



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

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

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO DE
LA U.E.F. DON BOSCO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:
DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA

LINEA DE INVESTIGACIÓN

Estrategias de intervención para la inclusión

Tesis de posgrado previo a la obtención del título de Magister
en Educación, Mención Inclusión Educativa y atención a la
Diversidad

Autor: Mario Alberto Zambrano Mendoza

Asesor: Dr. Héctor Sáiz Fernández

Esmeraldas, Ecuador, junio 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 EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO DE LA U.E.F. DON BOSCO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA

Autor: Mario Alberto Zambrano Mendoza

Dr. Héctor Sáiz Fernández
DIRECTOR DE TESIS

f. _____

Mgt. María Lirios Bernabé Lillo
LECTORA 1

f. _____

Mgt. Ainize Foronda Rojo
LECTORA 2

f. _____

Mgt. David Puente
DIRECTOR DE POSGRADO

f. _____

Abg. Alex David Guashpa Gómez
SECRETARIO GENERAL PUCESE

f. _____

Esmeraldas – Ecuador

junio - 2021

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, **MARIO ALBERTO ZAMBRANO MENDOZA**, portador de la cédula de ciudadanía No. 080371688-5, 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.

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

MARIO ALBERTO ZAMBRANO MENDOZA

C.I. 080371688-5

CERTIFICACIÓN

Yo, HÉCTOR SÁIZ FERNÁNDEZ, en calidad de Director de Tesis, CERTIFICO que: el estudiante. MARIO ALBERTO ZAMBRANO MENDOZA, ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO DE LA U.E.F. DON BOSCO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.

Dr. HÉCTOR SÁIZ FERNÁNDEZ
DIRECTOR DE TESIS

DEDICATORIA

A mi Rosita, mi eterno gran amor.

AGRADECIMIENTO

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo pequeñas cosas, pueden cambiar el mundo” – Eduardo Galeano.

Es importante agradecer la colaboración y participación de todos y todas quienes de una manera u otra aportaron al desarrollo de la presente investigación:

A mi madre, mi padre y mi hermana, quienes son mi mayor ejemplo de lucha y perseverancia en la vida.

A las autoridades de la U.E.F. Don Bosco por la apertura y apoyo para realizar el proyecto. Así como a mis compañeros y compañeras docentes por su siempre buena predisposición en todo momento.

A Héctor, mi asesor por brindarme sus conocimientos, guía y paciencia en el camino. Además de las y los docentes del programa que durante este año me acompañaron y demostraron su aprecio.

Mario.

RESUMEN

La homogenización en la educación ha causado que se normalicen ciertas prácticas que tienden a nublar una visión en la que se atiendan las diferentes particularidades del alumnado. Hablamos de la atención a la diversidad que, en el nivel de bachillerato, es un tema que suele pasar desapercibido y se oculta tras las “adaptaciones curriculares”. La presente investigación se desarrolló en dos partes. Primero, se llevó a cabo un estudio de carácter mixto descriptivo, ya que se recopiló información sobre la percepción de los docentes de bachillerato de la U.E.F. Don Bosco utilizando la *Herramienta Themis*. Esto con el fin de establecer un diagnóstico en el cual se observaron mayoritariamente aspectos mejorables (37) enfocados principalmente en la dimensión de Recursos con $\bar{x} = 3,49$; seguido por la dimensión de Contextos con $\bar{x} = 3,68$ y la dimensión de Procesos con $\bar{x} = 4,21$. Se establece además la necesidad de las y los docentes por formarse en temas de atención a la diversidad referentes a planificación, metodología y evaluación de actividades. En segundo lugar, con base en el diagnóstico, se elaboró una propuesta de formación docente enfocada en tres macro actividades: talleres de formación docente en temas de atención a la diversidad, conformación de un colectivo de género e interculturalidad y la reapertura del Museo de Historia Natural (MUHIN). Se pretende abordar con toda la comunidad educativa de manera directa e indirecta la atención a la diversidad y ubicar a la UEFDB como un referente de un modelo educativo que se oriente a la calidad y calidez de la educación.

Palabras clave: Percepción docente, atención a la diversidad, inclusión, diagnóstico, propuesta mejora educativa.

ABSTRACT

Homogenization in education has caused certain practices to become normalized that tend to cloud a vision in which the different particularities of students are addressed. We are talking about attention to diversity, which, at the high school level, is an issue that often goes unnoticed and is hidden behind “curricular adaptations”. This research was developed in two parts. First, a mixed descriptive study was carried out, since information was collected on the perception of high school teachers of the U.E.F. Don Bosco using the Themis Tool. This in order to establish a diagnosis in which improvements were mostly observed (37) focused mainly on the Resource dimension with $\bar{x} = 3.49$; followed by the Contexts dimension with $\bar{x} = 3.68$ and the Processes dimension with $\bar{x} = 4.21$. It also establishes the need for teachers to be trained in issues of attention to diversity related to planning, methodology and evaluation of activities. Second, based on the diagnosis, a teacher training proposal was developed focused on three macro activities: teacher training workshops on issues of attention to diversity, formation of a gender and intercultural group and the reopening of the Museum of History Natural (MUHIN). It is intended to address the attention to diversity directly and indirectly with the entire educational community and to place the UEFDB as a benchmark of an educational model that is oriented to the quality and warmth of education.

Keywords: Teacher perception, attention to diversity, inclusion, diagnosis, educational improvement proposal.

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT.....	viii
1. INTRODUCCIÓN.....	12
1.1. Presentación del tema.....	12
1.2. Planteamiento y formulación del problema	13
1.3. Justificación.....	15
1.4. Objetivos	16
1.4.1. Objetivo general.....	16
1.4.2. Objetivos específicos	16
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1. Bases teórico – científicas	18
2.1.1. Atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo.....	18
2.1.2. Políticas inclusivas para una educación de calidad	20
2.1.3. Enfoque constructivista como clave para el cambio.....	21
2.2. Antecedentes	22
3. MARCO METODOLÓGICO	25
3.1. Contexto de la investigación	26
3.2. Metodología de la investigación	26
3.3. Población y muestra	27
3.4. Objetivos del estudio diagnóstico	28
3.4.1. Objetivo general.....	28
3.4.2. Objetivos específicos	28
3.5. Hipótesis.....	29
3.6. Técnicas e instrumentos utilizados.....	29
3.7. Procedimiento para la recolección y análisis de datos	30
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	32
4.1. Análisis de los resultados	32
4.1.1. Análisis sociodemográfico.....	32
4.1.2. Herramienta Themis	33

4.1.3.	Necesidades formativas del profesorado	40
4.2.	Discusión de los resultados	44
5.	PROPUESTA METODOLÓGICA	47
5.1.	Diseño de la propuesta	47
5.1.1.	Objetivos	47
5.1.2.	Temporalización	48
5.1.3.	Planificación de la propuesta	49
5.1.4.	Diseño de evaluación de la propuesta.....	60
6.	CONCLUSIONES.....	62
7.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	64
	REFERENCIAS.....	65

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de los docentes de bachillerato de la U.E.F. Don Bosco	28
Tabla 2	Características sociodemográficas	33
Tabla 3	Resumen de indicadores de la Herramienta Themis.....	34
Tabla 4	Aspectos destacables, aceptables y mejorables en la dimensión “Contextos”	35
Tabla 5	Aspectos destacables, aceptables y mejorables en la dimensión “Recursos”	37
Tabla 6	Aspectos destacables, aceptables y mejorables en la dimensión “Procesos”	39
Tabla 7	Temas de interés para la formación del profesorado en atención a la diversidad ..	44
Tabla 8	Temporalización de la propuesta	49
Tabla 9	Planificación de la propuesta	50
Tabla 10	Evaluación de la propuesta	60

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Porcentaje de respuesta docente	41
Figura 2	Formación recibida por el profesorado durante pregrado/posgrado	42
Figura 3	Formación autónoma del profesorado en temas de atención a la diversidad	43
Figura 4	Solución a las dificultades presentadas en el proceso de EA	43

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del tema

Lograr la concreción y posterior materialización de un modelo educativo que apunte hacia la atención a la diversidad es uno de los desafíos actuales que presentamos como sociedad. Para ello, resulta imprescindible, en primera instancia analizar las diferentes percepciones que presenta el profesorado frente al tema de atención a la diversidad para, posterior a ello, plantear estrategias que puedan ayudar a superar aspectos negativos y potencializar los aspectos positivos.

El presente trabajo se basa en una investigación de carácter mixto, acerca de la formación del profesorado de la U.E.F Don Bosco en atención a la diversidad. Se encuentra orientado al diseño de una propuesta formativa de atención a la diversidad dirigida al profesorado de bachillerato. La propuesta se creará a partir de un diagnóstico de las percepciones del profesorado en el tema planteado.

El estudio surge de la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en atención a la diversidad que se ha evidenciado durante el desarrollo de las diferentes asignaturas del programa de masterado. Y al mismo tiempo, responde también a la carencia de información existente en lo que a investigaciones realizadas en la ciudad de Esmeraldas se refiere. Además, se ha de tener presente que el profesorado juega un papel clave, fundamental y necesario en el proceso de formación integral de las y los estudiantes; por lo que el fortalecimiento de su formación en aspectos que favorezcan la educación inclusiva como lo es la atención a la diversidad es un asunto crucial. Paralelamente este trabajo pretende contribuir a un horizonte en el que la U.E.F Don Bosco se ubique como un referente en temas de atención a la diversidad, a la vez de figurar como ejemplo para que se replique en otras instancias.

1.2. Planteamiento y formulación del problema

La formación del profesorado en la actualidad figura como un punto clave para la materialización de un modelo de educación inclusiva en el que se atiendan las diferentes particularidades del estudiantado. Resulta necesario, desde la academia, trabajar en temas relacionados a la sensibilización de los futuros formadores y formadoras en los temas antes mencionados.

Al mismo tiempo resulta de gran interés el conocer la percepción, conocimientos, prácticas y estrategias de las y los docentes que ejercen en los diferentes niveles y tipos de instituciones. Así pues, se podría establecer una línea base para estructurar planes de mejora institucional basados en la realidad del entorno, y que apunten a la mejora en cuanto a la gestión educativa y a un enfoque inclusivo.

Autores como Stenhouse (1984) relacionan estrechamente el desarrollo curricular con el desarrollo del profesorado. Otros autores como Duk et al. (2019), hacen especial énfasis en la formación inicial y continua de las y los docentes, además de percibir esta como un punto clave para lograr una educación de calidad y calidez, equitativa y justa para todos y todas.

Otro de los factores de interés es la escolarización del alumnado que presenta barreras educativas o mejor conocidas como necesidades educativas especiales. Debido a que en la actualidad ha surgido una segregación a nivel ideológico, respecto a la educación especializada y la educación ordinaria. A pesar de que la legislación ecuatoriana se oriente a la eliminación de esta brecha, aún se pueden percibir ciertos estereotipos y prejuicios en torno a esto.

Resulta entonces fundamental que se atiendan las necesidades y particularidades de las y los estudiantes con un enfoque holístico e integral. Para que esto ocurra es básica la formación continua, así como la socialización de información referente a temas de inclusión educativa y atención a la diversidad; pero, sobre todo, la contextualización de la teoría en la praxis.

Como se ha expuesto con anterioridad la formación, percepción y acción de las y los docentes son aspectos clave y fundamentales para conseguir la mejora en el sistema

educativo. Para lograr establecer un efecto de replicación se han de estudiar y analizar las buenas prácticas docentes desde una autoevaluación y basadas en la realidad del entorno, pues estas son pilares imprescindibles que, adecuadamente evaluadas, posibilitarán la mejora continua.

La Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco (UEFDB) se ha posicionado como una de las mejores de la ciudad de Esmeraldas, desarrollando una educación enfocada a la calidad y calidez, preocupándose no solo por el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también por su formación en valores, apuntando así a una educación integral.

Por lo que resulta pertinente, en primer lugar, diagnosticar la percepción de los docentes del subnivel de bachillerato hacia la atención a la diversidad e identificar las necesidades formativas en cuanto a la concepción de la naturaleza de las barreras del aprendizaje del alumnado. Lo que a su vez permitirá al profesorado tomar conciencia de sus percepciones, concepciones y necesidades. A partir del diagnóstico se podrá diseñar una propuesta formativa ajustada, adaptada e inclusiva que les será de gran valor en su formación continua y que estará orientada a trabajar las bases de la atención a la diversidad con los docentes de bachillerato.

Esta propuesta y su posterior aplicación constituye una contribución al establecimiento de un modelo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la inclusión educativa, permitiendo así identificar y mitigar aquellas prácticas y actitudes docentes que no son acordes a las políticas institucionales establecidas en la Planificación Curricular Institucional.

Basados en las premisas mencionadas, surge la duda acerca de ¿cuáles son las percepciones de los docentes de BGU de la Don Bosco hacia la atención a la diversidad?; ¿cuáles son las principales barreras para aplicar un enfoque inclusivo en la UEFDB según los docentes? ¿Y cuáles las principales potencialidades? Adicional a ello será pertinente interrogarse ¿los docentes han recibido algún tipo de formación relacionada con el tema de atención a la diversidad? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿qué tipo de formación han recibido y cuándo?, ¿qué opinión tienen los docentes sobre la formación recibida?; y finalmente ¿cómo fortalecer las competencias en atención a la diversidad del profesorado de

bachillerato de la UEFDB para que este impulse cambios orientados a una mejor atención a la diversidad del alumnado?

1.3. Justificación

Nos encontramos frente a un modelo educativo en el que se tiende a la homogeneización del estudiantado debido a un currículo generalizado (Rodríguez, 2017). Es común observar como el currículo y ciertos procesos como el de ingreso a la educación superior estandarizan pruebas y sistemas de evaluación que no toman en cuenta el verdadero potencial de los estudiantes, ya que se focalizan en ponderar competencias lógicas de razonamiento numérico, verbal y espacial, que reflejan la realidad de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en las aulas.

La política educativa nacional, en cambio, plantea algo completamente diferente, ya que en principio el mismo currículo apunta a la singularización de las prácticas docentes mediante la personalización del aprendizaje y la atención a la diversidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

La controversia que se origina entre la teoría y la práctica, enfocada a la praxis docente, genera incongruencias en el proceso de enseñanza, pero también una desmotivación del claustro docente, quienes, en muchas ocasiones, tienden a manifestar temores y ansiedad al encontrarse frente a un sistema que abandona lo que tradicionalmente se ha venido realizando, y se lanza a una personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adicional a ello, la legislación del Ecuador en temas de educación gira en torno a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, en la que se menciona la calidad educativa como uno de los fines de la educación. Sabemos pues, que para alcanzarla se necesita un enfoque de equidad, lo que quiere decir que todos y todas deben tener la oportunidad de acceder, mantenerse y alcanzar el éxito dentro del sistema educativo; lo que representa que se debe pasar de la lógica de la homogeneidad a la heterogeneidad (Rojas et al., 2020).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011) en su artículo 7, literal b establece que es un derecho de los estudiantes:

Recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos, libertades fundamentales y promoviendo la igualdad de género, la no discriminación, la valoración de las diversidades, la participación, autonomía y cooperación (p. 17).

Bajo este escenario resulta de mucha utilidad establecer diagnósticos que nos expresen cómo se encuentra nuestro centro educativo en cuanto al tema de la atención a la diversidad. Por tanto, la presente investigación es una forma de contribuir a la propia organización del centro, ya que en la dinámica habitual no se reflejan proyectos que se orienten a investigar un tema de tanta importancia y relevancia como lo es la formación del profesorado en temas de atención a la diversidad. En consecuencia, se puede así establecer y emprender propuestas de acción que apunten a mejorar la calidad educativa.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta formativa sobre atención a la diversidad para el profesorado de bachillerato de la UEFDB en base al diagnóstico de sus necesidades y potencialidades.

1.4.2. Objetivos específicos

Realizar una revisión bibliográfica de las principales concepciones y estudios relacionados con la atención a la diversidad en el contexto regional.

Elaborar un diagnóstico de la percepción de los docentes de bachillerato de la UEFDB frente a la atención a la diversidad.

Proponer estrategias y actividades basadas en el diagnóstico que ayudan a mejorar el enfoque de atención a la diversidad en el profesorado de la UEFDB.

2. MARCO TEÓRICO

La expresión de la diversidad se manifiesta en diferentes particularidades en el escenario educativo y estas derivan en variedad de características conductuales, cognitivas y de potencialidades. La consideración de que las personas somos diversas es un punto básico para que en la actualidad se considere la atención a la diversidad y un enfoque inclusivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un hecho que no todos aprendemos de la misma manera ni al mismo ritmo y que estrategias que pueden resultar efectivas para unos, quizá para otros sean poco efectivas. Adicional a esto existen una serie de factores del entorno tales como la situación socioeconómica, el ambiente familiar, la cultura y los vínculos comunitarios, entre otros que terminan condicionando el proceso de aprendizaje. Por ello es importante mentalizarnos de la idea de que todos los estudiantes tienen el potencial necesario para, en base a este, conseguir resultados favorables.

Las dificultades en el proceso de aprendizaje del estudiantado generalmente no son concebidas como las barreras para el aprendizaje y la participación de las que nos hablan Booth y Ainscow en el *Index for Inclusion* (2011), en el que este término barreras surge como una respuesta a la interpretación que se les da a las necesidades educativas especiales (NEE). De acuerdo con los autores citados, en las NEE se etiqueta estudiantes y se focalizan los esfuerzos en ellos mientras se ocultan las dificultades de aquellos sin etiquetas. Es decir, que al hablar de NNE las dificultades de aprendizaje se consideran problemas intrínsecos del estudiante en los que no se incluyen factores ajenos a ellos como las metodologías que se aplican, espacios de aprendizaje poco propositivos y problemas intrafamiliares, entre otros.

En la misma perspectiva, otra barrera es la llamada pedagogía de la facilidad que nos explica cómo los docentes generalmente optan por procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionalistas que resultan mucho más sencillos que los procesos inclusivos (Pujolàs, 2010). El problema con ciertos docentes que llevan mucho tiempo en aulas es que eventualmente terminan por agotarse y se limitan a enseñar con un enfoque tradicionalista en el que la atención a la diversidad pocas veces se desarrolla (Domínguez & López, 2010).

2.1. Bases teórico – científicas

Hablar de la percepción de la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo aborda una serie de conceptos que son necesarios desarrollar y explicar, por lo que a continuación, se presentan los fundamentos teóricos bajo los cuales se enmarca la investigación centrándose en tres aspectos: la atención a la diversidad, las políticas inclusivas y el constructivismo.

2.1.1. Atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo

Atender la diversidad que se presenta en las aulas se convierte en un proceso complejo y lleno de dilemas éticos, en el que se materializan prácticas basadas en principios de valores (Echeita, 2012). En relación a esto Azorín (2016) propone que la atención a la diversidad es todo un desafío para docentes, institución y directivos. Ya que la atención a la diversidad con un enfoque inclusivo busca que el docente pueda dar una respuesta favorable a los diferentes procesos de aprendizaje que ocurren en el aula, aplicando prácticas y estrategias que impulsen, motiven, pero sobre todo valoren al estudiantado como un grupo heterogéneo.

La perspectiva inclusiva de la atención a la diversidad implica además que los docentes deben encontrarse en un proceso constante de autoevaluación que derive en una crítica de las prácticas y metodologías que se utilizan (Gonzalez et al., 2019). Estos procesos de autoevaluación deben llevar hacia un proceso de mejora de la praxis, así como a un cambio en los estereotipos tradicionalistas que se han infundido con el pasar del tiempo.

Se aborda además la atención a la diversidad desde el enfoque de Echeita y Ainscow (2011) quienes manifiestan que suele haber cierto tipo de confusión entre integración e inclusión y que muchas veces, aunque pensamos que estamos obrando bajo un modelo inclusivo, en realidad lo que hacemos es integración. Es muy importante establecer diferencias entre ambas: entendemos que inclusivo hace referencia a igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes alcancen el éxito, mientras que la integración está más relacionada con la aceptación de las diferencias, sin enfocarse o sin priorizar el éxito de todos los estudiantes.

Entender la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo es basarse en un principio de equidad y respeto en el que se vela por todos los estudiantes y porque estos

puedan desarrollar la mejor versión de ellos mismos. Se trata de dejar de lado viejos paradigmas y prejuicios y dar apertura al cambio, que en principio debe nacer en cada docente. Entender que no se puede, focalizar las dificultades solo en los estudiantes, y que se debe partir desde la heterogeneidad y diversidad que se tiene en los centros educativos y en las aulas. Poder así plantear estrategias y actividades en las que todos tengan la oportunidad de desarrollarse y apropiarse del proceso de aprendizaje, asegurando así no solo la integración en el centro, sino la permanencia y el éxito de cada uno de los y las estudiantes.

Para poder poner en marcha lo antes mencionado, Echeita (2012) hace referencia al constructo de la trasformabilidad en donde se indica que los estudiantes pueden cambiar su capacidad de aprender en función de cómo lo aborde el docente. En función de esto, podemos asumir que es posible mitigar limitantes en el proceso de aprendizaje si es que existe un cambio en los paradigmas que actualmente rigen dichos procesos; y de un modo específico, si existen cambios en el modo de actuar del profesorado.

De hecho, la actitud del docente juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiantado, ya que este es el encargado no solo de transmitir conocimientos, sino de guiar, acompañar y apoyar durante todo el proceso. Actitudes propositivas encaminan al estudiante a desarrollar interés por la causa, y al contrario, también existen aquellas que repelen y terminan por limitar la participación y por ende el nivel de incursión del estudiantado en las experiencias de aprendizaje propuestas.

Como se aprecia, las actitudes de los docentes son esenciales, pero no es el único factor de influencia. Se presentan también las denominadas barreras del aprendizaje, a las que Echeita y Ainscow (2011) definen como:

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (p. 33).

Las barreras educativas, que generalmente se enfocan en el estudiantado, se encuentran también en la percepción de los docentes, quienes tienden a limitarse y basar sus estrategias de enseñanza en prácticas tradicionalistas (Domínguez & López, 2010). Estas prácticas se vuelven poco funcionales cuando se aplican en escenarios donde encontramos diversidad, a la que Bravo y Santos (2019) definen de dos formas “por una parte, engloba las características singulares de los individuos y, por otra, hace referencia a aquellas que son producto del contexto en el que viven las personas” (p. 332).

2.1.2. Políticas inclusivas para una educación de calidad

Se puede definir la educación de calidad como aquella en la que las y los estudiantes se vean completamente inmersos en el proceso de aprendizaje y este resulte significativo para todos y todas. Así lo estipula la Constitución del Ecuador (2008) en sus artículos 27 y 347. Es esencial que las y los docentes entiendan las aulas desde una visión que apunte a la heterogeneidad. Adicional a ello la LOEI (2011) establece como una obligación de los docentes “ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez con las y los estudiantes a su cargo” (p. 22).

Entendemos entonces por educación de calidad a una educación inclusiva en la que las y los docentes atiendan las diferentes particularidades del estudiantado. La UNESCO (2009) establece que para que la educación se considere inclusiva esta debe llegar a todos los educandos, lo cual resulta importante, ya que en un enfoque inclusivo estamos hablando no solo de una parte, sino de un todo.

Se trata entonces de que la educación inclusiva responda a la diversidad de los educandos y tenga por objetivo alcanzar el éxito de estos, respondiendo a la heterogeneidad que se presenta en las aulas de clases. Se añade un escenario en el que se busca acoger a todo el estudiantado en un mismo contexto, en donde se habla de un principio de equidad cuya finalidad es ofrecer las mismas oportunidades a todos los estudiantes.

Azorín (2017) explica como la educación inclusiva va más allá de las paredes de la institución y esta debe verse vinculada a la comunidad educativa. No podemos hablar de educación inclusiva cuando únicamente nos enfocamos en el centro educativo, sino cuando

hablamos de una comunidad en la que prima la participación de todos sus actores: padres y madres de familia, docentes, directivos y estudiantes, entre otros.

En el subnivel de bachillerato resulta particularmente necesario establecer prácticas y políticas que atiendan la singularidad de los estudiantes, ya que estos se encuentran en una etapa en la que deben organizar sus proyectos de vida y prepararse para la autonomía educativa que implican los estudios universitarios.

La finalidad del bachillerato se ve reflejada en el artículo 43 de la LOEI (2011) en el que se establece que “tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios” (p.39), por lo que resulta necesario que se lleve a cabo una formación integral de calidad y calidez.

Si bien es cierto el desarrollo cognitivo es fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no lo es todo. Desde un punto de vista holístico bajo el principio de la enseñanza de calidez se debe desarrollar en las y los estudiantes valores que les permitan palpar la vida desde las diferentes perspectivas que esta puede tener. Lo cual resulta indispensable si se pretende buscar un cambio en el sistema para que así todos seamos valorados por nuestra condición de seres humanos, y no por la habilidad o eficiencia con la que realizamos ciertas actividades.

2.1.3. Enfoque constructivista como clave para el cambio

Es importante tener presente que la presente propuesta se enmarca en el enfoque constructivista, teoría del aprendizaje en la que los estudiantes son autores de su propio conocimiento, ya que el aprendizaje surge no solo de la estimulación del exterior sino de la interiorización de las realidades.

Schunk (2012) concibe el constructivismo como una epistemología, y lo define como “una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (p. 229). Por lo que es importante que los docentes desarrollen prácticas que atiendan a la diversidad, para mitigar aquellas prácticas

tradicionalistas que buscan la homogeneización del estudiantado en un contexto de variedad y variabilidad.

Saldarriaga et al. (2016) enfocan la teoría de Piaget como una de las bases para el constructivismo que aborda todas las facetas del desarrollo cognitivo y en donde se postula que el conocimiento en realidad resulta de una interacción en la relación con el entorno, en el que la experiencia juega un papel fundamental. El ser humano tiene la capacidad de sobreponer a la experiencia previa los nuevos aprendizajes resultados de la interacción con el medio. Por lo que nos encontramos frente a una reestructuración del conocimiento, de lo que deriva la palabra constructivismo.

Entendemos entonces que el conocimiento visto bajo este enfoque es algo que se va construyendo, y en el que influyen de manera significativa factores externos relacionados principalmente con el ámbito sociocultural. Es importante recalcar que las diferentes actitudes que los docentes tienen frente a los estudiantes en función de la diversidad del aula figuran como un factor clave en el proceso de construcción del conocimiento.

2.2. Antecedentes

Se presenta en este apartado una recopilación de los estudios relacionados con la percepción docente frente a la atención a la diversidad en una escala internacional, nacional y local. De los cuales se podrá evidenciar la falta de información situacional a nivel local.

En el diagnóstico del trabajo colaborativo en una institución de la ciudad de México realizado por Bonilla et al., (2019) abordaron las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en función del trabajo colaborativo, donde se refleja que no existe un vínculo de empatía entre directivos y cuerpo docente lo que no facilita la cooperación e interviene de forma negativa en las relaciones interespecíficas. Figura como punto fundamental en cuanto a la proactividad de los docentes el buen trato y la cordialidad en las relaciones diarias.

Asimismo, Sáenz y Chocarro en 2019 realizaron un estudio sobre la atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado en la educación infantil y primaria utilizando la “Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión” (Arnaiz & Guirao, 2015). En este estudio, en lo relacionado a los puntos fuertes de los centros

educativos estudiados respecto a la atención a la diversidad se destacan aspectos como la motivación del profesorado por parte de las autoridades y la coherencia con relación al currículo. El encontrar dentro de la comunidad educativa heterogeneidad es una ventaja ya que esto propicia que el docente desde su propia experiencia personal lograra identificar y discernir las distintas capacidades que tienen sus compañeros con relación a uno mismo; de tal manera que se puedan aplicar estrategias inclusivas de atención a la diversidad que luego podrán ser reflejadas en el aula de clases. Pese a que en el estudio se destaca el enfoque común de la plana docente en cuanto a la atención a la diversidad como un aspecto positivo, uno de los aspectos a mejorar es la implementación y uso de equipos tecnológicos en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El asumir una cultura más inclusiva apunta más a que las y los docentes cuenten con recursos apropiados, tiempo y espacios suficientes para la atención de todos los estudiantes.

Por otra parte Sevilla et al. (2018) analizaron la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva de los niveles de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas de Mérida Yucatán, México. Entre los resultados que obtuvieron se encontró que la actitud de los docentes era negativa hacia la educación inclusiva, pero se volvía más positiva al referirse a los estudiantes con necesidades educativas especiales (a la presencia de los estudiantes con necesidades educativa especiales en la clase y aspectos como: su conducta, la falta de esfuerzo para el logro de tareas e integración social). Uno de los parámetros negativos es la falta de capacitaciones y experiencias. Se establece que a medida que aumenta la edad, la actitud de los profesores se torna más negativa.

De manera similar, el estudio de Espinoza y Valdebenito (2016) realizado en Temuco – Chile, aborda las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. Los resultados expresan una afinidad de los docentes por teorías inclusivas cuando aplicaron un cuestionario de dilemas éticos, pero en la materialización cotidiana las actitudes docentes se convierten en prácticas que se enfocan más hacia supuestos segregadores e integradores, lo que quedó al descubierto cuando se aplicó la entrevista a los docentes.

Por su parte, Jiménez y Montecinos (2018) nos hablan sobre la diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente. En su investigación se examinaron los enfoques de

ocho docentes novatos mediante entrevistas y observaciones de clases. Se evidenciaron dos enfoques de gestión de la diversidad: uno centrado en las necesidades educativas especiales y otro que focaliza el fortalecimiento de las relaciones humanas. Además, se deja en evidencia que la capacitación y formación pedagógica resulta clave e indispensable cuando se trata de modelos que atiendan la diversidad.

Por otro lado, Cecilia Azorín, una de las personas de referencia en el ámbito de la educación inclusiva a nivel internacional, realizó un estudio en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en el que utilizaron la Herramienta Themis para realizar el diagnóstico. En el estudio se obtuvo como resultado que el centro apunta hacia un modelo de atención a la diversidad donde el ambiente que se forma al interior de la unidad educativa y las relaciones intraespecíficas que derivan de este juegan también un papel importante. Y establece como una debilidad detectada la relación del centro educativo con la comunidad y con autoridades, lo que abarcaría las relaciones interespecíficas (Azorín, 2018).

En lo respecta a Ecuador, se han realizado algunas investigaciones en torno a la percepción de los docentes frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa, aunque mayoritariamente se enfocan a la educación superior. Podemos recalcar estudios como el de Ingrid Mera (2019) en el que se determinaron las percepciones de los docentes de educación básica superior y bachillerato con relación a la inclusión y atención a la diversidad. El estudio se realizó en la ciudad de Guayaquil y luego de aplicar la Escala PIAD concluyó que la formación de los docentes en cuanto a temas de inclusión es clave y que el género, edad, años de trabajo y experiencia laboral no inciden sobre la percepción de la inclusión y atención a la diversidad. Es necesario mencionar que en la muestra hay un gran porcentaje de docentes que tienen o han recibido formación en cuanto al tema de estudio.

En la misma línea encontramos el trabajo realizado por Edwin Patín (2020) en el que se analizaron las percepciones, conocimientos y prácticas de los docentes respecto a la diversidad de los estudiantes de la Unidad Educativa Fiscal Dr. Teodoro Alvarado Olea de la ciudad de Guayaquil. El estudio concluye con el hecho de que la percepción de los docentes es muy variada, pero deja al descubierto que existe dificultad al momento de aplicar estrategias que atiendan la diversidad, ya que generalmente se trabaja como si fuese un grupo homogéneo, generalizando las actividades. Esta dificultad puede partir del hecho de que no

se tiene claro lo que significa y representa la diversidad en el ámbito educativo. Adicional y como punto importante Patín señala como una dificultad de su estudio la falta de investigaciones nacionales y locales referentes al tema trabajado.

Así pues, un enfoque de educación inclusiva en el que se atiende a la diversidad no se focaliza únicamente en las dificultades de los estudiantes, como indica el estudio de Marcela Galarza (2020) sobre la percepción del docente respecto a las altas capacidades en instituciones educativas del cantón Cuenca. El estudio refleja que generalmente los docentes no se encuentran del todo preparados para atender a los estudiantes que presentan altas capacidades ya que existe falta de formación, apoyo e instrucción en el tema, teniendo así implicaciones negativas en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

También, Rojas et al. (2020) en su artículo *Percepciones a una Educación Inclusiva en Ecuador* establecen que el camino hacia el modelo inclusivo y de atención a la diversidad se ve truncado por el desconocimiento que se tiene acerca de la inclusión educativa y del currículo inclusivo. Además del hecho de que se continúa percibiendo el aula como un entorno homogéneo en el que no se busca atender las particularidades del estudiantado.

Para finalizar, en la ciudad de Esmeraldas destaca el trabajo realizado por María Luisa Montánchez (2014), en el que se buscó conocer las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa. Montánchez establece a manera de conclusiones que existe cierta discrepancia entre la teoría y la práctica del accionar docente, y se resalta la predisposición y actitud positiva al momento de hablar de temas relacionados con la inclusión educativa. Además se expresa como una debilidad la formación de los docentes ya que, como detalla la propia investigadora, “esta carencia de conocimientos impide tratar de forma inclusiva a todos los estudiantes” (Montánchez Torres, 2014, p.135).

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Contexto de la investigación

El estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco de la ciudad de Esmeraldas. Se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Esmeraldas y se caracteriza por ofrecer una educación de calidad basada en principios y valores. Figura actualmente como uno de los centros educativos mejor referenciado de la ciudad habiendo obtenido el reconocimiento al mérito educativo por dos años consecutivos. Cuenta con dos jornadas, matutina y vespertina, y entre ambas reúnen 2120 estudiantes distribuidos en los niveles de inicial, básica elemental, básica media, básica superior y bachillerato en ciencias y técnico. Entre su plana docente encontramos una gran variedad de figuras profesionales en diferentes ámbitos, siendo las principales especializaciones del profesorado las de educación, aunque también hay especialistas en el área química y ambiental. Es importante mencionar que es la primera vez en la unidad educativa que se realiza un estudio de esta índole.

3.2. Metodología de la investigación

En base al objeto de estudio, la presente propuesta se encuentra bajo un enfoque interpretativo ya que como explica Olalde (1993), en la educación, la objetividad no es el ente dominante, ya que al tratarse de un proceso social la subjetividad no puede quedar en un segundo plano, convirtiéndose esta en un factor determinante que podemos analizar en las percepciones que presenta cada sujeto de estudio. Al estar el presente estudio orientado a delimitar las percepciones de las y los docentes frente a la atención a la diversidad, se buscó entender el objeto de estudio que es la atención a la diversidad en función de la idea que se tiene sobre esta. Adicional a ello se trató de interpretar y analizar la realidad en base a la apreciación de los participantes de la prueba.

En relación con el paradigma, el estudio se considera mixto del tipo cuantitativo y cualitativo, ya que, como establecen Mcmillan y Schumacher (2005), la modalidad de investigación cuantitativa aborda datos numéricos y da cabida a realizar análisis estadísticos. Es importante mencionar que con esta propuesta se buscó comprender las percepciones, barreras y potencialidades del profesorado de la UEFDB hacia la atención a la diversidad utilizando como técnica de recogida de datos un cuestionario del cual se obtuvieron datos

numéricos que posteriormente fueron utilizados para realizar el análisis respectivo. En el caso de la modalidad cualitativa se justifica con la aplicación de una entrevista de la cual se obtuvieron datos expresados en texto de las necesidades formativas de los docentes referente a la atención a la diversidad. A partir de estos se establecieron patrones de respuesta para poder inferir una conclusión.

En cuanto al diseño de la investigación nos encontramos frente a un estudio aplicado – descriptivo en el que se busca describir y comprender la percepción de los docentes frente a la atención a la diversidad, con el fin de poder establecer líneas de acción que se orienten hacia generar un cambio en las concepciones del profesorado, así como hacia una conciencia abierta y sensible frente a la atención a la diversidad. En función del alcance es del tipo transversal ya que se analizaron situaciones en un momento dado.

Es importante mencionar que el instrumento de recolección de datos que se utilizó ha sido previamente validado por Azorín y Ainscow (2018), y fue aplicado a los 29 docentes que laboran en la sección de Bachillerato de la UEFDB, por lo que se mantiene la fiabilidad en cuanto a la validez interna. Con base en las respuestas de los cuestionarios se realizó un diagnóstico que sirvió de referente esencial para la formulación de la propuesta formativa.

3.3. Población y muestra

Los participantes de esta propuesta constituyen una muestra casual o incidental, escogida en función de los objetivos de la propuesta (Bisquerra, 2004). Es por ello por lo que son 29 los docentes que forman parte del subnivel de Bachillerato General Unificado (BGU) de la UEFDB en sus dos jornadas quienes constituyen la muestra. De ellos 22 participaron de la aplicación del cuestionario debido a la disponibilidad y conectividad. La distribución de las y los docentes se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1*Distribución de los docentes de bachillerato de la U.E.F. Don Bosco*

Jornada	Número de docentes mujeres	Número de docentes hombres	Total, de docentes
Matutina	4	5	9
Vespertina	3	6	9
Matutina y vespertina	7	4	11
Total, de participantes	14	15	29

Fuente: elaboración propia

Los participantes representan un grupo variado en cuanto a edades ya que oscilan en un rango que va desde los 26 hasta los 57 años.

3.4. Objetivos del estudio diagnóstico

3.4.1. Objetivo general

Diagnosticar la percepción de los docentes de bachillerato de la UEFDB hacia la atención a la diversidad mediante la aplicación de la Herramienta Themis.

3.4.2. Objetivos específicos

Identificar las limitaciones en cuanto a la concepción de la atención a la diversidad, con relación a los contextos, procesos y recursos con los que se cuenta en la UEFDB.

Identificar las necesidades formativas del profesorado con relación a su propio desarrollo profesional docente en el área de atención a la diversidad.

Identificar las principales potencialidades referente a los contextos, procesos y recursos de los docentes de bachillerato con relación a la atención a la diversidad.

3.5. Hipótesis

A partir de la observación y toma de notas respecto a la intervención de las y los docentes en diferentes juntas de curso, donde se analizan las diferentes particularidades del alumnado, así como informes del DECE, se plantea la siguiente hipótesis:

Las y los docentes del nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco mayoritariamente tienen una percepción poco favorable frente a la atención a la diversidad con relación a limitaciones contextuales y formativas, contando, no obstante, con potencialidades para la mejora.

Para profundizar en dicha hipótesis, y así conocer los fundamentos de las creencias que llevan a los docentes de la UEFDB a tener una percepción poco favorable, este estudio se centra en las evidencias que, como se indica, surgen de la observación y testimonios de las y los docentes. En este sentido, la herramienta *Themis* responde ante la singularidad y necesidad de análisis de la realidad del centro, permitiendo al profesorado reflexionar sobre sus creencias en relación con los contextos, recursos y procesos. Además, en respuesta a otros testimonios expresados durante las juntas del centro, se ha considerado preciso añadir una serie de cuatro preguntas que permiten concretar las creencias del profesorado respecto a la dimensión formativa y potencialidades para la mejora.

3.6. Técnicas e instrumentos utilizados

El instrumento seleccionado para la recolección de información es la *Herramienta Themis* (Anexo I) compuesta por un cuestionario con 65 ítems y cinco opciones de respuesta en función del grado de acuerdo o desacuerdo estructurados de la siguiente forma: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=De acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo. El cuestionario está estructurado en base a la percepción que tiene el profesorado sobre tres dimensiones: contextos, recursos y procesos (Azorín, 2018). Es necesario mencionar que la herramienta fue revisada y no existió necesidad de contextualizarla a la realidad del entorno puesto que se ha considerado pertinente (ver Anexo I en p.68).

Para responder a los objetivos planteados se ha considerado pertinente elaborar y anexar una sección relacionada con la percepción de las necesidades formativas del profesorado en temas de atención a la diversidad, la cual está basada en un cuestionario de cuatro preguntas que responden a un cuestionario semiestructurado con tres preguntas abiertas y una cerrada (ver Anexo II en p. 71). Es importante mencionar que las preguntas fueron validadas con el criterio de tres profesionales con trayectoria en investigación y educación.

3.7. Procedimiento para la recolección y análisis de datos

Para llevar a cabo la presente propuesta se contó con la autorización de la dirección de la institución y el consentimiento informado de los docentes de bachillerato, a quienes se expuso previamente los objetivos y características de la recogida de información. Para ello, se coordinó con Vicerrectorado de las jornadas matutina y vespertina una reunión con las y los docentes de BGU en la que se realizó la explicación pertinente del estudio y se dieron indicaciones sobre cómo llenar la Herramienta Themis de forma adecuada. Además, se estableció como plazo para completar el cuestionario el 11/12/2020.

La aplicación del cuestionario se realizó en formato digital a través de la utilización de la herramienta *Microsoft forms*. Una vez obtenidos los resultados se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 26.0 para obtener los estadísticos descriptivos, media (\bar{x}) y desviación típica (SD). Se realizaron categorizaciones para la sección de la Herramienta Themis en función de los resultados obtenidos para lo cual se utilizó el criterio propuesto por Azorín (2018), en el que se proponen tres categorías. Los ítems cuya \bar{x} fue mayor a 4,6 se consideraron “Destacable”, aquellos cuya \bar{x} se encontró entre 4 y 4,59 se consideraron “Aceptable”, y los que obtuvieron una \bar{x} menor a 4 se consideraron “Mejorable”. Las tablas de los datos sociodemográficos se elaboraron utilizando el programa de Microsoft Excel.

Con los datos obtenidos en la sección de percepción de las necesidades formativas del profesorado en atención a la diversidad se realizaron codificaciones en función de los patrones de respuesta y se analizaron utilizando el programa ATLAS.ti 9, y estos fueron

expresados mediante diagramas de Sankey. Una vez procesados y analizados los datos en conjunto de todas las secciones se diseñó la propuesta formativa.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis de los resultados

Una vez aplicado el instrumento de recolección de información a 22 docentes de la U.E.F. Don Bosco se establecieron tres secciones para el análisis de los resultados. Una primera en la que se exponen los datos sociodemográficos del grupo objetivo. Seguido de los resultados de la Herramienta Themis general y por cada una de las dimensiones, Contextos, Recursos y Procesos. Y finalmente se muestran los resultados en cuanto a las necesidades formativas de las y los docentes de bachillerato.

4.1.1. Análisis sociodemográfico

El grupo de docentes de bachillerato de la U.E.F. Don Bosco está conformado por 29 educadores, de los cuales 22 se dispusieron a realizar el cuestionario de recolección de información. Podemos apreciar en la Tabla 2 que se trata de una muestra ponderada en cuanto al sexo, ya que participaron 11 hombres y 11 mujeres. Con relación a la edad se aprecia heterogeneidad, siendo el grupo mayoritario aquel que se encuentra en el rango de 46 a 55 años (36,4%), mientras que entre los docentes mayores a 56 años se registra solamente uno.

Si se observan los años de servicio total, ítem que se ha determinado como Antigüedad, se aprecia que los docentes mayoritariamente poseen entre 11 y 20 años de servicio (31,8%) y más de 21 años de servicio (31,8%). Aunque queda en evidencia que la mayoría de estos años de servicio no se han cumplido en la U.E.F. Don Bosco ya que el grupo predominante de años de servicio a la institución es de 1 a 5 años de servicio (45,5%) y entre 6 y 10 años de servicio (27,3%).

Referente a la formación del profesorado de bachillerato se aprecia que un 50% de la plana docente posee título de pregrado en temas relacionados a educación; mientras que solo un 36,4% posee estudio de posgrado en temas de educación.

Tabla 2
Características sociodemográficas

	Parámetros	n	% n
Sexo	Hombre	11	50,0%
	Mujer	11	50,0%
Edad	25 años a 35 años	7	31,8%
	36 años a 45 años	6	27,3%
	46 años a 55 años	8	36,4%
	Más de 56 años	1	4,5%
Antigüedad	Menos de 1 año	0	0%
	Entre 1 y 5 años	5	22,7%
	Entre 6 y 10 años	3	13,6%
	Entre 11 y 20 años	7	31,8%
	Más de 21 años	7	31,8%
Años de servicio en la U.E.F. Don Bosco	Menos de 1 año	4	18,2%
	Entre 1 y 5 años	10	45,5%
	Entre 6 y 10 años	6	27,3%
	Entre 11 y 20 años	1	4,5%
	Más de 21 años	1	4,5%
Formación Profesional	Licenciado/licenciada en educación	11	50,0%
	Otra profesión no ligada a la educación	8	36,4%
	Magíster en temas relacionados a la educación	8	36,4%
	Magíster en temas no ligados a la educación	0	0%

4.1.2. Herramienta Themis

El resultado general obtenido luego de la aplicación de la Herramienta Themis se aprecia en la Tabla 3, donde de manera macro se comparan las medias de las tres dimensiones analizadas. El valor más alto se presenta en la dimensión de Procesos con $\bar{x} = 4,21$; seguido

por la dimensión de Contextos con $\bar{x} = 3,68$; y finalmente la dimensión de Recursos con $\bar{x} = 3,49$. También se muestran los aspectos es función de la categorización, de modo que 37 ítems se ubican en la categoría de “Mejorables” -de los cuales la mayoría corresponden a la dimensión de recursos-; 24 ítems alcanzan la categoría de “Aceptables” y 4 ítems le corresponden a la categoría de “Destacables”.

Tabla 3

Resumen de indicadores de la Herramienta Themis

Dimensión	Ítems			\bar{x} por dimensión
	Destacables	Aceptables	Mejorables	
Contextos	2	6	15	3,68
Recursos	0	2	17	3,49
Procesos	2	16	5	4,21
Total	4	24	37	

4.1.2.1. Dimensión de Contextos




Referente a la dimensión de Contextos, se aplicaron 23 ítems cuyos valores de \bar{x} se expresan en la Tabla 4. Se aprecia además la categorización en la que resulta relevante mencionar que mayoritariamente los aspectos son “Mejorables”. Dentro de esta categoría hay valores críticos como el del ítem 15 que se relaciona con las prácticas de coenseñanza en el que \bar{x} presenta un valor de 1,95. El ítem 19 sobre la participación de voluntarios y voluntarias en el proceso de enseñanza donde $\bar{x} = 2,5$. Y el ítem 23 que aborda la relación y colaboración del centro educativo con otras instituciones donde $\bar{x} = 3,05$. Siendo estos los ítems en los que se aprecia una menor aceptación por parte de los docentes.

Entre algunos de los ítems que resultan llamativos se encuentra el ítem 4 sobre la respuesta hacia a la atención a la diversidad de la legislación con $\bar{x} = 3,14$. El ítem 6 sobre el equipo directivo y la toma de decisiones en conjunto con $\bar{x} = 3,23$. Y el ítem 18 sobre la participación de las familias en el proceso educativo con $\bar{x} = 3,27$.

En cuanto a los puntos fuertes de la dimensión se encuentra el ítem 9 sobre el fomento de valores inclusivos donde $\bar{x} = 4,64$. Y el ítem 10 sobre la prevención de la discriminación donde $\bar{x} = 4,64$.

Tabla 4

Aspectos destacables, aceptables y mejorables en la dimensión "Contextos"

Estadísticos descriptivos - Dimensión Contextos					
	 Destacables	 Aceptables	 Mejorables		
	Ítem			\bar{x}	SD
9. A través de mi práctica diaria fomento el desarrollo de valores inclusivos en el alumnado.				4,64	0,581
10. La prevención de discriminaciones forma parte de mi tarea docente.				4,64	0,790
8. Me identifico con los valores vinculados con el principio de inclusión (equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social, respeto hacia la diversidad).				4,59	0,666
11. Profesorado y alumnado se respetan mutuamente.				4,36	0,581
12. Existe un buen ambiente de convivencia en el centro.				4,27	0,883
13. Trabajo de forma colaborativa con mis colegas.				4,27	0,767
14. Comparto materiales didácticos con otros docentes.				4,18	0,958
17. Animo a las familias para que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos e hijas.				4,32	0,945
1. Conozco la realidad socioeconómica del alumnado.				3,27	0,631
2. Dispongo de información para asesorar a los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad/riesgo de exclusión.				3,45	0,963
3. El alumnado del centro proviene de diferentes culturas.				3,91	0,868
4. Creo que las medidas de atención a la diversidad establecidas en la legislación responden a las necesidades reales de los estudiantes escolarizados en el centro.				3,14	1,037
5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas.				3,64	0,848
6. El equipo directivo tiene en cuenta las opiniones de los demás en la toma de decisiones.				3,23	1,110
7. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas.				3,73	1,162

15. Practico actividades de coenseñanza (dos o más docentes impartiendo clase en una misma aula).	1,95	1,133
16. Mantengo una comunicación fluida con las familias.	3,68	0,995
18. Las familias participan activamente en la vida del centro escolar.	3,27	0,827
19. Hay voluntarios y voluntarias que colaboran en el proceso educativo (antiguos estudiantes, personas jubiladas, familias y otros).	2,50	1,263
20. Durante el curso académico llevo a cabo actividades con asociaciones (dedicadas a diversidad funcional u otros fines) que cooperan con el centro.	3,55	1,143
21. Las autoridades locales se muestran receptivas cuando se solicita su implicación para la realización de campañas o prestación de servicios en el centro.	3,59	1,141
22. El centro forma parte de una red para la colaboración con otros centros (regional, nacional o extranjero).	3,32	1,393
23. El centro colabora con otras instituciones educativas y sociales del entorno.	3,05	1,214

4.1.2.2. Dimensión de Recursos

La dimensión de Recursos se aprecia en la tabla 5, donde es importante mencionar que no existen ítem en la categoría de “Destacables” y apenas el ítem 28 sobre las tutorías entre iguales, y el ítem 29 sobre el valor que representan las familias para el centro alcanzaron un valor de $\bar{x} = 4,14$ ubicándose en la categoría de “Aceptables”.

Se demuestra que en cuanto a la percepción de los docentes frente a la atención a la diversidad en su mayoría las dificultades se ubican en esta dimensión. El ítem 42 sobre la gestión de los recursos del barrio por parte del centro con $\bar{x} = 2,59$ y el ítem 32 sobre la tecnología con la que se cuenta en las aulas con $\bar{x} = 2,54$ figuran como los valores más bajos de la dimensión.

A estos aspectos se les suman ítems como el 39 sobre la prestación de las instalaciones para actividades vacacionales, con $\bar{x} = 3,05$; el ítem 31 acerca de la realización de inventarios del material didáctico con $\bar{x} = 3,14$; el ítem 26 sobre la disponibilidad de suficientes especialistas para atender a la diversidad con $\bar{x} = 3,18$; y el ítem 37 sobre la realización de actividades culturales en horario extraescolar con $\bar{x} = 3,27$.

Tabla 5*Aspectos destacables, aceptables y mejorables en la dimensión “Recursos”*

Estadísticos descriptivos - Dimensión Recursos			
 Destacables	 Aceptables	 Mejorables	
Ítem		\bar{x}	SD
28. Utilizo la tutoría entre iguales como recurso para que los estudiantes se ayuden unos a otros.		4,14	0,774
29. Las familias constituyen valiosos recursos humanos para el centro.		4,14	0,941
24. Participo en actividades de formación permanente sobre atención a la diversidad (Cursos, Seminarios, Jornadas, Congresos).		3,77	1,066
25. Colaboro en proyectos de innovación docente para la mejora de la inclusión.		3,59	0,796
26. El centro cuenta con suficientes especialistas/auxiliares para atender a la diversidad del alumnado.		3,18	1,402
27. Tengo asesoramiento externo siempre que lo necesito (por ejemplo: DECE institucional, DECE distrital, UDAI).		3,95	0,999
30. Dispongo de un amplio elenco de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado.		3,64	0,790
31. Realizo periódicamente inventarios de material para aprovechar los medios del centro de la manera más eficaz posible.		3,14	0,990
32. El centro tiene tecnología en todas las aulas (proyector, computador, pizarra digital).		2,64	1,255
33. La sala de informática está equipada con ordenadores suficientes para la ratio por aula.		3,73	1,162
34. Los estudiantes que así lo requieren disponen de medios alternativos para el acceso al currículo, a la información o a la comunicación.		3,36	0,848
35. Las instalaciones del centro son accesibles.		3,91	1,019
36. El mobiliario del centro se adapta a las necesidades del alumnado.		3,82	1,053
37. El centro oferta actividades culturales en horario extraescolar (teatro, cine, coro, danza, radio, prensa).		3,27	1,352
38. El centro ofrece actividades deportivas en horario extraescolar.		3,45	1,299

39. El centro cede sus instalaciones para otras actividades en período vacacional.	3,05	1,214
40. El centro organiza actividades extraescolares para familias (Talleres, Escuela de Madres y Padres).	3,41	1,182
41. En el centro hay un banco de recursos para el alumnado que lo necesita (por ejemplo: préstamo de libros de texto).	3,55	1,184
42. El centro gestiona eficazmente los recursos que hay en la comunidad/barrio.	2,59	0,854




4.1.2.3. Dimensión de Procesos

La dimensión de procesos es una de las que mejor puntúa, ya que de 23 ítems evaluados dos corresponden a la categoría de “Destacables” y 16 a la categoría de “Aceptables”. Además, esta dimensión presenta el número más bajo de ítems en la categoría de “Mejorables” de las tres dimensiones, al contar con cinco ítems, tal y como se aprecia en la tabla 6.

Entre los destables tenemos el ítem 61 sobre la valoración del proceso en la evaluación con $\bar{x} = 4,64$ y el ítem 62 también sobre el proceso de evaluación, que menciona que debe ser tanto individual como grupal, con $\bar{x} = 4,73$. Es importante mencionar algunos ítems de la categoría aceptables como el número 44 acerca de la planificación teniendo en cuenta a todos y todas con $\bar{x} = 4,41$. Y los ítems 59 y 60 sobre la flexibilidad en cuanto al proceso de evaluación con $\bar{x} = 4,50$ para ambos. También destaca el ítem 50 acerca de la agrupación heterogénea en clases con $\bar{x} = 4,55$.

Referente a los aspectos mejorables, los más bajos corresponden al ítem 58 sobre la responsabilidad de la acción de apoyo compartida con DECE; y el 65 sobre las actividades que se realizan para introducir al estudiantado en el siguiente nivel, en este caso, la educación superior, con $\bar{x} = 3,64$ ambos. Uno de los puntos que resulta llamativo es el ítem 54 sobre la disponibilidad de actividades complementarias para aquellos y aquellas que terminan pronto las actividades con $\bar{x} = 3,77$.

Tabla 6*Aspectos destacables, aceptables y mejorables en la dimensión "Procesos"*

Estadísticos descriptivos - Dimensión Procesos			
 Destacables	 Aceptables	 Mejorables	
Ítem		\bar{x}	SD
61. En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del estudiante.		4,64	0,492
62. Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal.		4,73	0,456
43. La diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo.		4,00	0,976
44. Planifico la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado.		4,41	0,590
45. Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo.		4,23	0,685
46. Reviso frecuentemente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo-clase.		4,36	0,658
47. Diseño actividades de refuerzo/apoyo curricular.		4,27	0,631
48. Diseño actividades de ampliación/enriquecimiento curricular.		4,09	0,610
49. Durante el proceso educativo utilizo distintas estrategias metodológicas (por ejemplo: trabajo por proyectos, por rincones, contratos de investigación, aprendizaje cooperativo).		4,23	0,612
50. Formo grupos de trabajo heterogéneos en el aula.		4,55	0,596
51. Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades.		4,18	0,733
52. Realizo agrupamientos flexibles con el alumnado.		4,41	0,590
53. Ofrezco tiempo adicional al alumnado que no termina la tarea asignada en el período establecido.		4,32	0,780
57. El alumnado recibe preferentemente apoyo dentro del aula con su grupo de referencia.		4,00	0,690
59. Los criterios de evaluación de mi programación son flexibles.		4,50	0,598
60. Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje.		4,50	0,512
63. El alumnado que así lo precisa dispone de más tiempo para la realización de pruebas o exámenes.		4,36	0,727

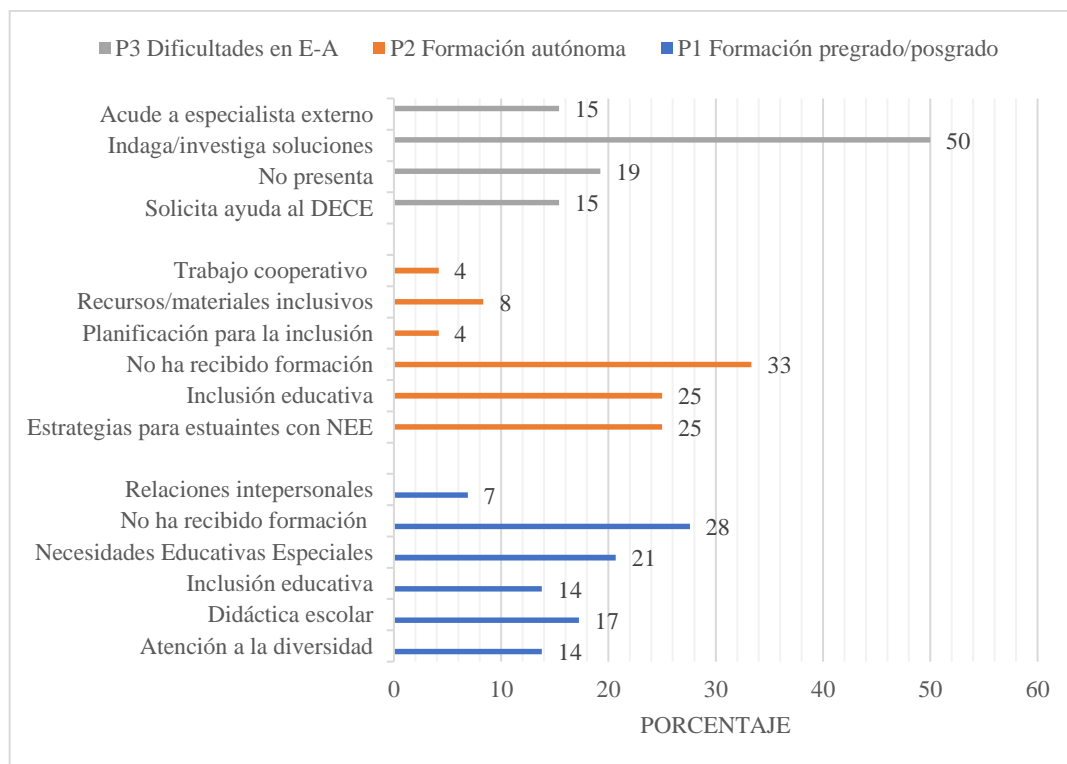
64. El centro facilita información al alumnado (y a sus familias) sobre cuestiones referidas al tránsito de una etapa educativa a otra.	4,05	0,653
54. Dispongo de otras actividades complementarias para el alumnado que termina la tarea asignada antes de tiempo.	3,77	0,922
55. La función de apoyo previene posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado.	3,91	0,811
56. Todos los estudiantes que lo necesitan tienen apoyo específico.	3,95	0,722
58. La acción de apoyo recae sobre todo el profesorado (no exclusivamente en los especialistas/DECE).	3,64	1,136
65. El centro organiza actividades para introducir al alumnado en su próximo destino escolar (por ejemplo: visitas programadas a otros centros de Educación Primaria/Secundaria/Formación Profesional)	3,64	1,002

4.1.3. Necesidades formativas del profesorado

Para determinar la formación y necesidades formativas del profesorado, se aplicaron cuatro preguntas de desarrollo, cuyas respuestas, luego de ser procesadas y analizadas en Atlas.ti 9.0, se sintetizan, categorizan y expresan mediante diagramas de Sankey. En la Figura 1 se sintetizan los porcentajes de las respuestas de las y los docentes.

Figura 1

Porcentaje de respuesta docente

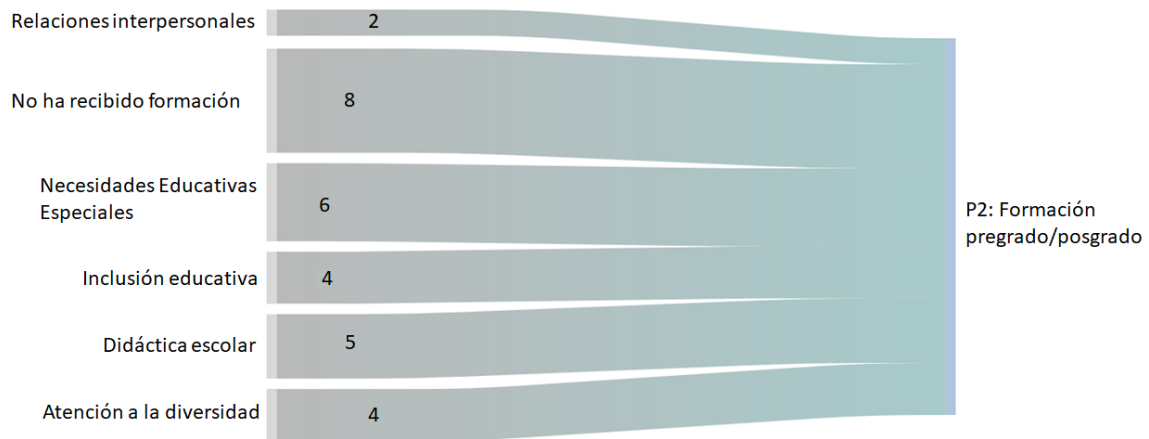


En la Figura 2 podemos observar los patrones de respuesta de la pregunta referente a la formación en atención a la diversidad recibida por el profesorado durante su etapa de pregrado o posgrado. Se puede observar que se distinguen seis códigos: relaciones personales, necesidades educativas especiales, inclusión educativa, didáctica escolar, atención a la diversidad y no ha recibido formación.

Los códigos se han ubicado en función de la cantidad de flujo que representa cada uno, es decir, en base al número de personas que mencionaron determinado código. En cuanto a las asignaturas en las que el profesorado identifica haber recibido formación en atención a la diversidad, predominan aquellas relacionadas con didáctica, inclusión y necesidades educativas especiales. No obstante, existe un grupo de docentes que aduce no haber recibido formación durante sus estudios en el tema abordado representando un 28% de las respuestas.

Figura 2

Formación recibida por el profesorado durante pregrado/posgrado

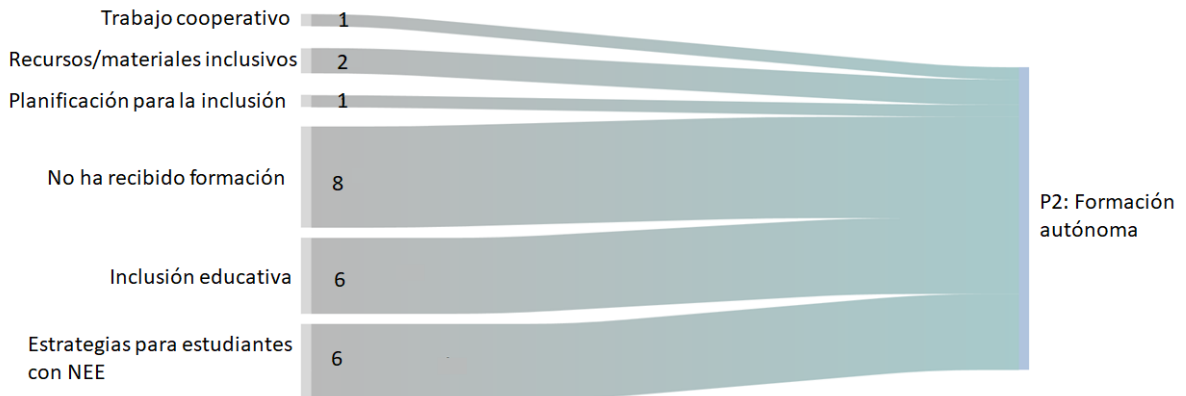


En la figura 3 se aprecian los resultados en función de la pregunta sobre formación autónoma por parte del profesorado en temas de atención a la diversidad. En esta pregunta se obtuvieron seis códigos: trabajo cooperativo, recursos/materiales inclusivos, planificación para la inclusión, inclusión educativa, estrategias para estudiantes con NNE y no ha recibido formación autónoma en atención a la diversidad.

En las respuestas obtenidas resaltan como formas autónomas de aprendizaje sobre atención a la diversidad, la autoformación en inclusión educativa y en estrategias para trabajar con estudiantes que presentan barreras al aprendizaje (más conocidas como necesidades educativas especiales). Además, es necesario recalcar el hecho de que gran parte de las y los docentes no ha recibido formación autónoma en temas de atención a la diversidad, representando este grupo el 33 de las respuestas.

Figura 3

Formación autónoma del profesorado en temas de atención a la diversidad

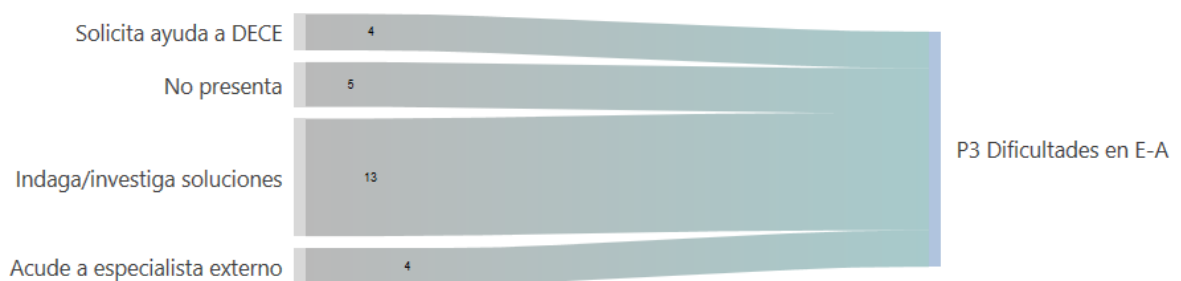


Cuando se preguntó a las y los docentes por la manera en cómo abordan situaciones de desconocimiento sobre temas de atención a la diversidad en la práctica, en sus respuestas se identifican cuatro códigos: solicita ayuda al DECE, indaga/investiga soluciones, acude a un especialista externo y no concreta acción.

El código que se aprecia mayoritariamente es que los docentes indagan o investigan las soluciones de manera autónoma. Es necesario hacer mención del hecho de que son pocos quienes expresan que acuden al DECE o a un especialista en busca de orientaciones para abordar los casos, lo cual se puede apreciar en la figura 4.

Figura 4

Solución a las dificultades presentadas en el proceso de EA



Las necesidades formativas percibidas desde el criterio del profesorado se expresan en la tabla 7. En ella se aprecia que los docentes mayoritariamente optan por formación en cuanto a planificaciones o acciones educativas que respondan adecuada y eficientemente a la

diversidad del alumnado, lo que implica el diseño de actividades que fomenten la igualdad de oportunidades, en un 72,7%. Relacionado con lo anterior en las respuestas también se observa un gran interés por la metodología y recursos, que serían la materialización de las planificaciones, con un 63.6%.

Tabla 7

Temas de interés para la formación del profesorado en atención a la diversidad

Aspecto	n	%n
Planificación	16	72,7%
Metodología y recursos	14	63,6%
Evaluación	12	54,5%
Otras	1	4,5%

4.2. Discusión de los resultados

A continuación, se presenta la discusión de resultados obtenidos en la investigación, contrastándolos con la teoría y los objetivos planteados. Esta investigación se centró en conocer la percepción del profesorado en las dimensiones de contextos, procesos y recursos, así como las necesidades formativas que presentan las y los docentes de la UEFDB y sus potencialidades.

Las realidades que se manifiestan en cada uno de los ambientes escolares son diversas, obteniendo así una riqueza en cuanto a ideologías, estrategias, actividades y experiencias que las y los docentes viven y materializan en su diario acontecer. Resulta importante reconocer que algunas estrategias no se puedan replicar exactamente, es más, no se deberían, ya que lo ideal es que estas sirvan como línea base, como punto de partida para que se pueda contextualizar al entorno inmediato.

Las y los docentes juegan un papel fundamental en la consecución de un modelo educativo orientado a responder a las necesidades formativas de todos y todas quienes conforman el estudiantado. Así pues, para que esto se cumpla es necesario, en primera

instancia, abordar temas relacionados con la percepción que se presenta frente a la atención a la diversidad.

El presente diagnóstico, realizado a los docentes de bachillerato arroja resultados con una profundidad y sentido que cabe tener en cuenta para abordar un modelo de atención a la diversidad alternativo, y que figuran como una oportunidad para poder emprender y establecer estrategias que ayuden a superar las dificultades identificadas y a potencializar las fortalezas.

De las dimensiones analizadas, contextos, recursos y procesos mediante la herramienta Themis, de forma general se puede apreciar una mayor predominancia de aspectos mejorables, lo que significaría que existen ciertas barreras para que el enfoque de atención a la diversidad sea adoptado por cada docente. Estos resultados contrastan con los de Azorín (2018), quien se utilizó la misma herramienta. Se observan que la presencia de aspectos mejorables es baja, mientras que aspectos aceptables y destacables se encuentran en mayor proporción.

A pesar de que los aspectos mejorables relacionados con la relación del centro educativo con su entorno, recursos para atender a la diversidad, y los proyectos y capacitaciones en torno al tema trabajado coinciden con el estudio de Azorín (2018), en la presente propuesta se adicionan otros aspectos como: actividades extracurriculares que se oriente hacia la inclusión; el apoyo y relación de las y los docentes con el resto de la comunidad educativa haciendo énfasis en el departamento del DECE; y el uso y aplicación de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El hecho de que la percepción general de las y los docentes se encuentre en la categoría de mejorable, puede atribuirse a la falta de formación en temas de atención a la diversidad, y específicamente a la falta de una formación que además sea contextualizada, para que se pueda generar así una apropiación y reflexión por parte de cada docente. Se percibe en el profesorado un gran interés por temas relacionados con la planificación, aunque estos estarían estrechamente vinculados con su aplicabilidad, por lo que queda en evidencia además la necesidad de formar en cuanto a estrategias y actividades que se orienten a la atención a la diversidad.

Es importante mencionar aquellos aspectos positivos, las potencialidades a las que se hace referencia en los objetivos, que servirán como base para lograr una atención a la diversidad más inclusiva en el centro educativo: uno de ellos es la predisposición de la plana docente a trabajar temas relacionados con su formación en atención a la diversidad, así como su actitud ante la colaboración con otros profesionales. Además de que la herramienta Themis arrojó datos favorecedores en cuanto a las evaluaciones individualizadas, un punto a favor, ya que se entiende que el enfoque de individualización, al menos en las evaluaciones, está presente.

Estudios como el de Montánchez (2014) concluyen que en la ciudad de Esmeraldas la formación docente en cuanto a capacitaciones en temas de atención a la diversidad son pocas, así como las investigaciones que se realizan en esta línea. Al haber transcurrido casi siete años del estudio de Montánchez, el poder contrastar aquellos resultados con los del presente estudio nos da indicios de que esa realidad (esa necesidad de formación del profesorado en atención a la diversidad) continúa; pero que cada vez existe una mayor preocupación en el profesorado por realizar estudios que deriven en propuestas de intervención orientadas a mejorar la calidad y la inclusión en la educación esmeraldeña.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA

5.1. Diseño de la propuesta

La presente propuesta formativa dirigida al profesorado de bachillerato de la UEF Don Bosco, se fundamenta en el levantamiento y posterior análisis del diagnóstico de las percepciones de las y los docentes frente a la atención a la diversidad. Se han establecido actividades orientadas en tres líneas de mejora: técnicas y estrategias de atención a la diversidad contextualizadas, fortalecimiento de vínculos inter e intraespecíficos y aplicación eficiente de TIC.

Resulta relevante mencionar que las actividades y estrategias se encuentran enfocadas en vincular a la mayor parte de la comunidad educativa, teniendo una perspectiva holística del trabajo a realizar. Además, la propuesta adicional a los talleres formativos que se impartirán a las y los docentes, gira en torno a la ejecución de dos macroproyectos: un colectivo de género e interculturalidad, y la reapertura del museo de historia natural.

5.1.1. Objetivos

De forma general, el objetivo se centra en contribuir a una formación más inclusiva del concepto de atención a la diversidad entre el profesorado de la UEFDB a partir de un proceso de intervención adaptado a su singularidad.

De forma concreta, se proponen los siguientes objetivos para el tema de formación docente:

- Entender la diversidad como parte inherente del ser humano, que fomenta su valor y riqueza
- Comprender que todos y todas tenemos necesidades que deben ser atendidas de manera oportuna y eficiente.
- Conocer los principios de la atención a la diversidad contextualizada
- Abordar la planificación de adaptaciones curriculares que respondan a la diversidad del aula

- Socializar el Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado junto con sus principios y pautas.
- Comprender y ejemplificar la aplicabilidad de la rueda del DUA
- Socializar estrategias de evaluación formativas y sumativas que impliquen la valoración de la diversidad

En lo que refiere al colectivo de género e interculturalidad se pretende:

- Conformar un equipo de estudiantes, exestudiantes, docentes, padres y madres de familia interesados e interesadas en el tema de género e interculturalidad.
- Proponer una lista de lecturas que fomenten el empoderamiento de la mujer.
- Abordar temas de liderazgo y empoderamiento.
- Fomentar una cultura de inclusión mediante actividades sociales.

La reapertura del Museo de Historia Natural MUHIN implicaría:

- Inventariar el material existe en el museo de historia natural UEFDB.
- Formar a las y los estudiantes en la áreas y temas del museo, vinculado con el equipo docente.
- Formar redes de apoyo con otras instituciones educativas de la Ciudad de Esmeraldas.
- Socializar el proyecto del museo de historia natural con la colectividad.

5.1.2. Temporalización

El periodo de implementación de la propuesta será durante el año escolar 2021 – 2022, lo que corresponde a los meses de mayo 2021 a febrero de 2022. Es importante mencionar que la formación docente se realizará desde el mes de mayo hasta el mes de noviembre de 2021; y el colectivo y el MUHIN funcionarán durante todo el año escolar. En la tabla 8 se presentan las fechas establecidas para la aplicación de la propuesta.

Tabla 8
Temporalización de la propuesta

Tema	Actividad	Temporalidad
Formación docente	Taller formativo: Somos diversos	Mayo 14 de 2021
	Taller formativo: Todos y todas tenemos necesidades	Junio 11 de 2021
	Taller formativo: Atención a la diversidad	Julio 16 de 2021
	Taller formativo: La diversidad en mis planificaciones	Agosto 13 de 2021
	Taller formativo: Estrategias y actividades para atender la diversidad en el aula	Septiembre 10, 17 y 24, octubre 8, 15 y 22 de 2021
	Taller formativo: Diversas formas de evaluar la diversidad	Noviembre 12 de 2021
Colectivo de género e interculturalidad	Conformación del equipo	Mayo de 2021
	Charlas, capacitaciones, grupo de lectura	A partir de junio 2021
Reapertura del museo de historia natural	Conformación del equipo	Mayo de 2021
	Capacitación del equipo	07 al 30 de junio de 2021
	Inventario de recursos	28 de junio al 16 de julio de 2021
	Socialización del MUHIN	A partir del 19 de julio de 2021

5.1.3. Planificación de la propuesta

La propuesta está enfocada en tres áreas macro: la formación docente que consiste en una serie de seis talleres orientados en temas de atención a la diversidad; la creación de un colectivo de género e interculturalidad que implique la participación de la mayor cantidad de miembros de la comunidad educativa; y la reapertura del museo de historia natural con el que se pretende mejorar y potencializar las relaciones interespecíficas de la institución, así como conformar redes de apoyo docente.

Las actividades en cuanto a la formación docente y el detalle de cada una se muestran en la tabla 9.

Tabla 9
Planificación de la propuesta

Área de Formación Docente
Taller formativo 1: De las diferencias a la diversidad
Objetivo <ul style="list-style-type: none">– Entender la diversidad como parte inherente del ser humano, que fomenta su valor y riqueza
Descripción <p>Presentación en PPT sobre la biodiversidad, centrándose en la diversidad del ser humano.</p> <p>Se forman equipos de cuatro integrantes para trabajar bajo las siguientes indicaciones:</p> <p>Se entrega a cada integrante dos siluetas de personas.</p> <p>Se les pide que rellenen una silueta indicando sus características, y la otra con las características de un compañero o compañera.</p> <p>Volvemos a la sala general y reflexionamos sobre la actividad con las preguntas activadoras:</p> <p>¿Somos idénticos? ¿Qué pasaría si todos y todas fuésemos iguales? ¿Nuestros estudiantes son todos y todas iguales?</p> <p>¿De qué nos sirve ser diferentes? Y, en el aula, ¿qué pasa con esas diferencias?</p> <p>Reflexión final de las y los participantes</p> <p>Redactamos compromisos en un <i>Padlet</i> grupal.</p> <p>Autoevaluación con formulario de la escalera de metacognición.</p>

Contenido	Recursos	Duración
Biodiversidad	Zoom	2 horas
Diferencias y diversidad	Documento con siluetas	
Valoración de la diversidad	Internet	
	Power Point	

Taller formativo 2: Todos y todas tenemos necesidades

Objetivo

Comprender que todos y todas tenemos necesidades que deben ser atendidas de manera oportuna y eficiente.

Descripción

Se inicia el taller con una retroalimentación del tema anterior sobre la diversidad.

Continuamos con preguntas activadoras:

¿Qué ha sido lo último que hemos comprado/adquirido?

Pedimos que mencionen/escriban sus respuestas. ¿Coincidimos todos y todas? ¿Por qué?

Introducimos el tema con una presentación de *Power Point* sobre las necesidades individualizadas.

Preguntas activadoras:

¿Nuestros estudiantes tienen las mismas necesidades? ¿Respondemos a esas necesidades de manera general o individualizada? ¿Por qué?

Reflexión grupal sobre las necesidades individualizadas del estudiantado.

Redactamos compromisos en el *Padlet* grupal.

Autoevaluación con formulario de la escalera de metacognición.

Contenido	Recursos	Duración
Necesidades	Zoom	2 horas
Individualización de las necesidades	Internet	
Empatía	Power Point	

Taller formativo 3: Atención a la diversidad

Objetivo

- Conocer los principios de la atención a la diversidad contextualizada
-

Descripción

Se inicia el taller con la retroalimentación sobre las necesidades individualizadas.

Se reproduce el video “por cuatro esquinitas de nada”

Se analiza de manera grupal el video, con las preguntas activadoras:

¿Qué pasa con cuadradito? ¿Era correcto cambiar a cuadradito o cambiar la puerta? ¿Por qué?
Y en la vida real, ¿cambiamos a “cuadradito” o cambiamos “la puerta”? ¿Cómo sabemos que la
nueva puerta responde a las necesidades de todos y todas?

Presentación de *Power Point* sobre la respuesta a las necesidades de la diversidad con
creatividad e ingenio.

Actividad de casos prácticos:

Se realizan seis equipos

Se asigna un caso práctico de un aula donde encontramos diversidad funcional.

Se da respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo responderíamos a las necesidades de todos y
todas?

Volvemos a la sala general y se exponen los casos.

Se realiza un conversatorio sobre ¿qué ocurre en nuestras aulas? ¿Hemos tenido casos así?
¿Cómo hemos reaccionado?

Redactamos compromisos en el *Padlet* grupal.

Autoevaluación con formulario de la escalera de metacognición.

Contenido	Recursos	Duración
Atención a la diversidad	Zoom	2 horas
Respuesta a las necesidades de la diversidad	Internet Power Point	
Estrategias y actividades que atienden la diversidad	Video “por cuatro esquinitas de nada” Casos prácticos	

Taller formativo 4: La diversidad en mis planificaciones

Objetivo

- Abordar la planificación de adaptaciones curriculares que respondan a la diversidad del aula
-

Descripción

Se inicia el taller con la retroalimentación sobre la atención a la diversidad contextualizada.

Presentación de *Power Point* sobre flexibilidad curricular y su materialización, teniendo presente las inteligencias múltiples.

Se pide a las y los docentes que tengan a la mano una planificación (de preferencia un Plan de Unidad Didáctica -PUD-).

Se realizan seis equipos y se pide que seleccionen un PUD y lo analicen en función de los siguientes aspectos:

Las actividades planteadas, ¿aplican para todos y todas? ¿Cómo se podría mejorar?

Con apoyo del DECE se comparte y analiza la Guía de Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva.

Se vuelve a trabajar en grupos, en esta ocasión adaptando las actividades en base a casos de NNE grado 2 y 3.

¿Qué actividades se nos ocurren?

Volvemos a la sala general y compartimos las reflexiones.

Redactamos compromisos en el *Padlet* grupal.

Autoevaluación con formulario de la escalera de metacognición.

Contenido	Recursos	Duración
Flexibilidad curricular	Zoom	3 horas
Adaptaciones curriculares	Internet	
Inteligencias múltiples	Power Point	
	Guía de Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva	
	Casos prácticos NNE grado 2 y 3	

Taller formativo 5: Estrategias y actividades para atender la diversidad en el aula

Objetivos

- Socializar el Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado junto con sus principios y pautas.
- Comprender y ejemplificar la aplicabilidad de la rueda del DUA

Descripción

Se inicia el taller con la retroalimentación sobre la flexibilización del currículo y las adaptaciones de actividades.

Presentación sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado.

Presentación sobre las herramientas de la rueda del DUAC, con ejemplos de algunas herramientas:

Mentimeter, Kahoot, soyvisual, Padlet, Genially, Canva.

Se reúnen las diferentes áreas y se analiza: ¿Cuál es el tema más complejo? ¿el más difícil de enseñar? ¿Cómo se impartiría ese tema utilizando las herramientas de la rueda del DUAC?

Y, cuando volvamos a las aulas, ¿cómo hacemos?

Volvemos a la sala principal y analizamos los diferentes argumentos.

Redactamos compromisos en el *Padlet* grupal.

Autoevaluación con formulario de la escalera de metacognición.

Contenido	Recursos	Duración
Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado	Zoom	2 horas
Rueda de Herramientas del DUA	Internet	
Ejemplos de herramientas	Power Point	
	DUA	

Taller formativo 6: Diversas formas de evaluar la diversidad

Objetivo

-
- Socializar estrategias de evaluación formativas y sumativas que impliquen la valoración de la diversidad
-

Descripción

Se inicia el taller con la retroalimentación sobre las diferentes estrategias y actividades para atender a la diversidad enfocados en el DUAC.

Proyección del video “No soy un siete”

Análisis y argumentos sobre el video

Presentación sobre los tipos de evaluación: formativa y sumativa.

Preguntas activadoras:

¿es siempre necesario un número para evaluar? ¿cómo podríamos hacer?

Contenido	Recursos	Duración
Evaluación sumativa y formativa	Zoom	2 horas
Flexibilidad en la evaluación	Internet	
	Power Point	
	Video “no soy un siete”	

Colectivo de género e interculturalidad

Objetivos

- Conformar un equipo de estudiantes, exestudiantes, docentes y padres de familia interesados e interesadas en el tema de género e interculturalidad.
 - Proponer una lista de lecturas que fomenten el empoderamiento de la mujer.
-

-
- Abordar temas de liderazgo y empoderamiento.
 - Fomentar una cultura de inclusión mediante actividades sociales.
-

Descripción

La conformación del colectivo de género e interculturalidad iniciará con una socialización e invitación a conformar el equipo. Es importante señalar que el colectivo estará integrado por estudiantes, exestudiantes, padres y madres de familia y docentes.

Posterior a ello se tendrán reuniones semanales en las que se abordarán diferentes temas relacionados al empoderamiento de la mujer, roles y desafíos de la equidad de género, liderazgo, cultura de paz, entre otros.

Adicionalmente, se trabajarán en conjunto con otros colectivos, para poder contar con ponencias y charlas en las que se puedan intercambiar experiencias y enriquecernos mutuamente.

El colectivo tendrá también la finalidad de fomentar la lectura en sus miembros, conformándose un club de lectura en el que se discutirán diferentes temas a manera de una actividad extracurricular.

Es importante entender que la ejecución y puesta en marcha implica que muchas actividades emergentes serán propuestas por las y los miembros del colectivo, ya que se tendrán espacios de diálogo que sirvan además para poder intercambiar y proponer ideas en pro de un beneficio colectivo.

Una vez que el colectivo se haya establecido con una organización sólida y estable, se podrá invitar a otras instituciones educativas, para compartir las experiencias y que sirva como una línea base para replicar.

Museo de historia natural MUHIN

Objetivos

-
- Inventariar el material existe en el museo de historia natural UEFDB.
 - Formar a las y los estudiantes en la áreas y temas del museo, vinculado con el equipo docente.
 - Formar redes de apoyo con otras instituciones educativas de la Ciudad de Esmeraldas.
 - Socializar el proyecto del museo de historia natural con la colectividad.
-

Descripción

El proyecto de reapertura del Museo de Historia Natural (MUHIN) de la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco está enfocado en lograr posicionar a la institución como un referente y a la vez pieza clave para conseguir formar una red de apoyo interinstitucional.

Consiste en primera instancia en socializar y motivar a los y las docentes a participar de la reapertura del MUHIN. Para ello se realizará un inventario del material con el que se cuenta.

Además de vincular y capacitar a las y los estudiantes, exestudiantes y padres de familia, quienes figuraran como los principales actores de los recorridos y visitas.

Basados en la experiencia del Museo de la Diversidad Cultural MUDIC del Colegio Americano de Guayaquil, se pueden replicar varias estrategias, como la de las exhibiciones temporales en la que las y los estudiantes son los principales encargados de la logística, organización y exposición. Adicional a ello se establecerían jornadas de trabajo entre ambas instituciones a manera de capacitación e intercambio de experiencias.

Una de las finalidades es dar apertura y poder exhibir los trabajos que realiza la UEFDB, con otras instituciones educativas de la localidad, y en un futuro del país, estableciendo nexos, vínculos educativos a través de los cuales prime el intercambio de conocimientos.

Mediante la utilización de las TIC se propone digitalizar el MUHIN para que se puedan realizar recorridos virtuales desde la página web de la institución.

5.1.4. Diseño de evaluación de la propuesta

La evaluación de los objetivos de la propuesta se realizará mediante la aplicación de cuestionarios de satisfacción, escalera de metacognición, informes de cumplimiento, fichas de observación, y entrevistas a las y los actores involucrados. Se presenta en la tabla 10 una síntesis de la evaluación por temas.

Tabla 10
Evaluación de la propuesta

Tema	Actividad	Evaluación
Formación docente	Taller formativo: Somos diversos	Cuestionario de <i>Microsoft forms</i> utilizando la escalera de metacognición Informes/fichas de observaciones áulicas de vicerrectorado Entrevistas/conversatorio de valoración con las y los docentes
	Taller formativo: Todos y todas tenemos necesidades	
	Taller formativo: Atención a la diversidad	
	Taller formativo: La diversidad en mis planificaciones	
	Taller formativo: Estrategias y actividades para atender la diversidad en el aula	
	Taller formativo: Diversas formas de evaluar la diversidad	
Colectivo de género e interculturalidad	Conformación del equipo	Informes de actividades
	Charlas, capacitaciones, grupo de lectura	Fichas de observación de las actividades
Reapertura del museo de historia natural	Conformación del equipo	Informes de actividades
	Capacitación del equipo	Fichas de observación de las actividades
	Inventario de recursos	
	Socialización del MUHIN	Instituciones educativas anexas a MUHIN

6. CONCLUSIONES

En base a la revisión bibliográfica realizada se puede establecer que, en cuanto a formación docente en atención a la diversidad, en lo que respecta a investigaciones, queda un camino amplio por recorrer, puesto que figura como necesario la ejecución y posterior socialización de este tipo de proyectos.

Es sumamente importante que se fomente la investigación integral en temas de atención a la diversidad, que incluya a todos y todas quienes forman parte del proceso educativo: docentes, autoridades, familia y, sobre todo, estudiantes. Dentro de ello se destaca la formación continua, ya que esta figura como punto clave para alcanzar una educación inclusiva donde se atiendan las necesidades de todos y todas.

De la misma manera, resulta relevante analizar las percepciones del profesorado frente a la atención a la diversidad, para poder así emprender acciones que se orienten a mejorar no solo el perfil docente, sino la calidad y calidez en la educación.

Del diagnóstico levantado con las y los docentes de bachillerato de la UEF Don Bosco, se pudieron evidenciar dificultades en cuanto a temas relevantes como las estrategias que atienden las particularidades del estudiantado, las relaciones inter e intraespecíficas del profesorado y de la institución educativa, así como el manejo de recursos con los que cuenta la institución.

Las dificultades evidenciadas en cuanto a la formación inicial y continua del profesorado en temas de atención a la diversidad podrían repercutir en la praxis y, por ende, en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes. De allí que se establezca necesaria una propuesta de intervención orientada a la mejora constante e integral del proceso de enseñanza.

Se diseñó una propuesta formativa dirigida a las y los docentes de bachillerato de la UEF Don Bosco con la finalidad de abordar los temas más relevantes de la atención a la diversidad a manera de talleres que se realizarán desde el mes de mayo hasta el mes de noviembre.

Los temas/categorías de formación son: diversidad inherente a los seres humanos, las necesidades de todos y todas, la atención a la diversidad contextualizada, estrategias y actividades basadas en la rueda de herramientas del DUAC, la flexibilidad curricular y las adaptaciones, y las múltiples formas de evaluación.

Todas las elecciones tomadas se basan en el periodo de investigación y los resultados obtenidos, los cuales orientaron la creación de dichas categorías de manera que respondan de forma específica ante las necesidades formativas del profesorado de la U.E.F. Don Bosco.

Es importante entender que generar una individualización colectiva en las aulas beneficia positivamente el aprendizaje de las y los estudiantes, al atender las particularidades del estudiantado. Además, al generar lazos de confianza e involucrar a todos y todas quienes conforman la comunidad educativa se obtiene un mayor sentido de apropiación e implicación, que se verán reflejados en una mejora de la calidad y calidez educativa.

A nivel general la realización de investigaciones como estas, al ser específicas de una institución educativa y más aún de un nivel, en este caso bachillerato, resultan valiosas ya que se obtiene información de la realidad del entorno inmediato que sirve para poder establecer estrategias que ayuden a mejorar la calidad de la educación, enfocadas en un modelo de inclusión y atención a la diversidad.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La pandemia de COVID-19 figura como una de las principales limitaciones del desarrollo del estudio, sobre todo en la recolecta de información, ya que la herramienta Themis se aplicó utilizando un formulario en línea, lo cual deriva en una falta de control al momento de la aplicación. Aunque mayoritariamente se obtuvo la predisposición para participar del estudio de las y los docentes, hubo quienes simplemente hicieron caso omiso de los reiterados avisos y notificaciones, lo que limitó el número de participantes.

La falta de investigaciones en temas similares realizadas en el contexto esmeraldeño también se ubica como una limitación, ya que, al momento de contrastar los resultados obtenidos, se aprecia mayoritariamente un vacío bibliográfico. Por lo que el presente estudio figura como un punto de partida que motive el desarrollo de futuras investigaciones.

Referente a la prospectiva, la presente investigación figuraría como una línea base de estudios específicos en instituciones educativas, así como de la aplicación de la Herramienta Themis en la ciudad de Esmeraldas. Adicional a ello es importante reconocer que, al ser una propuesta no aplicada, en realidad se tienen todas las intenciones de ejecutarla, y obtener de esta un posible artículo científico.

Finalmente surgen interrogantes que se podrían abordar en futuras investigaciones como: ¿En qué se caracteriza la propia percepción docente de maestros y maestras en Esmeraldas? ¿Cuáles son sus creencias sobre la figura del docente y su autopercepción? ¿Cómo repercuten las medidas formativas en el bienestar de las familias? ¿Cuál es la respuesta de los y las estudiantes frente la atención a la diversidad?

REFERENCIAS

- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45–101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Azorín, C. (2016). La respuesta a la diversidad del alumnado en el contexto inglés: un estudio de casos. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 77–91. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/et20163427791> LA
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 21(2), 29–48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59445>
- Azorín, C. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: Propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173–188. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Bisquerra, R. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. In *Metodología de la Investigación Educativa*.
- Bonilla, M. F., Fernández, J., & Vázquez, M. A. (2019). Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. In *Educational Management Administration and Leadership* (Vol. 46, Issue 1). <https://doi.org/10.4324/9780429469084>
- Bravo, P., & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de La*

Educación, 26(1), 327–352.
<https://www.researchgate.net/publication/330370182%0APercepciones>

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Asamblea Constituyente. *Registro Oficial*, 449.

Domínguez Alonso, J., & López Castedo, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación En Educación*, 7, 50–60.
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/71/61>

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo . A 25 Años de la Declaración de Salamanca , Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91–109.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7–24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849>

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 12, 26–46.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Espinosa, J., & Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195–213. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100010>

Galarza, M. (2020). *Percepción del docente respecto a las altas capacidades en instituciones educativas del cantón Cuenca* [Universidad de Azuay].
<http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/7226/1/13172.pdf>

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras

- y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Jiménez, F., & Montecinos, C. (2018). Diversity, management models and initial teacher training: Training challenges from the perspective of social justice. *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Ministerio de Educación del Ecuador* (Issue 417). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOE_I_codificado.pdf
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Introducción al diseño de investigación cualitativa. In *Investigación educativa* (5ta edición). Pearson Educación. https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Mera, I. (2019). *Percepciones de los docentes de Educación General Básica Superior y Bachillerato de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de Guayaquil acerca de la inclusión y atención a la diversidad* [Universidad Casa Grande]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1983/1/Tesis2152MERp.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria Nivel Bachillerato - Tomo 1*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/BGU-tomo-1.pdf?fbclid=IwAR0UfOT0sT4HqDdXcNGna1tNbFc1j_XS3oQ46Bz7GdrHVuL4n_SGtCgr910
- Montánchez Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, 3(5), 114–140. <https://doi.org/10.31644/imasd.5.2014.a06>
- Olalde, C. (1993). *Metodología de Investigación Cualitativa*.

- Patín, E. (2020). *Percepciones, conocimientos y prácticas de los docentes respecto a la diversidad de la Unidad Educativa Fiscal "Dr. Teodoro Alvarado Olea", de la ciudad de Guayaquil* [Universidad Casa Grande]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2265/1/Tesis2440PATp.pdf>
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 38–41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3227808>
- Rodriguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad Revista de Educación*, 12(2), 248–258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Rojas-Avilés, F., Sandoval-Guerrero, L., & Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75–93. <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903>
- Sáenz, M. M., & Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789–809. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n82/1405-6666-rmie-24-82-789.pdf>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 2, 127–137. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación. www.pearsonenespañol.com
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115–141. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

[https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08DirectricesPolíticasInclusion\(UNESCO2009\).pdf](https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08DirectricesPolíticasInclusion(UNESCO2009).pdf)

Anexo I

Herramienta Themis

Señale con una X la respuesta que mejor exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones formuladas (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4=De acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo).					
Aspecto	Valoración				
DIMENSIÓN A: CONTEXTOS					
1. Conozco la realidad socioeconómica del alumnado	1	2	3	4	5
2. Dispongo de información para asesorar a los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad/riesgo de exclusión	1	2	3	4	5
3. El alumnado del centro proviene de diferentes culturas	1	2	3	4	5
4. Creo que las medidas de atención a la diversidad establecidas en la legislación responden a las necesidades reales de los estudiantes escolarizados en el centro	1	2	3	4	5
5. El equipo directivo realiza un reparto equitativo de tareas	1	2	3	4	5
6. El equipo directivo tiene en cuenta las opiniones de los demás en la toma de decisiones	1	2	3	4	5
7. El equipo directivo promueve el desarrollo de prácticas inclusivas	1	2	3	4	5
8. Me identifico con los valores vinculados con el principio de inclusión (equidad, igualdad, tolerancia, solidaridad, justicia social, respeto hacia la diversidad)	1	2	3	4	5
9. A través de mi práctica diaria fomento el desarrollo de valores inclusivos en el alumnado	1	2	3	4	5
10. La prevención de discriminaciones forma parte de mi tarea docente	1	2	3	4	5
11. Profesorado y alumnado se respetan mutuamente	1	2	3	4	5
12. Existe un buen ambiente de convivencia en el centro	1	2	3	4	5
13. Trabajo de forma colaborativa con mis colegas	1	2	3	4	5
14. Comparto materiales didácticos con otros docentes	1	2	3	4	5
15. Practico actividades de coenseñanza (dos o más docentes impartiendo clase en una misma aula)	1	2	3	4	5
16. Mantengo una comunicación fluida con las familias	1	2	3	4	5
17. Animo a las familias para que se impliquen en el proceso educativo de sus hijos e hijas	1	2	3	4	5
18. Las familias participan activamente en la vida del centro escolar	1	2	3	4	5
19. Hay voluntarios y voluntarias que colaboran en el proceso educativo (antiguos estudiantes, personas jubiladas, familias y otros)	1	2	3	4	5
20. Durante el curso académico llevo a cabo actividades con asociaciones (dedicadas a diversidad funcional u otros fines) que cooperan con el centro	1	2	3	4	5

21. Las autoridades locales se muestran receptivas cuando se solicita su implicación para la realización de campañas o prestación de servicios en el centro	1	2	3	4	5
22. El centro forma parte de una red para la colaboración con otros centros (regional, nacional o extranjero)	1	2	3	4	5
23. El centro colabora con otras instituciones educativas y sociales del entorno	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN B: RECURSOS					
24. Participo en actividades de formación permanente sobre atención a la diversidad (Cursos, Seminarios, Jornadas, Congresos)	1	2	3	4	5
25. Colaboro en proyectos de innovación docente para la mejora de la inclusión	1	2	3	4	5
26. El centro cuenta con suficientes especialistas/auxiliares para atender a la diversidad del alumnado	1	2	3	4	5
27. Tengo asesoramiento externo siempre que lo necesito (por ejemplo: DECE institucional, DECE distrital, UDAI)	1	2	3	4	5
28. Utilizo la tutoría entre iguales como recurso para que los estudiantes se ayuden unos a otros	1	2	3	4	5
29. Las familias constituyen valiosos recursos humanos para el centro	1	2	3	4	5
30. Dispongo de un amplio elenco de recursos didácticos para responder a las características de todo el alumnado	1	2	3	4	5
31. Realizo periódicamente inventarios de material para aprovechar los medios del centro de la manera más eficaz posible	1	2	3	4	5
32. El centro tiene tecnología en todas las aulas (proyector, computador, pizarra digital)	1	2	3	4	5
33. La sala de informática está equipada con ordenadores suficientes para la ratio por aula	1	2	3	4	5
34. Los estudiantes que así lo requieren disponen de medios alternativos para el acceso al currículo, a la información o a la comunicación	1	2	3	4	5
35. Las instalaciones del centro son accesibles	1	2	3	4	5
36. El mobiliario del centro se adapta a las necesidades del alumnado	1	2	3	4	5
37. El centro oferta actividades culturales en horario extraescolar (teatro, cine, coro, danza, radio, prensa)	1	2	3	4	5
38. El centro ofrece actividades deportivas en horario extraescolar	1	2	3	4	5
39. El centro cede sus instalaciones para otras actividades en período vacacional	1	2	3	4	5
40. El centro organiza actividades extraescolares para familias (Talleres, Escuela de Madres y Padres)	1	2	3	4	5
41. En el centro hay un banco de recursos para el alumnado que lo necesita (por ejemplo: préstamo de libros de texto)	1	2	3	4	5
42. El centro gestiona eficazmente los recursos que hay en la comunidad/barrio	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN C: PROCESOS					
43. La diversidad del alumnado es un aspecto que enriquece el proceso educativo	1	2	3	4	5
44. Planifico la enseñanza teniendo en mente a todo el alumnado	1	2	3	4	5
45. Incorporo los intereses del alumnado al proceso educativo	1	2	3	4	5
46. Reviso frecuentemente mi programación docente para actualizarla y adaptarla al grupo-clase	1	2	3	4	5
47. Diseño actividades de refuerzo/apoyo curricular	1	2	3	4	5
48. Diseño actividades de ampliación/enriquecimiento curricular	1	2	3	4	5
49. Durante el proceso educativo utilizo distintas estrategias metodológicas (por ejemplo: trabajo por proyectos, por rincones, contratos de investigación, aprendizaje cooperativo)	1	2	3	4	5
50. Formo grupos de trabajo heterogéneos en el aula	1	2	3	4	5
51. Cambio la organización del mobiliario según el tipo de actividades	1	2	3	4	5
52. Realizo agrupamientos flexibles con el alumnado	1	2	3	4	5
53. Ofrezco tiempo adicional al alumnado que no termina la tarea asignada en el período establecido	1	2	3	4	5
54. Dispongo de otras actividades complementarias para el alumnado que termina la tarea asignada antes de tiempo	1	2	3	4	5
55. La función de apoyo previene posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado	1	2	3	4	5
56. Todos los estudiantes que lo necesitan tienen apoyo específico	1	2	3	4	5
57. El alumnado recibe preferentemente apoyo dentro del aula con su grupo de referencia	1	2	3	4	5
58. La acción de apoyo recae sobre todo el profesorado (no exclusivamente en los especialistas/DECE)	1	2	3	4	5
59. Los criterios de evaluación de mi programación son flexibles	1	2	3	4	5
60. Utilizo distintos instrumentos para evaluar el aprendizaje	1	2	3	4	5
61. En la evaluación no solo considero el resultado final sino también el progreso del estudiante	1	2	3	4	5
62. Es importante que el alumnado sea evaluado con notas individuales y de equipo para valorar su trabajo personal y grupal	1	2	3	4	5
63. El alumnado que así lo precisa dispone de más tiempo para la realización de pruebas o exámenes	1	2	3	4	5
64. El centro facilita información al alumnado (y a sus familias) sobre cuestiones referidas al tránsito de una etapa educativa a otra	1	2	3	4	5
65. El centro organiza actividades para introducir al alumnado en su próximo destino escolar (por ejemplo: visitas programadas a otros centros de Educación Primaria/Secundaria/Formación Profesional/Universidad)	1	2	3	4	5

Anexo II

Preguntas para determinar las necesidades formativas del profesorado con relación a su desarrollo profesional en atención a la diversidad.

Preguntas

1. ¿Qué cursos/materias sobre atención a la diversidad recuerdas haber recibido durante tu etapa de pregrado? ¿y posgrado?

2. ¿Te has formado de manera autónoma en temas sobre atención a la diversidad?
En caso afirmativo, explica brevemente sobre qué.

3. ¿Durante tu práctica profesional has tenido necesidades con relación a la formación en temas de atención a la diversidad? Por ejemplo, ¿qué temas desconocidos o no supieses como abordar determinada situación? ¿Qué hiciste?

4. En cuanto a la formación continua en temas de atención a la diversidad ¿De los siguientes temas, cuales serían de interés, necesarios o representativos para el nivel de BGU?

- a) Planificación (acciones educativas que respondan de manera adecuada y eficiente a la diversidad del alumnado, diseño de actividades que fomenten la igualdad de oportunidades)
 - b) Metodología y recursos para atender a la diversidad (materialización de la planificación en las aulas/espacios educativos)
 - c) Evaluación para estudiantes que presenten barreras educativas (NEE)
 - d) Otro
-