

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE ESMERALDAS**



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EDUCACIÓN BÁSICA

ANÁLISIS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD QUE BRINDAN EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS ORDINARIAS DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA DE LA PARROQUIA 5 DE AGOSTO DEL CANTÓN Y PROVINCIA
DE ESMERALDAS.

**Previo al Grado Académico de Licenciado en Ciencias de la Educación,
Mención Educación Básica**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN INCLUSIVA

AUTOR
ESPINOZA AVILA MANUEL EDUARDO

ASESORA
Mgt. IRLANDA ARMIJOS

Esmeraldas- Septiembre 2017

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 Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Educación Básica.

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

Tema: Análisis de la atención a la diversidad que brindan en las instituciones educativas ordinarias de la educación básica de la parroquia 5 de agosto del cantón y provincia de Esmeraldas.

Autor: Manuel Eduardo Espinoza Avila

PRESIDENTE TRIBUNAL DE GRADUACIÓN f. _____

Mgt. IRLANDA ARMIJO f. _____
DIRECTORA DE TESIS

..... f. _____
LECTOR 1

..... f. _____
LECTOR 2

Mgt. SINAÍ VERA f. _____
DIRECTORA DE ESCUELA

Fecha: Septiembre 2017

AUTORÍA

Yo, Manuel Eduardo Espinoza Avila, portador de la cédula de ciudadanía N° **080318132-0** declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Básica son absolutamente originales, auténticos y personales.

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

Manuel Eduardo Espinoza Avila
C.I. 080318132-0

AGRADECIMIENTO

En primer lugar a Dios, por la oportunidad que me brinda de cumplir una de mis metas propuesta, también por la fuerza de voluntad y la sabiduría de tomar las decisiones adecuadas en momentos de incertidumbre. Muy agradecido por poner en el camino a personas maravillosas que ayudaron mi progreso personal y profesional.

A mi querida madre que siempre estuvo a mi lado dándome voz de aliento para seguir con el camino que me esperaba, incentivándome con sus sabios consejos sin faltar el apoyo emocional en mis días de flaqueza.

Mi perpetua gratitud a la PUCESE por prepararnos para ejercer la docencia con principios de equidad y valores inclusivos.

A los docentes que en el transcurso de la carrera supieron llegar a nosotros con ideas innovadoras, valores, métodos, técnicas y estrategias que nos servirán a lo largo de nuestra carrera docente.

A mi asesora de tesis Mgt. Irlanda Armijos, por su flexibilidad y buen corazón en guiarnos a preparar este trabajo hasta el final.

Por último, a todas y a todos mis compañeros que me acompañaron durante esta trayectoria de trabajar, que juntos compartimos el mismo propósito y también agradezco mucho la confianza de creer en mis capacidades de aprender, de saber, de ser y de convivir con todo el grupo.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios por darme la oportunidad de investigar y conocer más sobre la atención a la diversidad que brindan las instituciones educativas a niños y niñas de la comunidad esmeraldeña. A la PUCESE por los buenos lineamientos para formar a los estudiantes. Pues, a través de este trabajo demuestro lo adquirido durante toda la fase formación. A mis maestros/as por las pautas necesarias para empaparme sobre la situación educativa actual de nuestro país.

Sobre todo, quiero dedicar este trabajo a todos los maestros/as, profesionales del departamento de consejería estudiantil y directivos de las diferentes instituciones ordinarias de la parroquia 5 de Agosto del cantón y provincia de Esmeraldas que me permitieron recolectar datos para realizar esta investigación, por ende, espero que no haya sido en vano todo el proceso de investigación y los resultados de ésta sean para beneficio de los niños, niñas y adolescentes que esperan recibir una educación de calidad y calidez frente a la diversidad.

Manuel Espinoza Avila

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
TRIBUNAL DE GRADUACIÓN	ii
AUTORÍA.....	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
Índice de Tablas	viii
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I.....	15
1.1. Marco Referencial.....	15
1.1.1. Antecedentes	15
1.1.2. Bases Teóricas Científicas	18
1.1.2.1. Atención a la Diversidad.....	18
1.1.2.2. Enfoques frente a la Diversidad	19
1.1.2.3. Factores que determinan la Inclusión.....	23
1.1.2.4. Desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.....	24
1.1.2.5. Evaluación frente a la Diversidad	26
1.1.2.6. Metodología frente a la diversidad.....	27
1.1.2.7. Currículo inclusivo.....	29
1.1.2.8. Dificultades para desarrollar la atención a la diversidad.....	30
1.1.3. Marco Legal	31
1.1.4. Objetivos	35
1.1.4.1. General	35
1.1.4.2. Específicos	35
CAPÍTULO II	36
2. MATERIALES Y MÉTODOS	36
2.1. Descripción y caracterización el lugar	36
2.2. Métodos y técnicas que se emplearon	37
2.3. Población y muestra de estudio.....	39
2.3.1. Técnicas de procesamiento y análisis estadístico de datos empleados.....	41
CAPÍTULO III.....	42
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	42

Dimensión Currículo.....	44
Dimensión de Diversidad.....	47
Dimensión Recursos.....	49
Dimensión Centro	52
Dimensión Diagnóstico.....	54
Dimensión Intervención.....	55
Dimensión Nivel Académico	56
CAPÍTULO IV.....	58
4. DISCUSIÓN	58
CAPÍTULO V.....	61
5.1. CONCLUSIONES	61
5.2. RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS.....	64
ANEXOS	76

Índice de Tablas

TABLA 1. NÚMEROS DE ÍTEMS DE CADA DIMENSIÓN.....	38
TABLA 2. CENTROS EDUCATIVOS DE LA PARROQUIA 5 DE AGOSTO DE LA PROVINCIA Y CANTÓN ESMERALDAS.....	40
TABLA 3. ESTUDIANTES CON NEE.....	43
TABLA 4. DIMENSIÓN CURRÍCULO DESDE LA OPINIÓN PERSONAL	45
TABLA 5. DIMENSIÓN CURRÍCULO DESDE LA PERSPECTIVA DE CENTRO	46
TABLA 6. DIMENSIÓN DIVERSIDAD DESDE LA OPINIÓN PERSONAL	47
TABLA 7. DIMENSIÓN DIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE CENTRO	48
TABLA 8. DIMENSIÓN RECURSOS DESDE LA OPINIÓN PERSONAL	50
TABLA 9. DIMENSIÓN RECURSOS DESDE LA PERSPECTIVA DE CENTRO	51
TABLA 10. DIMENSIÓN CENTRO DESDE LA OPINIÓN PERSONAL	52
TABLA 11. DIMENSIÓN CENTRO DESDE LA PERSPECTIVA DE CENTRO.....	53
TABLA 12. DIMENSIÓN DIAGNÓSTICO	55
TABLA 13. DIMENSIÓN INTERVENCIÓN	56
TABLA 14. DIMENSIÓN NIVEL ACADÉMICO.....	57

Análisis de la atención a la diversidad que brindan en las instituciones educativas ordinarias de la educación básica de la parroquia 5 de agosto de la provincia y cantón Esmeraldas.

RESUMEN

La siguiente investigación se enfoca en analizar la atención que están brindando las instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto frente a la diversidad, para lograr aquello, se buscó muchas referencias bibliográficas que ayudaron a la estructuración del marco teórico. El tipo de metodología que se utilizó solo fue descriptiva, porque se recogió información de manera que no se iba a intervenir sino a describir la realidad sobre este tema. Como la diversidad es un campo bastante amplio, el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario ya validado, estructurado en siete dimensiones: currículo, diagnóstico, intervención, recursos, centro, concepto de diversidad y nivel académico. Los resultados de la investigación fueron tomadas en cuenta desde dos perspectivas, la primera desde la opinión personal y la segunda desde el punto de vista del centro por parte de los directivos, los docentes y de los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Vale destacar que hubieron resultados bastantes buenos en el que resalta la atención que brindan a la diversidad de forma general pero de forma más minuciosa la percepción no fue la misma porque los resultados demuestran contradicciones entre ellos, tal parece que los miembros responsables en el proceso de inclusión señalan su forma de percibir la diversidad de manera diferente de su propia filosofía.

Palabras claves: Inclusión, diversidad, integración, diferencias, educación, currículo, aulas, metodología, centro, recursos.

Analysis of the attention to diversity that they provide in the ordinary educational institutions of the basic education of the parish August 5, province and canton Esmeraldas.

ABSTRACT

The following research is focused on analyzing the attention that the educational institutions of the parish 5 de Agosto are offering in front of diversity, in order to achieve this, we sought many bibliographical references that helped the structuring of the theoretical framework. The type of methodology used was descriptive only, because information was collected in a way that would not intervene but describe the reality on this topic. As diversity is a fairly broad field, the data collection instrument was a questionnaire already validated, structured in seven dimensions: curriculum, diagnosis, intervention, resources, center, concept of diversity and academic level. The results of the research were taken into account from two perspectives, the first from personal opinion and the second from the point of view of the center by the directors, teachers and professionals of the Department of Student Counseling (DECE). It is worth noting that there were very good results in which the attention they give to diversity in a general way but in a more detailed way the perception was not the same because the results show contradictions between them, it seems that the members responsible in the process of inclusion point to their way of perceiving diversity differently from their own philosophy.

Key words: Inclusion, diversity, integration, differences, education, curriculum, classrooms, methodology, center, resources.

INTRODUCCIÓN

Para comprender más sobre la atención a la diversidad que se está brindando en las instituciones educativas del país se debe conocer su trayectoria y evolución, para ello se abre un preámbulo hacia la historia donde en 1940 por iniciativas de padres de familia y organizaciones privadas se crean centros para dar atención educativa a personas con discapacidad, después de 5 años en la constitución en su artículo 27 garantiza el acceso a la educación sin discriminación alguna, en donde se habían creados escuelas precisamente para personas con discapacidad. En la década de los 70 intentaron integrar la diversidad a la comunidad como miembro productivo, posteriormente en 1980 el Ministerio de Educación crea la Unidad de Educación Especial que consistía en programas educativos diferente a la educación regular, trabajaban de manera aislada con sus propios lineamientos y principios. (Ministerio de Educación, 2011, pp.12-13).

A inicios de los años 90 la diversidad de las personas fue tomando forma como sujetos de derecho, gracias a las investigaciones que se había realizado por la UNESCO, por ende el país adopta el enfoque integrador en donde de a poco las personas con discapacidad se integraban a las escuelas comunes con la desventaja que debían adaptarse al sistema educativo, sin embargo, con el paso de los años el término de integración pasó a inclusión en donde se determinaban dos enfoques diferentes con respecto a la atención a la diversidad, pero en el país aún se mantenía el modelo integrador en el que autoridades principales procedieron a modificar las reformas legislativas y educativas en el año 2006 gracias a una consulta popular, se logró garantizar el derecho a la educación de todas las personas independientemente de sus condiciones personales, culturales, étnicas, sociales y de discapacidad. (Ministerio de Educación, 2011, pp.13-14).

En el año 2007 las nuevas reformas habían empezado a dar frutos por el gran número de estudiantes con discapacidad en todas las instituciones nacionales, aproximadamente unos 9.326 estudiantes. Siete años después esta cifra fue superada, en el 2014 ascendió a 15.158 personas con discapacidad. (El Comercio 2014). Dos años más tarde la cantidad se eleva a 62.431 de niños, niñas y jóvenes con discapacidad (Ministerio de Educación 2016). Estos datos dan a entender que las escuelas ordinarias

recibían a las personas con discapacidad con la intención de garantizar la educación de todos y todas las estudiantes.

Sin embargo las reformas educativas no fueron suficientes para empezar a vivir con escuelas más inclusivas por falta de recursos, replanteamiento en el plan de estudio (currículo, metodología, objetivos, evaluación) y la capacitación docente, además se tiene claro que en nuestro país se busca contribuir a una educación de calidad y calidez sustentada en valores pero “esto solo queda en papeles”. (García, García y Liscano, 2016, p.4). Aun así la inclusión educativa requiere mayor atención, según Estrella (2016) considera que la educación inclusiva es muy baja específicamente en instituciones fiscales, asegura que los docentes no están preparados para brindar atención a la diversidad; otro factor que menciona es el exceso de estudiantes en una aula que se promedia entre 35 a 40 alumnos por el cual es muy difícil dedicarle una educación más inclusiva.

La atención a la diversidad de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en las instituciones educativas ordinarias del país ahora se considera como un derecho inevitable en la educación. Es inapropiado no aceptar la diversidad como indica Gairín (1998) “negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales” (p.242).

El concepto de diversidad es un tema muy complejo y se está llevando a cabo paso a paso en cada escuela del Ecuador, sin embargo, no queda muy claro la implementación de una escuela inclusiva dentro de la realidad de cada individuo como señala Escudero y Martínez (2011) “la noción de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación y, para los países menos desarrollados, queda reducida a una educación primaria insuficiente” (p.87).

Es necesario mencionar que en la provincia y cantón Esmeraldas no existen muchas investigaciones sobre la atención a la diversidad en instituciones educativas, Montánchez (2014) manifiesta que en Esmeraldas “la carencia de información e insuficiencia bibliográfica y documental fiable es un handicap para poder dar un panorama pormenorizado de la provincia” (p.179). A pesar de la implementación de

políticas que favorecen la participación y la igualdad de oportunidades, en la educación sigue persistiendo la exclusión por causas de las desigualdades sociales como señala la autora, “en Esmeraldas la desigualdad social y los niveles de pobreza afectan directamente en la aplicación de una educación inclusiva en términos de justicia social” (p.183). Y es por ello que concluye su estudio afirmando que Esmeraldas no está preparada para incluir a la diversidad de la población, a pesar que la mayoría desean disminuir las desigualdades (p.348).

No se trata de hablar sobre la diversidad como un deber solo por cumplir o exigir las mismas condiciones del resto de las personas sino de poder participar en un lugar dentro de la sociedad, por el contrario, para Durán y Giné (2011) consideran que la “diversidad es valorar las diferencias basándose en la equidad como un derecho y la obligación social de construir entre todos y todas una comunidad” (p. 157). Es propio pertenecer a un grupo ya que es un derecho inalienable y al mismo tiempo participar libremente sin ser excluido y de forjar juntos una sociedad sin discriminar sus diferencias.

Para empezar a valorar a la diversidad se empieza desde los inicios de su trayectoria escolar porque a partir de estas edades se puede diagnosticar eficientemente y realizar evaluaciones constantes que permiten un apoyo más asertivo a la educación, también se evidenciaría un avance positivo en la vida del niño y niña que presentan dificultades, es cierto que no se eliminaría de raíz el problema pero a esta edad es manejable la situación del niño en el proceso de inclusión con las estrategias y las actitudes adecuadas del docente para aprovechar la diversidad como una oportunidad de demostrar la equidad en el aprendizaje.

En consecuencia, la investigación resultaría favorable de forma directa a beneficiarios como: los directivos, personal del Departamento de Consejería Estudiantil, los docentes y los estudiantes, porque el proceso de inclusión se empieza desde la escuela tomando conciencia y práctica con referencia a lo que dicen varios autores con respecto a la diversidad. Y de forma indirecta a la comunidad porque además, de poner en praxis la inclusión en las instituciones educativa se formaría un cambio de paradigma y cultura frente a la diversidad dentro de la sociedad.

Considerando todo lo anteriormente mencionado y la importancia que tiene analizar la atención que brindan en la actualidad las instituciones educativas para que la

inclusión sea una realidad, surgen tres interrogantes: ¿Cuál es la visión que tienen los docentes, directivos y profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil con respecto a la diversidad? ¿Están preparados para atender a la atención a la diversidad? ¿Cuál es la situación real de las instituciones educativas para atender a la diversidad?

A continuación la investigación está estructurada de la siguiente manera:

- Capítulo 1: Se refiere al marco de referencia en donde se redactan los antecedentes, la información teórica y la base legal que sustenta el presente trabajo de investigación.
- Capítulo 2: Explica el proceso metodológico, las técnicas, instrumentos, población y muestra de estudio.
- Capítulo 3: Muestra el análisis objetivo de los resultados de la investigación.
- Capítulo 4: Describe la discusión de los resultados.
- Capítulo 5: Se puntualizan las conclusiones y recomendaciones que se obtuvieron de la investigación.

Y en última instancia se encuentran las referencias bibliográficas que se han analizado para la presente investigación.

CAPÍTULO I

1.1. Marco Referencial

El marco referencial de esta investigación está constituido por los antecedentes que recogen estudios realizados por varios autores en relación a este tema; también las bases teóricas científicas que son parte de este apartado como sustento para afirmar teorías que son convencionales en cuanto a la atención de la diversidad; consecutivamente se presenta el marco legislativo, en el cual se presentan las leyes nacionales e internacionales; y por último se plantean objetivos que direccionan a la investigación. Se puede constatar que la inclusión no es una tarea fácil y muchos recomiendan mejorar o cambiar ciertas variables que actúan como barreras para el proceso de inclusión.

1.1.1. Antecedentes

Bajo fundamentos de revisiones bibliográficas en distintas fuentes se pudo contrastar lo planteado en los objetivos sobre la atención a la diversidad en el contexto escolar y, los resultados de los análisis de las investigaciones manifiestan concordancia en ciertos aspectos, tales como el respeto a las diferencias, las adaptaciones en el currículo, el centro educativo, estrategias metodológicas, recursos frente a la diversidad.

En primer lugar, se encuentra la investigación realizada por Aguado, Gil, Rosario y Sacristán (1999) ellos hacen referencia al perfil global de los centros educativos, en el que no han identificado modelos diferenciados de actuación educativa en función a la diversidad, menciona que los contextos escolares que han analizado se caracterizan por ser homogéneos en su escasa o nula referencia a interculturalidad en los objetivos, el plan y la memoria de centro (p. 474).

La siguiente investigación también señala al contexto escolar como un obstaculizador del proceso inclusivo, asimismo incita en la necesidad de que las escuelas adquieran los recursos básicos didácticos, tecnológicos y humanos adecuados que favorezca la inclusión en los centros educativos (Montánchez, 2014, p.348).

Del mismo modo Lledó (2010) indica que uno de los puntos débiles a nivel de centro y aula es la falta de recursos y de apoyos externos de las instituciones educativas ya que éstas, contribuyen mucho en una atención educativa de calidad y equidad para

los estudiantes con necesidades educativas, desde el cambio de una visión más inclusiva (p. 14).

Sin embargo, para Cabrera (2011) manifiesta que el centro educativo debe dar respuesta a la diversidad a través del esfuerzo y la capacidad de los implicados ante estas situaciones y no necesariamente depender mucho de los recursos:

La atención a la diversidad requiere del esfuerzo de todas las personas implicadas para que todas puedan generar nuevas situaciones educativas dentro del centro escolar. Las nuevas situaciones educativas no dependerán de los recursos del centro, sino que depende de la capacidad del personal del centro para elaborar nuevas respuestas educativas (p. 1).

Por ello, en otro estudio previo de forma panorámica pretendieron ofrecer un análisis con respecto a las medidas de la diversidad de una comunidad señalando que el trabajo y la organización de los docentes y profesionales implicados en el proceso de inclusión es muy complicada porque no cuentan con la facilidad de integrar a un estudiante con necesidades, según González, Méndez y Rodríguez (2009) manifiestan que:

No siempre facilitan que un alumno con determinadas necesidades se mantenga integrado en su grupo de origen, pues ya en su diseño se opta abiertamente por separarlos irremediablemente del resto de sus compañeros. Nos hemos referido, igualmente a algunas cuestiones organizativas, de las que destacamos la complejidad que supone la organización y agrupamientos del alumnado, o la necesidad de una fuerte colaboración entre docentes y otros profesionales implicados para la que no siempre se dispone de las condiciones organizativas ni del tiempo necesario (p. 96).

Por consiguiente en otro estudio, expresan su imposibilidad de dar respuestas a las necesidades educativas no por culpa del alumnado sino por el profesorado porque es complejo tratar con la diversidad, muchos docentes expresan:

En el fondo nos molesta la diversidad, la atención múltiple y desequilibradora, el trabajo atareado de un lado a otro, el inacabable rebobinaje de nuestra atención que nos impide centrarnos en una posición estable, sosegada, permanente. Creemos con honestidad que nuestro malestar no reside en la incapacidad de los

alumnos y alumnas; reside sencillamente en nuestra incapacidad para resolver la atención a la diversidad (Feliz y Ricoy, 2002, p. 125).

Según lo anterior, los autores se les hace muy complejo incluir a un estudiante porque no determinan las variables que los hacen diferentes a los demás, es por ello que Muñoz y Espiñeira (2010) consideran que se deben tomar en cuenta “su cultura, su educación, sus necesidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones y expectativas” (p. 248). Lo que manifiestan los autores y de acuerdo a su investigación sobre la evaluación educativa frente a la atención a la diversidad es que no todos percibimos de la misma forma sino que cada individuo presenta sus propias cualidades de aprendizajes, llevándolo a convertirse como ser único con el mismo fin, a pesar de sus costumbres o su forma de pensar distinta, por esto, se deben tomar en cuenta las diferencias de cada individuo, en base a ellas formar indicadores concordando con sus alcances de logro en la educación.

También, en la investigación se señalan que el educando se le debe brindar todo el apoyo que sea necesario de manera individualizada adaptándose de acuerdo a sus necesidades para lograr el aprendizaje de acuerdo a sus diferencias, según Araque y Barrio (2010) “ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado: esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado” (p. 11).

Para lograr una adaptación efectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje como indicó el anterior autor debemos cambiar la metodología que permitan los cambios en las escuelas, González, et al. (2013) en su investigación determina que “las principales necesidades de formación docente para la inclusión... se centran en los elementos metodológicos y curriculares que permiten la transformación de las escuelas en centros educativos más inclusivos (p. 131).

Para lograr que la atención a la diversidad se lleve a cabo se necesitan políticas inclusivas que abarquen no solo la escuela, sino más bien todo el medio del niño o la niña. Para Arnaiz y Garrido (1999) en su trabajo de investigación indican que se debe ajustar el curriculum del aula de acuerdo a la diversidad del alumnado:

Adecuar la programación del aula a la diversidad es una tarea de todo el equipo educativo que incide sobre un grupo de alumnos. Implica un trabajo cooperativo

entre los diferentes profesionales que llevan a cabo la acción educativa si el que no es posible dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos del aula (p. 110).

Estos autores involucran el trabajo a la unidad para ayudar a facilitar que cada alumno pueda alcanzar los objetivos modificados por el equipo de la comunidad educativa a través de su participación de la dinámica general del aula. El trabajo sobre la atención a la diversidad no solo lo hace el docente sino toda la comunidad educativa que participen en la construcción de una escuela inclusiva en el que tengan el derecho y la igualdad de oportunidades en el aprendizaje adaptando los recursos de acuerdo a sus capacidades.

Además de los estudios previos de esta investigación en base a las conclusiones de diferentes autores se procedió a buscar bases teóricas científicas en relación a la atención a la diversidad en el contexto educativo, en el que distintos autores definen a la diversidad y otros aspectos, a continuación en el siguiente apartado.

1.1.2. Bases Teóricas Científicas

En este apartado se presenta el concepto de diversidad a través de las teorías de diferentes autores; luego se explica los enfoques frente a la diversidad como es la inclusión, integración y exclusión; por consiguiente se expone los factores que determinan la inclusión; también existen pensamientos que ayudan a desarrollar escuelas y aulas inclusivas; tampoco se queda atrás la evaluación frente a la diversidad; además de la metodología que se usa en el proceso de inclusión; para alcanzar una inclusión efectiva es necesario hablar del currículo inclusivo; no es fácil llevar a cabo la inclusión, es por ello que se colocarán en manifiesto las diferentes opiniones sobre las dificultades para desarrollar la atención a la diversidad.

1.1.2.1. Atención a la Diversidad

Se parte del concepto de atención a la diversidad como las acciones en el campo de la educación precisamente diseñadas de manera sistemática para aquellos estudiantes que presentan diferencias o necesidades educativas bien sea individuales o grupales. A partir de esta definición de forma general, se han hecho revisiones teóricas del concepto en la clasificación de los distintos enfoques que coexisten en los centros sobre cómo

atender las diferencias tanto a nivel individual como de grupo, Skliar (2005) hace referencia que “la diversidad en educación nace junto con la idea de respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro” (p. 28).

La diversidad es un hecho espontáneo y no se puede evitar aprender a trabajar con ella, sino que se debe adaptar de acuerdo a las necesidades del grupo heterogéneo de quienes necesitan de un tratamiento equitativo con los demás. Asimismo, la diversidad permite la abertura de desarrollar nuevas propuestas o estrategias para la práctica profesional que favorecen el aprendizaje de todo el grupo, dando así respuestas educativas respetando las condiciones de cada uno. De esta manera Azevedo, et al (2009) define que “somos una combinación irreplicable de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas; lo que también nos hace diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan” (p. 116).

Continuando la misma línea, Blanco (2006) considera a la diversidad como otra manera distinta de convivir en comunidad aprovechando las diferencias de cada uno para la construcción de relaciones libres, señala:

La diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros (p. 11).

1.1.2.2. Enfoques frente a la Diversidad

A la diversidad la relacionan en tres enfoques que son: la exclusión, la integración y la inclusión. En base a éstas se puede apreciar que la diversidad es tratada en diferentes aspectos o dimensiones pero no de las mismas formas en el ámbito educativo (Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid 2009, pp. 4-5).

En primer lugar, el enfoque de exclusión es definida por riesgo de vulnerabilidad en situaciones que se desenganche o desafilian de las competencias que suponen el grado obligatorio del sistema de educación (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009, p.39). También se le puede entender como “un fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera de los centros escolares, al tiempo que

sugiere la necesidad de determinadas políticas y prácticas” (Escudero, González y Martínez, 2009, p. 43).

Siguiendo el mismo hilo, la exclusión también es considerada como fracaso escolar según Bolívar y López (2009) “el riesgo de exclusión educativa entendemos por situaciones de fracaso y, aquellos casos de dificultad de acceso, mantenimiento o abandono en el sistema educativo reglado” (p. 55).

Esta situación les afectan más a quienes poseen desventajas sociales y económicas y por ende son excluidos en grupos diferenciados, González (2006) manifiesta que la exclusión en su mayoría recae sobre “aquellos con mayores desventajas sociales y económicas, son asignados a grupos o programas especiales, suelen estar sujetos a trabajo de aula de bajo-nivel, repetitivo, pasivo y poco estimulante” (p. 10).

Por otro lado, la exclusión educativa afecta mucho en la personalidad del estudiante como en la parte intelectual, personal, emotiva, social y actitudinal, lo que conlleva a interacciones de dinámicas diferentes en niveles desiguales de elementos, estructuras y relaciones diferenciadas (Escudero, 2005, p.14). Finalizando con este enfoque, es muy claro en hacer conocer que la exclusión escolar también conocida como fracaso escolar, perjudica a diferentes dimensiones de desempeño del estudiante, se evidencia que la diversidad desde el enfoque exclusivo no es tratada con los estándares de calidad de una educación de igualdad de oportunidades y el derecho de participar en las mismas condiciones con los demás.

El segundo enfoque es Integración, en ciertos países se confunden con el sinónimo de inclusión, así lo afirma Blanco (2006), al referirse que “se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común” (p. 5). La integración a la diversidad en sus principios de aplicación si reflejaba la intención de dar respuestas a las necesidades educativas, Sánchez (1996) señala que la integración no ha cubierto en su totalidad los objetivos que aspiró desde sus inicios, por ende dice lo siguiente:

El movimiento de la integración escolar ha dado lugar al desarrollo de toda una política integradora, tanto en el contexto internacional, como en el nuestro en particular. Si bien es verdad que este movimiento ha reflejado el intento inicial de cuestionar y

rechazar la segregación y el aislamiento en el que se veían inmersos las personas con discapacidades, en numerosos marcos de la educación general la asistencia educativa dada a estos sujetos quizás no haya sido la más adecuada ni integradora. Probablemente, el modelo de escuela existente en ese momento tampoco lo permitía (p. 1).

Hay que diferenciar que ambos términos no son los mismos y reservan mucha distancia en su profundo significado. Sinisi (2010) indica la relación de ambos; en el rechazo a la discriminación de las personas con discapacidades y a la exclusión social, pero el autor diferencia a la inclusión escolar como un derecho inevitable de cada individuo en recibir respuestas de acuerdo a sus necesidades de forma particular, a diferencia de la integración que lo hace de forma globalizado para todos (p. 12).

En fin una vez diferenciado, es importante dejar en claro que la integración tiene un nivel más que la exclusión, sin embargo este cambió a una manifestación conceptual que hoy en día se está utilizando y trabajando en las escuelas, ahora la evolución conceptual se entiende por inclusión educativa; en la actualidad se ha permitido abandonar el término de integración a ser sustituido por inclusión (Romero y Lauretti, 2006, p. 351).

En última instancia se presenta el enfoque de inclusión educativa o educación inclusiva, en este aspecto muchos autores definen al término de muchas maneras pero casi se asemejan en su comprensión, como enfoque permite romper paradigmas de pensamientos erróneos con respecto a la educación inclusiva cambiando la forma de pensar sobre la discapacidad, rompiendo barreras que limitaban el aprendizaje y se discriminaba la participación de los niños y niñas de una actividad. Para Blanco (2006) indica “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 5).

Como sostienen Booth y Ainscow (2002) “la idea de inclusión implica a aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (p. 18). Tal como indican, la inclusión procede a minimizar la discriminación tanto en el sistema educativo y en la sociedad.

La educación inclusiva en la actualidad ha cobrado gran relevancia en todas las áreas sociales del mundo, especialmente en la educación, puesto que no sólo se trata de incluir a personas con discapacidad al medio que lo rodea, sino, a todas las personas de sectores marginados que no pueden acceder a la educación. Para Areiza (2008) el concepto de inclusión se debe considerar concepciones que determine al ser humano que a través del tiempo adquieran ritmos de aprendizajes diferentes por medio de la individualidad de cada individuo, se debe partir de la concepción de “que no todos poseen los mismos ritmos de aprendizaje, y si lo que se quiere es tratar a todos por igual, lo primero que se debe hacer es trabajar con la individualidad” (p.2).

En los mismos lineamientos Miles y Singal (2009), argumentan que la educación inclusiva atiende a todas las personas, puesto que todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara. Ahora bien, su farol específico de atención son aquellos individuos y colectivos que todavía hoy, sufren de privación del derecho a la educación, es decir, excluyen de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derecho (p.4).

Los valores que se enseñen en el hogar, en la escuela y en la sociedad harán que todas las personas reconozcan las habilidades y destrezas que los hacen único e irrepetibles para vivir en humanidad e igualdad con todos y todas. El Ministerio de Educación del Ecuador en el módulo I educación inclusiva y especial (2011), manifiesta que:

Una escuela con cultura escolar inclusiva, se ha de convertir en eficaz porque consigue mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes, promueve su desarrollo integral, independiente de su situación social, económica, psicológica, emocional, cultural, entre otras; y porque se encuentra siempre preocupada por satisfacer y dar respuesta a las múltiples necesidades de los mismos. Además, no solo mide los aprendizajes en los distintos aspectos académicos, sino que les da el mismo valor a la satisfacción, felicidad, auto-concepto, actitud creativa y crítica de cada uno de los que la conforman (p.40).

Es decir que las escuelas no deben de enfocarse en que los niños y niñas con barreras de aprendizajes se dediquen a aprender los contenidos de los libros, por el contrario, la escuela inclusiva reconocerá y fomentará autoestima en los niños/as antes

mencionados/as para que así tengan la confianza necesaria para realizar las actividades académicas individualizadas, aprendiendo de ellas y que pueda incluirse en la sociedad con sus habilidades y destrezas desarrolladas. Jurado y Ramírez (2009) argumentan que la educación inclusiva se puede entender como un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar (p. 111).

La UNESCO (2008) define la inclusión educativa como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica mejoras y transformaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja estaría adecuada y la certeza de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (pp. 11-12).

1.1.2.3. Factores que determinan la Inclusión

Existen factores que determinan la inclusión como el sociológico y psicopedagógico tal como señala Gómez (2005). El primer factor hace mención del propio contexto sociocultural y económico que envuelve a un país, en el sentido de transformaciones en la concepción de la vida de la familia, el trabajo o el tiempo libre, de la misma forma en aspectos geográfico, étnico y religioso que también juegan un papel esencial a la hora de incrementar la diversidad de una sociedad y por tanto, en especial de su sistema educativo. Mientras tanto, en el psicopedagógico se fundamenta en las diferencias de aprender a su propio estilo de ritmo de acuerdo a sus capacidades intelectuales de cada estudiante, incluyendo la motivación por el aprendizaje, los intereses académicos y profesionales, los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje (p. 202).

Continuando con el factor psicopedagógico, también se identifica en el proceso de inclusión resaltando la actitud del docente como el protagonista principal de influir modelos inclusivos para el desarrollo de aprendizajes con la ayuda de la motivación como indica Sales, Moliner y Sánchez (2001) el desarrollo de los factores que influyen poderosamente en los modelos inclusivos de atención a la diversidad en los centros educativos es la actitud de la comunidad escolar, es decir, cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa

afectivamente, cómo se actúa ante ella. El docente es la figura para que se lleve a cabo una educación inclusiva con las expectativas que muestran ante los estudiantes con necesidades educativas especiales y en el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado (p. 2).

Para lograr una inclusión plena que favorezcan al aprendizaje de los educando conforme a las necesidades educativas, la cultura debe inclinarse a cambios, sujetarse a reformas y decretos que beneficien a la diversidad, además de la implementación de capacitaciones para llevar a cabo este reto. Es por ello, que Cárdenas y Terrón (2011) siguiendo a Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000), manifiestan otros aspectos del factor psicopedagógico que son la clave fundamental para formar una escuela inclusiva, entre esos factores están: partir de la experiencia y conocimientos propios; realizar trabajos colaborativos; comprender las diferentes dificultades para diversificar la respuesta educativa; dotarse de una estructura de centro flexible; mejorar la autoestima; diseñar y promover planes de formación del profesorado; incorporar la evaluación de los resultados. (pp. 1553-1554).

1.1.2.4. Desarrollo de escuelas y aulas inclusivas

Existen pensamientos que dicen que la diversidad es un problema y una tarea complicada para las instituciones educativas, sin embargo, López (1997) afirma que “el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades” (p. 49). Las escuelas inclusivas se construyen de acuerdo a las prácticas educativas que conllevan a la atención a la diversidad respetando sus condiciones fisiológicas, biológicas o sociales en el marco de la equidad, según Garnique y Gutiérrez (2012) sostienen que:

La construcción de una escuela inclusiva, que atienda de manera equitativa a niños y niñas de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica, de diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, motoras y de rol sexual no es posible si no se identifica la representación social que sostienen los docentes con respecto a la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos, la cual orienta su práctica pedagógica (p. 579).

Una escuela inclusiva implica que los docentes deben acoplarse al contexto de la comunidad junto a la familia y a las NEE de los niños y niñas brindando atención adecuada para que se fomente la convivencia inclusiva sin discriminar su situación económica o cultural; de ésta manera puedan vivir en comunidad dentro del mismo entorno.

Booth y Ainscow (2002) dan tres dimensiones que son: cultural, políticas y prácticas inclusivas. La primera dimensión, se trata de construir una comunidad equitativa y establecer valores inclusivos. La segunda, consiste en desarrollar una escuela para todos y también, de organizar el apoyo necesario para atender a la diversidad. Y la tercera y última dimensión, conlleva a orquestar el proceso de aprendizaje con la ayuda de los recursos. Estas dimensiones son importantes para la superación de las barreras de aprendizaje de los alumnos y alumnas, además de ello, dan unas características que deben tener una escuela inclusiva como: la visión del niño/a; la eliminación de requisitos de ingreso; mejorar la calidad; relación positiva y colaboradora; el docente es un recurso y apoyo a la vez; desarrollar un espíritu crítico y de cooperación; fomentar el respeto; evaluar el progreso. (p. 50).

Como se puede observar en las características anteriores, todas están basadas en las tres grandes dimensiones del Índice: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

En otra obra de Ainscow (2001) dice que “las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de la clase” (p.25). Muchos docentes tienen malas percepciones de su alumnado, cuando ve su etnia, categoría social o comportamiento, provoca inmediatamente que no esperen un buen rendimiento de ellos/as y los etiqueten. Es por eso que el autor plantea que hay que cambiar esas percepciones para mejorar el rendimiento en el aula. Siempre hay que valorar lo poco que hacen los alumnos, destacar las cualidades positivas que tienen todos y cada uno de ellos, puesto que todos tienen un ritmo de aprendizaje diferente y en los distintos campos del estudio tienen una destreza más desarrollada que las otras, por ello el docente inclusivo no debe etiquetar, debe de ver en él una oportunidad para sacar al niño adelante.

Para González (2005) menciona otros aspectos que ayudan a construir instituciones inclusivas: más participación y erradicar la exclusión; reestructurar la cultura, las políticas

y las prácticas de los centros educativos; la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos; el refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades (p. 99).

El avance hacia la inclusión en los sistemas educativos requiere algo más que saber dónde se quiere llegar; hace falta saber cómo se puede llegar. Los diseños universales de aprendizaje, el desarrollo socioemocional, la creación de climas positivos y el aprendizaje cooperativo hacen posible el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en las escuelas. Claro (2011) manifiesta:

Las principales acciones que facilitan la inclusión educativa han sido enfocadas hacia la población de jóvenes con discapacidades físicas y motoras. Así las infraestructuras de accesibilidad y confort para niños y niñas discapacitados en las edificaciones escolares –en gran medida- les han permitido incluirse en el espacio físico de los establecimientos regulares (p. 184).

Para Valcarce (2011) en la conceptualización de la escuela inclusiva están presentes todos aquellos valores inherentes al pleno ejercicio del derecho a la educación: garantizar la atención a las distintas tipologías de la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación y construir la equidad, la participación del alumnado en la vida escolar y en las decisiones que le afectan dentro y fuera de la escuela, la defensa de la propia identidad y respetar la singularidad en la diversidad, concebir el currículo en una perspectiva integradora, plural, multicultural y flexible, planificar para la individualización y la personalización en un clima de cooperación y construcción, facilitar una educación de calidad basada en los principios de la resiliencia y en la idea de que toda la comunidad puede enseñar y aprender (p.124).

1.1.2.5. Evaluación frente a la Diversidad

La atención a la diversidad se convierte así en un instrumento educativo que respeta las diferencias individuales de los alumnos en cuanto a motivación, intereses, capacidades, origen social, cultura, género, etc. Y va ligada al concepto de inclusión, al de necesidades educativas especiales y al de necesidades específicas de apoyos educativos. Supone pues la aplicación de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes, medidas que son diferentes en función de las necesidades que presente cada alumno y que se concretan en el plan de atención a la diversidad, el cual forma parte del proyecto educativo de centro

(Ferrandis, Grau y Fortes, 2010, p.13). También, aplicar procedimientos de diagnóstico que eviten la discriminación derivada de la aplicación de test (Aguado, Gil, Rosario y Sacristán, 1999, pp. 474 – 475).

Para Gómez (2005) un instrumento de evaluación o diagnósticos debe enfocarse a características inclusivas, para ello señala algunas pautas:

- Realizar una evaluación inicial ante un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando las siguientes cuestiones: ¿qué sabe o qué debe saber antes de empezar este tema?
- Introducir la evaluación del contexto aula (evaluación continua, valorando el trabajo diario, el interés, la participación, etc.).
- Concretar y/o facilitar los contenidos básicos mínimos que deben estudiar.
- Utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos como por ejemplo: exámenes, trabajos, cuestionarios, entrevistas, pruebas objetivas, etc.
- Plantear modificaciones en la forma de preguntar en las pruebas de evaluación de acuerdo a su contexto y el lenguaje que utilizan (p. 209).

1.1.2.6. Metodología frente a la diversidad

La Educación Inclusiva supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas y sus maestros a enfrentar con éxito los cambios planteados. Es un concepto que va más allá de la integración, implica que todos los niños y niñas de la comunidad aprendan juntos, favorece el desarrollo y aprendizaje de las personas con discapacidad ofreciéndoles la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoge, los respeta y les permite su desarrollo integral y su participación en igualdad de condiciones que los demás seres humanos. Según Domínguez (2009) revela, la búsqueda de estrategias organizativas y didácticas diversas que permitan dar contestaciones educativas a puntos de partida distintos ante los contenidos en los estudiantes, a diversas motivaciones e intereses, a diversidad de capacidades de aprendizaje y estilos cognitivos, a diferencias biológicas, fisiológicas o socio-afectivas (p. 54). Desafíos que no es fácil afrontar ante la realidad. De la misma forma Muntaner (2000) señala ciertos criterios semejantes al anterior autor:

La atención a la diversidad exige modificaciones en las estrategias organizativas y didácticas que permitan ajustar la acción educativa a las demandas de los alumnos, desde la perspectiva de que esta heterogeneidad sea vivenciada no como problema, sino como ocasión para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en una escuela para todos (p. 6).

Otra de las estrategias son las acciones y programas compensatorios que son válidos si se diseñan y aplican tras un adecuado análisis de necesidades y en conjunción con acciones propias del enfoque intercultural que impliquen a todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo y emprendiendo acciones sociales más allá del ámbito escolar. Aguado, Gil, Rosario y Sacristán (1999, p. 474). Para otro autor describe una estrategia metodológica frente a la diversidad más detallada y puntual, según Gómez (2005) para construir una escuela inclusiva se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Tener en cuenta la disposición y el agrupamiento de los alumnos en el aula.
- Plantear sesiones donde se alterne la explicación de teoría con la realización de ejercicios.
- Priorizar métodos que favorezcan la expresión directa, la reflexión, la comunicación, el descubrimiento.
- Adecuar el lenguaje del material de estudio según el nivel de comprensión de los alumnos (especialmente para los alumnos con NEE).
- Seleccionar técnicas y estrategias metodológicas que siendo útiles para todos los alumnos, también lo sean para los que presentan dificultades de aprendizaje y NEE.
- Favorecer el tratamiento globalizado o interdisciplinar de los contenidos de aprendizaje.
- Partir de centros de interés sobre los que se globalice el tratamiento de los contenidos.
- Favorecer el uso de distintos materiales y recursos para que puedan manipular y experimentar (p. 209).

Continuando con el mismo autor, menciona que deben ser consideradas como recomendaciones, sugerencias e ideas que pueden enriquecer en la actividad docente aunque para ello, deberán aplicarse en función de cada circunstancia y contexto. En el fondo, muchas ya son utilizadas de forma habitual en las aulas y otras, por el contrario,

requieren de una mayor iniciativa y decisión por parte de los maestros y profesores (p. 207).

Por consiguiente, nos menciona minuciosamente estrategias de forma global y específica para llegar a una realidad de inclusión educativa, según Ferrandis, Grau y Fortes (2010) señala las estrategias generales que deben tomar en cuenta a la hora de realizar el ejercicio de inclusión; como por ejemplo la concreción del currículo, la organización de la opcionalidad, la organización de actividades de refuerzo, medidas educativas complementarias para alumnado que permanezca un año más en el mismo curso y la evaluación psicopedagógica. Y para las específicas consideran a las adaptaciones curriculares significativas, las adaptaciones de acceso al currículo, programa de transformación curricular y programa de adaptación curricular en grupo (pp.13 – 14).

1.1.2.7. Currículo inclusivo

Para lograr una realidad inclusiva en la actualidad se debe considerar a la flexibilidad del currículo, ya que éste permite atender a la diversidad de los alumnos a través de la comprensividad y la diversidad los dos conceptos básicos en esta etapa educativa. Ferrandis, Grau y Fortes (2010). Para estos autores una escuela comprensiva es la que garantiza el derecho de todos los escolares a la educación y su principal reto es un currículo común para todo el alumnado que dé respuesta a la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos (pp. 12 – 13).

Un currículo inclusivo debe garantizar a alcanzar los objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles. (Aguado, Gil, Rosario y Sacristán, 1999, p. 472).

No hay que olvidar, como se señaló anteriormente, que las medidas de atención a la diversidad deben partir igualmente de la propia programación de aula, es decir, de los objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos materiales, es así que Gómez, (2005), particulariza como debe llevar a cabo ciertos aspectos del currículo, por ejemplo:

En los objetivos y contenidos:

- Concretar y priorizar los objetivos y los contenidos expresados para el curso o el ciclo señalando los mínimos en cada unidad didáctica.

- Priorizar los objetivos y contenidos en base a su importancia para futuros aprendizajes, su funcionalidad y aplicación práctica, etc.
- Dar prioridad a los objetivos y contenidos en función de la diversidad de capacidades (por ejemplo, dando prioridad a los contenidos procedimentales).
- Prever la posibilidad de modificar la secuencia y temporalización de objetivos y contenidos para afianzar los aprendizajes y conseguir mayor grado de significación y respeto de distintos ritmos (p. 208).

En las actividades de enseñanza aprendizaje que se realiza en el aula:

- Diseñar actividades que tengan diferentes grados de realización y dificultad.
- Diseñar actividades diversas para trabajar un mismo contenido y/o actividades de refuerzo para afianzar los contenidos mínimos.
- Proponer actividades que permitan diferentes posibilidades ejecución.
- Proponer actividades que se lleven a cabo con diferentes tipos de agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo, individual.
- Planificar actividades de libre ejecución por parte de los alumnos según intereses.
- Planificar actividades que faciliten la manipulación y tengan aplicación en la vida cotidiana (p. 209).

1.1.2.8. Dificultades para desarrollar la atención a la diversidad

Con demasiada frecuencia y por defecto profesional se tiende a mirar hacia fuera para buscar los culpables de la situación o del fracaso escolar de muchos alumnos como por ejemplo, la familia no colabora, hacen lo que quieren, no hay límites, no hay horarios, no se tiene los suficientes recursos, con tantos alumnos en clase es imposible dar una atención individualizada, no son lo suficientemente preparados para atender a determinados alumnos, no tienen motivación ni interés, cada vez vienen peor preparados, son más vagos (Gómez, 2005, p. 203).

Desarrollar la diversidad en el sistema educativo y en especial en el aula es un recto que para muchos se les dificulta por ciertos factores, muchos profesores carecen de una formación psicopedagógica que les permita dar una respuesta educativa adecuada a la

diversidad del alumnado. También es difícil innovar en educación cuando no se tiene una formación adecuada. Se necesita otro perfil de profesorado, con una formación específica y no se tiene conciencia de sus necesidades (Ferrandis, Grau y Fortes, 2010, p. 13). En otras palabras, de forma general los maestros mantenemos los principios metodológicos y los mismos procesos de planificación a pesar de las exigencias que plantea la realidad escolar de hoy. Por tanto, no puede decirse que la atención a la diversidad esté siendo, en la mayoría de los casos, el referente o el propósito fundamental que guía los procesos de planificación docente (Gómez, 2005, p. 208).

La escuela fracasa alarmantemente en el desarrollo de competencias interculturales entendidas como habilidades comunicativas y sociales de intercambio y como conocimiento e interés por los otros como personas con formas de pensar, vivir y relacionarse diferentes (Aguado, Gil, Rosario y Sacristán, 1999, p.475).

Se dice que la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella (Parrilla, 2002, p. 14). El autor también expresa que a pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad (p.17).

Para concluir con este apartado quedan despejadas las diferentes definiciones de cada apartado de las bases científicas con respecto a la diversidad, varios autores han dado su punto de vista con fundamentos teóricos que establecen concordancia con ciertos aspectos de otras citas. Es por ello, que existen fundamentos legales de ámbito nacional e internacional que amparan el derecho a una educación de equidad y de oportunidades sin ninguna exclusión según los autores mencionados anteriormente. A continuación se presentan las referencias legales con respecto a la investigación.

1.1.3. Marco Legal

En el sistema educativo ecuatoriano, está en procesos la atención a la diversidad de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas o no a una discapacidad, en todas las instituciones ordinarias del país.

En la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) ampara a todas las personas que presenten necesidades educativas especiales el acceso a la educación, en los artículos: 13 y 24 los cuales dicen:

Artículo 13: Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso a la justicia en igualdad de condiciones con las demás, incluso mediante ajustes de procedimiento y adecuados a la edad, para facilitar el desempeño de las funciones efectivas de esas personas como participantes directos e indirectos, incluida la declaración como testigos, en todos los procedimientos judiciales, con inclusión de la etapa de investigación y otras etapas preliminares.

Artículo 24: Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

La inclusión educativa tiene fundamentos legales que sustentan el trabajo de esta investigación, por ende, en la Constitución de Ecuador (2008) señala en el artículo 26 que la educación es considerada como un derecho de las personas en el trayecto de su vida y también un deber ineludible e inexcusable del Estado. Por consiguiente, establece un espacio prioritario de la política pública y de la inversión estatal, garantizando en la equidad e inclusión social y la condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y el compromiso de participar en el proceso educativo.

El mismo documento legal menciona en el artículo 27 que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz;

estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

La Constitución muestra todo su apoyo en el interés educativo tanto individual y colectivo sin la mínima discriminación alguna, como dice en el artículo 28:

La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. En la ley menciona que el Estado promueve el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

También manifiesta que el aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

Al mismo tiempo la educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Las madres y padres o sus representantes tienen la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

En los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (2013 - 2017), el gobierno se ha preocupado de incluir a las personas vulnerables en el proyecto del estado, argumenta que:

El reconocimiento igualitario de los derechos de todos los individuos implica la consolidación de políticas de igualdad que eviten la exclusión y fomenten la convivencia social y política. El desafío es avanzar hacia la igualdad plena en la diversidad, sin exclusión, para lograr una vida digna, con acceso a salud, educación, protección social, atención especializada y protección especial. (p.58)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011) quien garantiza en el artículo 28 que: “la educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior”.

El Acuerdo Ministerial 0295-13 es una normativa que aplica a todas las instituciones del sistema nacional de educación, tiene como propósito regular todos los mecanismos y asegurar el cumplimiento de políticas nacionales a favor de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. En el artículo 11 explica la reducción de la exclusión con la participación prioritaria de los estudiantes con NEE con el fin de dar respuestas educativas:

La educación inclusiva se define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación. La educación inclusiva se sostiene en los principios constitucionales, legales nacionales y en los diferentes instrumentos internacionales referentes a su promoción y funcionamiento.

Estos son los elementos que se encargan de regular y normar la educación nacional para todos y todas en el Ecuador, es por eso que en la diversidad, se considera a todos iguales sin discriminar ni excluir a nadie.

1.1.4. Objetivos

1.1.4.1. General

Analizar la atención a la diversidad que brindan las instituciones educativas ordinarias de la educación básica de la parroquia 5 de Agosto del cantón y provincia de Esmeraldas.

1.1.4.2. Específicos

- Recopilar información científica sobre la atención a la diversidad en el contexto escolar.
- Identificar la opinión personal de los docentes, personal del DECE y personal administrativos de las instituciones educativas de la parroquia “5 de Agosto” sobre la atención a la diversidad.
- Identificar desde la perspectiva de centro la atención a la diversidad que sostienen las instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto.

CAPÍTULO II

2. MATERIALES Y MÉTODOS

En éste capítulo está fragmentado en 4 partes que son: la descripción y caracterización de las diferentes instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto; los métodos y técnicas que se emplearon para esta investigación; más la población y la muestra para que se lleve a cabo este estudio; y se culmina con las técnicas de procedimiento y análisis estadístico de datos empleados.

2.1. Descripción y caracterización el lugar

La presente investigación fue realizada en las instituciones educativas ordinarias de la parroquia “5 de Agosto” de la provincia y cantón Esmeraldas. La parroquia es considerada urbana, tiene una extensión de 13,20 km² y fue creada el 10 de abril de 1950, siendo alcalde Telémaco Cortez Bueno, y Galo Plaza Lazo, presidente de la República, esta parroquia comprende los barrios: Unión y Progreso Alto, Nueva Esperanza Sur, Aire Libre Alto, Montúfar Alto y Bella vista Sur, La Cocoli, Divino Niño, 12 de Octubre, Mina de Piedra Sur, Roberto Luís Cervantes, Barrio Lindo, San José Obrero Alto, La Ceiba, San Martín de Porres Alto, Simón Bolívar, Río Esmeraldas, Isla Roberto Luís Cervantes. Tiene alrededor de 17 establecimientos educativos en el que se diferencia por los siguientes aspectos como: sostenimiento, espacio, jornada de trabajo, número de docentes y estudiantes.

En cuanto a sostenimiento existen 3 tipos que son: particulares que son independientes al estado ecuatoriano por el simple hecho de ser de este tipo; fiscales que son todo lo contrario al anterior, más bien son las instituciones convencionales que ofrece el sistema educativo a nivel nacional; y las fiscomisionales dependen de dos entidades como el estado y el vicariato apostólico de la iglesia católica; para esta investigación se tomó en cuenta todas las instituciones educativas de la parroquia “5 de Agosto” en el que se encontraron 2 de tipo fiscomisional, 4 de sostenimiento particular y 11 de tipo fiscal.

En cuanto al espacio en el centro educativo no son iguales, más bien son heterogéneas ya que unas son más grandes en el sentido que cuentan con edificios de 3 o 4 pisos, con un patio amplio y cancha de uso múltiple, además de las buenas adecuaciones de las baterías higiénicas, espacios verdes con cerramiento y salas de computación con

biblioteca incluida, tampoco hay que ignorar el bar escolar junto con los juegos recreativos para los estudiantes más pequeños, sin embargo para las instituciones de espacio reducido carecen de algunos de los elementos mencionados anteriormente porque no tiene lugar suficiente para adecuar y de acuerdo a ésta depende mucho el número de docentes y estudiantes. Cabe recalcar que estas unidades o centros educativos laboran en jornada matutina y vespertina; la primera empieza desde educación inicial hasta la educación básica superior y en la segunda con todo el bachillerato. Esto ocurre en la mayoría de las instituciones educativas a excepción de las escuelas pequeñas.

2.2. Métodos y técnicas que se emplearon

El alcance de esta investigación fue descriptivo porque permitió definir hasta donde era posible llegar con el estudio, además se determinó las estrategias que se iban a utilizar para la misma, considerando lo dicho se puede decir que es descriptivo porque permitió describir las atención que brindan los docentes, los directivos y profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil sobre la diversidad de los estudiantes de la parroquia 5 de Agosto. Además se caracteriza en el estudio detallado de un fenómeno o situación concreta señalando atributos típicos o diferenciados sin la intervención del investigador.

Ander (1995) para este tipo de investigación se la realiza con la intención de amplificar los conocimientos teóricos para el avance de una determinada ciencia, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o efectos prácticas; es más formal y persigue propósitos teóricos en el sentido de aumentar el cúmulo del conocimientos de una determinada teoría (p. 15). De esta forma los siguientes autores como Santa, Aldana y Lugo (2010) consideran que:

Los estudios descriptivos únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los procesos sobre los conceptos o las variables medidas. Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación (p 85).

De esta manera, la investigación solo busca contrastar las teorías expresadas por varios autores en referencia a la atención de la diversidad, es decir, solo se describirá mas no se utilizará la investigación para realizar alguna solución o intervención de la misma,

como dice Pacheco y Cruz (2006) que “la investigación descriptiva pretende obtener conocimientos sobre cómo son, cómo se manifiestan y cuáles son las propiedades importantes de un fenómeno de la realidad, pero sin llegar a profundizar en las causas últimas que lo determinan” (p. 2).

Se recalca lo que dice Albert (2007) pone en manifiesto que “el diseño descriptivo permite describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable” (citado en Sanhueza, Granada y Bravo, 2013, p. 891). Es decir, expresa minuciosamente los resultados de la investigación de un espacio o lugar determinado sin la subjetividad del investigador o la alteración de los datos, sino que se puede probar contrastando los resultados con bases teóricas de diferentes autores.

La técnica utilizada fue la encuesta validada por Biencinto et al (2009) a través de ésta se recogió los datos de forma cuantitativa y los ítems que se presentaron fueron de cuestiones cerrada, además está constituido por 7 dimensiones: recursos, centro, concepto de diversidad, intervención, diagnóstico, currículo y nivel de rendimiento. Este cuestionario está elaborado para recoger la opinión no solo del personal docente, está planteado también para recoger la opinión de los directivos y personal especializado que trabaja en los centros educativos. Las dimensiones se las clasificaron por participantes, es decir, a los docentes con la dimensión de; recursos, centro, concepto de diversidad, currículo y nivel de rendimiento, menos la dimensión de diagnóstico e intervención; para el DECE se aplicó todas las dimensiones excepto la de centro y nivel de rendimiento; y para los directivos las dimensiones de centro, concepto de diversidad y currículo. De cada dimensión surgen los ítems en relación a la misma, por ello se ha establecido el número exacto como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Números de ítems de cada dimensión

Dimensiones	Nº Ítems
Recursos	10
Centro	8
Concepto Diversidad	4
Intervención	4
Diagnóstico	7
Curriculum	6
Nivel De Rendimiento	5
Total De Ítems	44

Fuente: Biencinto et al. (2009, p. 4-5)

La suma total de ítems de las diferentes dimensiones es de 44. Para lograr la información requerida para la investigación, el instrumento fue basado en el Escalamiento tipo Likert (Nada, Muy poco, Pocas veces, Con frecuencia, Muchas veces, Siempre) como señala Padua (1979) esta escala consiste en “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos” (p. 163). Fue fácil su aplicación y todo va encaminado a las dimensiones que se mencionaron anteriormente.

2.3. Población y muestra de estudio

Para esta investigación se tomó como universo a los docentes, directivos y personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de las instituciones educativas ordinarias de sostenimiento: fiscal, fiscomisional y particular de la parroquia 5 de Agosto de la provincia y cantón Esmeraldas. En total existen 17 unidades o centros escolares, la población exacta es de 761 personas, incluyendo a los auxiliares de servicios y toda la plana docente tanto de la jornada matutina y vespertina.

Todas las instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto no tienen el mismo espacio e infraestructura y, de la misma forma el número homogéneo de estudiantes y docentes, de tal manera que, esta investigación utilizó el muestreo por conveniencia que consiste “en la selección de las unidades de la muestra en forma arbitraria, las que se presentan al investigador sin criterio alguno que lo defina” (Mejía, 2000, p. 169), en otras palabras el investigador elige de acuerdo a su fácil disponibilidad. Para Quintana (2006) considera al muestreo por conveniencia como un: “tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias investigación” (p. 59).

La investigación solo fue aplicada para los docentes que imparten conocimientos en la educación básica, es decir, básico elemental desde segundo a cuarto grado (corresponde a edades de estudiantes de 5 a 7 años) básica media desde quinto a séptimo grado (corresponde a edades de estudiantes de 8 a 10 años) y básica superior desde octavo a décimo (corresponde a edades de estudiantes de 11 a 13 años). Por esta razón la muestra de este estudio es de 10 docentes, más un directivo y un especialista del DECE por cada institución educativa. A continuación la tabla 2 pone en manifestación los nombres, el sostenimiento, la población y la muestra que se utilizó en esta investigación de las instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto:

Tabla 2. Centros educativos de la parroquia 5 de Agosto de la provincia y cantón Esmeraldas.

N.	Institución	Sostenimiento	Población	Docentes	Directivos	DECE
1	Unidad Educativa Fiscal “5 De Agosto”	Fiscal	127	10	1	1
2	Unidad Educativa “Edilfo Bennett Angulo”	Fiscal	47	10	1	1
3	Unidad Educativa Fiscal 15 De Marzo	Fiscal	45	10	1	1
4	Centro Educativo Básca La Providencia	Fiscomisional	32	10	1	1
5	Unidad Educativo Particular La Inmaculada	Particular	46	10	1	1
6	Unidad Educativa Fiscal “Nelson Ortiz Stefanuto”	Fiscal	65	10	1	1
7	Escuela Egb San José Obrero	Fiscomisional	37	10	1	1
8	Unidad Educativa Fiscal Luis Vargas Torres	Fiscal	57	10	1	1
9	Unidad Educativa Fiscal Margarita Cortes	Fiscal	97	10	1	1
10	Escuela Egb “SimonRodriguez”	Fiscal	15	10	1	1
11	Escuela Egb Fiscal Julio Estupiñan Tello	Fiscal	22	10	1	1
12	Escuela Egb Fiscal Leonidas Gruezo George	Fiscal	26	10	1	1
13	Unidad Educativa Fiscal “Ramón Bedoya Navia”	Fiscal	59	10	1	1
14	Escuela Egb Particular Suiza	Particular	23	10	1	1
15	Escuela Egb Particular Religiosa Nazareth	Particular	10	10	1	1
16	Escuela Egb Fiscal Lic. Laura Mosquera De Ortiz	Fiscal	36	10	1	1
17	Unidad Educativa Adventista Miguel De Unamuno	Particular	17	10	1	1
TOTAL			761	170	17	17

Fuente: Ministerio de Educación

2.3.1. Técnicas de procesamiento y análisis estadístico de datos empleados

Para poder recolectar los datos de la presente, se empezó con la revisión de fuentes bibliográficas tales como: Dialnet, Scielo y ERIC, para buscar y seleccionar estudios relacionados con el tema de investigación, con los cuales se construyó el marco conceptual que incluye: marco teórico, marco legal y antecedentes que sustentan la investigación, la metodología y los aspectos administrativos del mismo.

Los datos que se consiguieron de la encuesta a docentes, directivos y especialistas del DECE se registraron de manera ordenada manejando el programa de Microsoft Excel. Para tener fiabilidad en los datos que se recolectó se acudió a la utilización de alfa de Cronbach que es usado en muchas investigaciones con el propósito de medir la fiabilidad del instrumento, dando como resultado 0,81156294.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez aplicada la encuesta a docentes, directivos y especialista del DECE se pudo analizar los resultados, primero empezando con los datos informativos de los encuestados de forma general y luego con la interpretación de datos de cada dimensión con sus respectivos ítems del cuestionario:

En primer lugar, del total de la muestra se puede describir que el sexo femenino posee el 60,29% que equivale a 123 mujeres ejerciendo la profesión de la docencia, la dirección u ocupado cargo de DECE, el sexo masculino cuenta con un 39,71%.

En otro aspecto los encuestados que ocupan el cargo de docente, tienen el mayor número de 83,33% que equivale a 170 personas. Para los que cumplen la función de directivo su número es de 8,33% que equivale a 17 personas y para los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de 8,33%.

La mayoría de los encuestados son de instituciones fiscales con un 64,71% que equivale a 132 personas, esto incluye a docentes, directivos y DECE, de la misma forma el restante de encuestados se encuentra en instituciones fiscomisionales con un 11,76% y en instituciones particulares con un 23,53%.

Se puede apreciar que 91 de los encuestados que equivale al 44,61% tienen la edad entre 41 a 50 años, mientras, que un 25,49% se ubica en las edades de 51 a 60 años, otro grupo de 44 personas que representa el 21,57% se encuentra entre las edades de 31 a 40 años, por último, el 8,33% corresponde entre las edades de 22 a 30 años.

La mayoría de los encuestados que equivale el 47,55% llevan laborando entre 16 a 25 años de experiencia en el campo de la educación, existe otro grupo de 50 participantes que equivale a 24,51% que corresponde entre los 5 a 15 años de experiencia, mientras, el 23,53% se ubica entre 26 a 35 años de experiencia, y por último se observa el 4,41% que corresponde a 9 personas con experiencia entre 36 a 45 años.

El 56,86% que corresponde a 116 encuestados cuentan con títulos académicos de tercer nivel, sin embargo, un grupo de 69 personas que se ubica con el 33,82% han

obtenido títulos de cuarto nivel y el último grupo de participantes que corresponde el 9,31% con título de tecnólogo.

A continuación el siguiente aspecto solo, se tomaron en cuenta a los docentes, ya que ellos tienen a cargo años de básica en el que imparte según el área académica que les corresponda, por ende, los directivos y personal especializado del DECE son excluidos porque no tienen grado a cargo y sus funciones son diferentes, los resultados de este aspecto fue gracias a la participación exclusivamente de docentes los cuales se puede evidenciar que la básica media cuenta con la mayor frecuencia de participantes encuestados que equivale el 38,24%, mientras, que en la básica superior 53 docentes imparten sus enseñanzas académicas que corresponde el 31,18%, de la misma forma en la básica elemental 52 docentes que equivale a 30,58%.

En este aspecto se demuestra de forma general el número de estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) de las instituciones educativas de la parroquia “5 de Agosto” según la tabla 3:

Tabla 3. Estudiantes con NEE

ASPECTO	F	%
Capacidad Cognitiva	16	26,67
Capacidad Auditiva	8	13,33
Capacidad Comunicativa - lingüística	4	6,67
Capacidad Socio-efectiva	6	10
Capacidad Sensorial	7	11,67
Capacidad Motórica	14	23,33
Autismo y trastornos graves de personalidad	2	3,33
Plurideficiencia	3	5
Superdotados o de altas capacidades	0	0
TOTAL	60	100

Fuente: Encuesta docentes, directivos y profesionales del DECE

Análisis

Los resultados muestran que en la parroquia 5 de Agosto de las instituciones educativas encuestadas el 26,67% poseen estudiantes con capacidad cognitiva, de la misma manera, el 23,33% con capacidad motórica, estos dos aspectos son considerados con las más altas frecuencias, mientras que las demás se ubican con porcentajes menores a los mencionados anteriormente. Eso significa que sí existen otras necesidades pero con un menor número de ésta en las instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto.

Una vez analizada la primera parte de la encuesta que hace referencia al segmento informativo, se prosigue al análisis de los ítems de las dimensiones que permiten evaluar la atención que se le está brindando a la diversidad de los estudiantes, de ahí la importancia de recoger la opinión personal y la perspectiva de centro según la percepción de directivos, docentes y profesionales del DECE de las diferentes instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto.

Los resultados de cada dimensión se presentan en dos tablas; la primera hace referencia a la opinión personal de los profesionales, mientras que la segunda se enfoca en la perspectiva de centro. Vale mencionar que las tablas están estructuradas con el número de ítems correspondientes de cada dimensión, además se utilizó la medida de tendencia central para demostrar los resultados recogidos, específicamente para este caso la media aritmética, también, una medida de dispersión como la desviación estándar (D.E. en adelante).

Dimensión Currículo

En la dimensión Currículo se obtuvieron resultados de toda la muestra. Esta dimensión se basa en la flexibilidad que tiene el currículo para atender a la diversidad de los estudiantes con el reto de dar respuestas educativas que favorezcan y garanticen una educación inclusiva, también se habla del trabajo cooperativo con equipos multidisciplinares siempre y cuando la adaptación sea puntual con las situaciones educativas, también se enfoca en el trabajo con la comunidad educativa contemplándolos en el proyecto educativo y curricular del centro.

Tabla 4. Dimensión Currículo desde la opinión personal

Ítems	Dimensión Currículo desde la opinión personal						Media general
	Directivos		DECE		Docentes		
	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	
34. El currículo es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos	4,06	1,82	5,00	1,32	4,35	1,43	4,47
35. El currículo tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha optatividad para crear diferentes itinerarios	4,12	1,62	3,47	1,70	3,99	1,62	3,86
36. Los alumnos diferentes permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado	4,47	1,28	4,41	1,58	4,24	1,55	4,37
37. Los alumnos diferentes se encuentran en aulas con personal especializado	3,82	1,78	4,41	1,33	4,30	1,59	4,18
38. Los currículos se adaptan a las necesidades puntuales de las situaciones gracias al trabajo cooperativo de los equipos multidisciplinares	4,06	1,30	3,65	1,46	4,37	1,51	4,03
39. La comunidad educativa asume la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo y curricular del centro	5,06	1,09	4,53	1,74	4,51	1,40	4,70
Media general	4,26	1,48	4,25	1,52	4,29	1,52	4,27

Fuente: Encuesta docentes, directivos y profesionales del DECE

Análisis

A pesar de las diferencias en los resultados de esta dimensión se observa una media general de 4,27 en cuanto a la opinión personal de los profesionales encuestados, de acuerdo a esto se ubica entre la escala positiva bastante buena.

Vale destacar que en uno de los ítem de esta dimensión los directivos y docentes concuerdan pero en los resultados se diferencian, se puede observar una media de 5,06 y 4,51 esto en cuanto a la responsabilidad que tiene la comunidad educativa en asumir la atención de los estudiantes con discapacidad y en la participación de proyectos educativos y curriculares del centro, mientras que para los profesionales del DECE no opinan lo mismo con este ítem sino que consideran al currículo el mismo para todos y todas

incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos, esto se puede evidenciar en su media de 5.

Sin embargo, se demuestran resultados bajos de parte de los profesionales del DECE y docentes de 3,47 y 3,99 para ellos el currículum es poco considerado como un núcleo central y común para todos y que permitan muchas optatividades para crear diferentes itinerarios, pero en los directivos la media más baja la refleja en el ítem de ubicar al estudiante diferente con un personal especializado, según su media es de 3,82.

No obstante, en la perspectiva de centro los resultados no reflejan los mismos datos como la opinión personal, a pesar de obtener resultados con el mismo grupo de profesionales. A continuación se detalla lo siguiente:

Tabla 5. Dimensión Currículo desde la perspectiva de centro

Ítems	Dimensión Currículo desde la perspectiva de centro						Media general
	Directivos		DECE		Docentes		
	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	
34. El currículum es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos	4,06	1,82	3,82	2,01	3,65	1,68	3,84
35. El currículum tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha optatividad para crear diferentes itinerarios	4,12	1,62	2,65	1,54	2,91	1,49	3,23
36. Los alumnos diferentes permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado	4,47	1,28	4,24	1,68	3,30	1,69	4,00
37. Los alumnos diferentes se encuentran en aulas con personal especializado	3,82	1,78	4,00	1,54	3,60	1,77	3,81
38. Los currículos se adaptan a las necesidades puntuales de las situaciones gracias al trabajo cooperativo de los equipos multidisciplinares	4,06	1,30	3,00	1,37	3,51	1,64	3,52
39. La comunidad educativa asume la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo y curricular del centro	5,06	1,09	3,88	1,96	3,73	1,65	4,22
Media general	4,27	1,48	3,60	1,68	3,45	1,65	3,77

Fuente: Encuesta docentes, directivos y profesionales del DECE

Análisis

En cuanto a la perspectiva de centro de esta dimensión se puede observar una media general de 3,77 ubicándolo entre la escala cualitativa de pocas veces. De parte de los profesionales del DECE y los docentes la media es de 2,65 y 2,91 considerado como resultados más bajo de esta tabla, esto significa que para ellos el currículo es muy poco optativo para crear adaptaciones, sin embargo, los directivos no opinan de la misma forma, porque su media es de 4,12 reflejando un resultado más significativo en cuanto al ítem 35.

Sin embargo en otro ítem los directivos poseen la media más alta de la tabla, que es de 5,06 mientras que los profesionales del DECE y docentes es de 3,88 y 3,73. El ítem menciona sobre la responsabilidad de la comunidad educativa en asumir la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo y curricular.

Dimensión de Diversidad

La siguiente dimensión se basa en el concepto de diversidad, específicamente en considerar a la diversidad en algo positivo y enriquecedor, pensar que los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos, reconocer que las diferencias siempre son individuales y asegurar que la escuela asume como propias las necesidades de sus alumnos. Los resultados de esta dimensión provienen de la percepción personal de los docentes, profesionales del DECE y directivos de las escuelas de la parroquia 5 de Agosto.

Tabla 6. Dimensión Diversidad desde la opinión personal

Ítems	Dimensión Diversidad desde la opinión personal						Media general
	Directivos		DECE		Docentes		
	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	
19. La diversidad es algo positivo y enriquecedor	5,24	0,66	5,24	0,75	4,97	0,77	5,15
20. Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos	4,53	1,46	4,41	1,28	4,59	1,33	4,51
21. Las diferencias siempre son individuales	4,29	1,49	4,29	1,49	5,02	1,05	4,53
22. La escuela asume como propias las necesidades de sus alumnos	4,82	1,07	4,65	1,22	4,68	1,31	4,72
Media general	4,72	1,17	4,65	1,19	4,82	1,12	4,73

Fuente: Encuesta docentes, directivos y profesionales del DECE

Análisis

De forma general se observa una media de 4,73 bastante buena de acuerdo a la escala cualitativa.

En esta dimensión los resultados no son muy distantes con respecto a la media porque reflejan números bastante buenos. Sin embargo hay una pequeña diferencia con respecto a la opinión personal de los docentes, como por ejemplo, el ítem 19 expresa que la diversidad es algo positivo y enriquecedor, con una media de 4,97 mientras que los directivos y los profesionales del DECE, tienen una media de 5,24.

De la misma forma en el ítem 21 los resultados de los docentes se diferencian con los resultados de los profesionales del DECE y los directivos. Los docentes poseen una media de 5,02 mientras que el otro grupo de encuestados reflejan una media de 4,29.

Sin embargo, los resultados desde la perspectiva de centro son diferentes con respecto a la opinión personal del mismo grupo de encuestados. A continuación se detalla lo siguiente:

Tabla 7. Dimensión Diversidad desde la perspectiva de centro

Ítems	Dimensión Diversidad desde la perspectiva de centro						Media general
	Directivos		DECE		Docentes		
	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	
19. La diversidad es algo positivo y enriquecedor	4,88	1,22	4,88	1,11	4,76	0,91	4,84
20. Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos	3,65	1,66	4,29	1,31	4,02	1,56	3,99
21. Las diferencias siempre son individuales	3,65	1,54	4,00	1,73	4,36	1,55	4,00
22. La escuela asume como propias las necesidades de sus alumnos	3,59	1,70	4,59	1,18	4,08	1,63	4,09
Media general	3,94	1,53	4,44	1,33	4,31	1,41	4,23

Fuente: Encuesta docentes, directivos y profesionales del DECE

Análisis

De acuerdo al análisis se puede señalar una media general de 4,23 en cuanto a la perspectiva de centro de esta dimensión.

Se puede observar que los directivos y los profesionales del DECE reflejan una media de 4,88 mientras que los docentes de 4,76 dando a entender que la diversidad es bastante positiva y enriquecedora para ellos.

En otro ítem los directivos consideran pocas veces la responsabilidad de asumir las necesidades de los alumnos, su media refleja 3,59 es la más baja de toda la tabla, pero para los profesionales del DECE y los docentes es de 4,59 y 4,08 esto significa una diferencia propia de parte de este grupo.

En el ítem 20 se puede observar que los directivos poseen una media de 3,65 menos que los profesionales del DECE y docentes que poseen 4,29 y 4,02 con esto se comprende que los directivos consideran poco necesario identificar los tipos de diversidad de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Dimensión Recursos

A continuación se van a observar los resultados de la dimensión Recursos, la cual hace referencia a: los programas de flexibilización para los estudiantes con NEE; la vinculación de las escuelas con instituciones externas que ayudan con recursos; la implementación de planes tutoriales para acoger a los estudiantes con dificultades; proyectos que atiendan a la diversidad; la formación que reciben los docentes con respeto a la diversidad; y alumnos ayudantes que colaboran para alcanzar el aprendizaje de otros estudiantes con NEE, más el apoyo del docente de una determinada área.

Cabe señalar que estos resultados reflejan la percepción personal de los profesionales del DECE y docentes de las instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto.

Tabla 8. Dimensión Recursos desde la opinión personal

Dimensión Recursos desde la opinión personal					
Ítems	DECE		Docentes		Media general
	Media	D.E.	Media	D.E.	
1. Apoyo del profesor en el aula para alumnos con dificultades en alguna asignatura concreta	5,00	0,61	5,15	0,64	5,08
2. Planes de Acción Tutorial para acoger e integrar a los estudiantes	5,59	0,51	5,64	0,49	5,62
3. Educadores de calle como apoyo al alumnado dentro y fuera del centro escolar	3,00	1,41	2,95	1,29	2,98
4. Alumnos-ayudantes, del mismo u otro curso	3,06	1,82	2,49	1,61	2,78
5. Programas de optatividad: específicos para el desarrollo de competencias e intereses	3,41	1,46	3,31	1,60	3,36
6. Programas de flexibilización: para alumnos con NEE por superdotación	2,24	1,92	1,65	1,20	1,95
7. Vinculación con Centros Externos de Recursos	4,35	1,22	3,49	1,42	3,92
8. Profesionales especializados: pedagogos, psicopedagogos o psicólogos	3,76	1,30	3,47	1,34	3,62
9. Proyectos de Innovación financiados para atender a la diversidad	2,76	1,48	2,95	1,37	2,86
10. Formación que responda a las necesidades del profesorado	4,53	1,28	4,08	1,47	4,31
Media general	3,77	1,30	3,52	1,24	3,64

Fuente: Encuesta docentes y profesionales del DECE

Análisis

Desde la opinión personal de esta dimensión los resultados demuestran una media general de 3,64.

En la dimensión Recurso de acuerdo a los datos expone una media de 5,59 de parte de los profesionales del DECE y 5,64 de los docentes en el ítem de planes de acción tutorial para acoger e integrar a los estudiantes. No obstante llama la atención el ítem de programas de flexibilización para alumnos con NEE por superdotación, por reflejar la media más baja de toda la tabla de esta dimensión, los datos revelan que los profesionales del DECE poseen 2,24 mientras que los docentes de 1,65 aun así, este último es bastante negativo porque es menor al primero con respecto a la opinión personal de este ítem.

En cuanto a la perspectiva de centro de esta dimensión se puede distinguir otras opiniones que reflejan diferencias significativas:

Tabla 9. Dimensión Recursos desde la perspectiva de centro

Dimensión Recursos desde la perspectiva de centro						
Ítems	DECE		Docentes		Media general	
	Media	D.E.	Media	D.E.		
1. Apoyo del profesor en el aula para alumnos con dificultades en alguna asignatura concreta	4,88	0,70	4,96	0,75	4,92	
2. Planes de Acción Tutorial para acoger e integrar a los estudiantes	5,41	0,80	5,40	0,78	5,41	
3. Educadores de calle como apoyo al alumnado dentro y fuera del centro escolar	2,94	1,20	2,82	1,27	2,88	
4. Alumnos-ayudantes, del mismo u otro curso	2,29	1,31	2,02	1,17	2,16	
5. Programas de optatividad: específicos para el desarrollo de competencias e intereses	3,06	1,34	2,90	1,44	2,98	
6. Programas de flexibilización: para alumnos con NEE por superdotación	1,29	0,47	1,40	0,84	1,35	
7. Vinculación con Centros Externos de Recursos	3,82	1,19	3,22	1,47	3,52	
8. Profesionales especializados: pedagogos, psicopedagogos o psicólogos	3,24	1,25	3,09	1,41	3,17	
9. Proyectos de Innovación financiados para atender a la diversidad	2,35	1,37	2,37	1,05	2,36	
10. Formación que responda a las necesidades del profesorado	4,12	1,50	3,82	1,55	3,97	
Media general	3,34	1,11	3,20	1,17	3,27	

Fuente: Encuesta docentes y profesionales del DECE

Análisis

En cuanto a la perspectiva de centro la media general de esta dimensión es de 3,27.

En el ítem de planes de acción tutorial para acoger e integrar a los estudiantes, tienen una media similar de 5,40 bastante bueno y positivo de parte de los profesionales del DECE y los docentes.

En cambio el ítem de programas de flexibilización para alumnos con NEE por superdotación los resultados se desploman a 1,29 de parte de los profesionales del DECE y 1,40 de parte de los docentes.

Dimensión Centro

El siguiente aspecto a analizar es la Dimensión Centro, en esta dimensión los participantes profesionales fueron los directivos y docentes de las diferentes instituciones educativas de la parroquia 5 de Agosto. Los ítems de esta dimensión demuestran el trabajo con la misma filosofía ante la diversidad de los estudiantes, también se puede evidenciar la forma de proporcionar la participación de acuerdo a las capacidades de cada educando, en la participación de proyectos con una organización inclusiva, la utilización de métodos y estrategias adaptadas a las necesidades del estudiante, la flexibilización de los grupos según la actividad o el estilo de aprendizaje, y por último, la atención diferenciada del educando.

Tabla 10. Dimensión Centro desde la opinión personal

Dimensión Centro desde la opinión personal						
Ítems	Directivos		Docentes		Media general	
	Media	D.E.	Media	D.E.		
11. Trabajamos bajo la filosofía de la co-educación	5,06	0,43	4,65	1,09	4,86	
12. Existen atenciones educativas diferenciadas	4,18	0,95	4,46	0,82	4,32	
13. Los alumnos promocionan de manera diferente en función de sus capacidades	4,53	0,80	4,64	1,02	4,59	
14. Trabajamos para proporcionar ocasiones a todos los alumnos para que logren los objetivos	4,53	1,42	5,20	1,01	4,87	
15. En ocasiones flexibilizamos los grupos en función de la actividad o estilo de aprendizaje	4,76	1,20	4,94	0,98	4,85	
16. Orientamos a los alumnos a opciones profesionales y/o académicas diferentes según su capacidad	5,00	0,79	5,19	0,71	5,10	
17. Todo el centro participa de un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos	4,47	1,18	3,80	1,64	4,14	
18. Los métodos y las estrategias educativas están adaptadas a cada estudiante	4,24	1,44	4,22	1,35	4,23	
Media general	4,60	1,03	4,64	1,08	4,62	

Fuente: Encuesta directivos y docentes

Análisis

La valoración general de esta dimensión desde la opinión personal es de 4,62.

Para los directivos el trabajo bajo la filosofía de la coeducación es muy buena, se evidencia una media de 5,06 cabe resaltar que los docentes mantienen la misma posición aunque su media baje a 4,65 aun así es bastante buena.

Sin embargo, en el ítem de trabajos que proporcionan para ocasionar que todos los alumnos logren los objetivos, los docentes poseen la media más alta de la tabla de 5,20 mientras que los directivos de 4,53 los resultados son bastantes positivos.

En el ítem de la participación del centro en un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos, se observa la media de 3,80 de parte de los docentes y 4,47 de parte de los directivos, es decir, conforme a los datos los docentes pocas veces participan en el cumplimiento de este ítem.

Por otro lado, en la perspectiva de centro los resultados reflejan una diferencia con respecto a la opinión personal sobre esta dimensión.

Tabla 11. Dimensión Centro desde la perspectiva de centro

Dimensión Centro desde la perspectiva de centro					
Ítems	Directivos		Docentes		Media general
	Media	D.E.	Media	D.E.	
11. Trabajamos bajo la filosofía de la co-educación	4,76	0,66	4,34	1,12	4,55
12. Existen atenciones educativas diferenciadas	3,88	1,11	3,98	0,92	3,93
13. Los alumnos promocionan de manera diferente en función de sus capacidades	4,35	0,93	4,19	1,29	4,27
14. Trabajamos para proporcionar ocasiones a todos los alumnos para que logren los objetivos	4,24	1,48	4,74	1,29	4,49
15. En ocasiones flexibilizamos los grupos en función de la actividad o estilo de aprendizaje	4,53	1,23	4,64	1,18	4,59
16. Orientamos a los alumnos a opciones profesionales y/o académicas diferentes según su capacidad	4,65	1,06	4,66	1,12	4,66
17. Todo el centro participa de un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos	4,24	1,25	3,48	1,65	3,86
18. Los métodos y las estrategias educativas están adaptadas a cada estudiante	3,71	1,57	3,86	1,46	3,79
Media general	4,30	1,16	4,24	1,25	4,27

Fuente: Encuesta directivos y docentes

Análisis

Desde la perspectiva de centro la media general de esta dimensión es de 4,27.

Con respecto a la media más alta de esta dimensión, los directivos lo reflejan en el ítem del trabajo bajo la filosofía de la coeducación, con un resultado de 4,76 mientras que los docentes lo tienen en el ítem de trabajos que proporcionan para ocasionar que todos los alumnos logren los objetivos, con un 4,74.

En cambio la media más baja la demuestran el ítem de la participación del centro en un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos, esto refleja el 3,48 de parte de los docentes, para los directivos es de 3,71 pero en el ítem de los métodos y las estrategias educativas que se adaptan a cada estudiante.

Dimensión Diagnóstico

Para la siguiente dimensión de Diagnóstico frente a la diversidad se unificaron las dos tablas, como consecuencia se mostraron los resultados desde la opinión personal y los resultados desde la perspectiva de centro, porque los datos fueron obtenidos por parte de la muestra del DECE, ya que ellos son los indicados en realizar el diagnóstico e intervención como apoyo para dar respuestas a las necesidades educativas del educando.

Con esta dimensión se trata de analizar si el diagnóstico que se realiza a los estudiantes se basa en detectar las capacidades cognitivas básicas y así favorecer grupos diferenciados, también se puede decir que se encarga de identificar las necesidades de los alumnos con el fin de asignarles la respuesta educativa más adecuada, no obstante que es capaz de distinguir entre los alumnos dentro de la norma y alumnos especiales.

Tabla 12. Dimensión Diagnóstico

Ítems	Dimensión Diagnóstico			
	Opinión personal		Perspectiva de centro	
	Media	D.E.	Media	D.E.
27. El diagnóstico de los alumnos se basa en sus capacidades cognitivas básicas para hacer grupos diferenciados	4,06	1,60	3,71	1,57
28. El diagnóstico de los alumnos se basa en sus necesidades cognitivas y actitudinales	5,06	0,90	4,76	1,35
29. Es necesario identificar a los alumnos con el fin de asignarles la respuesta educativa más adecuada	5,12	0,93	5,00	1,06
30. Es necesario identificar las aptitudes y estilos que permiten alcanzar los objetivos con el fin de utilizar estrategias docentes adecuadas	5,59	0,62	4,88	1,36
31. Diagnosticar es fundamental para distinguir entre alumnos dentro de la norma y alumnos especiales	5,71	0,59	5,41	1,12
32. El diagnóstico es fundamental para agrupar a los alumnos y de esta forma atender a sus necesidades educativas	3,65	1,50	3,47	1,33
33. El diagnóstico es fundamental para identificar las diferencias y poder así ajustar la respuesta educativa	5,24	0,56	4,94	0,90
Media general	4,92	0,96	4,60	1,24

Fuente: Encuesta profesionales del DECE

Análisis

Desde la opinión personal se puede observar una media general de 4,92 pero desde la perspectiva de centro la media general baja a 4,60.

Para los profesionales del DECE muchas veces el diagnóstico es fundamental para distinguir entre alumnos dentro de la norma y alumnos especiales, esto en cuanto a la opinión personal según su media es de 5,71 y 5,41 desde la perspectiva de centro.

Sin embargo el ítem en donde consideran poco fundamental el diagnóstico para agrupar a los alumnos y de esta forma atender a sus necesidades educativas, posee una media de 3,65 en cuanto a la opinión personal y 3,47 desde la perspectiva de centro.

Dimensión Intervención

Para la siguiente dimensión, Intervención frente a la diversidad, los resultados fueron obtenidos por parte de la muestra del DECE, esta dimensión se caracteriza por

detectar las diferencias de los estudiantes para después agruparlos de acuerdo a sus capacidades, también realiza los apoyos y las adaptaciones curriculares cada vez que se detecta sus diferencias, otra de las cosas que nos manifiesta es la agrupación alternada de grupos heterogéneos y homogéneos.

Tabla 13. Dimensión Intervención

Ítems	Dimensión Intervención			
	Opinión personal		Perspectiva de centro	
	Media	D.E.	Media	D.E.
23. Una vez detectadas las diferencias, se agrupa a los estudiantes en función de las mismas	4,24	1,64	3,94	1,48
24. Una vez detectadas las diferencias, todos los alumnos permanecen en el mismo grupo contando con los apoyos y adaptaciones necesarias	3,65	1,46	3,24	1,30
25. Una vez detectadas las diferencias, los alumnos se agrupan de manera flexible en función del objetivo de la actividad o nivel del estudiante, alternando grupos heterogéneos y homogéneos	4,76	0,90	4,47	1,18
26. Se intenta integrar a los alumnos con NEE con el fin de adaptarlos al sistema educativo	5,12	0,93	4,76	1,20
Media general	4,44	1,23	3,98	1,29

Fuente: Encuesta profesionales del DECE

Análisis

La media general de esta dimensión en cuanto a la opinión personal es de 4,44 mientras que de la perspectiva de centro baja a 3,98.

Vale destacar el ítem de integrar a los alumnos con NEE con el fin de adaptarlos al sistema educativo, porque su media es de 5,12 desde la opinión personal, mientras que desde la perspectiva de centro baja a 4,76 pero son valores bastantes buenos. Sin embargo hay resultados bajos como de 3,65 en cuanto a la opinión personal y 3,24 desde la perspectiva de centro.

Dimensión Nivel Académico

En la dimensión Académica se obtuvieron resultados exclusivamente de los docentes. Esta dimensión se basa en los niveles de logro que se adaptan según las necesidades del grupo, en el rendimiento o progreso de cada alumno únicamente en función de sus propias capacidades y del ajuste del programa a las mismas, en la existencia

diferenciada entre las competencias adquiridas por diferentes vías aunque todos aprueben, en los objetivos básicos a alcanzar para todos los alumnos y los objetivos básicos y comunes para todos así como objetivos individuales para cada alumno. A continuación se presenta los resultados desde la percepción personal y desde la perspectiva de centro:

Tabla 14. Dimensión Nivel Académico

Dimensión Nivel Académico					
Ítems	Opinión personal		Perspectiva de centro		Media general
	Media	D.E.	Media	D.E.	
40. Los niveles de logro se adaptan según las necesidades del grupo.	5,15	1,09	4,36	1,56	4,76
41. El rendimiento o progreso de cada alumno únicamente está en función de sus propias capacidades y del ajuste del programa a las mismas.	4,34	1,52	3,81	1,71	4,08
42. Existen claras diferencias entre las competencias adquiridas por diferentes vías aunque todos aprueben	4,46	1,44	3,84	1,67	4,15
43. Los objetivos básicos a alcanzar son los mismos para todos los alumnos.	4,21	1,62	3,75	1,75	3,98
44. Existen objetivos básicos y comunes para todos así como objetivos individuales para cada alumno	4,34	1,44	3,58	1,68	3,96
Media general	4,50	1,42	3,87	1,67	4,18

Fuente: Encuesta docentes

Análisis

De acuerdo a los resultados se observa una media general de 4,18 considerada buena para ésta dimensión en el que se puede demostrar una gran atención a la diversidad de los estudiantes en cuanto al rendimiento de ellos.

Para los docentes los niveles de logro se adaptan según las necesidades del grupo, de acuerdo a la media de 5,15 desde la opinión personal mientras que de la perspectiva de centro la media baja a 4,36.

Sin embargo, los ítems restantes de la opinión personal se diferencian mucho con los resultados de la perspectiva de centro, es decir, se puede observar que los docentes no concuerdan de la misma forma.

CAPÍTULO IV

4. DISCUSIÓN

La finalidad de este apartado es de dar a conocer el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación, los mismos que se comprobarán con lo expuesto por varios autores y que conllevarán a sacar conclusiones valederas respecto al trabajo de investigación en relación a la atención a la diversidad. El objetivo general fue de analizar la atención a la diversidad que están brindando las instituciones educativas ordinarias de la educación básica de la parroquia 5 de Agosto de la provincia y cantón Esmeraldas. Para que se dé cumplimiento a lo plateado se desprendieron tres objetivos específicos que en base a ellos se llegó a la siguiente discusión del trabajo de investigación.

En función del primer objetivo en el que se recopiló información científica sobre la atención a la diversidad en el contexto escolar. Se extrajo mucha información que hace referencia a la atención a la diversidad de estudiantes en el sistema educativo desde las diferentes dimensiones, en base a éstas se estructuró el marco teórico y se realizó la búsqueda de estudios previos en relación al tema de investigación.

En cuanto al segundo y tercer objetivo se realizó una sola redacción en el que se pudo identificar la percepción personal y desde la perspectiva de centro de los participantes de las instituciones educativas de la parroquia “5 de Agosto” sobre la atención a la diversidad.

Según la opinión personal de los directivos, los profesionales del DECE y los docentes con respecto a la diversidad de los estudiantes se puede decir muchas cosas, para ello se va a especificar los detalles por dimensiones. En primer lugar, la dimensión Currículo en donde se puede valorar bastante la opinión de los directivos y docentes porque concuerdan en el mismo ítem pero el resultado varía porque los directivos tienen un valor más alto sin embargo esto no quita la relevancia de lo positivo porque los resultados están considerados dentro de la escala bastante buena, esto significa que para ellos la comunidad educativa debe asumir la atención a la diversidad de estudiantes con discapacidad contemplándolos en el proyecto educativo y curricular del centro, mientras que los profesionales del DECE no piensan de la misma forma, para ellos es mucho mejor que el currículo sea el mismo para todas y todos los estudiantes incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos, tal como afirma Ferrandis,

Grau y Fortes (2010) una escuela comprensiva es la que garantiza el derecho de todos los escolares a la educación y su principal reto es un currículo común para todo el alumnado que dé respuesta a la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos (pp. 12 – 13). En esta dimensión de forma general, a pesar de las diferencias de los resultados se puede decir que el currículo que brindan las instituciones educativas es percibida como bastante buena.

En cuanto a la dimensión de Diversidad coinciden con el mismo ítem a excepción de los docentes que poseen resultados menores a los demás, sin embargo, no quiere decir que esté en el otro extremo de la escala contradiciendo a los demás, sino que son valores positivos considerados bastante bueno, esto significa que la percepción de diversidad para ellos es bastante positivo y enriquecedor, mientras que para los directivos y los profesionales del DECE es mucho mejor, tal como indica Skliar (2005) hace referencia que “la diversidad en educación nace junto con la idea de respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro” (p. 28). De acuerdo a los resultados de esta dimensión de forma general la percepción es bastante buena con respecto a la atención a la diversidad de los estudiantes.

En otra dimensión como es la de Recursos se pudo describir conforme a los resultados de parte de los profesionales del DECE y los docentes en el que este último posee los datos más bajos en cuanto a los programas de flexibilización para alumnos con NEE por superdotación, de acuerdo a la escala cualitativa se puede decir que carecen de la percepción de este ítem, sin embargo los profesionales del DECE tampoco se quedan atrás, a pesar de poseer un resultado mayor a los docentes, de igual manera se encuentran ubicados en el extremo negativo. Sin embargo, existen otros ítem que favorecen a esta dimensión de manera positiva, aun así de forma general la percepción de Recursos es poca para atender a la diversidad de los estudiantes, tal como dice Lledó (2010) que indica que uno de los puntos débiles a nivel de centro y aula es la falta de recursos y de apoyos externos de las instituciones educativas ya que éstas, contribuyen mucho en una atención educativa de calidad y equidad para los estudiantes con necesidades educativas, desde el cambio de una visión más inclusiva (p. 14). Además Montánchez (2014, p.348) incita en la necesidad de que las escuelas adquieran los recursos básicos didácticos, tecnológicos y humanos adecuados que favorezca la inclusión en los centros educativos.

De acuerdo a esta dimensión Centro en cuanto a perspectiva del mismo los resultados fueron obtenidos de parte de los directivos y docentes en el que no concuerdan con el mismo ítem, por ejemplo los directivos expresan que los métodos y las estrategias educativas están pocas veces adaptadas para cada estudiante, mientras que los docentes mencionan que el centro participa en pocos proyectos comunes y en organizaciones inclusivas para que todos los estudiantes alcancen sus objetivos, en base a estos resultados se puede decir que los datos son bajos y negativos contrastando los estudios realizados por Aguado, Gil, Rosario y Sacristán (1999) hace referencia al perfil global de los centros educativos, en el que no han identificado modelos diferenciados de actuación educativa en función a la diversidad, menciona que los contextos escolares que han analizado se caracterizan por ser homogéneos en su escasa o nula referencia a interculturalidad en los objetivos, el plan y la memoria de centro (p. 474) por ende no quiere decir que en los otros ítems sea lo mismo, al contrario, existen resultados que favorecen y respaldan la buena percepción de esta dimensión.

En cuanto a la dimensión Diagnóstico los resultados son obtenidos de parte de los profesionales del DECE en el que ésta expresa que es poco fundamental el diagnóstico para agrupar a los estudiantes con NEE y de esa forma atenderlas, mientras que en otro ítem dice todo contrario, según los resultados el diagnóstico muchas veces es fundamental para distinguir entre los estudiantes dentro de la norma y estudiantes especiales, se puede contrastar con lo que dice Aguado, Gil, Rosario y Sacristán (1999, pp. 474 – 475) en aplicar procedimientos de diagnóstico que eviten la discriminación. Todos los ítems en su mayoría están ubicados con resultados positivos, se puede decir que la percepción de esta dimensión es bastante buena para atender la diversidad.

De la misma forma en esta dimensión de Intervención los resultados fueron obtenidos de parte de los profesionales del DECE, desde esta perspectiva señalan que una vez que se detectan las diferencias en los estudiantes son agrupados pero cuentan con poco apoyo y escasas adaptaciones necesarias, por otro lado el ítem de integrar a los estudiantes con NEE con el fin de adaptarlos al sistema educativo los resultados son bastante buenos, sin embargo se puede decir de forma general que la percepción de esta dimensión es poca, significa que es opuesta a las ideas de Araque y Barrio (2010) que “ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado: esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado” (p. 11).

CAPÍTULO V

5.1. CONCLUSIONES

Por medio de esta investigación se logró analizar la atención a la diversidad que brindan las instituciones educativas a estudiantes de la parroquia 5 de Agosto de la provincia y cantón Esmeraldas, es necesario mencionar que la diversidad es un campo bastante complejo y es importante investigar más a fondo este tema con un tipo de estudio correlacional o experimental en el que se pueda contrastar diferentes variables en referencia a este tema y se proponga respuesta para disminuir o eliminar la exclusión de las escuelas, es por ello que se llega a las siguientes conclusiones:

- Existen una gran variedad de información sobre la atención a la diversidad en los educando.
- No existen muchos estudios realizado sobre el tema de investigación en Ecuador y especialmente en la provincia y cantón Esmeraldas.
- Varios autores manifiestan las implicaciones de este tema en el contexto escolar, aunque no todos coinciden en lo mismo, existen controversia para muchos.
- Los directivos, los profesionales del DECE y los docentes tienen una percepción bastante buena en el currículo inclusivo, ellos creen en la flexibilidad que tiene el currículo para atender a la diversidad de los estudiantes con el reto de dar respuestas educativas que favorezcan y garanticen una educación inclusiva, además del trabajo cooperativo con equipos multidisciplinares siempre en cuando la adaptación sea puntual con las situaciones educativas, también se enfoca en el trabajo con la comunidad educativa contemplándolos en el proyecto educativo y curricular del centro.
- Con respecto a los recursos los profesionales del DECE y los docentes cuentan con poca percepción sobre esta dimensión frente a la diversidad, como son: los programas de flexibilización para los estudiantes con NEE; la vinculación de las escuelas con instituciones externas que ayudan con recursos; la implementación de planes tutoriales para acoger a los estudiantes con dificultades; proyectos que atiendan a la diversidad; la formación que reciben los docentes con respeto a la diversidad; y estudiantes ayudantes que colaboran para alcanzar el aprendizaje de otros estudiantes con NEE, más el apoyo del docente de una determinada área.

- En cuanto al concepto de diversidad, tienen bastante clara la percepción de vincular la atención en el contexto escolar considerando a la diversidad como algo positivo y enriquecedor, también creen en los tipos de diversidad que se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos, además reconocen que las diferencias siempre son individuales y aseguran que la escuela debe asumir como propias las necesidades de sus alumnos.
- Desde esta perspectiva, la dimensión Centro de parte de los directivos y docentes la percepción es bastante buena porque confían en el trabajo bajo la misma filosofía ante la diversidad de los estudiantes, también se puede evidenciar la forma de proporcionar la participación de acuerdo a las capacidades de cada educando, además de la flexibilización de los grupos según la actividad o el estilo de aprendizaje, y por último, la atención diferenciada del educando. Sin embargo les faltan un poco más de percepción en la participación de proyectos con organizaciones inclusivas, más la utilización de métodos y estrategias adaptadas a las necesidades del estudiante.
- En cuanto al diagnóstico se puede decir que la percepción es bastante buena porque tienen la idea de apoyar a los estudiantes para dar respuestas a las necesidades educativas, también son capaces de detectar sus capacidades cognitivas básicas para hacer grupos diferenciados, además de encargarse de identificar a los alumnos con el fin de asignarles la respuesta educativa más adecuada, no obstante que es capaz de distinguir entre los alumnos dentro de la norma y alumnos especiales, sin embargo creen que es inapropiado agrupar a los estudiantes con NEE con demás compañeros para poder atenderle.
- Para los profesionales del DECE la percepción de intervenir en la diversidad es bastante buena porque realizan agrupación alternada de grupos heterogéneos y homogéneos. Pero aun así tienen problema porque no cuentan con suficiente apoyo y las adaptaciones necesarias para intervenir.

5.2. RECOMENDACIONES

Ante los resultados obtenidos de la realidad sobre la atención que brindan las instituciones educativas frente a la diversidad, se ponen en consideración las siguientes recomendaciones:

- Que las entidades de apoyo como el Distrito Educativo, la UDAI, el CONADIS e instituciones ministeriales colaboren con programas de formación permanente y capacitaciones.
- Que las principales autoridades de las instituciones educativas sean los promotores en procesos socialización de estrategias, recursos y técnicas de apoyo para atender a la diversidad de los estudiantes.
- Que los actores del proceso de inclusión acepten la diversidad logrando un cambio de paradigma positivo sujeto a una oportunidad de respetar las diferencias individuales sin discriminación alguna.
- Las instituciones educativas deben involucrar a la participación de los padres de familia y la comunidad en el proceso de inclusión a través de programas de enseñanzas o proyectos educativos.
- Que los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil y los docentes adopten medidas educativas para atender la diversidad con acciones específicas que aseguren el derecho de una educación de condiciones equitativas.
- Se propone al Ministerio de Educación la adaptación del modelo del diseño universal de aprendizajes en el sistema educativa del país con el fin de erradicar la exclusión de las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Acuerdo Ministerial 0295-13 (2013) Recuperado de: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012) Perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Aguado, O., Gil Pascual, Rosario A. y Sacristán Lucas (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales universidad nacional de educación a distancia (UNED). *Revista de Investigación Educativa*. 17, (2), 471-475. Recuperado de: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/44986/1/Diversidad%20cultural%20e%20igualdad%20escolar.%20Un%20modelo%20para%20el%20diagnostico%20y%20desarrollo%20de%20actuaciones%20educativas%20en%20contextos%20escolares%20multiculturales.pdf>
- Ainscow, M. (2000). El siguiente paso para la Educación Especial. 5as. Jornadas Técnicas de Educación Especial. Barcelona: APPS
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Editorial Narcea.
- Abellán, C.M. (2014). “Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva”, en ENSAYOS, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, (2), 159-174. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Editorial Narcea.
- Álvarez Castillo y Buenestado Fernández (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*. 26, (3). 627-

645. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/44551/46491>
- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de Investigación Social. *Editorial Lumen*. 1 – 28.
Recuperado de: http://www.franciscohuertas.com.ar/wp-content/uploads/2011/04/IT_Ander-Egg_1.pdf
- Araque Hontangas y Barrio de la Puente (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales*, (4), 1-37. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632700.pdf>
- Areiza, Y. (2008). La inclusión escolar: ¿un compromiso de quién?. *Revista Electrónica de Psicología Social. Poiésis*. (16). 1 – 5. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/download/260/249>
- Arnaiz Sánchez y Garrido Gil (1999). Atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 107-121. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118049.pdf>
- Azevedo, J., Devoto, F., Sacristán, J., Martuccelli, D., Órnelas, C., Sidicaro, R., Tedesco, J. y Fanfani, T. (2009). Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. Primera edición – Buenos Aires: instituto internacional de planeamiento de educación. 7 – 275. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189513so.pdf>
- Barraza, M.A y Gutiérrez, R. D. (2005). Técnicas e instrumentos para la detección de necesidades de formación docente. Extraído 10 de octubre de 2010 desde www.upd.edu.mx/librospub/varios/TENECFOR.pdf
- Biencinto, Ch., González, C., García, M., Sánchez, P. y Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 15 (1), 1 – 36. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.pdf
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación. 4 (3). 1 – 15. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660828/REICE_4_3_1.pdf?sequence=1

Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (3). 53 – 78. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7168/1/rev133ART2.pdf>

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de Educación: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva*. 1 – 130. Recuperado de:
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Cabrera Méndez (2011). Diversidad en el aula. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (41), 1 - 9. Recuperado de:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/Lucia_Cabrera_1.pdf

Cárdenas, R. y Terrón, T. (2011). Inmigración, familia y escuela. Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Granada: Instituto de Migraciones. 1545 – 1554. Recuperado de:
https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjg8va715_TAhVTxCYKHWSxCYsQFghGMAU&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4051212.pdf&usg=AFQjCNGUeLH3rmrRiQYj6Z0rcizLKx6xKg

Claro Stuardo, J.P. (2011). Estado y Desafíos de la Inclusión Educativa en las Regiones Andina y Cono Sur. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, (5), 179-187. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2521615.pdf>

Constitución de la República de Ecuador, (2008). Asamblea Constituyente. Recuperado de:
http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf

- Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)
Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=618>
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (3). 45 – 61. Recuperado de: http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1658/Art_DomínguezAB_Educacionparalainclusion_2009.pdf?sequence=1
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4 (1). 187 – 210. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 153-170. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*. 1 (1). 1 – 24. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15197/1/rev91ART1.pdf>
- El comercio (2014). La inclusión educativa en escuelas regulares avanza. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/inclusion-educativa-escuelas-regulares-avanza-discapacidad-discapacidades.html>
- Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*. (50). 41 – 64. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4e-FracasoEscolarExclusion.pdf>
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. (55). 85 – 105. Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33988041/inclusion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491538083&Signature=l44PVjHRgmNiWHuEEi44WymdNjk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInclusion.pdf>

- Estrella, R. (2016). La inclusión educativa requiere mayor atención. *Diario La Hora*. Recuperado de: <https://lahora.com.ec/noticia/1101934859/la-inclusic3b3n-educativa-requiere-mayor-atencic3b3n>
- Feliz Murias, T. y Ricoy Lorenzo, M. (2002). El diseño y el desarrollo del currículum las adaptaciones curriculares. UNED, 1, 121-158. Recuperado de: <http://www2.uned.es/andresbello/documentos/diversidad-tiberio.pdf>
- Ferrandis Martinez., Grau Rubio y Fortes del Valle (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*. 3 (2), 11 – 28. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-1.pdf>
- Gairín J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*. (22-23). 239 – 267. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20693/20533>
- García García, M., García Corona, D., García Nieto, N., Biencinto, CH., Asensio, I. y Mafokozi, J. (2007). Análisis diferencial de la problemática generada por los altos índices de alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid. Madrid: Universidad Complutense. Documento inédito.
- García Rocío, García Verónica y Liscano María. (2016). Las nuevas reformas educativas en el Ecuador y su aplicación en la educación especial. *Revista Ciencia e Investigación*. 2(5). 10 – 13. Recuperado de: <http://revista.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/95/104>
- García Pérez, Y., Herrera Rodríguez, J., García Valero M., Guevara Fernández, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gac Méd Espirit*, 17, (1): 60-67. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006&lng=es.
- Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en*

Educación. 4 (9), 577 – 593. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>

Gómez Montes (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Revista Pulso.* 28, 199 – 214. Recuperado de: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/51.pdf>

González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *Revista Europea de Investigación en Salud, Psicología y Educación.* 3 (2). 125 – 135. Recuperado de: https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi30YT9IKzTAhWBTCYKHS9ICcoQFghFMAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4519021.pdf&usq=AFQjCNGVCPB19_miZn00z3zcPlhgUB4qEg&sig2=2EswyUGvKsEeGA5M Pysblw

González., Martín (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica.* 10 (2), 97 – 110. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/192/188Pedro>

González, T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.* 4 (1). 1 – 15. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660791/REICE_4_1_1.pdf?sequence=1

González, T., Méndez, R. y Rodríguez, J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Revista de currículum y formación del profesorado.* 13 (3). 79 – 105. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/18213/Mendez_Garcia_2009_Medidas_atencion_diversidad.pdf?sequence=3

Granada Azcárraga., Pomés Correa y Sanhueza Henríquez (2013). Actitud De Los Profesores Hacia La Inclusión Educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en

Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. (52). 51 – 59. Recuperado de:<http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (3). 11 – 49. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8647/taberner1.pdf?sequence=1>

Jurado y Ramírez (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (2), 1 – 232. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf>

Larrosa, J. (2003). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2001). Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia. Barcelona: Laertes Editorial.

Ley Orgánica Intercultural Bilingüe, (2011). Recuperado de: <http://diccionario.administracionpublica.gob.ec/adjuntos/2loei.pdf>

Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista educación inclusiva*. 3 (3). 1 – 16. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-5.pdf>

López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. (14). Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=70

López Cruz, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: Una revisión de algunos equipos y recursos. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 200 – 211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160215.pdf>

- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista iberoamericana de educación*. (13). 47 – 98. Recuperado de: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.pdf>
- López Melero, M. (1998) Del homo sapiens sapiens al homo amansn. Documento policopiado. Grupo de Investigación HUM-0246. Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890011.pdf>
- Llorent García, V.J., y López Azuaga, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. REIFOP, 15 (3), 27 – 34. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4615090.pdf>
- Mejía Navarrete (2000). El Muestreo en la Evaluación Cualitativa. *Investigaciones Sociales*. (5), 165 – 180. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/viewFile/6851/6062>
- Miles, S. y Singal, N. (2009). La Educación para Todos y la Inclusión Debate: conflicto, contradicción u oportunidad. *Revista Internacional de la Educación Inclusiva*. 14 (1). 1 – 15.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). Módulo I: Educación Inclusiva y Especial. Editorial Ecuador, Quito. Recuperado de: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). El 78% de niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar asiste al sistema educativo. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/el-78-de-ninos-y-jovenes-con-discapacidad-en-edad-escolar-asiste-al-sistema-educativo/>
- Montánchez , M. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio. Valencia, España. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia) Recuperado de:

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/34820/TESIS%20M%20LUISA%20MONTANCHEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Tesis de disertación)

Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 4 (1). 1 – 19. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

Muñoz Cantero y Espiñeira Bellón (2010). Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 245-264. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/111931/121571>

Ortiz Díaz (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*. 31 (1), 5 – 12.

Pacheco Espejel, A. y Cruz Estrada, M. (2006). Metodología crítica de la investigación. Lógica, procedimientos y técnicas. México: Prentice Hall

Padua (1979). Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México. Fondo de Cultura Económica. Cap. 3. Recuperado de <https://www.uab.cat/doc/Programa1998SociolTecnicasInvestigacionII>

Parrilla Latas (2002). Acerca Del Origen y Sentido De La Educación Inclusiva. *Revista de Educación*. (327), 11 - 29. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>

Pearpoint, J., Forest, M. (1999). Prólogo. En Stainback, S., Stainback, W. (pp. 15-18). Madrid: Narcea.

Plan Nacional del Buen Vivir, (2013-2017) Recuperado de: <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf>

Quintana Peña (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. 46 – 84. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alberto_Quintana2/publication/278784432_M

etodologia_de_Investigacion_Cientifica_Cualitativa/links/5585961508aeb0cdaddf646d.pdf

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere. Investigación arbitraria*. 27 (2). 347 – 356. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20071/2/articulo18.pdf>

Saldarriaga, O. (2003). Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá, D. C: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sales, C., Moliner., G. y Sanchiz., R. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 4 (2). 1 – 7. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1031317.pdf>

Sánchez, A. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*. 27 (2). 1 – 13. Recuperado de: http://emapspublic.ihmc.us/rid=1Q2DTSFC8-1QNYRMJ-37CJ/Escuelas_Para_Todos.pdf

Sanhueza Henríquez, S., Granada Azcárraga, M., y Bravo Cópola, L. (2013). Actitudes del Profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. Cuadernos de Pesquisa, 42 (147), 884 – 899. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>

Santa, J., Aldana, L., y Lugo, R. (2010). Desarrollo de un objeto virtual de aprendizaje para promover la autonomía en niños con autismo en las áreas básicas. *Praxis Pedagógica*. (11), 78 – 89. Recuperado de: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/510/480>

Serrato Almendárez, L. y García Cedillo, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. 14 (3), 1 – 25. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a15v14n3.pdf>

- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*. (1). 11 – 14. Recuperado de: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Revista de pedagogía crítica*. 4 (3). 21 – 31. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1638/021-032.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (1992). Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad, en el área. Iberoamericana. Colombia 1992.
- UNESCO (1994). Declaración De Salamanca y Marco De Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca España. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2008). Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). 1 – 16. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- UNESCO (2004). Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos. París.
- UNESCO (2010). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Oficina Internacional de Educación. Ginebra. — (2010). Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París. Disponible en: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization.
- Valcarce Fernández (2011). De La Escuela Integradora A La Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*. (21), 119 – 131. Recuperado en: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/28/145>

Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Imprenta Kadmos Salamanca*. 9 – 24. Recuperado de: <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>

ANEXOS

El objetivo de este cuestionario es el poder llegar a detectar aquellos aspectos que dentro de la Atención a la Diversidad son percibidos como básicos y que favorecen el rendimiento de los alumnos.

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Instrucciones: En el cuestionario que le presentamos puede ver dos partes. En la primera se trata de recoger datos generales de su centro y de usted. En la segunda hay una serie de afirmaciones.

Queremos que lea cada una de ellas y que marque con una “X” la casilla que mejor refleje su opinión, la valoración (en una escala de 1 a 6) que mejor exprese su grado de acuerdo con cada afirmación.

La escala de valoración utilizada en cada ocasión aparece antes del apartado o pregunta

Datos de Identificación						
Nombre del centro:						
Dirección del centro:						
Tipo de Centro:		Fiscal		Fisco-misional		Particular
Número de alumnos en su aula:						
Número de alumnos con diversidad social en su aula:						
Número de alumnos con diversidad funcional en su aula						
Etapas que imparte:		Ed. Elemental		Ed. Media		Ed. Superior
Situación profesional en el centro			Tutor		CC.NN.	
			Matemática		EE.SS.	
			Lengua y Literatura		OTROS	
Edad		Sexo:		Hombre	Mujer	
Experiencia profesional:		Menos de 5 años		Entre 5 y 10 años	Más de 11 años	
Titulación académica:		Tecnologo		Tercer nivel	Cuarto nivel	
¿Ha recibido formación en Atención a la Diversidad?				SI	NO	
Si su respuesta es afirmativa, indique en qué ámbito			Capacidad Cognitiva			
			Capacidad Auditiva			
			Capacidad Visual			
			Capacidad Socio-cultural			
			Capacidad Socio-afectiva			
			Capacidad Sensorial			
			Capacidad Motórica			
Capacidad lingüística						

Las siguientes afirmaciones hacen referencia a distintos aspectos relacionados con la Atención a la Diversidad, valore su grado de acuerdo/desacuerdo (1 nada a 6 totalmente), tanto desde una perspectiva personal como desde la perspectiva del centro en el que trabaja.

1	Nada / Nunca	2	Muy poco / Casi nunca	3	Algo / Pocas veces	4	Bastante / Con frecuencia	5	Mucho / Muchas veces	6	Totalmente / Siempre
---	-----------------	---	--------------------------	---	-----------------------	---	------------------------------	---	-------------------------	---	-------------------------

RECURSOS	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
1. Apoyo del profesor en el aula para alumnos con dificultades en alguna asignatura concreta	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Planes de Acción Tutorial para acoger e integrar a los estudiantes	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Educadores de calle como apoyo al alumnado dentro y fuera del centro escolar	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Alumnos-ayudantes, del mismo u otro curso	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Programas de optatividad: específicos para el desarrollo de competencias e intereses	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6. Programas de flexibilización: para alumnos con NEE por superdotación	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7. Vinculación con Centros Externos de Recursos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8. Profesionales especializados: pedagogos, psicopedagogos o psicólogos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9. Proyectos de Innovación financiados para atender a la diversidad	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10. Formación que responda a las necesidades del profesorado	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

CENTRO	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
11. Trabajamos bajo la filosofía de la co-educación	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
12. Existen atenciones educativas diferenciadas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
13. Los alumnos promocionan de manera diferente en función de sus capacidades	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
14. Trabajamos para proporcionar ocasiones a todos los alumnos para que logren los objetivos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
15. En ocasiones flexibilizamos los grupos en función de la actividad o estilo de aprendizaje	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
16. Orientamos a los alumnos a opciones profesionales y/o académicas diferentes según su capacidad	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
17. Todo el centro participa de un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
18. Los métodos y las estrategias educativas están adaptadas a cada estudiante	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

CURRICULUM	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
34. El currículo es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
35. El currículo tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha optatividad para crear diferentes itinerarios	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
36. Los alumnos diferentes permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
37. Los alumnos diferentes se encuentran en aulas con personal especializado	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
38. Los currículos se adaptan a las necesidades puntuales de las situaciones gracias al trabajo cooperativo de los equipos multidisciplinares	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
39. La comunidad educativa asume la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo y curricular del centro	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

NIVEL DE RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
40. Los niveles de logro se adaptan según las necesidades del grupo.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
41. El rendimiento o progreso de cada alumno únicamente está en función de sus propias capacidades y del ajuste del programa a las mismas.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
42. Existen claras diferencias entre las competencias adquiridas por diferentes vías aunque todos aprueben	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
43. Los objetivos básicos a alcanzar son los mismos para todos los alumnos.	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
44. Existen objetivos básicos y comunes para todos así como objetivos individuales para cada alumno	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

CONCEPTO DE DIVERSIDAD	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19. La diversidad es algo positivo y enriquecedor	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20. Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
21. Las diferencias siempre son individuales	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22. La escuela asume como propias las necesidades de sus alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

El objetivo de este cuestionario es el poder llegar a detectar aquellos aspectos que dentro de la Atención a la Diversidad son percibidos como básicos y que favorecen el rendimiento de los alumnos.

CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS

Instrucciones: En el cuestionario que le presentamos puede ver dos partes. En la primera tratamos de recoger datos generales de su centro y de usted. En la segunda hay una serie de afirmaciones.

Queremos que lea cada una de ellas y que marque con una “X” la casilla que mejor refleje su opinión, la valoración (en una escala de 1 a 6) que mejor exprese su grado de acuerdo con cada afirmación.

La escala de valoración utilizada en cada ocasión aparece antes del apartado o pregunta.

Datos de Identificación					
Nombre del centro:					
Dirección del centro:					
Tipo de Centro:		Fiscal	Fisco-misional	Particular	
Tamaño del centro:		Menos de 300 alumnos	Entre 301 y 500 alumnos	Mas de 500 alumnos	
¿Es un centro de Atención Preferente?			SI	NO	
¿Tiene elaborado el centro un Plan de Atención a la Diversidad?			SI	NO	
Etapas que imparte:		Ed. Elemental	Ed. Media	Ed. Superior	
Situación profesional en el centro		Diversificación curricular			
		Educación Compensatoria			
		Integración escolar			
		Garantía social			
		Aulas de apoyo			
		Otras _____			
Edad		Sexo:		Hombre	Mujer
Experiencia profesional:	Menos de 5 años		Entre 5 y 10 años	Más de 11 años	
Titulación académica:	Tecnologo		Tercer nivel	Cuarto nivel	
¿Ha recibido formación en Atención a la Diversidad?			SI	NO	
Si su respuesta es afirmativa, indique en qué ámbito		Capacidad Cognitiva			
		Capacidad Auditiva			
		Capacidad Visual			
		Capacidad Socio-cultural			
		Capacidad Socio-afectiva			
		Capacidad Sensorial			
		Capacidad Motórica			
Capacidad lingüística					

Número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales

	Nº
Capacidad Cognitiva	
Capacidad Auditiva	
Capacidad Visual	
Capacidad Comunicativa-lingüística	
Capacidad Socio-afectiva	
Capacidad Sensorial	
Capacidad Motórica	
Autismo y trastornos graves de personalidad	
Plurideficiencia	
Superdotados o de altas capacidades	

Las siguientes afirmaciones hacen referencia a distintos aspectos relacionados con la Atención a la Diversidad, valore su grado de acuerdo/desacuerdo (1 nada a 6 totalmente), tanto desde una perspectiva personal como desde la perspectiva del centro en el que trabaja.

1	Nada / Nunca	2	Muy poco / Casi nunca	3	Algo / Pocas veces	4	Bastante / Con frecuencia	5	Mucho / Muchas veces	6	Totalmente / Siempre
---	--------------	---	-----------------------	---	--------------------	---	---------------------------	---	----------------------	---	----------------------

CENTRO	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
11. Trabajamos bajo la filosofía de la co-educación												
12. Existen atenciones educativas diferenciadas												
13. Los alumnos promocionan de manera diferente en función de sus capacidades												
14. Trabajamos para proporcionar ocasiones a todos los alumnos para que logren los objetivos												
15. En ocasiones flexibilizamos los grupos en función de la actividad o estilo de aprendizaje												
16. Orientamos a los alumnos a opciones profesionales y/o académicas diferentes según su capacidad												
17. Todo el centro participa de un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos												
18. Los métodos y las estrategias educativas están adaptadas a cada estudiante												

CONCEPTO DE DIVERSIDAD	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19. La diversidad es algo positivo y enriquecedor												
20. Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos												
21. Las diferencias siempre son individuales												
22. La escuela asume como propias las necesidades de sus alumnos												

CURRICULUM	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
34. El currículo es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos												
35. El currículo tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha optatividad para crear diferentes itinerarios												
36. Los alumnos diferentes permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado												
37. Los alumnos diferentes se encuentran en aulas con personal especializado												
38. Los currículos se adaptan a las necesidades puntuales de las situaciones gracias al trabajo cooperativo de los equipos multidisciplinares												
39. La comunidad educativa asume la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo y curricular del centro												

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO PARA EL DECE

El objetivo de este cuestionario es el poder llegar a detectar aquellos aspectos que dentro de la Atención a la Diversidad son percibidos como básicos y que favorecen el rendimiento de los alumnos.

Instrucciones: En el cuestionario que le presentamos puede ver dos partes. En la primera tratamos de recoger datos generales de su centro y de usted. En la segunda hay una serie de afirmaciones.

Queremos que lea cada una de ellas y que marque con una “X” la casilla que mejor refleje su opinión, la valoración (en una escala de 1 a 6) que mejor exprese su grado de acuerdo con cada afirmación.

La escala de valoración utilizada en cada ocasión aparece antes del apartado o pregunta.

Datos de Identificación				
Nombre del centro:				
Dirección del centro:				
Tipo de Centro:	Fiscal		Fisco-misional	Particular
¿Tiene elaborado el centro un Plan de Atención a la Diversidad?			SI	NO
Modalidades de Atención a la Diversidad		Diversificación curricular		
		Educación Compensatoria		
		Integración escolar		
		Garantía social		
		Aulas de apoyo		
		Otras _____		
Situación profesional en el centro		Psicopedagogo/Pedagogo/Psicólogo		
		Pedagogo Terapéutico		
		Logopeda/Maestro de Audición y Lenguaje		
		Maestro de Apoyo		
		Profesor de Compensatoria		
		Mediador		
Otros _____				
Edad		Sexo:		
		Hombre		Mujer
Experiencia profesional:		Menos de 5 años		Entre 5 y 10 años
		Más de 11 años		
Titulación académica:		Tecnólogo		Tercer nivel
		Cuarto nivel		
¿Ha recibido formación en Atención a la Diversidad?			SI	NO
Si su respuesta es afirmativa, indique en qué ámbito		Capacidad Cognitiva		
		Capacidad Auditiva		
		Capacidad Visual		
		Capacidad Socio-cultural		
		Capacidad Socio-afectiva		
		Capacidad Sensorial		
		Capacidad Motórica		
		Capacidad lingüística		

Número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales

	Nº
Capacidad Cognitiva	
Capacidad Auditiva	
Capacidad Visual	
Capacidad Comunicativa-lingüística	
Capacidad Socio-afectiva	
Capacidad Sensorial	
Capacidad Motórica	
Autismo y trastornos graves de personalidad	
Plurideficiencia	
Superdotados o de altas capacidades	

Las siguientes afirmaciones hacen referencia a distintos aspectos relacionados con la Atención a la Diversidad, valore su grado de acuerdo/desacuerdo (1 nada a 6 totalmente), tanto desde una perspectiva personal como desde la perspectiva del centro en el que trabaja.

1	Nada / Nunca	2	Muy poco / Casi nunca	3	Algo / Pocas veces	4	Bastante / Con frecuencia	5	Mucho / Muchas veces	6	Totalmente / Siempre
---	--------------	---	-----------------------	---	--------------------	---	---------------------------	---	----------------------	---	----------------------

RECURSOS	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1. Apoyo del profesor en el aula para alumnos con dificultades en alguna asignatura concreta	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2. Planes de Acción Tutorial para acoger e integrar a los estudiantes	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
3. Educadores de calle como apoyo al alumnado dentro y fuera del centro escolar	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
4. Alumnos-ayudantes, del mismo u otro curso	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
5. Programas de optatividad: específicos para el desarrollo de competencias e intereses	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
6. Programas de flexibilización: para alumnos con NEE por superdotación	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
7. Vinculación con Centros Externos de Recursos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
8. Profesionales especializados: pedagogos, psicopedagogos o psicólogos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
9. Proyectos de Innovación financiados para atender a la diversidad	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
10. Formación que responda a las necesidades del profesorado	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

CONCEPTO DE DIVERSIDAD	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
19. La diversidad es algo positivo y enriquecedor	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
20. Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
21. Las diferencias siempre son individuales	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
22. La escuela asume como propias las necesidades de sus alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

INTERVENCIÓN DEL CENTRO FRENTE A LA DIVERSIDAD	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
23. Una vez detectadas las diferencias, se agrupa a los estudiantes en función de las mismas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
24. Una vez detectadas las diferencias, todos los alumnos permanecen en el mismo grupo contando con los apoyos y adaptaciones necesarias	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
25. Una vez detectadas las diferencias, los alumnos se agrupan de manera flexible en función del objetivo de la actividad o nivel del estudiante, alternando grupos heterogéneos y homogéneos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
26. Se intenta integrar a los alumnos con NEE con el fin de adaptarlos al sistema educativo	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

INTERVENCIÓN DIAGNÓSTICO	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
27. El diagnóstico de los alumnos se basa en sus capacidades cognitivas básicas para hacer grupos diferenciados	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
28. El diagnóstico de los alumnos se basa en sus necesidades cognitivas y actitudinales	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
29. Es necesario identificar a los alumnos con el fin de asignarles la respuesta educativa más adecuada	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
30. Es necesario identificar las aptitudes y estilos que permiten alcanzar los objetivos con el fin de utilizar estrategias docentes adecuadas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
31. Diagnosticar es fundamental para distinguir entre alumnos dentro de la norma y alumnos especiales	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
32. El diagnóstico es fundamental para agrupar a los alumnos y de esta forma atender a sus necesidades educativas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
33. El diagnóstico es fundamental para identificar las diferencias y poder así ajustar la respuesta educativa	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

CURRICULUM	OPINIÓN PERSONAL						PERSPECTIVA DE CENTRO					
34. El currículo es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
35. El currículo tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha optatividad para crear diferentes itinerarios	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
36. Los alumnos diferentes permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
37. Los alumnos diferentes se encuentran en aulas con personal especializado	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
38. Los currículos se adaptan a las necesidades puntuales de las situaciones gracias al trabajo cooperativo de los equipos multidisciplinares	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
39. La comunidad educativa asume la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo y curricular del centro	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN