para relacionarse con el estudiantado con NEE. Esta percepción limita las oportunidades para desarrollar una educación inclusiva en el centro educativo.

Estudios realizados por Talou, Borzi, Sánchez, Gómez, Escobar y Hernández (2010) indagan las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades. Estos autores mencionan que para los docentes un ser que no puede de ninguna manera desarrollar actividades que todos realizamos, necesita ayuda, estímulo y una atención personalizada en todo. Señalan que la comunidad educativa no rechaza la inclusión, pero sostiene que no debe ser plena, teniendo en cuenta la particularidad del sujeto como un todo. Otros opinan que solo es posible la integración e inclusión si se consideran necesarios los siguientes aspectos: el niño, los recursos materiales, los

humanos y los docentes, afirmando que todos los sujetos se beneficiarían de la integración, cuando sólo se la hace en función de sus características individuales.

Destacan la necesidad de eliminar barreras físicas y las que se percibe el rechazo de otros niños, hacia los compañeros con discapacidades que no son elegidos para realizar alguna actividad escolar. Reclaman la presencia y permanencia en la escuela común, del personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología la enseñanza pertinente y /o de asesoramiento al respecto.

De igual forma Talou, et, al (2010) señalan que la comunidad educativa reconoce que en los ámbitos de reflexión institucional la inclusión no constituye un tema que se trate con frecuencia deseable, por eso destacan la necesidad de que se establezcan como un problema a ser tematizado y ampliamente discutido, con el fin de buscar soluciones cooperativas y lograr ambientes inclusivos. Esto permite concluir que el docente es un actor clave para lograr que la integración se lleve a cabo de manera efectiva y que los actores involucrados en la inclusión escolar constituyen la condición necesaria para la creación de una verdadera y justa cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

En un estudio realizado por Navarro (2014), se destaca la necesidad de crear escuelas de calidad para todos los/as estudiantes, es decir, tratan de adaptar la enseñanza a todos los estudiantes dentro del aula ya que se parte de la aceptación de la diversidad, donde el tratamiento educativo es para todos igual, considerando las diferencias individuales en un marco educativo sin discriminación. El autor añade que para los docentes las principales carencias de la educación inclusiva están relacionadas con la falta de planificación conjunta a nivel del centro. Creen que los centros no están preparados para responder a las exigencias de la educación inclusiva ya sea por la falta de recursos o por la necesidad de eliminar barreras, ya que la escuela se concibe como una comunidad de aprendizaje y la inclusión, un reto. Afirman que la atención educativa debería estar más centrada en el desarrollo de las capacidades que en el estudio de las dificultades de los estudiantes para enfrentarse a los aprendizajes, creen que es necesaria una mayor implicación para conseguir los objetivos de la inclusión educativa, mientras que un porcentaje menor de docentes afirman que el sistema educativo actual no funciona para ningún estudiante. En este estudio el autor concluye que la inclusión educativa está dirigida a todos los /as estudiantes y es asumido por los docentes, ya que piensan en estudiantes con N.E.E cuando se refieren a la “inclusión”. Así mismo manifiestan que

las prácticas educativas están basadas en diseñar una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de los/as estudiantes, sin embargo, la educación actual no logra el desarrollo pleno de capacidades” ya que está más centrada en atender las dificultades. Las reformas educativas se han contribuido para que la comunidad educativa tenga una mayor concienciación sobre las implicaciones para la escuela de la atención a la diversidad, lo que le contribuye a promover el cambio y la mejora educativa en algunos centros.

González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016), realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar las actitudes y necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas. Los resultados demuestran que la dimensión que ofrece inferiores valoraciones se relaciona con el desarrollo de las prácticas inclusivas, mientras que crear culturas inclusivas obtuvo la puntuación más elevada. Los autores llegan a la conclusión que los docentes presentan actitudes bastante favorables hacia la diversidad, pero tienen cierto desconocimiento en cuanto a cómo organizar la respuesta educativa a las necesidades que de ella se derivan. Además, manifiestan la necesidad de promover prácticas inclusivas, pero precedidas de un buen consenso sobre políticas y culturas que favorezcan la inclusión.

En un estudio realizado por Escobedo y Doménech (2009), cuyo objetivo fue indagar situación actual de un centro con respecto a la inclusión educativa, los resultados señalan que gran parte del profesorado no cree que su colegio puede convertirse en una escuela inclusiva. Entienden los cambios y las transformaciones desde una perspectiva integracionista, donde los que deben adaptarse a la cultura escolar son las familias y los docentes, en lugar de crear una cultura escolar entre docentes, alumnado y familias. Se trata de un centro con valores poco compartidos entre docentes. La implicación de las familias no se ve como positiva para todos los docentes y en definitiva no hay un trabajo conjunto a nivel de escuela. Algunos de los docentes entienden la inclusión desde el modelo integracionista y desde esta perspectiva no desarrollan una transformación en el centro. La resistencia a crear un nuevo contexto de diálogo y participación de las familias responde a la premisa de considerar su cultura la dominante y la de las familias del centro, la que debe adaptarse a sus normas. La participación familiar es un tema no resuelto, ya que las familias no se implican en la dinámica del centro y no participan activamente en la toma de decisiones ni en el aprendizaje de la

escuela. Y, por otro lado, algunos docentes no son conscientes de la diversidad del alumnado. En algunos casos se entiende la diversidad tan sólo de los y las alumnas que son diferentes a la mayoría.

Corral, Bravo y Villafuerte (2015) realizaron un estudio cuyo objetivo se centró en describir el estado de la educación inclusiva en el cantón Manta de la provincia de Manabí-Ecuador. Para ello aplicaron una encuesta a 100 docentes de 30 centros educativos del cantón Manta. Ellos encontraron altos resultados en la dimensión de políticas inclusivas, manifiestan que los docentes tienen un amplio conocimiento del marco jurídico en lo referente a este tema. En cuanto a las culturas inclusivas se evidencia un nivel medio bajo, debido a que persiste en las comunidades educativas actitud evasiva de asumir responsabilidades, se dan actos discriminatorios, de segregación, exclusión y prejuicio relacionado sobre todo con estudiantes que presentan discapacidad. En referencia a la práctica inclusiva el logro es bajo, ya que en las instituciones educativas persisten las barreras de acceso, escasa planificación para una educación inclusiva, insuficientes adaptaciones curriculares. A más de ellos manifiestan que se percibe en la comunidad educativa una falta de responsabilidad hacia sus estudiantes, no asumen el reto que se les presenta como un desafío, sino como una situación impuesta, se evidencia poco o ningún interés por autoformarse o buscar información sobre técnicas de atención a los niños y niñas con NEE que están a su cargo; por el contrario, los y las docentes asumen una actitud evasiva ante la posibilidad de recibir a estudiantes con NEE.

Y, por último, en el estudio realizado en Esmeraldas por Castro (2018) cuyo objetivo fue también analizar la percepción de docentes y estudiantes sobre la realidad inclusiva de un centro, siguiendo el Index de Inclusión, encontró que tanto las culturas, las políticas y las practicas inclusivas fueron valoradas positivamente, superando la media de tres. Encontró mayor puntuación en la dimensión de cultura, pero con algunas carencias las cuales están relacionadas con las carencias de normas y valores inclusivos generando así en los estudiantes la percepción de poca claridad que el centro sea un espacio acogedor para todos. En cuanto a las políticas inclusivas, Castro señaló que las puntuaciones en su estudio fueron bajas, resaltando la carencia de políticas que permiten el acceso y movilidad, la carencia de protocolos de integración para los nuevos estudiantes y maestros y el poco conocimiento de los estudiantes sobre la existencia de

normas de convivencia y la participación en reuniones y asambleas. Y, por último, los resultados sobre las prácticas inclusivas reflejan valores altos, pero también se manifiesta, la necesidad de recursos en el barrio, el poco trabajo colaborativo de los docentes y el diseño de las actividades que permitan la participación de todos los estudiantes.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA / MATERIALES Y MÉTODOS

2.1.1. Descripción del lugar

Esta investigación se ha desarrollado en la Unidad Educativa Julio Estupiñán Tello, la misma que está ubicada en el Barrio “20 de Noviembre”, de la ciudad de Esmeraldas, cantón Esmeraldas, parroquia 5 de Agosto. Esta parroquia, comprende desde el sector de la calle Salinas y termina en el sector del Cabezón.

2.1.2. Tipo de investigación

El paradigma de este estudio es cuantitativo y se caracteriza por ser descriptivo y no experimental, para Bisquerra (2009), los métodos descriptivos tienen el propósito de “describir situaciones, evento y hechos, decir como son y como se manifiestan” (p. 114). Por sus objetivos, esta investigación se considera aplicada, se parte de la información que ya existe sobre la inclusión educativa y con ella se ha querido analizar las opiniones que tienen tanto docentes y estudiantes sobre este proceso es su centro educativo.

2.1.3. Población

La población de estudio fueron 21 docentes y 75 estudiantes que son el total de los y las estudiantes de la básica superior de la unidad educativa seleccionada. De los profesores no se sacó muestra, mientras que de los estudiantes se sacó un muestreo por conveniencia, Carbonelli, Cruz e Irrazábal (2011) le llaman también muestreo intencional- sujeto tipo, este tipo de muestreo se define por las características típicas de los sujetos y se selecciona de acuerdo a ellas (p. 146), en este caso se seleccionó a los estudiantes de la básica superior por ser los niveles superiores con más años de permanencia en el centro educativo, y en los cuales se da una mayor comprensión lectora.

2.1.4. Técnicas en instrumento

Para este estudio se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento dos cuestionarios uno para estudiantes y otro para docente. Las variables incluidas en el instrumento son cultura, políticas y prácticas inclusivas. A la base del instrumento está el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011), este material consta de una serie de recursos que permite analizar la situación actual de las instituciones educativas en torno

a las variables cultura, políticas y prácticas inclusivas. Cada variable se mide a través de varias afirmaciones frente a las cuales los participantes indicaron su opinión en una escala Likert en un rango de 1 a 5 (1=nada de acuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= no lo tengo claro, 4= bastante de acuerdo, 5= muy de acuerdo)

Los cuestionarios se estructuraron en dos partes, una parte recogía datos socio demográfico (edad, género, curso o nivel de estudio), y la otra parte estuvo compuesta por 21 o 27 ítems teniendo presente las tres dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de instrumento aplicado a estudiantes y docentes

Dimensiones	Ítems
Estudiantes:	
Construyendo Comunidad	1, 2, 7, 8, 13, 14, 20, 18,
Políticas inclusivas	3, 4, 9, 10, 16, 19, 21,
Desarrollando prácticas inclusivas	5, 6, 11, 12, 15, 17
Docentes:	
Construyendo Comunidad	5, 7, 10, 11, 15, 20, 25, 27
Políticas inclusivas	2, 4, 6, 14, 18, 22, 23, 24, 26
Desarrollando prácticas inclusivas	1, 3, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 19, 21,

Con los datos recogidos se procedió a tabular la información con el programa Excel, y se analizó la información mediante estadística descriptiva básica. Se obtuvieron las puntuaciones de cada una de las dimensiones calculando las medias. Las medias más bajas son evidencia de mayor necesidad de intervención en relación con el tema de inclusión mientras que las medias más altas evidencia cuales hoy en día están siendo los aspectos o ámbitos más trabajados en la institución educativa.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El objetivo de esta investigación fue analizar la realidad de la inclusión educativa de la Unidad Fiscal Julio Estupiñán Tello desde la perspectiva de docentes y estudiantes. En este documento se presentan los resultados de tablas, gráficos y análisis de los instrumentos aplicados a través de las encuestas realizadas a docentes y estudiantes de la en el periodo lectivo 2017.

Tabla 2. Descripción de la muestra (estudiantes)

Variables	Frecuencias	Porcentajes
Genero		
Masculino	38	58%
Femenino	27	42%
Edad		
11-12	18	27.7%
13-14	37	57%
15-17	10	15,3%
Año básico		
Octavo	12	18.5%
Noveno	30	46.2%
Décimo	23	35.4%
Primer año de estudio en el centro		
Si	2	3.1%
No	63	96,9%
Años de estudio en la institución		
1-3	8	12,3%
4-6	18	27,7%
7-9	31	49.2%
10	7	10,8%
Repetición de curso		
Si	13	20%
No	52	80%
Curso con mayo repetición		
Sexto	1	8%
Octavo	7	53%
Noveno	4	31%
Décimo	1	8%

De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta realizada a los estudiantes se pueden destacar los siguientes aspectos: se evidencia un cierto equilibrio en ambos sexos. El mayor porcentaje de estudiantes comprenden las edades entre 12 y 13 años. Se puede resaltar que el 46,2% de los estudiantes encuestados corresponden a noveno año básico, casi la totalidad de estudiante lleva más de 2 años en el centro educativo. Existe un bajo

porcentaje de estudiantes que han repetido un año básico y de ese porcentaje la mayoría lo han repetido en octavo año.

Tabla 3. Descripción de la muestra (docentes)

Variables	Frecuencias	Porcentajes
Género		
Masculino	2	9,5%
Femenino	19	90,5%
Edad		
<40	2	9,5
40-45	6	28,5%
46-50	-	-
>50	13	62%
Años de docencia		
5-10	6	28,6
11-15	2	9,5%
16-20	1	4,8%
>20	12	57,1
Nivel de formación		
Bachiller		
Profesor de primaria	5	23,8
Licenciatura	15	71,4
Diplomado	-	-
Maestría	1	4,8
Nivel de curso con el que trabaja		
Inicial	5	23,8
Elemental	4	19 %
Media	7	33,4
Superior	4	19%
Otros	1	4,8

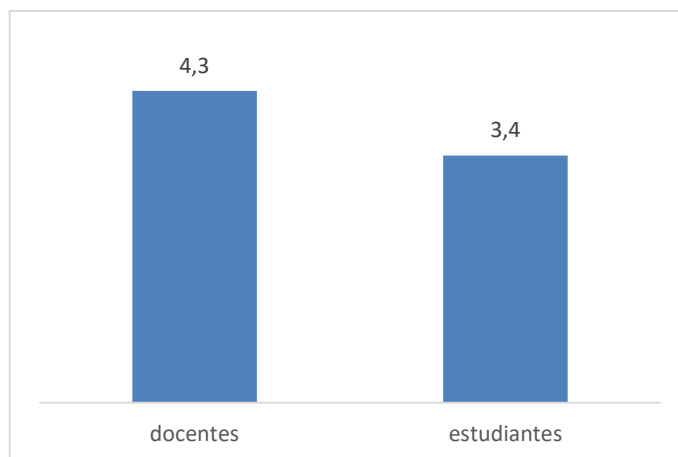
La muestra de los docentes se caracteriza por ser mayoritariamente del género femenino, con un alto porcentaje mayores de 50 años y con más de 20 años de experiencia docente. La mayoría tiene formación de tercer nivel (licenciatura) y un mínimo tienen maestrías. El mayor porcentaje de docente trabajan con la básica media, y le sigue la educación inicial.

A continuación, se presentan los resultados en base a los objetivos planteados, en primer lugar, se presenta los datos sobre el análisis de la realidad de la cultura inclusiva, tanto de docentes y estudiantes, luego se muestran los resultados de la percepción sobre las políticas inclusivas, seguido de los resultados de las prácticas y por último se hace un análisis de las debilidades de estas tres dimensiones.

El primer objetivo de esta investigación fue conocer la realidad de la cultura inclusiva desde la perspectiva de los docentes y estudiantes. En el siguiente gráfico se presentan las medias generales de esta dimensión. Se evidencia una marcada tendencia al alta en la percepción de los docentes, mientras que la percepción de los estudiantes tiende a la

baja, dejando ver que no tienen claro que en el centro educativo se esté generando una cultura inclusiva.

Gráfico 1. Cultura Inclusiva desde la perspectiva de los Docentes y estudiantes.



Para identificar aquellas acciones que evidencian o no una cultura inclusiva en el centro educativo, a continuación, se describe con más detalle y precisión la percepción de docentes y estudiantes.

Tabla 4. Percepción docente de la cultura inclusiva

ITEMS	MEDIA
En el centro escolar existe un ambiente acogedor y de comunidad entre estudiantes, profesores y familiares.	4.24
Los profesores del centro mantienen relaciones de colaboración, compartiendo ideas, puntos de vista y experiencias sobre la práctica educativa.	4.67
Las relaciones entre los docentes y estudiantes son cordiales y afectuosas manteniendo un clima de trabajo en el aula adecuado para el aprendizaje.	4.05
El centro escolar es un espacio de referencia para las familias del barrio apoyando y dando soporte a las necesidades de la comunidad de manera efectiva.	3.48
Se dispone de un conjunto de normas y valores conocidos y aceptados por profesores, estudiantes y las familias que guía la convivencia en el centro.	4.62
Los profesores tienen expectativas altas en cuanto al progreso académico de los estudiantes.	4.57
Los profesores valoran a los estudiantes por igual sin tener en cuenta sus características personales.	4.71
El centro promueve valores de cuidado del medio ambiente, defensa de los derechos humanos, educación para la paz y el cuidado de la salud.	4.76
Media Total	4.39

En esta dimensión se evidencio que el ítem de más bajo desempeño es el que el centro escolar es un espacio de referencia para las familias del barrio apoyando y dando soporte a las necesidades de la comunidad de manera efectiva. Por otro lado, se puede resaltar que la media de mayor desempeño afirma que el centro escolar se establecen valores inclusivos.

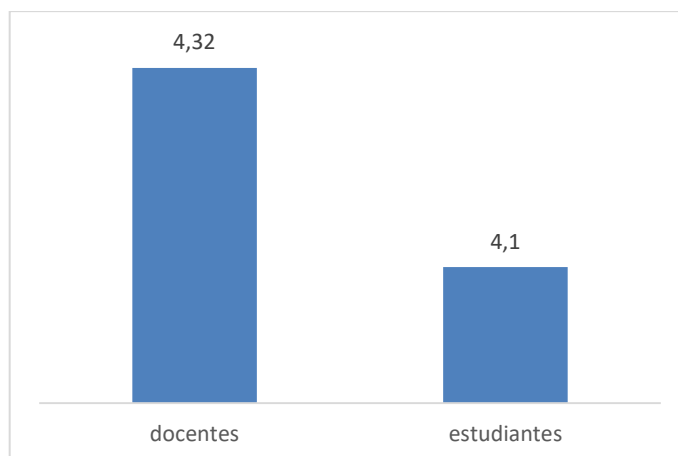
Tabla 5. Percepción de estudiantes sobre la cultura inclusiva

ITEMS	MEDIA
En el aula hay un clima de acogida donde los estudiantes y profesores son bienvenidos.	4.37
Todos los estudiantes colaboramos y nos ayudamos los unos a los otros.	3.34
En el aula hay una buena relación entre profesores y estudiantes y entre los estudiantes.	3.18
En la escuela aprendemos a cuidar de nuestro centro y del barrio donde vivimos.	3.49
Hay buena relación entre los estudiantes respetando las diferencias de cada uno	2.85
En la escuela se respeta y se valora a todos los estudiantes por igual, sin importar sus características personales, si son chicos o chicas, donde viven, su cultura o su religión	2.42
Los estudiantes participamos de las actividades de clase, sin que nadie quede apartado, donde se valora el trabajo de cada uno se aceptan las ideas y puntos de vista de todos.	4.37
Aprendamos a aceptar a los compañeros y a nosotros mismos tal y como somos.	3.23
Media Total	3.4

La percepción sobre la cultura inclusiva que tienen los estudiantes evidencia una media total que tiende a la baja, los ítems con menos puntuación hacen referencia al respeto y valoración por igual hacia los estudiantes; y a la relación entre los estudiantes y el respeto a las diferencias. Por otro lado, y a la vez contradictorio se evidencian ítems con valoraciones altas como el de que existe un clima de acogida y la posibilidad de participación en las actividades realizadas en clases.

El segundo objetivo de esta investigación fue conocer la realidad de las políticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes. En el gráfico 2 se puede evidenciar las medias totales de esta dimensión, la percepción de docentes y estudiantes tiende a valores altos, pero se destaca la percepción de los docentes. Esto refleja que los docentes y estudiantes están bastante de acuerdo con las políticas que se desarrollan en el centro escolar.

Gráfico 2. Políticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.



En la siguiente tabla se presentan con más detalles los resultados de esta dimensión.

Tabla 6. Percepción de docentes sobre las políticas inclusivas

ITEMS	MEDIA
Se desarrollan procesos de mejora del centro escolar y su entorno donde participan en la toma de decisiones: Profesores, Equipo Directivo, Familias y estudiantes.	4.57
El equipo directivo promueve la participación de profesores, estudiantes y familiares en los procesos de mejora del centro.	4.33
El equipo directivo fomenta el trabajo colaborativo entre docentes.	4.43
En el centro escolar no se encuentra barreras para la movilidad. Las personas pueden entrar y moverse libremente y sin ayuda de otras personas por todas las dependencias del centro.	4.05
Existe un protocolo de integración para los nuevos docentes y estudiantes que se incorporan al centro.	4.38
Los apoyos a los estudiantes para atender las diferencias en el aprendizaje están coordinados por el equipo docente de manera adecuada dando cobertura a todos los estudiantes.	4.43
La formación docente permite aumentar el conocimiento y las habilidades para dar respuesta a la diversidad de estudiantes y desarrollar una práctica educativa inclusiva.	4.71
Los estudiantes en situación de vulnerabilidad social y educativa reciben una atención personalizada de manera que pueden continuar sus estudios con normalidad.	4.10
El centro escolar está dotado con un protocolo para identificar, mediar y buscar una solución pacífica contra el maltrato y violencia escolar.	3.86
Media Total	4.32

Los docentes perciben positivamente esta dimensión, se evidencian valores altos en todos los ítems exceptuando el que hace referencia a la existencia de un protocolo para identificar, mediar y buscar una solución pacífica contra el maltrato y violencia escolar.

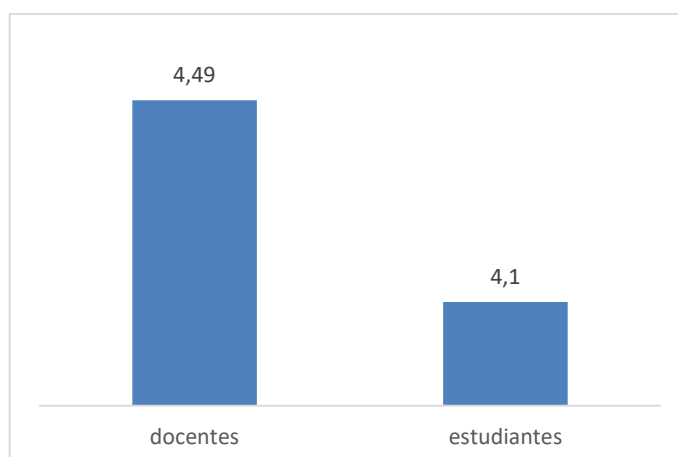
Tabla 7. Percepción de estudiantes sobre las políticas inclusivas

ÍTEMS	MEDIA
Por lo general, el equipo directivo, los profesores y otros profesionales ayudan a los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	4.57
En el aula el profesor tiene en cuenta las discapacidades, habilidades, destrezas y los conocimientos de cada estudiante y adapta las clases a las necesidades de cada estudiante.	4.65
Los profesores nos apoyan y animan para que estudiemos.	4.78
Los estudiantes pueden acceder y moverse con libertad y de manera autónoma para todos los espacios del centro escolar: aulas, pasillos, por los pisos del centro, servicios, patio de recreo.	3.43
Participamos en asambleas y reuniones donde se tiene en cuenta nuestras opiniones sobre la gestión y organización del centro.	3.74
En el centro o en el aula hay una serie de normas de convivencia conocidas y respetadas por todos.	3.72
Los casos de violencia y acoso escolar son identificados y resueltos de manera eficaz y práctica.	3.66
Media Total	4.1

En la percepción de los estudiantes se reflejan varios ítems con tendencia a la baja, los estudiantes no tienen claro que puedan acceder y moverse con libertad por el centro, no hay claridad en que se identifiquen y se solucionen los casos de violencia y acoso escolar, al igual que la participación en asambleas o reuniones donde se tenga en cuenta sus opiniones y la existencia de normas de convivencias que sean conocidas por todos.

El tercer objetivo de esta investigación fue identificar las prácticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes. Una vez más las medias totales reflejan que la percepción de los docentes y estudiantes tiende al alta, no se evidencian diferencias significativas.

Gráfico 3. Prácticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.



En la siguiente tabla especificamos los resultados obtenidos sobre las prácticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.

Tabla 8. Percepción de docentes sobre las prácticas inclusivas

ITEMS	Media
El diseño de los contenidos y las actividades guarda relación con los intereses de los estudiantes.	4.62
Los contenidos fomentan el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.	4.67
Los contenidos de las asignaturas están relacionados unos con otros en la medida de lo posible ej. Matemáticas y biología o lengua e historia.	4.57
A la hora de diseñar los contenidos y las actividades que se van a trabajar se tiene en cuenta la diversidad del aula y las necesidades de los estudiantes.	4.67
Las actividades que se trabajan en el aula están diseñadas de manera que todos los estudiantes puedan participar sin que nadie se quede excluido.	4.76
Las actividades de clase se diseñan para que los estudiantes trabajen de manera colaborativa y en grupo.	4.71
Los profesores coordinan de manera adecuada y eficaz los apoyos a los estudiantes.	4.48
El barrio cuenta con recursos para reforzar el aprendizaje que son conocidos y utilizados por el profesorado.	3.19
Los profesores diseñan en colaboración y comparten recursos para el aprendizaje en el aula.	4.57
A la hora de evaluar se tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y su progreso	4.62
Media Total	4.49

La percepción de los docentes refleja medias altas, desde el punto de vista se denota que las prácticas educativas responden a las necesidades de los estudiantes y se favorece el aprendizaje y participación del alumnado. La puntuación más baja en esta dimensión hace referencia al contexto del barrio, los docentes manifiestan no tener claro que el barrio cuente con recursos para reforzar los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 9. Percepción de estudiantes sobre las prácticas inclusivas

ITEMS	MEDIA
En clase aprendemos que todas las personas tienen los mismos derechos, sin importar donde vivan, su país de procedencia, si son hombres o mujeres, su cultura o su religión.	4.51
Vemos contenidos de todas las materias por igual: desde lengua, matemáticas y biología, hasta educación física, plástica y música.	3.63
Los contenidos y las actividades de clase son motivadoras e interesantes.	4.23
Los contenidos y las actividades que se trabajan en clase están relacionados con mi vida cotidiana.	3.25
Los profesores nos animan a reflexionar sobre los contenidos que estudiamos y a sacar nuestras propias conclusiones,	4.42
En la clase el profesor nos anima a trabajar en grupos, a aprender unos de otros y nos anima a participar a todos por igual.	4.52
Media Total	4.1

La percepción de los estudiantes también presenta medias con tendencia a al alta, a excepción de dos ítems que reflejan la poca claridad que tienen los estudiantes con respecto a que las prácticas de los docentes sean inclusivas, sobre todo en las que hacen referencias a los contenidos y actividades de clase.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se discuten los resultados con el apartado de los estudios previos y además se deja en evidencia si los objetivos planteados fueron alcanzados o no. Con el fin de cumplir con el objetivo de esta investigación que consistió en analizar la realidad de la inclusión educativa de la Unidad educativa Fiscal Julio Estupiñán Tello desde la perspectiva de los docentes y estudiantes, tomando como referente el Índice de Inclusión, se tomó como punto de partida la información recabada con la encuesta aplicada tanto a docentes como estudiantes.

Los resultados obtenidos confirman la respuesta al problema de investigación, se presenta a continuación como perciben la realidad inclusiva, docentes y estudiantes del centro educativo antes mencionado. Esto reflejado en las tres dimensiones que propone el Índice de Inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2000), las culturas, las políticas y las practicas inclusivas.

Los resultados denotan la necesidad de hacer cambios para mejorar la calidad de la educación que brinda la Unidad Educativa Julio Estupiñán Tello. De forma general se evidencia poca diferencia entre la percepción de docentes y estudiantes; la percepción de los docentes presenta tendencia a lo positivo en las tres dimensiones, al igual que los estudiantes exceptuando en la dimensión de cultura. Los datos relacionados con los docentes presentan similitud a los hallado por Gonzales et al, (2016), quienes manifiestan que los docentes presentan actitudes bastantes favorables hacia la atención a la diversidad.

El primer objetivo específico hacía referencia conocer la realidad de la cultura inclusiva desde la perspectiva de los docentes y estudiantes. Se puede afirmar que, de las tres dimensiones analizadas, la cultura inclusiva es la que mayor puntuación refleja en la población encuestada. Esto evidencia actitudes favorables hacia la inclusión. El MINEDUC (2011) manifiesta que la cultura inclusiva fomenta la aceptación de que existe una variedad de formas de vida e identidades que pueden coexistir, que la comunicación entre ellas es enriquecedora y que requiere que se dejen a un lado las diferencias de poder.

Un aspecto relevante percibido por los docentes en esta dimensión es que no tienen claro que el centro escolar sea un espacio de referencia para las familias del barrio, que

este sea un apoyo y que brinde soporte a las necesidades de la comunidad de manera efectiva. A esto hacen referencia también Escobedo y Doménech (2009), ellos consideran que la implicación de las familias no se ve como positiva por todos los docentes y en definitiva no hay un trabajo conjunto a nivel de escuela. Algunos de los docentes entienden la inclusión desde el modelo integracionista y desde esta perspectiva no desarrollan una transformación en el centro. Esto se puede considerar como una debilidad ya que López (2012) señala que trabajar en conjunto con la comunidad es uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva. Y así también lo afirma Medina (2017) cuando señala como principio de la inclusión a la cooperación entre todos los sectores de la sociedad.

La percepción sobre la cultura inclusiva que tienen los estudiantes evidencia una media total que tiende a la baja, no tienen claro que se dé el respeto y valoración por igual, y que exista buenas relaciones entre los estudiantes. Estos resultados se diferencian de los resultados de los docentes, ellos perciben en el centro la presencia de una cultura inclusiva, esta contradicción pone de manifiesto que los estudiantes experimentan situaciones en las que no se sienten aceptados y tal vez en muchos casos sean víctimas de exclusión por parte de sus compañeros o incluso por parte de sus maestros.

El segundo objetivo de esta investigación fue conocer la realidad de las políticas inclusivas desde la perspectiva de los docentes y estudiantes. Las medias totales tienden a valores altos, destacándose la percepción de los docentes. Estos resultados son contrarios a los encontrados por Castro (2018) quien encontró que los docentes no tienen claro que existan políticas inclusivas en las instituciones educativas, haciendo hincapié en aquellas políticas que hacen referencia a la facilidad para el acceso y la movilidad. También son contrarios a los mencionados por Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012), quienes manifiestan que las políticas inclusivas son las menos valoradas por los estudiantes.

A pesar de que los docentes perciben políticas inclusivas en la institución manifiestan la no existencia de un protocolo para identificar, mediar y buscar una solución pacífica contra el maltrato y violencia escolar. La no existencia de este protocolo en la institución deja en evidencia el desconocimiento de las propuestas que define el MINEDUC (2017) sobre estrategias de resolución de conflictos, ya sean de carácter preventivo o reactivo, con el fin de acompañar a estudiantes, familiares y equipo

docente ante la detección de un caso de violencia, siempre en el marco de la protección integral y la no revictimización y el trabajo con el agresor o agresora. El desconocimiento de protocolos puede llevar a generar situaciones impulsivas o poco planificadas que impiden una respuesta efectiva ante situaciones conflictivas.

En esta dimensión la percepción de los estudiantes deja en evidencia la no claridad que tienen con respecto a la libertad para acceder y moverse en el centro educativo, no hay claridad en que se identifiquen y se solucionen los casos de violencia y acoso escolar. En este último aspecto coinciden totalmente con los docentes quienes señalan la inexistencia de protocolo para identificar, mediar y buscar una solución pacífica a la violencia que se genera en la escuela. Otro aspecto que se puede resaltar en la percepción de los estudiantes, es el hecho de la no participación en asambleas o reuniones donde se tenga en cuenta sus opiniones y la existencia de normas de convivencias que sean conocidas por todos; resultados que concuerdan con Castro (2018) quien en su estudio también encontró que los estudiantes no tienen claro la existencia de normas de convivencia conocidas y respetadas por todos, no tienen claro el participar en reuniones, como tampoco tienen claro que tomen en cuenta sus opiniones. Es de vital importancia que este aspecto sea considerado en la escuela, tanto que es uno de los aprendizajes significativos y funcionales para las personas; aprendizajes propios del proceso de socialización como la comunicación, el diálogo, el respeto mutuo, la participación, el compromiso.

El tercer objetivo de esta investigación fue identificar las prácticas inclusivas. Las medias totales reflejan que la percepción de los docentes y estudiantes tiende al alta, resultados similares a los encontrados por Castro (2018) quien señala que los docentes en su estudio manifestaron una percepción positiva. Por otro lado, los resultados de este estudio son contrarios a los expuestos por Gonzales et al, (2016) quienes entre sus resultados encontraron que la dimensión con menos valoración fue la de prácticas inclusivas llegando a la conclusión que los docentes tienen desconocimiento de cómo organizar la respuesta educativa a las necesidades que de ellas se derivan. Entre los resultados de Corral, Bravo y Villafuerte (2015) se encontraron que en las prácticas inclusivas los valores son bajos, señalan que en las instituciones educativas persisten las barreras de acceso, escasa planificación para una educación inclusiva, insuficientes adaptaciones curriculares

Se destacan en esta dimensión, que los docentes perciben el barrio sin recursos para reforzar los aprendizajes, siendo este un punto débil para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta que el centro educativo está presente en una comunidad, en un barrio y que este puede ser generador de experiencia que permita el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales. Y otro aspecto a destacar, en este caso percibido por los estudiantes es la poca claridad con respecto a que las prácticas de los docentes sean inclusivas, sobre todo en las que hacen referencias a los contenidos y actividades de clase. Todo esto deja en evidencia la necesidad de abordar lo que los docentes están realizando en las aulas de clases para orientar hacia prácticas que permitan a los estudiantes ser conscientes de lo que aprenden, garantizado así el desarrollo de habilidades que les permitan adquirir mejores aprendizajes.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

Una vez culminada la presente investigación cuyo objetivo fue analizar la realidad de la Inclusión Educativa en la Unidad Educativa Julio Estupiñán Tello desde la perspectiva de docentes y estudiantes, se puede concluir que:

- Existen diferencias entre la percepción de docentes y estudiantes sobre la cultura inclusiva que se generan en el centro educativo, lo que evidencia la necesidad de seguir profundizando en aquellos aspectos que no permiten tener una visión clara de esta dimensión, lo que hace que no todos sus miembros se sientan acogidos y aceptados en sus diferencias.
- Docentes y estudiantes perciben que las políticas en el centro no son totalmente inclusivas a pesar de presentar valoraciones altas, señalan aspectos importantes que deben ser mejorados como aquellas políticas que hacen referencia a los protocolos para resolver situaciones de violencias o aquellas que se refieren a crear facilidades para el acceso y movilización por todos los espacios del centro educativo.
- La percepción que tienen los docentes y estudiantes sobre las prácticas inclusivas es favorable, dejando en evidencia que, a pesar de las dificultades los docentes desarrollan sus prácticas atendiendo a las necesidades presentes en las aulas. No con esto se minimizan las necesidades más bien deja en evidencia la gran labor que los docentes están realizando a pesar de la carencia de recursos, tanto recursos materiales como humanos.
- La Unidad educativa Julio Estupiñán tiene el desafío de plantearse propuestas que les permitan mejorar la cultura, las políticas y prácticas inclusivas, estos cambios podrían iniciarse abordando aspectos como: el respeto, valoración y aceptación de todos sus miembros; que el centro educativo sea un espacio de referencia para las familias; creación de un protocolo para identificar, mediar y buscar soluciones pacíficas contra el maltrato y la violencia.

CAPÍTULO IV: RECOMENDACIONES

- Compartir los resultados con la comunidad educativa Julio Estupiñán Tello, con el fin de hacerles conscientes de las debilidades que presentan para ser un centro educativo más inclusivo.
- La utilización de estos resultados en otras investigaciones con la finalidad de que se pueda plantear una investigación acción, donde se pueda elaborar un plan de mejora para su aplicación y posterior evaluación.
- A las instituciones de educación superior que a través de su vinculación con la comunidad articulen estrategias que permitan la integración de los diferentes organismos presente en el barrio 20 de Noviembre, para realizar un trabajo en conjunto que apoye y refuerce la labor del centro educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Ministerial 0295-13 (2013). Recuperado de:
http://education.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- Ainscow, M (2005). Developing Inclusive Education Systems, *Journal of Educational Change*. Recuperado de:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Carbonelli, M., Cruz, E. e Irrazábal, G. (2011). *Introducción al conocimiento científico*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Recuperado de
<https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Introduccion-al-conocimiento-cientifico-y-a-la-metodologia.pdf>
- Casanova, M. y Cabra, M. (2009). *Educación y Personas con Discapacidad Presente y Futuro*. Madrid: Fundación ONCE. Recuperado de
http://www.educacion.es/pdf/doctos/3Internacionales/14Educacion_y_Personas_con_Discapacidad_Presente_Futuro.pdf
- Castro, M. (2018). Análisis de la percepción de docentes y estudiantes acerca de la realidad inclusiva de la unidad Educativa Fiscal Luis Vargas Torres de la ciudad y provincia de Esmeraldas. (Tesis de pregrado). Recuperado de
<https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/1484>
- Constitución de la República del Ecuador, (2008). Recuperado de:
http://www.asqambleanacional.gob.ec/sites/degault/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Corral, K., Bravo, J. Villafuerte, J, (2015). Situación de la educación inclusiva en el cantón Manta. Montañez M, Ortega YS, editores. Educación Inclusiva: Realidad y desafíos. 2015. p. 281.
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf
- Declaración Universal sobre los Derechos Humanos (2006). Recuperado http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- El Consejo de Redacción. (2015). La Educación Inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 1-4.
- Escobedo, P. y Doménech V. (2010). Análisis sobre la realidad de un centro: cultura escolar implícita. *Jordade de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I.* Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77770/forum_2009_38.pdf?sequence=1
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Galpin, Timothy J. (2013). *La cultura*. Ediciones Díaz de Santos. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/univunirsp/detail.action?docID=3228445>. Created from univunirsp on 2018-10-02 21:51:47.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

- González González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (2011). Recuperado de: http://rsa.utpl.edu.ec/material/CCBB/Nueva_LOEI_Ley%20organica%20de%20Educacion%20Intercultural.pdf
- Mateus L, Vallejo D, Obando D, Fonseca L. (2017) Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en la comunidad escolar. *Revista de Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1). Doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M. y Aravena, O. (2017) Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n1/2215-2644-edu-41-01-00119.pdf>.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011). Módulo I educación inclusiva y especial
Recuperado de: http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo*.
Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/Protocolos_violencia_web.pdf
- Montánchez, M. (2014). *Las Actitudes, Conocimiento y Prácticas de los Docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la educación inclusiva*. (Tesis doctoral) Universitat de València. España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34820/TESIS%20M%20LUISA%20MONTANCHEZ.pdf?sequence=1>
- Navarro M. (2014) Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el

- contexto Educativo Español. *Revista Investigación y Posgrado*, Vol. 30(1), pp. 33-55. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v30n1/art03>.
- Parrilla. (2004). Desafío de la Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/51344/EI%20desaf%C3%ADo%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva...pdf?sequence>
- Payá, A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/209/203>
- Sánchez, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. España: Universidad de Murcia – Facultad de Educación. Recuperado de: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1Q2DTSFC8-1QNYRMJ-37CJ/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Sandoval, M.; López, M., Miquel, E., Duran, D. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Revista Contextos educativos*.
- Sastre, F y Navarro, A. (2009). ¿Qué entendemos por cultura?, El Cid Editor | apuntes ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/univunirsp/detail.action?docID=3181432>. Created from univunirsp on 2018-10-02 22:15:08.
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad . *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3 (1), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44730104>
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M., Escobar, S. y Hernández, V. (2010) Inclusión Escolar: Reflexiones desde las Concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología* (11), p.125-145. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4842>
- Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*. Recuperado de: https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064

373/Contenido%20y%20vigencia.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FD
ocumentos.Interno%2FBD_1231064373%2FContenido+y+vigencia.pdf

UNESCO. (2005) Inclusión Educativa.

Valenciano, G. (2009). Construyendo un Concepto de Educación Inclusiva: Una
experiencia compartida. [http://files.educacion-inclusiva-
caqueza8.webnode.com.co/200000204-
f1136f20c8/ASPECTOS%20%20CLAVE%20DE%20LA%20EDU%20INCLU
SIVA.pdf#page=9](http://files.educacion-inclusiva-
caqueza8.webnode.com.co/200000204-
f1136f20c8/ASPECTOS%20%20CLAVE%20DE%20LA%20EDU%20INCLU
SIVA.pdf#page=9)

Verdugo, M. (2009) Experiencias y Desafíos en las Políticas de Educación Inclusiva. En
Verdugo, Experiencias y Desafíos en las Políticas de la Educación Inclusiva

ANEXOS

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Con este cuestionario pretendemos conocer su opinión sobre su centro escolar. Le agradeceríamos mucho que respondas a las distintas cuestiones de la forma en que se va indicando. El cuestionario es anónimo, puede contestarlo con toda libertad. Muchas gracias.

I. Datos de identificación

1 - Qué edad tienes: _____ años

2 - Eres: *Hombre* 0
 Mujer 0

3 - Años de docencia: _____ Años en el centro escolar: _____

4 - Nivel de formación (marque la que aplique):

Bachiller: ____ Profesor de Primaria (P.P.): ____ Licenciatura: ____ Diplomado: ____
Maestría: ____

Si tiene alguna especialidad especifíquela a continuación:

5 - En qué nivel imparte clase? (marque la que aplique):

Educación Inicial: ____ Educación Básica Elemental: ____ Educación Básica Media: ____

Educación Básica Superior: ____ Bachillerato: ____

. Opinión sobre el centro escolar

Valore, por favor, los ítems siguientes señalando con una cruz la puntuación que refleje mejor su punto de vista. Para ello tenga en cuenta la siguiente escala: 1 – Nada de acuerdo, 2 – Poco de acuerdo, 3 – No lo tengo claro, 4 – Bastante de acuerdo, 5 – Muy de acuerdo.

A la hora de evaluar se tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y su progreso durante el curso.	1	2	3	4	5
El centro escolar está dotado con un protocolo para identificar, mediar y buscar una solución pacífica contra el maltrato y violencia escolar.	1	2	3	4	5
A la hora de diseñar los contenidos y las actividades que se van a trabajar se tiene en cuenta la diversidad del aula y las necesidades de los estudiantes.	1	2	3	4	5
Existe un protocolo de integración para los nuevos docentes y estudiantes que se incorporan al centro	1	2	3	4	5
El centro promueve valores de cuidado del medio ambiente, defensa de los derechos humanos, educación para la paz y el cuidado de la salud.	1	2	3	4	5
Se desarrollan procesos de mejora del centro escolar y su entorno donde participan en la toma de decisiones:					
– Profesores	1	2	3	4	5
– Equipo directivo	1	2	3	4	5
– Familias	1	2	3	4	5
– Estudiantes	1	2	3	4	5

El centro escolar es un espacio de referencia para las familias del barrio apoyando y dando soporte a las necesidades de la comunidad de manera efectiva.	1	2	3	4	5
Los profesores diseñan en colaboración y comparten recursos para el aprendizaje en el aula.	1	2	3	4	5
Los contenidos de las asignaturas están relacionados unos con otros en la medida de lo posible ej. matemáticas y biología o lengua e historia	1	2	3	4	5
Las relaciones entre docentes y estudiantes son cordiales y afectuosas manteniendo un clima de trabajo en el aula adecuado para el aprendizaje.	1	2	3	4	5
Los profesores tienen expectativas altas en cuanto al progreso académico de los estudiantes.	1	2	3	4	5
El barrio cuenta con recursos para reforzar el aprendizaje que son conocidos y utilizados por el profesorado	1	2	3	4	5
Los contenidos fomentan el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.	1	2	3	4	5
Los estudiantes en situación de vulnerabilidad social y educativa reciben una atención personalizada de manera que pueden continuar sus estudios con normalidad.	1	2	3	4	5
En el centro escolar existe un ambiente acogedor y de comunidad entre estudiantes, profesores y familiares.	1	2	3	4	5
Los profesores coordinan de manera adecuada y eficaz los apoyos a los estudiantes.	1	2	3	4	5
El diseño de los contenidos y las actividades guarda relación con los intereses de los estudiantes.	1	2	3	4	5
La formación docente permite aumentar el conocimiento y las habilidades para dar respuesta a la diversidad de estudiantes y desarrollar una práctica educativa inclusiva.	1	2	3	4	5
Las actividades de clase se diseñan para que los estudiantes trabajen de manera colaborativa y en grupo.	1	2	3	4	5
Se dispone de un conjunto de normas y valores conocidos y aceptados por profesores, estudiantes y las familias que guía la convivencia en el centro.	1	2	3	4	5
Las actividades que se trabajan en el aula están diseñadas de manera que todos los estudiantes puedan participar sin que nadie se quede excluido.	1	2	3	4	5
El equipo directivo fomenta el trabajo colaborativo entre docentes.	1	2	3	4	5
Los apoyos a los estudiantes para atender las diferencias en el aprendizaje están coordinados por el equipo docente de manera adecuada dando cobertura a todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
En el centro escolar no se encuentra barreras para la movilidad. Las personas pueden entrar y moverse libremente y sin ayuda de otras personas por todas las dependencias del centro.	1	2	3	4	5
Los profesores valoran a los estudiantes por igual sin tener en cuenta sus características personales.	1	2	3	4	5
El equipo directivo promueve la participación de profesores, estudiantes y familiares en los procesos de mejora del centro.	1	2	3	4	5
Los profesores del centro mantienen relaciones de colaboración, compartiendo ideas, puntos de vista y experiencias sobre la práctica educativa.	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Los contenidos y las actividades que se trabajan en clase están relacionados con mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
Todos los estudiantes colaboramos y nos ayudamos los unos a los otros.	1	2	3	4	5
Los estudiantes participamos de las actividades de clase, sin que nadie quede apartado, donde se valora el trabajo de cada uno y se aceptan las ideas y puntos de vista de todos.	1	2	3	4	5
En el aula el profesor tienen en cuenta las capacidades, habilidades, destrezas y los conocimientos de cada estudiante y adapta las clases a las necesidades de cada estudiante.	1	2	3	4	5
Los casos de violencia y acoso escolar son identificados y resueltos de manera eficaz y pacífica.	1	2	3	4	5
Vemos contenidos de todas las materias por igual: desde lengua, matemáticas y biología, hasta educación física, plástica y música.	1	2	3	4	5
Los profesores nos animan a reflexionar sobre los contenidos que estudiamos y a sacar nuestras propias conclusiones.	1	2	3	4	5
En el aula hay una buena relación entre profesores y estudiantes y entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
Aprendemos a aceptar a nuestros compañeros y a nosotros mismos tal y como somos.	1	2	3	4	5
Los contenidos y las actividades de clase son motivadoras e interesantes	1	2	3	4	5
Participamos en asambleas y reuniones donde se tiene en cuenta nuestras opiniones sobre la gestión y organización del centro.	1	2	3	4	5
En clase el profesor nos anima a trabajar en grupos, a aprender unos de otros y nos anima a participar a todos por igual.	1	2	3	4	5
Hay buena relación entre los estudiantes respetando las diferencias de cada uno.	1	2	3	4	5
Los estudiantes pueden acceder y moverse con libertad y de manera autónoma por todos los espacios del centro escolar: aulas, pasillos, por los pisos del centro, servicios, patio de recreo, etc.	1	2	3	4	5
En la escuela aprendemos a cuidar de nuestro centro y del barrio donde vivimos.	1	2	3	4	5
Los profesores nos apoyan y animan para que estudiemos.	1	2	3	4	5