



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

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

La inclusión educativa en “Mi Segundo Hogar”: diagnóstico y propuesta

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

LINEA DE INVESTIGACIÓN

Estrategias de intervención para la inclusión

Autor: Leslie Verónica Orellana Márquez

Asesora: Mgt. Irlanda Armijos Porozo

Esmeraldas, Ecuador, Enero, 2022

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE, previo a la obtención del título de **MAGISTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

La inclusión educativa en “Mi Segundo Hogar”: diagnóstico y propuesta

Autora: Leslie Verónica Orellana Márquez

Mgt. Irlanda Armijos Poroso.

f. _____

DIRECTORA DE TESIS

Mgt. María Bernabé Lillo

f. _____

LECTOR 1

Mgt, Fernando Rojas Jama

f. _____

LECTOR 2

Mgt. David Puente.

f. _____

DIRECTOR DE POSGRADO

Abg. Alex David Guashpa Gómez

f. _____

SECRETARIO GENERAL PUCESE

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, **LESLIE VERÓNICA ORELLANA MÁRQUEZ**, portador de la cédula de ciudadanía No. 0802477943, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de **MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** son absolutamente originales, auténticos y personales.

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

LESLIE VERÓNICA ORELLANA MÁRQUEZ

C.I. 0802477943

CERTIFICACIÓN

Yo, IRLANDA ARMIJOS POROZO, en calidad de Directora de Tesis, CERTIFICO que: la estudiante. LESLIE VERÓNICA ORELLANA MÁRQUEZ, ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada, **LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN “MI SEGUNDO HOGAR”: DIAGNÓSTICO Y PLAN DE MEJORA** por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.

MSc. IRLANDA ARMIJOS POROZO

DIRECTORA DE TESIS

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios porque gracias a su infinita misericordia he podido vencer adversidades y forjar un mejor camino, para mis futuras generaciones que son las semillas que germinarán para desarrollar mejores prácticas pedagógicas en la constante evolución del proceso de aprender y enseñar con amor.

Dedico este trabajo a mi familia: Alex, René, Carlita, Lisbett, mis padres, hermanos, sobrinas y sobrinos que son mi fuente de inspiración para continuar mejorando nuestra calidad de vida con esfuerzo y sacrificio en tiempos de pandemia, hemos permanecido unidos como familia por mejores días, honrando a nuestros queridos Almita y Apita referentes de amor pues ellos nos formaron con su ejemplo de vida, sacrificio y unión familiar como legado para continuar avanzando en este proceso de educación e inclusión por amor a nuestra labor.

LESLIE

AGRADECIMIENTOS

Muchos son los llamados, pero pocos los valientes a caminar en tiempos de pandemia y estudiar cuando la vida o la muerte definen tus prioridades... Cuando la opción más fácil era dejar todo y continuar en el ciclo del dolor, cuando el tiempo no vuelve jamás llego la inspiración necesaria para continuar en momentos de incertidumbre la carrera de apostar por un legado generacional que debemos perpetuar en nuestro transito terrenal... Gracias mamá porque desde tu vientre aprendí que con amor puedo continuar con la frente en alto y dedicarme a la labor pedagógica como principal referente para mi sociedad que tanto necesita un cambio generacional y apostar por mejorar el sistema educativo con innovación curricular.

Noralma Márquez Ramírez y su mundo sin igual “Mi Segundo Hogar” gracias por enseñarme a amar mi profesión y fomentar la evolución en educación.

A mi estimada Irlanda Armijos mi profunda gratitud, por su excelente labor como asesora, mujer luchadora que motiva a multitudes a continuar por el camino de la educación

Con cariño.

Leslie

RESUMEN

La inclusión educativa requiere actitudes de profunda sensibilidad, por las diferencias y una corresponsabilidad para hacer de ellas una circunstancia para el desarrollo, la participación y el aprendizaje de toda la comunidad educativa, motivo por el cual, en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y Educación General Básica (EGB) “Mi Segundo Hogar” (MSH) se procedió a Diseñar un Plan de Acción orientado a promover la inclusión educativa integral que responda a: ¿Cómo impulsar la inclusión en el CDI y EGB MSH? ¿Qué barreras y/o potencialidades existen en la citada institución para impulsar la educación inclusiva?; Como respuesta a estas interrogantes nace este estudio que tiene un enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo, guiado por el INDEX FOR INCLUSION (Booth y Ainscow, 2000) estructurado por tres dimensiones, prácticas, políticas y cultura inclusiva.

Las unidades de análisis fueron los docentes que laboran en la institución educativa, sus directivos y padres de familias. Mediante una investigación por encuesta (cuestionario) se realizó la recopilación de datos fundamentada en medir las variables o conceptos contenidos en la hipótesis del proceso de desarrollo integral de la Educación Inclusiva; se presentan los resultados considerando cuatro secciones. La primera recoge los datos sociodemográficos de los sujetos encuestados. La segunda presenta los resultados del instrumento que fue dirigidos al personal docente, administrativo y de servicio. La tercera sección presenta los resultados del instrumento que fue aplicado a los padres de familia. Y, por último, se muestran los resultados de los aspectos que son susceptibles de mejora en las tres dimensiones analizadas.

De lo cual se concluyó que las bases teórico-científicas establecen la importancia que tienen los procesos de autoevaluación y reflexión en los centros educativos además se identificaron aspectos susceptibles de mejoras donde se evidencia que existe una buena percepción en cuanto a la cultura, políticas y prácticas inclusivas. La investigación fundamentó la necesidad de diseñar un plan de acción para promover la inclusión en el centro. La experiencia demuestra que el éxito en estos procesos se da cuando el plan de mejora es el resultado de la reflexión y trabajo de toda la comunidad educativa.

Palabras claves: Prácticas, políticas, cultura inclusiva, educación.

ABSTRACT

Educational inclusion requires attitudes of deep sensitivity, for differences and a co-responsibility for make them a circumstance for the development, participation and learning of the entire educational community, which is why, in the Center for Child Development (CDI) and Basic General Education (EGB) "Mi Segundo Hogar" (MSH) proceeded to Design an Action Plan aimed at promoting comprehensive educational inclusion that responds to: How to promote inclusion in the CDI and EGB MSH? What barriers and/or potentialities exist in the aforementioned institution to promote inclusive education? As an answer to these questions this study was born, which has a quantitative approach, of descriptive design, guided by the INDEX FOR INCLUSION (Booth y Ainscow, 2000) structured by three dimensions, practices, policies and inclusive culture.

The units of analysis were the teachers who work in the educational institution, its directors and parents. An informed data collection was carried out through a survey (questionnaire) research in measuring the variables or concepts contained in the hypothesis of the process of integral development of Inclusive Education; The results are presented considering four sections. The first collects the sociodemographic data of the subjects surveyed. The second presents the results of the instrument that was addressed to teaching, administrative and service staff. The third section presents the results of the instrument that was applied to parents. And, finally, the results of the aspects that are susceptible to improvement in the three dimensions analyzed are shown.

From which it was concluded that the theoretical-scientific bases establish the importance of self-evaluation processes and reflection in educational centers, aspects susceptible to improvement were also identified where it is evident that there is a good perception in terms of inclusive culture, policies and practices. The research supported the need to design an action plan to promote inclusion in the center. Experience shows that success in these processes occurs when the improvement plan is the result of reflection and work of the entire educational community.

Keywords: Practices, policies, inclusive culture, education.

ÍNDICE

Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. Presentación del tema	13
1.2. Planteamiento y formulación del problema.	13
1.4. Objetivos	15
1.4.1 Objetivo general	15
1.4.2 Objetivos específicos.....	15
1.5. Hipótesis de acción.	15
2. MARCO TEÓRICO	16
2.1. Bases teórico-científicas	16
2.1.1. Antecedentes y orígenes de inclusión educativa.....	16
2.1.2. El índice de inclusión, como herramienta para la mejorar escolar.....	27
2.2. Antecedentes.....	32
3. MARCO METODOLÓGICO	37
3.1. Contexto de la investigación.....	37
3.2. Metodología de la investigación.....	38
3.3. Población y muestra.....	39
3.4. Objetivo del estudio diagnóstico.....	39
3.5. Hipótesis	40
3.6. Técnicas e instrumentos utilizados	40
3.7. Procedimientos para la recolección y análisis de datos	41
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	43
4.1. Datos Sociodemográfico.....	43
4.2. Resultado del cuestionario aplicado al personal docente, administrativo y de servicio.....	43
4.3. Resultado del cuestionario aplicado a padres de familia	48
4.4. Resultados de aspectos susceptibles de mejora	52
4.5. Discusión	53
5. PROPUESTA METODOLÓGICA	55
5.1. Objetivos.....	55

5.2. Metas.....	55
5.3. Planificación de la propuesta de intervención	57
5.4. Temporalización	60
5.5. Evaluación de la propuesta	61
6. CONCLUSIONES.....	62
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	63
7.1. Limitaciones.....	63
7.2 Prospectiva	63
8. REFERENCIAS	64

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. Perspectivas realizadas sobre la educación inclusiva.	19
Tabla 2. Dimensiones del Índice de Inclusión	31
Tabla 3. Dimensiones, secciones/subdimensiones e ítems del primer cuestionario.	41
Tabla 4. Dimensiones e ítems del segundo cuestionario.	41
Tabla 5. Descripción de la muestra.....	43
Tabla 6. Percepción de los docentes, personal administrativo y de servicio sobre las culturas Inclusivas.....	45
Tabla 7. Percepción de los docentes, personal administrativo y de servicio sobre las políticas Inclusivas.....	46
Tabla 8. Percepción de los docentes, personal administrativo y de servicio sobre las practicas Inclusivas	47
Tabla 9. Opinión de padres de familias sobre el centro escolar de sus hijos	49
Tabla 10. Opinión de padres de familias sobre el centro escolar de sus hijos.....	50
Tabla 11. Opinión de padres de familias sobre el centro escolar de sus hijos.....	51
Tabla 12. Prioridades de Mejora.....	52
Tabla 13. Metas y acciones relacionadas con el primer objetivo de la propuesta	57
Tabla 14. Metas y acciones relacionadas con el segundo objetivo de la propuesta.....	58
Tabla 15. Metas y acciones relacionadas con el tercer objetivo de la propuesta.....	59
Tabla 16. Cronograma de las acciones a realizar en el plan de acción.....	60

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Características de una Escuela para todos.	26
Gráfico 2. Percepción de los docentes, personal administrativo y de servicio sobre la realidad de la educación inclusiva	44
Gráfico 3. Percepción de los padres de familia sobre la realidad de la educación inclusiva	48

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del tema

Dado que la educación es un derecho inalienable de las personas, es imprescindible y necesaria su adecuada atención en el ciclo evolutivo del ser humano. En este horizonte de desarrollo humano integral, todas las instituciones educativas, dígase, de salud, administración pública u otras; tienen la corresponsabilidad de garantizar, como representantes del Gobierno Nacional de la República del Ecuador, el acceso libre y democrático a todos los servicios; tal y como lo enmarca la Constitución del 2008.

Ya hace tres décadas aproximadamente que la inclusión en educación fue planteada como un aspecto indispensable de los procesos de mejora educativa en los países y territorios de forma general, en lo particular en los centros escolares (Susinos y Parrilla, 2013). Como evidencia de la importancia de la inclusión educativa a nivel internacional, existe abundante producción científica direccionada a diversos aspectos sobre la inclusión, equidad y calidad educativa alrededor del mundo y que responden a varios enfoques y a diferentes niveles académicos.

Es así como, el desarrollo de una inclusión en el contexto educativo tiene diversas implicaciones, entre ellas está el crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y motivadora, en la que todos sus miembros se sientan valorados. (Booth y Ainscow, 2015).

El presente trabajo se basa en una propuesta de un plan de acción para promover la inclusión educativa en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y Educación General Básica (EGB) “Mi Segundo Hogar” (MSH). Previo al diseño del plan se realizó un diagnóstico de las tres dimensiones que estas interconectan para apoyar la mejora de los centros educativos: creación de culturas inclusivas, establecimiento de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas.

1.2. Planteamiento y formulación del problema.

La inclusión en el ámbito educativo conlleva actitudes de profundo respeto por las diferencias y una responsabilidad para hacer de ellas una circunstancia para el desarrollo, la

participación y el aprendizaje. La UNESCO (2006), concibe la educación como un factor de cohesión siempre y cuando considere la diversidad de las personas y de los grupos humanos evitando ser un factor de exclusión social (Calvo y Verdugo, 2012). La educación inclusiva se basa en un sistema de valores determinados que se acogen para poner en marcha el proceso de enseñar y aprender (Colmenero, 2015). Supone, por tanto, un cambio de enfoque para acoger la flexibilidad que precisa la diferencia.

En las estadísticas que nos presenta el Ministerio de Educación del Ecuador es evidente que, en la provincia de Esmeraldas, cantón Esmeraldas, ha disminuido el número de Instituciones Educativas Particulares (IEP), y ha aumentado el número de estudiantes desde el año lectivo 2009-2010 en comparación con los datos presentados en la actualidad por el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), realidad que nos preocupa y motiva a desarrollar esta propuesta metodológica.

Ante la realidad descrita, la presente propuesta se enmarca en el modelo de evaluación y diagnóstico en materia de inclusión propuesto por el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011); y específicamente en el análisis de las prácticas pedagógicas para diseñar un plan de mejora institucional orientado a eliminar las barreras para el aprendizaje y favorecer la participación a través de la construcción de un currículo para todas y todos los estudiantes, en el cual se considere el desarrollo de una cultura, políticas y prácticas inclusivas. La experiencia, en la presente investigación, se plantea también como parte del enfoque de innovación pedagógica que desde sus inicios se fundamenta y proyecta en lo vivencial educativo desarrollado en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y Educación General Básica (EGB) “Mi Segundo Hogar” (MSH).

Desde lo expuesto anteriormente, las interrogantes que guían esta investigación son:

- ¿Cómo impulsar la inclusión en el Centro de Desarrollo Infantil
- (CDI) y Educación General Básica (EGB) “Mi Segundo Hogar” (MSH)?
- ¿Qué barreras y/o potencialidades existen en la citada institución para impulsar la educación inclusiva?

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Diseñar un Plan de Acción orientado a promover la inclusión educativa en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y Educación General Básica (EGB) “Mi Segundo Hogar” (MSH).

1.4.2 Objetivos específicos

1. Precisar las bases teórico-científicas que fundamentan el desarrollo integral de la educación inclusiva desde un enfoque humanista y analizar sus principales antecedentes.
2. Analizar los aspectos susceptibles de mejora en cuanto a políticas, culturas y prácticas inclusivas en el Centro de Desarrollo Infantil y Educación General Básica “Mi Segundo Hogar.
3. Definir las acciones y estrategias que favorezcan la inclusión educativa en el centro.

1.5. Hipótesis de acción.

Esta propuesta está sustentada en el siguiente camino hipotético:

La aplicación de un «Plan de Acción para el Desarrollo Integral de la Educación Inclusiva» se espera que favorezca el proceso inclusivo del centro.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico consiste en el estudio y análisis de la educación inclusiva, la cual constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. Se presentan los referentes teóricos que sirvieron para el diseño de la propuesta que se presenta en este trabajo. Finalmente, se recogen también estudios previos realizados sobre la temática en cuestión de la investigación.

2.1. Bases teórico-científicas

Los siguientes aspectos se consideran desde una perspectiva teórico-científica, ellos son: los antecedentes y orígenes del término inclusión educativa, así como su importancia y necesidad en la actualidad.

2.1.1. Antecedentes y orígenes de inclusión educativa

La Teoría de la evolución de las especies planteada por Charles Darwin con su principio de los cambios intergeneracionales, advierte las lógicas leyes terrenales, que aplican a todo el potencial genético de los seres vivos por lo que es pertinente evolucionar, en las dinámicas acciones del proceso adaptativo que se destaca en el desarrollo integral del hombre-mujer como constructor de su conocimiento.

De tal manera, desde la perspectiva evolutiva se considera como punto de partida a la Educación Especial como el modelo del déficit con una visión tradicional, modalidad educativa consignada a estudiantes con discapacidad con un currículo propio y diferente, sistema educativo paralelo al sistema educativo ordinario (González, 2009).

La transición de un sistema educativo definido por la privación de derechos marcó en los grupos sociales la exclusión, para dar paso a la segregación de diversos colectivos. El estudiante tenía que adaptarse al sistema educativo con currículos descontextualizados sin respuestas a las necesidades individuales.

Con todo este escenario toma protagonismo el discurso de varios grupos sociales, se visualiza un sector vulnerable pidiendo respuestas al sistema educativo, bajo la consigna de la

integración, exigiendo igualdad de derechos y atención individualizada. La evolución ha permitido equilibrar posturas y reflexionar en las normativas gubernamentales para transformar vidas, familias, comunidades, sociedades más justas como línea evolutiva del desarrollo humano integral.

La descripción previa invita a relacionar aquella lógica evolutiva, como respuesta a tantos años de batallar con procesos educativos y de organización de las escuelas para dar paso al nuevo enfoque adaptativo. La educación inclusiva, respetuosa de la diversidad maravillosa de seres únicos e irrepetibles, seres biopsicosociales con sus propios ritmos de aprendizaje con habilidades y destrezas propias de admirar y respetar.

Es importante señalar que la principal diferencia entre integración escolar y educación inclusiva es que en la primera es el alumnado el que debe adaptarse al entorno escolar, mientras que en la segunda es el centro educativo el que se adapta a las necesidades de su alumnado (García y Ruiz, 2020).

Con la pertinente diferenciación de los criterios de los autores mencionados surge lo que hoy conocemos como educación inclusiva y atención a la diversidad. Las que están estrechamente relacionadas con la innovación educativa, las mayores expectativas de desarrollo humano, un currículo flexible, la aplicación de estrategias educativas según estilos de aprendizaje o y la satisfacción de necesidades individuales.

De modo que la educación inclusiva y atención a la diversidad está en condiciones de establecer un compromiso de conseguir más triunfos en la praxis pedagógica cerrando brechas y marcando un sendero por el cual transitaran aquellas personas comprometidas con cambios significativos, esperanzando a las futuras generaciones.

Sin embargo, a pesar de que a nivel internacional se ha avanzado en la educación inclusiva y atención a la diversidad, América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión (Alperín y Fischman, 2015).

Los países de América Latina Durante la década de los noventa dieron inicio a una serie de reformas educativas encaminadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al

mejoramiento de su calidad y equidad, no obstante, aún permanecen importantes desigualdades educativas, es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; ayudar a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas (Blanco, 2006).

En gran parte, los países adoptan en sus políticas y leyes principios de la Declaración de Educación para Todos, también se evidencia que en la práctica existen diversos componentes que excluyen y discriminan a varios alumnos del sistema educativo. Pese al gran avance que se ha dado en cuanto al acceso a la educación, aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento (Blanco, 2006).

Existe un sinnúmero de evidencias en relación a la educación en los primeros años de vida para el desarrollo integral humano, efectos de preparación y equilibrio. Las bases para lograr una mayor igualdad se cimientan en la primera infancia. En América Latina hay mayor conciencia sobre la importancia de la educación de la primera infancia que se expresa en un mayor desarrollo de políticas y en el aumento de la cobertura, aunque existe desigualdad en el acceso que afecta a los niños y niñas de medios socioeconómicos más desfavorecidos, del sector rural, de pueblos originarios o con discapacidad (Blanco, 2006).

Varios autores al definir a la educación inclusiva desde sus contextos sociales, culturales, situacionales o simbólicos, la consideran como aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica. Esto se debe a que los mismos consideran que este tipo de educación debe contribuir al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita y Duk, 2008).

Estos autores aportan una importante referencia que invitan a reflexionar, sostienen que, a pesar de los grandes esfuerzos de los sistemas educativos a nivel internacional, por garantizar el acceso a la educación para todas las personas, aún existen altos índices de deserción escolar y niveles precarios de calidad educativa; una realidad que contrasta con la necesidad de innovación educativa.

En los trabajos Matsuura (2008) y González (2009) se fundamenta que la educación inclusiva procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza en los diversos niveles y ambientes existentes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje significativo.

Es necesario precisar que la educación inclusiva no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad (Warren et al., 2014). De aquí que todos los actores de la sociedad puedan participar en este tipo de educación y contribuir desde su rol social, saberes, experiencias, valores, etc.

Otros autores han abordado el tema, tal como a continuación se muestra en una forma integrada el análisis de Florian (2005) y de Ainscow, et al. (2008) en relación a la línea evolutiva que diferencia sus fundamentos:

Tabla 1.

Perspectivas realizadas sobre la educación inclusiva.

Florian (2005)	Ainscow et al. (2008)
<p>La educación inclusiva se entiende como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Complementarse, enfrentarse a la adversidad, cómo enfrentarse a la divergencia. ● Elementos que garantizan que el estudiante con discapacidad sea visto como un miembro apreciable y necesario en todos los aspectos de la comunidad escolar. ● Un movimiento hacia el engrandecimiento de las posibilidades de las escuelas “ordinarias” para que puedan incluir una mayor diversidad de estudiantes. ● Escuelas que ofrecen un currículo al alumnado a través de una planificación organizacional diferente a la de aquellas escuelas que excluyen a algunos estudiantes de sus clases regulares. ● Escuelas que son organizaciones de resolución de problemas diversos con una misión común que enfatiza el aprendizaje para todos los estudiantes. ● Escuelas accesibles. 	<p>La educación inclusiva se entiende como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Una inquietud por los estudiantes con discapacidad y otros categorizados como "con necesidades educativas especiales". ● Respuesta a las experiencias de exclusión/expulsión disciplinaria que llevan a cabo los centros escolares frente a situaciones de emergencias de convivencia. ● Inserción en reciprocidad con todos los grupos sensibles a la exclusión. ● Acompañamiento como proceso de escuelas para todos. ● Sinónimo del movimiento promovido por la UNESCO sobre "Educación para Todos" (EpT). ● Una perspectiva de elementos en la educación y en la sociedad.

Ante tales aspectos referidos, se aprecian algunos de los contenidos o elementos fundamentales que subyacen a diferentes perspectivas realizadas sobre la educación inclusiva.

La UNESCO, en el Informe de Seguimiento “Llegar a los marginados” señaló la falta de acción contra las desigualdades estructurales y las relaciones de poder desiguales vinculadas a los ingresos económicos, el sexo, la pertenencia étnica, la discapacidad, el idioma y otros factores de desventaja. Esta situación está obstaculizando los progresos hacia la Educación para Todos se necesita el impulso de procesos de exclusión sociales más generales (UNESCO, 2010).

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberán ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del 2015 (UNESCO, 2000).

2.3. La educación inclusiva en Ecuador

En Ecuador, la educación ha cambiado y evolucionado bajo acuerdos nacionales e internacionales. A continuación, un análisis histórico de su evolución en el país:

La preocupación por la Educación Especial en el Ecuador comienza en 1940 por iniciativa de padres de familia y organizaciones particulares que crearon centros para dar atención educativa a sus hijos/as que presentaban discapacidad, basándose en criterios de caridad y beneficencia.

En este período la atención de las personas con discapacidad tenía un enfoque médico asistencial que consistía en cuidar la salud, proveer alimentación, custodia, protección y, en lo posible, realizar actividades lúdicas y muy pocas pedagógicas, “atendiendo” en un mismo centro a la población con todo tipo de discapacidad.

Posteriormente, las primeras instituciones educativas especiales que atendían a una discapacidad en particular, para personas ciegas y sordas, funcionaron en las grandes ciudades como Quito y Guayaquil. Luego se crearon escuelas para personas con “retardo mental” (denominación utilizada para quienes presentan discapacidad intelectual) y escuelas para personas con “impedimentos físicos”.

Al existir varios organismos, todos comienzan a dar respuesta desde lo que creen conveniente, lo que origina una multiplicidad de acciones, operativización de diferentes corrientes y desperdicio de recursos. La Ley de Educación y Cultura de 1977, en su artículo 5 literal c, establece la base legal para que se desarrolle la Educación Especial. En este instrumento se puntualiza la educación de las personas con discapacidad y se formula el año siguiente el Primer Plan Nacional de Educación Especial, que contiene: objetivos, campos de acción y obligaciones del Ministerio de Educación respecto a cómo se debe educar a los estudiantes con discapacidad.

La década de los años 70 se caracteriza por la creación de escuelas de educación especial, públicas y privadas, cuyo modelo de atención educativa tiene un enfoque rehabilitador entendido como un proceso continuo y coordinado que tiende a obtener la restauración máxima de la persona con discapacidad en los aspectos funcional, psíquico, educacional, social, profesional y ocupacional, con el fin de integrarla a la comunidad como miembro productivo.

En enero de 1980, en el Ministerio de Educación y Cultura se crea la Unidad de Educación Especial, responsable administrativa y técnica de la ejecución del Plan de Educación Especial y dependiente de la Dirección Nacional de Educación. Las instituciones educativas especiales trabajaban de manera aislada y diferente a la educación general, con sus propios lineamientos y principios.

La legislación de la época, especialmente la Ley y Reglamento de Educación, garantizaba que la Educación Especial atendiera a las personas “excepcionales” (término utilizado en ese entonces para denominar a las personas con discapacidad). En estos años 80 se empiezan a conocer términos como necesidades educativas especiales e integración educativa, para referirse al proceso de pasar de las escuelas especiales a las escuelas regulares.

Al comenzar la década de los 90 se da inicio al reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, coincidiendo con la publicación del proyecto de investigación realizado por la UNESCO respecto al nuevo enfoque de “atención a personas con discapacidad”, y acuñando el término “niño, niña con necesidades educativas especiales”, y se dieron los primeros pasos para la aplicación del modelo de integración educativa.

En el enfoque de la integración, los estudiantes que se incorporan a las escuelas comunes se tienen que adaptar o asimilar a la oferta educativa disponible (currículo, valores, normas, entre otros) independientemente de su origen social y cultural, sus capacidades, su lengua o situaciones de vida. El sistema educativo permanece inalterable por lo que las acciones se centran más en la atención individualizada de las necesidades de los estudiantes sin cabida en la oferta disponible (adaptaciones curriculares, apoyos especializados, otros), que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos.

A inicio del siglo XXI el concepto de inclusión fue ganando terreno en el ámbito social y educativo, por la necesidad de disminuir los altos índices de exclusión. Sin duda, la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha producido cambios significativos en muchas escuelas, pero no en el sistema educativo en su conjunto que sigue operando en la mayoría de los países, incluyendo al Ecuador, con un enfoque homogeneizador que excluye a numerosos estudiantes de la educación y del aprendizaje.

El movimiento de educación inclusiva constituye un paso más en el ejercicio del pleno derecho a una educación de calidad, ya que no se trata solo de que los estudiantes tradicionalmente excluidos se eduquen en las escuelas regulares, sino que éstas transformen sus culturas, políticas y prácticas educativas para favorecer su plena participación y aprendizaje.

Es así que el Ecuador se encuentra en un proceso de transformación hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad. El gobierno actual se ha comprometido y ha tomado acciones para afrontar la atención de las personas con discapacidad estableciendo como una prioridad dentro de sus políticas de Estado la educación inclusiva.

En la Constitución de la República del Ecuador, en el Art. 46 se establece que el Estado adoptará, medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes la atención a menores de seis años, que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos. En el mismo artículo se señala que se dará Atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. Y se garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad.

A partir del 2010 el Ministerio de Educación desarrolla un proceso de reestructuración, desde una nueva propuesta organizativa y curricular en todos los niveles y modalidades. Con la finalidad de fortalecer la educación inclusiva no solo para quienes presentan discapacidad, sino para todos los grupos de atención prioritaria.

En el 2011 se aprueba la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en la cual se hace efectivo el derecho a la educación que tienen las personas con discapacidad, garantizando la inclusión de estas a los establecimientos educativos dentro del marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, basado en la relación de todos los actores sociales y la comunidad educativa.

Este cambio se dio con el fin de generar un importante avance en la atención a la población con necesidades educativas especiales. El Ministerio de Educación (2011) señala que es preciso crear condiciones que permitan hacer efectivo el derecho que tienen todos los estudiantes para acceder a una educación encaminada a desarrollar sus capacidades, potencialidades individuales y la plena participación en el medio.

En el 2013, a través del Acuerdo Ministerial 295-13, el Ministerio de Educación estableció que se debe evitar la exclusión de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo. Con ese Acuerdo se promovió la implementación de proyectos educativos para fortalecer las capacidades de los docentes y las estructuras organizacionales, a través de la transformación de las escuelas ordinarias hacia escuelas inclusivas.

Y por último en el 2020, a través de la UNESCO se publica en Ecuador un trabajo en el cual se recoge la experiencia que se llevó a cabo en el proceso de armonización de las metodologías de inclusión educativa con foco en la población en situación de movilidad humana. Este trabajo termina con la construcción de una caja de herramientas que contiene materiales metodológicos y pedagógicos que brindan diversas alternativas e insumos para reflexionar sobre la educación y su relación con el desarrollo sostenible. Además, permiten profundizar en el análisis de la educación inclusiva en el contexto actual y brinda herramientas prácticas para trabajar con los diferentes actores del sistema educativo. (Brown, et al, 2020)

2.4. Características de una escuela para todos.

El término “escuela para todos” aparece en la definición que plantea la UNESCO sobre de educación inclusiva. En ella se habla de un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos. Es así que la UNESCO (2009) señala que como principio general, se debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (p. 39).

A continuación, se analizan tres momentos internacionales de donde surge la Educación para Todos:

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, 1990, se lanzó el movimiento Educación para Todos (EPT). La Conferencia fue realizada en Jomtien, Tailandia, y culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos (Declaración Mundial de Educación para Todos, (Jomtien 1990).

El trabajo de análisis de esta Conferencia permitió diagnosticar tres problemas fundamentales: las oportunidades educativas eran limitadas; la educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía; y por último, ciertos grupos marginales, como las personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación (Parra, 2010).

En el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán, 1996, después de la Conferencia de Jomtien (Tailandia), convocó cerca de 250 dirigentes de 73 países, entre los cuales se encontraban ministros de educación, representantes de organismos bilaterales y multilaterales y organizaciones no gubernamentales. Su objetivo consistió en evaluar los avances logrados desde la Conferencia de Jomtien.

El Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar, en 2000, constituye uno de los eventos más importantes a nivel mundial. En este encuentro se adoptó el Marco de Acción de Dakar, que integró los seis marcos regionales de acción del mundo, manifestando un “compromiso colectivo para actuar” y cumplir los objetivos y finalidades de Educación para Todos en 2015.

De igual manera que en la Declaración de Jomtien, el Foro prestó atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados y solicitó una acción positiva para superarlos. En especial, identificó las barreras que afectan particularmente a las niñas, a las mujeres y a las minorías étnicas, considerándolas como un síntoma de un problema mayor. El Foro recomendó que se debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, también a niños, niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

La UNESCO (2009), enmarcó los Objetivos de la Educación para Todos (EPT), que en esta investigación se asumen como tal. A continuación, se describen:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar por que de aquí a 2015 todos los niños y niñas que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria.
- Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados del aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Una escuela inclusiva sólo es posible si se constituye como una comunidad solidaria y enriquecedora basada en relaciones positivas entre los miembros de la escuela (alumnos, padres, maestros, personal, etc.) y en la comunidad externa como primicia de la calidad educativa. En estas escuelas se rechaza todo tipo de segregación y aislamiento, de ahí que el Ministerio de Educación (2011) señala que una escuela para todos tiene las siguientes características:

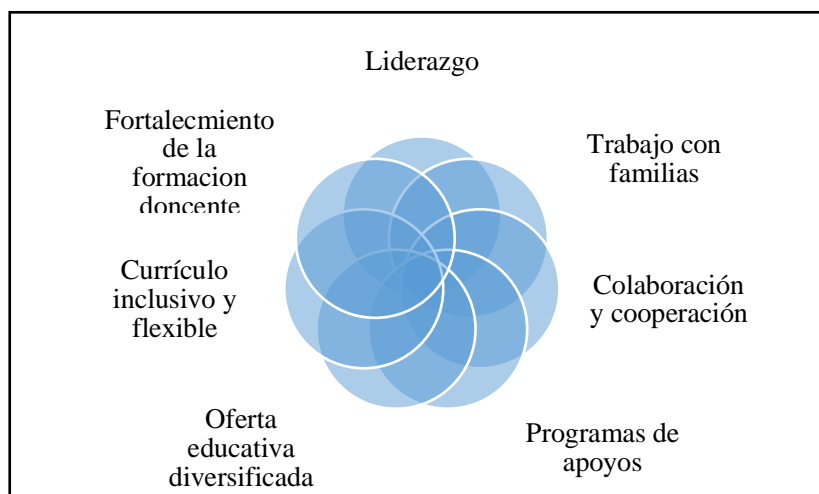


Gráfico 1. Características de una Escuela para todos.

- Las autoridades del centro educativo deben tener liderazgo, lo que conlleva a estar involucrados activamente con toda la institución.
- Trabajar con las familias, por ser parte esencial en la educación del alumnado, por ello es necesario desarrollar programas permanentes de capacitación, orientación y apoyo.
- Colaboración y cooperación, en la que estén involucrados los estudiantes en estrategias de apoyo mutuo (enseñanza entre iguales, aprendizaje cooperativo, enseñanza en equipo, coenseñanza). Asimismo, generar una práctica docente de inclusión y atención a la diversidad (equipo de asistencia estudiante-docente y equipo transdisciplinario).
- Se desarrollan de Programa de apoyos, con la participación de profesionales especializados que luego interactúen con los docentes y demás miembros de la institución.

- La oferta educativa es diversificada, es decir, que flexible con múltiples oportunidades que promuevan y aseguren la permanencia de los estudiantes.
- Se aplica un currículo inclusivo y flexible.
- Se fortalece la formación docente inicial y continuación para la atención a la diversidad.

2.1.2. El índice de inclusión, como herramienta para la mejorar escolar.

El Índice de inclusión también conocido como *Index for inclusion* es una herramienta que permite a la institución educativa realizar un proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad.

La educación inclusiva implica la creación de condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos, pero, también apela a la manera en cómo se comprende y respeta la diversidad. Por tanto, se destaca como imprescindibles: una cultura de inclusión; políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

- **Cultura de inclusión.**

La cultura generalmente debe ser definida como punto de partida para entender lo que es una cultura inclusiva; Así pues según Austin (1999) a la cultura la conocemos como un entramado de significados compartidos, significados que obtienen su connotación del contexto (geografía, clima historia y proceso productivos), pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica; justificándose el argumento teórico que nos dice que la cultura está tanto en la mente de los individuos como en el ambiente en que ellos viven.

Finalmente, los contextos son muy variados. Puede ser el contexto de un lugar de trabajo, de una familia, de un barrio o lugar poblacional, de una localidad, de una región o nacional, algunos de estos contextos culturales son más amplios que los otros y los contienen a los demás recursivamente, como las capas de una cebolla.

La UNESCO (1996) define la cultura como “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. (p.13).

Desde la aceptación de la idea de que la educación no es neutra, se conviene en que esta ha de estar al servicio de la construcción y del desarrollo de una sociedad más justa, solidaria y democrática. La educación inclusiva es, ante todo, una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, que son muchos más que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Así mismo, si se acepta el principio de que una de las virtudes fundamentales de la democracia reside en la inclusividad, es decir, en su capacidad de incorporar los grupos, antes privados de sus derechos civiles, a los procesos de toma de decisión, de esto se sigue que las escuelas, en tanto instituciones públicas fundamentales, deberían ser “desnormalizadas” y “pluralizadas” con el fin de alcanzar la igualdad cívica (Wasson y Boyles, 1998).

La educación y la ciudadanía están estrechamente relacionadas, puesto que cuando la escolaridad se hace accesible, aceptable y adaptable a las necesidades de los educandos es que se puede ejercer el derecho a la educación y alcanzar una forma significativa de ciudadanía (Osler y Starkey, 2005). Hacer efectivo el derecho a la educación implica asegurar otros derechos, como el de igualdad de oportunidades, el de la participación y la no discriminación y el derecho a la propia identidad.

En el *Index for Inclusion*, se define cultura inclusiva como aquella centrada en “crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo” (Booth y Ainscow, 2000, p. 13).

La educación inclusiva, por tanto, no sólo es una cuestión técnica, sino que necesita que los profesionales que la llevan a cabo den una respuesta actitudinal positiva y ética.

- **Políticas inclusivas.**

El modelo de Escuela Inclusiva se apoya en la idea de “la escuela como comunidad de aprendizaje”. En las escuelas inclusivas todos sus miembros (director, profesorado, padres y alumnado), debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y alcanzar el principal objetivo que es conseguir que todos participen, aprendan y desarrollen un sentido de comunidad.

La escuela debe ser vista como una organización que aprende, capaz de generar dinámicas formativas y de cambio en su propio seno para resolver sus propios problemas, pero también colaborando sistemáticamente con el entorno. La mejora de la educación especial no puede concebirse si no es en el marco general de la reforma de la escuela, es decir de la educación, o de lo que se ha denominado en Estados Unidos la “reestructuración de la escuela” o “paradigma organizativo de la educación inclusiva” (Dyson y Millwrad, 2000).

Por otro lado, la inclusión no debe limitarse a la escuela. De hecho, la UNESCO (1996) remarca que “la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal e incluye la casa, la comunidad y otras oportunidades para la educación más allá de las escuelas” (p. 36). Por ello, el concepto de “comunidades que aprenden” no sólo incluye a la escuela. Algunos de los compromisos pedagógicos que pueden darse entre centros escolares y familia son: implicación de las familias en las tareas educativas; participación a través de los tutores, conciliación del horario familiar y escolar; programas de formación, escuelas de padres.

Se considera que las “redes de deliberación y resultados” son estrategias clave. En el servicio de educación, supone la negociación de nuevas relaciones, interdependientes, entre las escuelas, las administraciones. La gestión del centro debe centrarse en el trabajo cooperativo de los agentes implicados. La colaboración, pues, es esencial, porque la innovación requiere la resolución de problemas de forma reflexiva, mediante el discurso y un proceso socio-constructivista en el que la voz y la colaboración de cada miembro del equipo contribuye a la construcción de nuevos significados en el seno de la organización.

- **Prácticas inclusivas**

La organización escolar y la práctica del aula deben atenerse a unos principios generales, en particular: a) la eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. También se afirma que las escuelas deben entablar estrechas relaciones con los padres y las comunidades, basadas en el fomento de una adhesión común a los valores de la inclusión (Ainscow y Miles, 2008, p. 33).

De acuerdo con lo descrito, esta investigación pretende detectar las áreas deficitarias dentro de la atención a la diversidad, las múltiples potencialidades, tanto en el profesorado como de la organización del centro, así como el grado de inclusión de cada uno de ellos, teniendo como referentes las tres dimensiones del *Index para la inclusión* (Both y Ainscow, 2000): cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas. A raíz de estos resultados, pretendemos generar propuestas de mejora en los centros para que se adapten verdaderamente y sean eficaces a la hora de dar respuestas a las necesidades de todos los alumnos/as, simplificando, modificando o realizando nuevas aportaciones en la innovación del modelo de la escuela inclusiva.

En correspondencia con lo anterior señalado, el *Index para la inclusión* es una guía o instrumento de evaluación que se estructura en tres dimensiones como son: creando culturas inclusivas, estableciendo políticas inclusivas, y desarrollo de prácticas inclusivas. Estas dimensiones están operacionalizadas en indicadores, ver figura 1 (Booth y Ainscow, 2015, p. 17).

Tabla 2.

Dimensiones del Índice de Inclusión


Dimensiones del <i>index for inclusion</i>	Marco de planificación
	<p>Dimensión A: Creando culturas inclusivas</p> <p>A1: Construyendo comunidad</p> <p>A2: Estableciendo valores inclusivos</p> <p>Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas</p> <p>B1: Desarrollando un centro escolar para todos</p> <p>B2: Organizando el apoyo a la diversidad</p> <p>Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas</p> <p>C1: Construyendo un curriculum para todos.</p> <p>C2: Orquestando el aprendizaje.</p>



Figura 1. Relación entre dimensiones, indicadores y preguntas del cuestionario *index for inclusion*

[Fuente: adaptado de Booth y Ainscow (2015, p. 17)]

A su vez, cada indicador se puede vincular a preguntas que definen su significado y mejoran la exploración, desencadenando de este modo la reflexión y el diálogo continuo, lo que posibilita el planteamiento de nuevas preguntas, como una manera genuina de mejorar la propia práctica de educación inclusión (Booth y Ainscow, 2015, p. 17).

La experiencia del *Index for inclusion*, tiene efectos más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo; y, fuera del centro, el establecimiento de redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros (Duran, et al., 2005).

En síntesis, se puede decir que la inclusión educativa es la respuesta educativa que se le brinda a la diversidad de estudiantes que se encuentra en los centros educativos. Hace

referencia a la eliminación de barreras que impiden el aprendizaje y participación dentro y fuera del aula.

2.2. Antecedentes

Se han tomado como referencia varios estudios acerca del tema de esta investigación a nivel internacional y nacional y local. Dando a conocer la escasez de información a nivel local acerca de temáticas que abordan la inclusión educativa.

En la propuesta de aula inclusiva realizada por Crisol (2016) se buscó comprobar el nivel de inclusividad en las aulas de Educación primaria de un centro concreto. En cuanto a su metodología se utilizó una estrategia mixta basada en la mezcla de metodologías cualitativas y cuantitativas que abordaron la investigación desde perspectivas distintas. Se analizaron las tres dimensiones; Culturas, Políticas y prácticas inclusivas. Luego del análisis se pudo percibir que el proceso hacia la inclusión de este centro es lento pero progresivo. El autor señala que para que un centro sea más inclusivo requiere de la toma de conciencia y responsabilidad por parte del profesorado y de esa manera innovar y fortalecer las debilidades que afectan tanto a nivel organizativo como didáctico. Y se ha desarrollado una propuesta de intervención y mejora para instaurar aulas inclusivas.

Del mismo modo Darretxe et al., (2013) han hecho una relación de datos que parten de dos investigaciones. La primera en un centro de Educación Primaria y la otra de un centro de Educación Secundaria del País Vasco, ambos estudios con grandes aportes para el desarrollo del proceso de la Educación Inclusiva. En cuánto la metodología, existió un estudio etnográfico realizado por medio de observación, videos y entrevistas a los profesores, también se elaboró un instrumento para la recogida de datos que se basó en un modelo ecológico del aula y fue complementado con las categorías del Index. Luego de analizar los resultados de manera detallada, se muestran prácticas que acercan a los centros educativos a la inclusión como la adaptación curricular por parte del profesorado, en cuanto a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y de la misma manera aquellas denominadas “menos presentes” que la alejan de este direccionamiento, como son los esquemas mentales, problemas de organización y finalmente la falta de capacitación e innovación al profesorado. Otros resultados reflejan realidades distintas del centro de Primaria y el de Secundaria, es decir, se manifiestan “culturas institucionales” diferentes. Y se ha considerado proponer

estrategias de enfoque y una formación diferenciada que se adapten a la realidad de cada etapa educativa. Concluyen que la cultura institucional, las estructuras organizativas y las creencias del profesorado son fundamentales para avanzar hacia prácticas más inclusivas.

Por otra parte, Simón et al., (2016) en su investigación realizada en España, tienen como objetivo compartir reflexiones para direccionar un modelo pedagógico hacia los centros educativos. Este grupo de investigadores enumeran acciones validadas por otros autores y proponen adoptar formas en cuanto a construir, fortalecer, cuidar y sostener alianzas solidas a reproducir en post de una educación más inclusiva; desde la autoevaluación institucional dedicar una actitud reflexiva y transformadora destinada a eliminar las barreras e indagar en recursos innovadores inclusivos como familia, centros escolares y comunidad.

Simón et al., (2016) concluyen que estos resultados invitan a replantear varias actividades como sociedad escolar, política y comunidad en fin de diseñar entornos éticamente sostenibles y a fortalecer agendas inclusivas e innovadoras que destaquen en puntos favorables para los entornos educativos.

En otro estudio realizado por Figueroa y Muñoz (2014) en un establecimiento educacional en Santiago de Chile, se planteó como objetivo describir y analizar el proceso reflexivo y transformador en un colegio. Aplicaron una metodología cualitativa, estudio de caso basado en la técnica de la observación participante, el diario de campo y la entrevista. Se utilizó la tercera versión del *Index for inclusión* y fue aplicada como una herramienta intermediaria para el proceso de autoevaluación y mejora a nivel de sus tres dimensiones como son: culturas, políticas y prácticas.

Entre los principales resultados encontrados por Figueroa y Muñoz (2014) en cuanto a la cultura están: la lejana participación de los padres y madres de familia en las dinámicas del establecimiento educativo y también el distanciamiento que existe entre el centro y entorno. En cuanto a las políticas, se encontraron barreras con relacionadas con los altos niveles de violencia. Y por último en las practicas, encontraron como barrera el exceso de programas que apoyan la transversalidad pero que no se articulan en el establecimiento desde una visión común y por otra lado se encontró la dificultad para asumir un enfoque de planificación curricular que abarca la diversidad del aula.

Esta investigación pudo concluir que el proceso autoevaluación a partir del uso de esta guía es enriquecedor ya que aporta una visión reflexiva y renovadora. Esto orienta en la búsqueda de barreras y recursos para la inclusión. Para este proceso la participación ha sido elemental y se ha convertido en una vía para alcanzar el empoderamiento de la institución y así orientarlo hacia un establecimiento más inclusivo. (Figueroa y Muñoz, 2014)

Por otro lado, Guerrero y Arjona (2011) realizaron un estudio el objetivo de desarrollar un proceso de análisis y auto-evaluación sobre la realidad de la inclusión y la opinión al respecto de todos sus implicados (profesorado, familiares y estudiantes). La metodología aplicada para realizar esta investigación se basa en cuatro fases: la primera fase tiene un carácter descriptivo-exploratorio, la segunda y cuarta de investigación colaborativa y la tercera cuasi-experimental relacionados con cada uno de los objetivos planteados por los autores. Este estudio utilizó como base el *Index for Inclusión*, analizando las culturas políticas y prácticas inclusivas.

Guerrero y Arjona (2011) concluyeron que las áreas en las que existen debilidades o déficit en cuanto a la atención a la diversidad, están relacionadas con la organización del centro, adaptaciones curriculares, recursos y prácticas inclusivas. Por otro lado, los autores también encontraron fortalezas, estas están relacionadas con la plana docente: formación y actitudes del profesorado, metodología y evaluación. También se ha palpado la realidad que refleja en relación a la formación recibida. Todos estos resultados del estudio tuvieron el fin de generar propuestas de mejora en los tres centros educativos. Para que con eficacia y adaptación puedan dar respuestas a las necesidades de los estudiantes. Algo que se lograría reduciendo, modificando y haciendo nuevos aportes innovadores para una escuela más inclusiva.

Para Calvo et al., (2016) las familias han estado habitualmente postergadas de un rol activo en la dinámica educativa, pese a que aún es una realidad, su investigación se centra en que se puede incrementar la participación familiar bajo una planificación relacionada a aquellas actividades específicas con ese fin,. En esta investigación proponen varias directrices a tener en cuenta para mejorar e incrementar la participación familiar.

Si existe presencia de los padres, en las decisiones educativas que directamente involucran a sus hijos y se encuentra habitualmente garantizada, pero se evidencia una falta real de participación por lo que se mencionaba anteriormente, no se define el rol a desempeñar.

Algunas variables como políticas, creencias de las familias y profesorado así mismo la percepción de los profesores sobre lo que a cultura, liderazgo, programas, interés, factores sociales respecta pueden haber tenido experiencias negativas y se deben tomar en cuenta para proponer la participación, implicación y colaboración de los padres en la vida del Centro Educativo.

Mientras que en Ecuador Lituma (2016), hizo un análisis acerca de la Realidad de la Cultura Inclusiva en centros fiscales de educación Inicial en Cuenca. Este autor aplicó a 77 docentes y 11 directivos el cuestionario del índice de Inclusión siguiendo el formato propuesto por el Ministerio de Educación del año 2018. Este modelo incluye tres dimensiones que fueron las culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En el caso de los directivos, se destaca la capacitación, mejorar la infraestructura y la metodología de enseñanza, las relaciones interpersonales; Como aspectos susceptibles de mejoras para una educación inclusiva. Mientras que los docentes, plantean que se requiere mejorar la infraestructura de los establecimientos (aulas, canchas, sanitarios, rampas, etc.), optimizar las relaciones interpersonales (rivalidad, egoísmo, preferencias por ciertos profesores, indiferencia), puntualizan en requerir capacitación (cursos, talleres sobre inclusión, planificación con adaptación curricular.

Lituma (2016) concluye su estudio indicando que existe una falencia en cuanto a la aplicación de las prácticas inclusivas porque fue la dimensión más baja en los resultados obtenidos- Se evidencia la necesidad de cambiar los procesos de aprendizaje en cuánto a este ámbito.

Finalmente en la provincia de Esmeraldas Montánchez, (2014) realizó una investigación con el objetivo de conocer las actitudes, conocimientos y las prácticas de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Para la recogida de información utilizó un cuestionario de elaboración propia. En cuanto a las prácticas finalmente se destacan acciones positivas en la mayoría de las respuestas. Montánchez, (2014) indica que los docentes dicen poseer y manifestar prácticas inclusivas dentro del aula con todos sus alumnos sin exclusiones. En cuanto a la percepción se presentan carencias de educación inclusiva, que únicamente es pensada para aquellos niños con dificultad sensorial, física y psicológica, y déficit en el conocimiento del marco legislativo por el que se rige el país.

Los principales descubrimientos en este proceso investigativo se detallan a continuación: Insuficiente sistemas de acreditación del profesorado; Bajo nivel de formación pedagógica del profesorado; Débil calidad de programas educativos y de formación docente; Poca investigación a nivel nacional sobre capacitación docente; Carencia de formación inclusiva y contenidos adecuados para atender a grupos desfavorecidos y marginados de la sociedad (niños y niñas con capacidades especiales, en situación de pobreza o pobreza extrema, de poblaciones rurales, etc); Prácticas pedagógicas descontextualizadas; Poco debate institucional en materia educativa y educativa inclusiva.

Montánchez (2014) concluye que las actitudes y prácticas de los docentes hacia la inclusión son valoradas positivamente, sin embargo, en cuánto a conocimientos las puntuaciones han sido bajas lo que se considera un limitante para el camino hacía un movimiento inclusivo en la provincia.

3. MARCO METODOLÓGICO

Esta sección brinda los elementos característicos del contexto de la investigación desarrollada. En adición, se muestra el enfoque, paradigma y perspectiva investigativa adoptados. Además, se precisan las etapas seguidas en el referido camino metodológico, el objetivo, la población y muestra y las preguntas de investigación. Finalmente, se hace alusión a las técnicas e instrumentos utilizados y los procedimientos para la recolección y análisis de datos.

3.1. Contexto de la investigación

El Centro de Desarrollo Infantil y Escuela General Básica “Mi Segundo Hogar” de la ciudad de Esmeraldas tiene tres décadas de funcionamiento dentro del servicio educativo. Está enfocado al desarrollo integral infantil y atención de niñas y niños desde los doce meses hasta los doce años de vida quienes socializan con los docentes y personal administrativo. Es una Institución Educativa (IE) particular que oferta el servicio de cuidado diario (Educación Inicial) y jornada escolar (Educación General Básica) e inicia su jornada laboral desde las 08:00 am de lunes a viernes, según los servicios contratados por los padres de familia.

La escuela “Mi Segundo Hogar” (MSH), desde el año 2000, se implantó el currículo por Ambientes de Aprendizaje o Ambientes Preparados, lo que marcó y marca experiencias vivenciales con tendencias a la escuela activa. El equipo de trabajo de educadores que labora en “*Mi Segundo Hogar*” (MSH) dio la primicia e inicios de la mano de los pedagogos tales como: Mauricio Wild y Rebeca Wild. Con las experiencias vivenciales acumuladas de estos docentes, se alude y puntualiza que: “nunca hubo una reunión sin hacernos preguntas referidas al tema de los “límites”, sobre todo porque muchos adultos tenían la idea de que límites era sinónimo de “directividad” (Wild, 2001, p. 8).

Dentro del contexto escolar descrito es pertinente destacar, que es la primera vez que se va a realizar una propuesta de investigación educativa y está destinada a interpretar las percepciones de los docentes, personal administrativo y padres de familia. Innova en las culturas, prácticas y políticas inclusivas para fundamentar el desarrollo curricular en

metodologías activas, y de esa manera tomarlas como principal referente en la ciudad y provincia de Esmeraldas.

Este contexto escolar no dispone de un Plan de Mejoras para el Desarrollo Integral de la Educación Inclusiva, ni de otro instrumento semejante que pueda utilizarse con el fin de impulsar significativamente las prácticas, políticas y culturas inclusivas. Por lo que resulta necesario concebir y aplicar dicho plan orientado a este propósito.

3.2. Metodología de la investigación

El estudio realizado fue específicamente cuantitativo, desde una perspectiva de investigación por encuesta en la que la investigadora obtuvo información de opiniones e ideas mediante un cuestionario que ayudó a describir la realidad.

La investigación cuantitativa se basa en alguna forma de positivismo lógico, asumiendo que hay hechos sociales estables con una realidad única que es separada de los sentimientos y de las realidades de los individuos. Este tipo de investigación inquiera en establecer relaciones y explica causas de cambios en los hechos sociales medidos. Se ha recurrido a un conjunto de procedimientos y pasos establecidos que guían al investigador a elegir los métodos como parte de un diseño preestablecido antes de la recogida de datos. (McMillan y Schumacher, 2005).

El enfoque cuantitativo es evidenciable y se da por secuencias, cada etapa antecede a la siguiente no pueden pasarse ni evadirse, posee un orden muy estricto. Inicia de un pensamiento que se va moldeando y una vez delimitado resultan objetivos y preguntas de investigación de las cuáles se realizan hipótesis y se establecen variables. En este enfoque se hace uso de métodos estadísticos y se procede a sacar conclusiones. Se debe tener en cuenta que de varios procesos estandarizados en su recopilación de datos depende o no que la investigación sea confiable (Hernández et al., 2014, p.37).

Mediante una investigación por encuesta (cuestionario) se realizó la recopilación de datos fundamentada en medir las variables o conceptos contenidos en la hipótesis del proceso de desarrollo integral de la Educación Inclusiva, en escenarios comunes de la comunidad educativa del Centro de Desarrollo Integral y Educación General Básica “Mi Segundo

Hogar”. Su diseño por medio de esta recolección se llevó a cabo utilizando procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica tomando los cuestionarios de la Guía para la educación inclusiva por Booth, (2011) para que la investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores se debe demostrar que se siguieron todos los procedimientos.

3.3.Población y muestra

La población objeto de estudio son el personal docente, administrativo y de servicio de la comunidad educativa investigada que tienen responsabilidades organizativas en dicha comunidad. Cabe destacar que en esta población existen profesionales con una gran experiencia laboral, tanto de pertenecer a la institución como de haberse vinculado a diversos procesos pedagógicos.

Por ser la población abarcable desde el punto de vista investigativo, se decidió trabajar con todos sus miembros, por lo que no fue necesario seleccionar una muestra para su estudio.

Se realizó el primer cuestionario a 12 personas del personal docente, administrativo y de servicio y a 23 padres de familia.

3.4.Objetivo del estudio diagnóstico

Analizar la percepción sobre la educación inclusiva en los miembros de la comunidad educativa del Centro de Desarrollo Infantil y Educación General Básica “Mi Segundo Hogar” (MSH).

Objetivos específicos

- Conocer la percepción sobre las culturas, políticas y prácticas inclusivas en los miembros de la comunidad educativa Centro de Desarrollo Infantil y Educación General Básica “Mi Segundo Hogar” (MSH).
- Analizar la percepción que tienen las familias sobre la inclusión educativa que se da en el centro educativo.
- Identificar los aspectos susceptibles de mejora en las culturas, políticas y prácticas inclusivas.

3.5.Hipótesis

En la Institución Educativa (IE); Centro de Desarrollo Infantil y Educación General Básica “Mi Segundo Hogar” según la percepción de los docentes, administrativos y padres de familia existe una buena educación inclusiva.

3.6.Técnicas e instrumentos utilizados

En esta investigación ha sido utilizada la técnica de la encuesta que hace alusión a procesos generalizados de investigación y por medio de ellos se recopila y analizan datos de una muestra que se refieren a una población o universo un poco más extenso del que se desea investigar o explicar varias características (Casas et al., 2003). Ha sido utilizada para comprender las principales percepciones y actitudes en materia de inclusión educativa de los miembros de la comunidad educativa del Centro de Desarrollo Infantil y Educación General Básica “Mi Segundo Hogar”.

Los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios que se encuentran dentro del Marco de Planificación y Cuestionarios de la Guía para la Educación Inclusiva (*Index for inclusion*), Estos cuestionarios pueden ser utilizados para impulsar el trabajo de los profesores, equipo educativo y estudiantes en los aspectos que deseen mejorar en su centro escolar, además pueden ayudar a incorporar a un amplio grupo de personas en el análisis de lo que está pasando y de cómo mejorarlo integrándose como parte de un diálogo permanente que afiance la participación de toda la comunidad escolar (Booth y Ainscow, 2011).

El primer cuestionario fue aplicado a personal docente, administrativo y de servicio, consta de 60 ítems y está dividido en tres dimensiones y a su vez subdimensiones. El cuestionario se presenta a través de una escala Likert de 4 puntos (4= de acuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2= en desacuerdo, 1= necesito más información)

Tabla 3.
Dimensiones, secciones/subdimensiones e ítems del primer cuestionario.

Dimensiones	Secciones	Ítems
Cultura inclusiva	Construyendo comunidad	21 ítems
	Estableciendo valores inclusivos	A1 (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11) A2 (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11)
Políticas inclusivas	Desarrollando un centro escolar para todos	22 ítems
	Organizando el apoyo a la diversidad	B1(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13) B2 (1,2,3,4,5,6,7,8,9)
Prácticas inclusivas	Construyendo un curriculum para todos.	27 ítems
	Orquestando el aprendizaje	C1(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13) C2(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14)

El segundo cuestionario fue dirigido específicamente para padres de familia o tutores de la Institución Educativa (IE). Está generalizado y enfocado en los requerimientos, atenciones, peticiones e inquietudes de padres de familia. Este instrumento consta de 56 ítems que se presentan a través de una escala Likert de 3 puntos (3= de acuerdo, 2= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 1= en desacuerdo)

Tabla 4.
Dimensiones e ítems del segundo cuestionario.

Dimensiones	Ítems
	17 ítems
Cultura inclusiva	A (2,3,5,9,10,11,12,13,14,15,17,20,23,27, 31,33,34)
	17 ítems
Políticas inclusivas	B (1,4,6,7,8,18,19,22,24,26,29,30,35,41,42,48,51)
	15 ítems
Prácticas inclusivas	C(16,25,32,36,37,39,44,45,46,49,50,52,53,54,56)

3.7.Procedimientos para la recolección y análisis de datos

Para el proceso de recolección de datos se solicitó a la directora del Centro de Desarrollo Integral y Escuela General Básica Mi Segundo Hogar, la autorización para la realización de las encuestas. Las encuestas se aplicaron mediante los formularios de la plataforma Google.

Se realizó la socialización de los instrumentos y se compartió los formularios a través de un link, por medio de WhatsApp.

Una vez recogidos los datos se procedió a realizar el análisis estadístico mediante el programa Excel. A partir de los resultados se elaboraron gráficos y tablas para proceder con su interpretación.

Se analizaron los ítems de cada una de las dimensiones y subdimensiones y se ha precisado tomar en cuenta el análisis de los que poseen menor puntuación para esquematizarlos en una tabla de prioridades para la elaboración del plan de mejora.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El objetivo del estudio diagnóstico fue analizar la percepción que tienen todos los miembros de la comunidad educativa “Mi Segundo Hogar” sobre la educación inclusiva del Centro. A continuación, se presentan los resultados considerando cuatro secciones. La primera recoge los datos sociodemográficos de los sujetos encuestados. La segunda presenta los resultados del instrumento que fue dirigido al personal docente, administrativo y de servicio. La tercera sección presenta los resultados del instrumento que fue aplicado a los padres de familia. Y, por último, se muestran los resultados de los aspectos que son susceptibles de mejora en las tres dimensiones analizadas.

4.1. Datos Sociodemográfico

Tabla 5.
Descripción de la muestra

Grupo Encuestado	Hombres	Mujeres	Total
Docentes	0	7	7
Administrativo	1	2	3
Padre de Familia	8	15	23
Personal de Servicio	0	2	2

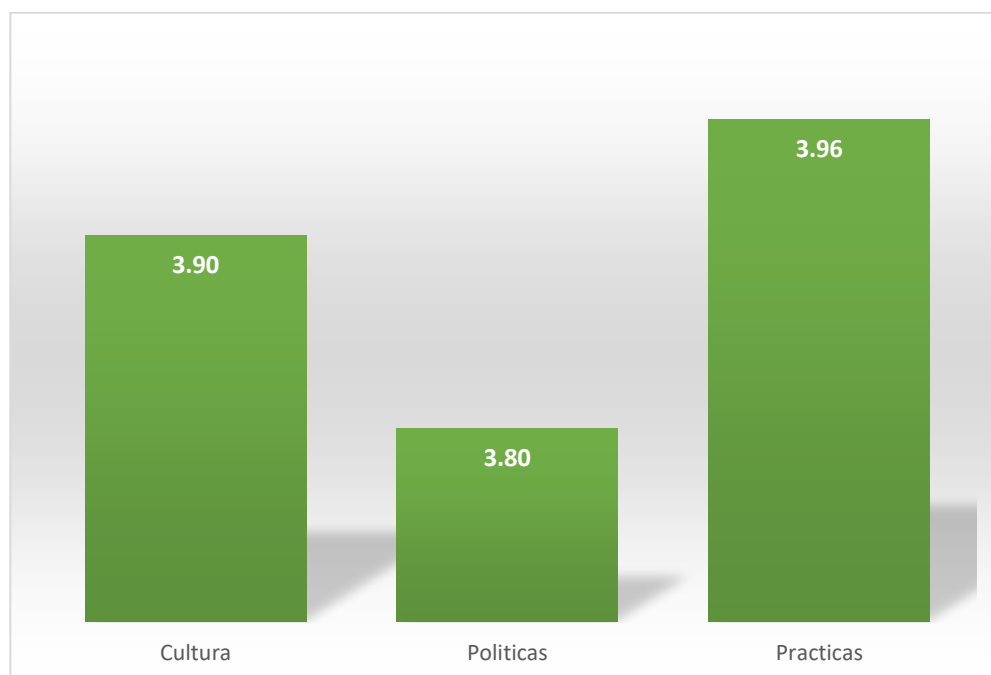
De las 35 personas encuestada se evidencian los siguientes grupos: 7 docentes, 3 administrativos, 2 miembros del personal de servicio y 23 padres de familia. De los cuales participaron 9 hombres y 26 mujeres. Se puede interpretar que en la Institución educativa existe una mayor presencia de mujeres por lo que la tabla tres en cuanto al sexo es imparcial.

4.2. Resultado del cuestionario aplicado al personal docente, administrativo y de servicio.

Este instrumento fue aplicado con el fin de dar cumplimiento al primer objetivo específico, conocer la percepción sobre las culturas, políticas y prácticas inclusivas en los miembros de la comunidad educativa Centro de Desarrollo Integral y Educación General Básica “Mi

Segundo Hogar” (MSH). El análisis de fiabilidad por medio del alfa de Cronbach fue de 0,834 para la escala total.

Gráfico 2. Percepción de los docentes, personal administrativo y de servicio sobre la realidad de la educación inclusiva



Según los estadísticos descriptivos, se identifica que la población percibe una educación inclusiva en el centro. Siendo así que las tres dimensiones presentan una media similar a la media total de la escala (3,89). Hay que tener en cuenta que en la escala Likert una puntuación de 4 equivale a “De acuerdo”.

Tabla 6.

Percepción de los docentes, personal administrativo y de servicio sobre las culturas Inclusivas

<i>Construyendo comunidad</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Toda la gente que llega a este centro es bienvenida.	4	4	4.0	0.000
El equipo educativo coopera entre si.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes se ayudan mutuamente.	4	4	4.0	0.000
El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.	4	4	4.0	0.000
El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.	3	4	3.9	0.276
El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.	3	4	3.9	0.276
El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	3	4	3.9	0.276
El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.	4	4	4.0	0.000
Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.	3	4	3.6	0.493
El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí.	1	4	3.6	0.862
El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.	3	4	3.8	0.373
El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.	4	4	4.0	0.000
<i>Estableciendo valores inclusivos</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.	3	4	3.9	0.276
La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.	4	4	4.0	0.000
Las expectativas son altas para todos los estudiantes.	2	4	3.6	0.640
Los estudiantes son valorados por igual.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.	4	4	4.0	0.000

Según el análisis de la Tabla 6 se evidencian que los ítems de las dos subdimensiones (*construyendo comunidad* y *estableciendo valores inclusivos*) tienen puntuación máxima casi en todos los ítems. A pesar de esto se denota la necesidad de realizar un trabajo más profundo y de fortalecimiento en temas de género, trabajo con la comunidad y expectativas de todos y todas las estudiantes.

Tabla 7.
Percepción de los docentes, personal administrativo y de servicio sobre las políticas Inclusivas

<i>Desarrollando un centro escolar para todos</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	1	4	3.7	0.850
Los nombramientos y los ascensos son justos.	1	4	3.6	0.862
La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	1	4	3.8	0.829
Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	3	4	3.8	0.373
Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	4	4	4.0	0.000
Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.	3	4	3.9	0.276
El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.	3	4	3.8	0.433
Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	3	4	3.9	0.276
El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	4	4	4.0	0.000
<i>Organizando el apoyo a la diversidad</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Todas las formas de apoyo están coordinadas.	4	4	4.0	0.000
Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	4	4	4.0	0.000
El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que participan en el programa de aulas hospitalarias o el centro de atención a menores infractores.	1	4	3.0	1.225
El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.	1	4	3.5	1.118
Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	1	4	3.6	0.862
Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	1	4	3.2	1.280
Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	1	4	3.4	1.115
Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”).	4	4	4.0	0.000

Según los datos analizados en la Tabla 7 se evidencian varios ítems con puntuaciones máximas. Un punto importante a considerar dentro de la interpretación de resultados de esta dimensión es un adecuado seguimiento para fortalecer aún más el método conductual, que sí muestra un resultado satisfactorio en cuanto a la ejecución y proyección del desarrollo curricular.

Sin embargo, también se aprecian ítems con puntuaciones más bajas que están relacionadas con aspectos de liderazgo, salarios justos, y otros aspectos relacionados con la atención a las necesidades educativas especiales.

Tabla 8.

Percepción de los docentes, personal administrativo y de servicio sobre las practicas Inclusivas

<i>Construyendo un curriculum para todos</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	3	4	3.9	0.276
Los estudiantes investigan la importancia del agua.	3	4	3.9	0.276
Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.	3	4	3.9	0.276
Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	3	4	3.9	0.276
Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	3	4	3.9	0.276
Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	4	4	4.0	0.000
<i>Orquestando el aprendizaje</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	3	4	3.9	0.276
Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	4	4	4.0	0.000
Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	4	4	4.0	0.000
Los estudiantes aprenden unos de los otros.	4	4	4.0	0.000
Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	4	4	4.0	0.000
Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	2	4	3.7	0.624
La disciplina se basa en el respeto mutuo.	3	4	3.9	0.276
El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	4	4	4.0	0.000
El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	4	4	4.0	0.000
Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	4	4	4.0	0.000
Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	4	4	4.0	0.000
Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	3	4	3.8	0.373
Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	3	4	3.9	0.276

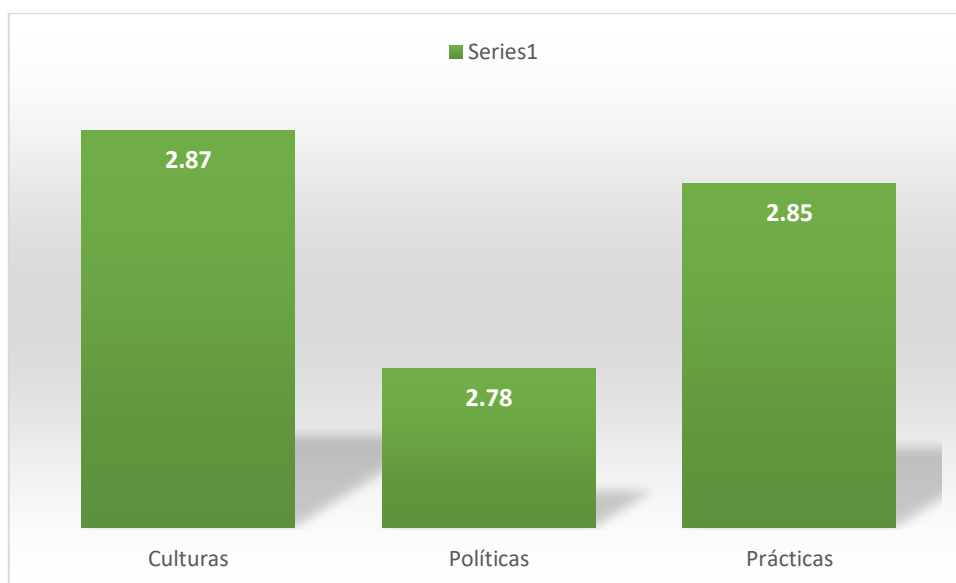
La subdimensión *Construyendo un curriculum para todos*, indican en términos generales que existen respuestas favorables y se considera que las medias van de 3,9 a 4 en todos los ítems

que posee, la Institución Educativa a través de estos resultados si cumple con las prácticas citadas en los apartados y se debe continuar en el trabajo minucioso para que prevalezcan y mejoren con el paso del tiempo hacia un camino más inclusivo.

Por otro lado, en la subdimensión *Orquestando el aprendizaje* su análisis descriptivo también tiene una buena aceptación y percepción por parte de la población encuestada, pero existe un poco más de diferencia en comparación a la primera subdimensión. El ítem con menos puntuación está relacionado con la evaluación lo que evidencia la necesidad de revisar y mejorar los procesos de evaluación para que estas se ajusten a la diversidad de estudiantes.

4.3.Resultado del cuestionario aplicado a padres de familia

Gráfico 3. Percepción de los padres de familia sobre la realidad de la educación inclusiva



Según los estadísticos descriptivos, se identifica que la población encuestada es decir los padres de familia poseen una respuesta favorable en cuanto a la realidad de una educación inclusiva en el centro. Siendo así que las tres dimensiones presentan una media similar a la media total de la escala. Considerando que en la escala de Likert una puntuación de 3 equivale a “De acuerdo”.

Tabla 9.
Opinión de padres de familias sobre el centro escolar de sus hijos

<i>Dimensión: Culturas Inclusivas</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Me siento parte de la comunidad escolar.	3	3	3.00	0.000
Los adultos y estudiantes se llevan bien.	2	3	2.91	0.282
Los profesores se llevan bien.	2	3	2.78	0.413
Los estudiantes se llevan bien.	2	3	2.87	0.337
Los profesores y los padres se llevan bien.	3	3	3.00	0.000
Me han pedido que aporte en el transcurso de las lecciones con algún material o presencialmente en las clases.	1	3	2.13	0.850
Tengo amigos entre los otros padres.	1	3	2.83	0.480
Los chicos y chicas se llevan bien.	3	3	3.00	0.000
Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar.	2	3	2.70	0.460
Me gustan los profesores.	2	3	2.91	0.282
Los estudiantes no se llaman con sobrenombres agresivos.	3	3	3.00	0.000
Cualquier niño que vive cerca de este centro escolar es bienvenido a venir aquí.	2	3	2.91	0.282
Mi hijo aprende sobre la importancia de cuidar el medio ambiente.	3	3	3.0	0.000
Todas las familias son igualmente importantes para los profesores del centro escolar.	3	3	3.00	0.000
El acoso escolar no es un problema.	1	3	2.83	0.564
No se rechaza a los estudiantes debido a lo que llevan puesto.	3	3	3.00	0.000
Es bueno tener a estudiantes de diferentes orígenes en el centro escolar.	3	3	3.00	0.000

Según los estadísticos descriptivos de la dimensión Culturas Inclusivas se puede evidenciar la necesidad de fortalecer la comunicación con los padres respecto a la colaboración de recursos e instrumentos para la enseñanza-aprendizaje y trabajar en una mayor organización para su participación.

Tabla 10.
Opinión de padres de familias sobre el centro escolar de sus hijos

<i>Dimensión: Políticas Inclusivas</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Mi hijo por lo general quiere venir al centro escolar.	1	3	2.83	0.564
El centro escolar me mantiene bien informado sobre lo que ocurre en su interior.	3	3	3.0	0.000
El centro escolar y el patio son atractivos.	2	3	2.87	0.337
Creo que este es el mejor centro escolar de la zona.	2	2	2.96	0.204
El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros.	2	3	2.91	0.282
Sólo por estar en el centro escolar mi hijo aprende a relacionarse con la gente.	1	3	2.61	0.706
Los baños están limpios y son seguros.	2	3	2.87	0.337
Mi hijo aprende a cuidar el medio ambiente en el centro escolar y su entorno.	3	3	3.00	0.000
Si alguien acosa a mi hijo yo sé que recibiría ayuda del centro escolar.	3	3	3.0	0.000
Cuando mi hijo empezó en este centro escolar se hizo un esfuerzo para que me sintiera involucrado.	1	3	2.30	0.906
Los estudiantes con discapacidad son aceptados y respetados en el centro escolar.	2	3	2.87	0.337
He estado involucrado en hacer del centro escolar un lugar mejor.	1	3	2.65	0.560
Se es respetado independientemente del color de su piel.	3	3	3.00	0.000
Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión.	2	3	2.96	0.204
Mi centro escolar envía a casa a los estudiantes que se han portado mal.	1	3	1.48	0.714
Mi hijo aprende a resolver los desacuerdos escuchando, hablando y comprometiéndose.	2	3	2.96	0.204
Mi hijo aprende lo que significa la democracia en el centro escolar.	2	3	2.96	0.204

Lo que se puede interpretar y tomar como fortaleza de estos estadísticos descriptivos en cuanto a la respuesta de los padres de familia acerca de Institución Educativa es la elevada aceptación en cuanto a los ítems de políticas inclusivas y hace referencia a que ese es el camino a seguir. Se evidencian algunos aspectos con puntuaciones susceptibles de mejora como son las relaciones interpersonales de sus hijos, el esfuerzo del padre de familia para involucrarse y las medidas a tomar según el comportamiento inadecuado de los estudiantes.

Tabla 11.

Opinión de padres de familias sobre el centro escolar de sus hijos

<i>Dimensión: Prácticas Inclusivas</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Los profesores se interesan sobre lo que le decimos acerca de mi hijo.	2	3	2.96	0.204
Si los estudiantes han estado fuera durante un día los profesores quieren saber dónde han estado.	1	3	2.87	0.448
Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo.	2	3	2.91	0.282
A los estudiantes se les da confianza para aprender de forma autónoma.	3	3	3.00	0.000
Se les respeta por su esfuerzo, no por los resultados obtenidos en los exámenes.	3	3	3.00	0.000
Creo que los profesores son justos cuando sancionan a un estudiante.	1	3	2.52	0.714
Mi hijo sabe cómo obtener ayuda con su trabajo cuando es necesario.	2	3	2.91	0.282
Mi hijo aprende mucho en este centro escolar.	2	3	2.91	0.282
Cada niño es tratado con respeto.	3	3	3.00	0.000
Mi hijo siempre sabe lo que tiene que hacer después de que le expliquen la lección.	2	3	2.70	0.460
Los profesores no tienen favoritos entre los estudiantes.	1	3	2.83	0.564
Los profesores se interesan sobre lo que le decimos acerca de mi hijo.	2	3	2.96	0.204
Mi hijo suele entender qué tiene que hacer cuando le dan la tarea.	2	3	2.74	0.439
Las tareas ayudan a mi hijo a aprender.	2	3	2.87	0.337
Después de las clases mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.	1	3	2.61	0.642

Los análisis descriptivos presentes en la Tabla 11 indican en términos generales que existen respuestas favorables y que evidencian que la Institución Educativa desarrolla prácticas inclusivas. Se evidencia puntuaciones más bajas en aspectos relacionados con la aplicación de sanciones, orientaciones en la ejecución de tareas, y con las propuestas de actividades extraescolares.

4.4. Resultados de aspectos susceptibles de mejora

La tabla 11 muestra los resultados obtenidos en los dos cuestionarios aplicados y se la ha realizado para dar cumplimiento y responder al tercer objetivo que es identificar los aspectos susceptibles de mejora en las tres dimensiones analizadas.

Tabla 12.

Prioridades de Mejora

Personal del centro educativo	Padres de familia
<i>CULTURA</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género. (ítem 9) - El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí. (ítem 10) - Las expectativas son altas para todos los estudiantes. (ítem 5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Me han pedido que aporte en el transcurso de las lecciones con algún material o presencialmente en las clases. - Sólo por estar en el centro escolar mi hijo aprende a relacionarse con la gente.
<i>POLÍTICAS</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo (ítem 2) - Los nombramientos y los ascensos son justos (ítem 3) - El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que participan en el programa de aulas hospitalarias o el centro de atención a menores infractores (ítem 4) - Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria (ítem 7) - Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar (ítem 8) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi hijo por lo general quiere venir al centro escolar. - Cuando mi hijo empezó en este centro escolar se hizo un esfuerzo para que me sintiera involucrado. - Mi centro escolar envía a casa a los estudiantes que se han portado mal.
<i>PRÁCTICAS</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - En vista de que han existido respuestas positivas y con mayor puntuación en esta subdimensión. - Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes - Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes (ítem 7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que los profesores son justos cuando castigan a un estudiante. - Después de las clases mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.

En Tabla 12 se encuentra citados los ítems con los cuáles se procederá a realizar la propuesta metodológica, considerados los aspectos que deben mejorar en la Institución Educativa, como indica la tabla se ha realizado una comparación de lo que responde el personal docente, administrativo y de servicio en comparación a los padres de familia. Existen aspectos susceptibles de mejora y se debe partir de socializaciones acerca de estos temas.

4.5. Discusión

En este apartado se discuten los resultados del estudio diagnóstico junto con los estudio previos que se revisaron. El objetivo de este estudio fue conocer la percepción sobre las culturas, políticas y prácticas inclusivas que tienen los miembros de la comunidad educativa Centro de Desarrollo Infantil y Educación General Básica “Mi Segundo Hogar” (MSH).

En relación a los datos sociodemográficos el grupo mayor encuestado fue el de padres de familia que participaron como muestra del instrumento aplicado, en el cuestionario dos. Gracias a su favorable aceptación y participación en la investigación se obtuvieron datos fiables y reales que han sido comparados a lo largo de este apartado.

Se identifica en general que la población encuestada percibe una buena educación inclusiva en el centro. Sin embargo, se evidencia ciertas diferencias entre la opinión de los padres y la opinión del equipo docente. Siendo los padres quienes presentan puntuaciones más bajas.

En cuanto a las Culturas Inclusivas se han encontrado una valoración alta, con aspectos susceptibles de mejora. Estos resultados son similares al estudio de Lituma (2016), que asegura que dentro su análisis fue la dimensión con puntuación más alta sin dejar de argumentar que el centro concibe que las necesidades educativas de los alumnos no se deben solo a sus características personales sino que el contexto tanto escolar, familiar o su entorno pueden favorecer o dificultar los futuros aprendizajes.

Acerca de las políticas inclusivas también han tenido una alta respuesta por medio de los encuestados, pero se evidencia la necesidad de fortalecer algunos aspectos entre ellos los el liderazgo, salarios y atención a las necesidades especiales desde la parte de funcionarios. Estos últimos resultados coinciden con Darretxe et al., (2013) que manifiesta existen aspecto que la alejan a las instituciones del camino inclusivo entre ellos la falta de organización desde la parte administrativas, esquemas mentales y la falta de innovación en relación al profesorado.

En el análisis de resultados de la dimensión práctica inclusiva se ha notado un poco de déficit en cuánto a la calidad de evaluaciones para los estudiantes, esto coincide con el estudio realizado por Guerrero y Arjona (2011), en sus resultados dan a conocer las áreas en las que existen déficit en cuanto a la atención a la diversidad resultados que han tenido el fin de

generar propuestas de mejora para mejorar las adaptaciones con respuestas a las necesidades de los estudiantes.

Se identificaron respuestas favorables en los resultados del cuestionario dos aplicado a padres de familia en cuanto a la realidad inclusiva de la Institución Educativa en vista de que sus tres dimensiones presentan una media similar a la media total de la escala, estos resultados poseen una similitud con los de Calvo et al., (2016) en el que asegura que existe presencia de los padres en las decisiones educativas que directamente involucran a sus hijos y se encuentra habitualmente garantizada pero también manifiesta se evidencia una falta real de participación y apropiación de sus roles.

En términos generales la institución educativa si posee prácticas inclusivas según la opinión de los padres de familia, también refleja ciertos valores con ciertos puntajes un poco más bajos en los que existe una susceptibilidad de mejora. Estos resultados coinciden con los resultados de Calvo et al., (2016) en el que manifiesta algunas variables pueden haber tenido experiencias negativas y se deben tomar en cuenta para proponer la participación, implicación y colaboración de los padres en la vida del Centro Educativo.

En cuanto a la opinión de padres de familias sobre el centro escolar de sus hijos en la dimensión de Políticas Inclusivas, se ha notado algunos aspectos susceptibles de mejora como son las relaciones interpersonales de sus hijos, el esfuerzo del padre de familia para involucrarse y las medidas a tomar según el comportamiento inadecuado de los estudiantes, aspectos que pueden ser propuestos a través de un proceso de socialización, para lograr que haya una familiaridad y se involucren a los padres de manera más directa a estos temas con menor aceptación.

Es necesario resaltar que dentro de esta investigación no se realizó un análisis del entorno social en la Institución Educativa, una variable que es necesaria para el fortalecimiento o consolidación de los resultados obtenidos en las tres dimensiones principalmente en la Cultura Inclusiva que va de la mano con el entorno social en donde se desarrollan o adoptan varias costumbres, es necesario que en un estudio próximo sea considerada esta variable para de esa manera analizar tanto al profesorado, personal administrativo, padres de familia , estudiantes tal y cómo lo hace Montánchez, (2014) .

5. PROPUESTA METODOLÓGICA

Esta propuesta está enfocada en un plan de acción para el fortalecimiento de una escuela con orientación inclusiva. En este plan se plantean unos objetivos y metas; así como también sus estrategias para alcanzarlos.

Para el diseño de esta propuesta se parte de un diagnóstico de las culturas, políticas y prácticas inclusivas, siguiendo algunos lineamientos que sugieren Booth y Ainscow (2014). A partir de estos resultados se sugiere realizar un análisis en el que participen diferentes miembros de la comunidad educativa (comité inclusivo). Por ello se sugiere la creación de un equipo que coordine la valoración y el desarrollo de esta propuesta.

5.1. Objetivos

El objetivo general de esta propuesta es promover la inclusión educativa en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y Educación General Básica (EGB) “Mi Segundo Hogar”.

Objetivos específicos

- Generar las condiciones para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en la institución.
- Impulsar el cambio escolar desde una perspectiva inclusiva a través de la autoevaluación, la reflexión y la acción.
- Promover la participación y la colaboración de las familias y la comunidad, así como la creación de redes que posibiliten un trabajo colaborativo entre todos

5.2. Metas

- Generar las condiciones para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en la institución.
 - Sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la inclusión y su importancia.
 - Actualizar con un enfoque inclusivo el Proyecto educativo y Código de convivencia

- Impulsar la formación del profesorado en estrategias para la atención a la diversidad.
- Promover el liderazgo inclusivo en el equipo directivo
- Impulsar el cambio escolar desde una perspectiva inclusiva a través de la autoevaluación, reflexión y acción.
 - Diseñar planes de mejora a partir de los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación.
 - Favorecer en la comunidad educativa procesos de autoevaluación y reflexión continua
 - Motivar a la comunidad en la elaboración anual de planes de mejora
- Promover la participación y la colaboración de las familias y la comunidad, así como la creación de redes que posibiliten un trabajo colaborativo entre todos.
 - Lograr la participación de toda la comunidad educativa para que los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades.
 - Potenciar el trabajo en red a través de la colaboración y coordinación entre los diferentes agentes e instituciones que hay en el contexto.

5.3. Planificación de la propuesta de intervención

La planificación de esta propuesta se realiza en bases a los tres objetivos específicos y sus respectivas metas planteadas.

- Potenciar en la unidad educativa las culturas, políticas y prácticas inclusiva en todos los ámbitos, desde la Administración educativa hasta el aula.

Tabla 13.

Metas y acciones relacionadas con el primer objetivo de la propuesta

Metas	Acciones	Evidencias	Temporalización
Sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la educación inclusión y su importancia.	- Desarrollar una jornada de sensibilización dirigida a toda la comunidad educativa.	Agenda de la jornada de participantes Informe memoria	1 mes (8h)
Actualizar con un enfoque inclusivo el Proyecto educativo y Código de convivencia	- Presentar propuestas de cambios del Proyecto Educativo y del Código de convivencia desde un enfoque inclusivo.	Proyecto Educativo y Código de convivencia actualizados	1 mes (10h)
Impulsar la formación del profesorado en estrategias para la atención a la diversidad	- Realizar capacitaciones sobre estrategias de atención a la diversidad.	Programa de formación de participantes Informe memoria	4 meses (40h)
Promover el liderazgo inclusivo en el equipo directivo	- Capacitar al equipo directivo en temas de liderazgo inclusivo y atención a la diversidad.	Programa de formación Informe memoria	2 meses (20h)

- Impulsar el cambio escolar desde una perspectiva inclusiva a través de la autoevaluación, la reflexión y la acción.

Tabla 14.

Metas y acciones relacionadas con el segundo objetivo de la propuesta

Metas	Acciones	Evidencias	Temporalización
Diseñar planes de mejora a partir de los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación.	- Socializar con la comunidad los resultados del proceso de autoevaluación realizado y reflexionar sobre ellos.	Informe de resultados	1 mes (8h)
	- Diseñar planes de mejora	Planes de mejora	2 meses (12h)
Favorecer en la comunidad educativa procesos de autoevaluación y reflexión continua.	- Realizar un proceso de autoevaluación y reflexión anual.	Informe de resultados	1 mes (10h)
Motivar a la comunidad en la elaboración anual de planes de mejora	Configurar equipos mixtos de trabajo para el diseño de planes anuales de mejora	Planes de mejoras	2 meses (12h)

- Promover la participación y la colaboración de las familias y la comunidad, así como la creación de redes que posibiliten un trabajo colaborativo entre todos.

Tabla 15.

Metas y acciones relacionadas con el tercer objetivo de la propuesta

Metas	Acciones	Evidencias	Temporalización
Lograr la participación de toda la comunidad educativa para que los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades.	- Mejorar la comunicación entre directivos, docentes y padres de familia. - Asesorar y apoyar a las familias dando repuestas a sus necesidades.	Canales de comunicación implementados Registros	Durante todo el año Durante todo el año
Potenciar el trabajo en red a través de la colaboración y coordinación entre los diferentes agentes e instituciones que hay en el contexto cercano.	- Establecer contacto con las diferentes organizaciones que existen en el entorno y analizar posibilidades de colaboración	Listado de instituciones y organizaciones.	1 mes (10h)

5.4. Temporalización

La propuesta está prevista que se desarrolle durante el curso lectivo 2022-2023. A continuación, se presenta el cronograma de trabajo.

Tabla 16.

Cronograma de las acciones a realizar en el plan de acción

ACCIONES	Mar 2022	Abr 2022	May 2022	Jun 2022	Jul 2022	Agos 2022	Sept. 2022	Oct. 2022	Nov. 2022	Dic. 2022	Ene 2023	Feb 2023
Desarrollar una jornada de sensibilización dirigida a toda la comunidad educativa.			X									
Presentar propuestas de cambios del Proyecto Educativo y del Código de convivencia desde un enfoque inclusivo.			X									
Realizar capacitaciones sobre estrategias de atención a la diversidad						X	X	X	X			
Capacitar al equipo directivo en temas de liderazgo inclusivo y atención a la diversidad				X	X							
Socializar con la comunidad los resultados del proceso de autoevaluación realizado y reflexionar sobre ellos.	X											
Diseñar planes de mejora		X										
Realizar un proceso de autoevaluación y reflexión anual.											X	
Configurar equipos mixtos de trabajo para el diseño de planes anuales de mejora												X
Mejorar la comunicación entre directivos, docentes y padres de familia.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Asesorar y apoyar a las familias dando repuestas a sus necesidades.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Establecer contacto con las diferentes organizaciones que existen en el entorno y analizar posibilidades de colaboración				X								

5.5. Evaluación de la propuesta

Se realizarán dos tipos de evaluación: formativa y sumativa. La evaluación formativa de este proyecto se realizará trimestralmente mediante sesiones de evaluación en las que participará representantes de la comunidad educativa. La sesión de trabajo será dinamizada por la comisión de inclusión y en ella se irán revisando uno por uno los objetivos planteados y las metas establecidas. Los criterios a tener en cuenta serán la participación y satisfacción de toda la comunidad educativa, el nivel de logro alcanzado, los obstáculos encontrados y las medidas correctivas necesarias a implementar.

En cuanto a la evaluación sumativa esta tendrá lugar al final del proyecto por parte del equipo directivo, en ella se valorará y analizará el nivel de logro alcanzado en cada uno de los objetivos y metas planteadas y el impacto de cada cambio alcanzado. Se contará con la participación de los beneficiarios del proyecto, a partir de encuesta de valoración y con el análisis de un amigo crítico externo

6. CONCLUSIONES

- Luego de la revisión de las bases teórico-científicas se puede establecer la importancia que tienen los procesos de autoevaluación y reflexión en los centros educativos. Numerosas fuentes bibliográficas han fundamentado la necesidad de que los profesores se capaciten en las vías idóneas para el desarrollo de una cultura, políticas y prácticas inclusivas en las comunidades escolares. Esto contribuye a transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza en los diversos niveles y contextos existentes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje significativo.
- Del diagnóstico realizado en el centro para identificar aspectos susceptibles de mejora se puede evidenciar que existe una buena percepción en cuanto a la cultura, políticas y prácticas inclusivas. Sin embargo, se observan algunos aspectos que se deben trabajar para evitar que se conviertan en barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Entre esos aspectos se resaltan: valoración de la diversidad, las redes de apoyo del centro, las expectativas que se tenga de los estudiantes, la continuidad de la oferta educativa que brinda el centro; el salario de las educadoras, la forma de evaluar... Tal situación denota la necesidad de un plan de acción orientado a realizar un proceso de reflexión acción que involucre a toda la comunidad educativa.
- La investigación fundamentó la necesidad de diseñar un plan de acción para promover la inclusión en el centro y no un plan de mejora. La experiencia demuestra que el éxito en estos procesos se da cuando el plan de mejora es el resultado de la reflexión y trabajo de toda la comunidad educativa. La propuesta de este plan de acción consiste en generar procesos de reflexión que oriente al desarrollo y de planes de mejora.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1. Limitaciones

La limitación fundamental en el año lectivo 2020-2021 fue por motivo de la pandemia COVID-19 pues las actividades del CDI y EGB “Mi Segundo Hogar” tuvieron que ser suspendidas como en el resto del país. No obstante, se comenzaron a realizar de manera virtual algunas actividades a través de los diferentes medios digitales que existen, TEAMS, *WhatsApp*, pero por todos es conocida las dificultades en la mayoría de los casos para acceder al internet, por lo que se utiliza el último medio para compartir las diversas actividades.

Otra limitante fue contar con la colaboración de los docentes para llenar Cuestionario adaptado para la recogida de datos *Index For Inclusión* que se aplicó, debido a que se contactó con la dirección del CDI y fue enviado vía *WhatsApp*, y no hubo el contacto personal con los docentes, personal de servicio, directivos y padres de familia por lo que hubo demoras para responder y entregar la información.

7.2 Prospectiva

Entre las posibles prospectivas se marcan:

El tema investigado es muy preciso debido a que es necesario que la comunidad educativa del Centro de Desarrollo Integral (CDI) y Educación General Básica (EGB) “Mi Segundo Hogar” (MSH) potencie el proceso de mejora educativa inclusiva desde edades tempranas. Tener siempre presente la experiencia en esta investigación, de que es parte del enfoque de innovación pedagógica que desde sus inicios se fundamenta y proyecta lo vivencial educativo difundido en el Centro de Desarrollo Integral (CDI) y Educación General Básica (EGB) “Mi Segundo Hogar” (MSH).

Con la propuesta se considera que en “Mi Segundo Hogar” (MSH) se tendrá la posibilidad de iniciar un proceso de reflexión para generar cambios que impulsen una escuela más inclusiva. La propuesta planteada podrá ser referente para otras instituciones educativas que quieran iniciar y proceso de cambio.

8. REFERENCIAS

- Acuerdo Ministerial 0295-13. Normativa referente a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinarias o en instituciones educativas especializadas. Correo Legal 2 octubre de 2013
- Ainscow, M y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusive: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008. 17-44
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*Index for inclusion*). Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos.
- Alperín, J. P. y Fischman, G. (2015). *Hecho en Latinoamérica: acceso abierto, revistas académicas e innovaciones regionales*. (1a ed.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Amar, J. y Martínez, M. (2011). *El ambiente imperativo. Un enfoque integral del desarrollo infantil*. Universidad del Norte.
- Arnáiz, P. (2003). "Educación inclusiva". *Una escuela para todos. Málaga, Aljibe*
- Ausín, V. y Lezcano, F. (2012). Creación de un 'dossier' sobre inclusión educativa formado por los programas existentes en las comunidades autónomas a través de la técnica Delphi. Universidad de Burgos. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22056/11406>
- Austin, T. (1999). Conceptos fundamentales para el estudio de la interculturalidad. Universidad de Temuco, Dirección de Investigación, Serie Cuadernos de Discusión y Estudios, (2).
- Bhat, V. D. (2010). Aprendizaje experiencial: una guía para educadores.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15. Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf> [Consulta en diciembre 2010].
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Madrid, Editorial Grafilia (FUHEM-OEI).
- Brown, M., Reyes, N., Miño, C., Vélez, R., Anchundia, A., Paz, D., y Elosua, J. (2020). Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Caja%20de%20herramientas%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20en%20el%20sector%20educativo.pdf>
- Calvo, M., y Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Colectivo de autores (2011). Módulo I: educación inclusiva y especial. Vicepresidencia de la República del Ecuador. ISBN 978-9942-07-117-0. [file:///C:/Users/User7/Downloads/Modulo_Trabajo%20Educci%C3%B3n%20Inclusiva%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User7/Downloads/Modulo_Trabajo%20Educci%C3%B3n%20Inclusiva%20(4).pdf)
- Colmenero, M. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*, 6 (4), 1-18. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554>
- Constitución de la República del Ecuador 2008. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

- Crisol, E. (2016). Una propuesta de aula inclusiva. Estudio de caso A proposal for inclusive classroom. Case study. 7, 21.
- Darretxe, L., Piédrola, J., y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluyentes en dos centros educativos del País Vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 105-134. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i2.11734>
- Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990). "SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE" Jomtien; Tailandia, 5 - 9 de marzo de 1990. <file:///C:/Users/User/Zotero/storage/L25FJI6B/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval Mena, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 468-483. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660873>
- Dyson, A.; Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- Echeita, G. y Duk C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 1-8. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence
- Figuerola, I., & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. 8, 179-198.
- Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar, (2000) . Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- Florian, L. (2005). "Inclusion", "especial needs" and search for new understandings. *Support for Learning*, 20(2), 96-98.
- García, S., y Ruiz, F. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 3-12.

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/172>

González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>

Guerrero, M. J. L., & Calvo, Y. A. (2011). Pasos Hacia La Inclusión Escolar En Los Centros De Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación Educativa*, 21.

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (cuarta edición). México D. F., Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). *Ministerio de Educación del Ecuador* (Issue 417). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

León, J. Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.º 21, 2011: pp. 201-221. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/34>

Lincoln, Y.S y Denzin, N. K. (1994). Introducción: entering the Field of Qualitative Research. En N.K. Denzin e Y.S.Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage (pp.1-18).

Lituma, X. C. (2016). Evaluación de la cultura inclusiva en los centros de educación inicial fiscales del Distrito Sur del Cantón Cuenca. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5654>

Montánchez Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: Un estudio exploratorio. <https://roderic.uv.es/handle/10550/34820>

Machado Solís, M. P. y Vintimilla Cueva, M. A. (2016). La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE): sensorial, intelectual, física y altas

capacidades en la educación general básica regular de la zona 1 del Ecuador. 2015-2016 (Master's thesis) Universidad del Azuay.

Matsuura, K (2008). Prefacio. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo, 1-3. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Murillo, et al. (2010). Estudios de Casos. Métodos de la investigación educativa. Facultad de Formación del Profesorado y educación, Universidad Autónoma de Madrid.

Navarro, M. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100003

ONU (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo Facultativo. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 1-64. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Ortiz, M. y Lobato, X. (2000). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. In XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Salamanca.

Osler, A y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Nueva York, NY: Open University Press.

Parra, C. (2010). “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. *Revista_isees* n° 8, diciembre 2010, 73-84. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-isees/articulo/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos>

Ramírez, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

Rojas-Avilés, F. Sandoval-Guerrero, L. y Borja-Ramos, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(1), 75-93. Recuperado de: <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903>

- Scribano, A. (2017). Miradas cotidianas. El uso de Whatsapp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 7(13), abril-septiembre, 8-22.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Suárez, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 87-98 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024004.pdf>
- UNESCO (1996). *Inclusive schools and community support programmes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2000). Informe Final Foro Mundial sobre la Educación Dakar. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- UNESCO (2006). Inclusion in education. <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados*. (Informe de seguimiento). Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186525_spa
- Warren, E. C. K., Alston, A. J., & Larry, P. (2014). *An Analysis Of Inclusive Pedagogical Practices Within North Carolina Secondary Agricultural Education Programming. 1*, 13.
- Wasson, W. y Boyles, D. (1998). A democratic phenomenon: emerging adolescent programs in Montessori Schools. *Philosophy of Education Society yearbook*. en:

www.ed.uiuc.edu/EPSPES-Yearbook/1998/wasson_boyles.html [Consulta en diciembre 2010].

Wild, R. (2012). *Educación para ser: vivencias de una escuela activa*. Herder Editorial.

Wild, Rebeca y Mauricio (2002). *Educación para ser: una respuesta frente a la crisis*. Fundación Educativa Peztalessi.