



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

DIRECCIÓN DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO ANTE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESCOLARIDAD INCONCLUSA**

Línea de Investigación: Atención a la Diversidad

**Previo al Grado Académico de Magister en Educación, Mención Inclusión
Educativa y Atención a la Diversidad**

Autora

GONZABAY PEREA ROSA DANIELA

Asesora

PHD MONTÁNCHEZ TORRES MARÍA LUISA

Esmeraldas, julio de 2021

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 MAGISTER EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESCOLARIDAD INCONCLUSA

Autora: Gonzabay Perea Rosa Daniela

PhD. María Luisa Montánchez Torres

f_____

DIRECTORA DE TESIS

MSc. Fernando Rojas Jama

f_____

LECTOR 1

MSc. Magdalena Cid García

f_____

LECTOR 2

MSc. David Puente

f_____

DIRECTOR DE POSGRADO

MSc. Álex Guashpa

f_____

SECRETARIO GENERAL PUCESE

Esmeraldas, julio de 2021

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, **Rosa Daniela Gonzabay Perea**, portadora de la cédula de ciudadanía N° 0802354829, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de **MAGISTER EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** son absolutamente originales, auténticos y personales.

Por tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi exclusiva responsabilidad.

Ing. Rosa Daniela Gonzabay Perea

CERTIFICACIÓN

Yo, María Luisa Montánchez Torres, en calidad de Directora de Tesis **CERTIFICO** que la estudiante, Rosa Daniela Gonzabay Perea ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada, **Percepciones de los Docentes de Bachillerato ante la Educación Inclusiva: Escolaridad Inconclusa** por lo que autorizo su presentación ante el tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.



PhD. María Luisa Montánchez Torres
DIRECTORA DE TESIS

DEDICATORIA

Con todo mi amor dedico este trabajo como muestra de esfuerzo, dedicación y persistencia a ese ser sublime, “diseño maravilloso de Dios” que ha dedicado su vida entera a mí. Aquella mujer llena de bondad, generosidad y humildad, cuya vida es una muestra de ardua lucha, de constancia, perseverancia y sobre todo de amor. Ella es mi Madre, fuente de inspiración para seguir luchando cada día, en quien he encontrado apoyo, soporte y protección para el logro de esta meta.

Ariana, Raissa y Aileen, aquellos seres maravillosos que me han traído alegría y son el mejor regalo que me ha dado la vida; ustedes la motivación más grande para no desmayar, y estar cada día firme en la brecha de la constante lucha, por la construcción de mi superación personal y profesional, para que la vida nos depare un futuro más firme y prometedor.

Con infinito amor

Daniela

AGRADECIMIENTO

A Dios por darme la vida, por mantenerse fiel; Él el Pastor que permite que nada me falte, que cuando he tenido mil razones para rendirme, cuando no he encontrado motivos para continuar, he mirado con ojos de Fe y he encontrado la respuesta que esperaba; se abrió la puerta que estaba cerrada y aquello que parecía inalcanzable se ha convertido hoy en mi mayor premio.

A la Pontificia Universidad Católica Sede Esmeraldas- PUCESE, gracias por abrir sus puertas y darme la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos, para desarrollarme profesionalmente.

Agradezco a cada uno de mis maestros y maestras, a mis compañeros y compañeras de universidad, de ustedes aprendí enseñanzas y experiencias. Infinitas gracias a mi tutora, la PhD María Luisa Montánchez Torres, su guía y su ayuda han sido fundamentales para el avance de este trabajo.

A mis familiares, amigos y amigas, los llevo a cada uno en mi corazón, gracias por cada palabra de aliento, en la cual encontraba fuerza para avanzar, y hoy estoy haciendo de este sueño una realidad.

A todos y todas, gracias por confiar en mí.

Daniela

RESUMEN

En el proceso formativo de los centros escolares se presentan varios obstáculos que no permiten que la educación sea de calidad y equitativa. Todos los alumnos deben acceder al currículo sin discriminación de ningún tipo, independientemente de su condición. El objetivo de la investigación fue innovar la práctica pedagógica de aula en torno a la atención de la inclusión educativa de estudiantes con escolaridad inconclusa. Por tanto, se buscó comprender el enfoque de la inclusión educativa, a partir del principio una educación para todos, derechos de equidad, igualdad y justicia. En cuanto a la metodología, se desarrolló un estudio mixto, utilizando los enfoques cuantitativo y cualitativo para la obtención de información. Del mismo modo, se consideró un estudio de carácter exploratorio y de tipo descriptivo para la ejecución del estudio. La población estuvo conformada por veintidós docentes a quienes se les realizó un cuestionario de veinte y cinco preguntas. Se realizó una entrevista grupal estructurada con preguntas abiertas, que sirvió para tener una visión de la realidad institucional. Los resultados evidenciaron que el profesorado dice tener percepciones positivas en pro de la educación inclusiva, pero a su vez, afirman no estar capacitados con las herramientas y el conocimiento científico que les permita desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Asimismo, reflexionan sobre las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas, llegando a la conclusión que hace falta capacitación docente, acompañamiento y equipamiento del centro educativo. Finalmente se propone una propuesta de capacitación dirigido a los docentes del centro educativo Esmeraldas, en función de abordar eficientemente a los colectivos vulnerables.

Palabras clave. Percepciones, Educación inclusiva; Escolaridad inconclusa; Formación del profesorado; Necesidades Educativas Especiales.

ABSTRACT

In the educational process of schools there are several obstacles that do not allow education to be of quality and equitable. All students must access the curriculum without discrimination of any kind, regardless of their status. The objective of the research was to innovate the classroom pedagogical practice around the attention of the educational inclusion of students with unfinished schooling. Therefore, it was sought to understand the approach to educational inclusion, starting from the beginning an education for all, rights of equity, equality and justice. Regarding the methodology, a mixed study was developed, using quantitative and qualitative approaches to obtain information. In the same way, an exploratory and descriptive study was considered for the execution of the study. The population consisted of twenty-two teachers who were given a questionnaire of twenty-five questions. A structured group interview was conducted with open questions, which served to have a vision of the institutional reality. The results showed that teachers say they have positive perceptions in favor of inclusive education, but at the same time, they claim not to be trained with the tools and scientific knowledge that allow them to develop inclusive pedagogical practices in the classroom. Likewise, they reflect on the inclusive pedagogical practices developed, reaching the conclusion that there is a need for teacher training, support and equipment for the educational center. Finally, a training proposal is proposed aimed at the teachers of the Esmeraldas educational center, in order to efficiently address vulnerable groups.

Keywords. Perceptions; Inclusive Education; Unfinished schooling; Teachers' training; Special Educational Needs.

ÍNDICE

PORTADA.....	i
TRIBUNAL DE GRADUACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD	iii
CERTIFICACIÓN	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT.....	viii
1. INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 Presentación del tema	12
1.2 Justificación de la propuesta	13
1.3 Planteamiento y formulación del problema	14
1.4 Objetivos.....	16
1.4.1 Objetivo general.....	16
1.4.2Objetivos específicos	16
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1 Bases teórico-científica.....	17
2.1.2. Aspectos legales de la educativa inclusiva en Ecuador	18
2.1.2.1 El acompañamiento pedagógico	19
2.1.2.2 La formación del profesorado	20
2.1.3 Estado del Arte.....	21
2.1.4 Percepciones de los docentes ante la educación inclusiva según varios estudios internacionales.	27
2.1.5 La educación inclusiva y su significado.	29
2.1.6 Las adaptaciones curriculares	30
2.2 Antecedentes	31
3. MARCO METODOLÓGICO.....	33
3.1 Contexto de la investigación.....	33
3.2 Metodología de la investigación	34
3.3 Población y muestra.....	35
3.3.2 La muestra.....	35
3.4 Objetivos.....	36
3.4.2 Específicos	36

3.5 Variables del estudio.....	36
3.6 Hipótesis.....	36
3.7 Técnicas e instrumentos utilizados.....	37
3.8 Procedimientos para la recolección y análisis de datos.....	38
4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	39
4.1 Percepciones sobre la educación inclusiva de docentes.....	39
4.2 Discusión de los datos.....	47
5. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	51
5.1 Diseño de la propuesta.....	51
5.1.1. Objetivos.....	52
5.1.2. Temporalización: cronograma.....	52
5.1.3. Planificación de la propuesta.....	53
5.1.4. Diseño de evaluación de la propuesta.....	55
6. CONCLUSIONES.....	57
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	58
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
9. ANEXOS.....	67
Anexo 1. Planificación de la propuesta.....	67
Anexo 2 Instrumentos de investigación validado.....	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Muestra de la investigación.....	35
Tabla 2 Relación de los ítems con las propiedades métricas	37
Tabla 3 Años de experiencia de docentes	39
Tabla 4 Docentes según la universidad donde se graduó.....	39
Tabla 5 Percepción docente: Actitudes ante la educación inclusiva.....	41
Tabla 6 Percepción docente: Conocimientos ante la educación inclusiva	42
Tabla 7 Percepción docente: Prácticas ante la educación inclusiva.....	44
Tabla 8 Percepción docente: Contexto escolar ante la educación inclusiva	45
Tabla 9 Cronograma de la propuesta	52
Tabla 10 Diseño de evaluación de la propuesta	55
Tabla 11: La escuela inclusiva.....	67
Tabla 12 : Una educación para todos y todas.....	67

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema

Las percepciones que tienen los docentes sobre la educación inclusiva constituyen un elemento clave para atender a la diversidad (Sevilla, Martín y Río, 2017). A partir de este criterio, la atención a la diversidad no deberá verse como un problema en el aula, sino como una oportunidad para que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pueda desarrollar sus destrezas y habilidades, tomando en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizajes (Poveda (2019).

El profesorado está de acuerdo con la educación inclusiva como mecanismo importante para atender a la diversidad (Llancavil y Lagos, 2015). Sin embargo, de acuerdo con Sevilla, et al., (2017) esta visión cambia cuando deben cumplir y dar respuestas a las diferentes NEE que el alumnado presenta en el aula de clases, es decir asumir la obligación de responsabilizarse para que logren un buen desempeño escolar.

Son varias las condiciones de desventaja en la que se encuentran los estudiantes con NEE, sobre todo en la educación para personas con escolaridad inconclusa (López y Valenzuela, 2015). Mientras tanto, para Luque (2009), esto debería generar que los maestros se comprometan en desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, que garanticen una educación con igualdad y equidad que conlleve a la participación activa en la sociedad.

Con referencia a lo anterior, según la LOEI, (2011) los gobiernos y demás instituciones de los estados tienen la obligación de generar y cumplir políticas educativas que fomenten la igualdad y equidad. Para Briceño (2015), si es posible garantizar la educación inclusiva como un derecho de justicia social, que ofrezca oportunidades, facilite el acceso a una educación de calidad y que forme a la ciudadanía para insertarse en el mundo laboral en condiciones de igualdad.

La educación inclusiva está amparada por la Constitución de la República (2008) en el Artículo 27 dice expresamente:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo en el marco del respeto a los derechos humanos, el medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y

calidez, impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz, estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (p.16).

En este contexto, los docentes deben ser guiados y apoyados a través de cursos de formación y capacitación adecuadamente organizados y planificados (Espinosa, 2018). En consecuencia, sus actitudes podrían cambiar, es decir, ser más propositivas para abordar la educación inclusiva. Sin embargo, a veces la práctica docente se ve absorbida de las percepciones y creencias con mayor intensidad que el conocimiento adquirido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos y Portalupi, 2011, p.16).

La educación inclusiva deberá ser asumida con mucha responsabilidad por parte del profesorado. En la opinión de Sevilla et al. (2018), debe realizarse para encontrar y aplicar estrategias de enseñanza que permitan que todos los estudiantes aprendan, es decir, apoyo permanente a los múltiples casos de estudiantes que presentan dificultades de aprendizajes en el aula.

1.2 Justificación de la propuesta

Desde el punto de vista de Briceño (2015), el desarrollo de la sociedad está dado por el nivel de calidad educativa que ofrece a sus ciudadanos. La calidad de la educación empieza en la formación del profesorado, que la UNESCO (2014) define como:

Una condición fundamental para disminuir la brecha entre pobres y ricos, es decir superar la inequidad y así crear sociedades más inclusivas a lo largo de la vida, con docentes líderes bien capacitados, que posean actitudes positivas, valores humanos, éticos, morales, espirituales y por aplicar prácticas pedagógicas basadas en la igualdad y equidad (p.4).

Ante la necesidad de mejorar el desempeño de los docentes respecto a la educación inclusiva, Sevilla et al. (2018) opina que resulta necesario determinar estrategias de intervención curriculares que contribuyan a cambiar las percepciones equivocadas del profesorado. Además, promover prácticas pedagógicas positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE.

Desde el punto de vista de Blanco (2006), es importante considerar que, superar barreras de igualdad de oportunidades se constituye en una propuesta educativa que favorecerá a las personas con escolaridad inconclusa. Simultáneamente, sobresalir en sus limitaciones y a los docentes cambiar el modelo pedagógico tradicional, centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje. De tal manera que puedan ejercer prácticas pedagógicas inclusivas.

1.3 Planteamiento y formulación del problema

Los retos y oportunidades de la educación inclusiva en el Ecuador, parten del cumplimiento de la normativa vigente a nivel nacional e internacional que, como país se comprometió a cumplir.

Las percepciones sociales hacia las personas discapacitadas determinan en gran manera si estas personas cuentan con acceso igualitario a la educación. Cuando los padres, los administradores, escolares y la comunidad creen que un niño es menos digno de recibir educación o tiene menos posibilidades de beneficiarse de la educación por su discapacidad, es poco probable que los niños discapacitados tengan acceso igualitario a la educación (Embajada Departamento de Estado de Estados Unidos, 2013, p.1).

Aunque en los últimos años se ha avanzado que en educación inclusiva, existe una realidad oculta en los centros educativos públicos que no se ha resuelto. Es la falta de comprensión, diferentes ritmos y estilos de aprendizajes que los docentes deben trabajar para superar (García, 2016).

Algunos profesores tienen percepciones favorables sobre las políticas de educación inclusiva. En la opinión de Angenscheidt y Navarrete (2017) en la mayoría de los casos no saben cómo abordar la diversidad en el aula y no tienen el dominio de estrategias metodológicas debido a la escasa capacitación.

El sistema educativo ecuatoriano, desde este enfoque de educación inclusiva contempla una propuesta formativa para personas con escolaridad inconclusa. La misma, está regulada en el Acuerdo Ministerial 00040-A (2017), en donde se establece que el currículo será flexible y se aplicará en función de sus necesidades e intereses.

Los docentes se enfrentan a un gran desafío, pues deben ser capaces de planificar, ejecutar y evaluar la educación inclusiva. No limitar a sus estudiantes en su participación en

las aulas de clases. Por consiguiente, todos trabajarán en una dirección y recibirán el apoyo necesario reflexionando en sus diferencias (Troya, Lalama, Pancheco y Yépez, 2018).

Lo anterior se puede ejecutar dando cumplimiento al Acuerdo Ministerial N° 00073-A, (2018) donde se institucionaliza el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio para docentes y directivos. La normativa señala la necesidad de responder de modo individualizado, pertinente y apropiado a este alumnado. Además de un enorme esfuerzo, creatividad y colaboración de toda la comunidad educativa (López y Valenzuela, 2015).

A los estudiantes con NEE, dentro de la clase, se le debe procurar una atención personalizada y las adaptaciones curriculares pertinentes, las cuales, desde la posición de Navarro, Arriagada y Bustingorry (2016):

Pueden ir desde pequeños cambios que el personal docente introduce en su práctica docente cotidiana para adecuar la enseñanza según las debilidades que van presentando sus alumnos, hasta grandes modificaciones respecto al currículo, para lograr que el alumnado alcance los aprendizajes básicos (p.5).

Estas adaptaciones implican modificar metodologías, recursos y formas de evaluación que deberían estar al alcance de los docentes (Colás, 2006, p.11). Sin embargo, uno de los principales problemas de las adaptaciones curriculares es la asignación del tiempo y la falta de recursos disponibles (Navarro et al., 2016).

Es necesario observar la situación de muchos centros educativos fiscales, que no reúnen las mejores condiciones para la práctica de educación inclusiva. Es una realidad que puede afectar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con NEE (Marchesí, Durán, Giné e Izquierdo, 2009).

La superación de las dificultades de la educación inclusiva deberá partir conscientemente del derecho a la educación, que es un derecho humano incuestionable en cualquier sociedad moderna. En ese contexto, la diversidad en las instituciones educativas deben ser el reflejo de actitudes positivas hacia esas diferencias colaborando con el trabajo de padres de familias, profesorado y directivos de todos los niveles, es decir un trabajo en equipo (Clavijo y Bautista, 2020, pp.115-116).

De lo anteriormente expuesto, se vislumbra que el problema de la investigación es: ¿Qué percepciones tienen los docentes ante la educación inclusiva en el Colegio de Bachillerato Esmeraldas?

Después de comprender estas percepciones se diseñará un programa de formación con capacitaciones específicas que respondan a las falencias y potencialidades detectadas.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Innovar la práctica pedagógica de aula en torno a la atención de la educación inclusiva de estudiantes con escolaridad inconclusa.

1.4.2 Objetivos específicos

- Comprender el enfoque de la educación inclusiva a partir del principio una educación para todos, derechos de equidad, igualdad y justicia.
- Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en el centro educativo.
- Apropiarse del enfoque curricular ofertado para estudiantes con escolaridad inconclusa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teórico-científica

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la psicología ha sido una ciencia que ha tenido gran importancia en la construcción de teorías para el aprendizaje un campo de mucha importancia son las percepciones (Vargas, 1994).

En psicología, tradicionalmente se la definen como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994, p.48).

Desde esa óptica, se toma lo expresado por Gergen (1996) quien afirma que “la manera en que interpretamos el mundo influye en la forma en que lo comprendemos, sentimos y actuamos en él” (p.105). Por ello, se debe desterrar las formas de trabajo que pueden impedir el acceso y la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de escolaridad inconclusa (Sevilla et al., 2017).

En la opinión de Arnaiz (2002), las percepciones de los docentes sobre educación inclusiva y la escolaridad inconclusa, debe tener como fundamento teórico el principio de una educación eficaz para todos. Por ello, los centros educativos han de ser preparados para acoger a todos los alumnos y garantizar una sana convivencia (p.3).

Echeita y Ainscow (2011) asumen la educación inclusiva desde un enfoque de derecho, proceso, participación y éxito para todos, la cual significa estar pendiente de la educación del alumnado más vulnerable. Enfatiza los procesos de aprendizaje social de los actores en el escenario educativo, dentro de contextos particulares, es decir “la construcción de la igualdad, la justicia y valía de todos los seres humanos” (p.39).

2.1.2. Aspectos legales de la educativa inclusiva en Ecuador

El término educación inclusiva en el Ecuador, es relativamente reciente y todavía se encuentra en proceso de consolidación. Según Clavijo y Bautista (2020) se ha empezado a abordar con mayor profundidad la atención a la diversidad por considerar a la educación como un derecho fundamental.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su Artículo 26, numeral 1 se expresa que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (p.8).

Desde la posición de Clavijo y Bautista (2020) la educación inclusiva en el Ecuador ha permitido que muchos niños, jóvenes y adultos puedan tener oportunidad de mostrarse como sujetos de derechos. Por esta razón, en el Artículo 27 de la Constitución se establece que la educación se centrará en el ser humano, será democrática, participativa, incluyente, intercultural; promoverá el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La vigencia de este marco legal y los acuerdos internacionales como la Declaratoria de Salamanca (1994) firmados por el Ecuador, permiten que se proteja a los grupos vulnerables y personas con o sin discapacidad física e intelectual, es decir, obliga a los gobernantes a garantizar constitucionalmente el desarrollo intelectual de los ciudadanos bajo cualquier condición.

En este marco, en el Registro Oficial N°.417, Artículo 50 de la LOEI (2011). Respecto a la educación para personas con escolaridad inconclusa establece que:

La educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa es un servicio educativo para quienes no hayan podido acceder a la educación escolarizada obligatoria en la edad correspondiente. Este tipo de educación mantiene el enfoque curricular y los ejes que atraviesan el currículo de los niveles descritos con anterioridad, pero con las características propias de la etapa adulta, privilegiando los intereses y objetivos de esta (p.25).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje para personas con NEE, el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación, diseña la estrategia de acompañamiento pedagógico, para que los docentes de las escuelas públicas y privadas estén más cerca de aquellos estudiantes que demuestran ritmos de aprendizaje lento o bajo rendimiento.

2.1.2.1 El acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación inclusiva está dirigido principalmente a autoridades institucionales y docentes, a fin de que pueda mejorar el trabajo que realizan en a favor de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, y se realiza en forma presencial, aplicando algunas estrategias como: observaciones áulicas, entrevistas, etc.

Según Acuerdo Nro. MINEDUC-00073-A (2018), en el Artículo 2 se expresa que:

El “Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio” tiene como objeto desarrollar y fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y directivos, mediante la promoción de oportunidades de formación continua y asistencia técnica a la gestión del trabajo educativo, en el nivel de aula y en las instituciones educativas. Estas acciones buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes y reducir la incidencia de factores asociados al rezago y deserción escolar (p.8).

Es por ello que, los docentes de las instituciones educativas deben estar dispuestos a comprender que es necesario asumir una conducta de humildad intelectual, para aceptar en forma crítica y reflexiva las sugerencias metodológicas y las orientaciones psicopedagógicas de quienes estarán realizando el acompañamiento (Machuca, 2018).

En ese contexto, las percepciones y formación del profesorado juegan un rol muy importante, pues las actitudes positivas hacia la educativa inclusiva, es el inicio del cambio significativo y brindar una educación para todos (Arnaiz, 2002).

2.1.2.2 La formación del profesorado

Según Llivina (2014), la formación del profesorado debe constituirse la principal estrategia para que los países puedan ofrecer una educación de calidad, calidez, con igualdad y equidad que garantice el desarrollo de competencias cognitivas y comportamientos pro-sociales en el alumnado.

La formación intrínsecamente tiene la capacitación docente, como elemento sustancial en el desarrollo profesional. De acuerdo con Andino (2018), esto se evidenciará en la práctica pedagógica de aula. Por lo tanto, se infiere que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede lograr los objetivos con la intervención de otros agentes implicados en la educación.

En algunas provincias del Ecuador, la profesión docente está dominada por el sexo femenino. Esto se debe a que en la actualidad las mujeres gozan de mayor acceso a la educación superior pública y las carreras que más escogen son de la facultad de Ciencias Humanísticas (Mantilla, Galarza, y Zamora, 2017).

Aun cuando en la formación docente se ven reflejadas las creencias, actitudes y desempeños, se debe considerar hasta qué punto éstas influyen en la práctica de aula. Para Calvo (2013) la capacitación de los profesores en educación inclusiva resulta un desafío, al que deben enfrentarse de manera consciente, con capacidad para adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

La formación del profesorado de educación general básica, desde la posición de Arnaiz y Bunch (2015) debe ser más especializada para atender a la diversidad. Asimismo, la capacitación de maestros de apoyo, en sentido de que dichos docentes puedan trabajar en contextos de aula ordinaria y apoyar a todo el alumnado (párr. 8).

En Ecuador, según la LOEI (2011) en el Artículo 94, actualmente para acceder a la carrera docente del magisterio fiscal se requiere:

- a. Ser ciudadano ecuatoriano o extranjero legalmente residente en la República del Ecuador y estar en goce de los derechos de ciudadanía;
- b. Poseer uno de los títulos señalados en esta Ley;
- c. Haber completado el año de servicio rural docente obligatorio, en los casos que fuere pertinente;

- d. Constar en el registro de candidatos elegibles;
- e. Participar y ganar en los correspondientes concursos de méritos y oposición para llenar las vacantes del sistema fiscal; y,
- f. En el caso de la educación intercultural bilingüe, el o la docente debe acreditar el dominio de un idioma ancestral (p.32).

Estos requisitos legales no condicionan el trabajo para que los docentes ganadores de concursos puedan atender la educación inclusiva, pues no establece otros con mayor criterio académico y científico. Por el contrario, el informe sobre formación del profesorado de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Alumnado con NEE (2011) establece que se han de tener en cuenta “las experiencias previas de los candidatos en el trabajo con estudiantes que presenta necesidades educativas especiales, además de ciertas actitudes y predisposición para la educación inclusiva” (p.22).

Esto significa que el título docente no es el único requisito, también ha de estar presente la vocación, cualidades personales que hacen de un profesor un humanista comprometido con sus estudiantes; que educa con entusiasmo y que está dispuesto a asumir el desafío de la educación especializada (Sánchez, 2003).

Ante esto, Durán y Giné (2017) afirman que:

El proceso hacia la inclusión educativa requiere de voluntad política a largo plazo de quienes gobiernan, acuerdo social basado en la práctica de valores de equidad, igualdad y justicia social; por lo tanto, no solo depende de la formación del profesorado, pues sería iluso y poco responsable dejar toda la responsabilidad a los docentes (p.157).

2.1.3 Estado del Arte

La educación inclusiva, en la opinión de Blanco (2006), es una necesidad que debe abordarse para construir una sociedad más justa, solidaria y equitativa. En los últimos años ha motivo de varios encuentros internacionales, que han tenido como propósito establecer políticas públicas a favor de aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes en estado de vulnerabilidad y/o que presentan alguna discapacidad física o intelectual (Castillo, 2015).

En países como Canadá, Italia, España se ha dado mucha importancia a la educación de personas con discapacidad y atención a la diversidad. Con un modelo educativo inclusivo

diseñado para aquellos que aprenden a un ritmo más lento y con dificultades de aprendizaje lo que significa que existe una prevalencia de un sistema de valores que respeta la condición humana (Blanco, 2006).

En este mismo sentido Barrezzuetto (2006) manifiesta que Canadá es uno de los países que desde algunas décadas atrás ha desarrollado políticas estatales denominadas: normalizadoras, inclusivas y de la vida independiente. Estas acciones son concretas para la educación inclusiva, cuyo principio fundamental de no segregación establece que todos deben trabajar juntos para desarrollar al máximo sus capacidades.

Este autor, en su investigación explica que la educación inclusiva se la realiza a través de Juntas Escolares que funcionan en cada provincia o Distrito. Además, se encargan de planificar, evaluar y ejecutar la acción educativa a favor de aquellos estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad siguiendo un proceso: primero atención a centros educativos específicos, atención a tiempo completo en el aula ordinaria, integración parcial, es decir apoyo esporádico.

Aun cuando existe este proceso de cambio y apertura, no todos están de acuerdo; hay padres de familias que prefieren que sus hijos estén en escuelas especializadas y no en centros educativos ordinarios, por cuanto consideran que sus hijos están mejor protegidos (Barrezzuetto, 2006).

Por otra parte, hay profesores que no quieren aceptar a estudiantes con discapacidad sino mejoran sus condiciones de vida y trabajo. De acuerdo con Sánchez (2018), a pesar que en las aulas trabajan dos para ayudar de mejor manera al estudiante, el uno se encarga de atender a los estudiantes con NEE, mientras que el otro a los demás. Frente a esto, están presentes las aspiraciones de mejor salario, preparación profesional y mejores recursos.

Como señala Donoso (2013), las experiencias de países de la Unión Europea como Italia y España describen la importancia a las necesidades educativas especiales, partiendo de un enfoque legal, luego clínico y sanitario para llegar a lo psicopedagógico. Por ello, en las escuelas especiales se cuenta con equipo profesional multidisciplinario (López, 2009).

El equipo mencionado anteriormente, está encargado de atender al alumnado con problemas graves de discapacidad, lo que permite visualizar que la mayoría de los estudiantes tienen oportunidades de superar, sentirse útiles e integrados a la sociedad. Sin embargo, los

resultados del estudio realizado por López (2009) dan cuenta de la necesidad de “incidir de manera especial en la formación y en las actitudes del profesorado de educación inclusiva en los niveles secundaria y superior” (p.16).

Desde la posición de Carrillo (2016), España ha evolucionado en su sistema educativo para la atención de personas con discapacidades. Se refleja en un modelo de integración educativa donde el alumno con discapacidad debe adaptarse, mediante un sistema de rehabilitación al sistema ordinario. Estos criterios han cambiado a partir del inicio de la educación inclusiva “el estudiante con NEE es uno más de la clase, pero con el apoyo necesario para que pueda aprender” (Martín, Ferreira, Velásquez, Cid, Fernández y Gómez, 2012, p.282).

En la actualidad, España está aplicando un nuevo paradigma educativo en materia de educación inclusiva. Trabaja en una educación para todos, desde algunas acciones innovadoras de: “organización escolar, diseño del curricular, reformulación completa de las prácticas del aula, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como nuevas tareas para el docente” (Ferreira, Prado y Fombona, 2015, p.48).

Como dice Carrillo (2016), entre los países de América Latina, a pesar de tener una legislación a favor de la educación inclusiva, compromisos y acuerdos asumidos por los gobiernos, en la práctica aún existe segregación para aquellas personas que presentan discapacidad intelectual. Además, considera que son desplazados de su país, por su origen étnico-cultural, inclinación sexual, su religión o creencias, por lo que en definitiva hace falta mayor y mejor inversión económica.

Por su parte, Colombia siendo un país con un sistema educativo muy similar al de Ecuador, el estudio realizado por Padilla (2011) estima que:

El 22,5% de personas con discapacidad son analfabetas en comparación con el 8,7% de analfabetismo de personas sin discapacidad. Según datos estadísticos anteriores el derecho al acceso a la educación de este grupo vulnerable es limitado. Hay controversias en cómo abordar la atención o protección, pues se ha hecho una clasificación de las discapacidades, que crea diferentes modelos como el médico, social, ecológico y el educativo (p.671).

En ese sentido, se expresa que la legislación promueve una educación inclusiva que no se ajusta a las necesidades específicas de las personas con NEE, no puede ser desarrollada

“porque la mayoría de los docentes no están adecuadamente preparados, consecuentemente esto sería una barrera para la inclusión” (Padilla, 2011, p.692).

En Chile, la educación inclusiva es incipiente, por tanto, la educación ha respondido al mercado y no en el valor público. Ha sido abordada desde el paradigma de la educación inclusiva (Manghi, Consejeros, Bustos, Aranda, Vega y Díaz, 2020). En los últimos años, se “han establecido en sus diversos Planes de Formación Inicial Docente en asignaturas destinadas a comprender más específicamente el fenómeno de educación inclusiva” (García, Aquino, Izquierdo y Santiago, 2015, p.27).

La política educativa se fundamenta en la Ley de Inclusión Escolar N°20845 (2015) en la que el Estado garantiza los recursos económicos suficientes para educación. Por ello entrega las condiciones necesarias para que el alumnado pueda acceder en libertad. Las familias pueden elegir el centro educativo que deseen, sin que eso dependa de su situación económica. Se elimina el lucro de los centros educativos que reciben aporte del Estado.

La educación inclusiva en Argentina, a partir de la Ley de Educación N°26.206 (2006) está coordinada por diferentes programas y líneas de trabajo transversales al sistema educativo nacional, pero hay diferencia de algunos países de la Región. La atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales no son las banderas de la educación especial, como así tampoco se entiende que la modalidad deba ser responsable de la inclusión educativa.

Contrario a lo expuesto, para asegurar la inclusión se plantea la corresponsabilidad del sistema educativo en el cuidado y trayectoria escolar de todos los estudiantes (Padín, 2013). En este contexto de la atención a la diversidad, la transversalidad se da en todos los niveles y modalidades educativas, y se cumple a través de políticas inclusivas que respetan la vulnerabilidad y características del alumnado.

En la mayoría de los países de la región del pacífico central la infraestructura de los centros educativos públicos no reúnen las condiciones pedagógicas adecuadas, hace falta equipamiento, en algunos casos se pone en riesgos la vida de la comunidad educativa, pues no se cumple con la normativa de accesibilidad (Quesada, 2019).

Desde el punto de vista de Padín (2013), los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los niños y niñas con discapacidad,

poblaciones indígenas y afrodescendientes, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo.

En el Ecuador, la educación inclusiva surge de la necesidad de una educación diferente para niños con NEE, con criterios de inclusión e integración (Jara, Melero y Guichot, 2015). Según Rodríguez (2017), se ha tenido avances en términos de cobertura, por ejemplo, la construcción de Unidades Educativas del Milenio para el sector indígena en situación de vulnerabilidad social. Pero “en cuanto a la calidad, los resultados son muy bajos o incipientes” (Molina, 2015, párr.1).

En relación a la infraestructura escolar, la educación inclusiva en instituciones educativas del distrito metropolitano de Quito, “requiere mejoramiento y equipamiento, pues el espacio físico es un factor de gran motivación para los estudiantes” (Quiña, 2018, p.189). Es urgente el esfuerzo conjunto para realizar adaptaciones en los centros educativos, de tal manera que “el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance a todo el alumnado con alguna necesidad especial, sea leve, transitoria o permanente” (Soto, 2003, p.9).

En ese contexto Delgado (2017), plantea, en primer lugar, el cumplimiento de la normativa nacional e internacional de todos los entes encargados. En segundo lugar, se requiere más apoyo y acompañamiento basado en un trabajo que entienda la diversidad de necesidades educativas asociadas o no a discapacidades, pues hay poblaciones que requieren ser atendidas con mayor equidad.

Según Clavijo, et al., (2016), en las escuelas públicas y privadas de la ciudad de Cuenca, los docentes reconocen la importancia de la educación inclusiva, pero hay una actitud de indiferencia y de no aceptación plena. No obstante, también se demuestra actitudes positivas y favorables del profesorado que ha tenido experiencia previa con niños de inclusión, pero necesitan más capacitación en inclusión educativa.

Para Echeita y Sandoval (2002) a nivel universitario, la educación inclusiva en la provincia del Guayas, se ha dado un proceso de aceptación escaso, aislado, limitado y estructuralmente desintegrado. Existe una mala interpretación por parte del profesorado, pues hay escasa flexibilización curricular de acuerdo a las discapacidades individuales, potencialidades y posibilidades del alumnado; en consecuencia, el fenómeno de la exclusión resulta una larga barrera para acceder a una educación de calidad, con igualdad y equidad.

Es necesario, indicar que esta realidad está en proceso de cambio, a través del Programa de Carrera Docente del profesorado universitario, para garantizar el adecuado tratamiento, desde todos los campos de acción educativa, a las personas que acceden a las instituciones de educación superior (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012, p.269).

A criterio de Zambrano (2017), a nivel local, en la ciudad y provincia de Esmeraldas, la educación inclusiva y la formación del profesorado necesita ser atendida con mayor fuerza. Desde el Ministerio de Educación con la Vicepresidencia de la República (2012) se ha promovido procesos de mejoramiento profesional en educación inclusiva, pero no estuvo dirigido a todo el profesorado ecuatoriano, y en forma particular no se ha podido acceder por los elevados costos y los limitados ingresos económicos.

Una mirada hacia la educación inclusiva de Esmeraldas conlleva a evidenciar que no se ha avanzado mucho, pues como afirma Montánchez (2014), esta provincia se encuentra en desventaja educativa con respecto a los resultados educativos del resto del país. Existen iniciativas y metas por parte del gobierno y el municipio de Esmeraldas para mejorar la situación, pero los escasos datos que existen, presentan a Esmeraldas como una provincia olvidada del Ecuador.

En relación a las percepciones de algunos docentes esmeraldeños, sobre todo del sector rural es insuficiente la formación a través de programas de capacitación para la atención de estudiantes con NEE (Macuacé, 2015). Esto significa que el profesorado deberá prepararse por sus propios medios, pues cada día aumenta la población estudiantil, y con ello los problemas de aprendizaje que atender.

En cuanto a datos del Ministerio de Educación, en la provincia de Esmeraldas, en el año lectivo 2019-2020. Se encuentran registrados 1000 alumnos con discapacidad en educación básica, media y bachillerato. En comparación con el período 2018-2019, solo se inscribieron 542. Lo que significa que hubo un aumento significativo (Diario La Hora, 2019, p.4).

2.1.4 Percepciones de los docentes ante la educación inclusiva según varios estudios internacionales.

Desde el punto de vista de Carrillo (2016), varias son las percepciones que tienen los docentes sobre la educación inclusiva, con las cuales ejercen su labor cotidiana. En este contexto de inclusión, se analizan percepciones del profesorado respecto a la diversidad, estudiantes desplazados, con discapacidad intelectual, con orientación sexual diferente, con rezago escolar, y problemas de aprendizaje.

En cuanto a los estudiantes desplazados, deben abandonar su lugar de origen o residencia a causa de la guerra o perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad u orientación sexual. Según el ACNUR (2016), al cruzar la frontera y llevar a otro país adquieren el status de refugiados según la Convención del Estatuto de los Refugiados (1981), que está basado en la Declaración de los Derechos Humanos, aprobada por el Consejo de las Naciones Unidas de 1984.

De acuerdo con ACNUR (2016), en los últimos años, se ha dado un incremento de desplazados en América Latina, principalmente desde Venezuela, familias enteras con niños y niñas en edad escolar y con múltiples problemas, debido a las políticas gubernamentales que han sumido en la pobreza a la mayoría de la gente, y por los conflictos armados con la narcoguerrilla en Colombia.

Desde la posición de Louzano (2010) el conocimiento previo que tiene el profesorado sobre este alumnado cuando acceden al servicio educativo, suele estar condicionadas por:

Sus características escolares e interculturales, como un problema potencial dadas la cantidad de necesidades a las que hay que dar respuesta. Esta percepción inicial está acompañada por la inadecuada atención, desde la administración escolar al alumnado con necesidades educativas especiales, el profesorado se encuentra sin los suficientes apoyos para ejercer con eficacia su labora y esto provoca impotencia y frustración (p.99).

Ante esto, ACNUR (2013) promueve acciones que motive a la ciudadanía a derribar barreras de discriminación y permita que todos puedan ejercer sus derechos libremente, construir un modelo de sociedad que integre las diferencias y la diversidad como condiciones deseables, es decir, que termine con la desigualdad y la exclusión.

Existen también percepciones sobre exclusiones por la orientación sexual que, de acuerdo con Bermeo y Rodríguez (2016):

Se refiere a la tendencia de atracción que un individuo tiene a un determinado grupo de personas definidas por su sexo (heterosexual-la atracción al sexo opuesto, homosexual-la atracción a personas de su mismo sexo; bisexual-la atracción a los dos sexos (p.17).

Las percepciones de los docentes frente a estudiantes que demuestran una inclinación sexual diferente, según Lizcano (2016):

Están mediadas por un ambiente de tolerancia y aceptación que permite la convivencia y las acciones armónicas que desde otro matiz también están condicionados por el temor a convivir con la diversidad, por creencias religiosas, pero ante todo por lo ajeno, desconocido e impropio que resultan las sexualidades diferentes (p.372).

En el proceso formativo para iniciar cambios profundos en los aprendizajes de los estudiantes con NEE:

Se debe lograr que la educación inclusiva sea atendida por un profesorado que esté en un ejercicio pleno de reconocimiento de la multidimensionalidad de la identidad, de tal manera que la orientación sexual no sea un impedimento para que se pueda aceptar, reconocer, expresar con libertad en el aula de clases y en la vida cotidiana (Bermeo y Rodríguez, 2016, p.19).

Otro de los factores es el rezago escolar, siendo un factor social educativo que afecta la mayoría de los países de América Latina, por diversos factores como económicos, políticos, creencias, etc. Según Mendoza y Zúñiga (2017):

Se entiende como el nivel escolar mínimo alcanzado por un individuo o un grupo respecto a los que debió cumplir a partir de los niveles educativos. Puede considerarse como una condición de desigualdad y falta de justicia en términos a partir del acceso a los servicios y oportunidades educativas (p.80).

América Latina y el Caribe enfrentan dificultades significativas en materia educativa:

El rezago escolar es alto en la población joven y adulta. Resulta muy complicado que se integren a la denominada sociedad del conocimiento y la información, ya que su

formación educativa de manera general es baja, por consiguiente, su participación en la vida social y laboral estará en desventaja (Ramos, 2014, p.32).

En este ámbito, se observa la discriminación que ha sufrido la mujer durante muchos años, como producto de vivir una sociedad machista o patriarcal. Sin embargo, hay que destacar el gran impulso social que ha tenido el sexo femenino en los últimos años; su formación profesional y aptitudes ante la vida, les ha permitido combinar perfectamente la profesional con la atención al hogar y la familia (Mosteiro, 1997).

2.1.5 La educación inclusiva y su significado.

En la opinión de Dueñas (2010), el concepto de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio concibiéndose como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación.

La educación inclusiva es un proceso que se ha venido desarrollando desde algunos años atrás. De acuerdo con Echeita (2013), ha contribuido significativamente al mejoramiento de la calidad de vida de personas con discapacidad física o intelectual y/o son parte de la población con escolaridad inconclusa “debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (p.107).

Teniendo en cuenta a Rivera et. al, (2015) “ la inclusión educativa se refiere no solamente al hecho de que los estudiantes diferentes estén junto a los considerados “normales” sino a la posibilidad que todos, sin importar sus condiciones socio-económicas, costumbres, culturas, etc compartan juntos el mismo lugar” (pp.153-154).

Además, la educación inclusiva enfatiza la atención a grupos de individuos que podrían estar en riesgos de marginalización, exclusión o fracaso escolar, por ejemplo a personas privadas de su libertad (PPL), con lo cual tienen la oportunidad de reinsertarse a la sociedad.

Los valores de igualdad y equidad están implícitos en el significado de educación inclusiva, por ello, Castillo (2015) expresa que:

Es necesario que cada país, diseñe su sistema educativo de acuerdo a sus potencialidades, económicas, culturales y sociales, es decir su realidad e identidad nacional, a fin de que su población estudiantil reciba una educación inclusiva con centros educativos que garanticen el desarrollo (p.136).

2.1.6 Las adaptaciones curriculares

En las adaptaciones curriculares se pone en evidencia las actitudes y dominios que tienen el profesorado ante la educación inclusiva. Su aplicación estará sujeta al tipo de práctica educativa que predomine en el centro escolar, Navarro et.al, (2016) explican que:

Las adaptaciones curriculares pueden ir desde pequeños cambios que el profesorado realiza en su práctica docente cotidiana para adecuar la enseñanza según las características, necesidades y problemas que van presentando el alumnado que está bajo su responsabilidad, hasta grandes modificaciones respecto al currículo ordinario que se denomina, en el Ecuador plan de estudio, que está prescrito en la actualización de la reforma curricular vigente (p.5).

Estas ideas se ratifican, en el artículo 6, literal o de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011) donde se establece que “una de las obligaciones del Estado es elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas” (p.20).

Por lo tanto, según el Reglamento LOEI, (2011) es el profesorado con el apoyo de las autoridades educativas los que tienen la obligación de analizar el contexto escolar y las necesidades de los estudiantes. De igual forma, revisar el enfoque curricular para adaptar el currículo de acuerdo a las especificaciones culturales propias de la institución educativa y lograr los aprendizajes esperados (Guía para el docente de bachillerato intensivo, 2017).

Para desarrollar que los docentes puedan hacer adaptaciones curriculares, es necesario que dominen algunas competencias, tales como saber diseño curricular, trabajar en equipo; capacidad de comunicar, tutorizar, gestionar metodologías activas, acomodar la enseñanza, adecuar materiales y atender a las familias (Fernández, 2013).

2.2 Antecedentes

Para el desarrollo de la investigación, se hizo necesario identificar estudios realizados con anterioridad sobre el tema de educación inclusiva en personas con educación inconclusa, de tal manera que sus referencias teóricas y metodológicas sirvan de guía para lograr los objetivos del presente estudio. Se presentan a continuación los antecedentes identificados:

El estudio realizado por Montánchez (2014) cuyo objetivo fue conocer cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad Esmeraldas ante la educación inclusiva. Hace un análisis comparativo entre lo sucedido en el pasado que se concebía como un problema social con el presente existiendo una visión más proactiva. Entre los resultados, se demuestra que las actitudes de los docentes son positivas, pero menos inclusiva en el salón de clases.

Otro estudio es el realizado por Poveda (2019) desarrolla un estudio que tiene como objetivo describir las percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa en una universidad de la provincia de Manabí. Los resultados obtenidos evidencian que la formación de los docentes en ciencias sociales incide favorablemente. Se concluye que la percepción hacia la inclusión y atención a la diversidad son favorable siempre y cuando se cuente con el apoyo de profesionales especializados.

Para comprender las actitudes de los docentes que no tienen experiencia educativa, se realizó el análisis del trabajo elaborado por Sevilla et. al (2017), donde se plantea como objetivo identificar la percepción de futuros docentes sobre la educación inclusiva y explorar el impacto del proceso formativo sobre ésta. Algunos de los resultados demuestran que los docentes tienen una visión parcial de lo que realmente significa necesidad educativa, la reducen a problemas de aprendizaje.

El estudio, concluye en que los docentes coinciden en que la presencia de estudiantes con NEE no va en detrimento del proceso formativo de los demás alumnos. Se percibe a la inclusión como el pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje de la diversidad el alumnado en las aulas y la práctica pedagógica participativa e integradora.

En esta misma idea, se analiza la investigación desarrollada por Ramos (2014) que tuvo como propósito mostrar la situación educativa de la población joven y adulta de América Latina y el Caribe. Los resultados concluyen en que el 80% de la población joven de 15 años y la

adulta está alfabetizadas, es decir puede que 8 de cada 10 puede leer y escribir, pero hasta 3 personas de cada 10 tienen primaria incompleta.

Las conclusiones del estudio revelan que los países latinoamericanos y caribeños en su situación educativa tienen coincidencias. Hay una diversidad más amplia de lo que comúnmente se señala en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Además, que los gobiernos no han abordado la inclusión con presupuestos suficientes para mejorar la calidad de la educación.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Contexto de la investigación

El presente estudio se desarrolló en el Centro Educativo denominado Esmeraldas. Está ubicado en el cantón, ciudad y parroquia Esmeraldas y funciona en jornada nocturna. Es una institución educativa que tiene como misión educar a jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa.

En la entidad existen dos ofertas educativas: Educación General Básica Superior y Bachillerato Técnico en las especialidades de: Informática, Contabilidad y Electromecánica Automotriz y Bachillerato en Ciencias, modalidad ordinaria de tres años y extraordinaria de 15 meses, lo que se conoce como bachillerato intensivo. Para acceder a la modalidad extraordinaria intensivo, los alumnos deben 15 años de edad y al menos tres años de rezago escolar (Acuerdo Ministerial 00057- A, 2019).

En relación a la infraestructura escolar : tiene 15 aulas, un laboratorio de computación y un taller de electromecánica que no reúne las condiciones pedagógicas necesarias para la enseñanza-aprendizaje, pero que ha sido utilizado gracias al interés y motivación docente.

A este centro educativo los educandos acceden a una educación incluyente, sin discriminación de etnia, sexo, credos, condición especial o condición socio económica y se respeta su ideología. Se trabaja para crear un ambiente escolar intercultural sano, moral y alegre para la inserción de todos y todas en el proceso educativo.

En el Centro Educativo Esmeraldas, su espacio escolar se observa una diversidad en las características educacionales, sociales y económicas de los alumnos. La mayoría de estudiantes son de sectores urbano-marginales y rurales del cantón Esmeraldas. Además, otro colectivo es el de madres solteras que trabajan como empleadas domésticas, guardianes de seguridad o comerciantes informales.

En los social y económico, la jornada de trabajo, de muchos de ellos, empieza muy temprano desde 5.00 AM y se extiende hasta las 5:00PM, es decir trabajan más de 8 horas. En el colegio, la hora de entrada es a las 5:00 para los Técnicos y 5:40 para ciencias e intensivo. Por ello, el atraso es recurrente, como consecuencia se presenta bajo rendimiento y deserción

escolar. A esto se suma, la influencia negativa del entorno social donde habitan, zonas de violencia, ambientes de drogadicción que no cuentan con servicios básicos.

Se atiende a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, pero se carece del talento humano capacitado para brindarles una atención adecuada. Hay escasez de materiales pedagógicos que permita conducirlos en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Es importante señalar que en esta institución educativa no se ha realizado trabajos de investigación con características similares a este estudio, por lo que, se considera que será un aporte significativo al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Metodología de la investigación

La metodología de este estudio se desarrolló con el enfoque mixto. Desde lo cualitativo se analizó e interpretó las percepciones de los docentes ante la educación inclusiva. Asimismo, el enfoque cuantitativo, para la recolección y el análisis estadístico de datos; los mismos que permitieron comprender si los profesores, según el sexo, experiencia y título profesional demuestran dominios adecuados para ayudar a los estudiantes con NEE (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pp.6-7).

En concordancia con McMillan y Schumacher (2005) en educación se pueden utilizar ambos enfoques, aunque presentan diferencias en la forma de presentación de los datos. El cuantitativo en forma numérica, mientras que el cualitativo como narración, con un elemento adicional, la participación, hasta cierto punto de la investigadora en la vida de los sujetos investigados (p.18).

El diseño de investigación fue no experimental, pues consistió en observar los fenómenos tal como se dan en la realidad (Hernández, et al., 2014, p.152). Además el alcance es descriptivo y exploratorio, pues es la primera vez que en este centro educativo se realiza un estudio de estas características, en donde se recogió información de manera independiente para su respectivo análisis (Hernández, et al., 2014, p.92).

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

La población seleccionada estuvo conformada por 22 docentes de la institución educativa. Para que todos los profesores sean parte de la investigación se utilizó dos criterios: el de selección, tomando aspectos como: capacitación y experiencias pedagógicas con estudiantes con NEE (Arias, Villasís y Miranda, 2016, p.204). El de accesibilidad, por ser miembro de la comunidad educativa, con lo cual se tuvo contacto con los sujetos de investigación.

Según McMillan y Schumacher (2005) “una población es un grupo de elementos o casos, ya sean individuos, objetos o acontecimiento, que se ajustan a criterios específicos y para los que pretendemos generalizar los resultados de la investigación”(p.135).

3.3.2 La muestra

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la muestra es un subgrupo o subconjunto definido en sus características del universo poblacional, sobre la cual se recolectarán datos y que debe ser representativa” (p.173). De acuerdo con el presente estudio, el tipo de muestra es intencional, que según Arias, et al. (2016) consiste en la selección directa de los sujetos de investigación por sus características similares a las del resto de la población objetivo (p.206).

En este contexto, la muestra para esta investigación estuvo conformada por todos los docentes de la institución educativa, los mismos que se han clasificado según su experiencia, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1 Muestra de la investigación

Población del estudio	Muestra
Docentes nuevos	9
Docentes mayor antigüedad	13
TOTAL	22

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Objetivos

3.4.1 General

Determinar los conocimientos, prácticas, actitudes, el contexto escolar y percepciones de los docentes del bachillerato ante la educación inclusiva y la escolaridad inconclusa.

3.4.2 Específicos

- Conocer las percepciones de los docentes en torno a la educación inclusiva y la escolaridad inconclusa.
- Describir las actitudes, creencias, opiniones y otro tipo de información del profesorado sobre la educación inclusiva institucional.

3.5 Variables del estudio

Las variables que se desarrollaron en esta investigación son: percepciones de los docentes y educación inclusiva. Se analiza cómo se relacionan entre sí.

- Variable independiente: percepciones de los docentes.
- Variable dependiente: educación inclusiva.

3.6 Hipótesis

En el proceso de investigación se trabajó con las siguientes hipótesis:

- Las percepciones ante la educación inclusiva del profesorado del centro educativo no influyen significativamente en su práctica docente.
- El profesorado tiene actitudes, creencias, opiniones e información negativa que afecta la adecuada inclusión educativa institucional.

3.7 Técnicas e instrumentos utilizados

Se manejaron técnicas cuantitativas y cualitativas. La técnica cuantitativa utilizada para conocer las percepciones de los docentes sobre educación inclusiva fue la encuesta, cuyo instrumento el cuestionario sirvió para describir actitudes, creencias, opiniones y otro tipo de información en el ámbito educativo sobre el objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005, p.43).

Se utilizó la entrevista en grupo estructurada como técnica para recoger datos cualitativos (Gallego,2002 p.418). Esta técnica, a través de teletrabajo (por la pandemia) permitió reflexionar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en el contexto institucional. Asimismo, relacionar con los datos obtenidos en la encuesta

Se aplicó como herramienta de recogida de información, el cuestionario estandarizado de Montánchez (2014). Este instrumento contiene 79 ítems, sin embargo, en el presente estudio, se utilizaron 25, relacionados con las dimensiones: actitudes, conocimientos, prácticas y contexto escolar. De los ítems seleccionados, el 20, 21, y 23, con la guía y autorización de la autora, fueron modificados y adaptados al contexto institucional de la investigación.

En la primera parte del instrumento, con el uso del programa Excel se recopila los datos sociodemográficos tales como: sexo, año de experiencia, edad y título docente por universidad. A partir de ello, el cuestionario se efectúa a través de la Escala de Likert (nada, poco, bastante, mucho), dado que ésta facilita de manera flexible los elementos que se describen en la escala, o sea se pueden modificar para fijarse en la naturaleza de la cuestión o del enunciado (McMillan y Schumacher, 2005, p.242).

En la siguiente tabla N°2 se presenta la relación de los ítems con las dimensiones analizadas que conforman el instrumento aplicado al profesorado.

Tabla 2 Relación de los ítems con las propiedades métricas

Percepciones	Dimensiones	# de ítems
	Actitudes	2,3,4,5,7,11,20
Conocimientos	1,9,12,13,16,17,19	
Prácticas	10,15,18,21,23	
Contexto escolar	6,8,14,22,24, 25	

Fuente: Tesis doctoral de Montánchez (2014)

3.8 Procedimientos para la recolección y análisis de datos

Para la recolección y análisis cuantitativo y cualitativo de la información fue necesario seguir los siguientes pasos:

En el análisis cuantitativo se cumplió los siguientes pasos:

1. Diálogo con la autoridad institucional, en cuya conversación se le presentó y explicó la propuesta de investigación y el alcance del estudio.
2. Elaboración del cuestionario dirigido al profesorado en un formulario de google forms. Este instrumento fue enviado como enlace a través del teléfono móvil a los docentes. Se lo hizo de esa forma, debido al distanciamiento social del actual momento que vive la humanidad, producto de la pandemia covid-19.
3. Aplicación del cuestionario sobre las percepciones sobre la atención a la educativa inclusiva y escolaridad inconclusa.
4. Elaboración en Excel de una matriz de datos.
5. Tabulación de los datos mediante el análisis estadístico con el programa Excel.
6. Análisis de las respuestas y relacionarlas con los objetivos y el marco teórico.

En el análisis cualitativo de los datos se realizó.

1. Reunión con docentes a través del teletrabajo para realizar la entrevista estructurada.
2. Registro de reflexiones durante el teletrabajo de la práctica docente respecto a la educación inclusiva.
3. Análisis e interpretación de la matriz de datos de Excel con la información obtenida de en la entrevista grupal, para relacionar el marco teórico específico a la educación inclusiva y escolaridad inconclusa.
4. Análisis y discusión de resultados estableciendo relación con los datos empíricos y teóricos obtenidos durante el proceso investigativo.
5. Elaboración de la propuesta de intervención con base a los objetivos del TFM y los resultados alcanzados.

4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del cuestionario de Montánchez (2014) aplicado a los docentes de Esmeraldas, cuyos ítems valieron para diagnosticar las percepciones ante la educación inclusiva de estudiantes con escolaridad inconclusa, incluidos en el sistema educativo con el propósito de superar el rezago escolar y ser miembros activos de la sociedad.

4.1 Percepciones sobre la educación inclusiva de docentes

Los resultados que se presentan a continuación evidencian los años de experiencias del profesorado:

Tabla 3 Años de experiencia de docentes

Años de experiencia	En la docencia		Con estudiantes adultos con escolaridad inconclusa		Docentes según la edad		
	M	F	M	F	M	F	
1 a 5		6	2	8	30-35 años	1	5
6 a 10		2		5	36 a 40 años	1	2
11 a 15	2	1	1	1	41 a 45 años	3	4
16 a 20	2	2	2	3	46 a 50 años	2	2
21 a 25	2	2			51 a 60	1	1
26 a 30	1	1			Más de 61		
más de 30	1						
	8	14	5	17		8	14

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos a partir del análisis de la tabla N°3 se refieren a la experiencia docente en función de los años de servicio trabajando con estudiantes de escolaridad inconclusa. Según manifestaron, la mayoría tiene más de 5 años de práctica docente con esta población estudiantil. Pero fundamentalmente, la prevalencia del género femenino en el profesorado del centro educativo; lo que da a entender que la formación docente en el contexto social esmeraldeño está feminizado. Este resultado concuerda con la investigación realizada por Montánchez (2010, p.181) y con Mosteiro (1997) quien afirma que “las mujeres siguen optando por estudiar carreras social- humanistas” (p.310).

Tabla 4 Docentes según la universidad donde se graduó

Universidad donde se graduó	Frecuencia	Especialidad
-----------------------------	------------	--------------

Técnica Luis Vargas Torres	1	Ingeniero químico
	2	Química y Biología
	1	Inglés
	2	Físico matemático
	1	Ciencias naturales
	3	Lenguaje y comunicación
	2	Informática educativa
	2	Ingeniero comercial
	1	Ingeniero Ad. Pública
	2	Historia y Geografía
	1	Psicología Educativa
Complutense de Madrid	1	Lengua y Literatura
Estatad de Guayaquil	1	Informática educativa
PUCESE	1	Inglés
Salesiana	1	Docencia universitaria
Total	22	

Fuente: Elaboración propia

La tabla N.4 se refiere a la universidad en que el docente obtuvo el título profesional. Según las respuestas de los encuestados, la mayoría del profesorado logró su título de tercer nivel en Ciencias de la educación en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres; por lo tanto, están acreditados como docentes. Un docente se graduó en la Universidad Estatal de Guayaquil y otro en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede en Esmeraldas (PUCESE). Solo dos profesores tienen título de cuarto nivel; éstos fueron obtenidos en la Universidad Salesiana y Complutense de Madrid (España) respectivamente.

También se destaca en los resultados que, hay un grupo de profesionales que no tienen títulos en Ciencias de la Educación, son ingenieros comerciales en el campo de la administración; en consecuencia, su formación carece de conocimientos de didáctica, pedagogía y de educación inclusiva. Esto demuestra que las mujeres gozan de oportunidades de acceso a la educación superior ecuatoriana, pero al convertirse en profesionales, tienen más restricciones para acceder al campo laboral de su especialidad que los hombres (Mantilla, Galarza y Zamora, 2017).

En la siguiente tabla N. 5 se analiza las percepciones del profesorado ante la educación inclusiva. En este ámbito se advierte de las actitudes y predisposición para el aprendizaje y dominio de estrategias que favorezcan la atención adecuada de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Tabla 5 Percepción docente: Actitudes ante la educación inclusiva

Dimensión /Ítems		Escala								Σ
		Nada	%	Poco	%	Bastante	%	Mucho	%	
Actitudes	Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias	0	0	2	9,09	9	40,90	11	50	99,99
	Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión	0	0	0	0	12	54,54	10	45,45	99,99
	Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula	0	0	3	13,63	7	31,81	12	54,54	99,98
	Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral	1	4,54	5	22,72	7	31,81	9	40,90	99,97
	Creo que todas los estudiantes con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro público, integrados con los demás alumnos	0	0	1	4,54	8	36,36	13	59,09	99,99
	Estoy dispuesto a informarme en qué debo hacer como profesor/a en el aula para atender casos de necesidades educativas especiales.	0	0	1	4,54	10	45,45	11	50	99,99
	Considero que los estudiantes por su condición vulnerable indígenas requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otro	0	0	2	9,09	13	59,09	7	31,81	99,99

Fuente. Elaboración propia

Los resultados demuestran que el 50% de los docentes considera muy importante que la educación inclusiva se trabaje de forma transversal en todas las asignaturas del currículo nacional. El 54,54% está bastante dispuesto a reflexionar sobre su accionar a favor de la inclusión educativa y muy de acuerdo en atender a cualquier estudiante con necesidades educativas especiales. Además, el 72,71% está dispuesto a participar en cursos de formación en metodología para la inclusión educativa, así sea fuera del horario de laboral.

En este mismo contexto, el 45,45% y el 50% del profesorado respectivamente están bastantes y muy dispuestos a informarse en lo que deben hacer dentro del aula de clases para ayudar a resolver los casos de estudiantes con NEE. Finalmente, el 59,09% y el 31,81% de docentes están bastante y muy de acuerdo que los estudiantes por su condición vulnerable, requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otro.

Estas actitudes conllevan a deducir que el estado ecuatoriano, a través del Ministerio de Educación, tienen la obligación de capacitar al profesorado. Asimismo, dotar de los recursos necesarios a las instituciones educativas y desarrollar campañas de sensibilización a la

comunidad. Con el apoyo de los medios de comunicación, se puede lograr que la población estudiantil vulnerable salga de esa condición y pueda insertarse de forma útil a la sociedad.

En la siguiente tabla N.6, se analizan las percepciones de los docentes a partir de los conocimientos que poseen sobre inclusión educativa, es decir, los dominios básicos para abordar las necesidades educativas especiales en el aula, y la planificación que deben realizar para ejecutar la enseñanza.

Tabla 6 Percepción docente: Conocimientos ante la educación inclusiva

Dimensión /Ítems	Escala								Σ	
	Nada	%	Poco	%	Bastante	%	Mucho	%		
Conocimientos	Creo que el hecho de que haya alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes.	0	0	2	9,09	8	36,36	12	54,54	99,99
	Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya estudiantes con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales	1	4,54	13	59,09	7	31,81	1	4,54	99,98
	Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as	0	0	0	0	13	59,09	9	40,90	99,99
	Apoyo la forma de ser de aquellos estudiantes con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	0	0	4	18,18	13	59,09	5	22,72	99,99
	La educación inclusiva trata únicamente de trabajar alumnado con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas	4	18,18	8	36,36	6	27,27	4	18,18	99,99
	La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad	2	9,09	1	4,54	12	54,54	7	31,81	99,99
	Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula	3	13,63	6	27,27	9	40,90	4	18,18	99,98
	Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación	1	4,54	4	18,18	13	59,09	4	18,18	99,99
	Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión	1	4,54	6	27,27	11	50	4	18,18	99,99
	Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales	3	13,63	9	40,90	10	45,45	0	0	99,98
El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas	1	4,54	15	68,18	5	22,72	1	4,54	99,98	

Fuente. Elaboración propia

En relación a los conocimientos sobre la educación inclusiva, al sumar la escala de frecuencia bastante y mucho se obtiene que el 90,90% de los docentes creen que al haber alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula, se puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes.

Respecto al nivel de capacitación sobre el tema, más del 60% de los profesores considera que está poco o nada capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya estudiantes con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales. Además, el 99,9% opina que para ser un buen docente y de calidad, hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as.

Sobre el conocimiento de la diversidad y equidad de género, el 81,81% del profesorado apoya la forma de ser de aquellos estudiantes con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo. Mientras tanto, el 55,54% opina que poco o nada la educación inclusiva trata únicamente de trabajar alumnado con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas, por ello, el 46,45% dice lo contrario.

En ese marco, el 86,35% de los docentes, considera mucho que la educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad. Mientras tanto el 59,08%, considera que los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales deberían tener el mismo currículo en el aula, mientras que el 41,90% poco o nada está de acuerdo.

En el desarrollo de las prácticas pedagógicas de aula, el 77,27% manifiesta que coordina con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación; además, el 68,18% en su práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión.

Sobre la gestión pedagógica, para el 54,53% del profesorado, el centro educativo poco o nada está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que el 45,45% opina lo contrario. Asimismo, el 72,72% opina que el profesorado poco o nada está formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas.

En este ámbito educativo de reconocimiento de las debilidades cognitivas en los docentes, se requiere capacitación en métodos de trabajo flexibles, ajustar la enseñanza al

contexto escolar, a las necesidades del alumnado y procurar atender sus problemas de forma conjunta (Arnaiz y Bunch, 2015).

En el siguiente análisis, Tabla N.7 se describe el desarrollo de las prácticas docentes con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, en el marco de la legislación y la educación inclusiva ecuatoriana.

Tabla 7 Percepción docente: Prácticas ante la educación inclusiva

Dimensión/ Ítems		Escala								Σ
		Nada	%	Poco	%	Bastante	%	Mucho	%	
Prácticas	Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula	1	4,54	12	54,54	7	31,81	2	9,09	99,98
	Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as	0	0	13	59,09	6	27,27	3	13,63	99,99
	Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa del Ecuador	2	9,09	13	59,09	7	31,81	0	0	99,99
	A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con alumnado con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)	2	9,09	12	54,54	6	27,27	2	9,09	99,99
	Tengo conocimientos específicos para trabajar en el aula con estudiantes con rezago escolar por más de tres años	1	4,54	10	45,45	7	31,81	4	18,18	99,98

Fuente. Elaboración propia

Las percepciones de los docentes en torno a sus prácticas, se puede observar que al sumar la frecuencia nada y poco, se obtiene que el 59,08% dispone de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula, y siguiendo la misma lógica sumatoria de frecuencia bastante y mucho, el 40% opina lo contrario.

Respecto a las habilidades y competencias docentes, el 59,09% considera que tiene poca capacidad para identificar los factores que inciden en las dificultades de aprendizaje del alumnado a su cargo; ante el 40,9% que expresa lo contrario, es decir está bastante capacitado, lo que significa dominio de estrategias pedagógicas inclusivas; debe dominar varias competencias pedagógicas y diseño curricular para la inclusión educativa (Fernández, 2013).

En el ámbito legal, el 68,18% del profesorado, poco o nada conoce el marco legislativo relativo a la inclusión educativa del Ecuador; mientras que el 31,81% lo conoce.

En la práctica docente de aula, se evidencia dos grupos de profesores, cada uno con el 49,99%, quienes manifiestan tener poco o nada de experiencia en su vida profesional han trabajado con alumnado que presenta dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia); ni conocimientos específicos para trabajar en el aula con estudiantes con rezago escolar. El otro grupo, expresó que si ha tenido experiencia con estudiantes con estas características de aprendizaje.

En la siguiente tabla N.8, se presentan el análisis de las percepciones de los docentes respecto a la influencia del contexto escolar.

Tabla 8 Percepción docente: Contexto escolar ante la educación inclusiva

Dimensión/ Ítems		Escala								Σ
		Nada	%	Poco	%	Bastante	%	Mucho	%	
Contexto escolar	Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características de alumno/	0	0	1	4,54	17	77,27	4	18,18	99,99
	Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales	2	9,09	10	45,45	9	40,90	1	4,54	99,98
	Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación	1	4,54	4	18,18	13	59,09	4	18,18	99,99
	Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión	1	4,54	6	27,27	11	50	4	18,18	99,99
	Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales	3	13,63	9	40,90	10	45,45	0	0	99,98
	El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas	1	4,54	15	68,18	5	22,72	1	4,54	99,98

Fuente. Elaboración propia

En relación al contexto escolar, se demuestra que al sumar la frecuencia bastante y mucho, el 95,45% de los docentes intentan construir igualdad en el aula independientemente de las características de alumnado.

En la gestión pedagógica, siguiendo la misma lógica sumatoria de frecuencia, el 54,54% de los profesores, poco o nada elaboran planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales; mientras que la diferencia lo hace bastante o muchas veces, es decir se cumple con lo que establece el Artículo 10 del Reglamento a LOEI (2011) sobre las adaptaciones curriculares. En consecuencia, al no existir adaptaciones curriculares en el aula,

no se consideran las diferencias ni tampoco se cumple la igualdad y equidad desde una educación para todos (Echeita, 2013).

Mientras tanto, el 77,27% de los docentes expresó que existe bastante coordinación con otros educadores para ayudar a resolver problemas de forma conjunta, cuando algún estudiante es motivo de preocupación, mientras que el 32,72% poco o nada hace frente a situaciones problemáticas. Es por ello, que el 68,18% del profesorado, en la práctica educativa se enfoca bastante o mucho hacia la igualdad y la inclusión.

En torno a la percepción del centro educativo, el 54,53% del profesorado, poco o nada considera que esta institución escolar, esté preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales; mientras que el 45,45%, opina que si está en condiciones de asumir el reto de atender a estudiantes con dificultades y problemas de aprendizaje, pero la realidad es que la institución educativa, para desarrollar la enseñanza en forma adecuada requiere equipamiento y mejor infraestructura (Quesada, 2019).

Lo anterior se reafirma, al observar que el 72,72% del profesorado considera que tiene poca formación y poco o nada se siente asistido por las autoridades educativas para responder a las exigencias de la integración en las escuelas.

Los resultados de la entrevista grupal sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a las prácticas pedagógicas de educación inclusiva; evidencia que el profesorado tiene actitudes, creencias, opiniones divididas e información poco clara. La mayoría concuerda y reconoce que existen muchas deficiencias, por lo que la gestión para personas con escolaridad inconclusa, no está logrando los objetivos esperados en términos de calidad, no así en cobertura.

Además, se evidenció que los docentes mantienen un bajo nivel de capacitación en estrategias de inclusión educativa, pues hay ambigüedad en las actividades pedagógicas que mencionaron realizar, lo que se ve reflejado en inconvenientes para la elaboración de adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE (Navarro, 2016).

A pesar que desde el Distrito educativo 08 D01 Esmeraldas envían docentes especializados para hacer acompañamiento a los alumnos; se mantiene diálogos con varios

representantes, pero a criterio de los profesores los resultados son insuficientes, ya que no han sido de gran impacto en los aprendizajes alcanzados.

Los bajos logros académicos de los estudiantes con escolaridad inconclusa, se ha complicado más por la pandemia, pues ha sido uno de los principales aspectos que ha limitado el estudio y aplicación de estrategias de trabajo áulico, ya que ha impedido una mayor preparación docente en este tema.

4.2 Discusión de los datos

Una vez realizado el análisis de las percepciones de los docentes de bachillerato ante la educación inclusiva, los resultados evidencian que la mayoría tiene actitudes positivas hacia la educación inclusiva. En consecuencia, se comprueba la hipótesis sobre las percepciones ante la educación inclusiva del profesorado del centro educativo no influyen significativamente en su práctica docente, pues todos coinciden afirmar que es importante que se trabaje de forma transversal en todas las materias, y que se atienda a cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en el aula (Arnaiz, 2002).

Si más del 50% del profesorado tiene actitudes a favor de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, cabe preguntarse cuál es la actitud del resto de docentes. Se podría inferir que no están de acuerdo que en los centros educativos haya alumnos con dificultades de aprendizaje, porque requieran un tratamiento más personalizado. A criterio de Echeita y Sandoval, (2002) “las prácticas inclusivas requieren la participación de todos, de tal manera que juntos puedan diseñar experiencias de aprendizaje tendientes a superar el fenómeno de la exclusión social” (p.33).

La práctica del 59,08% de docentes es inclusiva, pero de la misma forma existe deficiencias al respecto. Pues no pasa de las buenas intenciones, dado que la Ley de Educación y los Acuerdos internacionales, respecto a la educación inclusiva exige que el profesorado atienda en condiciones de igualdad y equidad a todos los estudiantes; la realidad es que en el aula de clases esto se cumple parcialmente, pues el apoyo hacia los estudiantes con NEE es mínimo.

El poco apoyo que el profesorado puede ofrecer a los estudiantes con NEE, con rezago escolar o escolaridad inconclusa está condicionado a la experiencia y a la formación

profesional. Lo que se observa, es que, a pesar de contar con docentes con títulos de tercer nivel, los conocimientos que poseen sobre la educación inclusiva son muy bajos, y es que el principal problema está en la limitada preparación académica y en la falta de capacitación, situación de desventaja, que se ha mantenido por algunos años en Esmeraldas, respecto a otras provincias del Ecuador (Montánchez, 2014, p.183).

No hay diferencias significativas en cuanto a la forma de abordar este tema; aquellos profesores (49,99%) que tienen más tiempo ejerciendo la profesión expresaron no tener dominio de estrategias y métodos inclusivos. Al igual de los que tienen menos años de trabajo docente (49,99%), aun cuando estos últimos consideran tener mejor preparación. En este grupo de profesores están los que no tienen título acreditado para la docencia.

Más del 60% del profesorado demuestra escasa preparación y conocimientos para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula de clases, situación que refleja la necesidad de aprender a adaptar los métodos y técnicas. Por ello es importante coordinar entre docentes el abordaje de los problemas de aprendizaje de forma conjunta, con un currículo funcional, es decir aprendizaje de destrezas que le permiten desenvolverse en la vida cotidiana y laboral en forma adecuada (Soto, 2003, p.8).

Se necesita de conocimientos y formación técnica sobre el tema, de lo contrario, los resultados será una educación improvisada, de baja calidad y calidez. Por ello, resulta preocupante que en Esmeraldas continúe existiendo poca especialización en el ámbito de la inclusión educativa del profesorado (Montánchez, 2014, p.345). A pesar que, desde el Ministerio de Educación, en el Gobierno de Rafael Correa, desde el año 2014 hasta el 2017 se impulsó un plan de capacitación docente, mediante becas con universidades tanto nacionales como internacionales.

El objetivo fue ofrecer títulos de maestrías, logrando preparar más de 4000 maestros a nivel de todo el país. Pero, este proceso no fue suficiente, en el caso de Esmeraldas, tampoco se dio continuidad para que aquellos nuevos profesionales puedan aportar con los conocimientos adquiridos en sus instituciones educativas.

En el contexto descolar educativo y las características socioeconómicas del alumnado, más del 50% del personal docente cree que la institución educativa no está preparada para atender estudiantes con NEE, pues los principales problemas que se presentan son: inasistencia, bajo logros académicos en cálculo matemático y lectura, consumo de drogas, pobreza, padres

y madres de familias que trabajan todo el día y deben asistir al colegio en la noche; en ocasiones violencia y agresiones entre pares y de agentes externos implicados en delitos (Soto, 2003).

Mientras tanto hay otro 50% de los profesores considera tener una adecuada preparación para desarrollar la enseñanza con los estudiantes. Sin embargo, uno de los elementos de gran importancia que se destaca en este estudio, es que la mayoría del profesorado, pocas veces elabora planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales, es decir no se realizan adaptaciones curriculares (Artículo 6, literal o de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, 2011).

Lo expuesto en el párrafo anterior, conlleva a inferir que existe improvisación en las clases, los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje no se les considera el ritmo y estilos. Por ello, las opiniones a favor de la educación inclusiva quedan en el plano teórico. Hay poca o ninguna disposición para adquirir nuevos conocimientos, ni desarrollar estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula (Montánchez, 2014).

Al abordar el análisis del segundo objetivo específico se pudo comprobar la hipótesis relacionada las actitudes, creencias, opiniones e información negativa del profesorado que afecta la adecuada inclusión educativa institucional. Aspectos que se relacionan con el bajo conocimiento legal sobre inclusión. Es por ello que, Morán (2017) considera que el conocimiento de los cuerpos legales en torno a la educación, se hacen de vital importancia para evitar cometer errores en la práctica educativa de los planteles.

Las reflexiones del profesorado en el interior del centro educativo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje modalidad teletrabajo recopilan información experiencias en educación inclusiva, recursos didácticos utilizados. La metodología de trabajo y formas de socialización con los estudiantes. Evidenciando la necesidad de implementar procesos de capacitación sobre inclusión educativa, pues a criterio de Vaillant (2009) educación inclusiva de los estudiantes no puede realizarse sin una eficiente y decidida participación de los docentes, por lo que es necesario, que su nivel de conocimientos sea alto para avanzar eficientemente.

Las reflexiones de los profesores demuestran la necesidad de superar las debilidades en torno a las prácticas pedagógicas inclusivas, sobretodo formación docente y dominio de estrategias. Esta explicación va acompañada con las percepciones identificadas sobre el objeto

de estudio. Pero además, de la débil gestión pedagógica y administrativa de los entes responsables de la educación para personas con escolaridad inconclusa.

Desde esta perspectiva, es necesario que el profesorado innove la práctica pedagógica de aula, a partir de la comprensión del enfoque curricular establecido en el marco legal educativo ecuatoriano sobre la inclusión educativa. Además, la apropiación y dominio del principio una educación para todos, derechos de equidad, igualdad y justicia como el que se plantea en la Declaratoria de Salamanca (1994).

En ese escenario, el docente debe estar en capacidad de adaptar métodos que se ajusten a las necesidades de los alumnos, sobre todo de aquellos con mayor grado de vulnerabilidad (Echeita y Ainscow, 2011). El centro educativo debe prepararse para ofrecer una educación para todos y el compromiso del docente para capacitarse y poder trabajar en procesos de educación inclusiva (Arnaíz, 2002).

5. PROPUESTA METODOLÓGICA

5.1 Diseño de la propuesta

La propuesta metodológica consiste en el diseño de un plan de capacitación docente sobre educación inclusiva. La elaboración de esta propuesta parte desde dos miradas. La primera se refiere a los criterios psicopedagógicos de Arnaiz (2002); Echeita y Ainscow (2011), quienes se refieren a una educación para todos, con igualdad y equidad, centrada en las necesidades e intereses individuales de los estudiantes, atendiendo a los grupos más vulnerables y la importancia de la formación del profesorado en la aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas.

La segunda mirada es el marco legal, tomando como fundamento la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su Artículo 26, numeral 1 que establece el acceso a la educación de las personas en condiciones de igualdad. Además, la Declaratoria de Salamanca (1994), en donde el Ecuador asume el compromiso de proteger a personas con o sin discapacidad física e intelectual.

En lo referente a la educación inconclusa, en el Registro Oficial N° 417, Artículo 50 de la LOEI (2011), se establece que la educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa es un servicio educativo para quienes no hayan podido acceder a la educación escolarizada.

El plan de capacitación docente se desarrollará en un quimestre del año lectivo, con doce sesiones de trabajo divididas en dos etapas.

Se ejecutarán actividades informativas y de sensibilización de la necesidad de fortalecer la educación inclusiva, mejorar la práctica docente en el aula y trabajar en equipo para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Esta etapa de la propuesta se fundamenta en criterios como el de Echeita y Sandoval (2002) quien manifiesta que las prácticas inclusivas requieren la participación de todos, tanto de autoridades como docentes, de tal manera que juntos puedan diseñar experiencias de aprendizaje tendientes a superar el fenómeno de la exclusión social.

Desde la posición de Montánchez (2014), los docentes deben tener disposición para adquirir nuevos conocimientos y competencias, desarrollar estrategias y habilidades necesarias para el cumplimiento de un eficiente papel dentro de la educación inclusiva. Lo expresado, fundamenta el carácter formativo de la propuesta en su segunda etapa, pues abordará contenidos específicos de educación inclusiva y estrategias metodológicas.

Los contenidos y estrategias serán abordados mediante el uso de herramientas tecnológicas digitales, como YouTube o Teams, o fuentes científicas tales como Scielo, Redalyc, Scopus, Wos, entre otras. Mediante la lectura crítica de artículos científicos, el análisis de audiovisuales, los docentes mejorarán su nivel de conocimientos sobre la educación inclusiva.

En la opinión de Ferreira et al. (2015), se requieren ideas innovadoras en materia de educación inclusiva que van desde la organización escolar, incentivos a los docentes, diseño curricular, reformulación completa de las prácticas del aula, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación docente. Corresponde entonces a las autoridades del plantel, generar incentivos para aquellos docentes que se han esforzado por aplicar metodologías inclusivas.

5.1.1. Objetivos

General

Fortalecer el nivel de conocimientos de los docentes sobre educación inclusiva, mediante el análisis de artículos científicos, videos con el uso de herramientas tecnológicas, para favorecer el desempeño escolar de estudiantes con escolaridad inconclusa.

Específicos

- a. Sensibilizar a los docentes en la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula.
- b. Mejorar el nivel de conocimiento sobre educación inclusiva y escolaridad inconclusa.

5.1.2. Temporalización: cronograma

Tabla 9 Cronograma de la propuesta

	Tiempo
--	--------

Actividades	Primer quimestre año lectivo 2021-2022		
	1era etapa	2da etapa	3era etapa
Organización y logística	x		
Sensibilización al cambio ante la educación inclusiva	xxx		
Capacitación sobre Educación inclusiva		xxxxx	xx
Reflexiones docentes en torno al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas			xx

Fuente: Elaboración propia

5.1.3. Planificación de la propuesta

La propuesta metodológica tiene como propósito fortalecer el nivel de conocimientos del profesorado sobre educación inclusiva, a fin de que asuman el compromiso de atender a la diversidad de los estudiantes que hay en cada aula de clases (Arnaiz y Bunch, 2015). La aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas, permitirá superar las limitaciones que se han evidenciado en el profesorado de la ciudad y provincia de Esmeraldas que presenta pocas iniciativas para superar los bajos niveles educativos (Montánchez, 2014).

La planificación de la propuesta se cumplirá en forma flexible con el cronograma y temporización y según las condiciones que se establezcan en el centro educativo. La fecha inicial de la implementación de la propuesta se ajusta al calendario del año escolar que establece el Ministerio de Educación. Por ello, se propone que sea en forma no presencial, durante los meses julio y agosto del año lectivo, pues la institución educativa durante ese tiempo organiza capacitaciones docentes.

En este contexto, se desarrollan las siguientes etapas con las sesiones respectivas: la primera etapa titulada “sensibilización al cambio en el ámbito de la educación inclusiva”, busca incidir en forma positiva en las percepciones y actitudes de los profesores (López, 2009) que se cumplirá en cuatro sesiones de trabajo. Se inicia con la presentación y análisis de la propuesta con la comunidad educativa. En esta fase se realizan charlas, diálogos y acuerdos de las estrategias de trabajo, la logística, el horario y tiempo de trabajo. Cada sesión tendrá una duración de 40 minutos.

Las sesiones de trabajo se podrán cumplir en la jornada ordinaria de labores. Dado que el centro educativo funciona en jornada nocturna, los docentes ingresan a las cuatro de la tarde y los estudiantes a las cinco y veinte minutos. Este horario posibilita el desarrollo de las sesiones de capacitación docente.

A continuación, se presentan los contenidos que se desarrollarán en esta etapa y las siguientes:

- Reflexión sobre las barreras que condicionan la efectividad de la escuela inclusiva.
- Una educación para todos de acuerdo con la UNESCO.
- Aspectos legales sobre la educación inclusiva en el Ecuador y respecto con América Latina.
- Las prácticas pedagógicas en escuela inclusivas.
- Las dificultades de aprendizaje.
- Abordaje de la escolaridad inconclusa en el aula de clases.

La segunda etapa denominada “formativa en educación inclusiva”, se cumplirá en ocho sesiones, con una duración de sesenta minutos cada una. En esta fase, los docentes recibirán un acompañamiento pedagógico (Acuerdo Nro. MINEDUC-00073-A , 2018), para el manejo de materiales de “Dificultades de aprendizaje - Unificación de criterios diagnosticados - Análisis de artículos científicos sobre educación inclusiva”.

Al finalizar cada sesión se escribirán las conclusiones y recomendaciones sobre las formas cómo abordar la educación inclusiva y la escolaridad inconclusa. Estas servirán para el producto final, que será un documento que contemple los lineamientos, acuerdos y compromisos para aplicar prácticas pedagógicas inclusivas. Además, en las sesiones se observará videos de conferencias, realizadas por la Dra. Pilar Arnaiz y el Dr. Gerardo Echeita, charlas y propuestas de estrategias sobre educación inclusiva.

En la tercera etapa denominada “prácticas pedagógicas inclusivas”, el profesorado realizará planes de clase tomando en cuenta las adaptaciones curriculares según el grado de dificultad. Estas planificaciones se las presentará en un papelote o en diapositivas. Esta fase se desarrollará en cuatro sesiones presenciales y dos en teletrabajo mediante la plataforma educativa Microsoft Teams y la elaboración de un Padlet, que se pueden constituir en actividades evaluativas de la propuesta.

Las adaptaciones curriculares los docentes la realizarán con base a los lineamientos que establece en una guía metodológica para el bachillerato intensivo (2017), la misma que es un recurso didáctico que todo el profesorado de la institución educativa por parte del Ministerio de educación.

En ese contexto, lo expresado por Navarro et. al (2016), tiene razón de ser, pues considera que una de las obligaciones del Estado es proporcionar recursos y vigilar la elaboración y ejecución de adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de estudiantes con discapacidades, adolescentes, escolaridad inconclusa, entre otros.

5.1.4. Diseño de evaluación de la propuesta

El diseño de la evaluación de la propuesta parte de las percepciones y compromisos de los docentes ante la educación inclusiva de las personas con escolaridad inconclusa; seguidamente de las estrategias implementadas para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas del profesorado.

A continuación, en la siguiente tabla se describe cómo se evaluará la propuesta:

Tabla 10 Diseño de evaluación de la propuesta

Etapa	Sesión	Objetivo	Instrumento	¿Cómo evaluar?
Etapa uno Sensibilización al cambio en el ámbito de la educación inclusiva	Sesión uno.	Reflexiona sobre la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula.	Autoevaluación Encuesta de opinión	Observaciones. Diario de campo
	Sesión dos	Reflexionar en torno a las prácticas inclusivas desarrolladas.	Encuesta de opinión	Elaboración de bitácoras
	Sesión tres	Analizar la guía de adaptaciones curriculares para educación de personas con escolaridad inconclusa.	Lectura comentada	Diario de campo

	Sesión cuatro	Elaborar planes didácticos con adaptaciones curriculares.	Taller de planificación	Elaboración de bitácoras
Etapas Formativa en educación inclusiva	Sesión uno y dos	Comprender el enfoque de la inclusión educativa, a partir del principio una educación para todos, derechos de equidad, igualdad y justicia.	Dossier con lineamientos metodológicos.	Elaboración de actividades de aprendizaje.
	Sesión tres y cuatro	Apropiarse del enfoque curricular para personas con escolaridad inconclusa.	Rúbrica	Elaboración de actividades de aprendizaje
	Sesión cinco	Visualizar qué cambios se han logrado en las percepciones inclusivas.	Rúbrica	Observaciones áulicas.
	Sesión seis	Aplicar estrategias de planificación las prácticas inclusivas.	Rúbrica	Observaciones áulicas.

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

El objetivo general de la investigación *Innovar la práctica pedagógica de aula en torno a la atención de la educación inclusiva de estudiantes con escolaridad inconclusa*, se advierte su cumplimiento, puesto que hay percepciones positivas del profesorado en pro de la educación inclusiva. A pesar que son conscientes de sus escasos conocimientos sobre la temática, ven con optimismo y entusiasmo la posibilidad de recibir capacitaciones que le permitan mejorar su prácticas pedagógicas de aula.

En ese ámbito, el criterio de Padilla (2011), tiene relación, pues él afirma que las percepciones y las la renovación de prácticas de los maestros tienen que avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva, para que superen las barreras que fomentan prácticas pedagógicas selectivas y discriminatorias. Por ello, en el aula hay que utilizar estrategias que logren altos rendimientos, acorde con las capacidades del alumnado (Echeita,2013).

En relación al primer objetivo específico *Comprender el enfoque de educación inclusiva, a partir del principio una educación para todos, derechos de equidad, igualdad y justicia*, se logró en la medida que se tuvo acceso a la información para aprender a planificar las adaptaciones curriculares de acuerdo a lo que establece la LOEI y el contexto institucional. El nivel de comprensión conseguido contribuirá a mejorar el dominio de estrategias metodológicas para atender a la diversidad en el aula. Puede ser un factor determinante al momento de llevar a la praxis los procesos de mediación de aprendizajes de estudiantes con dificultades en el aprendizaje (Sevilla et al, 2017).

El segundo objetivo específico *Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en el centro educativo*, permitió corroborar que existe un bajo conocimiento legal sobre la inclusión educativa, carencia de estrategias, técnicas y planes de trabajo para la enseñanza para la inclusión educativa, siendo que el conocimiento de los aspectos legales en este tema es indispensable para desarrollar un trabajo que se ajusta a las normas (Morán, 2017). Además, el reconocimiento de las limitaciones en la enseñanza de estudiantes con ritmos y estilos de aprendizajes más lentos (Navarro et.al, 2016).

El tercer objetivo específico, en torno *Apropiarse del enfoque curricular ofertado para estudiantes con escolaridad inconclusa*, permiten fortalecer los conocimientos y gestión de los

docentes en el tema de inclusión educativa. Además, avanzar a cambios de actitudes, y desempeños inclusivos, desde una perspectiva técnica-pedagógica acorde con los lineamientos metodológicos para educación de adultos (Arnaiz, et al., 2017).

A partir de los resultados obtenidos, se requiere mayor profundización en el campo de la planificación didáctica inclusiva. Por lo tanto, la propuesta metodológica se constituye en una oportunidad valiosa para abordar la enseñanza-aprendizaje de estudiantes con escolaridad inconclusa y/o rezago escolar. Su finalidad es innovar la práctica pedagógica del profesorado en el aula, a fin de que sea más consciente de las necesidades, intereses y problemas del alumnado (Andino, 2018).

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

A continuación, se describen las limitaciones y prospectivas de la investigación realizada en un centro educativo fiscal de la ciudad de Esmeraldas, a partir de las fuentes bibliográficas y los criterios de los docentes y la autoridad de la institución educativa.

a. Limitaciones

El estudio presentó dos limitaciones que pueden ser consideradas para futuras investigaciones en el campo de la educación inclusiva:

1. La situación actual de pandemia producto del covid-19, impidió tener mayor acercamiento con los sujetos de investigación. El estudio se limitó a conocer e identificar en primera persona las percepciones de los docentes ante la educación inclusiva. Un estudio *in situ* tiene muchas ventajas.
2. Existió cierto nivel de negatividad por parte de algunos sujetos de investigación para responder al cuestionario. Fue necesario insistir y enviarles en reiteradas ocasiones el cuestionario con el objetivo que el universo de la investigación contestara para su significatividad estadística. Esto conllevó a postergarse en el tiempo para reunir toda la información y poder realizar el análisis e interpretación de los datos con todas las respuestas.

b. Prospectiva

La propuesta de capacitación en educación inclusiva puede ser socializada a nivel interinstitucional, de manera que estas prácticas docentes sean desarrolladas de manera general en la educación esmeraldeña debido a que existe la necesidad de trabajar en la educación de aquellos grupos más vulnerables.

La investigación realizada podrá ser tomada en consideración para realizar futuras investigaciones donde participen los estudiantes con escolaridad inconclusa y puedan evaluarse sus percepciones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la institución, desde un estudio cuantitativo y cualitativo. En este tipo de alumnado los grupos focales sería una opción investigativa muy interesante.

La aceptación de la propuesta presentada, enseñará a los docentes la necesidad de plasmar esfuerzos formativos conjuntos. Planificar con las demás instituciones educativas el desarrollo de jornadas pedagógicas para la capacitación de los demás docentes, tanto a nivel de circuito educativo y posteriormente en el distrito.

Servirá de base para la realización diagnósticos exploratorios en pro de hacer realidad la educación inclusiva en los centros educativos de Esmeraldas. Además, con el apoyo de las Universidades se puedan avanzar a la implementación de programas de estudio técnico-prácticos de corta duración, que permita al alumnado egresar con conocimientos para insertarse en la sociedad como entes de la población económicamente activa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Ministerial MINEDUC N° 00073-A. (2018). *Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/MINEDUC-2018-00073-A-Crear-e-insitucionalizar-el-Programa-de-Acompanamiento-Pedagogico.pdf>
- Acuerdo Nro. MINEDUC-00073-A, (2018) *Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/MINEDUC-2018-00073-A-Crear-e-insitucionalizar-el-Programa-de-Acompanamiento-Pedagogico.pdf>
- Acuerdo Ministerial 00057- A, (2019). *Servicios educativos extraordinarios*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/MINEDUC-MINEDUC-2019-00057-A.pdf>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en europa*. Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>
- Andino, R. (2018) Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Revista de Educación ALTERIDAD*.13(1). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467753858008/467753858008.pdf>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: Ed. Episteme.
- Arias, J.Villasís, M. y Miranda, M. (2016). Protocolo de la Investigación III. La población de estudio. *Revista Alergia México*, 62(2).201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arnaíz P. y Bunch G. (2015).La educación inclusiva: reflexiones y experiencias para la mejora escolar. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 1-4, <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217033485004.pdf>
- Arnaíz, P. y Ballester, F. (1999). La formación del profesorado en la educación secundaria y la atención a la diversidad. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2) ,1-23. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART3.pdf>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela. *Rev. REICE*, 1-15.
- Bermeo y Rodríguez (2015) Respiramos inclusión en espacios educativos: Propuesta metodológica para educadores. *Defensoría del Pueblo, ACNUR, Quito*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10267.pdf>
- Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2),179-207. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341012.pdf>
- Blanco, R.(2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),p.1-15 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

- Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Buendía, L., Colás, P, y Hernández, F. (1998). Métodos de Investigación en psicopedagogía. https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf
- Calvo M. ,Verdugo M. y Amor A. (2016). *La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva*. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/305650947>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Revista Páginas de Educación*, 6(1) ,1-22 http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Carrillo, e. a. (2018). *Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente*. Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Carrillo, M. (2016). *La integración escolar del alumnado con NEE en el Municipio Caroní de Venezuela* . Girona, España : Ed. Universitat de Girona .
- Castillo. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152 <https://www.redalyc.org/pdf/440/44039322008.pd>
- Clavijo R, Bautista, M,J.(2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista de Educación Alteridad*, 15(1), 113-124. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca, *Revista semanal de la DIUC, Maskana*, 7(1).13-22. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/909/806>
- Colás, A. (2006). Propuesta metodológica curricular para la integración social del escolar con retraso mental. *Revista EduSol*, 6(15), 9-18. <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748654005.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador (2008) Sección quinta Educación. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (10 de diciembre de 1948). Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Delgado, K. (2017). La necesidad de un enfoque de la educación inclusiva en instituciones educativas del distrito metropolitano de Quito. *Revista Tzhoecoen*, 9(4). DOI : <https://doi.org/10.26495/rtzh179.424034>
- Departamento de Estado de Estados Unidos, Oficina de programas de información internacional. (2013) *¿Cómo superar las barreras en educación igualitaria?*

- Donoso, D. (2013). *La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿Responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo?*. Madrid, España: Ed. Universidad Complutense de Madrid.
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Rev. Española de Orientación y Psicopedagogía* vol. 21, núm 2., 358-366.
- Durán, 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*. <https://educreea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa, de nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(2),99-118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuedo*, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2012). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- Educación inclusiva, un avance a destacar (02 de diciembre de 2019). *Diario La Hora*. Recuperado de <https://lahora.com.ec/esmeraldas/noticia/1102290114/educacion-inclusiva-un-avance-a-destacar>
- Espinoza, I. (2010). *Tipos de muestreo*. Honduras: Ed. Universidad de Honduras.
- Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo. (2012) ¿Integración o Inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Revista Ciencia y Sociedad*, 37(3), 255-273. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87024622001.pdf>
- Espinosa, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica* 2(20). <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/338/302>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica Educativa*, 15(2). [https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610#:~:text=Alegre%20\(2010\)%20realiza%20un%20nueva,aprendizaje%20cooperativo%20y%20entre%20iguales%2C](https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610#:~:text=Alegre%20(2010)%20realiza%20un%20nueva,aprendizaje%20cooperativo%20y%20entre%20iguales%2C)
- Ferreira, M., Agudo, S. Fombona J. (2015) La Educación inclusiva en Portugal y España: Naturaleza y Fundamentos. *Revista Elsevier*,(27), 44-50.DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>
- García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. Tesis de Maestría en Educación con mención en Psicopedagogía. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura-Perú.

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2482/MAE_EDUC_307.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5).
<https://www.redalyc.org/pdf/170/17076504.pdf>

Gergen, K. (s.f) Realidades, Aproximaciones a la construcción social.
https://www.academia.edu/3798319/Gergen_realidades_y_relaciones

Guerrero C. (16 de julio de 2012). *Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención*. Obtenido de
http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf

Guía para el docente de bachillerato intensivo, (2017). Para personas en situación de escolaridad inconclusa. Ministerio de Educación, DYA, Unisef.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*.
https://photos.state.gov/libraries/amgov/133183/spanish/P_Access_to_Education_Overcoming_Barriers_To_Equal_Education_Spanish.pdf

Jara, R., Melero, N. y Guichot, E. (2015). Inclusión socioeducativa y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla-España. *Revista de Educación Alteridad*, 10 (2), 164-179. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746222003.pdf>

Ley de Inclusión Escolar N°20845, (2015) *Sección Prohibición del lucro en los establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado*.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=>

Lizcano D. Educación para la diversidad: *Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LBGTI en la universidad*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dclr1de1.pdf?sequence=1>

Llivina, M. (2014). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. Obtenido de sitio web de Unesco.org:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf

López M. (2005). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea R. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15,(1)1-20.
<https://www.redalyc.org/pdf/916/91612922001.pdf>

López, I. y Valenzuela, G. (2015) Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica. Clínica Las Condes*, 26 (1), 42-51.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>

López, I. y Valenzuela, G. (2014). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clin Andes*, 26(1),42-51.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>

- LOEI. (2011). Título V de La carrera educativa. En M. d. Ecuador, *Ley Orgànica de Educaciòn Intercultural* (págs. 1-81). Quito.
- LOEI. (Reforma, 2018). *Art. 2 principios*.
- Louzano, M. (2010). Elaboración y puesta en práctica de un proyecto escolar de educación intercultural en el marco de una investigación cualitativo-etnográfica. *Revista Educación y diversidad*. 5(1), pp.87-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3618853.pdf>
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4),201-233. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>
- Llancavil, D. y Lagos, L. (2015) Importancia de la Educación Inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Revista Perspectiva Educacional*, 55,(1). DOI: [10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.391](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.391)
- Macuacé, S. (2015). *Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes, ante la inclusión educativa en la parroquia Tambillo, del cantón San Lorenzo*. Tesis de grado, licenciatura) PUCESE. <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/515/1/MACUACE%20CORTEZ%20ANDRA%20ISABEL.pdf>
- Manghi I., Cosejeros, M., Bustos, A., Aranda, I. Vega, V. y Diaz, K. (2020) Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Revista Artigos*,50(175),114-135. https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n175/es_1980-5314-cp-50-175-114.pdf
- Mantilla, L., Galarza, J. y Zamora, R. (2017). La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana: caso Universidad Técnica de Ambato. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13 (2),
- Machuca, H. (2018). Desarrollo del Pensamiento Crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los Estándares Intelectuales... *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 11(1), 31-54. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5610/561059324002/html/index.html>
- Martín, M., Ferreira M., Velásquez, E., Cid M. Fernández N. y Gómez C.(2012) Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1) http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3525/sobre_la_educacion_inclusiva_en_espana.pdf?sequence=1&rd=0031508433802720
- Mendoza, E. y Zúñiga, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Revista Alteridad*, 12(1),79-91. <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2017.07>
- Molina, M. (2015). La realidad de la Educación inclusiva en el Ecuador. *Revista de investigación, análisis y opinión Rupturas*. http://revistarupturas.com/la-realidad-de-la-educacion-inclusiva-en-el-ecuador.html#google_vignette

- Montánchez, M. L. (2014). *Tesis Doctoral , las actitudes conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas(Ecuador) ante la educación inclusiva . Un estudio exploratorio*. Valencia.
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34820/TESIS%20M%20LUISA%20MONTAN%20CHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morán, K. (2017). *Marco legal educativo ecuatoriano; análisis docente sobre inclusión educativa*. Guayaquil, Ecuador : Ed. Universidad Casa Grande.
- Mosteiro, M. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista Galegoportuguesa de psicoloxia e educación*, 305-315.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6622/RGP_1-28.pdf?sequence=1
- Navarro, B; Arriagada, I.; Osse, S. y Burgos C, (2016). *Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno*. *Revista Educare*, 20(1),322-339
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011015>
- Padilla, A. (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>
- Padín, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2),47-61.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752909>
- Poveda, J.(2019). *Percepciones de los docentes hacia la Inclusión Educativa en una Universidad de la provincia de Manabí*. (Tesis de maestría) Universidad Casa Grande.
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1851/1/Tesis2028POVp.pdf>
- Quesada, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: Los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1)
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00293.pdf>
- Quiña, K.(2018). *Condiciones de Infraestructura de las Instituciones Educativas del DMQ. y su incidencia en el aprendizaje infantil*. Tesis de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención Educación Parvularia, Universidad Central de Quito.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/17697/1/T-UCE-0010-FIL-269.pdf>
- Ramos, J. (2014) Situación educativa de la población joven y adulta de América Latina y el Caribe su unidad/diversidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 36(1).
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545087002.pdf>
- Rendón, M., Parra P. Holguín, A., Cano, C. y Arana C. & Arana. (2005). Reflexión acerca de los modelos mentales y la formación cognitiva de los profesionales en educación de los profesionales en educación. *Revista Lasallista*, 2(1),61-64.
<https://www.redalyc.org/pdf/695/69520111.pdf>
- Rivera , F. y Espinosa, J, (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva de la Educación Inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. *Revista Ra Ximhai*, 11(1),153-168.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401008>

- Rodríguez, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador Un análisis desde la investigación etnográfica. *Revista Runa* 38(1), 41-55. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1808/180852721003/180852721003.pdf>
- Sánchez, D. (2018). *La educación inclusiva aporta más a la persona sin discapacidad que a quienes la tienen*. Obtenido de sitio web de Fundación Periodismo Plural : <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/05/21/la-educacion-inclusiva-aporta-mas-a-persona-sin-discapacidad-que-a-quienes-la-tienen/>
- Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro Educación XXI. (6), 203-222. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Santos, M. y Portalupi, G. (2011) Curso de Inclusión Educativa, Programa de formación Continua del Magisterio Fiscal, Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Inclusi%C3%B3n-Educativa.pdf>
- Sevilla D. Pavón M. Río C. (2017) Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2831/283152311005/html/index.html>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2017). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Innovación Educativa*, 18(78), pp.115-141 <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Soto, R. (2003) La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3 (1) 1-17 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>
- UNESCO. (31 de Octubre de 2014). Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe. de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
- Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*. Obtenido de sitio web de Revista Pensamiento Educativo: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- Vargas L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4(8),47-53 <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Zambrano, L. (2017). *Análisis de los conocimientos y actitudes de docentes ante la inclusión educativa en planteles educativos fiscales de la parroquia Tonsupa del cantón Esmeraldas*. Esmeraldas, Ecuador : Ed. PUCESE .

9. ANEXOS

Anexo 1. Planificación de la propuesta

Tabla 11: La escuela inclusiva

Título de la sesión	Sensibilización al cambio en el ámbito de la educación inclusiva	Tiempo 60 minutos
Objetivo de la propuesta	Sensibilizar a los docentes en la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula.	
Objetivos de la sesión	Reflexionar sobre la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.	
Contenidos	La escuela inclusiva	
	Inicio	Distribución del tiempo
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer un diálogo sobre la realidad de la educación inconclusa del centro educativo. ▪ Formular la siguiente pregunta: ¿Cómo lograr una escuela inclusiva? 	10 minutos
	Desarrollo	
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar las respuestas a la interrogante. ▪ Observar un video sobre la escuela inclusiva en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=GOCXHvhQNV0 ▪ Reflexionar sobre el vídeo. ▪ Destacar los aspectos más importantes del audiovisual. ▪ Registrar las conclusiones del estudio. 	35 minutos
	Cierre	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responder preguntas sobre la importancia de contar con una escuela inclusiva. ▪ Plantear y registrar conclusiones 	15 minutos
Recursos didácticos	Computadora, proyector, caja de sonido, hoja de registros.	
Evaluación de la sesión	Preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Qué dudas y desafíos surgieron?	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12 : Una educación para todos y todas

Título de la sesión	Formativa en educación inclusiva	Tiempo
---------------------	----------------------------------	--------

		80 minutos
Objetivo de la propuesta	Mejorar el nivel de conocimiento sobre educación inclusiva y escolaridad inconclusa.	
Objetivos de la sesión	Comprender el enfoque de la inclusión educativa, a partir del principio una educación para todos, derechos de equidad, igualdad y justicia.	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una educación para todos de acuerdo con la UNESCO. ▪ Análisis de acuerdos internacionales sobre educación inclusiva. 	
	Inicio	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recordar la actividad tratada la sesión anterior. ▪ Leer las conclusiones obtenidas del estudio realizado. ▪ Responder la siguiente interrogante: ¿Los maestros trabajamos con dedicación y esmero para que cumpla el principio de la una educación para todos? 	Distribución del tiempo 15 minutos
	Desarrollo	
Actividades.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar sobre las respuestas a la interrogante. ▪ ¿Cuáles son las barreras que impiden que se cumpla la educación para todos en condiciones de igualdad y equidad? ▪ Organizar grupos de trabajo cooperativo. ▪ Observar las diapositivas sobre educación para todos. ▪ Analizar un texto de dos páginas sobre el tema. ▪ Comentar lo leído. ▪ Extraer conclusiones y registrarlas 	35 minutos
	Cierre	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Destacar aspectos positivos y negativos del estudio. 	30 minutos
Recursos didácticos	Computadora, proyector, caja de sonido, material de apoyo, hoja de registros,	
Evaluación de la sesión	- Preguntas: ¿Qué aprendí? ¿qué dudas y desafíos surgieron?	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2 Instrumentos de investigación validado

Encuesta a docentes

El interés del siguiente cuestionario es realizar un trabajo de tesis de fin de máster en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, con el que se pretende analizar las percepciones de los docentes sobre la Educación Inclusiva, su aporte es esencial para conocer dichos aspectos.

Expreso mi agradecimiento por el tiempo y dedicación al contestar el cuestionario.

Sexo F M Edad Domicilio

Años de experiencia docente:

Con estudiantes adultos con escolaridad inconclusa

Universidad donde se graduó:

Título Universitario: Licenciado Diplomado Ingeniero Magíster

Especialidad:

Puesto que desempeña: Rector/a Docente DECE

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias				
2. Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión				
3. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula				
4. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral				
5. Creo que todos los estudiantes con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que				

sea posible en un centro público, integrados con los demás alumnos				
6. Estoy dispuesto a informarme en qué debo hacer como profesor/a en el aula para atender casos de necesidades educativas especiales				
7. Considero que los estudiantes por su condición vulnerable indígenas requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otro				
8. Creo que el hecho de que haya alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes				
9. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan estudiantes con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales				
10. Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as				
11. Apoyo la forma de ser de aquellos estudiantes con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo				
12. La educación inclusiva trata únicamente de trabajar alumnado con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas				
13. La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad				
14. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula				
15. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula				
16. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as				
17. Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa del Ecuador				
18. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con alumnado con				

Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)				
19. Tengo conocimientos específicos para trabajar en el aula con estudiantes con rezago escolar por más de tres años				
20. Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características de alumno/a				
21. Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales				
22. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación				
23. Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión				
24. Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales				
25. El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas				

Fuente: Instrumento adaptado de la tesis doctoral de Montánchez 2014

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=WBZMLiCI6k-opXjX4cAEBukFryDgOvFJqslTN7moMPZUQkZCU0Q0VVJMVU5IWTYzNkZPVU9aSks0Uy4u>

Guía de entrevista

Objetivo: Identificar las prácticas pedagógicas inclusivas y las respuestas de los estudiantes frente a los docentes en el aula.

1. ¿Consideran que están preparados para realizar una adecuada educación inclusiva institucional.
2. ¿Con qué frecuencia se realizan procesos de capacitación al personal docente en temas de educación inclusiva?
3. ¿Qué tipo de prácticas de inclusión se han desarrollado en el plantel?
4. ¿Cómo consideran los aprendizajes logrados por los estudiantes con escolaridad inconclusa; han sido de impacto de las prácticas inclusivas en la institución?
5. ¿Qué aspectos han limitado el desarrollo de prácticas inclusivas en el plantel?
6. ¿Qué actividades realizan con mayor eficiencia en la educación inclusiva dentro del plantel?