



# EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PLAN PILOTO EN ECUADOR

---

KARINA DELGADO VALDIVIESO



**Fecha de publicación:** Abril 2019

**Canciller:**

Ing. Saúl Lara Paredes.

**Rector:**

Dr. Franklin Tapia Defaz

**Vicerrector:**

Jorge Cruz Cárdenas, PhD.

**Coordinador General Académico:**

Ing. Diego Lara Paredes.

**© Autora:**

Karina Delgado Valdivieso, PhD.

**ISBN:** 978-9942-9916-7-6

**Pares revisores académicos:**

Fanny Paz Salazar, MSc, Profesional Independiente.

Karla Lobos Peña, Ph.D, Universidad Santo Tomás.

**Editor:**

Ing. Hugo Arias Flores, MBA.

**Coordinadores de edición:**

Marcelo Borja, MSc.

Mirian Amagua, MSc.

**Diseño y Diagramación:**

José Enríquez

Editorial de la Universidad Tecnológica  
Indoamérica. Quito - Ecuador.



**Impreso por:** CMBORJAG.

Libro derivado de investigación doctoral  
auspiciado por Fundación de Apoyo al  
Desarrollo Sustentable del Ecuador, año  
2012 - 2016.



**Cómo citar este libro:**

Delgado, K.(2019). *El desafío de la educación inclusiva. Plan piloto en Ecuador, Quito, Ecuador:* Universidad Tecnológica Indoamérica.

# **EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. PLAN PILOTO EN ECUADOR**

Karina Delgado Valdivieso

# PRÓLOGO

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades... Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias... con la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”. Los países Latinoamericanos hemos asumido el desafío de transformar nuestros sistemas educativos hacia el enfoque de la inclusión, intentando dar respuesta a la diversidad de nuestras sociedades, desde una mirada en donde las diferencias se vuelven una oportunidad que enriquecen nuestros marcos de actuación. La tarea no es fácil, lograr sociedades inclusivas implica un fuerte compromiso de las instituciones educativas. En este sentido, las instituciones educativas que consideran la diversidad como un activo, lo asumen como un elemento potenciador que impacta a todos los niveles de la misma, se nutren de nuevas formas de pensar, de trabajar, de relacionarse, los aprendizajes se vuelven horizontales, van más allá de la cátedra, mirando hacia una sociedad globalizada, sin fronteras, múltiple, poli cultural e integrada, en donde el respeto y la valoración del otro es fundamental.

Crear procesos activos y conscientes de aceptación de las diferencias, como potencial de crecimiento para las instituciones educacionales es un desafío que implica un esfuerzo de la academia por transferir e impactar las políticas públicas, de manera que el conocimiento científico acumulado realmente se ponga al servicio de ellas.

En este contexto se enmarcan los temas que conforman el libro titulado “El desafío de la educación inclusiva. Plan piloto en Ecuador”. El libro recopila y da cuenta del trabajo realizado en educación inclusiva de este distrito, de cómo y hasta qué punto las instituciones educativas han logrado cumplir con las políticas relacionadas con la educación inclusiva para el contexto ecuatoriano. La autora entrega una mirada científica, basada en la evidencia, que arroja luces y caminos para avanzar en el mundo educativo que tiene límites y dificultades, pero que también es el único instrumento que puede desarrollar el potencial de todos los estudiantes, ciudadanos de una sociedad más justa y feliz. El esfuerzo de la autora es un cruce virtuoso entre el saber científico y la vivencia cotidiana de quienes trabajan en educación, que muchos investigadores debiéramos realizar para lograr un real aporte a la mejora de los sistemas educativos latinoamericanos.

Karla Lobos, PhD.  
Psicóloga Educacional



## Índice

RESUMEN .....	12
ABSTRACT .....	13
SIGLAS .....	14

# CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN PARA TODOS: UN DERECHO HUMANO .....	15
1.1. Antecedentes .....	17
1.2. El problema .....	23
1.3. Pregunta de investigación .....	24
1.4. Contexto y marco teórico .....	24
1.5. Definición de términos .....	26
1.6. Presunciones del autor del estudio .....	29
1.7. Supuestos del estudio .....	29

# CAPÍTULO 2

NUEVO ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	30
2.1. Temas de la revisión de la literatura .....	31
2.1.1. Tema 1: Razones para una educación inclusiva. ....	31
2.1.2. Tema 2: Fundamentos de la educación inclusiva. ....	38
2.1.3. Tema 3: Poblaciones favorecidas con una educación inclusiva. ....	48
2.1.4. Tema 4: Modelos de educación inclusiva. ....	56

# CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO .....	65
3.1. Introducción a la metodología .....	65
3.2. Justificación de la metodología seleccionada .....	66
3.2.1. Objetivo específico uno: identificar las diversas acciones desarrolladas en educación inclusiva, en escenarios internacionales, nacionales e instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito...	67

3.2.2. Objetivo específico dos: realizar una propuesta de mejora inclusiva de la aplicación del enfoque de educación inclusiva para las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito. ....	69
3.3. Herramientas de investigación utilizadas .....	72
3.4. Descripción de participantes .....	74
3.4.1. Dimensión etnográfica. ....	74
3.4.2. Dimensión demográfica. ....	77
3.4.3. Características especiales relacionadas con el estudio. ....	79
3.5. Fuentes y recolección de datos .....	80
3.5.1. Enfoque por cada indicador. ....	80
3.5.2. Enfoque por roles. ....	82
3.5.3. Enfoque por institución educativa .....	82
3.5.4. Prueba piloto. ....	84
3.5.5. Validación. ....	84
3.5.6. Fiabilidad. ....	85
3.5.7. Factibilidad. ....	85

## **CAPÍTULO 4**

RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	86
4.1. Detalles de los resultados .....	86
4.1.1. Enfoque por cada indicador. ....	87
4.2. Importancia del estudio .....	220
4.3. Resumen de sesgos del autor .....	221

## **CAPÍTULO 5**

CONCLUSIONES .....	222
5.1. Según la respuesta a la pregunta de investigación .....	222
5.2. Según las limitaciones del estudio .....	225
5.3. Según las recomendaciones para el futuro .....	227
5.4. Resumen en general .....	229
Referencias .....	230



ANEXO A INSTRUMENTO UTILIZADO PARA CONOCER EL TRABAJO QUE REALIZA EN INCLUSIÓN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA, SEGÚN LOS INDICADORES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	241
ANEXO B GUIÓN DE ENTREVISTA PARA CARACTERIZAR LAS ACCIONES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	244
ANEXO C CUESTIONARIO PARA RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN CON AUTORIDADES, EQUIPO DECE Y DOCENTES .....	245
CUESTIONARIO PARA RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN CON ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA .....	250
ANEXO D VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO.....	253
ANEXO E PUNTUACIÓN POR CADA INDICADOR .....	262
ANEXO F VALORES INCLUSIVOS.....	265

## DEDICATORIA

Este trabajo que llenó mi vida de expectativas, lo dedico a:

Todos los niños, niñas y adolescentes que alguna vez  
fueron segregados en su formación.

Mis colegas, los docentes, que constantemente reaprenden  
para lograr los aprendizajes de sus estudiantes.

Ángel mi esposo, quien siempre está conmigo.

Nicolás y Matías mis hijos, mi inspiración para caminar  
juntos.

Mis padres Cornelio y Teresa, por ser esa luz que orienta mis  
pasos.

Mis hermanos Cornelio, Diego, Lorena y Francisco, que  
comparten vivencias y alientan mi vida.

A mis amigos de siempre.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Tecnológica Indoamérica, por darme la oportunidad de compartir este material que permitirá conocer de mejor manera la gestión de la educación inclusiva.

A la Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador, por su interés y colaboración en esta investigación, para conocer el trabajo relacionado con la Educación Inclusiva en una zona del país.

A la Universidad Autónoma de Barcelona, por generar programas que permiten el fortalecimiento de los Sistemas Educativos en los países de América Latina.

Al Ministerio de Educación del Ecuador, por permitir investigar sobre sus acciones en el trabajo de educación inclusiva y a la vez generar opciones de intervención hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

Al Dr. Miquel Ángel Essomba – Director de esta investigación, por toda su valiosa orientación en el desarrollo de este trabajo.

A la Dra Tracey Tokuhama-Espinosa, por su valiosa experiencia y aportes en el desarrollo de este estudio.

A María Soledad Vela, por apoyar y creer en la investigación educativa.

A Francisco Javier por sus orientaciones en la redacción de este trabajo.

A todos aquellos amigos que son parte de mi trayectoria profesional, por compartir conmigo este camino que seguimos construyendo.

Esta investigación centra a la educación inclusiva como un servicio que atiende a todos los estudiantes sin ninguna discriminación por su condición social, intercultural y personal. Lo descrito, analizado como problemática en Ecuador, evidencia aún la existencia de niños, niñas y adolescentes que no han recibido ese servicio educativo, agrupándose en al menos cuatro tipos: (a) alumnado de minorías étnicas; (b) adolescentes con inicio tardío de la educación secundaria; (c) estudiantes con alguna discapacidad que no reciben ningún tipo de apoyo; y (d) estudiantes del sistema intercultural bilingüe que cuentan con docentes y materiales que no satisfacen la demanda de formación bilingüe, entre otras.

Este trabajo se desarrolla según la siguiente interrogante: ¿Cómo y hasta qué punto las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, cumplen con las políticas relacionadas con la educación inclusiva? La metodología para conocer el nivel y calidad de la gestión de la educación inclusiva utilizó indicadores desarrollados por Ainscow y Booth (1998). Se aplicó como instrumentos la entrevista y el cuestionario, a una muestra de representantes de la comunidad educativa de nueve instituciones del Distrito Metropolitano de Quito.

Los resultados se mostraron según tres enfoques: (a) indicadores de educación inclusiva, puntuándose en 3,20 sobre 4 que se categoriza como una mediana gestión; (b) roles de los actores medidos a través de un cuestionario aplicado a estudiantes y padres de familia que acoge de mejor manera la gestión en relación con los docentes y directivos, aunque todos reportaron un buen nivel de satisfacción; y (c) instituciones educativas que reportan la necesidad de medidas de apoyo para una educación inclusiva. Se puede llegar por lo menos a dos conclusiones importantes. Primero, el análisis indica que los actores no comprenden la fundamentación de la educación inclusiva. Segundo, el nivel de auto satisfacción alta reportado en el Distrito Metropolitano de Quito probablemente no refleja lo que sucede en todo el país, por ende, es necesario replicar este estudio en otras zonas.

**Palabras clave:** educación para todos, educación inclusiva; indicadores de educación inclusiva, diversidad.

This research focuses on inclusive education as a service that serves all students without discrimination because of their social, intercultural and personal status. What was analyzed as a problem in Ecuador, evidences even the existence of children and adolescents who have not received this educational service, grouped into at least four types: (a) students of ethnic minorities; (b) adolescents with a delay in secondary education; (c) students with disabilities do not have any type of support; and (d) students of the intercultural bilingual system have teachers and materials that do not meet the demand for bilingual training, among others.

This work sought answer the following question: How and to what extent do the educational institutions in the Metropolitan District of Quito, comply with policies related to inclusive education? The methodology applied to determine the level and quality of the management of inclusive education used the indicator system developed by Ainscow and Booth (1998). Interviews and the questionnaires were applied as instruments to a sample representatives of the educational community of nine institutions of the Metropolitan District of Quito.

The results were presented in three ways: (a) inclusive education indicators, in which the institutions scored 3,20 out of 4, which is categorized as a median level management; (b) actors' roles as measured through a questionnaire applied to students and parents that judges teachers and managers, in which they expressed a good level of satisfaction with the teachers; (c) educational institutions' reported needs for supportive measures for inclusive education. At least two important conclusions can be reached. First, the analysis indicates that the actors do not understand the definition, use, and importance of inclusive education. Second, the high level self-satisfaction reported in District is likely not what happens in every part of country meaning, therefore, that it is necessary to replicate this study in other provinces in future studies to gain a national perspective.

**Key words:** education for all, inclusive education; Indicators of inclusive education, diversity.

## SIGLAS

<b>AMIE</b>	Archivo Maestro del Ministerio de Educación
<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>CISE</b>	Centro de Estudios para la Educación Inclusiva
<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>CONADIS</b>	Consejo Nacional de Discapacidades
<b>DECE</b>	Departamento de Consejería Estudiantil
<b>FADSE</b>	Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador
<b>IBD</b>	Investigación Basada en el Diseño
<b>INEC</b>	Instituto Nacional de Estadísticas y Censo
<b>LOD</b>	Ley Orgánica de Discapacidad
<b>LOEI</b>	Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe
<b>MinEduc</b>	Ministerio de Educación de Ecuador
<b>MOSEIB</b>	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
<b>NEE</b>	Necesidades Educativas Especiales
<b>OACDH</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
<b>OEI</b>	Organización de Estados Iberoamericanos
<b>ONGs</b>	Organismos no Gubernamentales
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>PEI</b>	Proyecto Educativo Institucional
<b>PNUD</b>	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>PREAR</b>	Programa Redes Autónomas Escolares Rurales
<b>PRONADE</b>	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo
<b>PUCE</b>	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
<b>SICES</b>	Sistema Integrado del Conocimiento y Estadística Social
<b>UDAI</b>	Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión
<b>UCE</b>	Universidad Central de Ecuador
<b>UTPL</b>	Universidad Técnica Particular de Loja
<b>UNAE</b>	Universidad Nacional de Educación
<b>UNESCO</b>	Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

# CAPÍTULO 1

## EDUCACIÓN PARA TODOS: UN DERECHO HUMANO

La educación inclusiva es un servicio de atención a todos los estudiantes que garantiza su asistencia, participación y éxito académico (Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2001).

La educación inclusiva debe comprenderse, según nuevos retos de trabajo, en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Estas no son etiquetadas en ningún momento por el docente; pero son atendidas con diferentes acciones. La educación inclusiva se da en un ambiente de calidez para los estudiantes y docentes, busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos (Delgado, 2017).

En el contexto ecuatoriano es un servicio que atiende a todos los estudiantes sin discriminarlos por su condición de origen, social, intercultural y personal (Constitución del Ecuador, 2008). Ecuador cuenta con políticas, leyes y reformas educativas que buscan la universalización de la educación inicial y básica, y una oferta abierta a todos los estudiantes de bachillerato y de educación superior (MinEduc, 2015). Según lo describe el Ministerio de Educación de Ecuador [MinEduc] (2013), la educación inclusiva tiene como objeto la atención de personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, y es un proceso que identifica y responde a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes. Esta política busca lograr una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión (MinEduc, 2013).

## **Educación Para Todos: Un Derecho Humano**

Una sociedad equitativa implica el planteamiento y aplicación del derecho internacional y local para todos los sectores que la demandan (Meléndez, 2012). Los Estados tienen la responsabilidad del derecho internacional público general y público particular a través de la definición de instrumentos que buscan una equidad según los derechos que los definen, (Meléndez, 2012).

En esta investigación, el derecho internacional público general y público particular hacen referencia a principios y disposiciones aplicables en materia de derechos humanos, dados a través de convenciones y firma de acuerdos que regulan las obligaciones de los Estados para cumplir con la definición de medidas legislativas según el derecho interno. Las medidas legislativas describen a la educación como un servicio para todos, que debe ser garantizada mediante el planteamiento y adecuación de una norma legislativa que promueva una educación con equidad al servicio de todos los estudiantes.

En el contexto nacional de Ecuador se han definido políticas, leyes y reformas educativas que buscan la universalización de la educación inicial y básica. La Constitución del Ecuador (2008) describe a la educación como un "...derecho irrenunciable de las personas, deber inexcusable del Estado, la sociedad y la familia" (p. 16). El planteamiento de la Constitución es ratificado por la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2011) descrito en el artículo cuatro.

Son titulares del derecho a la educación de calidad, laica, libre y gratuita en los niveles inicial, básico y bachillerato, así como a una educación permanente a lo largo de la vida, formal y no formal, todos los y las habitantes del Ecuador (LOEI, 2011, p.12)

Los planteamientos citados a partir del año 2008 evidencian que toda la población tiene derecho a recibir el servicio educativo, sea este con una oferta formal o no formal. Todos los habitantes en edad escolar deben acceder a la educación. Estos planteamientos se convierten en uno de los objetivos de las políticas educativas para lograr un servicio para todas las personas. Por tanto, al año 2015, fecha en la que se realizó esta formulación, en Ecuador no debería existir un solo niño, niña o adolescente excluido del servicio educativo, o por lo menos se esperaría una inclusión progresiva de niños y niñas en el nivel inicial y la educación general básica, considerando el tiempo para implementación de las citadas normativas, lo que podría generar disminuciones en las brechas relacionadas con la cobertura del servicio educativo.

Los postulados legales son relacionados con el planteamiento de la UNESCO (2001) sobre una educación para todos y a la vez reflejan una analogía con la educación inclusiva en materia de este estudio.



## 1.1. Antecedentes

### 1.1.1. Universalización de la educación

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, UNESCO (2015) muestra como brecha la existencia de 77 millones de niños y niñas que no están escolarizados o han abandonado, prematuramente, sus estudios sin dominar las competencias necesarias para insertarse en un mundo cada vez más globalizado. La mayoría de la población de niños y niñas citada vive en Asia del Sur y África, sin dejar de lado los Estados Árabes y América Latina. En Ecuador, se estima que hay 3.166.148 niños, niñas y adolescentes entre 5 a 14 años de edad; de estos, 164.640 están fuera del sistema escolar. De la población excluida de la educación, el Sistema Integrado de Conocimientos y Estadística Social del Ecuador (SICES) estimó que 49,5% no asistió por falta de recursos económicos y trabajo, 10,9% por inconvenientes en el sistema educativo, 16,8% por temas de salud, 8,2% no está interesado y el 14,5% por otras razones (SICES, 2016). La figura siguiente visualiza las cifras en Ecuador y las relaciona con el total del porcentaje de población que no asiste a clases.

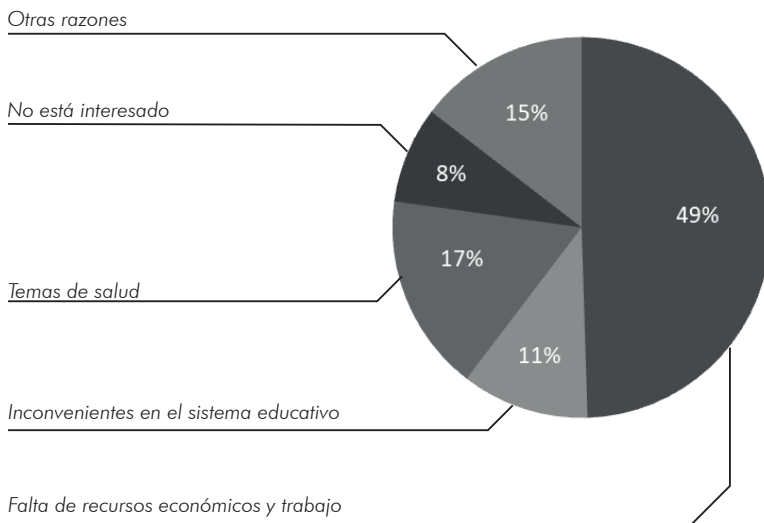


Figura 1: Brechas del servicio educativo en Ecuador.  
Fuente: Autora, basado en datos del Sistema Integrado de Conocimientos y Estadística Social del Ecuador, 2010.

El informe *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica (2016)* de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) elaborado en función de las metas educativas 2021, se dedicó en ese año a la actualización de datos relacionado con las once metas. La meta general segunda, sobre igualdad educativa y la superación de toda forma de discriminación, muestra resultados comunes en los años 2013 y 2016; a nivel de la región se observa bajas tasas de escolarización de poblaciones con educación intercultural bilingüe. En Ecuador las estadísticas coinciden con respecto a estudiantes de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes (OEI, 2016). Esto implica que el servicio educativo aún evidencia brechas en los países de la Región con una discriminación educativa hacia las minorías étnicas.

La meta general tercera sobre el incremento de la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo muestra resultados en los años 2014 y 2015. El Informe reporta que ciertos países de la región se encuentran alejados de esos niveles de cobertura mayoritaria. Respecto a la meta general cuarta, sobre universalizar la educación básica, el Informe señala que la tasa neta de estudiantes que no ingresó a la educación primaria fue de 7.5% durante los años 2013 y 2015 en Iberoamérica. En Ecuador al año 2015 un 6% de la tasa neta de estudiantes no se matriculó en educación básica (OEI, 2016). Mientras las cifras reportadas por el SICES son parecidas, pero no exactas a las de la OEI. En los estudios realizados por el SICES (2016) en Ecuador, respecto a la tasa neta de matrícula al año 2016, se visualiza que la educación general básica fue del 96,2%, distribuida en: preparatoria y elemental 93,3%, básica media 88,4% y básica superior 82,5%. Esto implica que en Ecuador se deben crear alternativas para aplicar adecuadamente la educación inclusiva. Se puede dividir esta población por sus características de sexo y género, discapacidad, interculturalidad y movilidad.

### 1.1.2. Sexo y género

La entidad de Naciones Unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres [ONU Mujeres] (2016) cita como estadística mundial que el 90% de niñas y niños en las regiones en desarrollo y el 96% en las regiones desarrolladas tienen la enseñanza primaria. En Ecuador, el SICES (2016) realiza un análisis de la última década respecto al promedio de años de escolaridad por sexo y género; muestra que el 96,5% de mujeres y el 96% de hombres asisten a la educación general básica. El Archivo Maestro del Ministerio de Educación [AMIE] (2015) registra 4.503.492 estudiantes, de estos el 49,65% son mujeres y el 50,35% hombres. Los datos citados del SICES y del AMIE evidencian diferencias porcentuales poco significativas.

El SICES (2016), en su estudio sobre niños, niñas y adolescentes señala que el 3,8% (n= 128.448) no asiste a la educación general básica a nivel nacional; mientras que en el Distrito Metropolitano de Quito el porcentaje es del 7,44% (n= 16.743). Las estadísticas muestran la necesidad de alternativas tendientes a una educación inclusiva, pese a ser una minoría, es una población que debe ser atendida; además se evidencia que, por las diferencias significativas de porcentajes, el Distrito Metropolitano de Quito no puede ser una generalización de percepciones en el estudio.

Complementando los antecedentes de poblaciones, por características de sexo y género, se describe el estudio sobre la educación para la diversidad sexual y de género, realizado por la Universidad Central de Chile (2015). Las instituciones educativas cuyos integrantes de la comunidad educativa evidencian una identidad sexual que muestra una preponderancia, exigirán su derecho a ser reconocidos y validados por su comunidad. En este estudio la identidad sexual es una condición que requiere análisis, siendo parte de un trabajo de atención desde una educación inclusiva.

### 1.1.3. Discapacidad

La Organización Mundial para la Salud y el Banco Mundial (2011) evidencian que más de 1 billón de personas viven con algún tipo de discapacidad, es decir, alrededor del 13% de la población. El Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011) señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones tienen discapacidades muy significativas de funcionamiento. En el contexto nacional, el 5,6% de la población tiene discapacidad, según el censo de 2010 (INEC, 2010).

El Plan Nacional de “Educación para todos” de Ecuador (2015) evidencia que en la educación regular se atendió únicamente a un 58,8% de personas con discapacidad. Datos oficiales del AMIE (2016) muestran, de las 25.648 instituciones educativas 5.503 reportan atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad. Las estadísticas evidencian la necesidad de fundamentar el concepto de educación inclusiva, porque no se comprende la obligación que tiene el Estado de atender a una diversidad de estudiantes que son parte del sistema educativo y de una educación inclusiva.

El AMIE (2016) describe datos del Distrito Metropolitano de Quito que muestran la existencia 1.498 instituciones educativas, de estas 626 tienen una sostenibilidad fiscal, equivalente al 41,78%. Con respecto a las instituciones educativas de sostenimiento fiscal objetos de este estudio, 320 han reportado atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad, atendiendo a 1.512 estudiantes; 220 reportan casos de estudiantes con necesidades educativas no asociadas a una discapacidad, atendiendo a 5.668 casos; 86 no reportan casos de necesidades educativas especiales. Si la definición de la educación inclusiva fuera compartida entre todas las instituciones, los datos serían más o menos regulares en todas las instituciones. Los datos reflejan que no hay una comprensión de lo que implica hacer un trabajo de educación inclusiva.

Tabla 1. Categorización de instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito

<i>Total de instituciones educativas</i>	<i>Sostenibilidad fiscal</i>	<i>Atención a estudiantes con NEE</i>
1498	626	320

Fuente: Autora. AMIE, 2016.

### 1.1.4. Interculturalidad

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2010) señala que existen aproximadamente 50 millones de habitantes pertenecientes a pueblos y nacionalidades. En Ecuador, el SICES (2016) realiza un análisis en la última década respecto al promedio de años de escolaridad por grupos étnicos. Mientras hay un promedio de escolaridad de 10,1 años en Ecuador, existe una gran diferencia entre grupos étnicos. Los años de escolaridad en la población indígena son de 6,9, la población montubia 7,4; la población afroecuatoriana 9,4; la población mestiza 10,5 y la población blanca 11,1 años. Esto significa que los primeros 10 años de educación general básica no se cumplen en ciertos grupos étnicos, y no todos tienen acceso bajo las mismas condiciones. Los indígenas reciben en promedio 4.2 años menos de educación que los blancos. Lo que implica que los años de escolaridad difieren en altos números entre grupos étnicos, siendo una problemática a ser analizada bajo los planteamientos de la educación inclusiva.

En un análisis realizado respecto a la enseñanza intercultural, de un total de 4.365.170 estudiantes, el MinEduc (2014) reporta que 166.638 asisten a la educación intercultural bilingüe. Existen 2.584 instituciones educativas bilingües en el país que consideran las lenguas y cosmovisiones de las 14 nacionalidades. Hay 9.868 docentes bajo nombramiento para las instituciones interculturales bilingües que en promedio aproximado equivale a cuatro docentes para cada institución educativa, lo cual no cubre la demanda de formación bilingüe. Esto significa que los estudiantes en las escuelas bilingües ecuatorianas no reciben la misma atención que los estudiantes en las escuelas regulares. Lo que se refleja también en los libros utilizados como un recurso de aprendizaje, son elaborados sin tomar en cuenta las 14 nacionalidades y 24 idiomas existentes (que incluyen nueve variedades del quechua) en Ecuador. Incluso sus traducciones evidencian inconsistencias, lo que genera que en algunos momentos no sean utilizados. Esto implica que la educación del sistema intercultural bilingüe sea inferior en relación con otros grupos étnicos, por la calidad y la cantidad de docentes que la atienden así como por el uso de pocos recursos de aprendizajes elaborados según el contexto.

### 1.1.5. Movilidad

La movilidad humana es relativamente nueva, se presenta en cualquier persona, familia o grupo humano, que se establecen temporal o permanentemente en un sitio diferente al de su origen o residencia hasta el momento de su movilidad (Benavides y Rodas, 2009). En la última década, según Ecuador en cifras (2014), el país experimentó un incremento en la movilidad de la población en general, mientras que en el 2001 se contabilizaron 104.130 extranjeros, al año 2014 la cifra creció a 408.327. Los extranjeros que ingresaron al Ecuador citan como actividades: negocios, eventos, estudios y otros (pueden ser conflictos en la frontera norte en calidad de refugiados). Los países con mayor cantidad de migración al Ecuador según el número de personas en edad escolar se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Movilidad humana al Ecuador de personas en edad escolar

<i>Países con mayor cantidad de ingresos de personas</i>	<i>Total de ingresos</i>	<i>Personas en edad escolar 0-19 años</i>
Colombia	368.079	46.339
Perú	175.405	22.122
Venezuela	119.763	11.157
España	67.623	12.793
Cuba	41.545	2.313
Alemania	33.303	2.204
Haití	17.218	1.725

Fuente: Autora, Ecuador en cifras, 2014.

La entrada de extranjeros por nacionalidades se da en mayor medida en puntos fronterizos del norte y sur del país. La Jefatura de Control Migratorio (2014) en Ecuador en cifras (2017) reporta el mayor asentamiento de extranjeros en el Distrito Metropolitano de Quito: 705.320, que es considerable si se toma en cuenta que la población total en el año 2010 era de 2.239.191, cifra que aumenta progresivamente cada año.

Los datos citados derivan un análisis para lograr una mejor integración de niños migrantes, como el desarrollo de un plan de estudios que se adecue a sus necesidades, apoyo específico para contextualizar el idioma de la enseñanza y ayuda psicológica de ser el caso. Los entornos de aprendizaje inclusivos pueden apoyar su integración y éxito educativo, así como evitar cualquier tipo de prácticas de separación o segregación. Las competencias de sus orígenes y su lenguaje deben ser apreciados y utilizados como un recurso para toda la clase (School Policy Working, 2015).

## 1.2. El problema

Los antecedentes del estudio reflejan una valoración respecto a la equidad del servicio educativo relacionada con la educación inclusiva. En Ecuador existen aún brechas en hogares con niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela en un 9,91% (INEC, 2010). Los datos citados al relacionarse con el año 2016 muestran una brecha de matriculados en la educación general básica de 3,8%, mientras que la brecha de la tasa neta de matriculados en el bachillerato se eleva a un 28,5% SICES (2016). Contradictoriamente el porcentaje por grupos etarios de la tasa de finalización de la educación de nivel primario es de 115,62%, Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2017). La razón de un porcentaje sobre el 100% se presenta por los grados de repetición.

Las razones por las que la mayoría de los grupos étnicos en edad escolar no asiste a la escuela ( $n = 128.740$ ) son: por falta de recursos económicos y trabajo (24,6%), inconvenientes en el sistema educativo (13,2%), temas de salud (22,3%), falta de interés (6,6%) y otras (33,3%) (SICES, 2016). Los grupos sociales citados con peor calidad de vida, con menor capital humano y menos oportunidades de salir de la pobreza son los niños entre 5 y 14 años que no han asistido a la educación general básica. Por interculturalidad, este grupo incluye a población indígena (9,5%), poblaciones afrodescendientes (11%) y sectores rurales (9,7%) (INEC, 2010).

El problema es que mientras existen 774.352 estudiantes en el Distrito Metropolitano de Quito (AMIE, 2015), únicamente 7.080 han sido reportados como casos de educación inclusiva, con una denominación de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Además únicamente se valora al 51,77 % de instituciones educativas, pues el porcentaje restante son instituciones de sostenimiento particular, fiscomisional y municipal.

Es motivo de esta investigación identificar el trabajo realizado en educación inclusiva en el Distrito Metropolitano de Quito, conocer los factores que la generan, para plantear acciones que permitan actuar en función de la gestión, desde quienes asumen la responsabilidad del servicio educativo y poder actuar ante los beneficiarios de este.

### **1.2.1. Raíz del problema y posible solución**

Según los datos del censo ecuatoriano (2010) y del Ministerio de Educación, AMIE (2016), existe un alto porcentaje de agrupaciones de estudiantes que no han sido atendidos en las instituciones educativas como parte de una educación inclusiva. Una hipótesis de la causa de este déficit en la educación es que las comunidades educativas, y específicamente los docentes, tienen una falta de comprensión de lo que implica realmente la educación inclusiva. Ante esta hipótesis una posible solución sería primero conocer el trabajo realizado por cada comunidad educativa del Distrito Metropolitano de Quito, respecto a la educación inclusiva y segundo, si existe una brecha entre los resultados ideales y los obtenidos, para crear un plan de intervención.

### **1.3. Pregunta de investigación**

¿Cómo y hasta qué punto las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, cumplen con las políticas relacionadas con la educación inclusiva?

### **1.4. Contexto y marco teórico**

La educación inclusiva descrita según la UNESCO (2001) es una Educación para Todos. Ainscow (2004) cita a la educación inclusiva como respuesta a cada una de las particularidades de los estudiantes. El Ministerio de Educación de Ecuador (2013) la señala como un servicio de atención a personas que evidencian necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. En el marco de este estudio se describe la importancia de la educación inclusiva como un servicio para todos los estudiantes sin ninguna excepción y se utiliza el marco teórico de las investigaciones de Ainscow como guía.



### **1.4.1. El modelo de educación inclusiva: indicadores**

La educación inclusiva podrá conocerse en cada establecimiento con la aplicación de indicadores, según Booth y Ainscow (1998). Los indicadores de educación inclusiva son agrupados en función de tres dimensiones: políticas, cultura y prácticas inclusivas. Los indicadores de inclusión son planteados por Booth y Ainscow en 1998 y constituyen un referente en contextos internacionales. Las descripciones citadas se basan en el modelo de indicadores y son el enfoque de la metodología aplicada en esta investigación.

### **1.4.2. El propósito del estudio**

En Ecuador se han planteado políticas educativas relacionadas con la educación inclusiva. Estas políticas serán valoradas en cuanto a su cumplimiento en nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito con el propósito de conocer el trabajo que realizan respecto a políticas, prácticas y cultura inclusiva para definir acciones hacia la mejora.

### **1.4.3. El significado del estudio**

Las políticas sobre educación inclusiva, diseñadas en el contexto ecuatoriano, permitirán emitir recomendaciones del estudio. La experiencia adquirida con este estudio tendrá una proyección en otras zonas del territorio y puede constituir un referente del trabajo en educación inclusiva realizado en Ecuador y a nivel de la Región. El estudio para conocer la gestión en educación inclusiva, según cada contexto, podrá ser aplicado con una automatización informática que permita agilizar procesos.

## **1.5. Definición de términos**

### **1.5.1. Atención a la diversidad**

La definición de “atención a la diversidad” en el contexto educativo hace referencia a una situación en la que el estudiante es protagonista de los aprendizajes, puede presentar necesidades educativas temporales o permanentes, derivadas de factores de culturas, de orígenes, del nivel socio económico y personal (Essomba, 2006).

Blanco (2006) señala que la atención a la diversidad exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independientemente de sus capacidades, origen sociocultural o circunstancias de vida. Para el objeto de este estudio, la atención a la diversidad es actuar en función de las diferencias presentadas cuando se acoge a los estudiantes o durante su proceso de aprendizaje.

### **1.5.2. Comunidad educativa**

Según Significados (2017) la definición de “comunidad educativa” es toda agrupación de personas, relacionadas por un interés común: la educación, y está integrada por personas afectadas y que afectan la educación. Tedesco (2004) señala a la comunidad educativa como un conjunto de personas que influyen y son afectadas por el ámbito educativo. Para este estudio la comunidad educativa es un conjunto de personas integrado por estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, personal administrativo y de apoyo dentro de la institución educativa. El conjunto de personas interactúa con el fin único de lograr los aprendizajes de todos los estudiantes.

### **1.5.3. Educación inclusiva**

La UNESCO, define a la “educación inclusiva” como un derecho que asegura la presencia, participación y éxito académico de los estudiantes dentro del sistema educativo (2015). La educación inclusiva desarrolla un trabajo que da respuestas y valora cada una de las particularidades que muestran los estudiantes, (Ainscow, Alonso, Duran, Echeita, Essomba Font, Marín, Parrilla, Rodríguez y Soler, 2004).

Para el propósito de esta investigación, la educación inclusiva busca nuevos retos de trabajo, estos no son etiquetados, pero sí son atendidos con diferentes acciones, según las condiciones de origen, sociales, interculturales y personales de los estudiantes, se da en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. La educación inclusiva busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico dentro del sistema educativo.

#### **1.5.4. Educación para todos**

“Educación para todos” es descrita por el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000) como un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Acedo (2008) la educación para todos se logra del principio rector de la inclusión. Para el objeto de este estudio, la educación para todos es un derecho humano básico, universal e inalienable para dar una educación a todas las personas.

#### **1.5.5. Modelo de gestión educativa**

La definición de “Modelo de Gestión Educativa” según Mejía, (2010), busca compartir con los actores educativos en los diferentes niveles de incidencia para que las lecciones aprendidas a lo largo de un proceso, puedan ser adoptadas y contextualizadas. Para esta investigación, considerando el contexto nacional como parte de la definición de acciones de mejora, se ha relacionado el concepto con el “Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional” que, según el Ministerio de Educación (2015), tiene como objetivos: garantizar la rectoría del sistema mediante el fortalecimiento institucional de la autoridad educativa nacional y potenciar la articulación entre niveles e instituciones desconcentradas del sistema. Los niveles de desconcentración son los niveles central, zonal, distrital, circuital y las instituciones educativas.

### **1.5.6. Sistema educativo**

Se define al “sistema educativo” como una estructura de enseñanza, integrada por un conjunto de instituciones y organismos que las regulan, financian y prestan el servicio según políticas, relaciones, estructuras y medidas dictadas por el Estado de un país para el ejercicio de la educación, según Significados (2017). El sistema educativo se compone generalmente de cuatro etapas según las edades de los niños, niñas o adolescentes, y va desde los cero años hasta los 18 años. Para este estudio un sistema educativo se compone de un conjunto de instituciones y organismos que a través de sus equipos técnicos son los responsables de gestionar el servicio a toda una población nacional. En Ecuador, las organizaciones que lo integran son instituciones educativas de sostenimiento fiscal, particular laicas, particular religiosas, fiscomisional y municipal, con oferta de formación en los niveles inicial, básico y bachillerato, con diferentes modalidades, tipos como: educación especial, regular, artística o popular permanente y jurisdicción hispanas o bilingües (MinEduc, 2011).

### **1.5.7. Proyecto educativo institucional**

La definición de “Proyecto Educativo Institucional”, según el Ministerio de Educación de Ecuador (2012), enuncia la planeación estratégica de las acciones institucionales, a través de las que se realiza la identidad institucional y se le da sentido a la planeación a mediano y largo plazo. Para este estudio el Proyecto Educativo Institucional es la planificación a largo plazo (cinco años) que realiza toda la comunidad educativa de una institución de cualquier nivel para definir su ideario como institución y delimitar todo su accionar.

## **1.6.Presunciones del autor del estudio**

En esta investigación se presentan tres presunciones:

Primero, se presume que se puede contextualizar a Ecuador, los estudios realizados en Reino Unido y en España sobre los indicadores de educación inclusiva, serán utilizados en esta investigación.

Segundo, se presume que se puede contar con muestras significativas de todos los representantes de la comunidad educativa en cada institución objeto del estudio.

Finalmente, se presume que se puede estructurar una propuesta de mejora hacia la gestión de educación inclusiva para el Distrito Metropolitano de Quito y su aplicación a nivel nacional.

## **1.7. Supuestos del estudio**

La educación inclusiva descrita según la UNESCO (2001) es una Educación para Todos. Ainscow (2004) cita a la educación inclusiva como respuesta a cada una de las particularidades de los estudiantes. El Ministerio de Educación de Ecuador (2013) la señala como un servicio de atención a personas que evidencian necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. En el marco de este estudio se describe la importancia de la educación inclusiva como un servicio para todos los estudiantes sin ninguna excepción y se utiliza el marco teórico de las investigaciones de Ainscow como guía.

## CAPÍTULO 2

### NUEVO ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta investigación describe varios soportes literarios. Por una parte, existen principios de diferentes instrumentos sobre las razones para lograr una educación inclusiva así como teorías de la educación inclusiva documentadas por diferentes autores (Ainscow y Booth, 1998; Arnaiz, 2005; Ainscow y Echeita, 2010). Finalmente, se analiza también la importancia de los diferentes modelos existentes para lograr una educación inclusiva en cada institución.

## **2.1. Temas de la revisión de la literatura**

El formato utilizado para la revisión literaria expone cuatro temas para facilitar la comprensión de los lectores. En cada tema se señalan subniveles de los puntos destacados.

### **2.1.1. Tema 1: Razones para una educación inclusiva**

Los diferentes hechos en materia de una educación para todos han sido planteados a partir de tratados, convenciones, movimientos y normativas. Las acciones descritas se encaminan hacia un servicio educativo que busca ampliar su cobertura y lograr los aprendizajes de cada uno de los estudiantes según el contexto regional y local.

#### **2.1.1.1. En la Región.**

##### ***Movimientos de educación para todos de la UNESCO.***

Los movimientos han permitido generar espacios para analizar la atención según necesidades presentadas por diferentes agrupaciones. La Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien (1990) realiza su análisis a partir de tres problemáticas: (a) la educación era limitada; (b) la educación básica estaba centrada en la alfabetización y (c) el cálculo de los grupos marginales enfrentaba el riesgo de ser totalmente excluidos. Las problemáticas encontradas fueron evaluadas en su cumplimiento en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán (1996). El Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000) realizó un análisis respecto a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados, incluyendo a los niños, niñas, jóvenes y adultos trabajadores que viven en áreas rurales, afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre, mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje. Esto es importante, se relaciona con la investigación porque según las problemáticas presentadas se definieron estrategias en el marco de acción en materias de políticas educativas para los diferentes estados; y permite orientar la clasificación de grupos vulnerables que son parte de una atención en la educación inclusiva. Los estudios nos indican que los grupos vulnerables se pueden dividir en población por sus características de género, migración, personas con discapacidad y diversidad cultural. Estas agrupaciones son útiles en el análisis dentro del Distrito Metropolitano de Quito presentado a continuación.

### ***Movimientos según particularidades de diferentes agrupaciones.***

Los derechos a una educación inclusiva han sido reforzados según las particularidades de diferentes agrupaciones, incluyendo la Convención sobre Eliminación de Todas Formas de Discriminación Contra la Mujer (1981), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), la Declaración de Salamanca (1994) desarrollada a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) (1994), la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2001), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002), y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006). Esto es importante en la investigación porque los análisis realizados, en función de diferentes agrupaciones y en diferentes momentos, se constituyen en un referente para el planteamiento de políticas educativas que abarcan a toda esta diversidad de agrupaciones planteadas en el marco de una educación inclusiva.

#### ***2.1.1.2. En el Ecuador.***

La educación para todos es analizada según el planteamiento de políticas educativas para atender a la diversidad de necesidades educativas presentadas en las instituciones educativas. Las políticas educativas son citadas a través de la Constitución del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y su reglamento (2012), así como en algunos acuerdos que orientan especificidades de atención y la Ley Orgánica de Discapacidades (2012). Cada una de estas leyes se explica a continuación.

Constitución del Ecuador.

La Constitución del Ecuador (2008), cita los derechos como facultades prerrogativas del ser humano y como un deber del Estado. A continuación, se describe una categorización de grupos de atención prioritaria en función de las condiciones que pueden presentarse en los salones de clase según la Constitución.



Tabla 3. Categorización grupos de atención prioritaria

<i>Su condición de origen</i>	<i>Sus condiciones sociales</i>	<i>Sus condiciones culturales</i>	<i>Etnias Identidad cultural</i>
Lugar de nacimiento. Idioma Condición migratoria. Situaciones de riesgo	Religión Ideología. Filiación política Pasado judicial Condición socio-económica.	Etnias Identidad cultural	Sexo Identidad de género Orientación sexual. Estado de salud Portar VIH. Discapacidad Diferencia física

*Fuente: Autora, basado en la Constitución del Ecuador 2008.*

La categorización muestra estratos según cuatro condiciones: sociales, culturales y personales. Análogamente se relaciona con una inclusión social hacia todo el grupo de población sin ninguna restricción. Esto es importante en el estudio porque permite identificar las diferentes situaciones presentadas en un salón de clase, y se describen como una atención según se conceptualiza a la educación inclusiva.

La Constitución (2008) expone en sus artículos del 26 al 29 sección quinta que la educación garantiza el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Esto es importante en este estudio porque define como política la intención del Estado de garantizar acceso a educación de calidad por todas las personas, incluyendo a las tradicionalmente marginadas de la educación.

Menciona en el artículo 343, sobre el Régimen del Buen Vivir, finalidad y visión del sistema nacional de educación, su adaptación a la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Esto es importante porque las políticas educativas según el contexto citado se deben relacionar con la inclusión de minorías y enfocar su atención a la diversidad de estudiantes.

### ***Ley Orgánica de Educación Intercultural.***

La Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2011), cita principios y fines para una educación del “buen vivir”, la interculturalidad, la plurinacionalidad y las relaciones entre sus actores. Las actividades educativas en el contexto del “buen vivir” se sustentan en principios basados en la inclusión, la universalidad, la libertad, la atención prioritaria, el desarrollo de procesos, el interaprendizaje y multiaprendizaje, el enfoque de derechos, la flexibilidad, la equidad e inclusión. Relacionando con este estudio las leyes explícitamente garantizan un servicio educativo para todos los estudiantes sin ninguna discriminación, fomentando de manera permanente las buenas relaciones entre sus actores que se expresan en el diseño de los estudios.

Uno de los objetivos del sistema nacional de educación sobre el diseño curricular podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad; aspecto importante para este estudio debido a que una educación inclusiva demanda de adaptaciones en cuanto al currículo, las metodologías de trabajo según las necesidades educativas que presentan los estudiantes, así como las formas de evaluar los aprendizajes. El Estado garantiza el acceso universal a la educación, impulsa políticas y programas especiales y dota de los recursos necesarios que faciliten la escolarización regular de las niñas, niños y adolescentes que, por inequidad social, presenten dificultades de inserción educativa, desfase escolar significativo o que por cualquier motivo demanden intervenciones compensatorias en razón de su incorporación tardía a la educación. La Ley garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales. El propósito de la Ley es desarrollar una ética de inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente, erradicando toda forma de discriminación.

## **Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.**

El Reglamento cita acciones a implementar bajo los preceptos de la LOEI en temas de educación inclusiva. Menciona el artículo 10 las acciones para una adaptación según especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas. El artículo 228, sobre necesidades educativas especiales describe los requerimientos de apoyos o adaptaciones temporales o permanentes que permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo a las condiciones del estudiante. Esto es importante en este estudio porque garantiza una educación inclusiva que se adapta a las necesidades de cada uno de los estudiantes. Adicionalmente, el artículo 228 define las necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad según lo detalla la tabla siguiente.

Tabla 4. Categorización de necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad

<i>Dificultades específicas de aprendizaje</i>	<i>Situaciones de vulnerabilidad</i>	<i>Dotación superior</i>
Dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades	Enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.	Altas capacidades intelectuales

Fuente: Autora, basado en Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2012.

Como necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad se definen en la Tabla 5.

Tabla 5. Categorización de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad

<i>Dificultades específicas de aprendizaje</i>	<i>Situaciones de vulnerabilidad</i>	<i>Dotación superior</i>
Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental	Multidiscapacidades.	Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).

Fuente: Autora, basado en Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2012.

El artículo 234 enlista condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes descritos en la Tabla 6.

Tabla 6. Categorización según situación de vulnerabilidad

<i>Situación de vulnerabilidad de los estudiantes según condiciones</i>
Movilidad humana, es decir, refugiados y desplazados
Violencia sexual, física y psicológica
Explotación laboral y económica
Trata y tráfico de personas
Mendicidad
Indocumentación
Ser menores infractores o personas privadas de libertad
Ser hijos de migrantes con necesidad de protección
Ser hijos de personas privadas de libertad
Ser menores en condiciones de embarazo
Adicciones
Discapacidad o Enfermedades catastróficas o terminales

Fuente: Autora, basado en Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2012.

Lo planteado, en los diferentes artículos del Reglamento, es importante en este estudio debido a que genera especificidades de casos a presentarse en el contexto de una educación inclusiva. Los casos detallados en los tres cuadros anteriores constituyen casos de educación inclusiva.

### **Ley Orgánica de Discapacidades.**

La Ley Orgánica de Discapacidades (2012), cuyo objeto es asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad garantiza la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos. Menciona el artículo 27 el derecho al acceso, permanencia y culminación de la educación en todos los niveles, con una oferta de formación y/o capacitación en una institución de educación especializada o en una institución educativa ordinaria. Esto es importante en este estudio porque la educación inclusiva, entre uno de los grupos de atención, abarca a personas con discapacidad dentro de la educación regular.

Lo citado en la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, su Reglamento y en la Ley Orgánica de Discapacidad, es ratificado y especificado en procesos educativos inclusivos de tres acuerdos. Primero, el Acuerdo Ministerial 295-13 (2013), definido como normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas. Segundo, el Acuerdo Ministerial 337 (2006) que regula el acceso y permanencia en el Sistema Educativo Ecuatoriano de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos/as y extranjeros que requieren atención prioritaria por su condición migratoria. Tercero, el Acuerdo Ministerial 020 (2012), que garantiza el acceso y la calidad de la educación en los niveles inicial, básico y bachillerato de los habitantes del territorio ecuatoriano, describe la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y el género desde un enfoque de derechos y deberes. Estos tres acuerdos son importantes en esta investigación debido a las precisiones que hace para los procesos de inserción de grupos vulnerables por su condición de discapacidad, migración o minorías étnicas. Todo lo citado en el escenario internacional y nacional desde la perspectiva del derecho “crea las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales” (Lema, 2009, p. 32). Cada sistema educativo está llamado a actuar en la definición de condiciones para lograr un trabajo que atienda las particularidades de los estudiantes. En esta investigación se analiza cómo hacer una educación inclusiva, que se desarrolle bajo el amparo de convenciones, declaraciones y normativas, para lograr un trabajo enmarcado en un enfoque de derechos que atienda a la diversidad de estudiantes sin ninguna discriminación.

## **2.1.2. Tema 2: Fundamentos de la educación inclusiva**

### **2.1.2.1. Origen del concepto.**

El término educación inclusiva tiene su acción en el área anglosajona desde los años 80 (Essomba, 2006). La educación inclusiva, como área de estudio ha desarrollado una variedad de investigaciones en diferentes escenarios, que buscaban acoger a la diversidad de estudiantes, basadas en normativas y acciones para reducir una exclusión aún presente (Blanco, 2006). La educación inclusiva comienza con la integración de diferentes grupos a una única escuela básica. Las escuelas fueron creadas inicialmente para población negra (ejemplo, la secundaria D.M. Smith Middle School en el Distrito escolar de Cleveland, en el estado de Misisipi – Estados Unidos), para gitanos (ejemplo Escuelas del Ave María - Padre Majón ubicada en las cuevas del Sacro Monte de Granada – España), para mujeres (ejemplo la Academia Ursulina en Nueva Orleans en Estados Unidos, fundada en 1727), para trabajadores (eje. Infant Schools en Reino Unido, Salles D’asile en Francia, Asili infantil en Italia, o Párvulos en España, Kleinkindershule en Alemania, creadas en la primera mitad del siglo XIX), entre otras, pero ahora con ciertas excepciones se ve una fusión en la diversidad de los estudiantes. Es necesario hacer un análisis relacionado con la escuela integradora, la cual logra buenas intenciones desde sus gestores, para mejorar la esencia de los procesos de enseñanza aprendizaje o si fue simplemente una manera de comprender y tratar de unir las diferencias (CREA, 1998). Esto es importante en el estudio ya que ofrece orientaciones sobre el origen del concepto, y el proceso que implica pasar de una integración a una inclusión.

A partir de la integración y formalización de la educación inclusiva, se sugiere otras dimensiones como: la normalización, la comprehensividad, la coeducación y educación especial, que fueron identificadas para definir las formas para que una comunidad educativa logre los aprendizajes de todos los niños, niñas y adolescentes (Ainscow y Miles, 2002). Hoy en día los estudiantes acuden a una escuela definida como escuela inclusiva. La escuela inclusiva inicia en el marco de incluir a personas con discapacidad (Blanco, 2006) pero se ha enfocado a incluir todos los grupos tradicionalmente excluidos del sistema regular.

Actualmente se trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales, que aprenden poco con las estrategias de enseñanza tradicionales, con estudiantes que no hablan el idioma con fluidez (eje. estudiantes que han ingresado a la escuela cuya nacionalidad difiere en cuanto a lugar e idioma), aquellos estudiantes cuyo desarrollo transcurre con un ritmo o con un modo diferente a los de su misma edad (eje. estudiantes con un rendimiento académico que demanda de nivelaciones permanentes), estudiantes que presentan problemas de aprendizaje (eje. estudiantes que no se han adaptado a los ritmos de aprendizaje de la mayoría de sus pares), estudiantes que se encuentran en situaciones de inmigración (eje. integración en la escuela de niños, niñas o adolescentes refugiados), estudiantes con una diversidad cultural inminente (eje. estudiantes indígenas que se integran a la escuela regular, estudiantes con un rendimiento académico que supera a la generalidad (eje. estudiantes que muestran una superdotación) o aquellos que tienen alguna discapacidad (eje. estudiantes con una discapacidad física). Los grupos citados demandan formas exclusivas de atención para lograr sus aprendizajes (Darling - Hammond, 2001).

Lo citado es importante en este estudio porque analiza las diferentes condiciones que pueden presentar los estudiantes en cualquier momento de su desempeño escolar. Las necesidades educativas de los estudiantes serán atendidas según los planteamientos de la educación inclusiva.

*La educación inclusiva en el contexto ecuatoriano se describe según el Acuerdo Ministerial 295.*

La educación inclusiva se ve:

[...] como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación... Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoque, estructura y estrategias con una visión común y convicción de educar con calidad para todos los niños, niñas y adolescentes del rango de edad apropiada. (Ministerio de Educación, 2013, p. 4)

La definición de educación inclusiva es importante para este estudio, debido a que conceptualiza ampliamente las necesidades que presenta cada uno de los estudiantes y las adaptaciones que se debe realizar en el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr una equidad e igualdad.

Para abordar las formas inclusivas de atención a los estudiantes, se realiza una descripción desde la sociología, la psicología y la pedagogía (Castillo, 2009). Desde la perspectiva sociológica la escuela implica una educación de calidad y contribuye al buen sentido social, por ello cada país diseña un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003). La UNESCO (2005) complementa los postulados de Fernández, según estrategias variadas y modificaciones de los currículos para lograr alcanzar los aprendizajes de los estudiantes, descritos a continuación.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje” (UNESCO, 2005, p.14).

La conceptualización de la UNESCO en este estudio plantea desafíos de trabajo ante una gran variedad de necesidades de aprendizaje presentadas en los salones de clase. En todos los niveles educativos es un reto a nivel de las autoridades de educación, quienes plantean las políticas educativas, los equipos técnicos, quienes hacen operativa la política educativa y los docentes que las aterrizan en cada uno de los espacios de aprendizaje.

La educación inclusiva según los plantea la UNESCO (2007) demanda de propuestas de planes de trabajo para el sistema educativo, con el fin de orientar y condicionar a los otros niveles para generar



lineamientos de un trabajo inclusivo. Según la UNESCO (2007), los programas serán abordados y desarrollados considerando concretar los objetivos y temas que se exponen en los planes. A diferencia de los programas, los proyectos deben evidenciar intervenciones específicas e impulsar las acciones propuestas en los programas y planes. Todo lo mencionado se podrá desarrollar desde el manejo de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en un trabajo que atienda una educación para todos los niños, niñas y adolescentes.

Para Arnáiz

...lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado. (2005, p. 43)

Esto implica que la educación inclusiva no es solo sobre oportunidades, sino también sobre actitudes en la sociedad. Se construye así la capacidad que debe tener no solo la escuela inclusiva de aceptar a todos los estudiantes que deseen participar en ella, sino también la sociedad en sí. La escuela inclusiva reduce la exclusión de los estudiantes (Valenciano, 2009), y eventualmente, de todos los ciudadanos.

Desde la perspectiva psicológica la escuela inclusiva es para todos los estudiantes y crea un clima en el que estos se sientan acogidos, aceptados y apoyados. Para Arnáiz "se respetan las capacidades de cada estudiante y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros" (Arnáiz, 2005, p. 3). La escuela inclusiva rescata lo positivo de las personas, fortaleciendo así la autoestima y la satisfacción de logros; fomenta valores como el sentido de pertenencia al grupo, valía personal, relaciones personales, tolerancia, respeto a los derechos humanos, interdependencia e independencia (Valenciano, 2009). Es importante para este estudio el desarrollo de innovaciones pedagógicas encaminadas a un trabajo según la heterogeneidad de los estudiantes y la aplicación de valores en sus actores.

Desde la perspectiva pedagógica, la educación inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación, asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo (Valenciano, 2009). El constructivismo sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de estos dos factores. Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos, a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona (Valenciano, 2009). “Si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo” (Arnaiz, 2005, p. 57).

Este estudio se enfoca hacia la generación de necesidades de atención según las particularidades que cada estudiante presenta. Para enseñar y aprender, no se puede definir esquemas o rutas, si antes no se reflexiona en el proceso que se debe construir en función de cada uno de los momentos en los que se presentan las necesidades de aprendizaje. Las acciones para hacer una educación inclusiva se deben analizar desde las prácticas pedagógicas y las estrategias de trabajo, según estos autores.

### **2.1.2.2. Prácticas pedagógicas.**

Las prácticas pedagógicas permiten dinamizar en los salones de clase los planteamientos sobre la educación inclusiva. Así, se inicia todo un trabajo de análisis de las implicaciones para la atención de cada uno de los estudiantes, visto como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de una mayor participación y reducción de la exclusión dentro de las aulas de clase, en las instituciones educativas y en el sistema educativo. Las implicaciones de la educación inclusiva las define Ainscow, (1998) como:

[...] el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipos. Vale decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad. (Ainscow, 1998, p. 15)

Esta conceptualización describe aquellos procesos que desde el sistema educativo se han planteado como políticas públicas y normativas en cada institución educativa. El trabajo en las aulas de clase se operativiza para incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, sin ninguna discriminación.

Las instituciones educativas inician acciones para hacer un trabajo inclusivo, con rutas de trabajo que van desde procesos de organización, enseñanza aprendizaje y cultura escolar (Echeita y Ainscow, 2010). La mejora de sistemas hacia la inclusividad se produce y perdura en el tiempo, si las propuestas de cambio están directamente encaminadas a optimizar los resultados de participación y aprendizaje en un sentido amplio (Ainscow, 2001). Según Ainscow, la mejora es abordada desde cada institución educativa, su principal responsable es la misma comunidad educativa, desde una reconstrucción de los procesos de enseñanza que contribuyan a la educación inclusiva. El artículo Educación Para la Justicia Social de Tedesco (2010), describe al menos cuatro aspectos que han sido identificados en las experiencias exitosas para romper el círculo de la reproducción de la pobreza en el ámbito escolar: la existencia de un proyecto que puede ser de la institución y del equipo docente, la capacidad para elaborar una narrativa que explica las razones por las cuales el equipo hace lo que hace, la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y el compromiso y la responsabilidad por los resultados, que no permiten ser indiferentes ante los síntomas de fracaso escolar de los alumnos (Tedesco, 2010, p. 78).

Por todo lo citado, cada institución educativa asume el compromiso y responsabilidad de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, pero la comunidad educativa los construye. La institución prioriza casos que reflejan mayores necesidades, define planes de apoyo interno o externos. Pero en ninguna circunstancia permite una deserción escolar. A gran escala las sociedades rompen los patrones de pobreza que se derivan de una deserción escolar.

### **2.1.2.3. Estrategias de trabajo.**

Los sistemas educativos a través de los equipos técnicos definen estrategias para atender a la heterogeneidad de los estudiantes, lo importante es lograr los aprendizajes de los estudiantes (Valenciano, 2009). La educación inclusiva implica también la preparación y apoyo a los docentes para que enseñen de forma interactiva. “Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía” (Arnáiz, 2005, p. 65).

Para lograr una educación inclusiva se requiere de un escenario de intervención, según UNESCO:

... (las niñas, las poblaciones originarias, los que viven en condiciones de pobreza, los alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad, etc.), sean supervisados con atención y que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y éxito académico dentro del sistema educativo. (UNESCO, 2003, p. 27)

Por tanto, los sistemas educativos plantean estrategias respecto al nuevo escenario que enfrentan, relacionado con la atención según las particularidades de los estudiantes para asegurar su aprendizaje. Si realmente se aspira a que cada institución se oriente hacia la gestión de calidad y la excelencia, se debe partir de las necesidades personales de los ciudadanos y de las necesidades sociales del territorio (Gairín, 2004).

Las necesidades antes citadas suponen: (a) la existencia de diversos factores o elementos (personales, materiales, funcionales, de gobierno) que realizan actividades específicas integradas en una misma unidad funcional (b) una unidad o totalidad, que se deriva del hecho de que tales factores o elementos se conectan entre sí en función de determinados objetivos comunes que han sido planificados, (c) un carácter totalmente práctico, instrumental. (Maroto, 1996, pp. 195-215)

El planteamiento de Maroto orienta a las instituciones educativas para asumir procesos de cambio e innovación según niveles de responsabilidad. Los factores personales de sus gestores se relacionan con la motivación, la actitud, los conocimientos, las condiciones mínimas e, incentivación que deben ser tomados en cuenta al momento de planificar experiencias educativas inclusivas (Gairín y Darder, 2000).

Para obtener buenos resultados y alcanzar una calidad educativa es necesario diseñar y poner en práctica acciones. Las acciones educativas están íntimamente relacionadas con los procesos de planificación (macro y micro), el compromiso y permanencia en un propósito firme y de alto potencial educativo, la selección de contenidos formativos valiosos y una buena organización de los recursos (Zabalza, 1999). La planificación de estrategias permite el análisis y la predicción de las variables que intervienen en el sistema escolar con el fin de obtener los mejores resultados posibles a partir de los recursos que se le asignan (Iglesias, 2009). Se trata de una actividad administrativa cuyo objetivo prioritario es facilitar la toma de decisiones, proponer alternativas, ofrecer medios de realización y predecir las posibles consecuencias de las decisiones previamente adoptadas.

En el estudio “La Educación Inclusiva como un Derecho”, los autores Echeita y Ainscow (2010) describen tres elementos que permiten una comprensión funcional de la educación inclusiva: como un proceso, como la eliminación de barreras y como un reto compartido entre actores.

*La inclusión es un proceso, vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.*

*La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos, que a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención...*

*La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término “presencia” está relacionado con*

*el lugar donde son educados los niños y con el nivel de fiabilidad y puntualidad que asisten a las clases... El término "participación" se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus "voces" y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de "aprendizaje" en relación al currículo de cada país, no solo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas. (Echeita y Ainscow, 2010, pp. 4 – 5, traducido por Echeita)*

Estas descripciones ratifican el desarrollo de un trabajo que da respuestas y valor a cada una de las particularidades que muestran los estudiantes. Es necesario definir, desde los equipos responsables de generar el servicio educativo, estrategias para abordar la presencia, participación y éxito académico, que para este estudio se relacionan respectivamente con ubicación, estrategias y metodologías de trabajo en el aula y mecanismos de evaluación según el nivel de desempeño de cada estudiante. Los aprendizajes de los estudiantes se alcanzan según el desarrollo curricular y las adaptaciones pertinentes.

Al relacionar lo antes citado con el planteamiento parafraseado de Pujolas.

La escuela inclusiva se preocupa, fundamentalmente, de encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que le permitan atender juntos a alumnos diferentes, sin que nadie salga perjudicado, aunque no "quieran" o no "puedan" aprender. Este es el reto: encontrar métodos que permitan enseñar más cosas a más alumnos sobre los contenidos de las diferentes áreas, hasta el máximo de las posibilidades o capacidades de cada uno (no métodos que permitan enseñar más contenidos a las diferentes áreas a determinados alumnos). (Pujolas, 2007, p. 28)

Las autoridades y equipos de docentes tienen grandes retos respecto a las formas, métodos, estrategias u otras acciones que permitan una atención a cada uno de los estudiantes. Los retos citados están encaminados a lograr los aprendizajes relacionados con el desarrollo de habilidades y capacidades con las que pueden desempeñarse los estudiantes. Estos son diseñados, descritos y trabajados mediante los planteamientos de una adaptación curricular, precisando un trabajo de atención hacia ciertos casos de estudiantes que son atendidos bajo la descripción de educación inclusiva.

#### **2.1.2.4. Estrategias de trabajo en el contexto ecuatoriano.**

Los docentes definen un plan de acción para lograr los aprendizajes de los estudiantes, garantizar su presencia en el año lectivo y evitar deserciones. El plan de acción plantea metodologías para atender a estudiantes y lograr sus aprendizajes. El estudiante identificado como caso de inclusión, no será aislado, sino que permanentemente deberá interactuar con sus pares (Ministerio de Educación, Fondo Ecuatoriano Populorum Progreso y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2016).

Para un trabajo de inclusión a estudiantes, el docente plantea metodologías desarrolladas con apoyo de profesionales especialistas de los Departamentos de Consejería Estudiante (DECE) o de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI). Los apoyos profesionales son equipos preparados para hacer un trabajo de inclusión, según las necesidades de aprendizaje que presenta cada uno de los estudiantes. Con el fin de realizar un acompañamiento integral a estos casos de educación inclusiva, se definen proyecciones de trabajo para los siguientes años de estudios, con reportes de progreso del estudiante.

Complementando lo citado, existen algunos casos de estudiantes con necesidades educativas especiales con quienes no se ha logrado resultados (MinEduc, 2016). Para los casos referidos es necesario tomar decisiones de ajuste a lo planteado inicialmente a través de apoyo de otros involucrados como el Ministerio de Salud Pública, especialistas médicos, profesionales afines externos a la institución educativa o los que se demande (MinEduc, 2016). Bajo ninguna circunstancia un estudiante será excluido del Sistema Educativo, según el Ministerio de Educación ecuatoriano (MinEduc, 2016).

### 2.1.3. Tema 3: Poblaciones favorecidas con una educación inclusiva

Los factores que permiten lograr una educación inclusiva, relacionados con la Constitución del Ecuador, (2008) y la UNESCO, son sociales, culturales, personales y de origen de los estudiantes que deben ser atendidos con cuidado. La Figura 2 siguiente describe el nuevo concepto de educación inclusiva, atiende a los estudiantes en igualdad de condiciones, siendo un trabajo en construcción en cada uno de los sistemas educativos.



Figura 2: Descripción de la educación inclusiva. Estrategias de trabajo.  
Fuente: Autora.

La Tabla 7 complementa y recategoriza la Tabla 3 sobre la atención a la diversidad, basada en esta investigación. Permite orientar de mejor manera la terminología utilizada para hacer una educación inclusiva.



Tabla 7. Recategorización para atención a la diversidad de estudiantes en una institución educativa.

<i>Sus condiciones sociales</i>	<i>Sus condiciones interculturales</i>	<i>Sus condiciones personales</i>
Lugar o situación de origen Idioma Situación de riesgo Religión e ideología Filiación política Pasado judicial Situación socio-económica Trabajo infantil	Cultura Diversidad Identidad	Identidad de género Orientación sexual Rendimiento académico Rendimiento disciplinario Dotación superior Adicciones Problemas orgánicos (discapacidad o enfermedad) Diferencias físicas Adolescentes embarazadas

Fuente: Autora.

A continuación, se realiza una descripción de cada uno de los componentes que permiten fundamentar los casos asociados hacia una educación inclusiva en el contexto ecuatoriano.

### **2.1.3.1. Condiciones de sociales.**

Las condiciones sociales implican un trabajo de acogida a los estudiantes, sin ninguna etiqueta que los identifique por el lugar o situación de origen, idioma o situación de riesgo, religión, ideología, filiación política, pasado judicial o condición socioeconómica (Echeita y Ainscow, 2010). Según la Constitución del Ecuador de 2008, las condiciones sociales se asocian considerando lo detallado a continuación.

**Lugar o situación de origen.** Un estudiante en el transcurso de su vida escolar realiza o experimenta procesos para establecerse temporal o permanentemente en un sitio diferente a aquel en donde ha nacido o residido hasta un momento determinado.

**Idioma.** El castellano constituye el idioma mayoritario en Ecuador, pero también existen 14 lenguas ancestrales, para cuyos grupos se han implementado instituciones educativas interculturales bilingües. Además, se presentan casos de estudiantes cuyo idioma nativo es una lengua extranjera, para quienes la institución analiza las formas de lograr adaptar la enseñanza al idioma extranjero, hasta conseguir que estudiantes desarrollen las habilidades del idioma local.

**Situación de riesgo.** Son casos de víctimas de violencia, dados en personas que utilizan la fuerza y la intimidación para alcanzar un propósito, se relacionan con la agresividad, con consciencia e intención de provocar daño. En función del entorno en el que se produce y las personas implicadas, puede ser: doméstica, escolar o laboral. Dependiendo de la naturaleza de la violencia puede ser: física, psicológica y sexual; también se puede distinguir, atendiendo a las causas y motivos que impulsan a la violencia, entre violencia racial, de género y religiosa.

**Religión e ideología.** Los estudiantes regirán su comportamiento según su moral, tomando en cuenta las creencias y conocimientos dogmáticos sobre una entidad divina, los cuales en cada una de las instituciones educativas son respetados. No se puede discriminar o negar acceso a las escuelas por religión ni ideología en Ecuador.

**Filiación política.** Es el vínculo que puede tener un estudiante con un grupo político, esta afiliación tampoco puede excluir una persona del sistema educativo del país.

**Pasado judicial.** Es la procedencia del estudiante en cuanto a conductas de sus padres o representantes, descritas como delito en las leyes penales. En el sistema educativo, también se presentan casos de menores infractores siendo personas menores de edad (entre 12 a 18 años) que han cometido un acto considerado como delito en las leyes penales. Los menores infractores se tratan de manera distinta a un adulto delincuente, por tener insuficiente desarrollo físico y psíquico, por lo que se les puede sujeta a diversos tratamientos que han de guardar proporción tanto con las circunstancias como con el acto realizado, y

cuyo objeto sea promover, en todo momento, el bienestar del menor infractor y no lo excluya del acceso a la educación.

**Situación Socio-económica.** Son estilos de vida, basados en la cantidad de recursos económicos que posee el círculo familiar del estudiante. Toda institución educativa recibe a los estudiantes que puede acoger, en ninguna circunstancia se puede limitar el ingreso y permanencia de estudiantes por su situación económica, ciertas instituciones educativas garantizan sistemas de becas o ayuda económica para estudiantes en condiciones económicas limitadas.

Según lo descrito por la Constitución del Ecuador (2008) la religión e ideología, la filiación política, el pasado judicial o la situación socio económica que presente algún estudiante, es una condición de grupos vulnerables.

### **2.1.3.2. Condiciones interculturales.**

Las condiciones interculturales implican la cotidianidad de los estudiantes, en la cual predomina el respeto a culturas propias de sociedades ancestrales (Constitución del Ecuador, 2008). Las condiciones interculturales se detallan según los planteamientos de Essomba, (2007) en cultura, identidad y diversidad, definidos de la siguiente manera.

**Cultura.** Son condiciones de gran importancia que se presentan en el ambiente escolar, reflejadas por costumbres, prácticas, manera de ser, ritos, tipos de vestimenta y normas de comportamientos presentadas en la cotidianidad de los estudiantes.

**Identidad.** Son los rasgos propios de los estudiantes o de la comunidad a la cual pertenecen.

**Diversidad.** Relacionada con la convivencia e interacción entre distintas culturas.

Según lo descrito por la Constitución del Ecuador (2008) y Essomba (2007), se destaca lo declarado en las leyes ecuatorianas sobre acceso a educación, independiente de las condiciones culturales, de identidad o diversidad.

### **2.1.3.3. Condiciones personales.**

Las condiciones personales identifican a los estudiantes por su identidad de género, orientación sexual, estado de salud, diferencias físicas, rendimiento académico y rendimiento disciplinario (Constitución del Ecuador, 2008). El sistema educativo y las instituciones, son los responsables de acoger a los estudiantes basados en un trabajo de coeducación, respeto a la orientación sexual y/o el estado de salud de los estudiantes que puede ser reflejado en condiciones de enfermedades temporales, permanentes o una discapacidad, así como diferencias físicas entre los estudiantes. Las condiciones personales se identifican según lo describe la Constitución del Ecuador (2008) y el Ministerio de Educación (2016).

**Identidad de género.** Descrita como una educación que garantiza el servicio para niños y niñas a través de la “coeducación”.

**Orientación sexual.** Definida como una educación para niños, niñas y adolescentes que se sientan bien, siendo lo que quieren ser, con el fin de atender así su orientación sexual o transexualidad.

**Rendimiento académico.** Durante la vida escolar cada estudiante presenta un rendimiento académico que desarrolla los aprendizajes de una manera efectiva y en otros momentos sus aprendizajes no son logrados. Los docentes darán atención a los casos de bajo rendimiento, los cuales se pueden derivar, según lo describe el Reglamento de la LOEI como:

- (a) **Dislexia:** Dificultad para la distinción y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación, mala estructuración de frases, etc. La dislexia se identifica en la lectura y la escritura.
- (b) **Discalculia:** Término que hace referencia a un amplio rango de problemas relacionados con el aprendizaje de las habilidades matemáticas. No existe una única forma de trastorno del aprendizaje de las matemáticas, las dificultades que se presentan varían de una persona a otra y afectan de modo diferente en cada momento del ciclo vital de las personas.
- (c) **Disgrafía:** Dificultad para coordinar los músculos de la mano y del brazo, se puede presentar en niños que son normales desde el punto de vista intelectual y que no sufren deficiencias neurológicas severas. Esta dificultad impide dominar y dirigir el lápiz para escribir de forma legible y ordenada.
- (d) **Disortografía:** Trastorno de la ortografía, reflejado en un conjunto de errores en la escritura que afectan a la palabra y no a la caligrafía.
- (e) **Disfasia:** Refleja una pérdida parcial del habla debido a lesiones en áreas específicas del lenguaje, también se puede evidenciar en retrasos cronológicos en la adquisición del lenguaje
- (f) **Trastornos por déficit de atención e hiperactividad, (TDAH):** Trastorno de conducta en el que intervienen tanto factores genéticos como ambientales, aparece en la infancia y suele diagnosticarse en torno a los 7 años de edad, aunque en algunos casos este diagnóstico se puede realizar de una manera más precoz.
- (g) **Trastornos del comportamiento,** también denominados trastornos del comportamiento perturbador, es un motivo para remitir a los estudiantes hacia evaluaciones y tratamientos de salud mental. El trastorno del comportamiento comprende problemas de salud mental que incluyen problemas emocionales y conductuales.

**Dotación superior.** Son altas capacidades intelectuales, se presentan en estudiantes con características diferentes asociadas a las capacidades personales, el ritmo y profundidad de aprendizaje, la motivación y grado de compromiso con las tareas, intereses o creatividad.

**Adicciones.** Un hábito de conductas peligrosas o de consumo de determinados productos, en especial drogas. Las adicciones no se pueden prescindir o resulta muy difícil hacerlo por razones de dependencia psicológica o incluso fisiológica.

**Problemas orgánicos.** Según la recategorización de esta investigación se incluye a grupos de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, descritas por el Reglamento de la LOEI (2011):

- (a) **Discapacidad intelectual:** Se considera dentro de esta categoría a aquella en la cual el funcionamiento intelectual de la persona está por debajo de la media. La característica principal es la dificultad para aprender y poder ejecutar algunas actividades de la vida cotidiana.
- (b) **Discapacidad física-motriz:** Deficiencia que impide o limita el desempeño motriz de la persona, se presenta principalmente en brazos y piernas, pero no se limita a estos. Cuando la causa de esta discapacidad es de origen o aspecto neurológico se denomina deficiencia neuro-motora.
- (c) **Discapacidad auditiva y/o de lenguaje:** Presente en quienes no han desarrollado el sentido del oído o han perdido la capacidad de escuchar. Esta dificultad generalmente va acompañada por la ausencia del lenguaje, pero estas pueden presentarse independientemente una de la otra.
- (d) **Discapacidad visual:** Principalmente causa dificultad en la movilidad y en la orientación debido a la pérdida total o parcial de la agudeza visual.

- (e) **Discapacidad mental o psicológica:** Deficiencia que causa trastornos en el comportamiento adaptativo social del individuo. Ejemplos de este tipo de discapacidad se encuentran en personas obsesivas, bipolares, esquizofrénicas, y autistas. Se presentan trastornos generalizados del desarrollo, como: autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett. Además, es necesario mostrar precisiones respecto al grado de discapacidad; el Manual de Valoración de las Situaciones de Minusvalías, clasifica a las discapacidades en cinco grados, implementados por el Sistema Único de Calificación de Discapacidad. Los grados de discapacidad van desde un cero por ciento como la discapacidad nula, hasta una discapacidad muy grave (severa) con una 75% o más.
- (f) **Rendimiento disciplinario.** Descrito mediante aquellas conductas de los estudiantes que rebasan las disposiciones y acuerdo establecidos en una institución educativa.

**Adolescentes embarazadas.** Presentado en mujeres adolescentes entre la edad inicial de la adolescencia o la pubertad y al final de la adolescencia. La Organización Mundial para Salud establece estas edades entre los 10-19 años.

En resumen, las poblaciones que pueden favorecerse con la educación inclusiva de manera generalizada en el desarrollo de este estudio se describen como una atención a la diversidad de estudiantes o una Educación para Todos (UNESCO, 2015) e incluye las condiciones de origen, condiciones sociales, condiciones interculturales y condiciones personales de los estudiantes. Las acciones a realizarse para lograr una educación inclusiva estarán relacionadas con planes y programas implementados para el cumplimiento según lo disponen las políticas educativas en el contexto de este estudio.

## **2.1.4. Tema 4: Modelos de educación inclusiva**

Según lo describe Echeita, (2014), citado por (Mayer y Alesander, 2014). La inclusión - exclusión tiene que ver, en primer lugar, con el proceso de aprendizaje y la mejora del rendimiento escolar de todo el alumnado, lo que nos sitúa en la tarea de hacer propia la investigación sobre todos los procesos y condiciones que intervienen en las dinámicas que explican el aprendizaje y la instrucción (Echeita, 2014, p. 30)

Lo citado por Echeita define procesos y condiciones para el aprendizaje. El autor realiza aportaciones relacionadas con los procesos que permiten lograr los aprendizajes. Los aprendizajes en una educación inclusiva pueden alcanzarse con el uso de diferentes modelos a ser aplicados en una comunidad educativa.

Uno de los modelos de educación inclusiva de mayor impacto ha sido desarrollado por Booth y Ainscow y se llama el Index for Inclusion publicado en Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) en 1998. El modelo utiliza indicadores que permite conocer y realizar prácticas, políticas y cultura de educación inclusiva.

### **2.1.4.1. Modelo de educación inclusiva: indicadores.**

El modelo de Booth y Ainscow de indicadores de educación inclusiva aporta hacia la construcción de comunidades educativas que apoyan el fomento de altos niveles de logros de aprendizajes en todos los estudiantes (Ainscow, y Miles, 2000). La guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002), describe a los indicadores de educación inclusiva como

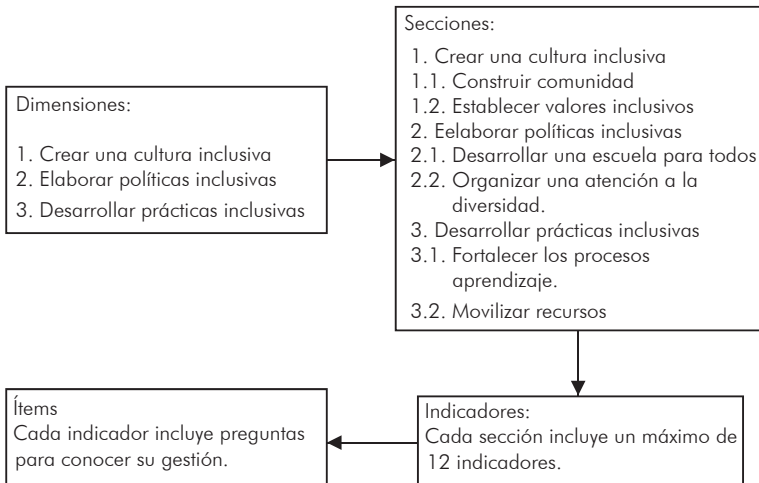
el conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad. Es la comunidad educativa que evidenciará su gestión respecto al trabajo que desarrollan para hacer una educación inclusiva.... (Booth y Ainscow, 2002, p. 39)



Según esta definición, los indicadores de educación inclusiva son un material que utiliza la comunidad educativa para hacer una escuela inclusiva. Los indicadores para este estudio se constituyen en un referente para conocer la gestión en inclusión realizada según el contexto nacional. Los indicadores de educación inclusiva son agrupados en tres dimensiones sin ninguna prioridad de orden (Booth y Ainscow, 2002). Las dimensiones permiten a las instituciones educativas desarrollar una intervención en relación con la cultura, políticas y prácticas inclusivas. Las dimensiones desarrollan dos secciones con sus correspondientes indicadores. Los indicadores plantean una serie de interrogantes que permiten conocer a profundidad el trabajo que desarrolla la institución (Booth y Ainscow, 2002).

El anexo A evidencia el instrumento utilizado para conocer el trabajo realizado en educación inclusiva desde su comunidad, siendo un referente de las acciones ya realizadas a nivel del sistema educativo inglés. La Figura 3 estructura lo citado.

Figura 3. Estructura de los indicadores de educación inclusiva. Fuente: Booth y Ainscow.



La dimensión crear culturas inclusivas está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante.

En esta dimensión cada uno de los estudiantes es valorado con el único fin de lograr sus aprendizajes. La cultura inclusiva busca desarrollar valores inclusivos, compartidos en toda la comunidad educativa, de forma que se transmitan hacia la sociedad. Los principios que se derivan de la cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada institución y en el quehacer diario. De esta forma, el aprendizaje encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa (Booth y Ainscow, 2002).

Según este modelo, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa trabajan sostenidamente para generar un clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales. En este estudio la cultura inclusiva desarrollada en acciones derivadas de las políticas educativas, se da en un ambiente en el que sus actores están contentos de su permanencia, los docentes y estudiantes reflejan un ambiente de satisfacción y cordialidad (Murillo y Duk, 2011). Por tanto, hablar de cultura inclusiva refleja hacer un trabajo con la comunidad educativa, en el que todos busquen generar un espacio de confianza y calidez hacia el logro de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

La dimensión cultura inclusiva desarrolla dos secciones y sus correspondientes indicadores. La sección construir comunidad plantea ocho indicadores como: (a) todo el mundo merece sentirse acogido, (b) los estudiantes se ayudan unos a otros y se busca lograr los aprendizajes, (c) los profesores colaboran entre ellos, (d) el profesorado y el alumnado se trata con respeto, (e) existe colaboración entre el profesorado y las familias, (f) el profesorado y los miembros del gobierno escolar trabajan bien juntos, (g) las empresas del sector se involucran con la institución educativa y (h) además busca conocer la opinión de las empresas del sector respecto al centro, con el fin de lograr un ambiente comunitario de convivencia armónica. La sección establecer valores inclusivos

desarrolla seis indicadores como: (a) se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado el profesorado, (b) los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión, (c) los docentes conciben que todos los estudiantes son igual de importantes, (d) los docentes y estudiantes son tratados como personas y como poseedores de un "rol", (e) el profesorado intenta eliminar todas las barreras del aprendizaje y la participación en la institución educativa, y (f); la institución educativa se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

La dimensión elaborar políticas inclusivas desarrolla las normativas vigentes para generar un trabajo inclusivo desde cada uno de los actores. Para un trabajo en los salones de clase los docentes cuentan con apoyos que orientan con estrategias específicas en casos que demande procesos a mayor detalle de trabajo, pero bajo ninguna circunstancia se excluirá académicamente al estudiante. Un sistema ideal pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, definiendo todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que "apoyo" son las actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas (Booth y Ainscow, 2002).

Las políticas inclusivas desarrollan dos secciones con sus correspondientes indicadores. La sección desarrollar una escuela para todos incluye seis indicadores como: los (a) nombramientos y las promociones de los docentes son justas, (b) se ayuda a todos los docentes nuevos a adaptarse al nuevo ambiente laboral, (c) cuando los estudiantes ingresan a la institución educativa por primera vez se les ayuda a adaptarse, (d) el centro intenta admitir a todos los estudiantes del sector, (e) la institución hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos, y (f) la institución organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados. La sección organizar el apoyo para atender a la diversidad incluye ocho indicadores: (a) se coordinan todas las formas de apoyo, (b) las actividades de desarrollo profesional de los docentes, ayudan a dar respuestas a la diversidad de los estudiantes,

(c) las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión, (d) se definen metodologías de aprendizaje específicas para casos de educación inclusiva, (e) se da apoyo a estudiantes que no hablan el castellano, (f) las políticas de orientación educativa y psicopedagógicas se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico, (g) las expulsiones por indisciplina se han eliminado, y (h) se ha reducido el ausentismo escolar; así como las relaciones de acoso escolar entre pares (Booth y Ainscow, 2002).

La dimensión desarrollar prácticas inclusivas pretende que las prácticas de las instituciones educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Las prácticas inclusivas buscan la participación de todos los estudiantes en las actividades desarrolladas en el aula y fuera de ella. La docencia y los apoyos se integran para definir metodologías para lograr el aprendizaje, la participación y el éxito académico (Booth y Ainscow, 2002). Según lo citan los autores, el desarrollo de una cultura y políticas inclusivas orienta el trabajo de aula de docentes, sus equipos de apoyo y la comunidad harán un trabajo con todos los estudiantes y lograrán siempre su desarrollo integral.

Las prácticas inclusivas describen dos secciones, que buscan fortalecer los aprendizajes con la utilización de recursos. La sección fortalecer los procesos de aprendizajes incluye doce indicadores: (a) las micro planificaciones responden a la diversidad de los estudiantes, (b) las micro planificaciones se proponen para todos los estudiantes, (c) las micro planificaciones contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, (d) se involucra activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, (e) los estudiantes aprenden de forma colaborativa, (f) las evaluaciones de los aprendizajes motivan los logros de todos los estudiantes, (g) la disciplina de la clase, se basa en el respeto mutuo, (h) los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración, (i) los docentes se preocupan del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, (j) los docentes de apoyo (en caso de existir), se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, (k) las tareas a casa, contribuyen al aprendizaje de todos los estudiantes, y (l) todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

La sección movilizar recursos desarrolla seis indicadores: (a) los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión, (b) se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad, (c) la experiencia de los docentes se aprovecha plenamente, (d) la diversidad entre estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje, (e) los docentes generan recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y (f) además se describe la motivación que da a los estudiantes para el uso de la biblioteca y otros espacios con los que cuenta la institución educativa.

En el contexto nacional las prácticas inclusivas se describen en las planificaciones micro curriculares de los docentes o en planes de atención de necesidades educativas especiales que se desarrollan en la institución (MinEduc, 2016). El trabajo de atención a las necesidades educativas especiales según las circunstancias se realiza en comunidades de aprendizaje entre docentes y sus apoyos pedagógicos como los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) (MinEduc, 2016).

Las dimensiones y secciones de educación inclusiva son parte del modelo que incluye un resumen de los indicadores; para este estudio constituyen un referente para conocer la aplicación de las políticas educativas en las instituciones objeto de este estudio.

#### **2.1.4.2. Modelo de educación inclusiva: comunidades de aprendizaje.**

Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que se construye e involucra en un proyecto educativo y cultura propia (Flecha, 1997). La comunidad de aprendizaje se educa a sí misma, a niños, jóvenes, adultos y al entorno, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no solo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Flecha, 1997).

Para Flecha, (1997), una comunidad de aprendizaje se basa en un aprendizaje dialogal desde las aulas, el centro educativo y su relación con el entorno. La comunidad se realiza en el entorno con grandes impactos en los salones de clase y su experiencia puede ampliarse al mundo. Las comunidades de aprendizaje se proponen como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera, porque se basa en sus experiencias que podrán ser fortalecidas y compartidas, con el fin de transformar modos tradicionales de pensar y hacer política educativa local, regional y nacional (Flecha, 1997).

Estudios realizados por el Centro Especial de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de Desigualdad de la Universidad de Barcelona [CREA] (1998), fomentan la participación de las familias y da más autonomía al profesorado para enseñar innovando. El proyecto buscó evitar situaciones de marginación en los estudiantes a causa de la cultura, del género y del rendimiento en clase. Este modelo no fue utilizado en este estudio, pero permite comprender la importancia de la participación de la familia en un trabajo en comunidad educativa que busca atender a todos los estudiantes.

El modelo de comunidades de aprendizaje, solo es posible si toda la comunidad educativa comparte, asume y aplica los principios pedagógicos descritos a continuación (Castillo, 2008). Castillo recomienda la creación de una organización y un ambiente de aprendizaje alternativo a la organización escolar tradicional, procesos de aprendizaje como centro de acción de toda la comunidad educativa y la enseñanza con propósitos, previamente planificados para los implicados (2008). Además, sugiere el fomento de altas expectativas en todos los partícipes, el desarrollo de la autoestima mediante un trabajo basado en el apoyo y el reconocimiento, y la evaluación continua y sistemática con responsabilidades para reorientar el trabajo. Para cumplir con su modelo, Castillo motiva la participación del alumnado, de la familia y de la comunidad en su conjunto, el liderazgo escolar compartido y una educación entre iguales, potenciando y fomentando la equidad de derechos para acceder a todos los procesos formativos (Castillo, 2008).

Los principios pedagógicos en el aula inclusiva se enfocan a un trabajo compartido con toda la comunidad educativa (Castillo, 2008). El modelo de comunidades es un referente de trabajo en cada institución educativa para lograr una cultura inclusiva.

#### **2.1.4.3. Modelo de educación inclusiva: aprendizaje colaborativo.**

El aprendizaje colaborativo es un modelo educativo de la cultura inclusiva, mediante una educación de calidad que permita desarrollar potencialidades individuales y sociales (Valenciano, 2009). El aprendizaje colaborativo beneficia a los estudiantes con un trabajo efectivo tanto en las áreas cognitiva y social como en la evolución. Las personas participantes de este enfoque aprenden más y mejor cuando se emplean técnicas colaborativas, que incitan a la participación activa de su propio proceso de aprendizaje (Barkley, Cross y Howell, 2007). Este modelo tiene un efecto muy positivo basado en dos dimensiones, la autoconfianza de los estudiantes y las interacciones sociales en el grupo de iguales. Estas dimensiones benefician tanto a los maestros como

a los estudiantes. Fomenta en los estudiantes valores de solidaridad, respeto, tolerancia, y responsabilidad, fortaleciéndose así una cultura verdaderamente inclusiva (Barkley, Cross y Howell, 2007). El aprendizaje colaborativo como parte de un modelo, no ha sido utilizado en este estudio, pero permite comprender que en función de la diversidad de estudiantes se podrá valorar las potencialidades de cada uno.

Los temas en los que se describe la educación inclusiva, sus razones y los modelos son un referente para lograr cumplir con varios objetivos, entre ellos argumentar una educación que atienda a la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes. Así se responde a la pregunta de investigación, que trata de encontrar el cumplimiento de políticas relacionadas con la educación inclusiva. A continuación, se presenta la metodología de investigación y análisis que se utilizó en el presente caso de estudio.



# CAPÍTULO 3

## MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. Introducción a la metodología

Esta investigación buscó determinar el cumplimiento de las políticas educativas en materia de inclusión; se fundamentó en el trabajo realizado por Booth y Ainscow (1998) en Reino Unido, titulado "Index for Inclusion", traducido y adaptado por especialistas de la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2002. El estudio se basó en tres dimensiones, secciones e indicadores, que fueron un referente para contextualizarlos según la realidad ecuatoriana. Los instrumentos utilizados en la investigación se plantearon en función del estudio en Reino Unido y se adaptaron según el sistema educativo ecuatoriano.

Este capítulo describe la justificación de la metodología, las herramientas utilizadas, los procesos para seleccionar la población y muestra, la explicación para el análisis de datos y la prueba del instrumento.

### 3.2. Justificación de la metodología seleccionada

Considerando la naturaleza del problema y contestando a la pregunta de investigación sobre el cumplimiento de políticas relacionadas con la educación inclusiva en el Distrito Metropolitano de Quito. El estudio utilizó un diseño de investigación estructurado por objetivos descriptivos (Sabaringo y Bisquerra, 2004). Este diseño es conceptualizado según Sabaringo y Bisquerra como una relación entre el enfoque cuantitativo (los objetivos descriptivos y los estudios por encuesta) y el enfoque cualitativo con el desarrollo de etnografía.

Los objetivos descriptivos expresan de manera sistemática lo que se busca y guardan una relación directa con las actividades desarrolladas durante la investigación (Sampieri, Fernández y Baptista, 2005). La investigación se orientó mediante: objetivos planteados, tipo de investigación, métodos y técnicas durante todo el proceso de estudio, en nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito. La Figura 4, esquematiza el desarrollo del objetivo general del estudio.



Figura 4: Estructura metodológica diseñada. Fuente: Autora.

### **3.2.1. Objetivo específico uno: identificar las diversas acciones desarrolladas en educación inclusiva, en escenarios internacionales, nacionales e instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito**

Para lograr el primer objetivo del estudio, se realizó una investigación cualitativa. El enfoque cualitativo es descrito por diferentes autores, Taylor y Bogdan, (1996) “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Rodríguez (1996), investigación cualitativa como una categoría que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de registros escritos de todo tipo, entrevistas, narraciones, notas de campo, entre otros. Para el propósito de esta investigación, los criterios adoptados se determinan considerando la realidad social implementada en otros países de la región y en Ecuador sobre el trabajo para lograr una educación para todos los estudiantes.

Para describir el trabajo realizado en educación inclusiva en las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, se utilizó la investigación cuantitativa. El enfoque cuantitativo se asocia al análisis de exactitud matemática, evitando la subjetividad de un trabajo para hacer aseveraciones efectivas. Los datos cuantitativos se obtuvieron según variables y se asociaron o correlacionaron por dimensiones e indicadores (Argimon 2004). Se trabajó con variables que analógicamente constituyen las dimensiones de políticas, cultura y prácticas inclusivas, y su asociación se relaciona con las secciones e indicadores de educación inclusiva según el contexto nacional. Por lo señalado la investigación es un estudio mixto.

El método ex post facto o no experimental permitió describir el trabajo realizado en educación inclusiva. El diseño de investigación ex post facto no tiene ningún control sobre las variables, porque el fenómeno estudiado ya ha ocurrido o porque no es posible controlar la variable (Escribano, 2004). Del mismo modo, tampoco es posible asignar a los participantes de forma aleatoria. Esta metodología es más utilizada en el ámbito educativo porque permite el uso de técnicas para describir la realidad, analizar relaciones, categorizar, simplificar y organizar variables ya ocurridas. En el estudio se analizaron las acciones ya implementadas en materia de educación inclusiva como parte de un estudio descriptivo, con un análisis en función de la revisión bibliográfica y los datos obtenidos.

### **3.2.2. Objetivo específico dos: realizar una propuesta de mejora inclusiva de la aplicación del enfoque de educación inclusiva para las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito**

Para realizar la propuesta de mejora sobre la aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, se utilizó la investigación cualitativa. Como método se trabajó con la Investigación Basada en el Diseño (IBD), utilizada para definir las acciones de mejora.

La IBD se centró en el diseño y exploración de todo tipo de innovaciones educativas, a nivel didáctico y organizativo, como núcleos de esas innovaciones, contribuye a una mejor comprensión de la naturaleza y condiciones del aprendizaje (Bell, 2004). Para este estudio, una vez conocidas las políticas en materia de educación inclusiva aplicadas a nivel de nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, se caracteriza una propuesta de mejora inclusiva según tres acciones. La primera, caracterizará a cada una de las instituciones educativas pertenecientes al Distrito Metropolitano de Quito. La segunda acción es el plan de mejora inclusivo que busca generar recomendaciones de cambio a las debilidades encontradas en la aplicación de los indicadores de educación inclusiva. El plan de mejora inclusivo orienta a equipos responsables a asumir el trabajo de educación inclusiva desde autoridades ministeriales, zonales, distritales y la comunidad educativa de las instituciones objeto del estudio, mediante la atención de las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes, con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social (MinEduc, 2015). El plan de mejora inclusivo desarrolla cambios o modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los estudiantes en rango de edad apropiada y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular y educar a todos

(UNESCO, 2005). Finalmente, la tercera acción es el modelo de gestión en educación inclusiva, valora la diversidad, la atención equitativa y las formas de actuar para lograr el aprendizaje de cada uno de los estudiantes según las nueve instituciones educativas fiscales del Distrito Metropolitano de Quito. Se definió desde los resultados obtenidos de la aplicación de los indicadores de educación inclusiva, contextualizados según el sistema educativo ecuatoriano. Las instituciones objeto de este estudio derivarán y priorizarán fortalezas que resultan de la caracterización de los indicadores y son el fundamento para definir el modelo.

La propuesta de mejora inclusiva, como parte de una innovación con el método del IBD, se representó gráficamente con un mapa geográfico que caracteriza al Distrito Metropolitano de Quito. El mapa evidencia los nueve distritos educativos, cada distrito incluye un ícono que representa y caracteriza a cada una de las nueve instituciones educativas seleccionadas para este estudio, respecto a su gestión en educación inclusiva. El mapa también incluye dos ítems vinculados con el modelo de gestión en educación inclusiva y el plan de mejora inclusivo.

El mapa geográfico puede ser automatizado con hipervínculos que describan lo antes citado. La Figura 5 esquematiza lo señalado.

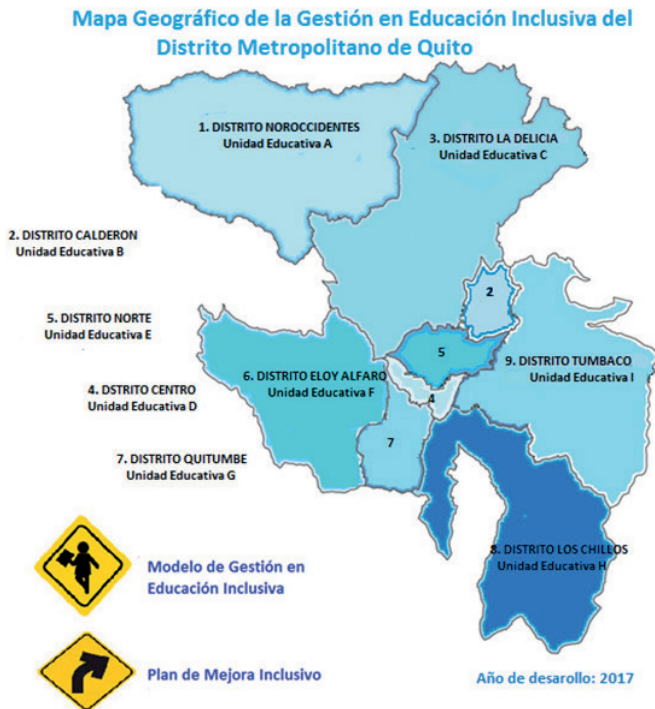


Figura 5: Gestión en educación inclusiva en el Distrito Metropolitano de Quito.

### **3.3. Herramientas de investigación utilizadas**

Para el objetivo uno se utilizó como técnicas la entrevista y la encuesta, y como instrumentos el formato de entrevista y el cuestionario. Los instrumentos sirven para recoger datos que proporcionan los encuestados en un ambiente de relación directa con los informantes en cada una de las instituciones educativas, a través de un conjunto de preguntas o cuestiones que constituyen al tema de la entrevista y el cuestionario.

La entrevista se elaboró a través de un guion de siete preguntas dirigidas a un grupo meta de nueve autoridades de las instituciones educativas. Las autoridades proporcionaron información generalizada respecto a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, (ver Anexo B).

El cuestionario evidenció formas impresas en las cuales los sujetos proveen de información escrita al investigador. El cuestionario se estructuró en: datos informativos del encuestado, introducción que orienta su desarrollo, objetivo y preguntas de opción múltiples. Los ítems se plantearon según los indicadores de educación inclusiva adaptados al contexto nacional, se agruparon en base a las tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Se diseñaron dos cuestionarios según el tipo de informantes: generadores del servicio educativo (autoridades, equipos DECE, pedagogo de apoyo y docentes) y beneficiarios del servicio educativo (estudiantes y padres de familia o representantes). Los ítems fueron 49 para los equipos generadores del servicio y 35 para los beneficiarios del servicio, (ver Anexo C).



El instrumento del cuestionario incluyó escalas de medición tipo Likert de cuatro alternativas: desde totalmente de acuerdo con una puntuación de cuatro, en un rango de 3,51 a 4 puntos; medianamente de acuerdo con una puntuación de tres, ubicada en el rango de 2,51 a 3,50; en desacuerdo equivalente a dos puntos, en un rango de 1,51 a 2,50; finalmente la escala de totalmente en desacuerdo con una puntuación de uno, ubicada en el rango de cero a 1,50. La escala consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de pregunta, ante los cuales se pide la reacción de los encuestados, eligiendo una de las categorías de la escala. La escala tiene un valor numérico correspondiente. Por lo citado cada encuestado tiene una puntuación respecto a sus afirmaciones y al final un puntaje total. Seguidamente la Tabla 8 describe los rangos correspondientes a cada una de las escalas.

Tabla 8. Escala tipo Likert del cuestionario

<i>Escala</i>	<i>Calificaciones</i>	<i>Rangos</i>
Totalmente de acuerdo	4	3,51 - 4,00
Medianamente de acuerdo	3	2,51 – 3,50
En desacuerdo	2	1,51 – 2,50
Totalmente en desacuerdo	1	0 – 1,50

*Fuente: Autora. Adaptación de la escala, 2015.*

### **3.4. Descripción de participantes**

#### **3.4.1. Dimensión etnográfica**

Respecto a la contextualización del universo de estudio, el sistema educativo ecuatoriano con la actual gestión gubernamental (2007 – 2017) ha implementado progresivamente el Nuevo Modelo de Gestión Educativa. El modelo de gestión distribuye al territorio ecuatoriano en nueve zonas, 140 distritos y 1.117 circuitos educativos (MinEduc, 2015).

La población o universo de estudio, es el conjunto de sujetos, sobre los cuales se desea investigar. El objeto de este estudio son las comunidades educativas del Distrito Metropolitano de Quito, perteneciente a la Zona Nueve. La zona descrita abarca sectores urbanos y rurales con 1.482 establecimientos educativos fiscales, fiscomisionales y particulares, en los niveles de educación inicial, educación general básica y bachillerato, con diferentes modalidades, tipos (educación especial, regular, artística o popular permanente) y jurisdicción (hispanas o bilingües). Del número de instituciones citadas, 615 tienen sostenibilidad fiscal, siendo las instituciones objeto de este estudio.

El cuadro siguiente describe los nueve distritos pertenecientes al Distrito Metropolitano de Quito, que agrupan a 92 circuitos educativos conformados por instituciones educativas hispanas y bilingües.

Tabla 9. Distribución distrital del Distrito Metropolitano de Quito

Provincia/ Cantón/ Localización de Unidad Administrativa Distrital	Distrito Educativo	Descripción del Circuito
Provincia de Pichincha / Quito / Quito	Noroccidente	Nanegal, Pacto, Gualea, Nanegalito
	Calderón	Calderón, Los Llanos, San Juan de Calderón, Bellavista, Laderas de San Francisco, Oyacoto, Bicentenario, Llano Chico, Guayllabamba.
	La Delicia	Puéllaro, Chavezpamba, Atahualpa, SJ de Minas Oriente, SJ de Minas Occidente, Perucho, El Condado, Ponciano, San Antonio Bajo, San Antonio Alto, Nono, Cotocollao, Pomasquí, Calacalí, La Pampa, Comité del Pueblo, Carcelén, La Roldós, Colinas del Norte, Mena del Hierro, El Mirador.
	Manuela Sáenz	Monjas Collacoto, Puengasí, Centro Histórico, El Panecillo, El Placer, San Juan, La Libertad, Itchimbía.
	Eugenio Espejo	Aeropuerto, Concepción, La Mariscal, Las Casas, Universitario, El Bosque, Dammer, Belisario Quevedo, San Isidro del Inca, Rumipamba, Kennedy, Nayón, Iñaquito, Cochapamba, Jipijapa, Zámbriza.
	Eloy Alfaro	Chilibulo, El Calzado, Santa Anita, San Bartolo, Chimbacalle, La Argelia, Solanda, Lloa, La Mena, La Magdalena, La Ferroviaria, Barrio Nuevo.
	Quitumbe	Chillogallo, Guamaní, Las Cuadras, Quitumbe, Turubamba, La Ecuatoriana.
	Los Chillos	Conocoto Norte, Conocoto Sur, Santa Rosa, Píntag, Santa Isabel, Amaguaña Centro, El Ejido, Alangasí, Guangopolo, La Merced.
	Tumbaco	Tumbaco, Tumbaco Sur, Vía Láctea, Cumbayá, Tablón. Yaruquí, Pifo, Yaruquí, El Quinche, Puenbo, Checa, Tababela.

Fuente: Autora. Basado según la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva del MinEduc, actualizado al 2017.

Cada circuito educativo agrupa de 10 a 12 instituciones educativas, ubicadas en el sector. Algunos circuitos están en proceso de conformación.

La muestra es una parte de la población, responsable de proporcionar la información para el estudio. La muestra es intencionada debido a que la conforman instituciones educativas fiscales pertenecientes a los nueve distritos educativos. El Ministerio de Educación ha identificado a un grupo de instituciones como inclusivas, por su trayectoria en inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales o porque cuentan con una infraestructura que permitirá hacer adecuaciones para el acceso de personas con discapacidad física (Equipo técnico del MinEduc, 2015). A continuación, la Tabla 10 describe la ubicación por distrito de las instituciones de este estudio identificadas con códigos alfabéticos.

Tabla 10. Instituciones educativas inclusivas del Distrito Metropolitano de Quito

Nº	Distrito	Institución educativa fiscal
1	Noroccidente	A
2	Calderón	B
3	La Delicia	C
4	Manuela Sáenz	D
5	Eugenio Espejo	E
6	Eloy Alfaro	F
7	Quitumbe	G
8	Mejía	H
9	Tumbaco	I

Fuente: Autora. Recuperado de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva del MinEdu, (2015).

### **3.4.2. Dimensión demográfica**

Las instituciones educativas seleccionadas son integradas por comunidades educativas. La comunidad educativa está integrada por:

(a) Generadores del servicio educativo: Una autoridad, puede ser el Director, Rector, Subdirector o Vicerrector; representantes del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), un equipo de profesionales que trabaja proactivamente por el bienestar de todos los estudiantes, considerando sus características individuales, a través de programas de prevención e intervención en un proceso integrado; el equipo de docentes con el pedagogo de apoyo que asume la responsabilidad de trabajar como asesor en inclusión educativa ante el equipo de docentes y los docentes de cada uno de los niveles que hayan sido parte de algún caso de educación inclusiva.

(b) Beneficiarios del servicio educativo: los padres de familia y/o representantes que hayan participado de alguna acción de inclusión respecto a su representado; los estudiantes, pueden ser integrantes del Consejo Estudiantil (desde octavo año de Educación General Básica) ya que conocen de las diversas acciones de inclusión desarrolladas en la institución; o estudiantes sugeridos por los docentes, quienes pueden aportar información significativa.

La muestra estuvo integrada en un promedio mínimo de ocho a 10 personas.

La Tabla 11 describe cuantitativamente la representatividad de cada uno de los estamentos integrantes de cada comunidad educativa.

Tabla 11. Representantes de las nueve instituciones educativas, responsables de proveer la información.

<i>Actores</i>	<i>Muestra de informantes por Institución Educativa</i>	<i>Total</i>
Directivos	1	9
DECE	2	18
Pedagogo de apoyo	1	9
Docentes	2 por cada nivel (inicial, básico y bachillerato) según el caso	54
Padres de familia	4 que hayan sido parte de un proceso de inclusión educativa	36
Estudiantes	4 integrantes del Consejo Estudiantil	36
TOTAL:		162

*Fuente: Autora. Recopilado de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva del MinEduc (2015).*

El Distrito Metropolitano de Quito, comprende nueve distritos educativos, con una muestra de nueve instituciones educativas. El muestreo realizado buscó evidenciar la proporcionalidad de informantes, según: la oferta educativa de cada institución respecto a los niveles de educación general básica y bachillerato, integrantes del DECE, pedagogos de apoyo, y número de informantes designados por grupos de docentes, los estudiantes y padres de familia. Los informantes fueron 60 personas que representaron al grupo de generadores del servicio y 54 representantes de los beneficiarios del servicio: estudiantes y padres de familia, que conformaron grupos homogéneos en cuanto a género.

### 3.4.3. Características especiales relacionadas con el estudio

Ninguna característica especial fue requerida para este estudio. Las comunidades educativas fueron numerosas, variaron entre 530 a 2.760 estudiantes; la totalidad de ellos, en la mayoría de instituciones educativas, se agrupa en dos jornadas: matutina y vespertina. La Tabla 12 evidencia el número de informantes por cada institución educativa.

Tabla 12. Número de representantes de las instituciones educativas, responsables de proveer la información.

<i>Institución Educativa</i>	<i>Directivos, DECE, pedagogo de apoyo y docentes</i>	<i>Estudiantes y padres de familia</i>
A	14	6
B	5	11
C	4	7
D	8	5
E	6	4
F	5	5
G	6	8
H	5	3
I	7	4
Subtotal:	60	53
Total:	113	

Fuente: Autora, 2015.

### **3.5. Fuentes y recolección de datos**

La información fue aplicada a una muestra de representantes de las instituciones educativas durante los meses de enero y febrero del año 2015. La organización, análisis e interpretación de los datos obtenidos se realizó con el uso de la estadística inferencial, que utiliza métodos y procedimientos de exploración basados en la inducción, evidenciando propiedades de una población a partir de una pequeña parte de esta (Kazmier, 2000).

Para la organización y análisis de los resultados, fue necesario identificar las formas de obtener las puntuaciones y caracterizaciones derivadas de la entrevista y el cuestionario aplicados a los informantes claves. Se definieron tres enfoques a ser utilizados.

#### **3.5.1. Enfoque por cada indicador**

El enfoque por indicador fue planteado mediante la unificación de los ítems de los cuestionarios aplicados a autoridades – equipo DECE – docentes y estudiantes – padres de familia. Los ítems se asociaron con los indicadores derivados de cada dimensión de la educación inclusiva. Por ejemplo, la dimensión de cultura inclusiva deriva como primer indicador, la institución educativa realiza valoraciones para identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

Con el fin de obtener una puntuación por indicador, se utiliza el método de escala aditiva que se determina sumando los valores alcanzados por indicador respondido por los integrantes de la muestra en cada una de las instituciones educativas, tomando en cuenta los dos grupos de informantes; finalmente se totalizaron las puntuaciones para valorar a cada indicador. Según las puntuaciones obtenidas se realizó una caracterización del indicador, que según la valoración puede relacionarse con el modelo de gestión en educación inclusiva o con el plan de mejora inclusivo. Las dimensiones de educación inclusiva son valoradas al totalizar las puntuaciones de los indicadores correspondientes y se obtiene el promedio general.



La Tabla 13 muestra la forma de caracterizar a las puntuaciones por cada dimensión / indicador y la codificación para identificar los resultados que evidencian el modelo de gestión en educación inclusiva o la propuesta del plan de mejora inclusivo. El proceso se definió por la autora considerando criterios de calidad con rangos comparativos desde otras fuentes.

Tabla 13. Categorización de cada indicador

<i>Rango de Puntuación por dimensión / indicador</i>	<i>Caracterización de cada dimensión / indicador</i>	<i>Codificación</i>	<i>Valoración</i>
3,51 a 4,00	Se evidencia un trabajo en educación inclusiva	A	Modelo de Gestión en Educación Inclusiva
2,51 a 3,50	Se requiere de apoyo en educación inclusiva	B	Plan de Mejora Inclusivo
0,01 a 2,50	No hay un trabajo en educación inclusiva o no aplica.	C	Plan de Mejora Inclusivo con acciones emergentes hacia la mejora

Fuente: Autora, 2015.

### 3.5.2. Enfoque por roles

Se hace una descripción del enfoque por roles de acuerdo a los estamentos que participaron en la investigación, agrupados según las responsabilidades que asumen los equipos generadores y beneficiarios del servicio educativo. La organización de la información se totalizó y promedió por cada institución educativa, por cada indicador y por la agrupación de indicadores según las tres dimensiones en función de los dos equipos antes citados. Los promedios obtenidos se relacionan con las correspondientes categorizaciones citadas en la Tabla 13 y serán discutidos con más detalle en el Capítulo 4.

### 3.5.3. Enfoque por institución educativa

El enfoque por cada institución educativa muestra la información recopilada que se derivó de la aplicación de los instrumentos. Las instituciones educativas generaron una caracterización respecto a las acciones de educación inclusiva, especificadas en la Tabla 14.

Tabla 14. Categorización de las instituciones educativas por indicador

<i>Rango de Puntuación</i>	<i>Categorías para las instituciones educativas por dimensión / indicador</i>
3,50 a 4,00	Con una eficiente educación inclusiva
2,51 a 3,50	Con una gestión hacia la educación inclusiva
1,51 a 2,50	Se inicia en la educación inclusiva
1,00 a 1,50	Debe hacer educación inclusiva

Fuente: Autora, 2015.

La codificación de los datos utilizó el archivo matriz de un programa computarizado de análisis estadístico: el SPSS (Statistical Product and Service Solutions), un paquete diseñado para trabajar con las ciencias sociales; se ejecuta a través de la matriz de vista de datos que muestra los ítems en cada columna. Las filas con cada uno de los encuestados y cada celda es el valor de un caso. Los indicadores se agruparon por institución educativa y reflejan las puntuaciones por cada dimensión en los dos roles. Finalmente se promedió los tres resultados para dar una puntuación a cada establecimiento, tomando en cuenta su gestión en educación inclusiva, según la caracterización de la Tabla 13. Las representaciones se realizaron con histogramas y con alertas según los colores del semáforo y sus descripciones. Los histogramas se presentaron en el eje de coordenadas cuyas numeraciones en las coordenadas del eje horizontal “x” describen las escalas asignadas y sus correspondientes puntuaciones en el eje vertical “y”.

Tabla 15. Caracterización de los histogramas presentados en el análisis de la información

<i>Color del histograma</i>	<i>Caracterización de los histogramas</i>
(Verde)	Trabajo realizado en educación inclusiva
(Amarillo)	Trabajo realizado en educación inclusiva con acciones hacia la mejora
(Rojo)	Trabajo realizado en educación inclusiva con acciones emergentes hacia la mejora

*Fuente: Autora, 2015.*

La gestión de las instituciones educativas además se describirá en un histograma que compara las dimensiones de la educación inclusiva en las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito. Complementariamente a la presentación de los resultados por enfoques, se incluye la propuesta de mejora inclusiva.

### **3.5.4. Prueba piloto**

El cuestionario se debió entender por los diferentes estamentos de la comunidad educativa para ser validado. Además, se buscó comprobar sus características psicométricas con la fiabilidad, la validez y la factibilidad (Argimon y Jiménez, 2004).

El instrumento del cuestionario fue validado según el juicio de cuatro expertos en educación inclusiva con el fin de garantizar la calidad de su medición y adaptación. Los jueces fueron dos analistas de la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva del Ministerio de Educación, una analista Zonal de Educación Especial e Inclusiva de Esmeraldas, y una autoridad de la Escuela de Educación General Básica Ciudad de Gualaceo de la Zona Cinco. El instrumento fue piloteado con dos grupos de representantes de dos instituciones educativas fiscales ubicadas en la Zona Cinco en la provincia del Azuay, un lugar diferente a la Zona de aplicación de la investigación. La prueba piloto se aplicó al mismo tipo de comunidades educativas de instituciones fiscales, integradas por autoridades de las instituciones educativas, un representante del Departamento de Consejería Estudiantil, siete docentes, cuatro padres de familia y cuatro estudiantes.

### **3.5.5. Validación**

La validación fue analizada según rúbricas (ver Anexo D) que permitieron conocer la efectividad del instrumento y según las características antes mencionadas. Las rúbricas fueron medidas bajo la opinión de los cuatro expertos en educación inclusiva. Para identificar el uso adecuado del lenguaje con los padres de familia y estudiantes, se realizó una validación. Los resultados del piloto en la validación generaron modificaciones en cuanto a la forma de la estructura de algunos ítems.

### **3.5.6. Fiabilidad**

La fiabilidad del cuestionario hizo referencia a la medición de las tres dimensiones y los indicadores de educación inclusiva. Se buscó analizar el grado de consistencia y precisión de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento como una acción de pilotaje.

Para analizar la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach que mide cuantitativamente la correlación de los ítems dentro de un cuestionario (Argimon y Jiménez, 2004). Se valoró cómo los diferentes ítems del instrumento miden las mismas características (Argimon, 2004). El alfa de Cronbach es el indicador idóneo porque da un único valor de consistencia, proporciona a los datos la técnica de la fiabilidad mitad y mitad. El cuestionario en esta investigación midió la fiabilidad con el aporte del equipo de validadores, quienes calificaron cada uno de los ítems, (ver Anexo D). Los resultados de la fiabilidad de la acción piloto indicaron que algún ítem debía ser reformulados en cuanto al fondo de su redacción.

### **3.5.7. Factibilidad**

La factibilidad del cuestionario determinó si es asequible para ser aplicado en cada institución educativa. La fiabilidad analizó algunas características: el tiempo empleado para responder según cada uno de los grupos de informantes, la sencillez y amabilidad del formato, la brevedad, la claridad de los ítems, y la forma de registrar las respuestas respecto a la escala, (ver Anexo D). Los resultados del piloto indicaron que el instrumento era factible de aplicar según la forma de estructura.

A continuación, se presenta el análisis que hace referencia a la tabulación de los datos y la utilización del programa SPSS para trabajar en cuanto a la evidencia de datos cuantitativos.

# CAPÍTULO 4

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Detalles de los resultados

Este estudio busca conocer la aplicación de las políticas educativas sobre la educación inclusiva en instituciones educativas fiscales del Distrito Metropolitano de Quito. La recopilación y tabulación de la información la realizó la investigadora con el uso de instrumentos como el guion de la entrevista y el cuestionario, elaborados según el modelo de indicadores desarrollado por Booth y Ainscow, (1998), y con el uso del programa computarizado de análisis estadístico Statical, Product and Service Solitions.

El análisis se desarrolla mediante tres enfoques: por cada indicador, por roles y por institución educativa. Los tres enfoques buscaron realizar una sistematización de la información recopilada de los instrumentos aplicados a la muestra de representantes de las comunidades educativas objeto de este estudio. Finalmente, el análisis derivó la propuesta de mejora inclusiva presentada en función de la caracterización de las instituciones educativas, el plan de mejora inclusivo y el modelo de gestión en educación inclusiva. A continuación, se detalla el análisis por los tres enfoques.

### **4.1.1. Enfoque por cada indicador**

El enfoque por indicador describe las puntuaciones obtenidas en cada uno de los indicadores según el total de informantes. El Anexo E muestra una síntesis de los indicadores con las puntuaciones relacionadas según los dos grupos de informantes. Cada indicador tiene un valor según el grupo de informantes, un puntaje promedio y una categoría que se obtiene según los rangos de ubicación de los puntajes basados en la Tabla 13.

El detalle siguiente de los indicadores y sus puntuaciones caracteriza y analiza cada una de las categorías, los rangos y las valoraciones según la información obtenida de las puntuaciones de los indicadores. Los indicadores se han descrito en función de los puntajes obtenidos, se describieron desde los puntajes mayores hacia los puntajes menores. Por ejemplo, el indicador 7 es un indicador valorado con 3,59 puntos sobre 4, por su puntuación se ubica en el rango 3,51 a 4,00, se categoriza en "A", y se caracteriza en el desarrollo del modelo de gestión en educación inclusiva.

La información descrita por cada indicador precisa lo realmente observado, lo ideal del indicador, una descripción en función de cada categoría y las brechas de los puntajes comparándose los dos grupos de informantes (generadores y beneficiarios del servicio educativo).

#### **4.1.1.1. Categoría "A": Rango 3,51 a 4,00. Modelo de gestión en educación inclusiva.**

Según los resultados obtenidos por indicador, en la categoría "A" se propone el desarrollo del modelo de gestión en educación inclusiva. Lo ideal del modelo de educación inclusiva se reflejará en las buenas prácticas en educación inclusiva de las nueve instituciones educativas y una sistematización, evidenciándose un trabajo eficiente y efectivo en cada institución educativa del Distrito Metropolitano de Quito a través de un servicio educativo de calidad que atiende a todos los estudiantes.

La educación inclusiva en función del planteamiento de la UNESCO (2015) busca asegurar la presencia, participación y éxito académico de todos los estudiantes dentro del sistema educativo. Lograr un modelo inclusivo sería que los gestores del servicio educativo en cada institución evidencien, a través de sus argumentos lo que realmente implica la educación inclusiva, los procesos de planificación y adaptaciones según la diversidad de casos presentados.

La realidad reflejada de los informantes se describe según el puntaje de cada indicador ubicado en esta categoría, cuyos detalles de puntuaciones se pueden ver en el Anexo E.

***El indicador 7, los docentes tienen expectativas altas sobre todos los estudiantes, buscando que se destaquen en diferentes actividades como: aprendizaje, cultura, deportes, entre otras.***

El indicador buscó identificar las altas expectativas que tienen los docentes sobre los estudiantes, se puntuó en un promedio de 3,59 sobre 4,00, se relaciona con las alternativas que realizan los docentes, encaminadas hacia el logro de los aprendizajes. Los puntajes mostraron una diferencia de 0,26 puntos, que mayoritariamente se puntuaron en los equipos beneficiarios del servicio educativo.

Los puntajes citados evidenciaron que los docentes como ideal de su trabajo esperan alcanzar muchos logros con los estudiantes. Este indicador reflejó la actitud de los docentes respecto al trabajo con todos los estudiantes, fomentando diferentes actividades académicas, artísticas, deportivas, apoyo a la comunidad, a más de planificar y realizar adaptaciones en función de las diferencias que presentan los estudiantes al momento de aprender y de evaluar. El indicador evidencia la buena actitud que tienen los docentes para enfocar su trabajo en actividades de innovación para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes. Ahora bien, este indicador permitirá derivar una serie de acciones que se requiere de los docentes en cuanto a procesos de cambio, con el fin de apoyar y fortalecer su trabajo; mientras que los estudiantes visualizan de mejor manera las alternativas de trabajo que realizan los docentes hacia el logro de sus aprendizajes. Esto permitirá una mejor intervención ya que los beneficiarios del servicio están convencidos de las alternativas positivas que genera el sistema educativo para mejorar su calidad de vida.



***El indicador 11, los docentes piensan que todo estudiante es igual de importante.***

El indicador se puntuó en un valor de 3,66 sobre 4,00 puntos. Las autoridades y docentes lo calificaron en un valor mayor con una diferencia de 0,29 puntos respecto a los beneficiarios del servicio (estudiantes y padres de familia). Este indicador describe que los procesos de enseñanza aprendizaje se debieron enfocar hacia todos y cada uno de los estudiantes, existiendo siempre la intención de lograr su presencia, participación y éxito académico.

Las autoridades y docentes fueron conscientes que el aprendizaje se debe generar hacia cada uno de los estudiantes considerando sus particularidades. Esto refleja una buena actitud para realizar mecanismos de apoyo hacia el fortalecimiento de la gestión de aula en relación con la educación inclusiva. Los estudiantes y padres de familia no coinciden con la descripción del indicador. Por lo citado será necesario plantear estrategias que orienten a los docentes sobre cómo lograr los aprendizajes según la diversidad de los estudiantes, y realizar actividades de sensibilización relacionadas con el desarrollo de valores como la igualdad, equidad, respeto, entre otros. El objetivo será definir estrategias encaminadas a lograr un trato equitativo a los estudiantes y una mejor concepción desde los beneficiarios del servicio en relación con el trabajo realizado en educación inclusiva.

***El indicador 26, los docentes dictan las clases para todos los estudiantes.***

El indicador buscó ratificar en conjunto con el indicador 27 el éxito académico en todos los estudiantes. Este indicador fue puntuado en un valor mayor desde los beneficiarios del servicio, con una diferencia respecto a los generadores del servicio de 0,19 puntos. Lo citado en este indicador genera un análisis respecto a que los docentes son conscientes de la necesidad de trabajar con todos los estudiantes, pero con estrategias que hagan la diferencia según las necesidades educativas que presentan los estudiantes, lo cual se debe concebir como un trabajo que se desarrolla con una educación inclusiva. El ideal sería que los docentes, quienes están en el día a día de los estudiantes, identifiquen las necesidades educativas que se presentan, por tanto, será el momento de actuar con estrategias diferenciadas.

En casos en que los docentes no conocen estrategias diferenciadas deben acudir a equipos especializados como el Departamento de Consejería Estudiantil, estamento organizado con un equipo multidisciplinario de profesionales, que podrá definir los mecanismos de apoyo para lograr un trabajo de inclusión en el área de trabajo del docente; en caso de requerirse se puede generar un trabajo integral con otros docentes.

Los padres de familia y/o representantes forman parte de estas estrategias de intervención. Vale aclarar que siete de las nueve instituciones educativas cuentan con DECE, las dos instituciones que no cuentan con este departamento deberían apoyarse con las UDAI.

### ***El indicador 27, los docentes involucran activamente a todos los estudiantes en el aprendizaje.***

El indicador refleja la necesidad de que todos los estudiantes participen de los procesos de enseñanza aprendizaje, valorando sus actitudes y habilidades. El indicador 27 fue puntuado de mejor manera desde los equipos generadores del servicio, mientras que estudiantes y padres de familia lo puntuaron con 0,10 menos. Las puntuaciones señaladas generan como análisis que los docentes buscan que todos los estudiantes participen de los aprendizajes, siendo una actitud positiva respecto a nuevos retos de trabajo en caso de requerirse su atención. Vale citarse que los estudiantes difieren un tanto respecto a la percepción de los docentes por lo que en caso de trabajar con los docentes se debe hacer procesos de acompañamiento prácticos con el fin de vivenciar cambios.

Finalmente, los cuatro indicadores ubicados en esta categoría reflejan una tendencia hacia la eficiencia en la gestión de los docentes que atiende a todos los estudiantes. El análisis muestra que los gestores del servicio educativo demandan de manera constante medidas de apoyo para lograr una atención a la diversidad de estudiantes; es necesario fortalecer el trabajo de atención según los casos de educación inclusiva, entonces aún no se logra una atención a todos los estudiantes. Lo ideal en esta categoría deriva en la necesidad de realizar un trabajo que desarrolle estrategias en función de diferentes metodologías de enseñanza para lograr los aprendizajes de cada uno de los estudiantes.

#### **4.1.1.2. Categoría “B”: Rango 2,51 a 3,50. Necesidad de un plan de mejora inclusivo.**

La categoría “B” fue mayoritariamente seleccionada debido a la ubicación de los indicadores. Lo ideal, en acciones de apoyo hacia una educación inclusiva, se pudo relacionar con la gestión para fortalecer el Proyecto Educativo Institucional [PEI]. El PEI, según el Ministerio de Educación de Ecuador (2012), es una planificación a largo plazo (cinco años) que realiza toda la comunidad educativa, como parte del PEI se desarrolla el ideario institucional, en el cual se planteará la educación inclusiva como una de sus líneas de acción. Además, las instituciones educativas debieron apoyarse en las empresas del sector, con acciones que permitan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, y evidenciaron la necesidad de mejorar la infraestructura en cuanto a accesibilidad para personas con discapacidad física. Para los ingresos de estudiantes se debió priorizar a quienes viven en el sector. En cuanto a la gestión de aula fue necesario definir medidas para orientar y dar acompañamiento desde los equipos DECE o UDAI (en caso de no contar con DECE) a los docentes sobre fundamentos de la educación inclusiva, herramientas para identificar y atender a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, práctica de valores y atención a particularidades de los estudiantes. El trabajo en el aula se debió evidenciar en el desarrollo del currículo del MinEduc, con sus respectivas adaptaciones según casos de educación inclusiva, especificadas en las microplanificaciones. La realidad reflejada de los informantes se describe según cada indicador ubicado en esta categoría.

#### ***El indicador 1, la institución educativa ha identificado a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.***

El indicador buscó conocer si cada institución se ha identificado como inclusiva, por la atención a estudiantes por su condición de discapacidad. Los resultados mostraron puntuaciones con una brecha de 0,55 mayoritariamente puntuada por los estudiantes y padres de familia. El indicador 1 evidencia una brecha alta según la percepción entre los dos grupos de encuestados. Es probable que los resultados muestren que los docentes conocen que las necesidades educativas no se relacionan únicamente con una atención hacia los estudiantes con alguna discapacidad.

Otra posibilidad es que no se ha atendido de manera efectiva a las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad. Datos derivados de las entrevistas a las autoridades, mayoritariamente han señalado que la educación inclusiva está muy relacionada con una atención a estudiantes que presentan una discapacidad. Los estudiantes y padres de familia que puntuaron al indicador con 3,33 sobre 4,00, probablemente ven una atención más efectiva solo para ese grupo de estudiantes. Esta descripción ratificó lo señalado por Blanco (2006) relacionado con el inicio de la escuela inclusiva en el marco de incorporar a personas con discapacidad.

La educación inclusiva en el marco de su accionar describe una atención a los estudiantes por su condición de origen, personal, social e intercultural. En las instituciones educativas es necesario ampliar la argumentación sobre la educación inclusiva y, lograr que toda la comunidad educativa conozca su fundamentación y a la vez viva procesos realmente inclusivos.

El indicador 2, los estudiantes en la institución educativa buscan ayudarse unos a otros.

El indicador relacionado con las ayudas que se dan entre los docentes y los estudiantes descubrió las formas para identificar la generación de mecanismos de apoyo hacia estudiantes y hacia docentes o en su conjunto. El indicador se puntuó con una brecha de 0,55 puntos, mayoritariamente valorada por los estudiantes y padres de familia y/o representantes. Es probable que los resultados se obtuvieron debido a que autoridades y docentes vivencian un ambiente escolar poco colaborativo en el que no se fortalece el trabajo en comunidad. Mientras que estudiantes y padres de familia vivenciaron en mejor medida este indicador. Lo ideal en relación con este indicador sería plantear estrategias vivenciales a ser desarrolladas en cada institución educativa relacionadas con valores como la solidaridad, el respeto, la comunidad, la no violencia, la igualdad, entre otros según se evidencia en el Anexo F.

***El indicador 3, los docentes en la institución educativa colaboran entre sí.***

El indicador sobre el apoyo que se genera entre los docentes, buscó identificar el trabajo realizado en comunidad. El indicador se puntuó con una brecha de 0,33 puntos que mayoritariamente se valoró desde los beneficiarios del servicio. Es probable que estos puntajes se derivaron debido a que autoridades y docentes vivenciaron medianamente un ambiente de ayuda y apoyo en comunidad. Los estudiantes y padres de familia evidenciaron este ambiente en una mejor condición debido a los puntajes que señalan.

El indicador 3 en conjunto con el indicador 2, derivaron puntajes un tanto coincidentes por lo que se deberá definir estrategias de trabajo colaborativo, realizadas en una convivencia, en comunidad, con una actitud de apoyo y en colaboración respecto a su trabajo de aula. Los valores citados en el Anexo F, serán un referente para el desarrollo de una propuesta que permita fortalecer los ambientes en cada una de las instituciones educativas.

***El indicador 4, los docentes y estudiantes buscan tratarse con respeto.***

El indicador buscó indagar sobre los tratos existentes entre los miembros de cada comunidad educativa. Los puntajes derivados en promedios fueron de 3,34 sobre 4,00, con una brecha de 0,05, con mayor puntuación en los equipos generadores del servicio; estos datos conllevan a un análisis respecto a situaciones presentadas las cuales no son las óptimas. Es probable que los resultados se obtuvieran debido a que en el ambiente escolar si bien existe un respeto, aún falta fortalecerlo. Se debería trabajar en las actividades de acompañamiento a cada comunidad educativa para fortalecer valores como el respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, los derechos, la participación, la comunidad y la tolerancia. El indicador 4, ratifica los puntajes y análisis realizados en los indicadores 2 y 3.

El análisis del indicador 4 se relaciona con el planteamiento de Valenciano, (2009) sobre el fomento de valores como el sentido de pertenencia al grupo, valía personal, relaciones personales, tolerancia, respeto a los derechos humanos, interdependencia e independencia (Ver Anexo F)

***El indicador 5, la comunidad educativa colabora entre sí.***

El indicador buscó conocer el involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa en las diferentes actividades realizadas, para lograr los aprendizajes de los estudiantes. En el caso de los docentes se requiere un compromiso de apoyo y cambio hacia un replanteamiento de las metodologías de trabajo, si es necesario se deben apoyar con sus pares en procesos de enseñanza que permitan alguna meta de trabajo para casos de inclusión. Para las autoridades que tienen conocimiento de casos de inclusión, involucrarse y hacer un trabajo de gestión. Los equipos DECE o en caso de existir la figura del pedagogo de apoyo demandan su involucramiento en la definición de planes de acción en casos de educación inclusiva. Finalmente, los padres de familia, como parte fundamental en el logro de los aprendizajes, deben involucrarse y apoyar los procesos de aprendizaje. Un plan de acción según los casos de inclusión puede ser una alternativa de trabajo, definirá las rutas de atención y las responsabilidades de la comunidad. Los equipos de autoridades y docentes lo puntuaron con un valor menor respecto a los estudiantes y padres de familia, con una brecha de 0,30. Es probable que los resultados se obtuvieran debido a que sí existe cierta colaboración en la comunidad, pero aún es necesario definir medidas de apoyo para lograr un ambiente escolar de colaboración a nivel de todos los miembros.

***El indicador 6, las empresas de producción y/o de servicios en la comunidad, colaboran con esta institución educativa.***

El indicador relacionado con la colaboración desde las empresas de producción y/o de servicios del sector hacia la comunidad educativa, buscó conocer el nivel de involucramiento con la comunidad en donde se encuentra ubicada cada institución educativa, así como la gestión que se realiza desde la institución para contar con el apoyo de las empresas señaladas. El apoyo de las empresas puede estar relacionado con acciones que permitan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, hacer visitas pedagógicas al cuerpo de bomberos, invitar a alguna persona que pueda aportar con conocimientos o vivencias de una temática específica según las áreas de estudio, solicitar apoyo del centro de salud para un taller sobre hábitos alimenticios.

El puntaje obtenido fue de 2,65 sobre 4,00, con una coincidencia de la percepción en los dos grupos de informantes. Es probable que exista la necesidad de fortalecer la gestión en cada establecimiento educativo con el fin de apoyarse en la comunidad que es externa a la institución educativa. Cada institución educativa en conjunto con el distrito puede definir los mecanismos de apoyo. Las empresas de producción y/o servicios del sector se convierten en aliados estratégicos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

***El indicador 8, los docentes trabajan fuera del aula con ciertos estudiantes.***

El indicador se relaciona con el trabajo de los docentes fuera del aula en casos de educación inclusiva, se puntuó en un valor promedio de 2,57 sobre 4,00, con una brecha de 0,24, que mayoritariamente puntuaron los equipos generadores del servicio. Es probable que se obtuviera este valor debido a que, en la mayoría de instituciones educativas no se ha realizado este tipo de atención, tres de las nueve instituciones educativas cuentan con la figura del pedagogo de apoyo. Otra opción que se puede considerar para estos puntajes es que los informantes consideran que la atención a todos los estudiantes se debe realizar dentro del aula.

Este estudio deriva una responsabilidad al MinEduc, relacionada con la definición de estrategias sobre la forma de abordar la educación inclusiva en casos de estudiantes que demanden una mayor atención a nivel de los equipos UDAI y DECE. Los casos señalados se deben valorar para desarrollar estrategias de atención en aulas de apoyo o en una atención dentro del aula.

***El indicador 9, la misión y visión de la institución educativa citada en el Proyecto Educativo Institucional, refleja un trabajo de inclusión para los estudiantes.***

El indicador sobre el desarrollo del PEI relacionado con la identidad institucional reflejó un trabajo de educación inclusiva, es decir la gestión de toda institución debe ser marcada dentro de una misión y visión institucional inclusiva. Los puntajes obtenidos reflejaron una coincidencia con un valor promedio de 3,14 sobre 4,00 en los dos grupos de informantes. Es probable que los puntajes se deban a que en cada comunidad no se ha vivenciado una cultura de inclusión. El PEI en la mayoría de instituciones es planteado en función de un requerimiento normado desde el MinEduc. Esto significa que el PEI no es socializado y aplicado con todos los integrantes de la comunidad educativa.

***El indicador 12, los docentes y los estudiantes son tratados como personas que poseen un “rol”.***

El indicador describió el respeto a las funciones que han asumido tanto los docentes como los estudiantes, analizó los roles que cada uno desempeña. Los puntajes de los dos roles de informantes tienen una coincidencia en un valor promedio de 3,44 sobre 4,00.

Este indicador ratifica lo planteado en el indicador 4, relacionado con la aplicación del respeto como un valor, por lo que hay la necesidad de desarrollar actividades de acompañamiento a cada comunidad educativa para fortalecer valores como el respeto a la diversidad. Esto significa que cada comunidad educativa deberá definir acciones que permitan vivenciar los valores inclusivos descritos en el Anexo F. Las acciones pueden realizarse a partir del compromiso permanente de los docentes para trabajar en el aula o fuera de ella a través de ferias, talleres, conferencias, mensajes, entre otras que permitan sensibilizar a todos sus integrantes



***El indicador 13, los docentes se esfuerzan para lograr que todos los estudiantes aprendan.***

El indicador sobre los retos que asumieron los docentes, con el fin de lograr que todos los estudiantes aprendan, describió los esfuerzos que desarrolló cada institución educativa para disminuir las prácticas discriminatorias en el aula. El indicador 13 es uno de los que refleja mayor diferencia de percepción entre los dos grupos de encuestados. La diferencia de puntajes fue de 0,58, con un valor mayor desde los equipos de estudiantes y padres de familia. Es probable que estos puntajes resultaran debido a que autoridades y docentes son conscientes de las necesidades que presentan respecto a las orientaciones para abordar la diversidad de estrategias a desarrollar, con el fin de lograr los aprendizajes de todos los estudiantes. Mientras que estudiantes y padres de familia acogen de mejor manera el trabajo y esfuerzo de los docentes para lograr sus aprendizajes.

El MinEduc a través de las jurisdicciones zonales, distritos, circuidos y en las instituciones educativas debe definir estrategias que permitan una actualización a los docentes. La actualización docente, permitirá profundizar conocimientos y desarrollar acciones para atender los aprendizajes, según otras estrategias de trabajo para todos los estudiantes. La actitud de los docentes es muy importante ya que esta permitirá reaprender en función de su nuevo desempeño. Además es importante la confianza en todos los estudiantes (por ejemplo, un estudiante con dislexia, o indígena, o extranjero), pues una actitud negativa o prejuicios hacia algunos de ellos, bloqueará la habilidad del docente para actuar de forma correcta en el aula. Adicionalmente la familia y la sociedad desarrollarán una cultura de apoyo hacia la inclusión, sin prejuicios que frenen cualquier iniciativa institucional o planteamiento de ley.

***El indicador 14, la institución educativa se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.***

El indicador describió los esfuerzos que desarrolla cada institución educativa para disminuir prácticas discriminatorias, se relacionó con la indagación hacia los informantes y se buscó conocer la existencia de prácticas discriminatorias. Los puntajes según los dos grupos de informantes tuvieron una coincidencia de 3,21 sobre 4,00. Es probable que los puntajes se derivaran en esta categoría debido a que, si bien no hay prácticas discriminatorias, sí se han presentado ciertos casos; o los docentes no conocen cómo abordar los casos de atención en educación inclusiva, considerando la heterogeneidad de los estudiantes. Esto significa que aún existe la necesidad de comprender cómo tratar casos de inclusión.

***El indicador 15, la institución educativa realiza actividades para atención a estudiantes que han ingresado a la comunidad educativa.***

El indicador analiza las medidas que desarrolla cada institución en casos de nuevos ingresos de estudiantes o docentes. Los equipos generadores del servicio lo puntuaron en 3,23 y los beneficiarios del servicio lo puntuaron en 3,46 sobre 4,00, con una diferencia de 0,23 puntos. Es probable que estos puntajes se deriven en cierta medida porque falta definir un procedimiento o ruta que oriente a un equipo que asume la responsabilidad de abordar estos casos. Esto significa que cada institución educativa definirá un plan de acción para intervenir en casos de estudiantes o personal que se involucre en la institución por primera vez. El plan de acción debe incluir estrategias como una bienvenida, recorrido por todas las instalaciones y velar porque el nuevo integrante sea parte de un grupo ya consolidado.

***El indicador 16, la institución educativa permite el ingreso de ciertos estudiantes del sector.***

El indicador buscó conocer la inserción de estudiantes en la institución según el sector donde viven, analizó los ingresos por su condición de movilidad o ubicación de residencia. Los puntajes según los dos roles tienen una coincidencia de 3,46 sobre 4,00. Es probable que estos resultados se obtuvieran debido a que, si bien existen estudiantes que viven en el sector, aún no se ha logrado una cobertura total. La educación inclusiva en una de sus condiciones complementa a este indicador en relación a los ingresos por condiciones de movilidad de los estudiantes. Esto significa que toda institución educativa, en sus procesos de matrícula, debe incluir principalmente a los estudiantes que viven en el sector

***El indicador 17, la institución hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos los estudiantes.***

El indicador sobre las medidas de accesibilidad se relaciona con la indagación hacia la comunidad para conocer la percepción sobre la infraestructura que presta cada institución hacia todos sus integrantes. El indicador citado fue contrastado por la investigadora en el proceso de recolección de datos, en el cual se visualizó que cuatro de las nueve instituciones contaban con una infraestructura adecuada en accesibilidad. Lo citado es ratificado en los puntajes de las autoridades y docentes, quienes conocen las políticas educativas al respecto, mientras que estudiantes y docentes consideran que cada institución sí cumple con las medidas de accesibilidad para todos los estudiantes. Esto significa que es necesario un reporte dirigido a los distritos sobre el estado de cada institución educativa. La autoridad nacional, en una de sus inversiones a gran escala, deberá definir medidas que permitan un estándar de accesibilidad básico.

***El indicador 18, la institución educativa organiza grupos de aprendizaje, para que todos los estudiantes se sientan valorados.***

El indicador relacionado con la organización de docentes en grupos de aprendizaje, para lograr que todos los estudiantes se sientan valorados, buscó conocer el trabajo colaborativo a nivel de equipos de docentes. El puntaje de 3,28 sobre 4,00 en mayor medida es bajo respecto a los equipos que generan el servicio, pues son quienes conocen realmente el cumplimiento de este indicador. Pese al puntaje, como investigadora se conoció que pocas instituciones cumplen con este indicador. Se presume que las instituciones educativas están a la espera de estrategias de formación desde el MinEduc.

Las UDAI de la Zona Nueve en ningún momento han definido estrategias de actualización a los docentes, pese a que es una de sus responsabilidades. Esto significa que se requieren acciones que orienten procesos de investigación sobre actualización docente, en cada una de las instituciones educativas, con el fin de lograr que se generen iniciativas desde cada comunidad educativa.

***El indicador 20, la institución educativa organiza programas de actualización docente.***

El indicador relacionado con el desarrollo de programas de actualización docente analizó el trabajo que se realiza desde el nivel central y en cada institución, con el fin de conocer los mecanismos de actualización y acompañamiento docente respecto a la educación inclusiva. El puntaje de 0,45 se diferencia entre generadores y beneficiarios del servicio, muestra que medianamente se ha cumplido el indicador.

El sistema educativo ecuatoriano fue declarado inclusivo al citar que todos los estudiantes son atendidos sin ninguna discriminación y se debió implementar simultáneamente acciones de actualización a nivel de todos los docentes. El Ministerio de Educación al año 2016 define el currículo de educación obligatoria. La Subsecretaría de Desarrollo Profesional realiza una oferta de formación con 28.000 plazas, relacionadas con el actual currículo, una de las temáticas desarrolla es currículo abierto y flexible para atender la diversidad de las aulas. Lo citado refleja las acciones que se van implementado respecto a la actualización docentes, vale citar que estas deben ampliarse y ofrecerse para la totalidad de docentes con una modalidad semipresencial, en la cual se realice un seguimiento al trabajo docente, pues la aplicación de los conocimientos logra los objetivos de los aprendizajes. Esto significa que aún es necesario implementar medidas de acompañamiento docente desde los distritos, zonales y planta central.

***El indicador 21, conocen claramente lo que implica una adecuada educación inclusiva.***

El indicador relacionado con el conocimiento que han tenido los dos grupos de informantes, sobre el trabajo de una adecuada educación inclusiva, muestra un puntaje diferenciado de 0,34, con una mayor puntuación desde los generadores del servicio educativo. Es probable que se derivaran esos puntajes debido a que existe una confusión en cuanto al concepto de educación inclusiva, que fue relacionado con la atención a personas con discapacidad. Como ejemplo se cita a la institución educativa "G", las autoridades y docentes señalaron que los problemas disciplinarios se trataban internamente y que los estudiantes "discapacitados" eran atendidos en la UDAI. La UDAI en muy pocas ocasiones ha apoyado a la institución.

La necesidad de comprender lo que implica la educación inclusiva se da por la grave ambigüedad en la conceptualización de la educación inclusiva y en la terminología utilizada, en ciertas instituciones, para referirse a las personas con discapacidad. La investigadora a través del instrumento debió orientar sobre sus implicaciones con el fin de lograr que sean comprendidos; la explicación fue enfocada principalmente hacia estudiantes y padres de familia, con quienes se presume que hay una menor familiarización con este tema.

***El indicador 22, en la institución educativa se realiza procesos de atención a ciertos estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje.***

El indicador buscó conocer sobre las formas de atender a los estudiantes que presentan una necesidad educativa en sus aprendizajes. Los puntajes obtenidos reflejan una diferencia de 0,63 desde los gestores respecto a los beneficiarios del servicio educativo. El indicador 22 es parte de los indicadores con mayor brecha de percepción entre los dos grupos de encuestados. El resultado muestra que los docentes no han aplicado un proceso de enseñanza diferenciado, lo cual se hace evidente desde el punto de vista de los estudiantes y padres de familia. Es decir, los docentes trabajan en función de la generalidad de los estudiantes. Por tanto, no se observa un conocimiento y aplicación respecto a un trabajo de adaptaciones curriculares según las particularidades. Los estudiantes tienen una mejor puntuación en cuanto a este indicador sin embargo, son quienes en cierta medida han vivenciado los aprendizajes de una manera generalizada. Esto significa que existe la necesidad de desarrollar actividades para docentes que orienten sobre formas de atención hacia la diversidad de los estudiantes. Las actividades pueden estar relacionadas principalmente en un trabajo investigativo con círculos de estudio en la comunidad educativa, que permitan comprender y actuar en función de casos presentados en cada institución educativa.

***El indicador 23, las prácticas de evaluación de aprendizajes adaptadas son utilizadas como una herramienta que permite realizar adecuaciones en función de ciertos estudiantes.***

El indicador 23 ratifica lo descrito en el indicador anterior, aunque los puntajes se ubican en el mismo rango, casi tienen una coincidencia en la opinión de los dos grupos de informantes. Lo que ratifica la necesidad de orientar a los equipos generadores del servicio respecto a realizar adaptaciones en el currículo, lo que derivará también en adaptaciones hacia la evaluación de los aprendizajes. Esto significa que cada institución educativa deberá definir un plan de trabajo que permita comprender las formas de hacer una adaptación y cómo evaluar en función de esas adaptaciones. Las coordinaciones distritales y zonales serán quienes deben planificar jornadas que permitan desarrollar metodologías que orienten al respecto.

***El indicador 25, se han tomado decisiones de ayuda a ciertos estudiantes por solidaridad.***

El indicador buscó conocer el planteamiento de Ainscow (2004), relacionado con un trabajo que da respuesta y valora cada una de las particularidades que muestran los estudiantes, pero garantizando siempre niveles de exigencia hacia ellos. La diferencia de puntajes entre los generadores y beneficiarios del servicio es de 1,56 lo que muestra que estudiantes y padres de familia consideran que este tipo de ayudas no se dan mayoritariamente, mientras que autoridades y docentes lo describen con un puntaje mayor. El indicador 25 es parte de los indicadores con mayor diferencia de percepción entre los dos grupos de encuestados.

Es probable que se obtuviera un alto puntaje según la categoría "B" debido a que los equipos generadores del servicio sí han realizado ayudas a los estudiantes, con el fin de alcanzar uno de los planteamientos de Ainscow relacionado con alcanzar un éxito académico. Los docentes deberán concebir claramente que la educación inclusiva garantiza la presencia, participación y éxito académico, es decir se debe generar estrategias de trabajo para lograr que el servicio educativo sea acogido por todos los estudiantes; a la vez se debe motivar para que de manera activa todos los estudiantes se sientan parte importante y participen de los aprendizajes; finalmente si hay un trabajo activo con la presencia y participación de los estudiantes, se logrará un éxito en sus aprendizajes. Por lo citado las actividades de evaluación de aprendizajes no serán en ningún momento limitadas a un examen de conocimientos, sino que valorarán permanentemente el desempeño.

***El indicador 28, en las aulas de clase se fomenta el respeto mutuo.***

El indicador buscó conocer el fomento del valor del respeto en toda la comunidad educativa. La diferencia de 0,64, entre los equipos generadores del servicio respecto a los beneficiarios, probablemente se deba a que las autoridades y docentes consideraron que el ambiente en los salones de clase demanda de la práctica de este valor, incluso el puntaje pudo evidenciar ciertas vivencias de agresión o maltrato en el ambiente escolar. Los estudiantes y padres de familia en su mayoría estuvieron totalmente de acuerdo respecto a la práctica de este valor. Este indicador ratifica lo analizado en los indicadores 2 y 3, relacionados con las ayudas y colaboración entre integrantes de la comunidad educativas, en los cuales se citó la práctica de valores. Esto significa que es necesario definir estrategias para vivenciar los valores inclusivos en cada una de las instituciones educativas.

***El indicador 29, en la institución educativa se trabaja con adaptaciones al plan académico o microplanificaciones, desarrollados entre docentes, y/o pedagogo de apoyo, y/ o con intervención de la UDAI, para estudiantes con quienes se demanda hacer un trabajo de educación inclusiva.***

El indicador 29 tiene una relación con los indicadores 22 y 23, estos buscaron conocer un trabajo de atención acorde a las particularidades que presentan los estudiantes. La diferencia de puntaje de este indicador es de 0,49, con un puntaje mayor desde los equipos beneficiarios del servicio. Es probable que los valores evidencien que las autoridades y los docentes realizan, en cierta medida, un trabajo de adaptaciones en función de la experiencia y de los apoyos que reciben. Por tanto, existe la necesidad de implementar estrategias de trabajo desde una formación inicial, acompañamiento a los docentes y autoformación, con el fin de que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para atender las necesidades de aprendizaje de la heterogeneidad de los estudiantes.



El trabajo de actualización o formación a los docentes puede ser evidenciado en las planificaciones, en las cuales consta un ítem que cita las adaptaciones que se realizan en función de las necesidades educativas especiales de los estudiantes; esto en algunas situaciones no es desarrollado por los docentes ya que se requiere argumentar este trabajo. Esto significa que es necesario definir estrategias para docentes, que permitan hacer un trabajo de adaptaciones según la heterogeneidad de los estudiantes.

***El indicador 30, los docentes se preocupan por lograr que todos los estudiantes aprendan.***

El indicador evidenció que los docentes hacen un trabajo en función de lograr los aprendizajes en todos los estudiantes. Hay una diferencia de 0,30 en los puntajes, con un valor mayor desde los estudiantes y los padres de familia. Es probable que los puntajes resultaran de la actitud que tienen los docentes para lograr que todos los estudiantes aprendan. La actitud de los docentes permitirá lograr un trabajo de innovación respecto a las estrategias que permitan el conocimiento y su aplicación en los salones de clase, para realizar procesos de enseñanza en función de las necesidades educativas de la diversidad de estudiantes. Mientras que los estudiantes y padres de familia asumen que los docentes sí se preocupan por lograr que todos los estudiantes aprendan, se supone que los estudiantes son quienes en la medida de cada uno de los grados de estudio van fortaleciendo sus conocimientos. Esto significa que es necesario definir estrategias para los docentes, que permitan hacer un trabajo de planificación y aplicación en el que se detalle la atención a los estudiantes que demanden un trabajo diferenciado.

***El indicador 31, se fortalece el aprendizaje de los estudiantes, mediante actividades complementarias y extracurriculares.***

El indicador buscó conocer el trabajo que realiza cada institución educativa mediante actividades complementarias que permitan fortalecer los aprendizajes de todos los estudiantes. Las puntuaciones tienen una coincidencia en los dos grupos de informantes, que según la percepción de la investigadora puede ser porque las actividades complementarias y extracurriculares fomentan el desarrollo de un trabajo socio artístico, en el cual no participan todos los estudiantes. Por tanto, las percepciones derivaron un sesgo en cuanto a los informantes. Esto significa que los puntajes se ubicaron en este rango debido a que las actividades extracurriculares se realizan como una alternativa, no necesariamente son un referente para los aprendizajes de los estudiantes, pues no todos son parte de esta actividad.

***El indicador 32, la diversidad de los estudiantes, se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.***

El indicador cita a la diversidad como un recurso para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. El indicador fue puntuado con valores un tanto equivalentes, en los cuales se refleja que realmente la diversidad de los estudiantes es utilizada muy poco como un recurso de aprendizaje. Ainscow, (1998) señala que el proceso de mejora sistemático del sistema y de las instituciones educativas, para eliminar las barreras e incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, debe reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad. Esto significa que es necesario definir estrategias que permitan vivenciar un trabajo de inclusión en el cual la interculturalidad de los estudiantes sea un recurso que permita compartir experiencias.

***El indicador 33, los docentes, generan recursos didácticos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.***

El indicador evidenció una coincidencia entre los puntajes de los dos grupos de informantes. La diferencia es de 0,10, con un puntaje mayor desde los generadores del servicio educativo. Los puntajes se pudieron derivar en que los beneficiarios del servicio medianamente se han beneficiado de ciertos recursos didácticos que utilizan los docentes para el logro de los aprendizajes. Los docentes ratifican haber utilizado sus recursos didácticos medianamente. Es probable en función de los puntajes que los docentes desconozcan en cierta medida la forma de elaborar o utilizar recursos didácticos que les permitan hacer procesos de enseñanza prácticos.

La propuesta de mejora deberá encaminarse hacia acciones de fortalecimiento docentes en la elaboración y uso de recursos que permitan alcanzar los aprendizajes de los estudiantes con otros mecanismos de apoyo.

Finalmente, los indicadores relacionados con el trabajo de aula evidenciaron que los docentes en la actualidad se enfrentan a nuevos retos de trabajo, los cuales no fueron abordados en su formación inicial o en cierta medida no han recibido orientaciones relacionadas. Los docentes si bien identifican a los estudiantes que requieren apoyos, que en cierta medida se dan desde el DECE, no los abordan como casos de educación inclusiva; al respecto hay un desconocimiento generalizado sobre los fundamentos de la educación inclusiva. Las UDAI que han sido creadas con el fin de intervenir con medidas de apoyo hacia la inclusión, en muy pocos casos han ofrecido este acompañamiento, por lo que es necesario definir los procedimientos para regular su gestión.

#### **4.1.1.3. Categoría “C”: Rango 0,01 a 2,50. Necesidades de acciones emergentes hacia la mejora.**

***El indicador 19, se coordina con el pedagogo de apoyo y/o con los representantes de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI, para que los docentes puedan desarrollar actividades de adaptaciones con estudiantes con necesidades educativas especiales.***

Los datos obtenidos del indicador 19 evidencian que no hay un trabajo en educación inclusiva o no se aplica este indicador. Se muestra una diferencia de 0,65 puntos de percepción de los beneficiarios respecto a los generadores del servicio. El indicador 19 es parte de los indicadores con mayor brecha de percepción entre los dos grupos de encuestados. Los resultados obtenidos describen que no existe un trabajo en educación inclusiva, lo ideal sería realizar lo propuesto por Pujolas (2007), quien describe a la escuela inclusiva con una preocupación para encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar aulas de clase que le permitan atender juntos a alumnos diferentes, sin que nadie salga perjudicado, aunque no “quieran” o no “puedan”. Los métodos, estrategias y maneras de organizar una clase demandarán en gran medida de equipos especializados que permitan apoyar el trabajo de educación inclusiva, mediante valoraciones y orientaciones según los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad; estos equipos pueden constituirse a través de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión, conformadas a nivel de cada distrito educativo, o de los Departamentos de Consejería Estudiantil DECE, conformados en cada institución educativa según el número de estudiantes.

La UDAI es un equipo de apoyo que orienta en el desarrollo de metodologías para la enseñanza, según casos de educación inclusiva identificados en las aulas de clase. El Departamento de Consejería Estudiantil identifica casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad con el fin de definir estrategias de atención según los casos, pero bajo ninguna circunstancia los estudiantes podrán ser excluidos de los salones de clase.

Las estrategias de atención pueden describirse a través de adaptaciones curriculares las cuales se precisan en una planificación microcurricular.

Además, los resultados observados se presentaron debido a que los equipos generadores del servicio no conocen sobre las formas de atender o actuar ante la heterogeneidad de aprendizajes que hoy presentan los estudiantes, es decir demandan de la necesidad de apoyarse con los equipos del DECE o las UADAI. La figura del pedagogo de apoyo solo se ha identificado en una institución educativa. La educación inclusiva será factible si las medidas de apoyo, hacia las particularidades de los estudiantes, se realizan con la orientación de equipos especializados como psicólogos educativos, psicólogos clínicos e incluso médicos especialistas y trabajadores sociales. La familia también debe intervenir como parte del proceso de inclusión.

***El indicador 24, en caso de existir, se atiende a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano.***

El indicador 24 buscó identificar la existencia de estudiantes que hablen una lengua diferente al castellano, con el fin de conocer si se ha intervenido en este ámbito. Los resultados de este indicador generaron puntajes bajos desde los generadores del servicio, con una diferencia de 0,71 respecto a los beneficiarios. El indicador 24 es parte de aquellos con mayor diferencia de percepción entre los dos grupos de encuestados. Los puntajes de los docentes se muestran porque no se aplica este indicador, pues en las instituciones citadas no se identificó casos de estudiantes que no hablen castellano.

El análisis realizado a nivel de todos los indicadores permite ratificar la propuesta sobre la investigación basada en el diseño de Bell, (2004), que mediante innovaciones educativas, a nivel didáctico y organizativo, es factible en esta investigación. Lo propuesta se encaminará con acciones de mejora inclusiva para las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito. A continuación, se caracteriza y analiza la totalización de los indicadores agrupados por sus correspondientes dimensiones.

#### 4.1.1.4. Dimensiones de los indicadores de educación inclusiva.

Los resultados totalizados por cada indicador y agrupados por sus correspondientes dimensiones descritas en la Figura 3, se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16. Puntuaciones por dimensión en el Distrito Metropolitano de Quito

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>Promedio por dimensión</i>
Cultura Inclusiva	3,13
Política Inclusiva	3,26
Práctica Inclusiva	3,20
TOTAL	9,59
PROMEDIO	3,20

Fuente: Autora.

La descripción de cada uno de los indicadores está amparada principalmente en el desarrollo del proyecto educativo institucional. El PEI tendrá un enfoque inclusivo, descrito a través de la identidad institucional.

La dimensión de cultura inclusiva en su fundamentación buscó hacer un trabajo en toda la comunidad educativa para generar un espacio de confianza y calidez hacia el logro de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes. La dimensión desarrolló las secciones construir comunidad y establecer valores inclusivos. Los directivos y docentes la describieron como el desarrollo de valoraciones psicopedagógicas para identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

La dimensión desarrolla una identidad institucional inclusiva como parte del PEI, que se caracteriza por la ayuda, la colaboración y el respeto entre todos los integrantes de la comunidad educativa, además de la vinculación con la comunidad a través de actividades que permitan fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes y padres de familia describen a esta dimensión como parte del desarrollo de los aprendizajes, mediante el planteamiento de actividades culturales y deportivas adaptadas hacia todos los estudiantes, la identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales, el apoyo y el respeto entre todos los integrantes de la comunidad educativa, y el involucramiento a las organizaciones de producción y de servicios del sector.

La dimensión de políticas inclusivas en su fundamentación busca que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, define todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de los estudiantes. La dimensión describe en sus secciones el desarrollo de una escuela para todos y la organización de una atención a la diversidad. La dimensión de políticas inclusivas fue descrita operativamente por las autoridades y docentes como el desarrollo de una filosofía institucional; que busca una gestión de aula, de los docentes, para cada una de las particularidades de los estudiantes y grupos de estudiantes; o en ingresos de nuevos estudiantes para quienes se hizo adaptaciones según sus necesidades de aprendizajes. La infraestructura de la institución debe ser físicamente accesible para todos. La gestión académica de cada institución educativa se apoyó internamente en el psicopedagogo, en el DECE o externamente en la UDAl, con el fin de atender casos de estudiantes que demandaron un cuidado específico. Finalmente señalan recibir orientaciones de otros profesionales para procesos de actualización a los docentes o atención de estudiantes con NEE.

Los estudiantes y padres de familia concibieron a la dimensión de políticas inclusiva como el desarrollo de una filosofía de inclusión considerándose las particularidades de los estudiantes. La institución y los docentes desarrollaron una gestión para lograr nuevas estrategias que fortalezcan los aprendizajes de todos los estudiantes. Finalmente, las instituciones educativas deben ser físicamente inclusivas (infraestructura). La dimensión de prácticas inclusivas se describe con la participación de todos los estudiantes según las actividades desarrolladas en el aula y fuera de ella. La dimensión incluye como secciones el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y el uso y la movilización de recursos. Las prácticas inclusivas fueron descritas operativamente por las autoridades y docentes como el desarrollo de actividades de planificación, metodologías y evaluación de aprendizajes, adaptadas a estudiantes con necesidades educativas; que pueden ser desarrolladas solo por el docente, o con apoyo de sus pares. El fin único es lograr el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, con el uso de recursos didácticos elaborados por el docente, o tomados del medio; además del desarrollo de actividades complementarias y extraescolares para los estudiantes, que fortalezcan los aprendizajes.

Los estudiantes y padres de familia describieron, las prácticas inclusivas, operativamente como una atención especializada a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Los docentes deben planificar las clases, utilizar materiales de apoyo en sus clases, buscar el aprendizaje de todos, ayudar a ciertos estudiantes cuando lo amerite, enviar tareas de refuerzo a casa. Los estudiantes participarán en actividades complementarias y extraescolares; y el trato entre estudiantes y profesores se basará en un respeto mutuo.

La dimensión de cultura inclusiva se ubica en la categoría "B", que describe el desarrollo de un plan de mejora inclusivo. El plan se desarrollará en función de los planteamientos analizados por cada indicador, según las dimensiones, conceptualización y acciones descritas operativamente por los grupos involucrados. A continuación, se realiza un análisis desde la opinión de los dos grupos de informantes.



#### **4.1.2. Enfoque por roles**

Se realizó una descripción del enfoque por roles considerando el número de personas que participaron en la investigación, en las nueve instituciones educativas fiscales. Las Tablas 17 y 18 evidenciaron los dos roles de los participantes en el estudio, los valores totales y los promedios obtenidos por cada indicador, además de las codificaciones que corresponden, según lo detalla la Tabla 13. Los indicadores se agruparon por dimensiones lo cual permitió promediar sus puntuaciones y obtener valores por dimensión, según el rol de los informantes. Posteriormente se realiza el análisis de las puntuaciones obtenidas según los roles de los informantes.

Tabla 17. Puntuaciones por rol, de los equipos generadores del servicio educativo.

		<i>Puntuaciones obtenidas</i>								
Dimensión	Ítems	A	B	C	D	E	F	G	H	I
		CULTURA INCLUSIVA	1	22	12	12	20	20	8	19
2	24		16	9	20	22	13	14	20	26
3	44		16	12	20	17	19	19	20	24
4	44		19	6	28	23	15	22	20	27
5	36		16	12	24	18	16	19	20	21
6	32		17	12	16	22	17	15	15	27
7	36		15	12	16	24	7	12	20	11
8	36		17	12	28	24	14	23	20	28
9	28		11	12	24	18	13	17	12	22
10	28		16	15	24	24	8	21	20	27
11	20		12	15	20	24	10	18	20	27
	Total									
	12	40	12	15	24	24	10	19	20	27
	13	52	19	15	24	24	20	24	20	28
	14	38	14	12	28	24	18	20	20	28
	15	38	19	12	24	23	20	19	20	27
	16	38	17	4	24	24	11	17	20	22
	17	28	16	16	20	24	16	17	16	27
	18	46	17	9	20	22	15	18	20	26
	19	36	13	12	24	24	15	20	20	27

Valores promedio										PROMEDIO	CODIFICACIÓN
A	B	C	D	E	F	G	H	I			
1,57	2,40	3,00	2,50	3,33	1,60	3,17	4,00	3,43	2,78	B	
1,71	3,20	2,25	2,50	3,67	2,60	2,33	4,00	3,71	2,89	B	
3,14	3,20	3,00	2,50	2,83	3,80	3,17	4,00	3,43	3,23	B	
3,14	3,80	1,50	3,50	3,83	3,00	3,67	4,00	3,86	3,37	B	
2,57	3,20	3,00	3,00	3,00	3,20	3,17	4,00	3,00	3,13	B	
2,29	3,40	3,00	2,00	3,67	3,40	2,50	3,00	3,86	3,01	B	
2,57	3,00	3,00	2,00	4,00	1,40	2,00	4,00	1,57	2,62	B	
2,57	3,40	3,00	3,50	4,00	2,80	3,83	4,00	4,00	3,46	B	
2,00	2,20	3,00	3,00	3,00	2,60	2,83	2,40	3,14	2,69	B	
2,00	3,20	3,75	3,00	4,00	1,60	3,50	4,00	3,86	3,21	B	
1,43	2,40	3,75	2,50	4,00	2,00	3,00	4,00	3,86	2,99	B	
2,27	3,04	2,93	2,73	3,58	2,55	3,02	3,76	3,43	3,03	B	
2,86	2,40	3,75	3,00	4,00	2,00	3,17	4,00	3,86	3,23	B	
3,71	3,80	3,75	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,81	A	
2,71	2,80	3,00	3,50	4,00	3,60	3,33	4,00	4,00	3,44	B	
2,71	3,80	3,00	3,00	3,83	4,00	3,17	4,00	3,86	3,49	B	
2,71	3,40	1,00	3,00	4,00	2,20	2,83	4,00	3,14	2,92	B	
2,00	3,20	4,00	2,50	4,00	3,20	2,83	3,20	3,86	3,20	B	
3,29	3,40	2,25	2,50	3,67	3,00	3,00	4,00	3,71	3,20	B	
2,57	2,60	3,00	3,00	4,00	3,00	3,33	4,00	3,86	3,26	B	

Dimensión		Puntuaciones obtenidas								
		Ítems	A	B	C	D	E	F	G	H
POLÍTICAS INCLUSIVAS	20	52	20	16	32	24	18	22	0	28
	21	30	16	12	24	24	11	17	15	27
	22	40	17	9	24	24	15	19	20	27
	23	20	15	4	24	20	7	18	17	11
	24	14	15	4	20	17	6	20	8	14
	25	34	16	4	24	22	16	17	20	24
	26	34	17	12	28	24	17	16	20	23
	Total									
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	27	18	17	3	20	17	5	17	20	19
	28	42	17	13	24	20	15	21	20	27
	29	42	19	15	24	24	17	22	20	27
	30	26	10	6	24	18	5	15	0	0
	31	24	17	5	20	19	7	20	20	18
	32	42	17	12	24	24	18	19	20	28
	33	44	17	11	24	24	19	22	20	28
	34	46	19	11	12	24	19	22	20	28
	35	46	17	14	20	23	19	20	20	28
	36	46	19	14	24	23	19	22	20	28
	37	34	19	12	24	18	12	19	20	27
	38	46	19	15	24	18	14	22	20	27
	39	40	17	15	24	22	16	22	0	26
	40	42	17	6	24	19	14	23	15	26
	41	38	17	15	28	24	18	24	20	27
	42	22	17	6	20	20	9	19	20	18
	43	34	19	15	24	24	19	22	20	26

Valores promedio										PROMEDIO	CODIFICACIÓN
A	B	C	D	E	F	G	H	I			
3,71	4,00	4,00	4,00	4,00	3,60	3,67	0,00	4,00	3,44	B	
2,14	3,20	3,00	3,00	4,00	2,20	2,83	3,00	3,86	3,03	B	
2,86	3,40	2,25	3,00	4,00	3,00	3,17	4,00	3,86	3,28	B	
1,43	3,00	1,00	3,00	3,33	1,40	3,00	3,40	1,57	2,35	C	
1,00	3,00	1,00	2,50	2,83	1,20	3,33	1,60	2,00	2,05	C	
2,43	3,20	1,00	3,00	3,67	3,20	2,83	4,00	3,43	2,97	B	
2,43	3,40	3,00	3,50	4,00	3,40	2,67	4,00	3,29	3,30	B	
2,57	3,24	2,60	3,03	3,82	2,87	3,14	3,41	3,49	3,13	B	
1,29	3,40	0,75	2,50	2,83	1,00	2,83	4,00	2,71	2,37	C	
3,00	3,40	3,25	3,00	3,33	3,00	3,50	4,00	3,86	3,37	B	
3,00	3,80	3,75	3,00	4,00	3,40	3,67	4,00	3,86	3,61	A	
1,86	2,00	1,50	3,00	3,00	1,00	2,50	0,00	0,00	1,65	C	
1,71	3,40	1,25	2,50	3,17	1,40	3,33	4,00	2,57	2,59	B	
3,00	3,40	3,00	3,00	4,00	3,60	3,17	4,00	4,00	3,46	B	
3,14	3,40	2,75	3,00	4,00	3,80	3,67	4,00	4,00	3,53	A	
3,29	3,80	2,75	1,50	4,00	3,80	3,67	4,00	4,00	3,42	B	
3,29	3,40	3,50	2,50	3,83	3,80	3,33	4,00	4,00	3,52	A	
3,29	3,80	3,50	3,00	3,83	3,80	3,67	4,00	4,00	3,65	A	
2,43	3,80	3,00	3,00	3,00	2,40	3,17	4,00	3,86	3,18	B	
3,29	3,80	3,75	3,00	3,00	2,80	3,67	4,00	3,86	3,46	B	
2,86	3,40	3,75	3,00	3,67	3,20	3,67	0,00	3,71	3,03	B	
3,00	3,40	1,50	3,00	3,17	2,80	3,83	3,00	3,71	3,05	B	
2,71	3,40	3,75	3,50	4,00	3,60	4,00	4,00	3,86	3,65	A	
1,57	3,40	1,50	2,50	3,33	1,80	3,17	4,00	2,57	2,65	B	
2,43	3,80	3,75	3,00	4,00	3,80	3,67	4,00	3,71	3,57	A	

Puntuaciones obtenidas

Dimensión	Ítems	Puntuaciones obtenidas								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
POLÍTICAS INCLUSIVAS	44	34	17	13	20	18	18	19	20	27
	45	36	16	9	24	21	18	21	20	26
	46	32	19	16	28	24	18	22	20	28
	47	44	17	16	24	24	18	23	20	24
	48	38	19	15	24	24	20	22	20	28
	49	18	13	3	20	22	7	18	5	4
	Total									

Fuente: Autora.

Valores promedio

A	B	C	D	E	F	G	H	I	PROMEDIO	CODIFICACIÓN
2,43	3,40	3,25	2,50	3,00	3,60	3,17	4,00	3,86	3,24	B
2,57	3,20	2,25	3,00	3,50	3,60	3,50	4,00	3,71	3,26	B
2,29	3,80	4,00	3,50	4,00	3,60	3,67	4,00	4,00	3,65	A
3,14	3,40	4,00	3,00	4,00	3,60	3,83	4,00	3,43	3,60	A
2,71	3,80	3,75	3,00	4,00	4,00	3,67	4,00	4,00	3,66	A
1,29	2,60	0,75	2,50	3,67	1,40	3,00	1,00	0,57	1,86	C
2,59	3,43	2,83	2,85	3,58	2,99	3,45	3,48	3,39	3,18	B

Tabla 18. Puntuaciones del rol por equipos beneficiario del servicio educativo.

		<i>Puntuaciones obtenidas</i>								
CULTURA INCLUSIVA	1	6	42	24	19	13	17	26	12	16
	2	22	35	21	16	15	15	29	12	14
	3	20	40	24	20	14	17	29	12	14
	4	22	35	20	17	14	19	28	12	8
	5	14	39	23	16	15	18	27	12	15
	6	8	21	10	13	14	15	23	12	14
	7	22	39	22	18	16	20	28	12	16
	8	10	28	17	17	6	5	16	12	14
	9	12	36	25	19	16	20	24	3	16
		Total								
POLÍTICAS INCLUSIVAS	10	6	30	24	16	12	19	20	9	16
	11	18	36	23	19	16	14	28	12	16
	12	18	38	23	15	16	18	23	12	15
	13	24	39	26	18	16	20	25	12	16
	14	22	39	16	17	14	10	23	12	15
	15	20	36	22	17	13	20	24	12	15
	16	24	40	25	17	13	16	18	12	16
	17	18	33	23	18	15	19	27	12	15
	18	18	34	23	15	14	20	23	12	16
	19	20	27	22	15	11	20	20	0	14
	20	14	39	27	19	15	16	24	12	13



Valores promedio										PROMEDIO	CODIFICACIÓN
A	B	C	D	E	F	G	H	I			
1,00	3,82	3,43	3,80	3,25	3,40	3,25	4,00	34,00	3,33	A	
3,67	3,18	3,00	3,20	3,75	3,00	3,63	4,00	3,50	3,44	A	
3,33	3,64	3,43	4,00	3,50	3,40	3,63	4,00	3,50	3,60	A	
3,67	3,18	2,86	3,40	3,50	3,80	3,50	4,00	2,00	3,32	A	
2,33	3,55	3,29	3,20	3,75	3,60	3,38	4,00	3,75	3,43	A	
1,33	1,91	1,43	2,60	3,50	3,00	2,88	4,00	3,50	2,68	B	
3,67	3,55	3,14	3,60	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	3,72	A	
1,67	2,55	2,43	3,40	1,50	1,00	2,00	4,00	3,50	2,45	B	
2,00	3,27	3,57	3,80	4,00	4,00	3,00	1,00	4,00	3,18	A	
2,52	3,18	2,95	3,44	3,42	3,24	3,19	3,67	3,53	3,24	A	
1,00	2,73	3,43	3,20	3,00	3,80	2,50	3,00	4,00	2,96	B	
3,00	3,27	3,29	3,80	4,00	2,80	3,50	4,00	4,00	3,52	A	
3,00	3,45	3,29	3,00	4,00	3,60	2,88	4,00	3,75	3,44	A	
4,00	3,55	3,71	3,60	4,00	4,00	3,13	4,00	4,00	3,78	A	
3,67	3,55	2,29	3,40	3,50	2,00	2,88	4,00	3,75	3,22	A	
3,33	3,27	3,14	3,40	3,25	4,00	3,00	4,00	3,75	3,46	A	
4,00	3,64	3,57	3,40	3,25	3,20	2,25	4,00	4,00	3,48	A	
3,00	3,00	3,29	3,60	3,75	3,80	3,38	4,00	3,75	3,51	A	
3,00	3,09	3,29	3,00	3,50	4,00	2,88	4,00	4,00	3,42	A	
3,33	2,45	3,14	3,00	2,75	4,00	2,50	0,00	3,50	2,74	B	
2,33	3,55	3,86	3,80	3,75	3,20	3,00	4,00	3,25	3,42	A	

Puntuaciones obtenidas										
Total										
CULTURA INCLUSIVA	21	18	35	21	17	15	20	25	12	16
	22	10	29	20	14	14	17	23	12	11
	23	24	38	28	18	15	20	32	0	15
	24	18	32	7	12	8	14	25	3	12
	25	12	16	10	9	4	10	15	12	6
	26	22	42	25	20	12	20	30	12	15
	27	18	48	18	18	15	14	28	12	15
	28	24	39	24	18	15	20	30	12	16
	29	18	38	26	17	14	17	30	12	15
	30	22	41	26	17	15	19	29	12	14
	31	20	42	27	20	13	17	30	12	16
	32	22	42	21	18	16	16	26	12	16
	33	18	39	15	16	13	18	28	12	15
	34	22	41	24	18	12	17	28	12	12
	35	20	40	16	18	14	17	28	12	12
	Total									

Fuente: Autora.

## Valores promedio

A	B	C	D	E	F	G	H	I	PROMEDIO	CODIFICACIÓN
3,06	3,23	3,30	3,38	3,52	3,49	2,90	3,55	3,80	3,36	A
3,00	3,18	3,00	3,40	3,75	4,00	3,13	4,00	4,00	3,50	A
1,67	2,64	2,86	2,80	3,50	3,40	2,88	4,00	2,75	2,94	B
4,00	3,45	4,00	3,60	3,75	4,00	4,00	0,00	3,75	3,39	A
3,00	2,91	1,00	2,40	2,00	2,80	3,13	1,00	3,00	2,36	B
2,00	1,45	1,43	1,80	1,00	2,00	1,88	4,00	1,50	1,90	C
3,67	3,82	3,57	4,00	3,00	4,00	3,75	4,00	3,75	3,73	A
3,00	4,36	2,57	3,60	3,75	2,80	3,50	4,00	3,75	3,48	A
4,00	3,55	3,43	3,60	3,75	4,00	3,75	4,00	4,00	3,79	A
3,00	3,45	3,71	3,40	3,50	3,40	3,75	4,00	3,75	3,55	A
3,67	3,73	3,71	3,40	3,75	3,80	3,63	4,00	3,50	3,69	A
3,33	3,82	3,86	4,00	3,25	3,40	3,75	4,00	4,00	3,71	A
3,67	3,82	3,00	3,60	4,00	3,20	3,25	4,00	4,00	3,61	A
3,00	3,55	2,14	3,20	3,25	3,60	3,50	4,00	3,75	3,33	A
3,67	3,73	3,43	3,60	3,00	3,40	3,50	4,00	3,00	3,48	A
3,33	3,64	2,29	3,60	3,50	3,40	3,50	4,00	3,00	3,36	A
3,20	3,41	2,93	3,33	3,25	3,41	3,39	3,53	3,43	3,32	A

Los resultados observados en las Tablas 17 y 18 evidencian las puntuaciones cuantitativas y cualitativas por indicador y sus agrupaciones por dimensiones de cada uno de los roles de los encuestados. El número de integrantes por roles en cada institución educativa fue proporcional en las escuelas F, G, H e I, mientras que en las instituciones A, B, C, D y F no evidenciaron esa relación. Por ejemplo, en la institución A aportaron con información 14 personas generadoras del servicio y seis beneficiarios. Esto significa que la proporcionalidad habría sido más confiable en las cinco instituciones citadas de haber contado con un número de informantes en equilibrio. Los datos reflejan realidades y puntuaciones promedio según los roles.

#### **4.1.2.1. Dimensión de cultura inclusiva**

La dimensión de cultura inclusiva, según el rol de equipos directivos y docentes, se ubicó en la categorización "B". Describe la necesidad de apoyo en educación inclusiva debido a que son el equipo responsable de generar un servicio educativo de calidad, y a la vez son quienes deben atender las diferentes necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Los docentes señalaron que, si bien el sistema educativo del Ecuador es inclusivo, no han recibido orientaciones sobre cómo trabajar con la diversidad de estudiantes, como ejemplos han citado: cómo trabajar con un niño autista, cómo trabajar con un niño con un retardo mental. Los docentes muestran una preocupación por lograr una verdadera inclusión de estudiantes, son quienes asocian a la inclusión con un trabajo de atención hacia la discapacidad. Por lo citado las necesidades de apoyo se deberán enfocar en una atención hacia los fundamentos de una verdadera educación inclusiva y a la vez definir mecanismos de acompañamiento docente que permitan apoyar a los estudiantes según las necesidades educativas que presenten.

El equipo de estudiantes y padres de familia mayoritariamente se ubica en la categoría "A", relacionada con evidencias de un trabajo en educación inclusiva. El rol de beneficiarios del servicio educativo acoge de mejor manera la gestión en relación con los docentes y directivos. Los puntajes obtenidos en la categoría "A" obedecen a que los padres de familia y estudiantes no son los equipos técnicos en el área, además desconocen cómo lograr un servicio educativo para todos.

Como ejemplo el planteamiento de la LOEI (2011) sobre el diseño curricular -como un complemento de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades de la comunidad- es desconocido por los estudiantes y docentes. Esto significa que la gestión en educación inclusiva desde los estudiantes y padres de familia se vincula en acciones de ayudas y respeto entre los integrantes de la comunidad educativa.

Los beneficiarios del servicio también han categorizado a la dimensión de cultura inclusiva en "B", en los indicadores relacionados con una cultura inclusiva de involucramiento con la comunidad, con empresas de producción o de servicios; además esperan que se haga un trabajo personalizado con los estudiantes en actividades fuera del aula. Los estudiantes y padres de familia no visualizan un trabajo de apoyo externo. Esto significa que hay necesidad de una gestión educativa vinculada con la comunidad para permitir actividades fuera de las instituciones educativas con el fin tener un aprendizaje vivencial.

#### **4.1.2.2. Dimensión de políticas inclusivas**

La dimensión de cultura inclusiva, según el rol de equipos directivos y docentesLa dimensión de políticas inclusivas, según la percepción de los equipos generadores del servicio educativo, evidenció valores ubicados en las categorías "A", "B" y "C". Estos al promediarse dan un puntaje de 3,13 sobre 4,00 ubicado en la categoría "B", que describe la necesidad de trabajar en acciones para mejorar como: contar con un proyecto educativo que refleje un trabajo de educación inclusiva con la vivencia de valores (respeto, solidaridad, igualdad y tolerancia); definir estrategias de atención a aquellos miembros que ingresan a la comunidad educativa; incentivar a todos los miembros por los logros alcanzados, en las diferentes responsabilidades asumidas; y finalmente considerar que la infraestructura de la institución educativa reúna las medidas de accesibilidad y seguridad para todos los estudiantes.

En la categoría “C”, relacionada con la falta de una educación inclusiva, se ubicaron: el indicador 23, que describió el desarrollo de adaptaciones curriculares con equipos de apoyo como el pedagogo de apoyo o la UDAI, y el indicador 24, que señaló la existencia de un trabajo colaborativo con la UDAI. Lo descrito en los indicadores se derivó porque en ciertos distritos aún no han conformado los equipos UDAI o no reciben ninguna ayuda interna.

De los resultados obtenidos en la entrevista con las autoridades se visualizó que las UDAI que apoyan a las instituciones educativas, fueron aquellas que se encuentran cerca de las instituciones educativas; en otras instituciones como la A, pese a haberse creado la UDAI, esta no ha apoyado debido a la distancia existente. EL MinEduc una vez que ha creados las UDAI en cada distrito, con el fin de dar apoyo a todas las instituciones en casos de educación inclusiva, normará procesos de planificación, organización, dirección y control de los equipos responsables de orientar una adecuada inclusión educativa. La UDAI puede gestionar medidas de acompañamiento a todas las instituciones educativas con apoyo de empresas del sector, centros médicos y universidades. Además, la UDAI debe garantizar medidas de atención en casos de inclusión que ameritan un apoyo de profesionales especializados.

La percepción de grupo de estudiantes y padres de familia evidenció mayoritariamente puntuaciones en la categoría “A”, que es una referencia del modelo de educación inclusiva, describe como políticas en las nueve instituciones la existencia del proyecto educativo con un trabajo en educación inclusiva con la vivencia de valores. Esto significa y ratifica que los estudiantes y padres de familia conciben de mejor manera las políticas educativas implementadas en las instituciones educativas, probablemente porque no tienen un referente de comparación o por la gratuidad del servicio.

En la categoría “B”, que describe la necesidad de trabajar en acciones hacia la mejora, se ubicó el indicador 10 sobre la existencia de una filosofía en educación inclusiva. El indicador 10 contradice lo señalado en el desarrollo de un proyecto inclusivo. Las contradicciones se deben a que en cada comunidad educativa no se vive la inclusión, los estudiantes aún sienten un trato que los discrimina. Es decir, las instituciones educativas deben hacer vivencial el trabajo de inclusión descrito por el PEI, mediante su socialización a todos los integrantes. Respecto al indicador 19, referido a la coordinación con otros profesionales para contar con apoyos en casos de inclusión, los estudiantes y padres de familia consideran que los equipos de autoridades y docentes requieren de estrategias de apoyo, de otros profesionales, que les permita definir innovaciones en cuanto al trabajo en el aula. Esto significa integrar acciones de apoyo para cada comunidad educativa en su contexto.

La dimensión de políticas inclusivas según los equipos generadores y beneficiarios del servicio educativo definió cuantitativamente una puntuación de 3,26, equivalente a la categoría “B” que plantea acciones de apoyo y la construcción de un plan de mejora hacia la inclusión.

Las políticas inclusivas, en el contexto ecuatoriano, existen desde los principios constitucionales y legales. Por tanto, es necesario fortalecer las políticas reflejadas en: planes de trabajo del sistema educativo; programas, abordados y desarrollados para concretar los objetivos y temas que se exponen en los planes; y proyectos, que evidencien intervenciones específicas e impulsen acciones propuestas, para que las instituciones educativas realicen una eficiente educación inclusiva. En los salones de clase la actitud del docente es un factor importante, es él quien deberá repensar su trabajo de aula y confiar en que todos los estudiantes pueden aprender; para esto requiere de estrategias diferenciadas, que permitan a todos comprender el trabajo realizado hacia el logro de los aprendizajes. Los docentes demandarán adicionalmente de apoyos profesionales especializados, para lograr una efectiva inclusión que alcance los aprendizajes de todos los estudiantes.

#### **4.1.2.3. Dimensión de prácticas inclusivas**

La dimensión prácticas inclusivas, según la opinión de los equipos generadores del servicio educativo, evidencia un puntaje promedio de 3,18 sobre 4,00 con categoría "B", relacionado con medidas de apoyo hacia la inclusión. Los indicadores que derivaron este puntaje muestran la necesidad de realizar una planificación y evaluaciones de aprendizajes adaptadas en función del currículo vigente con el uso de recursos didácticos, así como el desarrollo de un trabajo que atienda a todos los estudiantes. Complementariamente se observa acciones emergentes hacia la mejora del servicio ubicado en la categoría "C", como la necesidad de apoyarse de profesionales especializados que puedan asesorar en casos de educación inclusiva. La atención que se da a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano, fue un indicador que no aplicó en esta investigación ya que estos casos de estudiantes no fueron mencionados.

Los beneficiarios del servicio mayoritariamente puntuaron la dimensión en la categoría "A", que describe un trabajo relacionado con la atención a casos de educación inclusiva y la gestión del docente fue desarrollada eficientemente en casos de educación inclusiva. Es probable que los resultados se deban a que los equipos beneficiarios del servicio desconocen los fundamentos que permiten hacer un trabajo de inclusión. Las prácticas inclusivas basadas en la revisión literaria están relacionadas con el trabajo de aula realizado por los docentes, por lo tanto es necesario adoptar medidas que aseguren la presencia, participación y éxito académico de los estudiantes dentro del sistema educativo (UNESCO, 2003). La UNESCO plantea una responsabilidad que debe ser asumida por los equipos técnicos responsables, quienes conocen sus implicaciones, mientras que estudiantes y padres de familia únicamente reciben el servicio y no lo analizan técnicamente. La Figura 3 que estructura los indicadores de educación inclusiva según el planteamiento de Booth y Ainscow (2002) sintetiza la dimensión según dos secciones: fortalecer los procesos de aprendizaje y movilizar recursos. La dimensión de prácticas inclusivas está muy relacionada con la responsabilidad de los docentes considerando sus estrategias y actitud de trabajo que demanda un replanteamiento.



Las tres dimensiones y percepciones de los dos roles, mayoritariamente se ubicaron en las categorías “B” y “C”, que describen la necesidad de apoyos en educación inclusiva a través de un plan de mejora inclusivo, específicamente en acciones como: trabajo colaborativo de la comunidad educativa y gestión de apoyo externo; vivenciar un PEI inclusivo, con la aplicación de valores; y realizar actividades de actualización docente, vinculadas hacia el logro de los aprendizajes según las necesidades educativas que presentan.

El apoyo hacia la mejora se puede relacionar, según fue descrito en la revisión literaria de este estudio, con un trabajo adaptado en micro planificaciones, metodologías y evaluación de aprendizajes acorde a la diversidad de necesidades educativas existentes. El apoyo hacia la mejora se realiza con los equipos del DECE en las instituciones o el equipo UDAI en el distrito. Adicionalmente se describe que estudiantes y padres de familia acogen de mejor manera la gestión en relación con los docentes y directivos, todos reportaron cierto nivel de satisfacción.

La Tabla 19 sintetiza las puntuaciones obtenidas por roles y dimensiones. Además, muestra la diferencia entre estas puntuaciones con el fin de conocer qué grupo concibe de mejor manera el trabajo en educación inclusiva. La Figura 6 representa un histograma que compara las puntuaciones por dimensiones según los dos roles. El histograma se diseña según las especificaciones de la Tabla 15.

Tabla 19. Puntuaciones por roles y dimensiones.

<i>Rango de Puntuación por dimensión</i>	<i>Generadores del servicio</i>	<i>Beneficiarios del servicio</i>	<i>DIFERENCIA</i>
Cultura Inclusiva	3,03	3,24	0,21
Políticas Inclusivas	3,13	3,36	0,23
Prácticas Inclusivas	3,18	3,32	0,14
PROMEDIO	3,11	3,31	0,19

Fuente: Autora.



Figura 6: Rango de puntuaciones por dimensiones y roles.

Según los roles de generadores y beneficiarios del servicio se evidenció que la gestión en educación inclusiva es mejor valorada por los equipos que se benefician del servicio. La Figura 6 grafica la percepción de estudiantes y padres de familia según alertas; el color verde, según lo describe la Tabla 15, señala que los beneficiarios del servicio educativo consideran que hay un trabajo realizado en educación inclusiva, mientras que el color amarillo lo refleja como una alerta descrita por las autoridades y docentes. Es muy probable que esto se deba a que los equipos generadores conocen de las implicaciones de un trabajo en educación inclusiva, así como describen las necesidades de fortalecer su gestión, mientras que los estudiantes y padres de familia únicamente perciben el trabajo que realizan en el aula y se benefician en función de lo realizado por los docentes. El puntaje de los beneficiarios del servicio si bien es superior respecto a las puntuaciones de los generadores del servicio, muestra observaciones en cuanto a ciertas acciones de tratamiento equitativo, trabajo diferenciado respecto a la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

La atención a la diversidad de estudiantes es de gran importancia, se debe trabajar con jornadas o campañas de concientización para autoridades, docentes y padres de familia sobre la comprensión de la educación inclusiva, la actitud de las responsabilidades asumidas ante un proceso de cambio y la confianza que se tendrá respecto a que todos los estudiantes pueden aprender. La actitud de los docentes es muy importante ya que esta permitirá reaprender sobre un proceso de enseñanza aprendizaje en función de la heterogeneidad de los estudiantes. La confianza de los docentes en que todos los estudiantes (aunque tengan problemas con la ley, problemas disciplinarios, o una discalculia) pueden aprender. La familia y la sociedad desarrollarán una cultura de apoyo hacia la inclusión, sin prejuicios que frenen cualquier iniciativa institucional o planteamiento de ley.

#### **4.1.2.2. Dimensión de políticas inclusivas**

El enfoque por institución educativa describe una caracterización respecto a las acciones de educación inclusiva obtenidas del guion de la entrevista. El enfoque incluye una descripción y análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos, según cada institución educativa por dimensión y por roles de los informantes.

Para visualizar los otros elementos en este estudio se incluyó una caracterización sobre la oferta educativa, la cantidad de estudiantes, los servicios de apoyo recibido y las condiciones de la infraestructura, la Tabla 20 a continuación muestra un detalle de lo citado.

Tabla 20. Caracterización de las acciones en educación inclusiva descritas por autoridades de las Instituciones Educativas durante el año lectivo 2014 – 2015.

	Cargo	Niveles (C=completa; I=inicial; EGB =educación general básica; BGU=bachillerato general unificado)	Cantidad de estudiantes	UDAI
A	Vicerrector	C	800	Si
B	Subdirectora	I, EGB, 1ro BGU	1.400	Si
C	Directora	I, EGB	1.400	Si
D	Vicerrector	C	2.760	Si
E	Director	I, EGB	1.818	Si
F	Directora (e)	I, EGB	1.200	Si
G	Inspector General	C	903	Si
H	Director (e)	I, EGB	530	No
I	Director	I, EGB	1.301	Si

Fuente: Autora. Basado en datos del año escolar 2014 - 2015

<i>DECE</i>	<i>Pedagogo de apoyo</i>	<i>Infraestructura inclusiva</i>	<i>Observaciones</i>
No	No	No	UDAI está a 120 km de distancia
Si	No	No	UDAI atendió tres casos de discapacidad
No	No	Si	A la UDAI han remitido casos, pero no han tenido apoyo
Si	No	No	UDAI no apoya
No	No	Si	UDAI sí apoya. Se ubica en la misma institución educativa
No	No	Si	UDAI apoya en ciertos casos, requieren ayudas privadas.
Si	No	No	UDAI apoya solo casos de discapacidad
No	Si	Si	Trabajan con aula de apoyo
No	Si	No	UDAI se ubica en la misma institución, atiende casos de personas con discapacidad. Educación flexible

Los resultados obtenidos muestran que el servicio educativo en el Distrito Metropolitano de Quito es variado en cuanto a su oferta de niveles. Hay instituciones educativas desde el nivel inicial, básico y el bachillerato. Las instituciones educativas, objeto de este estudio, tienen desde 530 estudiantes hasta 2.760, es decir son escuelas con gran demanda del servicio. Es probable que la información obtenida sea un referente muy significativo, debido a que son instituciones con grupos numerosos de docentes y con una gran diversidad de casos de educación inclusiva.

El 66,66% de instituciones educativas se apoyan con la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión, de las cuales únicamente dos instituciones educativas han recibido total apoyo porque la UDAI ofrece sus servicios en las instalaciones de las instituciones educativas. Es probable que estos apoyos sean limitados debido a que los procedimientos de los equipos de las UDAI no se han regulado, no están conformados con los profesionales suficientes, porque la demanda con la que cuentan las UDAI desde todas las instituciones del distrito no logra la cobertura deseada o por alguna otra circunstancia. Por ejemplo, la Institución Educativa A cuenta con la UDAI, pero en ningún momento se ha apoyado ella, debido a la distancia desde la institución. Esto es importante destacar porque el objetivo de las UDAI es apoyar en educación inclusiva a todas las instituciones del distrito, pero la realidad refleja acciones muy ajenas.

La totalidad de la UDAI realiza apoyos a estudiantes con discapacidad, según ciertos casos, remite un informe con recomendaciones para ser trabajadas en cada institución a través del pedagogo de apoyo y/o los docentes. En esta investigación se puede definir que se mantienen los planteamientos de Blanco (2006) sobre el inicio de la educación inclusiva, concebida en el marco de incluir a personas con discapacidad. Ya que el único reporte de atención desde las UDAI son los casos enfocados hacia estudiantes con discapacidades y además derivados desde el CONADIS, instancia que regula las discapacidades en Ecuador. En ninguna descripción de las entrevistas se citó la amplitud del concepto de educación inclusiva, según lo citan (Ainscow y Miles, 2002); una comunidad educativa inclusiva busca lograr los aprendizajes de todos los niños, niñas y adolescentes. Esto es importante en el estudio debido a que los equipos UDAI, integrados en cierta medida por profesionales especializados en inclusión, aún atienden únicamente a estudiantes que presentan una necesidad educativa especial asociada a la discapacidad. Otro punto de análisis puede ser la cantidad de profesionales que conforman la UDAI, son quienes no han atendido los requerimientos en las instituciones de este estudio. Se pudo presumir que hay una necesidad de más profesionales en estos equipos.

Según el número de estudiantes por institución educativa, con un rango entre 530 a 2.760 estudiantes, el total de instituciones educativas debe contar con Departamentos de Consejería Estudiantil; sin embargo, el 77,77% no lo tiene. La falta de apoyo del DECE significa que la educación inclusiva se vuelve responsabilidad únicamente de las autoridades y docentes. Pero si bien este equipo de profesionales atiende a ciertas particularidades de los estudiantes, no ha recibido orientaciones según la diversidad de casos. Por tanto, se genera una gran inquietud en el Distrito Metropolitano de Quito: ¿Cómo se está abordando la educación inclusiva si no se cuenta con los profesionales especializados que permitan hacer un trabajo en equipo?

El 22,22% de las instituciones tiene un pedagogo de apoyo. El profesional de apoyo es una figura que está en transición. El MinEduc define la creación de las UDAl para lograr una mayor cobertura. El pedagogo de apoyo en el 22,22% de instituciones educativas tenía la responsabilidad de hacer prácticas de educación inclusiva, pero en ciertos casos asumió otras responsabilidades institucionales. El trabajo realizado por el profesional de apoyo es importante porque en las instituciones que cuentan con este profesional, se ha observado un mejor trabajo de educación inclusiva. Por ejemplo, en la Institución Educativa H el docente de apoyo trabaja con los estudiantes en el aula, realiza actividades de nivelación en las áreas de matemática y lengua que pueden ser un apoyo para conseguir los objetivos de un aula inclusiva; pero esto deberá ser definido acorde a las políticas educativas. Esto es importante porque constituye un referente al momento de definir las ayudas en el plan de mejora institucional; a la vez se puede evidenciar que también constituye un referente para el MinEduc al momento de desarrollar procedimientos y funciones en caso de fortalecer la figura del pedagogo de apoyo.

Es probable que la figura del pedagogo de apoyo genere una concepción errónea sobre la inclusión. Los docentes de apoyo desarrollan un trabajo que excluye de los salones de clase a los estudiantes. Vale citar que el pedagogo de apoyo reemplaza en su momento el trabajo del equipo DECE que en la mayoría de instituciones no ha sido conformado, pese a la cantidad de estudiantes.

Respecto a la infraestructura se observa que el 55,55% de las instituciones no tiene accesibilidad para personas con alguna discapacidad física. Las nueve instituciones seleccionadas por el MinEduc como instituciones inclusivas demandan de una intervención urgente para implementar medidas de accesibilidad. Esto es importante porque al ser declarado inclusivo el sistema de educación requiere una infraestructura accesible, como uno de sus componentes básicos. Vale citar que en las instituciones objeto del estudio una medida alternativa tomada en casos de necesidad de infraestructura ha sido la reubicación de las aulas. Por ejemplo, un paralelo en el cual hay estudiantes con discapacidad física se ubicó en el primer piso y se improvisaron de rampas.

Respecto a la oferta educativa flexible, solo se desarrolla complementariamente en las Instituciones Educativas C e I, para estudiantes de entre 15 y 18 años de edad; que en un año lectivo cursan el 8vo, 9no y 10mo año de educación general básica. Las instituciones cuentan con un currículo adaptado, se desarrolla con un equipo de cuatro docentes que apoyan exclusivamente esta modalidad de estudios. La educación flexible es una alternativa educativa para quienes evidencian un rezago escolar; de esta manera se da cumplimiento a la Constitución del Ecuador respecto a la educación, concebida como un derecho a lo largo de toda la vida y se cumple la obligatoriedad de la educación general básica. La LOEI entre uno de sus principios cita un servicio educativo flexible, así como el desarrollo de una educación para personas con escolaridad inconclusa. El Reglamento a la LOEI en uno de sus artículos señala que las edades para cada año de estudio son sugeridas, pero no se puede negar el acceso a un grado o curso de un estudiante (joven o adulto) con escolaridad inconclusa.

Datos del INEC (2010) evidencian que el 12,2% de la población en edad escolar tiene un retraso respecto al año de ingreso oficial al sistema educativo y el 10,1 % de la población tiene un rezago escolar. Al año 2016 el rezago escolar disminuyó al 9,5% de la población. El Distrito Metropolitano de Quito cuenta con 11,11% de instituciones con este tipo de oferta educativa para estudiantes con rezago escolar. Esto es aceptable en cuanto a la generación de alternativas de estudio para quienes no han logrado alcanzar la educación obligatoria.



Vale analizar en próximos estudios, si la oferta cubre la demanda de este tipo de formación. Esta alternativa de formación es parte de un proceso de inclusión para adolescentes que evidencian rezago escolar, oferta que debería ser planteada en cada distrito educativo.

En el siguiente análisis se describe la gestión de la educación inclusiva por cada establecimiento. Las puntuaciones que muestran las tablas siguientes resultan de los valores obtenidos por cada indicador en función de los roles (generadores y beneficiarios del servicio). Los valores de los indicadores se totalizaron y promediaron por cada dimensión según las escalas definidas (totalmente de acuerdo 4 puntos, medianamente de acuerdo 3 puntos, en desacuerdo 2 puntos y medianamente en desacuerdo 1 punto).

El análisis también incluye figuras con dos histogramas. El histograma uno muestra el trabajo realizado en educación inclusiva, obtenido de haber totalizado las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo y medianamente en desacuerdo) por rol e institución educativa. El color del histograma se muestra según la puntuación promedio de las dimensiones por rol y su ubicación en los rangos descritos en la Tabla 15. Mientras el histograma dos grafica los puntajes ideales o el trabajo esperado en educación inclusiva. Este histograma será de color verde, es decir en el histograma verde se ubicarán los resultados ideales que se debieron obtener en caso de que cada institución realice una educación inclusiva. Las puntuaciones que permitieron graficar los dos histogramas por figura, en la escala máxima (totalmente de acuerdo) se pudieron comparar y generar brechas. Las brechas se cubrirán al momento de definir el plan de mejora inclusivo.

El análisis realizado por cada institución educativa al final muestra un estudio comparativo de las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, en el cual se evidencia las puntuaciones por dimensiones y roles.

### 4.1.3. Enfoque por institución educativa

La información recopilada de la autoridad y de 13 representantes de docentes se evidencia en la Tabla 21. Los datos observados son los valores obtenidos de las puntuaciones por cada indicador en función de los roles. Los valores de los indicadores se totalizaron y promediaron por dimensión.

Tabla 21. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de la autoridad y docentes de la Institución Educativa A

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	56	174	116	4	2,27
POLÍTICAS INCLUSIVAS	136	300	88	16	2,57
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	120	526	168	18	2,58

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de educación inclusiva evidenciaron un puntaje promedio de 2,47 sobre 4,00. El valor promedio es un valor que se ubica en la escala de la categorización "C", relacionado con la falta de trabajo en educación inclusiva y muestra la necesidad de realizar acciones emergentes hacia la mejora. Por tanto, se puede concluir que la Institución Educativa A es una institución que requiere acciones emergentes para lograr un trabajo inclusivo desde la opinión del equipo generador del servicio educativo. Algunas de las acciones emergentes que se pueden destacar después del análisis incluyen: campañas de sensibilización a toda la comunidad educativa, sobre educación inclusiva y la vivencia de valores; conformar el equipo DECE por la cantidad de estudiantes que atiende (800 estudiantes); una intervención inmediata de la UDAI, con un plan de acción para fortalecer la gestión docente y realizar valoraciones psicopedagógicas a estudiantes en caso de requerirse. Las acciones descritas se discutirán con más detalle en las conclusiones.

Los resultados obtenidos en la dimensión de cultura inclusiva se consiguieron de los indicadores, describen la necesidad de: hacer un trabajo de inclusión a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad; colaborar entre los integrantes de la comunidad educativa; conformar equipos responsables del servicio con altas expectativas en todos los estudiantes; trabajar fuera del aula con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales; y que el PEI evidencie un trabajo inclusivo.

La dimensión de políticas inclusivas se relaciona con los indicadores que describen la importancia de hacer grupos de aprendizaje con el fin de lograr la participación de todos los estudiantes y definir actividades de formación para los docentes para conseguir una mejor atención a la diversidad de los estudiantes. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas se relacionó con la categoría "C", cuyos indicadores describieron la falta de apoyo de un pedagogo especialista, quien debió orientar a los docentes para las adaptaciones del currículo y lograr los aprendizajes de todos los estudiantes. El indicador relacionado con una atención a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano, se ubica en esta escala, pero no se aplica debido a que los estudiantes que han ingresado a la institución hablan castellano.

La Tabla 22 y Figura 7 muestran el trabajo de educación inclusiva obtenido al totalizar las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente de acuerdo 312 puntos, medianamente de acuerdo 1.000 puntos, en desacuerdo 372 puntos y medianamente en desacuerdo 38 puntos). Los datos obtenidos se grafican en el histograma con línea entrecortada de la Figura 7. La línea entrecortada se compara con los resultados esperados, es decir resultados ideales que se esperaba obtener en caso de que la institución realice una educación inclusiva. El puntaje ideal para la institución educativa A debió ser de 2.744 puntos, es decir las autoridades y docentes debían evidenciar una satisfacción del trabajo realizado en cada una de las dimensiones e indicadores.

Tabla 21. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de la autoridad y docentes de la Institución Educativa A

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo (4)	Medianamente de acuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (1)
Gestión de la educación inclusiva obtenida	312	1.000	372	38
Gestión de la educación inclusiva esperada	2.744	0	0	0

Fuente: Autora.

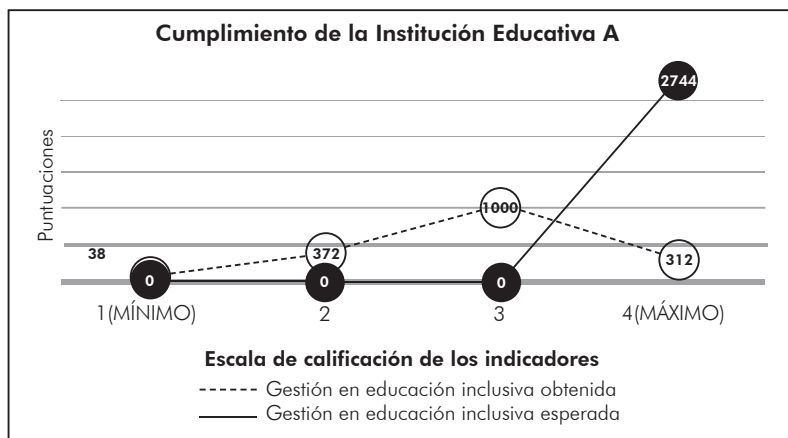


Figura 7: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa A, según opinión de autoridad y docentes.

La Figura 7, refleja un histograma con línea continua que marca el trabajo esperado en educación inclusiva y un histograma línea entrecortada que grafica el trabajo realizado en la Institución Educativa A. La brecha que se compara es la ubicada en el puntaje máximo, debido a que son valores óptimos que toda institución debió alcanzar.

La brecha encontrada fue de 2.432 puntos según las puntuaciones de los indicadores, se debe a que en la Institución Educativa A hay urgentes necesidades de apoyo para lograr una educación que garantice la presencia, participación y éxito académico de todos los estudiantes.

Se presume que los equipos generadores del servicio, siendo quienes por su formación conocen las actuales políticas educativas en materia de educación inclusiva, definen las necesidades de actualización y acompañamiento en su gestión de aula. Vale citar que la Institución Educativa A evidenció la necesidad de una intervención urgente debido a que no cuenta con el apoyo de profesionales especializados, la UDAl se ubica a una distancia de 120 km por lo que no han recibido una asistencia. La Institución Educativa A pese a la cantidad de estudiantes no cuenta con un DECE y su infraestructura no permite la accesibilidad a personas con alguna discapacidad física.

La Institución Educativa A también evidenció acciones categorizadas en el rango superior, es decir hay un trabajo realizado en educación inclusiva, según la percepción que tienen los docentes sobre la importancia de todo el alumnado. Esto significa que los docentes tienen una actitud relacionada con la confianza hacia los estudiantes, es decir todos pueden aprender, pero de diferente manera. Ahora bien, los estudiantes demandan de herramientas que les permitan hacer efectiva la atención hacia todos.

### ***Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.***

La información según las percepciones que tienen los estudiantes y padres de familia y/o representantes, se muestra en la Tabla 23 que evidencia las opiniones de estudiantes y padres de familia con los puntajes obtenidos por cada una de las dimensiones de la educación inclusiva.

Tabla 23. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión, desde los estudiantes y padres de familia y/o representante de la Institución Educativa A.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	28	18	16	3	2,41
POLÍTICAS INCLUSIVAS	44	51	9	0	3,15
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	64	69	10	1	3,20

Fuente: Autora.

Según la opinión de los encuestados, se determina que la gestión en educación inclusiva genera una puntuación promedio de 2,93 sobre 4,00. La puntuación mostró una percepción categorizada como una institución educativa con necesidad de apoyo hacia la educación inclusiva.

La dimensión que se puntuó con necesidades urgentes de apoyo corresponde a la cultura inclusiva; la menos puntuada debido a los indicadores que evidenciaron que en la institución no se identifica a los estudiantes con necesidades educativas especiales, además no hay un trabajo de vinculación. Los indicadores relacionados con la falta de colaboración de los integrantes de la comunidad educativa, la falta de existencia de un PEI inclusivo y el desarrollo de un trabajo con ciertos estudiantes que demandan medidas de apoyo ratifican también la necesidad de un apoyo urgente.

Las dimensiones políticas y prácticas inclusivas, también muestran puntajes bajos ubicados en la categoría B, que describe la necesidad de apoyos hacia una educación inclusiva. Los puntajes bajos muestran la carencia de una filosofía institucional inclusiva.

La Figura 8 muestra el trabajo en educación inclusiva obtenido de haber totalizado las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente en desacuerdo, puntuada en 136, en desacuerdo con 138 puntos, medianamente de acuerdo con 35 puntos y totalmente de acuerdo con 4 puntos) y genera una comparación con las puntuaciones esperadas desde los estudiantes y padres de familia.

La Figura 8, muestra histogramas de color verde sobre el trabajo esperado en educación inclusiva y de color amarillo sobre el trabajo realizado. La brecha existente es de 560 puntos en la escala totalmente de acuerdo. Es probable que los resultados se deban a que los estudiantes y padres de familia acogen de mejor manera el trabajo realizado en educación inclusiva en la Institución Educativa A. Además, se sabe que el grupo de informantes no tiene un conocimiento a profundidad respecto a las implicaciones de la educación inclusiva, pues esa no es su responsabilidad.

La Institución Educativa A como acciones categorizadas por estudiantes y padres de familia en el rango superior, muestra un trabajo realizado en educación inclusiva en función de la dimensión de cultura inclusiva, respecto a la colaboración y de respeto entre los miembros de la comunidad educativa y la identificación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. La dimensión políticas educativas, se puntuó en el rango superior según los indicadores que describieron el trabajo realizado por los docentes para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes y la inclusión en la institución de quienes viven en el sector. Finalmente, la dimensión prácticas inclusivas se puntuó en el rango superior por los indicadores relacionados con la percepción sobre las tareas escolares, el trabajo realizado por los docentes para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes, la práctica del valor del respeto y el respeto a la diversidad. Esto significa que, si bien es una institución educativa con necesidades de apoyo, también hay un trabajo realizado, categorizado con una percepción alta de los beneficiarios del servicio educativo.

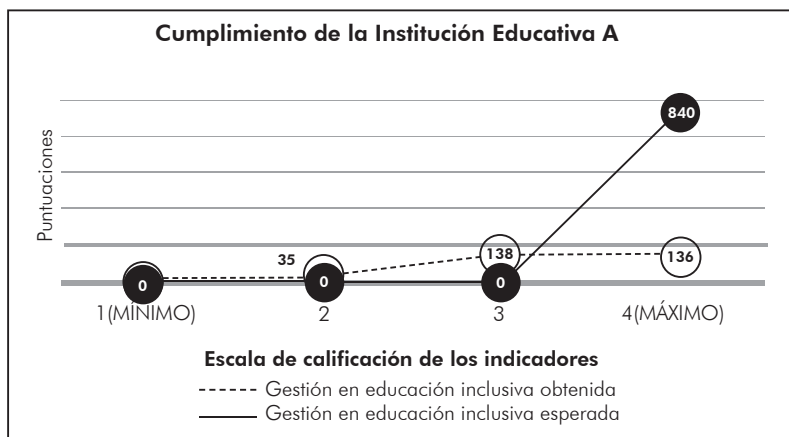


Figura 8: Comparación entre resultados obtenidos y esperados en la Institución Educativa A, según opinión de estudiantes y padre de familia y/o representante

Las descripciones de la gestión en educación inclusiva, desde los dos grupos de encuestados muestran brechas con mayor valor en el equipo de docentes. Los histogramas de las Figuras 7 y 8 difieren ampliamente, incluso en su ubicación en categorías diferentes (2,47 sobre 4,00 según los generadores del servicio y 2,93 sobre 4,00 según los beneficiarios del servicio). Los puntajes de manera general varían en mayor medida desde los generadores del servicio respecto a los beneficiarios, debido a que la formación profesional de docentes y autoridades permite analizar y valorar el trabajo que implica la educación inclusiva. Las valoraciones menores, según los ejecutores del servicio, reflejaron la necesidad de definir acciones para mejorar el servicio educativo.

La gestión de la educación inclusiva en el establecimiento A evidenció necesidades de apoyo. Se observó que la UDAl, siendo un equipo externo de apoyo a la inclusión, no ha intervenido en la institución y no da su máximo potencial, esto se da porque el distrito donde se ubica la UDAl está a 71 km. de distancia, lo que dificulta contar con su asistencia.



### 4.1.3.2. Institución Educativa B

#### **Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.**

Según la información recopilada desde la autoridad, equipo DECE y dos representantes de los docentes. La Tabla 24 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 24. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de autoridad, DECE y docentes de la Institución Educativa B.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	76	87	4	0	3,04
POLÍTICAS INCLUSIVAS	112	123	8	0	3,24
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	232	153	10	0	3,43

Fuente: Autora.

La Institución Educativa B en función de los puntajes obtenidos, desde las autoridades y docentes, se ubicó en la categoría "B" que describe una necesidad de apoyo en educación inclusiva a través del planteamiento de una propuesta de mejora en relación a su trabajo en inclusión. Los puntajes se derivaron de los indicadores descritos, relacionados con la dimensión de cultura inclusiva asociados con el PEI, que evidencia que la institución medianamente practica una identidad institucional inclusiva. Los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad, reflejaron un requerimiento de valoraciones psicopedagógicas para identificar y atender esas necesidades. La comunidad educativa medianamente describió la existencia del valor del respeto. Falta una gestión ante las empresas de producción o de servicios del sector, con el fin de establecer vínculos de apoyo como medios para lograr los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, solicitar a la Unidad de Policía Comunitaria una charla sobre cómo lograr una escuela segura.

La dimensión de prácticas inclusivas evidenció también una mediana gestión desarrollada en actividades de planificación, metodologías y evaluación de aprendizajes, adaptadas a estudiantes con necesidades educativas; medianamente desarrolló actividades complementarias y extraescolares para los estudiantes.

La institución educativa B cuantificó indicadores en el rango superior. La dimensión cultura inclusiva se puntuó con un valor máximo según el indicador relacionado con la aplicación del valor del respeto. La dimensión de políticas inclusivas se puntuó con un valor máximo en función del indicador relacionado con la actitud de los docentes para atender a todos los estudiantes. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas se puntuó con valores máximos en los indicadores relacionados con las adaptaciones en las evaluaciones de los aprendizajes, planificaciones y trabajo de aula en función de las necesidades educativas de los estudiantes, y el uso de la diversidad de los estudiantes como un recurso de aprendizaje. Esto significa que la institución educativa B trabaja en una serie de acciones para lograr una atención equitativa para todos los estudiantes.

La Tabla 25 evidencia los valores totalizados sobre la educación inclusiva promediados por escala. Los puntajes descritos en la tabla permiten realizar la representación gráfica del histograma de línea entrecortada en la figura 9. El histograma con línea entrecortada amarillo se compara con el histograma de línea continua que evidencia los puntajes esperados para esta institución según el número de encuestados.

Tabla 25. Descripción de la gestión de educación inclusiva desde representantes de autoridad, equipo DECE y docentes de la Institución Educativa B.

Descripción	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto
Gestión de la Educación Inclusiva	420	363	22	0

Fuente: Autora.

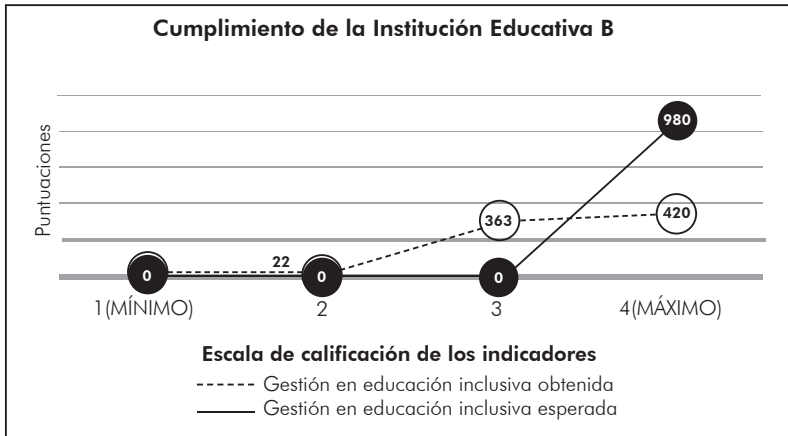


Figura 9: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa B, según opinión de autoridad, equipo DECE y docentes.

La Figura 9 evidenció histogramas con línea continua y con línea entrecortada, en los que se compara las brechas existentes entre los puntajes de los indicadores agrupados por dimensiones que se puntuaron en la categoría “B” y los puntajes esperados. Los valores obtenidos una vez más ratifican la presunción de la necesidad de realizar acciones, especialmente relacionadas con tener apoyos de profesionales especialistas, realizar adaptaciones del currículo y de las evaluaciones, y hacer que el trabajo de aula se enfoque en una atención de todos los estudiantes, para fortalecer la gestión de la educación inclusiva, en función de su cultura, prácticas y políticas inclusivas.

### **Análisis desde el equipo beneficiario gestor del servicio educativo.**

Como parte de la investigación se definió trabajar a partir de la percepción de dos representantes de padres de familia y nueve integrantes de Consejo Estudiantil, lo detallado se describe en la Tabla 26.

Tabla 26. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes y padres de familia y/o representante de la Institución Educativa B.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	204	87	14	14	3,18
POLÍTICAS INCLUSIVAS	308	72	10	10	3,23
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	448	84	20	20	3,42

Fuente: Autora.

Según la opinión de los encuestados, se concluye que la gestión en educación inclusiva generó una puntuación promedio de 3,30 sobre 4,00. La estadística muestra una percepción medianamente positiva desde estudiantes y padres de familia y/o representantes, categorizada como una institución educativa con una gestión con necesidades de apoyo hacia la educación inclusiva, lo que evidencia una percepción medianamente positiva desde estudiantes y padres de familia y/o representantes.

Se presume que los resultados obtenidos caracterizaron a la dimensión de cultura inclusiva respecto la existencia de una mediana gestión en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje para todos los estudiantes, las actividades extracurriculares benefician muy poco a los estudiantes, existe un mediano apoyo y respeto entre todos los integrantes de la comunidad educativa, y poco involucramiento de las organizaciones de producción y servicios del sector.

La dimensión de políticas inclusivas, también puntuada en la categoría "B", describe un mediano desarrollo respecto a la vivencia de un PEI inclusivo; la necesidad de que los docentes participen en procesos de actualización, con el fin de lograr nuevas estrategias para fortalecer los aprendizajes de todos los estudiantes y ratifican la percepción que tiene el equipo generador del servicio sobre la accesibilidad de la institución.

Finalmente, la dimensión prácticas inclusivas también puntuada en la categoría “B”, describió una mediana atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, los docentes debieron profundizar sus conocimientos para hacer planificaciones y aplicar estrategias que permitan dirigir la enseñanza hacia todos los estudiantes, los estudiantes medianamente han participado en actividades complementarias y extraescolares, y se debe fortalecer en la comunidad educativa valores como la solidaridad, el respeto, no violencia, igualdad, entre otros.

La institución educativa B, según la percepción de estudiantes y padres de familia, también obtuvo puntajes altos en relación con las tres dimensiones. La dimensión de cultura inclusiva evidenció una descripción que identifica a los estudiantes con necesidades educativas especiales y la colaboración de toda la comunidad educativa. La dimensión políticas inclusivas fomenta actividades extracurriculares, los docentes buscan que todos los estudiantes aprendan y se los considera como parte de los procesos de capacitación. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas describió el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje y la adaptación en las evaluaciones de los aprendizajes.

La Figura 10 muestra un análisis de la brecha del trabajo en educación inclusiva, obtenido al totalizar las puntuaciones en cada una de las escalas, y lo compara con las puntuaciones esperadas, las cuales podrán categorizarse con una eficiente gestión en educación inclusiva.

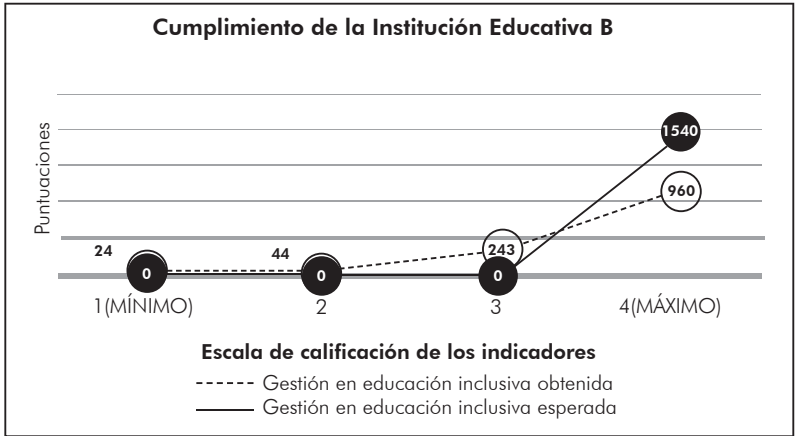


Figura 10: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa B, según opinión de estudiantes y padre de familia y/o representante.

La Figura 10 muestra el histograma con línea continúa sobre el trabajo esperado en educación inclusiva y el histograma de línea entrecortada sobre el trabajo realizado, descrito por los estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa “B”. La brecha existente es de 580 puntos en el puntaje cuatro, describe que los encuestados estuvieron totalmente de acuerdo o reflejaron una eficiencia en cada uno de los indicadores. Probablemente los resultados obtenidos evidenciaron la necesidad de: hacer un trabajo desde los generadores del servicio educativo, que refleje una cultura inclusiva en la comunidad; que las políticas inclusivas garanticen el cumplimiento de normativas respecto a la inclusión; y que las prácticas inclusivas se vivan en el día a día de los gestores educativos, garantizando así el logro de los aprendizajes en cada uno de los estudiantes.

Las puntuaciones de los dos grupos encuestados reflejaron valores desde las autoridades, equipo DECE y docente de 3,23 sobre 4,00 y los estudiantes y padres de familia 3,28 puntos sobre 4,00. Los valores en cierta medida evidencian una percepción coincidente sobre el servicio que se genera y se recibe. Esto significa que los datos tienen una mayor confiabilidad.

### 4.1.3.3. Institución Educativa C

La Institución Educativa C complementa su gestión en inclusión con una oferta de educación flexible; un servicio destinado a 45 estudiantes mayores de 15 años, que asisten en la jornada vespertina. La educación flexible se desarrolla durante un año lectivo que cursan el 8vo, 9no y 10mo año de EGB. Este servicio educativo cuenta con un currículo adaptado y lo lleva adelante un equipo de cuatro docentes.

#### **Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo**

La información obtenida desde la autoridad y tres docentes respecto a la aplicación de los indicadores de educación inclusiva se muestra en la Tabla 27.

Tabla 27. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión, desde representantes de autoridades y docentes de la Institución Educativa C.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	24	96	6	3	2,93
POLÍTICAS INCLUSIVAS	68	63	12	13	2,60
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	156	81	6	17	2,83

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos por cada una de las dimensiones de educación inclusiva derivaron una media sobre la gestión educativa de 2,78 sobre 4,00, valor que se ubica en la escala de categorización con una gestión de apoyo hacia la educación inclusiva. Los resultados mostraron que la mayoría de informantes han realizado un trabajo, pero se deben fortalecer ciertas acciones de atención a los estudiantes como lo describen los indicadores relacionados con el valor del respeto, adaptación a todas las necesidades educativas que presentan los estudiantes, trabajo colaborativo permanente con la UDAI, y señalan la necesidad de desarrollar actividades de formación.

Los indicadores que buscaron conocer sobre la atención a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano y el acompañamiento recibido con el pedagogo de apoyo evidenciaron una ubicación baja debido a que no aplican en este estudio.

La institución educativa C, también evidenció puntuaciones de los indicadores ubicados en el rango de 3,50 a 4,00 según la percepción de los equipos gestores del servicio. El rango citado evidencia que hay un trabajo realizado en educación inclusiva. Las puntuaciones en la dimensión de cultura inclusiva resultaron de la identidad institucional que se describe en el PEI, y se trabaja en valores. La dimensión de políticas inclusivas mostró que en la institución educativa se vivencia un PEI inclusivo, los docentes piensan que todos los estudiantes son igual de importantes, los nombramientos o incentivos para los docentes se realizan de acuerdo a la normativa vigente y sin ninguna discriminación y se permite el ingreso y matrícula de todos los aspirantes.

Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas evidenció una buena gestión en los indicadores relacionados al logro de los aprendizajes en relación con las evaluaciones; las micro - planificaciones de los docentes evidencian acciones de adaptaciones para ciertos estudiantes; los docentes se preocupan por todos los estudiantes; la experiencia de los docentes se aprovecha en el aprendizaje de los estudiantes; la diversidad de los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje; y la UDAI ha intervenido en la institución para orientar prácticas de aula en casos específicos de estudiantes.

La Figura 11 muestra el trabajo de educación inclusiva. El histograma de línea continua reflejó el trabajo esperado y el histograma con línea entrecortada mostró el trabajo desarrollado en la gestión de la Institución Educativa C.



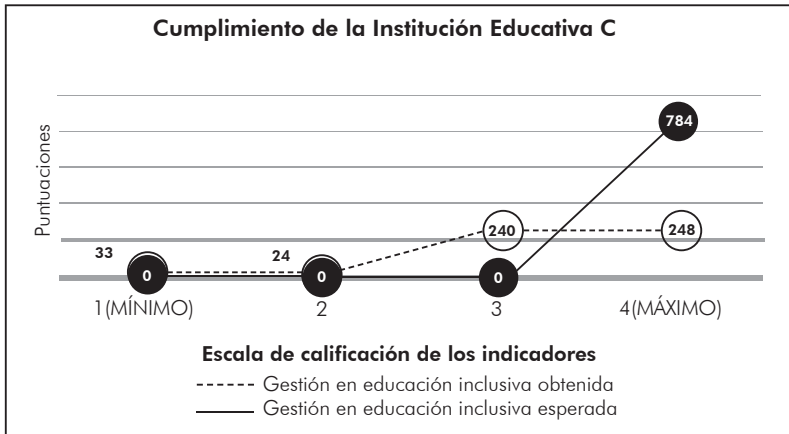


Figura 11: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa C, según la opinión de la autoridad y docentes.

### Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.

Complementariamente se trabajó con cinco representantes de los estudiantes y dos padres de familia y/o representante. La Tabla 28 sistematiza los resultados.

Tabla 28. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes y padres de familia y/o representantes de la Institución Educativa C.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	128	48	4	6	2,95
POLÍTICAS INCLUSIVAS	160	75	18	1	3,30
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	196	87	12	13	2,93

Fuente: Autora.

Los encuestados calificaron a la gestión hacia la educación inclusiva con una puntuación de 3,06 sobre 4,00 ubicada en la categoría "B", que describió la necesidad de apoyo en educación inclusiva. El apoyo a la institución educativa C se delimitará en función de las tres dimensiones y los indicadores que han sido menos puntuados.

La dimensión de prácticas inclusivas es la menos puntuada debido a indicadores como: una atención a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano, siendo un indicador que no se aplica en la realidad de la institución; el indicador las ayudas que realiza la institución se enfocan en una atención por pena hacia ciertos estudiantes. Mientras que los indicadores que describieron la participación de todos los estudiantes en actividades extracurriculares y la utilización de recursos didácticos por parte de los docentes con el fin de facilitar el logro de los aprendizajes fueron indicadores puntuados en la escala medianamente de acuerdo. Es probable que estos puntajes resultaran debido a que en la institución educativa C se fortalece, en menor medida, la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares; mientras que los docentes utilizan algunos recursos didácticos como mecanismos para lograr los aprendizajes en los estudiantes. La institución educativa C deberá realizar un trabajo de organización para fortalecer la oferta de actividades extracurriculares, con los docentes que cumplen una jornada laboral de seis horas, porque serán quienes deben apoyar a los estudiantes en función de sus habilidades para realizar estas actividades. Los docentes son quienes deben administrar su tiempo de atención a todos los estudiantes dentro del aula. Una alternativa complementaria sería realizar actividades con las empresas del sector, que les permitan hacer jornadas o eventos en los que puedan visitar a las empresas o apoyarse de sus fortalezas para lograr orientaciones a la comunidad educativa. Por ejemplo: realizar visitas al centro de salud y lograr que los estudiantes reciban charlas de buenos hábitos alimenticios; invitar a Unidad de Vigilancia Comunitaria de la Policía, con el fin recibir orientaciones respecto a sus programas desarrollados en relación con las medidas de seguridad en la escuela; o invitar a un profesional que pueda compartir algún tema o vivencias que beneficien a la institución.

Seguidamente en puntaje la dimensión de cultura inclusiva ratifica lo descrito en las prácticas inclusivas; derivó su valoración en esta categoría según el indicador menos puntuado que describe la vinculación de la institución educativa con empresas de producción o de servicios del sector. La vinculación se debe realizar en todo momento con el fin de unir esfuerzos para lograr un trabajo que aporte al fortalecimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes. Los indicadores puntuados en la escala medianamente de acuerdo se relacionaron con el trato de respeto entre docentes y estudiantes, colaboración entre docentes y padres de familia y/o representantes y trabajo fuera del aula con ciertos estudiantes. Se presume que se obtuvieron esos puntajes porque en la institución educativa hace falta fortalecer valores como el respeto a la diversidad, comunidad, la no – violencia, derecho, igualdad y participación. En relación con el trabajo del aula, es necesario definir políticas que describan los procesos de inclusión y los casos en los que sea necesario un trabajo fuera del aula. La inclusión describe un trabajo de integración en el aula de manera permanente (Ainscow y Miles, 2002). Además, el planteamiento Valenciano, (2009) ratifica lo analizado en cuanto al fomento de valores como el sentido de pertenencia al grupo, valía personal, relaciones personales, tolerancia, respeto a los derechos humanos, interdependencia e independencia en la educación inclusiva.

La dimensión de políticas inclusivas con un puntaje superior, pero manteniéndose en la ubicación de la categoría “B”, describió la necesidad de apoyo en educación inclusiva. La dimensión resultó de indicadores como una mediana gestión respecto al planteamiento y aplicación de una filosofía inclusiva descrita a través del PEI, desarrollo de procesos para estudiantes y docentes que se incorporan por primera vez en la institución educativa, desarrollo de actividades de acompañamiento a docentes en relación con la educación inclusiva, trabajo de gestión con medidas de accesibilidad en cuanto a infraestructura.

La institución educativa C también incluyó puntuaciones ubicadas en el rango superior (3,51 a 4,00). Las puntuaciones reflejan que se realizaron acciones que la categorizan como una institución inclusiva. La dimensión de cultura inclusiva evidenció que estudiantes y padres de familia coinciden que hay un trabajo en educación inclusiva. La dimensión de políticas inclusivas, en cuyo indicador se obtuvo el máximo puntaje, se relaciona con la forma de percibir desde los estudiantes el trabajo de los docentes para el logro de sus aprendizajes. Finalmente, la dimensión prácticas inclusivas se puntuó en el máximo valor en los indicadores que describieron a las tareas de casa como una forma de contribuir en los aprendizajes de los estudiantes, los procesos de enseñanza se planifican y realizan para todos los estudiantes con el uso de materiales de apoyo y la diversidad que presentan los estudiantes constituyen un recurso para la enseñanza.

Las percepciones desde los dos equipos de informantes tienen cierta coincidencia; además se visualiza que, si bien la institución cuenta con la UDAI con un apoyo limitado, existe la necesidad de un DECE; es una institución que por el número de estudiantes que tiene debe contar con este equipo de profesionales que podrían fortalecer el trabajo de inclusión en todos los niveles de la comunidad educativa. Una problemática comentada desde los equipos de autoridades y docentes fue la existencia de sustancias estupefacientes. Por lo citado si bien es una institución con un mediano trabajo en inclusión, demanda de medidas de intervención urgentes con un involucramiento de agentes externos. Un plan de mejora inclusivo podrá generar acciones que orienten específicamente el trabajo de la comunidad educativa, con el fin de avanzar en la atención a la diversidad en temas específicos a desarrollar.

#### 4.1.3.4. Institución Educativa D

##### **Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.**

La información se recopiló desde la autoridad, dos representantes del Departamento de Consejería Estudiantil y un docente como se muestra en la Tabla 29.

Tabla 29. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión, desde representantes de autoridad, DECE y docentes de la Institución Educativa D

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	40	144	56	0	2,73
POLÍTICAS INCLUSIVAS	96	228	40	0	3,03
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	32	444	48	144	2,85

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos, respecto a cada una de las dimensiones de educación inclusiva, evidenciaron puntajes promedio al totalizar las calificaciones dadas a los indicadores que se agruparon por cada dimensión. El valor promedio se ubicó en el rango correspondiente según lo detalla la Tabla 15, con el fin de caracterizar la gestión de la educación inclusiva. Además, se obtuvo un valor promedio de las tres dimensiones que describió la gestión para hacer una educación inclusiva en la Institución Educativa D, con un valor de 2,87 sobre 4,00, ubicado en la escala de categorización B siendo una institución educativa con una gestión de apoyo hacia la educación inclusiva.

La institución educativa D trabaja con 2.760 estudiantes y cuenta con la UDAI y el DECE. Es probable que los resultados obtenidos generen un análisis respecto al trabajo que realiza principalmente el DECE en la institución, son quienes por su formación debieron hacer un trabajo de concientización a la comunidad sobre las implicaciones de una educación inclusiva. Los docentes deben conocer y trabajar con un compromiso hacia una atención diferenciada a los estudiantes. Además, la UDAI debe hacer un trabajo paralelo al DECE en instituciones como la D que tienen una gran cantidad de estudiantes.

La institución educativa D, evidenció además puntuaciones altas de los indicadores ubicados en el rango de 3,50 a 4,00 según la percepción del equipo gestor del servicio. Las puntuaciones en la dimensión de cultura inclusiva resultaron de la práctica del valor del respeto. La dimensión de políticas inclusivas mostró que en la institución educativa los docentes y los estudiantes son tratados como personas que poseen un "rol" y permite el ingreso y matrícula de todos los aspirantes; además las autoridades y docentes consideran que las políticas educativas de "necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad" son políticas de inclusión. El indicador relacionado con el ingreso y matrícula de todos los estudiantes genera una contradicción debido a que la cantidad de estudiantes, que son parte de esta comunidad (2.760), es alta y se puede presumir que en algún momento la institución no ha permitido el ingreso de nuevos estudiantes. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas evidenció la buena actitud de los docentes frente a la responsabilidad que tienen para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes.

La Figura 12 muestra el trabajo en educación inclusiva obtenido al totalizar las puntuaciones en cada una de las escalas evidenciadas (totalmente en desacuerdo puntuada en 144, en desacuerdo con 144 puntos, medianamente de acuerdo con 816 puntos y totalmente de acuerdo con 169 puntos) a través del histograma de línea entrecortada, y una comparación con las puntuaciones esperadas representadas en el histograma on línea continúa. Las puntuaciones obtenidas, respecto a las puntuaciones esperadas, evidenciaron una brecha de 1.540 puntos en la escala máxima (totalmente de acuerdo), pero vale citar que en la escala medianamente de acuerdo existió un puntaje de 816 puntos que se aproxima a los valores esperados. Es probable que los resultados salieran así debido a que los informantes son conscientes de las necesidades que tienen respeto a lograr un aprendizaje que atienda a todos los estudiantes.

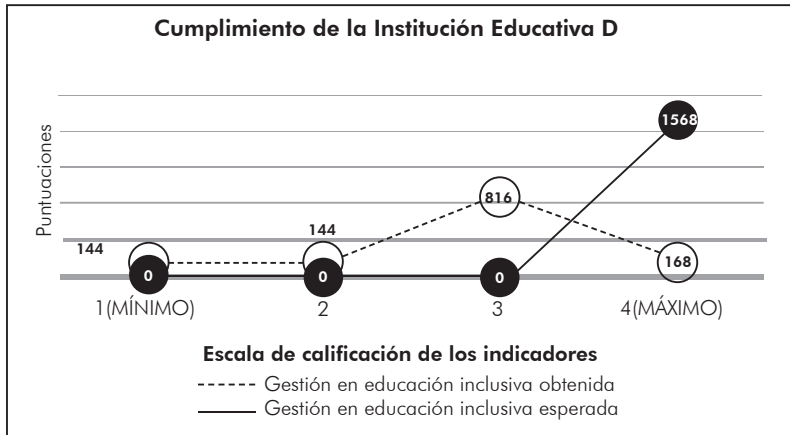


Figura 12: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa D, según opinión de autoridad, equipo DECE y docentes.

### Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo

Complementariamente se trabajó con cuatro estudiantes y un padre de familia y/o representante, de quienes se obtienen los resultados especificados en la Tabla 30.

Tabla 30. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes y padre de familia y/o representante de la Institución Educativa D.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	92	57	6	0	3,44
POLÍTICAS INCLUSIVAS	96	84	6	0	3,38
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	144	93	12	1	3,33

Fuente: Autora.

Los estudiantes y padres de familia y/o representantes puntuaron la gestión de la educación inclusiva en un valor promedio de 3,39 sobre 4,00 que la categoriza como una institución educativa con un requerimiento de apoyo hacia la educación inclusiva, lo que evidencia una mediana percepción positiva desde estudiantes y padres de familia. Es probable que los resultados salieran así porque los estudiantes y padres de familia la calificaron como una mediana gestión en educación inclusiva, relacionada primeramente con la dimensión de cultura inclusiva en indicadores como: la construcción de una comunidad educativa inclusiva y la vivencia de valores inclusivos. Seguidamente la dimensión de políticas inclusivas descrita con una educación para todos los estudiantes. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas descrita en función de indicadores que fortalecen los procesos de aprendizaje, y el uso de recursos del docente como medios para lograr los aprendizajes.

La institución educativa D evidenció además puntuaciones altas de los indicadores ubicados en el rango de 3,50 a 4,00, según la percepción del equipo beneficiario del servicio. Las puntuaciones en la dimensión de cultura inclusiva resultaron del trabajo que realiza la institución para identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales, este trabajo se argumenta desde el desarrollo del PEI. La dimensión de políticas inclusivas mostró que en la institución educativa los estudiantes y padres de familia reflejan un nivel de aceptación del trabajo docente hacia el logro de los aprendizajes e inclusión de todos los estudiantes que viven en el sector. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas evidenció la percepción de los informantes respecto a la argumentación que tienen sobre las tareas escolares, vistas como un refuerzo, la planificación y la enseñanza de los docentes se enfocan hacia todos los estudiantes.

La Figura 13 muestra el trabajo de educación inclusiva obtenido de la totalización de cada una de las escalas evidenciadas en el histograma de línea entrecortada (totalmente en desacuerdo puntuada en 1, en desacuerdo con 24 puntos, medianamente de acuerdo con 234 puntos y totalmente de acuerdo con 332 puntos) y genera una comparación con las puntuaciones esperadas, representada en el histograma de línea continua, siendo el valor meta al cual toda institución debe proyectar su accionar.



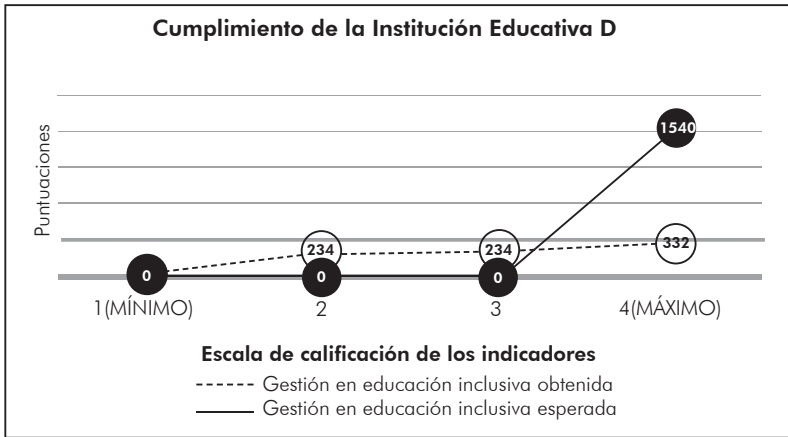


Figura 13: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa D, según opinión de estudiantes y padre de familia y/o representante.

Las descripciones de la institución, según los grupos generadores y beneficiarios del servicio educativo, muestran los resultados en la Tabla 31.

Tabla 31. Puntuación de la gestión de la educación inclusiva desde los dos grupos de encuestados de la Institución Educativa D

ENCUESTADOS	Puntuación
Autoridad, equipo DECE y docentes	2,86
Estudiantes y padre de familia y/o estudiantes	3,39
PROMEDIO	3,13

Fuente: Autora.

Los resultados descritos en la Tabla 31 muestran las puntuaciones de los dos grupos de encuestados, valores que difieren de la percepción que tienen los dos estamentos involucrados sobre la educación inclusiva (autoridad, equipo DECE y docentes 2,86 puntos y estudiantes y padre de familia y/o estudiantes 3,39 puntos sobre 4,00). El resultado promedio obtenido de 3,13 puntos sobre 4,00 con una categorización refleja acciones hacia un trabajo de inclusión. Es probable que los resultados difieran, con menor puntaje desde las autoridades y docentes, debido a que los equipos que generan el servicio tuvieron mayores conocimientos respecto a cómo lograr una educación inclusiva, mientras que estudiantes y padres de familia reciben el servicio y realizan análisis de sus beneficios con menores argumentos.

Los beneficiarios del servicio educativo emitieron los siguientes comentarios: “Los docentes ayudan porque quieren que los estudiantes sobresalgan”, o “la institución educativa busca intentar actuar de alguna manera con nosotros”. Los comentarios se relacionan medianamente con el desarrollo de actividades de adaptación curricular realizadas por los docentes. Lo descrito se vincula con el planteamiento de Valenciano (2009): los equipos técnicos definen estrategias para atender a la heterogeneidad de los estudiantes. El comentario “todos somos capaces de aprender” es probable que se relacione con la actitud de los docentes respecto a la confianza en los estudiantes respecto al logro de los aprendizajes.

Los generadores del servicio emitieron el siguiente comentario relacionado con el análisis del trabajo de inclusión: “no tienen colaboración de la institución para fomentar el aprendizaje de todos los estudiantes”. Es probable que este comentario plantee desarrollar medidas de apoyo a la gestión de los docentes, que se pueden encaminar desde el DECE o la UDAI.

#### 4.1.3.5. Institución Educativa E.

##### **Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.**

La aplicación del instrumento se desarrolló con un grupo de autoridad, cinco docentes y cuatro estudiantes representantes del gobierno escolar. Los involucrados reflejaron la información descrita en la Tabla 32.

Tabla 32. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde la autoridad y docentes de la Institución Educativa E.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	184	48	2	2	3.58
POLÍTICAS INCLUSIVAS	320	24	0	0	3.82
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	396	84	8	6	3.58

Fuente: Autora.

La Tabla 32 muestra el promedio de la valoración de las dimensiones de educación inclusiva, obtenida según el cuestionario aplicado a la autoridad y docentes. El promedio de los valores por dimensión es de 3,65 puntos sobre 4,00, caracterizó a la institución educativa en el código "A" y evidenció un trabajo en inclusión. La gestión en educación inclusiva se basa en un trabajo desde los docentes y autoridades, quienes en función de las tres dimensiones construyen una comunidad inclusiva, establecen valores inclusivos, para desarrollar una escuela para todos, organizar una atención a la diversidad, fortalecer los procesos de aprendizajes y movilizar recursos para fortalecer los aprendizajes (Booth y Ainscow, 2002).

La institución educativa E como acciones de mejora, ubicadas en el rango 2,51 a 3,50 describió en la dimensión de cultura inclusiva la necesidad de realizar valoraciones para identificar a estudiantes con necesidades educativas y la aplicación del valor del respeto en toda la comunidad educativa. La dimensión de políticas inclusivas describe puntualmente la necesidad de contar con apoyos externos como el equipo UDAI. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas, señala la importancia de contar con un pedagogo de apoyo que permita el fortalecimiento del trabajo en aula de todos los docentes.

La Figura 14 hace una comparación entre la cuantificación de los valores del índice de inclusión respecto a los resultados obtenidos con línea continua, comparados con los resultados esperados en línea discontinua. El histograma siguiente ratifica lo descrito anteriormente respecto a los valores obtenidos por dimensiones y su promedio. La Institución Educativa E, por ser una institución con un trabajo en educación inclusiva, ratifica una tendencia hacia los valores esperados y hacia un equilibrio de los dos histogramas graficados.

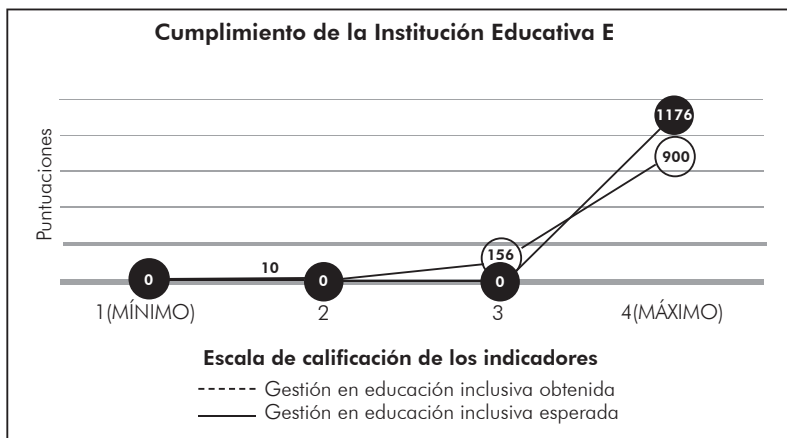


Figura 14: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa E, según opinión de autoridad y docentes.

A continuación se describen los datos resultantes de la aplicación del cuestionario a un grupo de estudiantes, de quienes se obtuvieron los resultados que se muestran en la Tabla 33.

Tabla 33. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes de la Institución Educativa E.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	84	33	4	2	3,42
POLÍTICAS INCLUSIVAS	108	39	8	0	3,52
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	136	39	16	4	3,25

Fuente: Autora.

Los estudiantes encuestados califican la gestión de la educación inclusiva con una puntuación promedio de 3,40 sobre 4,00.

La institución educativa E evidenció además puntuaciones de los indicadores ubicados en el rango superior de 3,50 a 4,00, según la percepción del equipo beneficiario del servicio. Las puntuaciones en la dimensión de cultura inclusiva resultaron del trabajo que realiza la institución para identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales, la actitud de autoridades y docentes sobre el trabajo entre pares y el fomento de actividades vinculadas como los aprendizajes, con la cultura, con el deporte, entre otras. La dimensión de políticas inclusivas mostró que en la institución educativa los estudiantes y padres de familia reflejan un nivel de aceptación del trabajo docente hacia el logro de los aprendizajes e inclusión de todos los estudiantes que viven en el sector. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas evidenció la percepción de los informantes respecto a la argumentación que tienen sobre las tareas escolares vistas como un refuerzo, se considera que la planificación y la enseñanza de los docentes se enfocan hacia todos los estudiantes.

La Figura 15 describe la percepción del trabajo de educación inclusiva respecto a los valores obtenidos desde la opinión de los estudiantes, graficada en el histograma de línea entrecortada y los valores esperados graficados en el histograma de línea continua. Las percepciones desde los estudiantes mostraron una brecha de 92 puntos, al comparar las puntuaciones obtenidas y las puntuaciones esperadas. Los indicadores que en mayor medida influyeron en la obtención de esta brecha, se relacionaron con el trabajo que realizan los docentes fuera del aula con ciertos estudiantes y la atención a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano. Los indicadores citados no se aplicaron en este estudio debido a que en la Institución Educativa E no se realizó ninguna atención a estudiantes fuera del aula, lo que ratifica la necesidad de un docente de apoyo y además no hay estudiantes con habla diferente al castellano.

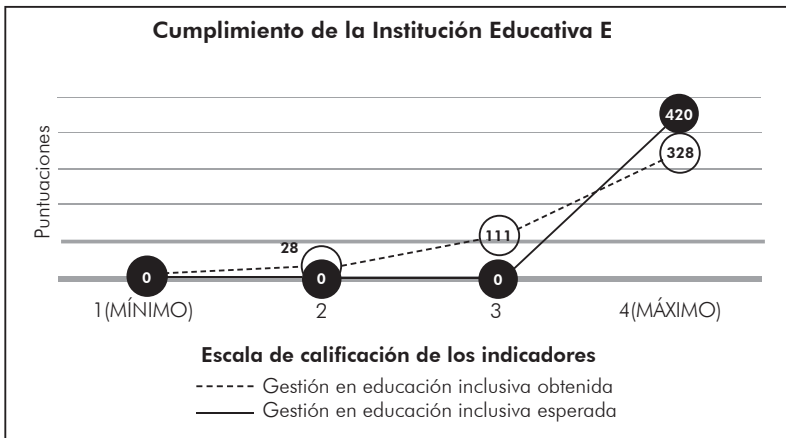


Figura 15: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa E, según opinión de autoridad y docentes.

Las puntuaciones obtenidas en la institución educativa E, según los dos grupos de informantes, evidenciaron además una brecha de 0,25 puntos con menor puntaje en las autoridades y docentes. Los estudiantes categorizaron a la educación inclusiva con necesidades de apoyo, generándose diferencias de percepción entre los dos grupos de informantes. Es probable que los resultados salieran así porque los estudiantes visualizaron medianamente la existencia de una cultura, y prácticas inclusivas dentro de la institución, o porque consideran la existencia de algunas debilidades al respecto. Vale destacar que los docentes han puntuado con valores mayores a las tres dimensiones de la educación inclusiva, lo que significa que hay un nivel de satisfacción del trabajo realizado, aunque debe realizarse de mejor manera para lograr también niveles de satisfacción desde los estudiantes. Por ejemplo, en cada una de las áreas realizar actividades fuera del aula: en matemáticas realizar medidas para calcular áreas y volúmenes; en lenguaje realizar entrevistas al mismo personal de la institución o crear rimas, relacionadas con vivencias de la escuela, que se exhiban o se reciten haciendo visitas a otros salones de clase, sin olvidar que es un trabajo a realizarse por todos los estudiantes.

#### **4.1.3.6. Institución Educativa F.**

##### ***Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.***

La Institución Educativa F evidenció la información recopilada desde la autoridad y representantes de docentes. La información se presenta en la Tabla 34 que evidencia los puntajes promediados por dimensiones.

Tabla 34. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de autoridad y docentes de la Institución Educativa F

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	36	75	18	11	2,55
POLÍTICAS INCLUSIVAS	108	69	26	12	2,87
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	232	75	10	27	2,99

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos respecto a cada una de las dimensiones de la educación inclusiva evidenciaron un valor promedio de 2,80 puntos sobre 4,00. Las estadísticas reflejaron que la Institución Educativa F se categorizó por necesitar apoyos hacia la educación inclusiva, siendo un valor ubicado en el rango de 2,51 a 3,50, con un valor cercano al límite inferior. Es probable que las puntuaciones resultaran debido a indicadores puntuados en el rango de 1,00 a 1,50 que describieron la necesidad de hacer una educación inclusiva. Los indicadores ubicados en ese rango describieron como necesidades emergentes: el involucramiento de la institución con las empresas del sector; definir medias para contar con el apoyo de la UDAI y de un pedagogo de apoyo; y desarrollar adaptaciones curriculares en los procesos de evaluación de los aprendizajes. Esto es importante porque aporta hacia la construcción de una propuesta para mejorar las debilidades encontradas. Existió un indicador que no se aplicó en este estudio relacionado con la atención a estudiantes que no hablan el castellano.



La institución educativa F evidenció además puntuaciones altas de los indicadores ubicados en el rango de 3,50 a 4,00, es decir hay un trabajo realizado en educación inclusiva. Las puntuaciones en la dimensión de políticas inclusivas resultaron de indicadores que describieron la percepción que tienen los docentes para hacer un trabajo de atención a todos los estudiantes. La dimensión de prácticas inclusivas mostró la buena actitud de los docentes frente a la responsabilidad que tienen para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes. Los docentes evidencian hacer un trabajo de planificación, creen en el trabajo extra clase como un refuerzo, utilizan recursos de la comunidad y valoran la diversidad de los estudiantes.

La Figura 16 muestra el trabajo de educación inclusiva obtenido de haber totalizado las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente en desacuerdo puntuada con 50, en desacuerdo con 54 puntos, medianamente de acuerdo con 219 puntos y totalmente de acuerdo con 376 puntos). Los datos se grafican en el histograma de línea entrecortada y se comparan con el histograma de línea continua el cual sería el ideal de la gestión inclusiva de la Institución Educativa F. Además, se evidencia la brecha existente de 604 puntos comparados entre lo observado y lo esperado en la escala óptima de este estudio.

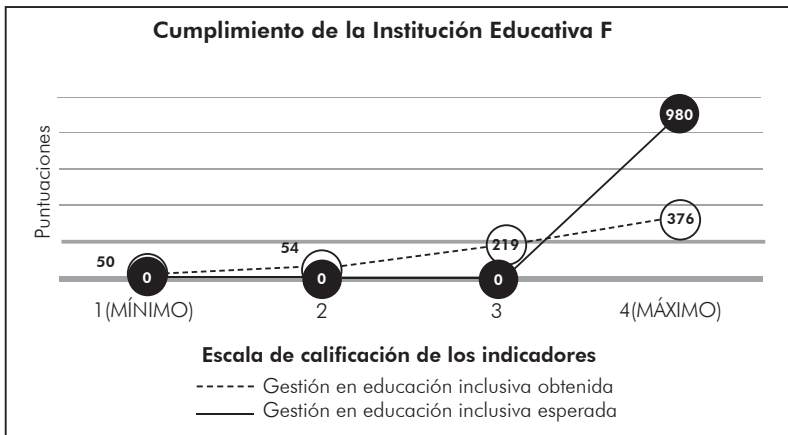


Figura 16: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa F, según opinión de autoridad y docentes.

### **Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.**

La investigación contó con la información obtenida de un grupo de cinco estudiantes representantes del Consejo Estudiantil, los resultados se especifican en la Tabla 35.

Tabla 35. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes de la Institución Educativa F.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	108	30	0	0	3,24
POLÍTICAS INCLUSIVAS	152	33	2	5	3,49
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	212	30	4	10	3,41

Fuente: Autora.

Según la opinión de los estudiantes, la gestión en educación inclusiva se puntuó en 3,38 sobre 4,00. La puntuación mostró una percepción de la Institución Educativa F, categorizada con la necesidad de apoyos hacia la educación inclusiva. Las puntuaciones evidenciaron que medianamente se hace un trabajo que construye una comunidad inclusiva con la vivencia de valores inclusivos, se busca realizar una escuela para todos y fortalecer los procesos de aprendizajes, con el uso de ciertos recursos (Booth y Ainscow, 2002).

La institución educativa F evidenció además puntuaciones altas de los indicadores ubicados en el rango de 3,50 a 4,00. Las puntuaciones en la dimensión de cultura inclusiva resultaron de la existencia de un trabajo colaborativo y de respeto entre pares o entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como de una interacción externa a la institución educativa. La dimensión de políticas inclusivas mostró que en la institución educativa los docentes y los estudiantes son tratados como personas que poseen un "rol", se busca disminuir las prácticas discriminatorias y se realizan actividades grupales como una estrategia de participación de todos los estudiantes. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas evidenció la actitud de los docentes frente a la responsabilidad que tienen para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes.

Lo que significa que los docentes asumen el compromiso de hacer un trabajo que atienda a todos los estudiantes, en actividades como haber planificado las clases, fomentar trabajo extra clase, uso de recursos como medios para lograr los aprendizajes, valorar la diversidad de los estudiantes. Por tanto, la Institución Educativa F es una comunidad educativa que hace y busca mejorar la educación para todos los estudiantes según lo han señalado las percepciones de los estudiantes.

La Figura 17 mostró el trabajo de educación inclusiva obtenido al totalizar las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente en desacuerdo puntuada en 15, en desacuerdo con 6 puntos, medianamente de acuerdo con 93 puntos y totalmente de acuerdo con 472 puntos), y se comparó con los resultados esperados en el histograma con línea continúa, existiendo una brecha de 228 puntos en la escala máxima.

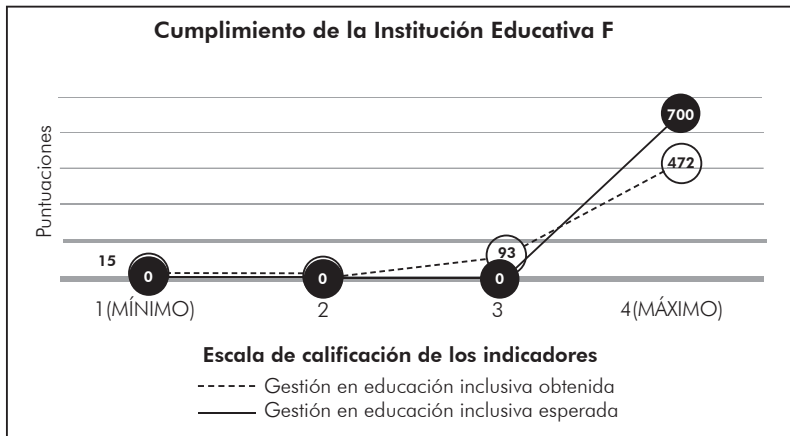


Figura 17: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa F, según opinión de los estudiantes.

Finalmente, la gestión de la educación inclusiva según la opinión de autoridades y docentes cuantificada en 2,80 y desde estudiantes en 3,38 puntos sobre 4,00, evidenció una brecha de 0,58 puntos entre actores (generadores y beneficiarios del servicio). Las percepciones de los estudiantes fueron calificadas de mejor manera, es probable que estos resultados se presentaron debido a que los estudiantes consideran que hay un trabajo de inclusión. Las percepciones de los estudiantes se pueden comparar según el estudio Latinobarómetro (Autor, 2011) en Ecuador. Este fenómeno se debe a que los estudiantes y padres de familia pueden generar niveles de crítica y puntuar de mejor manera al servicio educativo en relación con los docentes. La gratuidad de la educación en el sector fiscal puede ser un punto de gran influencia al momento de valorar el servicio educativo. Mientras que las autoridades y docentes demandan mayores acciones de apoyo en lo referente a las tres dimensiones, son quienes tienen mayores fundamentos para observar y mejorar el servicio educativo. Por ejemplo, los docentes muestran una actitud para lograr un trabajo de atención a todos los estudiantes, pero solicitan medidas de apoyo en casos específicos.

#### **4.1.3.7. Institución Educativa G.**

##### **Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.**

Se realiza con la información recopilada desde la autoridad, quien delega al Inspector General y a un grupo de cinco docentes de las jornadas matutina y vespertina, se especifican los resultados en la Tabla 36.

Tabla 36. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de la autoridad y docentes de la Institución Educativa G

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	88	84	24	3	3.02
POLÍTICAS INCLUSIVAS	124	129	30	0	3.14
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	292	137	24	1	3.29

Fuente: Autora.

De los resultados obtenidos respecto a cada una de las dimensiones de la educación inclusiva se observan puntajes promedio por dimensión, que se ubicaron en el rango 2,51 a 3,50, que categoriza una gestión en educación inclusiva. El valor promedio de 3,14 sobre 4,00 puntos ratifica lo puntuado por dimensiones. Es probable que los resultados se deban a que la autoridad y los docentes consideran que, si bien realizan un trabajo de atención en inclusión, necesitan apoyo de especialistas para lograr un trabajo con eficiencia en educación inclusiva.

La institución educativa G, también evidenció puntuaciones de los indicadores ubicados en el rango de 3,50 a 4,00; que muestra un trabajo realizado en educación inclusiva. Las puntuaciones en la dimensión de cultura inclusiva resultaron de la valoración sobre la existencia de un trabajo colaborativo entre todos los integrantes de la comunidad educativa, con altas expectativas para los estudiantes y con una identidad institucional que se describe en el PEI. La dimensión de políticas inclusivas mostró que en la institución educativa los docentes tienen altas expectativas de los alumnos y se permite el ingreso de todos los aspirantes. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas evidenció una buena gestión en los indicadores relacionados con el logro de los aprendizajes. Las evaluaciones y las microplanificaciones de los docentes evidencian actividades de adaptación para ciertos alumnos; los docentes se preocupan por todos los estudiantes, la experiencia de los docentes se aprovecha en el aprendizaje, la diversidad de los estudiantes se considera un recurso para la enseñanza y el aprendizaje y la UDAI ha intervenido en la institución para valorar casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

La Figura 18 muestra datos sobre el trabajo de educación inclusiva, obtenidos de haber totalizado las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente en desacuerdo puntuada en 4, en desacuerdo con 78 puntos, medianamente de acuerdo con 350 puntos y totalmente de acuerdo con 504 puntos) siendo el histograma e línea entrecortada y generó una comparación de las puntuaciones esperadas, siendo el histograma de línea continua. Los puntajes mostraron una brecha de 672 puntos en la escala totalmente de acuerdo, comparada con el valor ideal a obtenerse de 1.176 puntos. Es probable que esa brecha resultó de la necesidad de hacer un trabajo orientado desde un especialista y que permita una aplicación en las aulas según las particularidades que muestran los estudiantes UNESCO (2015).

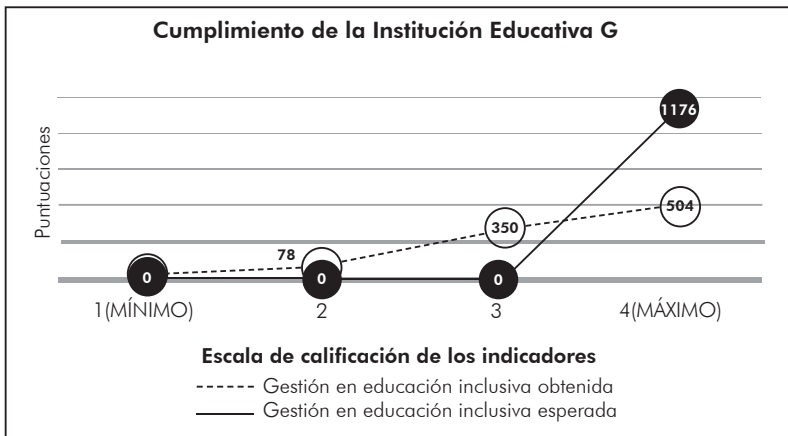


Figura 18: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa G, según opinión de autoridad y docente.

Los datos evidenciados en el análisis de la Figura 18 se complementan con el comentario de un docente en el cuestionario: “Tengo desacuerdo, porque el trabajo a nivel de educación inclusiva en esta institución está empezando y aún falta mucho por hacer en infraestructura y planificación”. El comentario fue valioso porque ratifica lo descrito en relación con la necesidad de apoyos que demanda la Institución Educativa G en cuanto a planificaciones. Las planificaciones analógicamente se respaldan con un trabajo de adaptaciones el cual es descrito por Ainscown (2002), la mejora es abordada desde cada institución, su principal responsable es la misma comunidad educativa, desde una reconstrucción de los procesos de enseñanza, que contribuyan a la educación inclusiva.

### **Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.**

Complementariamente en este estudio se recopiló información a nivel de estudiantes: seis representantes del Gobierno Escolar y dos padres de familia. La Tabla 37 evidenció los resultados obtenidos.

Tabla 37. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes y padres de familia y/o representantes de la Institución Educativa G

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>Totalmente de acuerdo 4 puntos</i>	<i>Medianamente de acuerdo 3 puntos</i>	<i>En desacuerdo 2 puntos</i>	<i>Totalmente en desacuerdo 1 punto</i>	<i>Promedio por dimensión</i>
CULTURA INCLUSIVA	136	81	10	3	3.19
POLÍTICAS INCLUSIVAS	140	99	16	0	2.90
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	276	11	16	4	3.39

Fuente: Autora.

La opinión de estudiantes y padres de familia y/o representantes, permite concluir que la gestión en educación inclusiva generó una puntuación de 3,16 sobre 4,00. El puntaje obtenido se ubicó en el rango de 2,51 a 3,50 categorizada como una institución con necesidad de apoyos para lograr una educación inclusiva. Los datos evidenciaron una percepción medianamente positiva del trabajo realizado respecto a construir una comunidad que viva los valores inclusivos; busca realizar una escuela para todos y fortalece los procesos de aprendizajes, con el uso de ciertos recursos (Booth y Ainscow, 2002), desde estudiantes y padres de familia.

La Institución Educativa G, también puntuó indicadores ubicados en el rango de 3,51 a 4,00 puntos. Los valores resultaron según la dimensión de cultura inclusiva debido a que en la institución hay un trabajo colaborativo y de respeto entre los docentes y los estudiantes, que buscan destacarse en diferentes actividades como: aprendizaje, cultura, deportes, entre otras. Según la dimensión de políticas inclusivas los docentes consideran que todos los estudiantes son igual de importantes. Finalmente, según la dimensión de prácticas inclusivas, se fortalece los procesos de aprendizajes y se utiliza recursos como herramientas de trabajo.

La Figura 19 muestra el trabajo de educación inclusiva obtenido luego de haber totalizado las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente en desacuerdo puntuada en 7, en desacuerdo con 42 puntos, medianamente de acuerdo con 191 puntos y totalmente de acuerdo con 552 puntos) reflejada en el histograma e línea entrecortada y una relación con las puntuaciones esperadas en el histograma con línea continúa.



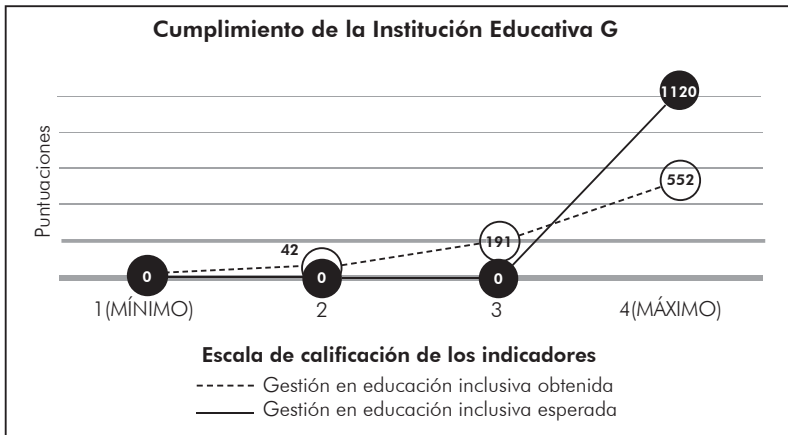


Figura 19: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa G, según opinión de estudiantes y padres de familia.

Los histogramas sobre el trabajo esperado y el trabajo realizado en educación inclusiva, según la percepción de los estudiantes y padres de familia, mostraron una brecha de 568 puntos. Es probable que esta brecha exista porque los estudiantes y padres de familia no están muy satisfechos con la atención a todos los estudiantes. Las puntuaciones promedio de los equipos generadores del servicio 3,15 puntos sobre 4 y beneficiarios del servicio de 3,16 sobre 4,00 puntos tuvieron una coincidencia, por lo que probablemente la institución hace un trabajo de atención, que es necesario fortalecer.

La actitud de los docentes es de gran importancia en este análisis, son quienes estarán abiertos a un trabajo de cambio y adaptarán sus metodologías acorde a las particularidades de los estudiantes. Estos datos indican la necesidad y compromiso de los equipos, a nivel de distritos, zonales y MinEduc, de realizar un trabajo de acompañamiento; inicialmente se requerirá trabajar en campañas de sensibilización, sobre lo que realmente es la educación inclusiva, y luego hacer un apoyo para implementar metodologías que permitan atender en función de la diversidad de los alumnos. Los docentes son quienes valorarán en todo momento que todos los estudiantes puedan aprender.

El cuestionario incluyó un ítem de comentarios, se destacaron opiniones de los docentes: “Requerimos más atención de todos” y “hacemos cierto trabajo con ciertos estudiantes fuera del aula”. Las opiniones ratifican la necesidad de apoyo desde los diferentes niveles (distrito, zona y planta central) y a la vez muestran que se realiza cierto trabajo de atención en inclusión con estudiantes que demandan un trabajo personalizado. Los alumnos opinaron que “los docentes deben atender a todos los estudiantes”, “entender que los estudiantes tenemos problemas”, y “cada uno de nosotros debemos mejorar la institución educativa”. Estos comentarios son muy valiosos, muestran la necesidad de fortalecer la gestión de los docentes en cuanto a un trabajo en función de la heterogeneidad de los estudiantes, a la vez que los docentes deben comprender que todos los estudiantes, en cualquier momento, pueden ser un caso de inclusión que se podrá categorizar como temporal.

#### **4.1.3.8. Institución Educativa H**

##### ***Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.***

Según la información recopilada desde la autoridad, pedagogo de apoyo y representantes de los docentes, se detalla la Tabla 38 que muestra las puntuaciones obtenidas por dimensiones en la aplicación del cuestionario.

Tabla 38. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de la autoridad, pedagogo de apoyo y docentes de la Institución Educativa H

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>Totalmente de acuerdo 4 puntos</i>	<i>Medianamente de acuerdo 3 puntos</i>	<i>En desacuerdo 2 puntos</i>	<i>Totalmente en desacuerdo 1 punto</i>	<i>Promedio por dimensión</i>
CULTURA INCLUSIVA	184	15	8	0	3,76
POLÍTICAS INCLUSIVAS	224	21	8	3	3,41
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	380	15	0	5	3,48

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos respecto a cada una de las dimensiones de educación inclusiva evidenciaron puntajes promedio, valores que se ubican en la escala totalmente de acuerdo para la dimensión cultura inclusiva y medianamente de acuerdo para las dimensiones políticas y prácticas inclusivas. Al promediar los valores se obtienen 3,55 puntos, ubicándose en la escala totalmente de acuerdo. Se puede concluir que la Institución Educativa H es una institución que evidencia un trabajo en educación inclusiva.

La institución educativa H, refleja un trabajo en inclusión, pero también tiene puntuaciones ubicadas en el rango inferior de 0,01 a 2,50, es decir hay acciones en las cuales la institución muestra debilidades o simplemente no se aplican. En relación con las necesidades de apoyo se describe que la UDAI no ha intervenido en lo mínimo de apoyo, lo cual es una inconsistencia o confusión debido a que no hay UDAI en este distrito. La confusión se da porque la institución cuenta con un pedagogo de apoyo que asume en la totalidad el trabajo de educación inclusiva. Además, se requiere que el trabajo de planificación, revisión y enseñanza de los docentes sea colaborativo. Los indicadores que no aplican se relacionan con la calificación de cero, siendo la limitación para el ingreso de todos los estudiantes debido a que es una institución pequeña en cuanto a infraestructura y no existen ingresos de estudiantes que no hablen el castellano.

El trabajo en inclusión se podría derivar, según se describió en la Figura 3, como una institución que construye una comunidad inclusiva y establece valores; mientras que medianamente desarrolla una atención para todos los estudiantes, fortalece los procesos de aprendizajes y utiliza recursos para la enseñanza.

La Figura 20 muestra el trabajo obtenido al totalizar las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente en desacuerdo, puntuada en 8, en desacuerdo con 16 puntos, medianamente de acuerdo con 51 puntos y totalmente de acuerdo con 788 puntos), que grafican el histograma que por el puntaje promedio por dimensiones es de línea continua. Los valores obtenidos se compararon con los valores esperados graficados en los histogramas de línea continua, en los que se observa una brecha de 388 puntos.

La brecha existente se reflejó con indicadores relacionados con las dimensiones de prácticas y políticas inclusivas como: permitir el ingreso de todos los aspirantes del sector, debido a que es una institución educativa pequeña (trabaja con 530 estudiantes). También se mencionó la falta de un trabajo colaborativo entre pares, desde el equipo de docentes, que se puede remediar a través de círculos de estudio desarrollados en función de casos de necesidades educativas. Algunos indicadores no se aplicaron en este estudio por las características de la institución: no cuentan una UDAI y no hay estudiantes que no hablen el castellano.

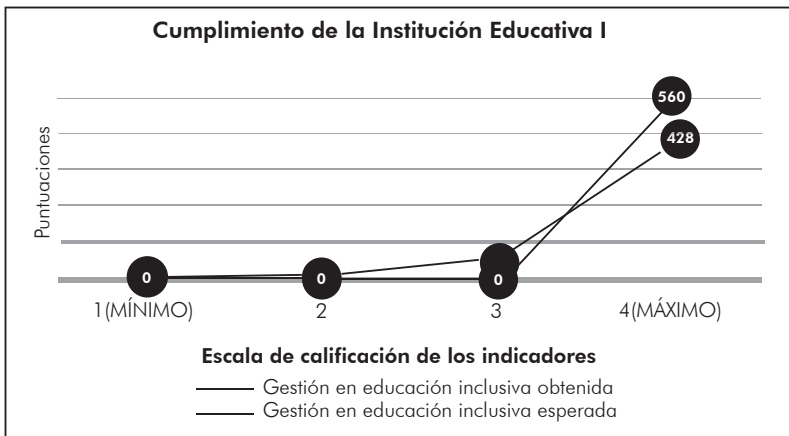


Figura 20: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa H, según opinión de autoridad, docente de apoyo y docentes representantes del nivel inicial y básico.

### **Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.**

Con el fin de contrastar el estudio se complementó el levantamiento de la información con los estudiantes y padres familia. La Tabla 39 evidencia las puntuaciones obtenidas.

Tabla 39. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes de la Institución Educativa H.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	96	0	0	3	3,67
POLÍTICAS INCLUSIVAS	108	9	0	0	3,55
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	156	0	0	3	3,53

Fuente: Autora.

Según la opinión de estudiantes, se concluye que la gestión en educación inclusiva genera una puntuación promedio de 3,58 sobre 4,00, categorizada como una institución que evidencia un trabajo en educación inclusiva, lo que muestra una percepción positiva y coincidente en relación a quienes reciben el servicio. Las puntuaciones obtenidas reflejan, según la opinión de los estudiantes y padres de familia, que la Institución Educativa I es una comunidad con la vivencia de valores inclusivos, busca realizar una escuela para todos y fortalece los procesos de aprendizajes con el uso de ciertos recursos (Booth y Ainscow, 2002).

La Figura 21 muestra el trabajo en educación inclusiva, obtenido de haber totalizado las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente en desacuerdo puntuada en 6, en desacuerdo con 0 puntos, medianamente de acuerdo con 9 puntos y totalmente de acuerdo con 360 puntos) graficada en el histograma de línea continua y genera una comparación con las puntuaciones esperadas en el histograma también de línea continua. Los valores obtenidos permitieron categorizarla como una institución con una eficiente gestión en educación inclusiva.

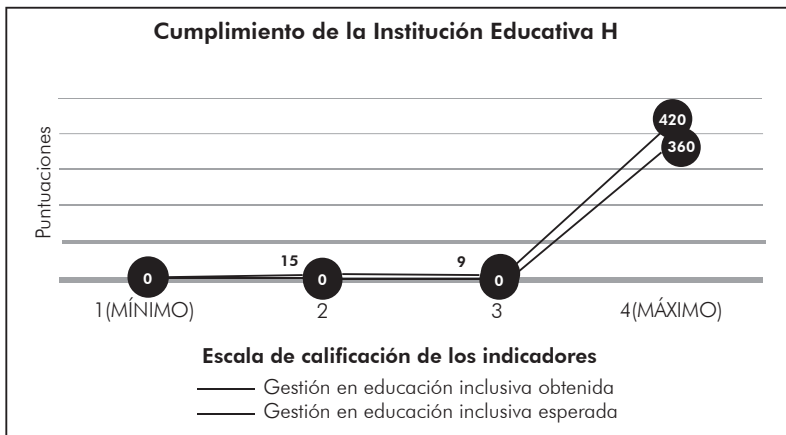


Figura 21: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa H, según opinión de estudiantes, siendo los representantes del Gobierno Escolar.

La Figura 21, muestra histogramas sobre el trabajo esperado y realizado en educación inclusiva. Los histogramas tienen puntos muy cercanos con un mínimo de 60 puntos de desviación. Los valores evidencian una buena percepción del trabajo que realiza la Institución Educativa H respecto a la atención a estudiantes en casos de inclusión. Es probable que esta institución cuente con una comunidad inclusiva, pues trabaja con una pedagoga que realiza actividades de nivelación en el aula de apoyo.

En el levantamiento de la información se permitió hacer una observación del trabajo que realiza la pedagoga de apoyo en un aula exclusiva para la actividad. La pedagoga de apoyo comenta que ha sido capacitada con un grupo de 40 personas en el Distrito Metropolitano de Quito, para desempeñar esta función específica.

Lo evidenciado en la Institución Educativa H muestra que la presencia de un profesional, que conoce los fundamentos de la educación inclusiva y la actitud de cambio, logrará hacer un trabajo en función de la diversidad de estudiantes, que se reflejará en una comunidad educativa que evidencia altos niveles de satisfacción.

#### 4.1.3.9. Institución Educativa I

La Institución Educativa I en su gestión tiene una oferta de educación flexible, destinada a estudiantes mayores de edad que no han concluido su bachillerato. La UDAI presta sus servicios en las mismas instalaciones.

#### **Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.**

La información recopilada desde la autoridad, pedagoga de apoyo y representantes de los docentes, se sistematiza en la Tabla 40.

Tabla 40. Descripción de las dimensiones de la educación inclusiva desde representantes de la autoridad, pedagoga de apoyo y docentes de la Institución Educativa I.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	184	72	4	4	3,43
POLÍTICAS INCLUSIVAS	272	87	2	5	3,49
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	472	45	26	2	3,39

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos respecto a cada una de las dimensiones de educación inclusiva evidenciaron puntajes promedio ubicados en la escala medianamente de acuerdo. El promedio de las dimensiones se puntuó en 3,43 sobre 4,00, caracterizada como una institución educativa en el código "B" con una gestión que demanda apoyos para lograr una educación inclusiva. La gestión en educación inclusiva se basó en que medianamente existió un trabajo desde los docentes y autoridades, quienes en función de las tres dimensiones buscan construir una comunidad inclusiva, establecen valores inclusivos, desarrollan una escuela para todos, organizan una atención a la diversidad, fortalecen los procesos de aprendizajes y movilizan recursos para fortalecer los aprendizajes (Booth y Ainscow, 2002).

La institución educativa I, también puntuó acciones que se realizan en educación inclusiva ubicadas en el rango 3,51 a 4,00. La dimensión de cultura inclusiva describió el desarrollo de un trabajo colaborativo y de respeto entre docentes y estudiantes; los docentes tuvieron altas expectativas sobre todos los alumnos y realizaron valoraciones para identificar a aquellos con necesidades educativas. La dimensión de políticas inclusivas describió puntualmente lo destallado en el planteamiento de la estructura de indicadores descrita en la Figura 3, planteada por (Booth y Ainscow, 2002) desarrollar una escuela para todos y la organización de la comunidad para una atención a la diversidad. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas señala el desarrollo de un trabajo que fortalezca los aprendizajes de los estudiantes con el uso de recursos didácticos.

La Figura 22 evidencia una comparación de trabajo en educación inclusiva realizado según lo describen las autoridades y los docentes, se grafica en el histograma e línea entrecortada y el trabajo esperado en el histograma con línea continua, según la opinión de los equipos gestores del servicio educativo. Los puntajes comparados evidenciaron una brecha de 248 puntos. Es probable que los resultados se deban a que existe la necesidad de hacer un trabajo de apoyo a la institución educativa, pues cuenta con la UDAI, pero solo para atención a ciertos casos de inclusión educativa asociada a la discapacidad. La Institución Educativa I trabaja con 1.301 estudiantes, pero no cuenta con un DECE, sino con un pedagogo de apoyo.

Como nota de la investigación se describe que la pedagoga de apoyo ha enfocado su atención a estudiantes con necesidades educativa especiales asociadas a la discapacidad. La información recopilada a este nivel no fue la esperada, la actitud profesional evidenció una falta de compromiso hacia las responsabilidades asumidas. La pedagoga de apoyo relacionó las responsabilidades que ha asumido con el trabajo que debía hacer la UDAI que se encuentra ubicada en las instalaciones de la institución. Por tanto, en la Institución Educativa I hay una confusión de los roles que asumen las dos instancias (UDAI y DECE), además no se refleja un trabajo que se complemente con otras acciones de educación inclusiva, como atender a estudiantes por su condición de origen, social, cultural o personal.



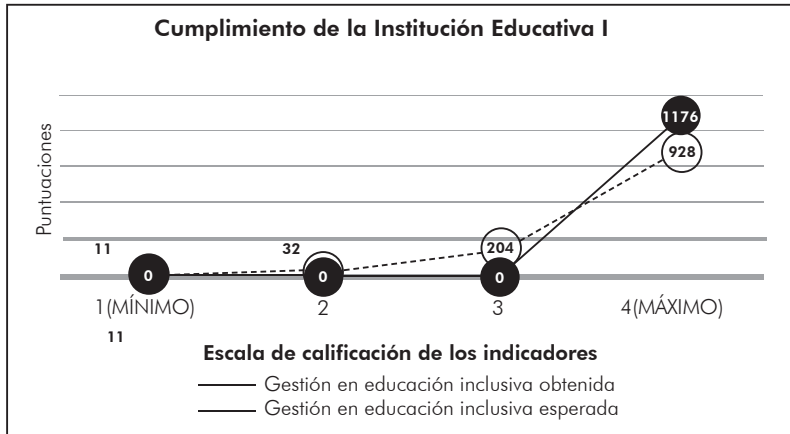


Figura 22: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa I, según opinión de autoridad, docente de apoyo y docentes representantes del nivel inicial y básico.

### Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.

La información se contrastó con la opinión de los estudiantes, quienes fueron representantes del Gobierno Escolar. Los padres de familia no aportaron con información por situaciones de ausentismo. Al tener la opinión únicamente de los estudiantes se visualiza una expectativa y opinión con cierta desviación en las percepciones. La información obtenida se sistematiza en la Tabla 41.

Tabla 41. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión según los estudiantes de la Institución Educativa I.

DIMENSIÓN	Totalmente de acuerdo 4 puntos	Medianamente de acuerdo 3 puntos	En desacuerdo 2 puntos	Totalmente en desacuerdo 1 punto	Promedio por dimensión
CULTURA INCLUSIVA	100	21	6	0	3,53
POLÍTICAS INCLUSIVAS	148	18	0	1	3,80
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	180	21	2	3	3,43

Fuente: Autora.

Los resultados totalizados por dimensión muestran un promedio de 3,59 sobre 4,00 puntos que al caracterizarse describen que la institución educativa evidenció un trabajo en educación inclusiva. Los datos cualitativamente generan una percepción positiva desde los beneficiarios del servicio. Las percepciones de los estudiantes se pueden comparar según el estudio Latinobarómetro (2011) que ratifica que en Ecuador los alumnos tienen una percepción de calidad en la educación pública y privada, concentrándose en calificaciones ubicadas en el rango de 7 a 10 puntos.

La Figura 23, grafica los resultados obtenidos por cada dimensión, con línea continua y los compara con los resultados esperados con un histograma también de línea continua. La comparación de las puntuaciones evidenció una brecha de 140 puntos. Es probable que la brecha se generara en función de los indicadores relacionados con la dimensión prácticas inclusivas, debido a que los estudiantes consideran que existe medianamente un proceso en el cual se fortalecen los aprendizajes de los estudiantes; y los docentes medianamente utilizan recursos con el fin de lograr los aprendizajes de todos. La percepción desde los estudiantes, respecto a las prácticas inclusivas, puede deberse a que la Institución Educativa I es una institución que cuenta con 1.310 estudiantes y no se ha conformado un equipo DECE que apoye a los docentes en el fortalecimiento de su trabajo de aula.

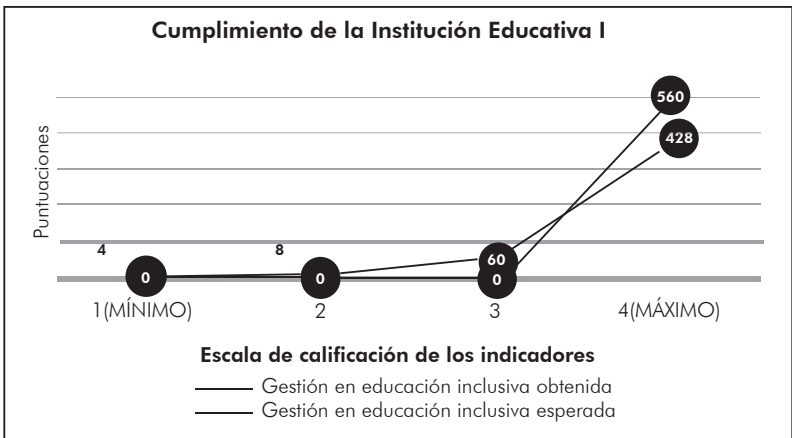


Figura 23: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa I, según opinión de representantes del Gobierno Escolar.

Finalmente, si se compara los valores promedios de la gestión en educación inclusiva según los dos roles de informantes 3,11 sobre 4,00, desde las autoridades y docentes y 3,59 sobre 4,00 desde los estudiantes, los datos reflejan una brecha de 0,48 puntos; por lo que se puede definir que: existe cierta tendencia en cuanto a la percepción de que la Institución Educativa I desarrolla una gestión hacia una educación inclusiva desde los docentes, y desde los estudiantes hay un trabajo realizado en educación inclusiva. Desde los estudiantes existe una aplicación de las políticas y cultura inclusiva, mientras que se necesita fortalecer las prácticas inclusivas.

#### 4.1.4. Estudio comparativo de las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito

Las nueve instituciones educativas fueron analizadas en un estudio comparativo en función de las dimensiones de la educación inclusiva. El análisis se realiza según los puntajes obtenidos por cada dimensión desde la Institución Educativa A, B y así sucesivamente hasta la Institución Educativa I. Las Figuras 24 y 25 permiten visualizar lo señalado por cada uno de los roles (generadores y beneficiarios del servicio).

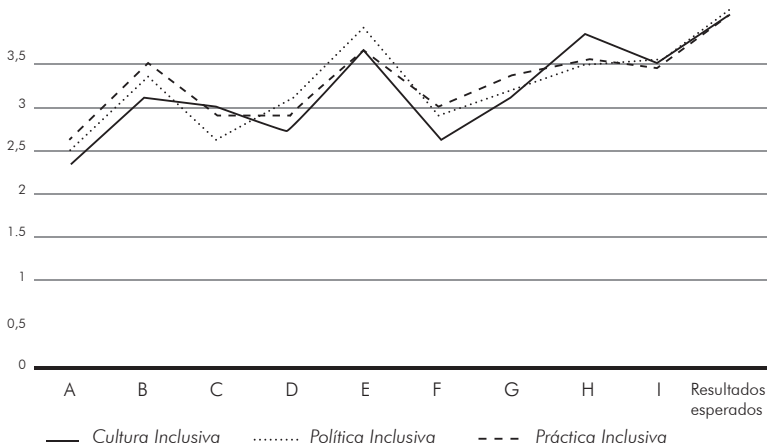


Figura 24: Comparación de las dimensiones de la educación inclusiva en las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito desde el equipo generador del servicio.

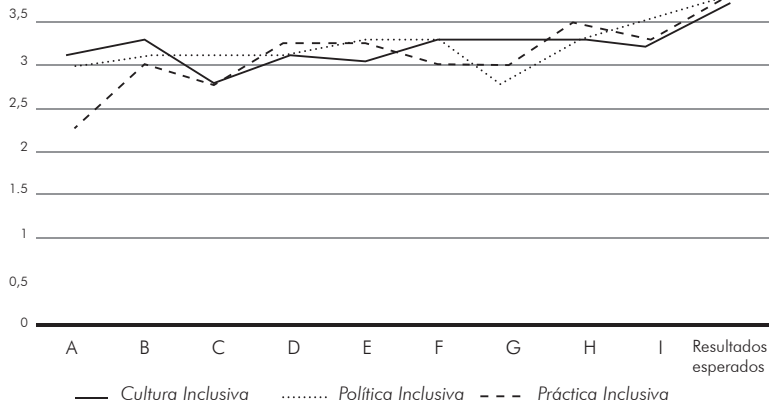


Figura 25: Comparación de las dimensiones de la educación inclusiva en las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito desde el equipo beneficiario del servicio.

Las autoridades y docentes de las Instituciones Educativas H, E e I en sus puntuaciones muestran una tendencia hacia el puntaje más alto de cuatro puntos. Además, se visualiza las instituciones educativas con menos puntajes según cada dimensión como es el caso de la Institución Educativa A, C, D, F, G e I.

Los estudiantes y padres de familia de las Instituciones Educativas B y H en sus puntuaciones muestran una tendencia hacia el puntaje más alto de cuatro puntos. Además, se visualiza las instituciones educativas con menos puntajes según cada dimensión como es el caso de la Institución Educativa A, C, y G. Las tres instituciones citadas tienen una coincidencia desde el punto de vista de autoridades y docentes.

Los histogramas que comparan a las nueve instituciones educativas (24 y 25) ratifican lo señalado en el análisis del enfoque por instituciones educativas, en relación con lo que realizan bien o con las necesidades que presentan para lograr una gestión inclusiva.

***Necesidades de apoyo en las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.***

El análisis, según las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, mostró como resultados que ocho instituciones tenían una necesidad de apoyo para lograr una educación inclusiva; es decir el 88,88% de instituciones demandaron una intervención, con medidas de apoyo, en por lo menos un área de inclusión o en la percepción de al menos uno o dos roles de los informantes. La intervención en las ocho instituciones educativas, principalmente se basará en un trabajo que establezca compromisos con los docentes, relacionados con su actitud de cambio frente a un proceso de reaprender una formación, una actitud abierta a la diversidad de estudiantes. Es decir un docente que crea que todos los estudiantes pueden aprender y que lo único que se necesita es definir metodologías y estrategias diferentes al momento de desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje. Hacer un trabajo de concientización a la comunidad educativa sobre las nuevas implicaciones de la educación inclusiva, pues esta describe una atención según condiciones de origen, sociales, interculturales y personales de los estudiantes y no está relacionada exclusivamente con los estudiantes que tienen alguna discapacidad.

Finalmente, desde el MinEduc será necesario asumir compromisos de acompañamiento a los docentes en los nuevos requerimientos que demanda el sistema educativo, en cuanto a la atención según la diversidad de los estudiantes. Para realizar el acompañamiento se debe contar o preparar profesionales que asuman el reto de atender a todos los estudiantes, con estrategias de enseñanza diferentes. El acompañamiento docente se podrá asumir desde los equipos UDAI y DECE con habilidades para la formación docente, metodologías y estrategias de trabajo para atención a la heterogeneidad de los estudiantes. Las metodologías y estrategias para lograr los aprendizajes en los estudiantes, planteadas por Maroto (1996) y Gairín y Darder, (2000) como: los niveles de responsabilidad de cada institución educativa y sus gestores, para asumir procesos de cambio e innovación relacionados con la motivación; la actitud, los conocimientos, las condiciones mínimas; e incentivos para planificar experiencias educativas inclusivas.

Los equipos de docentes y autoridades de las ocho instituciones educativas serán quienes definan las demandas específicas en cuanto al acompañamiento docente según demandas de cada institución. Las universidades deben asumir nuevos retos de formación como la educación inclusiva y las diferentes metodologías de trabajo. Por ejemplo, realizar programas de formación relacionados con el arte y la pedagogía.

Los niveles de responsabilidad, definidos desde el MinEduc, las zonales, los distritos, los circuitos y en cada institución educativa, probablemente se deberán delimitar en cuanto a funciones, con el fin de que realicen un trabajo colaborativo. Las responsabilidades dadas a todos los involucrados podrán definirse a través de un modelo de atención en educación inclusiva, con el fin único de lograr los aprendizajes de todos los estudiantes. Los datos reflejaron que si bien se ha definido instancias de apoyo a la inclusión, estas no se han conformado, o no actúan como tales, o las responsabilidades asignadas son muy amplias por la cantidad de instituciones que conforman un distrito.

A diferencia de las ocho instituciones citadas, existió una institución educativa que demostró un trabajo en educación inclusiva. La institución H tenía una puntuación ubicada en el rango superior de 3,51 a 4,00 según la opinión de toda la comunidad educativa. La Institución Educativa H reflejó un trabajo altamente puntuado en todas las dimensiones y un promedio de 3,55 sobre 4,00, según la opinión de autoridades y docentes, y de 3,58 sobre 4,00 según la opinión de estudiantes y padres de familia. Esto significa que el trabajo realizado por los gestores del servicio, el cual va acompañado de un trabajo significativo en cuanto a la inclusión desde un pedagogo de apoyo, ha permitido vivenciar una atención para todos los estudiantes, lo cual es confirmado desde los beneficiarios del servicio (estudiantes y padres de familia y/o representantes).

Mientras que la Institución Educativa E también tuvo puntajes ubicados en el rango superior, solo a nivel del equipo generador del servicio educativo, con un puntaje de 3,66 sobre 4,00. Finalmente, la institución educativa I se caracteriza por un trabajo realizado en educación inclusiva solo desde la percepción de los estudiantes, con una puntuación de 3,59 sobre 4,00.

Las tres instituciones educativas H, E, e I se categorizaron como instituciones educativas que evidencian una eficiente educación inclusiva y son un referente para desarrollar el modelo de educación inclusiva aplicado en el Distrito Metropolitano de Quito como parte de la propuesta de mejora inclusiva. Las tres instituciones citadas evidenciaron un trabajo en educación inclusiva: dos contaron con un equipo UDAl, que por su ubicación apoyó a la institución; tres instituciones, pese al número de estudiantes (entre 530 a 1.818), no tuvieron DECE. Dos instituciones trabajaron con la figura del pedagogo de apoyo y dos fueron físicamente accesibles. Es probable que estos resultados ratifiquen como referencia los procesos de acompañamiento que demandan a través de profesionales especializados, se presume que el apoyo ha sido más efectivo desde instancias externas a las instituciones educativas.

Los resultados, derivados del análisis de la información, han permitido elaborar la propuesta de mejora inclusiva para las instituciones educativas de este estudio.

#### ***4.1.5. Estudio comparativo de las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito***

Considerando los resultados derivados del análisis, se presenta la propuesta de mejora. La propuesta se desarrolla en tres componentes.

##### ***4.1.5.1. Primer componente: caracterización de las instituciones educativas pertenecientes al Distrito Metropolitano de Quito***

Se realiza mediante un mapa del Distrito Metropolitano de Quito, su división geográfica en nueve distritos y la descripción de las instituciones educativas objeto de este estudio, que pertenecen a cada distrito como lo muestra la Figura 5. La descripción de cada institución educativa se detallará en función de la Tabla 20 que caracterizó a cada institución descrita por autoridades en el año lectivo 2014 – 2015.

#### 4.1.5.2. Segundo componente: plan de mejora inclusivo del Distrito Metropolitano de Quito.

##### Antecedentes del plan de mejora inclusivo.

El plan de mejora inclusivo se diseña a partir de los resultados obtenidos según los indicadores menos puntuados ubicados en el rango 0,01 a 3,50 (detallado en la Tabla 13). Las Tablas 42 y 43 describen los indicadores, sus puntuaciones y la codificación obtenida en función de los dos grupos de informantes. Probablemente los puntajes de las dos tablas siguientes son un referente de cada institución sobre el trabajo que realizan para hacer inclusión educativa según sus conocimientos, los informantes mostraron las necesidades que tienen. En la gran mayoría de las comunidades educativas describieron que hacen un trabajo de inclusión, muy relacionado hacia una atención a personas con discapacidad y no a estudiantes por otras condiciones como la movilidad, lo social, lo cultural y lo personal.

Tabla 42. Categorizaciones y codificaciones “B” y “C”, para el plan de mejora inclusivo, según la opinión de los equipos generadores del servicio educativo.

DIMENSIÓN/INDICADORES	Puntuación	Codificación
<b>CULTURA INCLUSIVA</b>		
1. La institución educativa realiza valoraciones para identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.	2,78	B
2. Los estudiantes en la institución educativa buscan ayudarse unos a otros.	2,89	B
3. Los docentes en la institución educativa colaboran entre sí.	3,23	B
4. Los docentes y estudiantes buscan tratarse con respeto.	3,37	B
5. Los docentes y padres de familia y/o representantes colaboran entre sí.	3,13	B
6. Los docentes y los miembros del consejo ejecutivo, evidencian un trabajo colaborativo.	3,01	B
7. Las empresas de producción y/o de servicios de la comunidad, colaboran con esta institución educativa.	2,62	B
8. Los docentes tiene expectativas altas sobre todos los estudiantes.	3,46	B
9. Los docentes trabajan fuera del aula, con estudiantes que tienen alguna necesidad educativa.	2,69	B
10. La identidad institucional citada en el Proyecto Educativo Institucional PEI, orienta hacia un trabajo inclusivo de toda la comunidad educativa.	3,21	B



DIMENSIÓN/INDICADORES	Puntuación	Codificación
11. En la institución educativa se han realizado cambios en el PEI, que orienten a hacer un trabajo más inclusivo para toda la comunidad educativa.	2,99	B
POLÍTICAS INCLUSIVAS		
12. La comunidad educativa comparte una filosofía de educación inclusiva, reflejada en el PEI.	3,23	B
14. Los docentes y los estudiantes son tratados como personas que poseen "rol".	3,44	B
15. Los docentes intentan eliminar barreras para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.	3,49	B
16. La institución, se adapta a todas las necesidades educativas de los estudiantes. Por ejemplo: atiende un caso de discapacidad auditiva.	2,92	B
17. Los nombramientos o incentivos para los docentes, se realizan de acuerdo a la normativa vigente y sin ninguna discriminación.	3,20	B
18. Se ayuda a todos los nuevos integrantes de la comunidad educativa a adaptarse a la institución.	3,20	B
19. Cuando los estudiantes acceden a la institución educativa por primera vez, se realizan actividades de inducción para lograr su adaptación.	3,26	B
20. La institución educativa permite el ingreso y matrícula de todos los aspirantes.	3,44	B
21. La institución, hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	3,03	B
22. La institución educativa, organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	3,28	B
23. Se coordina con el pedagogo de apoyo o con los representantes de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI, para que los docentes puedan desarrollar otras actividades de adaptaciones con estudiantes con necesidades educativas especiales.	2,35	C
24. La institución educativa trabaja colaborativamente con la UDAI.	2,05	C
25. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad de estudiantes.	2,97	B
26. Considera que las políticas educativas de "necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad" son políticas de inclusión en esta institución educativa.	3,30	B
PRÁCTICAS INCLUSIVAS		

DIMENSIÓN/INDICADORES	Puntuación	Codificación
27. Si en la institución educativa se cuenta con pedagogo de apoyo. Orienta a los docentes en un trabajo eficaz en casos de adaptaciones curriculares.	2,37	C
28. Las prácticas de evaluación de aprendizajes adaptadas son utilizadas para reducir las barreras de aprendizaje en aquellos casos de estudiantes de educación inclusiva.	3,37	B
30. La atención que se presta a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el pedagogo de apoyo.	1,65	C
31. El trabajo desarrollado por el pedagogo de apoyo con los docentes, guardan relación con el desarrollo del currículo vigente.	2,59	B
32. Se han tomado decisiones de ayuda a ciertos estudiantes por solidaridad.	3,46	B
34. Los docentes desarrollan su trabajo de aula atendiendo a todos los estudiantes.	3,42	B
37. La institución educativa trabaja con un plan académico o microplanificaciones, desarrolladas entre docentes y pedagogo de apoyo, para estudiantes con quienes se demanda hacer un trabajo de educación inclusiva.	3,18	B
38. Las microplanificaciones de los docentes, evidencias acciones de adaptaciones para ciertos estudiantes.	3,46	B
39. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con sus pares.	3,03	B
40. La disciplina de los estudiantes refleja un trato de respeto entre pares.	3,05	B
42. El pedagogo de apoyo orienta a los docentes, con el fin de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	2,65	B
44. Todo estudiante participa en actividades complementarias y extraescolares.	3,24	B
45. Se conocen y se aprovechan para el aprendizaje los recursos de la comunidad.	3,26	B
49. La Unidad de Apoyo a la Inclusión UDAI, ha intervenido en la institución, para orientar prácticas de aula en casos específicos de estudiantes.	1,86	C

Fuente: Autora.

Tabla 43. Categorizaciones y codificaciones “B” y “C”, para el plan de mejora inclusivo, según la opinión de equipo beneficiario del servicio.

<i>DIMENSIÓN/INDICADORES</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Codificación</i>
<b>CULTURA INCLUSIVA</b>		
1. La institución educativa, identifica a estudiantes con necesidades educativas especiales.	3,33	B
2. Los estudiantes en la institución educativa, buscan ayudarse unos a otros.	3,44	B
4. Los docentes y estudiantes se tratan con respeto.	3,32	B
5. Existe colaboración entre docentes y padres de familia y/o representantes.	3,43	B
6. Los estudiantes, han desarrollado en algún momento actividades con empresas de producción o de servicios del sector.	2,68	B
8. Los docentes trabajan fuera del aula con ciertos estudiantes.	2,45	C
<b>POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>		
10. La institución educativa, tiene una filosofía de educación inclusiva.	2,96	B
12. Los docentes y los estudiantes son tratados como personas poseedoras de un “rol”.	3,44	B
14. La institución educativa, se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	3,22	B
15. La institución educativa, realiza actividades para atención a estudiantes que han ingresado a la comunidad educativa.	3,46	B
16. La institución educativa, permite el ingreso de todos los estudiantes que viven en el sector.	3,48	B
18. Los docentes, organizan grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	3,42	B
19. La institución educativa, coordina con otros profesionales para atender casos de estudiantes con necesidades educativas.	2,74	B
20. Los docentes, participan de programas de capacitación.	3,42	B

DIMENSIÓN/INDICADORES	Puntuación	Codificación
<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>		
22. En la institución educativa se realizan evaluaciones de aprendizajes específicas para ciertos estudiantes.	2,94	B
23. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje.	3,39	B
24. En caso de existir, se atiende a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano.	2,36	C
25. Considera que en la institución se ayuda a los estudiantes por pena.	1,90	C
27. Los docentes, buscan la comprensión de la clase desde cada uno de los estudiantes.	3,48	B
33. Todo estudiante participa en actividades complementarias y extraescolares.	3,33	B
34. La diversidad de estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	3,48	B
35. Los docentes, utilizan materiales de apoyo para lograr el aprendizaje en los estudiantes.	3,36	B

Fuente: Autora.

### **Objetivo general del plan de mejora inclusivo.**

Garantizar el derecho de todos los estudiantes del Distrito Metropolitano de Quito a recibir una educación de calidad, con una atención especial a grupos prioritarios, con el apoyo de toda la comunidad educativa.

### **Objetivos específicos del plan de mejora inclusivo.**

Promover y asegurar un servicio educativo que garantice un trato equitativo para todos los estudiantes considerando sus condiciones de movilidad, personal, interculturales y personales que son parte las instituciones del Distrito Metropolitano de Quito.

Identificar los indicadores y dimensiones que se han constituido en situaciones problema, para argumentar la propuesta del plan de mejora inclusivo en las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.

Desarrollar recomendaciones relacionadas con cada uno de los problemas que son parte del plan de mejora inclusivo y llenar brechas existentes entre los equipos generadores y beneficiarios del servicio educativo.

Orientar a las comunidades educativas, desde los equipos responsables en los diferentes niveles del servicio educativo, sobre cómo lograr una educación inclusiva.

Explicar, como parte del plan de mejora, el fortalecimiento de los servicios educativos definidos por el MinEduc, para lograr un servicio de educación inclusiva, basado en los déficits obtenidos según el análisis de la información.

El plan de mejora inclusivo plantea su desarrollo según las problemáticas priorizadas en las Tablas 42 y 43. Las problemáticas están ordenadas según las categorías "C" y "B" respectivamente. Las categorías "C" y "B" se han priorizado, debido a que son los puntajes bajos obtenidos en los indicadores de educación inclusiva según los dos grupos de informantes. Los puntajes bajos generaron la construcción del plan de mejora inclusivo, con la diferencia que en la categoría "C" se definen acciones emergentes hacia la mejora y en la categoría "B" se describen las acciones hacia la mejora.

### ***Metodología del plan de mejora inclusivo.***

La metodología del plan de mejora inclusivo orienta al lector sobre las responsabilidades que asumirán los diferentes niveles (MinEduc, zonal, distrital, circunital e institución educativa) para lograr una comunidad inclusiva. Los antecedentes que son parte de este plan de mejora evidenciaron las problemáticas encontradas, estas a través de los indicadores menos puntuados no han permitido lograr un trabajo efectivo en educación inclusiva. Finalmente, la Tabla 44 evidencia el plan de mejora en el cual se describen las problemáticas encontradas, las recomendaciones que garantizan el cómo realizar las acciones de mejora, con las respectivas actividades y los recursos a ser utilizados.

La implementación del plan de mejora inclusivo se orienta hacia los generadores del servicio educativo, considerando los niveles que plantea el Ministerio de Educación en su reestructuración para garantizar y asegurar el cumplimiento de la educación concebida como un derecho. La reestructuración se basa en el “Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional del Ministerio de Educación” que busca influir de manera directa sobre el acceso universal y con equidad a una educación de calidad y calidez (MinEduc, 2015). El “Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional” como lo cita el MinEduc (2015) implica ejecutar procesos de desconcentración desde el Ministerio de Educación hacia otras instancias vinculadas con el sistema educativo como las zonas, distritos, circuitos e instituciones educativas, para fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo realidades locales y culturales. La desconcentración busca transferir competencias definidas desde las políticas educativas para articular procesos dados por la autoridad nacional, productos basados en el currículo nacional y servicios para lograr que este sea para todos los niveles territoriales. Las competencias definidas buscan una garantía efectiva de los derechos ciudadanos, en este plan de mejora el derecho a la educación con una atención según la diversidad de los estudiantes.

Hay cuatro niveles descritos en el “Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional”. El primero es el Nivel central intercultural, encargado de la rectoría, regulación, planificación y control; este nivel garantiza y asegura el cumplimiento del derecho a la educación. El segundo es el Nivel zonal intercultural y bilingüe, define la planificación y coordina las acciones de los distritos educativos, y realiza el control de todos los servicios. El tercero es el Nivel distrital intercultural y bilingüe, asegura la cobertura y calidad, necesarias en las instituciones educativas. El nivel distrital atiende las particularidades culturales y lingüísticas; realiza los trámites y brinda atención a la ciudadanía. Y finalmente, el cuarto es el circuito educativo intercultural y bilingüe, conjunto de instituciones educativas que ejecutan los servicios educativos para todos, en un territorio determinado. Los cuatro niveles de desconcentración en esta propuesta de mejora se han ampliado hacia el nivel de instituciones educativas con los equipos responsables de asumir el trabajo de inclusión como: las autoridades, el equipo DECE, los docentes y los padres de familia y/o representantes. La figura 26 sistematiza lo citado.

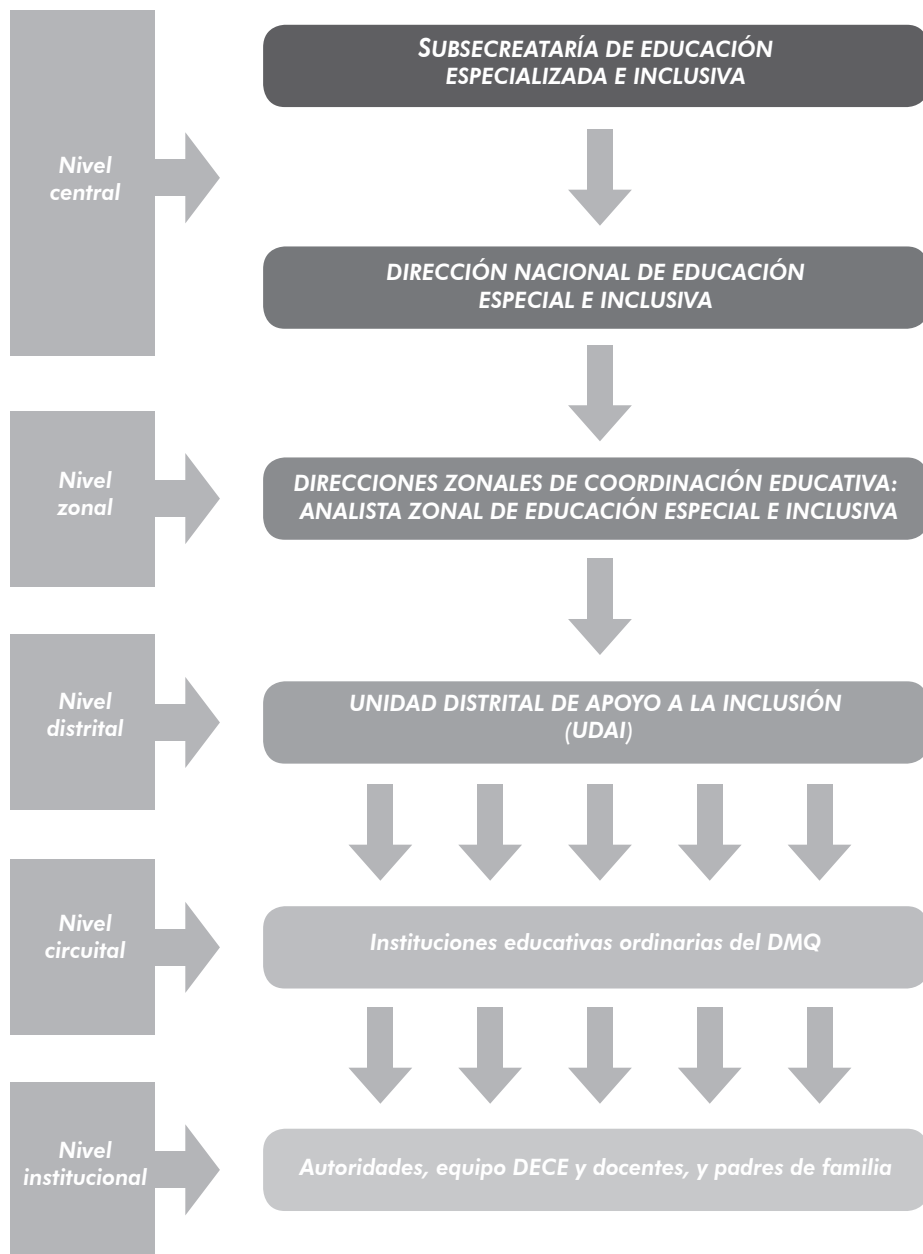


Figura 26: Autora. Niveles de responsabilidades en el Ministerio de Educación. 2016.

El nivel central, el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva es el ente rector de las políticas educativas inclusivas. Traza los lineamientos generales para la prestación del servicio educativo inclusivo. La subsecretaría tiene como misión implementar políticas para mejorar la educación inicial, la educación general básica, el bachillerato, la educación especial e inclusiva y la educación para personas con escolaridad inconclusa; y además retroalimentar dichas políticas. Sus acciones se relacionan desde su representante en un trabajo de gestión y actitud frente a un trabajo de confianza, según las habilidades y capacidades de los equipos gestores y ejecutores que trabajan en el campo de acción. La subsecretaría asumirá un trabajo de gestión y apoyo hacia la implementación o reestructuración de políticas, planes, programas y proyectos que beneficien a las instituciones educativas ubicadas en la categoría "C", con acciones emergentes hacia la mejora.

La Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva busca asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea inclusivo, mediante la equiparación de oportunidades y el aseguramiento de la calidad de la atención educativa a la población en edad escolar con necesidades educativas especiales, transitorias y permanentes, asociadas o no a la discapacidad, para el desarrollo de sus potencialidades, habilidades, y su integración social. Sus acciones se realizan desde su representante en un trabajo de gestión operativa, en función de las políticas educativas, para lograr un trabajo de atención a la diversidad y actitud de confianza según las habilidades y capacidades de los equipos gestores y ejecutores que trabajan en la realización de planes, programas y proyectos a desarrollarse para lograr fortalecer la educación inclusiva. La dirección y su equipo técnico de analistas nacionales, en conjunto con la subsecretaría, asumirán el trabajo de gestión y apoyo hacia la implementación o reestructuración de políticas, planes, programas y proyectos que beneficien a las instituciones educativas ubicadas en la categoría "C", con acciones emergentes hacia la mejora.



La *Dirección Zonal de Coordinación Educativa*, fundamentada en el acuerdo 020 sobre el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional de Procesos del Ministerio de Educación, ha establecido una descripción del nivel, misión, perfil, estructura operativa, y las funciones que desarrolla. La dirección zonal con sus correspondientes conocimientos y competencias trabaja con los Analistas Zonales de Educación Especial e Inclusiva. Las acciones del Analista Zonal de Educación Especial e Inclusiva se relacionan en un trabajo de gestión para conformar, en conjunto con los distritos los equipos UDAL, equipos multidisciplinares con profesionales en psicología educativa, gestión o trabajo social. Los Analistas Zonales tendrán una actitud frente a un trabajo inclusivo, que confíe en las habilidades y capacidades de los equipos que operativizan las políticas inclusivas. El coordinador zonal será el responsable de liderar la gestión para la implementación del plan de mejora inclusivo.

El *Distrito Educativo*, coincide con el área geográfica de un cantón o unión de cantones, contiene de uno a 28 circuitos educativos. Los distritos educativos a nivel nacional son 140. La atención de casos de educación inclusiva, se realiza desde las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión, ubicadas en cada distrito. La Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAL brinda los servicios de manera cercana a la ciudadanía, según los lineamientos definidos por el MinEduc, así como la planificación que se desprende del nivel zonal. La UDAL por disposición del MinEduc obligatoriamente debió estar integrada por un equipo multidisciplinario de un mínimo de tres profesionales como: psicólogos educativos, psicólogos clínicos, pedagogos, trabajadores o gestores sociales entre otros. Los equipos UDAL, dependiendo de su ubicación y según los profesionales que oferten su servicio, podrán variar en cuanto a la estructura. Las UDAL, a la fecha de esta investigación, deben estar conformadas a nivel de los 140 distritos educativos. El equipo UDAL deberá actualizarse en función de las políticas educativas, en el marco de la educación inclusiva, así como en metodologías y estrategias para hacer un trabajo de educación inclusiva. El equipo UDAL podrá definir los apoyos para atender casos de educación inclusiva que no han podido ser tratados en las instituciones educativas, ser apoyo para los docentes mediante jornadas de actualización y acompañamiento.

El *Circuito Educativo*, que agrupa a un promedio de doce instituciones educativas será la instancia con la cual se gestione el proceso de intervención para la implementación del plan de mejora a nivel de las instituciones educativas, esta gestión será definida desde los equipos UDAI.

Las *instituciones educativas* lograrán un trabajo de educación inclusiva siempre que las autoridades, equipo DECE, docentes y padres de familia, como equipo gestor de la educación inclusiva, se involucren en el trabajo que esta demanda. El trabajo a realizarse se podría iniciar con campañas de concientización sobre lo que realmente es la educación inclusiva; procesos de actualización a docentes, con el fin de adquirir las competencias necesarias para cumplir con la responsabilidad de atender a la heterogeneidad de los estudiantes. Los padres de familia y/o representantes son parte de procesos de apoyo y cambio en casos de inclusión.

La actitud positiva del equipo gestor de la educación inclusiva es un valor muy importante en el proceso de implementación del plan de mejora. El equipo gestor debe creer en las habilidades que tiene cada uno de los estudiantes, es decir que en un salón de clase puede aprender un niño que ha llegado al Ecuador en condiciones de refugiado, así como un niño que tiene una dislexia o un niño que tiene una conducta indisciplinada. Los docentes son quienes definirán estrategias de atención a las diferencias que presentan los estudiantes. El equipo gestor de la educación inclusiva es responsable de realizar un servicio inclusivo y de garantizar el derecho a la educación en todos los niños, niñas y adolescentes.

El plan de mejora inclusivo plantea su desarrollo según problemáticas priorizadas. Las problemáticas serán atendidas en función de recomendaciones a largo y corto plazo, así como de una descripción de las acciones a realizar. La Tabla 44 evidencia las precisiones del desarrollo del plan de mejora inclusivo.



Tabla 44. Puntuaciones por rol, de los equipos generadores del servicio educativo.

Objetivo	
<p><i>Garantizar el derecho de todos los estudiantes del Distrito Metropolitano de Quito a recibir una educación de calidad, con una atención especial a grupos prioritarios, con el apoyo de toda la comunidad educativa.</i></p>	
Problemas priorizados	Recomendaciones a largo plazo
<p>Necesidad de orientar el trabajo para una comunidad inclusiva</p>	<p>El MinEduc con diferentes estrategias busca concientizar a las autoridades, docentes, estudiantes, padres de familia, y equipos UDAI y DECE sobre nuevas formas de atención a todos los estudiantes para lograr su presencia, participación y éxito académico.</p>
<p>Necesidad de equipos externos especializados para apoyar el trabajo de educación inclusiva (UDAI).</p>	<p>El MinEduc ha conformado los equipos UDAI en los nueve distritos educativos, integrados por psicólogos educativos, clínicos, educadores, gestores sociales o trabajadoras sociales. Las responsabilidades de la UDAI serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyar en su distrito a todas las instituciones educativas en valoraciones psicopedagógicas en casos de educación inclusiva.</li> <li>- Dar acompañamiento a equipos DECE para que puedan atender casos de educación inclusiva.</li> <li>- Tener un referente de aquellas instituciones en las que no se haya conformado el DECE, y realizar un trabajo de acompañamiento permanente.</li> </ul>

Recomendaciones a corto plazo	Acciones
<p>Los actores de la comunidad educativa han cambiado sus actitudes respecto a la educación inclusiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolladas campañas zonales “La Educación Inclusiva de hoy”, busca orientar sobre lo que realmente implica la educación inclusiva, la Tabla 7 es un gran referente al respecto.</li> <li>- El Analista de la Zona 9 de Educación Especial e Inclusiva, en conjunto con los profesionales de las UDAl de los nueve distritos, desarrollan un plan de concientización a la comunidad sobre “La Educación Inclusiva de hoy”.</li> <li>- Organizados eventos en cada una de las instituciones educativas que permitan abordar y reflexionar sobre las responsabilidades de sus actores para lograr una educación inclusiva.</li> </ul>
<p>Los equipos UDAl, con apoyo de Analista Zonal de Educación Especial e Inclusiva, desarrollan círculos de estudio, con el fin de definir estrategias de apoyo para las instituciones educativas en casos de educación inclusiva. Se asesorarán con especialistas del MinEduc o según gestiones de la Zona Nueve y del distrito.</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformados equipos UDAl en los 9 distritos.</li> <li>- Definidas estrategias de acompañamiento para equipos UDAl, mediante un plan de formación continua específico.</li> </ul>

<i>Problemas priorizados</i>	<i>Recomendaciones a largo plazo</i>
<p>Las instituciones educativas requieren equipos especializados que valoren y orienten según los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales (DECE).</p>	<p>El MinEduc define lineamientos para instituciones educativas, según el número de estudiantes, con el fin de conformar o fortalecer los DECE, que asumen la responsabilidad de atender y asesorar a la comunidad según los casos de educación inclusiva.</p>
<p>Necesidad de comprender metodologías para la enseñanza, según casos de educación inclusiva identificados en las aulas de clase.</p>	<p>El MinEduc definirá estrategia piloto de acompañamiento a nivel de UDAI, DECE y equipos responsables de apoyar en educación inclusiva en las instituciones del Distrito Metropolitano de Quito. La estrategia desarrollará las competencias necesarias para cumplir con la responsabilidad de atender a la heterogeneidad de los estudiantes.</p>
<p>Es necesario identificar casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.</p>	<p>El MinEduc, conforma nueve equipos UDAI en el Distrito Metropolitano de Quito. Las UDAI deben integrar profesionales en psicología educativa y clínica, con el fin de realizar valoraciones psicopedagógicas a estudiantes que ingresan al Sistema Educativo Nacional y que lo demanden.</p>
<p>Las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito requieren fortalecer su Proyecto Educativo Institucional, en el componente de educación inclusiva.</p>	<p>El MinEduc definirá estrategias de acción para lograr una cultura de educación inclusiva en las instituciones educativas. El PEI será un referente que lo evidencia.</p>

Recomendaciones a corto plazo	Acciones
<p>Desde la coordinación zonal se dispone que en cada institución educativa, en horarios extra clase, los docentes desarrollen círculos de estudio, con el fin de definir estrategias de apoyo para casos presentados en educación inclusiva. En caso de requerir apoyo especializado, se asesorarán con equipos DECE, UDAI o apoyos externos logrados por gestión de cada institución educativa.</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformados equipos DECE según particularidades de cada institución educativa.</li> <li>- Orientaciones a equipos de docentes para:</li> <li>- Identificar casos de educación inclusiva.</li> <li>- Gestionadas metodologías de trabajo para casos de educación inclusiva.</li> </ul>
<p>La coordinación zonal dispone a los docentes que en cada institución educativa, en horarios extra clase, desarrollen círculos de estudio, con el fin de definir estrategias de apoyo para casos presentados en educación inclusiva. El trabajo se reflejará en las planificaciones microcurriculares y en el componente de metodologías adaptadas. En caso de requerir apoyo, se asesorarán con especialistas del DECE, UDAI o apoyos externos logrados por gestión de las instituciones educativas.</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificados estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad</li> <li>- Gestionar con las instancias responsables de formación, para definir plan de formación en educación inclusiva.</li> <li>- Los círculos de estudio arman un plan en el cual definen prioridades de autoformación.</li> <li>- Los docentes incluyen en sus microplanificaciones y en el componente de metodologías de enseñanza, las precisiones respecto a casos de estudiantes con necesidades educativas.</li> </ul>
<p>El MinEduc define modelo de atención UDAI, sobre orientaciones del servicio que ofrecerán en cada distrito</p> <p>Definida estrategia de acompañamiento a equipos UDAI, sobre valoraciones psicopedagógicas.</p>	<p>Acciones:</p> <p>Orientaciones a equipos de docentes para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definido modelo de atención UDAI</li> <li>- Definida estrategia de acompañamientos sobre atención UDAI.</li> <li>- Elaborada metodología que permita orientar con instrumentos a las UDAI para procesos de valoraciones psicopedagógicas.</li> </ul>
<p>La coordinación zonal, a través del analista zonal de Coordinación Educativa, define orientaciones a consejos ejecutivos responsables de implementar el PEI en las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, con el fin de fortalecer el PEI en el componente de identidad institucional, el cual debe reflejar una cultura inclusiva.</p>	<p>Acciones:</p> <p>Orientaciones a equipos de docentes para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definidas estrategias de autosensibilización a comunidades educativas, sobre educación inclusiva.</li> <li>- Elaborada metodología para lograr que el PEI sea inclusivo a nivel de las instituciones educativas de la Zona Nueve.</li> <li>- Los Proyectos Educativos Institucionales, cita un trabajo de inclusión para los estudiantes.</li> </ul>

<i>Problemas priorizados</i>	<i>Recomendaciones a largo plazo</i>
<p>Las instituciones educativas tienen poco apoyo de empresas del sector en acciones que permitan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.</p>	
<p>Las instituciones educativas carecen de infraestructura adecuada para casos de discapacidades físicas</p>	<p>El MinEduc, a través de sus equipos zonales de Coordinación de Infraestructura y de Educación Especial e Inclusiva, define estrategias de diagnóstico e intervención para lograr que todas las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, cuenten con una infraestructura totalmente accesible para personas con alguna discapacidad física.</p>
<p>Las instituciones educativas tienen la necesidad de priorizar el ingreso de estudiantes del sector.</p>	
<p>Los docentes necesitan desarrollar el currículo del MinEduc, con sus respectivas adaptaciones, según casos de educación inclusiva, las cuales se precisan en las microplanificaciones.</p>	<p>Luego de conformar los equipos UDAI, DECE o los responsables de educación inclusiva en las instituciones educativas, se define una estrategia piloto de capacitación en el Distrito Metropolitano de Quito, para asesoramiento a docentes sobre metodologías para adaptar el currículo según particularidades de los estudiantes, las cuales se describen en las microplanificaciones de los docentes. piloto de capacitación en el Distrito Metropolitano de Quito, para asesoramiento a docentes sobre metodologías para adaptar el currículo según particularidades de los estudiantes, las cuales se describen en las microplanificaciones de los docentes.</p>



Recomendaciones a corto plazo	Acciones
<p>La Coordinación Zonal, a través del responsable, da orientaciones a equipos directivos, con el fin de fortalecer su gestión hacia un trabajo de compromiso con el sector, e involucramiento de empresas de producción o servicios para contar con apoyo en acciones que permitan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestiones con empresas de producción o servicios del sector, con el fin de lograr acciones que permitan lograr la aplicación de los aprendizajes de todos los estudiantes. Las gestiones se pueden enfocar a visitas pedagógicas de los estudiantes, charlas de apoyo desde equipos de profesionales, entre otras.</li> </ul>
<p>La coordinación zonal, a través de los analistas zonales de Coordinación en Infraestructura y Educación Especial e Inclusiva, con apoyo en el campo de equipos distritales e instituciones educativas, valora la infraestructura y formula plan operativo, en el cual se precise el mejoramiento en accesibilidad de la infraestructura en las nueve instituciones educativas.</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestiones para conocer y reportar necesidades de infraestructura en las 9 instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.</li> <li>- Gestionados recursos para lograr mejoramientos de infraestructura en accesibilidad en todas las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.</li> </ul>
<p>El MinEduc como parte del modelo de desconcentración de la gestión valida, con el responsable de la coordinación zonal, los ingresos de nuevos estudiantes, los cuales certifican su ingreso por habitar en el sector de la institución educativa en la cual gestionan su ingreso.</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definida política de ingresos para priorizar a estudiantes del sector.</li> <li>- Las autoridades de las instituciones educativas priorizan ingresos de estudiantes del sector.</li> </ul>
<p>Las instituciones educativas, los docentes conforman círculos de estudio, para definir estrategias que permitan hacer adaptaciones del currículo según particularidades de casos de educación inclusiva.</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir campaña de concientización a la comunidad educativa sobre educación inclusiva</li> <li>- Gestionar con instancias responsables de formación docente del MinEduc, para definir plan de formación en educación inclusiva.</li> <li>- Los círculos de estudio arman un plan en el cual definen prioridades de autoformación.</li> </ul>

<i>Problemas priorizados</i>	<i>Recomendaciones a largo plazo</i>
<p>Necesidad de orientaciones a los docentes para atender particularidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.</p>	<p>El MinEduc desde la Subsecretaría de Formación Profesional en convenio con universidades locales define estrategias de formación docente a nivel de posgrado en temáticas de educación inclusiva, o define cursos de formación continua para sensibilizar a docentes sobre: Normativas asociadas a educación inclusiva, fortalecimiento de valores en la comunidad educativa (respeto, colaboración, tolerancia, colaboración, equidad, apoyo, equidad, diversidad), metodologías para enseñanza según casos de educación inclusiva (definidas prioridades), metodologías de evaluación de aprendizajes adaptadas entre otros.</p>
<p>Se requiere orientaciones a los docentes para desarrollar una práctica en valores inclusivos hacia toda la comunidad educativa.</p>	

Fuente: Autora.

Recomendaciones a corto plazo	Acciones
<p>- Los docentes de las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, durante un año reciben capacitación desde equipos especializados (una vez conformados) UDAI o DECE sobre metodologías para adaptar el currículo según particularidades de los estudiantes, las cuales se describen en las actividades de acompañamiento sobre metodologías y evaluación de aprendizajes para necesidades educativas especiales.</p> <p>- Durante seis meses, los docentes con apoyo de equipos de la UDAI o DECE conforman círculos de estudio con el fin de definir estrategias de enseñanza según demandas de casos de educación inclusiva, para lo cual los grupos de trabajo investigan y se apoyan.</p>	<p>- Gestionar con la Subsecretaría de Desarrollo Profesional para definir plan de formación en educación inclusiva a nivel de pregrado, posgrado y cursos de formación continua, destinado a todos los docentes en servicio. La gestión será validada desde las Instituciones de Educación Superior.</p> <p>- Los círculos de estudio arman un plan en el cual definen prioridades de autoformación en educación inclusiva</p>
<p>Las autoridades y los docentes se reúnen como equipo, a fin de compartir prácticas inclusivas, descritas en un plan de trabajo. Las principales prácticas que implementarán se basan en los valores inclusivos.</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definida comisión responsable de armar plan de trabajo para organizar círculos de estudios entre directivos y docentes respecto a práctica de valores.</li> <li>- Desarrollados círculos de estudio que abordan prácticas en valores.</li> </ul>

La implementación del plan de mejora inclusivo demanda de recursos. Los recursos necesarios en orden de prioridad demandan de un gasto de inversión para: salarios a todos los equipos gestores, formación en educación inclusiva a toda la comunidad educativa, proveer de material bibliográfico de consulta que oriente sobre formas de trabajar en el aula según particularidades de los estudiantes, equipos tecnológicos y materiales de oficina.

Considerando el plan de mejora descrito en la Tabla 44 se desarrolla la Figura 27 que sistematiza lo descrito.

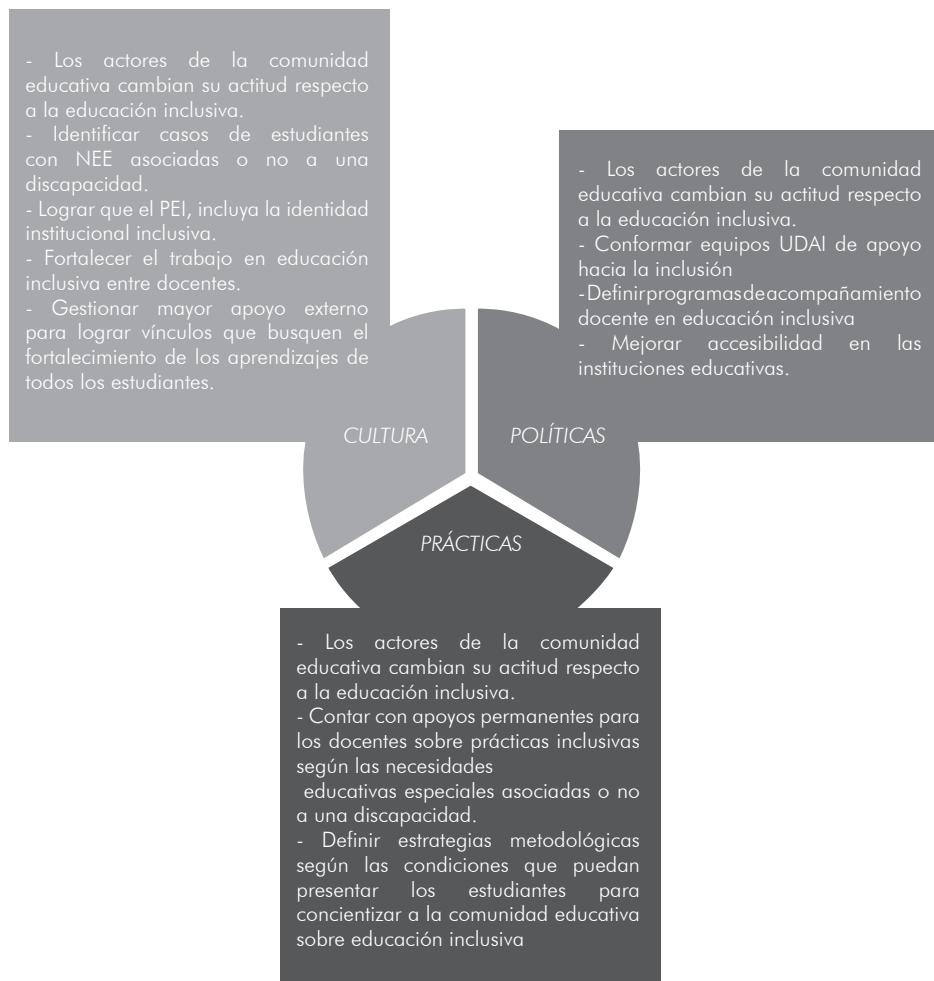


Figura 27: Sistematización del plan de mejora inclusivo para la muestra de instituciones del Distrito Metropolitano de Quito.

### 4.1.5.3. Tercer componente: modelo de educación inclusiva del Distrito Metropolitano de Quito

#### Antecedentes del modelo de educación inclusiva.

El modelo de educación inclusiva del Distrito Metropolitano de Quito se fundamenta en las puntuaciones obtenidas de los indicadores, cuyos valores se ubicaron en el rango de 3,51 a 4,00; siendo el rango más alto relacionado con la definición del modelo de gestión en educación inclusiva. Es probable que estos resultados obtenidos sean las acciones que realmente reflejan las instituciones educativas, a través de sus involucrados, en cuanto al trabajo realizado eficientemente en educación inclusiva. Los resultados en ciertos casos pueden ser una excepción debido a que en la práctica no son una realidad. Por ejemplo, se cita que en la Institución Educativa I, la pedagoga de apoyo enfoca su atención a estudiantes que presentan una discapacidad pero no reflejaba una actitud de eficiencia en su trabajo, es quien se ampara en el apoyo que da la UDAl a la institución; sin embargo, la institución evidenció varios puntajes ubicados en el rango superior desde los puntos de vista de los equipos generadores y gestores del servicio educativo.

Las Tablas 45 y 46 evidencian los indicadores mejor puntuados.

Tabla 45. Categorizaciones y codificaciones "A", relacionadas con la construcción del modelo de educación inclusiva, según la opinión de autoridades y docentes.

DIMENSIÓN/INDICADORES	Puntuaciones
CULTURA INCLUSIVA	
No hay valores categorizados.	
POLÍTICAS INCLUSIVAS	
13. Todos los estudiantes son igual de importantes.	3,81
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	
29. Las evaluaciones de aprendizajes, se enfocan hacia los logros de todo estudiante.	3,61
33. Los docentes planifican su trabajo para atender a todos los estudiantes.	3,53
35. Los docentes promueven la comprensión para cada uno de los estudiantes.	3,52
36. Se involucra activamente a todos los estudiantes en su propio aprendizaje.	3,65

<i>DIMENSIÓN/INDICADORES</i>	<i>Puntuaciones</i>
41. El profesorado se preocupa en apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	3,65
43. Los docentes envían a casa actividades de refuerzo para todos los estudiantes.	3,67
46. La experiencia de los docentes se aprovecha en al aprendizaje de los estudiantes.	3,65
47. La diversidad de los estudiantes, se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	3,60
48. Los docentes, generan recursos didácticos para apoyar el aprendizaje y la participación.	3,66

Tabla 46. Categorizaciones y codificaciones “A”, para el modelo de educación inclusiva, según la opinión de los beneficiarios del servicio educativo.

<i>DIMENSIÓN/INDICADORES</i>	<i>Puntuaciones</i>
<b>CULTURA INCLUSIVA</b>	
3. Considera que los docentes colaboran entre sí.	3,60
7. Los estudiantes buscan destacarse en diferentes actividades como: aprendizaje, cultura, deportes, entre otras.	3,72
<b>POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>	
11. Los docentes, piensan que todo el alumnado es igual de importante.	3,52
13. Los docentes, buscan que todos los estudiantes logren sus aprendizajes.	3,78
17. La institución educativa, busca que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	3,51
<b>PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>	
21. En la institución educativa se realizan procesos de atención a ciertos estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje.	3,50
26. Los docentes en las aulas de clase buscan enseñar a todos los estudiantes.	3,73
28. Los docentes dictan las clases para todos los estudiantes.	3,79
29. Los docentes involucran activamente a todos los estudiantes en el aprendizaje.	3,55
30. La disciplina de la clase, se basa en el respeto mutuo (estudiantes – docentes).	3,69
31. Usted considera que los docentes sí planifican sus clases.	3,71
32. El profesorado, se preocupa por apoyar el aprendizaje y la participación de cada uno de los estudiantes.	3,61

Los indicadores descritos y mejor puntuados según los grupos de autoridades y docente, y estudiantes y padres de familia y/o representantes, agrupados por dimensiones evidenciaron una información descrita en función de las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas.

**Cultura Inclusiva** se muestra únicamente la opinión de estudiantes y padres de familia. El ambiente para desarrollar el aprendizaje refleja apoyo y respeto mutuo, y se fortalece el desarrollo de habilidades como: aprendizaje, cultura, deportes, entre otras. En comparación con lo ideal expresado en la literatura que se resume en la Figura 3. Esto significa que el Modelo de Educación Inclusiva del Distrito Metropolitano de Quito ha desarrollado una cultura inclusiva mediante el establecimiento y vivencia de valores inclusivos, según la percepción de estudiantes y padres de familia. Esto significa que la cultura inclusiva se realiza únicamente a nivel de un estrato de la población objeto.

**Políticas Inclusivas** muestran la opinión de los docentes, quienes consideran que todos los estudiantes son igual de importantes. Los estudiantes y padres de familia describen que los docentes buscan lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, desarrollando sus habilidades sin ninguna diferenciación, cada institución educativa busca que sus instalaciones sean físicamente accesibles. En comparación con lo ideal expresado en la literatura según las secciones: cómo desarrollar una escuela para todos y organizar una atención a la diversidad, se visualiza que se aplica una política educativa en menor medida a nivel de autoridades y docentes, mientras que los estudiantes tienen una mejor percepción de la aplicación de las políticas educativas.

**Prácticas Inclusivas** evidenciaron puntuaciones según los dos roles de los encuestados. Las autoridades y docentes señalan hacer un trabajo de adaptación relacionado con la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como desarrollan la gestión de aula en función de todos los estudiantes. Mientras que los estudiantes y padres de familia y/o representantes ratifican lo descrito por los docentes en cuanto a la planificación y la gestión de aula para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes.

### ***Objetivo general del modelo de educación inclusiva.***

Fortalecer el derecho a la educación inclusiva según la diversidad de necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad presentada en los niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas fiscales del Distrito Metropolitano de Quito, para lograr su asistencia, participación y éxito académico.

### ***Objetivos específicos del modelo de educación inclusiva.***

Medir y explicar la gestión en educación inclusiva para facilitar el trabajo que genera una comunidad educativa inclusiva en las instituciones del Distrito Metropolitano de Quito.

Generar estrategias que orienten a los equipos de directivos y docentes, y padres de familia de las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, para lograr políticas, prácticas y cultura inclusiva.

### ***Beneficiarios directos del modelo de educación inclusiva.***

Niños, niñas y adolescentes en edad escolar de educación inclusiva de las instituciones educativas pertenecientes al Distrito Metropolitano de Quito.

Docentes, equipos DECE (en caso de existir) y autoridades de cada una de las instituciones educativas pertenecientes al Distrito Metropolitano de Quito.

Padres de familia y/o representantes de las instituciones educativas objeto de esta investigación.

Equipos de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión del Distrito Metropolitano de Quito.

Equipos técnicos de las zonales y del Ministerio de Educación.



### **Beneficiarios indirectos.**

Comunidades educativas de las instituciones educativas ordinarias a nivel nacional que decidan replicar la experiencia.

### **Metodología del modelo de educación inclusiva.**

La metodología del modelo de educación inclusiva se plantea en función de los resultados por indicador. Los indicadores mejor puntuados ubicados en la categoría "A", y relacionados con las secciones y las dimensiones, se evidencian según los dos grupos de informantes. Los indicadores son descritos a través de elementos a implementarse en el Distrito Metropolitano de Quito y se comparan con lo ideal expresado de las dimensiones descritas en la literatura de este estudio.

### **Modelo de educación inclusiva.**

El modelo ideal de educación inclusiva se describe en función de las tres dimensiones.

**Cultura Inclusiva.** Se muestra únicamente la opinión de estudiantes y padres de familia. El ambiente para desarrollar el aprendizaje refleja apoyo y respeto mutuo, y se fortalece el desarrollo de habilidades como: aprendizaje, cultura, deportes, entre otras. En comparación con lo ideal expresado en la literatura de la dimensión muestra la construcción y vivencia de una comunidad educativa que desarrolla valores.

**Política Inclusiva.** Los docentes consideran que todos los estudiantes son igual de importantes. Los estudiantes y padres de familia describen que los docentes buscan lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, desarrollando sus habilidades sin ninguna diferenciación. La institución educativa busca que sus instalaciones sean físicamente accesibles. En comparación con lo ideal expresado en la literatura, las políticas inclusivas desarrollan una escuela para todos que atiende a la diversidad de los estudiantes.

**Prácticas Inclusivas.** Los directivos, equipo DECE y docentes describen que las instituciones buscan lograr los aprendizajes de todos los estudiantes. Como herramientas para el aprendizaje se utiliza: la experiencia docente, la diversidad de los estudiantes, actividades de refuerzo para casa y la generación de recursos didácticos. Los estudiantes y padres de familia ratifican que las actividades que desarrollan los docentes buscan lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, hay una atención específica para casos con alguna necesidad educativa especial, las herramientas utilizadas por los docentes son las planificaciones de clases, las actividades de refuerzo a casa, la comprensión de la clase desde cada uno de los estudiantes.

En comparación con lo ideal expresado en la literatura de la dimensión, las correspondientes secciones e indicadores de educación inclusiva. Las prácticas implementadas en cada institución educativa deben aportar hacia el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje con el uso de recursos didácticos. La Figura 28 evidencia el modelo de educación inclusiva ideal y compara con las acciones que se desarrollan en el Distrito Metropolitano de Quito.

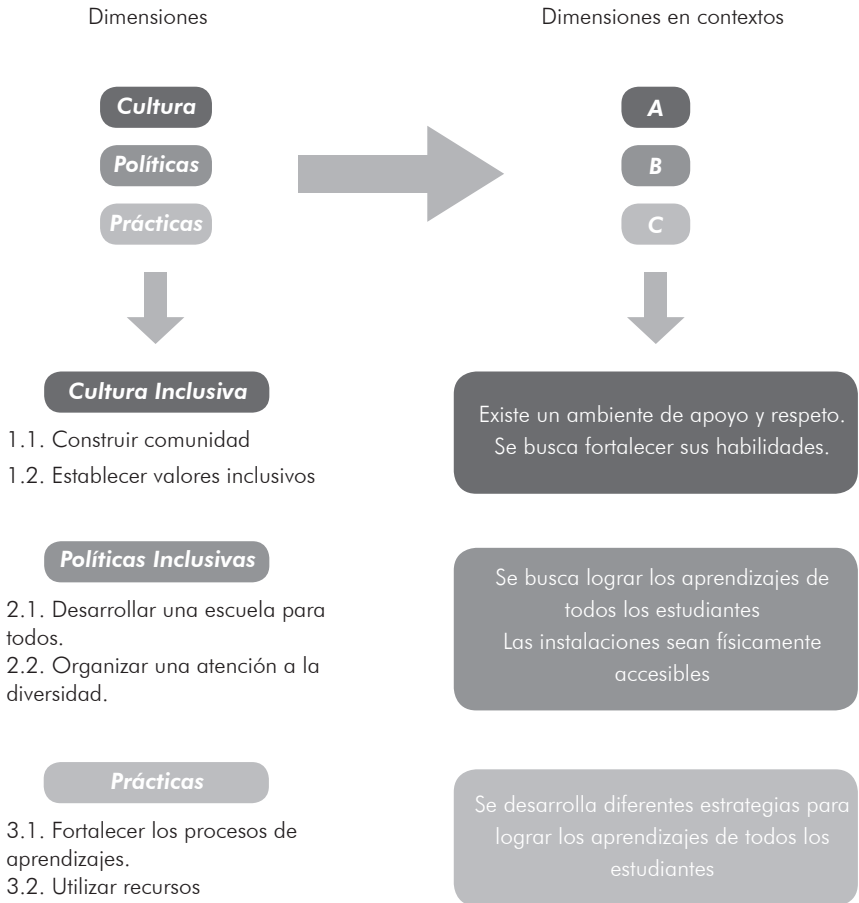


Figura 28. Autora. Modelo de educación inclusiva del Distrito Metropolitano de Quito. 2017.

## **4.2. Importancia del estudio**

Potencialmente, este estudio se puede convertir en referente a nivel nacional al evidenciar el plan de mejora y el modelo de educación inclusiva para cada una de las zonas del territorio ecuatoriano, y definir las correspondientes propuestas de mejora para las nueve zonas. Los planes de mejora y modelos se podrían sistematizar y sintetizar en una versión a nivel nacional. Este trabajo puede ser un referente de Ecuador sobre la gestión realizada por el sistema educativo respecto a atención a la diversidad de estudiantes y proyectarse en otros estudios a nivel de América Latina.

La investigación también podría sintetizarse en una aplicación informática que permita hacer una mirada ágil para que cualquier institución educativa a nivel nacional se autoevalúe y conozca, mediante alertas, cómo desarrolla su trabajo como institución inclusiva. La autoevaluación se podría atender a través de planes de mejora que principalmente desarrollen una actitud de cambio desde los gestores del servicio educativo. La actitud requiere de un replanteamiento en los procesos de enseñanza en función de las necesidades de aprendizaje que demandan todos los estudiantes. Apoyos internos (DECE) y externos (UDAI y empresas) que permitan fortalecer los aprendizajes en los estudiantes.

Complementariamente esta investigación puede involucrar a universidades con oferta de formación en ciencias de la educación como parte del componente de vinculación con la comunidad. Los estudiantes universitarios podrían involucrarse en la implementación de los planes de mejora de las instituciones educativas en las cuales puedan intervenir. Los estudiantes pueden ser parte de diferentes investigaciones en educación inclusiva relacionadas con el trabajo de aula, las instituciones educativas o con los circuitos, distritos o zonas.

#### **4.2.1. Desde lo legal.**

Este estudio ha permitido complementar los postulados de la Constitución (2008) respecto a grupos de atención prioritaria en el componente educativo. La revisión literaria argumentó de mejor manera el concepto de la educación inclusiva y las cuatro condiciones que puede presentar cualquier estudiante en el salón de clase (origen, sociales, interculturales y personales). La condición personal cita el rendimiento académico, la dotación superior y las adiciones que fueron incrementadas con la experiencia de este estudio. Lo citado se puede analizar según una comparación entre las Tablas 3 y 7.

### **4.3. Resumen de sesgos del autor**

Potencialmente, este estudio se puede convertir en un referente nacional. Un sesgo es que la autora ha sido parte de la investigación.

La investigación acción según Lomax, (1990), citado en Rodríguez, (1996) es una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La experiencia laboral de la investigadora ha estado vinculada en cierta medida con el Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva. Las acciones desarrolladas, le han permitido conocer muy de cerca las problemáticas presentadas y las medidas correctivas realizadas. Estas acciones personales se pueden convertir en un sesgo que además se han sostenido en la pregunta de investigación sobre el cumplimiento de las políticas educativas en materia de educación inclusiva.

Otro sesgo tiene que ver con el conocimiento que tiene la investigadora in situ en instituciones educativas fiscales en diferentes sectores del país. El conocimiento puede ser un sesgo al momento de realizar el análisis que la relacionan con realidades que pueden marcar diferencias. La autora ha tomado precauciones e intenta ser lo más objetiva posible, basada en las realidades encontradas según la aplicación de los instrumentos en cada una de las instituciones educativas. A continuación, se muestran las conclusiones que se derivaron de esta investigación.

# CAPÍTULO 5

## CONCLUSIONES

### **5.1. Según la respuesta a la pregunta de investigación**

*La pregunta de investigación, ¿cómo y hasta qué punto las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, cumplen con las políticas relacionadas con la educación inclusiva?, fue contestada a través de una metodología cualitativa y cuantitativa, que describió e indagó a la educación inclusiva en el Ecuador, específicamente en el Distrito Metropolitano de Quito. El análisis se describió en función de los indicadores de educación inclusiva descritos por Booth y Ainscow, (1998). El análisis se estructuró primeramente por dimensiones e indicadores según las opiniones y comparaciones, incluidas las brechas entre los equipos de autoridades y docentes, y estudiantes y padres de familia y/o representantes. Seguidamente se analizó el estudio por roles, descrito por equipos gestores y equipos beneficiarios del servicio educativo. Finalmente se realizó un análisis por cada institución educativa y se incluyó una comparación entre todas las instituciones objeto de este estudio.*

*Las políticas educativas*, mientras el sistema educativo ecuatoriano, a través de las instituciones educativas ordinarias, es declarado inclusivo (LOEI, 2011) y mientras que el nivel de satisfacción únicamente con los actores en el sistema es relativamente alto (Tabla 18), es claro que hace falta otras intervenciones para cumplir con lo que describe la UNESCO, (2015) como “lo ideal” para el aseguramiento de la presencia, participación y éxito académico de todos los estudiantes dentro del sistema educativo. En este sentido es importante el manejo de metodologías innovadoras e inclusivas, basadas en un trabajo que atienda la diversidad de necesidades educativas que presenten los estudiantes. La revisión literaria además de las tendencias doctrinales aceptan y reconocen la primacía del derecho internacional sobre el derecho interno, y derivan políticas para lograr en la actualidad una educación que sea para todos los niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2015).

*Los fundamentos de la educación inclusiva* según Ainscow (2004) desarrolla un trabajo que da respuesta y valora cada una de las particularidades que muestran los estudiantes, mientras que la UNESCO (2015) la describe como un aseguramiento de la presencia, participación y éxito académico de los estudiantes. La definición descrita no es comprendida en las comunidades de aprendizaje, únicamente se la considera como una atención hacia estudiantes con alguna discapacidad. El trabajo de una educación inclusiva recae en una atención a la heterogeneidad de los estudiantes con el fin único de lograr sus aprendizajes y alcanzar su éxito académico. Los docentes valoran las diferencias que presentan ciertos estudiantes, para quienes definen nuevas estrategias de trabajo.

Entonces, mientras se cumpla en el campo con ciertas políticas educativas relacionadas con la educación inclusiva, no habrá una atención a todos los estudiantes que se incluyen según los fundamentos de la educación inclusiva. Es decir, algunas de las poblaciones o sub grupos que merecen ser atendidas por la educación inclusiva no reciben una atención equitativa y/o no han logrado los aprendizajes. Es claro que todavía existen brechas relacionadas a la educación inclusiva en el Distrito Metropolitano de Quito.

Este estudio menciona que para lograr una educación inclusiva se busca nuevos retos de trabajo en la comunidad educativa. Por ejemplo que los docentes, mediante comunidades educativas, desarrollen metodologías innovadoras e inclusivas en función de las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes. Las atenciones que se dan a los estudiantes no son etiquetadas, pero sí son atendidos con diferentes acciones, según sus condiciones de origen, sociales, interculturales y personales; se dan en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. Esto implica que la atención a los casos será en función de las condiciones citadas y descritas en la Tabla 7. Busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico dentro del sistema educativo. Para medir este trabajo en educación inclusiva se consideró el planteamiento de Booth y Ainscow (1998) relacionado con el desarrollo de indicadores de educación inclusiva.

Un enfoque muy importante, que se debe repensar, tiene que ver con la definición operativa de la educación inclusiva. La conceptualización aún está muy relacionada con temáticas de atención a estudiantes que tienen una discapacidad. En el levantamiento de la información la autora a través del instrumento debió conceptualizar a la educación inclusiva, con el fin de lograr una mayor comprensión de los diferentes planeamientos de los indicadores. Mientras no se logre una construcción consensuada de lo que realmente es una educación inclusiva, difícilmente podrá ser atendida en los diferentes niveles de responsabilidad de los gestores. Por otro lado, la conceptualización debe ser clarificada en todos los niveles, especialmente en el nivel central que genera todas las políticas que aún detallan acciones de necesidades educativas, especiales asociadas o no a una discapacidad; pero que respecto a las necesidades educativas no asociadas a la discapacidad aún es limitada. Por eso, cobra importancia el concepto reforzado por la investigadora sobre la atención a la diversidad de estudiantes según condiciones sociales, interculturales y personales y sus diferentes descripciones.



El trabajo realizado en las instituciones educativas desde el nivel de satisfacción respecto a la educación inclusiva, exige medidas de apoyo hacia una educación inclusiva. Por eso, el nivel central debe incrementar procesos de acompañamiento mediante campañas de concientización, una formación en pregrado y actualización a docentes relacionados con la educación inclusiva y las diferentes estrategias para trabajo de aula. Los indicadores de educación inclusiva y sus resultados derivados a través de la propuesta de mejora inclusiva son un referente para definir planes y proyectos en materia de actualización docente. La actualización docente debe desarrollar las competencias necesarias para cumplir con la responsabilidad de atender a la heterogeneidad de los estudiantes. Lo citado podría enfocarse hacia una cultura de inclusión para un trabajo de aula, en la familia y en la sociedad.

## **5.2. Según las limitaciones del estudio**

Hay seis limitaciones en el estudio. Primero una limitación relacionada con los diferentes modelos que permitan conocer la gestión en educación inclusiva, únicamente existen los indicadores de educación inclusiva desarrollados por Ainscow (1998). Los modelos de comunidades de aprendizajes y aprendizaje colaborativo han sido estructurados desde investigaciones relacionadas hacia el logro de una educación inclusiva a nivel de ciertas instituciones educativas, pero no han sido un referente de trabajo que se haya generalizado.

Otra limitación presentada se relaciona con el Distrito Metropolitano de Quito. El Distrito es una zona que incluye a la ciudad de Quito capital del Ecuador, este estudio no puede ser una generalidad en relación con la atención de la educación inclusiva de todo el país.

El trabajo realizado en las instituciones educativas desde el nivel de satisfacción respecto a la educación inclusiva, exige medidas de apoyo hacia una educación inclusiva. Por eso, el nivel central debe incrementar procesos de acompañamiento mediante campañas de concientización, una formación en pregrado y actualización a docentes relacionados con la educación inclusiva y las diferentes estrategias para trabajo de aula. Los indicadores de educación inclusiva y sus resultados derivados a través de la propuesta de mejora inclusiva son un referente para definir planes y proyectos en materia de actualización docente. La actualización docente debe desarrollar las competencias necesarias para cumplir con la responsabilidad de atender a la heterogeneidad de los estudiantes. Lo citado podría enfocarse hacia una cultura de inclusión para un trabajo de aula, en la familia y en la sociedad.

Para el levantamiento de la información se contó con una autorización de la Subsecretaría de Educación del Distrito que avalizó el ingreso de la investigadora. La autorización de una institución educativa, si bien fue una garantía, significó que se contara con una buena predisposición para aportar con la información del pedagogo de apoyo, lo que pudo generar sesgos en cuanto a percepciones de la información. En futuros estudios se debe realizar una acción previa con un cronograma para que, en cada institución educativa según los tiempos previstos, tengan la predisposición de apoyar la investigación. Otra limitación presentada se relaciona con la estructuración de la muestra, que se limitó a instituciones educativas fiscales, Aunque el servicio educativo incluye también instituciones educativas particulares, municipales y fisco misionales, estas instituciones no son consideradas por el MinEduc en procesos de atención e intervención.

Así mismo, en lo posible se trabajó con muestras representativas en cada comunidad educativa. El número de representantes de los docentes debía ser mayor, pero algunas instituciones educativas designaron pocos docentes ya que en su mayoría estaban cumpliendo con la jornada laboral con los estudiantes. La recopilación de datos a nivel de representantes de padres de familia fue muy limitada, ya que el proceso de convocatoria estuvo sujeto a las autoridades de cada institución educativa.

Por último, existió una limitación importante relacionada con el sexo y género de los estudiantes. La identidad sexual en ciertas minorías es un tema sensible, será necesario legitimarse y actuar.

### 5.3. Según las recomendaciones para el futuro

Para futuros estudios, en función de las limitaciones de esta investigación se propone considerar como un referente el desarrollo de los indicadores en el contexto ecuatoriano, pues se explica todo el proceso desde su formulación, levantamiento de la información, su análisis, así como el desarrollo de una propuesta de mejora. Es decir, puede ser un referente de modelo de trabajo porque integra un diagnóstico e intervención.

Se propone replicar el estudio en las otras zonas del territorio ecuatoriano, con el fin de llegar a evidenciar el estado de la situación inclusiva en las nueve zonas, que se derivaría en un trabajo para todo el Ecuador. La réplica tendría como fin conocer e intervenir en el sistema educativo nacional.

Por otro lado, se propone el uso de esta metodología aplicada con el uso de los instrumentos ya definidos, que podría ser automatizada, con una aplicación a nivel nacional, con el fin de agilizar procesos y evidenciar el trabajo en educación inclusiva a nivel de cualquier institución educativa. La muestra, será importante considerar para futuros estudios las limitaciones del trabajo en relación a la exclusividad hacia las instituciones fiscales, por lo que se podría ampliar el estudio en instituciones educativas particulares, municipales y fiscomisionales. Así como garantizar que los procesos de recogida de información se realicen con el aporte y predisposición de muestras significativas de todos los representantes de la comunidad educativa.

En lo referente al plan de mejora inclusivo se define como responsables principales para su implementación al MinEduc a través de las Subsecretarías de Educación Especializada e Inclusiva y de Desarrollo Profesional, la coordinación zonal a través del Analista Zonal de Educación Especial e Inclusiva. Estos como principales responsables deben conformar los 9 equipos de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión UDAI en los 9 distritos. Los equipos UDAI lograrán una gestión hacia una cultura de inclusión en cada una de las instituciones educativas correspondientes al distrito, se deberá concientizar y capacitar a las autoridades y docentes en las instituciones educativas para que comprendan claramente el ejercicio de la inclusión según la diversidad de estudiantes. El modelo de educación inclusiva describe lo ideal y lo compara con los resultados obtenidos por dimensiones que aportaron hacia la caracterización del modelo en el Distrito (Figura 25).

El plan de mejora inclusivo describió principalmente la necesidad de orientar el trabajo para lograr una comunidad inclusiva, en la que sus actores cambien de actitud respecto a la confianza en los estudiantes, son ellos quienes lograrán sus aprendizajes considerando únicamente las diferencias que muestran en cuanto a sus logros. Además, mostró la necesidad de contar en cada institución con equipos que asuman un trabajo orientador para docentes, sobre las formas de atender casos de estudiantes con necesidades educativas. Estos se conforman por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). El DECE en primera instancia debe conformar comisiones de trabajo para organizar una autoformación según casos presentados de necesidades educativas especiales. La metodología de trabajo será mediante círculos de estudio, los cuales evidenciarán anualmente una planificación de inicio de actividades y un informe de cierre del trabajo desarrollado. En aquellas instituciones educativas que no se haya conformado el equipo DECE, la UDIA asumirá las citadas responsabilidades. La Figura 24 evidencia lo citado.

Finalmente considerar que la educación inclusiva implica una atención a los estudiantes por su condición de movilidad, social, intercultural y personal. En la condición personal se incluye la identidad de género como una condición en la cual no están claras las formas de atención.

## **5.4. Resumen en general**

Desde su formulación el estudio planteó la necesidad de identificar políticas educativas que permitan implementar una eficaz educación inclusiva en nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito. El estudio definió el uso de los indicadores de educación inclusiva desarrollados por Booth y Ainscow (1998) y comparó las percepciones de los actores y de las instituciones educativas. Los indicadores recogen la realidad que se vive en el contexto de la educación fiscal en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, comentadas a partir de muestras de representantes de cada comunidad educativa. A través de un análisis de la brecha encontrada entre “lo ideal” en la educación inclusiva y “la realidad” del Distrito, se creó una propuesta de mejora inclusiva que llenó la brecha entre estos extremos para pilotear en una

zona del territorio ecuatoriano y potencialmente usar a nivel nacional. Si bien no se puede hacer una generalización con lo que sucede en todas las instituciones del Distrito, una mirada delimitada permite describir por enfoques el trabajo realizado en las instituciones objeto de este estudio: (a) Los indicadores de educación inclusiva que se categorizaron como una mediana gestión inclusiva; (b) Los roles de los actores, los equipos generadores del servicio acogen de mejor manera la gestión en relación con los docentes y directivos; (c) Las instituciones educativas reportan la necesidad de medidas de apoyo para una educación inclusiva.

El análisis deriva dos conclusiones importantes. Primero el análisis indica que los actores no comprenden la fundamentación de la educación inclusiva. La educación inclusiva busca una atención a todos los estudiantes considerando su condición social, intercultural y personal, tal como lo detalla la Tabla 7. Segundo, el nivel de auto satisfacción alta reportado en el Distrito Metropolitano de Quito no es lo que sucede en todo país, por ende, es necesario replicar este estudio en otras zonas del país a través de la generación de una propuesta hacia el Ministerio de Educación. Una institución educativa inclusiva es una escuela que ha logrado que todos los estudiantes desarrollen sus máximos potenciales para lograr sus aprendizajes. Si se logra lo descrito en las instituciones educativas, existirá una sociedad con mejores expectativas personales.

Queda una tarea por hacer, todas las instancias de la sociedad deben asumir su rol, son responsables de educar y desarrollar diferentes formas de inclusión que continúen y fortalezcan el trabajo iniciado en las instituciones educativas.

## Referencias

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, (145), 5 -16. Recuperado de [http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod\\_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf](http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf)
- Ainscow, M., y Miles, S. (2002). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Ainscow, M y Echeita, G. (2010, mayo). La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Trabajo presentado en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Andrés, M. y Sarto, M. (2009). Escuela Inclusiva: Valores, acogida y Convivencia. Revista Aspectos clave de la Educación Inclusiva, 85-118.
- Argimon, J. y Jiménez, J. (2004). Validación de cuestionarios. Madrid: Elsevier.
- Argimon, J. y Jiménez, J. (2004). Métodos de investigación clínica y epidemiológica. Madrid: Elsevier.
- Arnáiz, P. (2005). Atención a la diversidad. Programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Asamblea Nacional. (2008). Constitución Política del Ecuador. Quito, Ecuador: Autor.,
- Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito, Ecuador: Autor.
- Asamblea Nacional. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades. Quito, Ecuador: Autor.

- Asamblea Nacional. (2012). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Decreto Ejecutivo 1241, Información Oficial de la República del Ecuador. Quito, Ecuador: Autor.
- Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (2001). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. Guatemala: Editor.
- Asenjo, J. (2015). La competencia profesional del formador en el contexto de la formación para emprender. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2001). La sociedad individualizada. Madrid: Catedra.
- Black - Hawkins, K., Florian, L., y Rouse, M. (2007). Achievement and inclusion in schools. London: Routledge.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Benavides, G. y Rodas, S. (2009). Protocolo de asistencia integral a personas en movilidad. Quito, Ecuador: OIM.
- Belmonte, M. (1998). Atención a la diversidad. I diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bonilla, R., Delgado, K. y Valdívieso, T. (2016). Aplicación del currículo de los niveles de educación obligatoria - 2016. Loja: Ediloja Cia. Ltda.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: UNESCO-Narcea.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: Grafilia.
- Carbonell, F. (1995). Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- Castillo, C. (2009). Un modelo de inclusión: Las comunidades de aprendizaje. *Revista Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 158-172.
- Cazar, R. (2009). Breve análisis de la situación de las discapacidades en el Ecuador. Descargado el 15 de octubre del 2015 de [http://www.icevi.org/latin\\_america/publications/quito\\_conference/analisis\\_de\\_la\\_situacion\\_de las\\_.htm](http://www.icevi.org/latin_america/publications/quito_conference/analisis_de_la_situacion_de las_.htm)
- Centro Especial de Investigación en Teoría y Prácticas Superadoras de Desigualdad de la Universidad de Barcelona [CREA] (1998). Proyecto de transformación de Centros Educativos en Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, España.
- Cid, S. (2015). Educación para la diversidad sexual y de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 15-18. Universidad Central de Chile.
- Community of Research on Excellence For All. (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51. Barcelona: Graó.
- Conferencia Internacional de Educación en su Cuadragésima Octava Edición Celebrada por la UNESCO en Ginebra (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro.
- Contrato Social por la Educación. (2011). Cuaderno del Contrato Social por la Educación - Ecuador. Rezago Educativo: barrera a vencer para el Buen Vivir. Quito. Imprenta Activa.



- Darling - Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Resolución 1/2 del Consejo de Derechos Humanos, 29 de junio de 2006. Autor: Naciones Unidas.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General en su resolución 217 A (III), pueblos de las Naciones Unidas, (1948). Autor: Naciones Unidas.
- Delgado, K. (2016). Propuesta de aplicación del enfoque de Educación Inclusiva en Educación Media y sus proyecciones a la Educación Superior. En Revista electrónica de cooperación - Universidad - Sociedad. Vol. 1, Numero 3. Pp.27-33. ISSN: 2528- 8075. Ecuador. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/issue/view/8>
- Delgado, K. (2017). Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Delgado, K. (2019). Nuevo enfoque de inclusión en la educación superior y la formación inicial del docente en el Ecuador. Universidad Internacional SEK.
- Delgado, K. Proponen un modelo para fortalecer la educación inclusiva en el Ecuador. En [www.RevistaElectronica Divulga Barcelona Investigación e Innovación. Universidad Autónoma de Barcelona. España.](http://www.RevistaElectronicaDivulgaBarcelonaInvestigacioneInnovacion.UniversidadAutonomaDeBarcelona.Espana) <http://www.uab.cat/web/detalle-noticia/proponen-un-modelo-para-fortalecer-la-educacion-inclusiva-en-ecuador-1345680342040.html?noticiaid=1345742180487>
- Dewey, J. (1899). La escuela y la sociedad. Madrid: Francisco Beltrán.
- Drucker, P. (1969). La era de la discontinuidad. Viena, Australia: Harper & Row.
- Duk, C. y Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2), 11-12.

- Echeita, G., Ainscow, M., Marín, N., Soler, M., Alonso, P., Rodríguez, P., Parrilla, A., Font, J., Duran, D., y Essomba, M. (2004). Escuelas inclusivas. Cuadernos de Pedagogía, (331), 49-80.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., y Símon, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8(2), 23-48.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Escribano, A. (2004). Aprender a enseñar: Fundamentos de didáctica general. Castilla La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha
- Essomba, M. (2008). 10 ideas claves. La gestión de la diversidad cultural. Barcelona, España: Graó.
- Essomba, M. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Barcelona, España: Graó.
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. Revista Digital Umbral. Recuperado de [http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01\\_01-09-06.pdf](http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf)
- Federación Nacional de las Escuela Rural (2009). Descargado el 15 de octubre del 2015 de [http://ecole-rurale.marelle.org/4\\_pages\\_imprimables.pdf](http://ecole-rurale.marelle.org/4_pages_imprimables.pdf)
- Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona, España: Paidós.
- Gairín, J. y Darder, P. (2000). Organización y gestión de centros educativos. Barcelona, España: Praxis.
- Gibelli, T. (noviembre, 2014). La investigación basada en diseño para el estudio de una innovación en educación superior que promueve la autorregulación del aprendizaje utilizando TIC. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.

- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": Metodologías para la intervención. Recuperado de <http://quadernsanimacio.net>; n° 16, julio de 2012; ISSN: 1698-4404
- Iglesias, A. (2009). Planificación y organización en la educación inclusiva. *Revista Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 1(1), 69-84.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC). (2010). Estadísticas de educación. Quito: Autor.
- Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2017). Recuperado de <http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=2&series=SE.PRM.CMPT.ZS&country=>
- Kazmier, L. (2000). Estadística aplicada a la Administración y a la economía. México, D.C.: Mc.Grawhil.
- Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (Eds.) 2009. Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Maroto, J. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa. *Revista de Educación*, (309), 195-215.
- Martín, E y Mauri T. (2011). Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Barcelona: Graó
- Mejía, J. (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México: Alianza por la Calidad de la Educación
- Meléndez, F. (2012). Instrumento internacional sobre derechos humanos aplicables a la administración de justicia. *Estudio constitucional comparado*. 8, 21-33.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2015). Archivo maestro del Ministerio de Educación. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Archivo maestro del Ministerio de Educación. Quito: Autor.

- Ministerio de Educación del Ecuador (2000). Plan social de emergencia en educación: Juntos en la escuela. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2008). Acuerdo Ministerial 337. Normativa referente a la regulación del acceso y permanencia en el Sistema Educativo Ecuatoriano de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos/as y extranjeros/as que requieren atención prioritaria por su condición migratoria. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012). Acuerdo Ministerial 020. Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional de Procesos. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012). Documentos de apoyo. Plan de Mejora. Subsecretaría de apoyo, seguimientos y regulación de la educación. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). Acuerdo Ministerial 295. Normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). Acuerdo Ministerial 440. Fortalecer e implementar el modelo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe, en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2003 - 2015). Plan Nacional de Educación para Todos. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Plan Social de Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2000). Programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica rural (PROMECEB – Redes Amigas). Quito, Ecuador: Autor.

- Ministerio de Educación del Ecuador (2015). Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional. Quito, Ecuador: Autor. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/organigrama-del-ministerio-de-educacion/>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa. Archivo Maestro de Instituciones Educativas período escolar 2016 – 2017. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). Caja de herramientas para la inclusión educativa. Ciudad, País: Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Naciones Unidas (1990). Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias. Autor.
- Naciones Unidas. (2016). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Asamblea General adopta la convención, Nueva York y Ginebra. Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Nueva York, Estados Unidos: Autor.
- Organización de Estados Americanos. (2001). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001). Informe Mundial sobre la Cultura 2000 – 2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. UNESCO: Mundi Prensa.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2016). Miradas de la Educación en Iberoamérica. Madrid, España: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

- Cultura. (2000). Foro Mundial de Educación para Todos Dakar. Dakar, Sengal: GRAPHOPRINT
- Organización para las Naciones Unidas Mujeres (2016). Mujeres en el Ecuador: Dos décadas ganadas 1995 - 2015. Quito, Ecuador: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Informe sobre Desarrollo Humano. Concepto y medición del desarrollo humano. Nueva York, Estados Unidos: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo: Logros y desafíos. Paris: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007). Temario abierto sobre educación inclusiva. Material de apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago, Chile: Editor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). Políticas Educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia y Perú. Santiago: AMF.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España: Autor.
- Osnaya, F. (2003). Las representaciones sociales de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Pujolas, J. (2007). Aprender juntos alumnos diferentes. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa. Málaga: Ediciones Ajibe, S. L.
- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España: La Muralla.
- Sampieri, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2005). Metodología de la investigación. México D. F.: Pined in Mexico.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). Plan Nacional del Buen Vivir. (2013 - 2017). Quito, Ecuador: Autor.
- Sistema de Naciones Unidas (2010). Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer. Panamá. Sistema de Naciones Unidas.
- Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social (SICES). (2016). Estadísticas de educación. Quito: Autor.
- Sistema educativo (s/f.). En Significados.com. Recuperado de 2017 de <https://www.significados.com/sistema-educativo/am>].
- Stoll, L., y Fink, D. (1996). Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, S., y Bogdan R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Novagráfik.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. En Políticas educativas y calidad. Santiago de Chile: Fundación Ford.
- Tedesco, J. (2010). Educación Para la Justicia Social. El País, s/p.
- Usiña, J. (2014). Ecuador en cifras. Quito: INEC. Recuperado de [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion\\_y\\_Demografia/Migracion/Publicaciones/Anuario\\_ESI\\_2014.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Poblacion_y_Demografia/Migracion/Publicaciones/Anuario_ESI_2014.pdf)

- Valenciano, G. (2009). Construyendo un Concepto de Educación Inclusiva: Una experiencia compartida. *Revista Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 13 - 24.
- Venegas, M. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. *Revista Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 25-40.
- Zabalza, M. (1999). La mejora de la calidad de las escuelas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 47-66.



## ANEXO A

### INSTRUMENTO UTILIZADO PARA CONOCER EL TRABAJO QUE REALIZA EN INCLUSIÓN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA, SEGÚN LOS INDICADORES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

#### Questionario 1 Questionario de indicadores

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

- Docente       Profesorado de apoyo       Otro miembro del personal  
 Alumnado       Familia       Consejo escolar  
 Otros (especificar)

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión:

	Comple- tamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuer- do	Necesito más informa- ción
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.				
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.				
A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.				
A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.				
A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				
A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				

B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas				
B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.				
B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.				
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				
	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
B.2.3. Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.				
B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.				
B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.				
B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.				
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia.				
B.2.9. Se ha reducido la intimidación.				
C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				

C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa.				
C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.				
C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.				
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.				
C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Prioridades a mejorar

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

**ANEXO B**

**GUIÓN DE ENTREVISTA PARA CARACTERIZAR LAS ACCIONES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

DATOS INFORMATIVOS

Nombre de la Institución:	
Nombre del informante:	
Cargo del informante:	

DATOS DESCRIPTIVOS

- 1. La institución educativa qué niveles atiende.  
.....  
.....
- 2. Cite en número de estudiantes en la institución educativa, aclare por jornadas.  
.....
- 3. En la institución educativa cuentan con Departamento de Consejería Estudiantil, en caso de ser afirmativa comente el número de integrantes y precise si sus acciones se alinean en un trabajo de Educación Inclusiva.  
.....
- 4. En la institución educativa hay profesionales que apoyan en la Educación Inclusiva.  
.....  
.....
- 5. En la institución educativa existen casos de Educación Inclusiva, comente sus estadísticas.  
.....  
.....
- 6. En caso de existir casos de Educación Inclusiva, nombre las situaciones de una manera generalizada.  
.....  
.....
- 7. La institución educativa ha recibido apoyo de la Unida Distrital de Apoyo a la Inclusión – UDAI.  
.....  
.....

## ANEXO C

### CUESTIONARIO PARA RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN CON AUTORIDADES, EQUIPO DECE Y DOCENTES

#### PARTE I: DATOS INFORMATIVOS

Es usted:

<i>Autoridad:</i>		<i>DECE:</i>		<i>Docente:</i>	
-------------------	--	--------------	--	-----------------	--

#### Información General:

<i>Nombre de la Institución:</i>	
<i>Nombre del Representante Legal:</i>	
<i>Teléfono de contacto:</i>	
<i>Mail de contacto:</i>	

#### Información General:

<i>Circuito Educativo:</i>	
<i>Sector de Referencia:</i>	
<i>Dirección:</i>	

#### Características de la Oferta Educativa:

<i>Tipo de Institución:</i>	
<i>Régimen escolar:</i>	
<i>Jornada:</i>	
<i>Niveles educativos:</i>	
<i>Oferta de Bachillerato:</i>	
<i>Número total de estudiantes (2014 – 2015):</i>	

## PARTE II: INSTRUCCIONES:

### Objetivo:

Identificar el cumplimiento de los indicadores de Educación Inclusiva en la Gestión de esta Institución Educativa.

### Introducción:

Este cuestionario busca conocer el trabajo que realiza la institución considerando generalidades, sobre educación inclusiva. Ha sido estructurado en tres dimensiones que incluyen diversos ítems derivados de los indicadores inclusivos. Se solicita total honestidad en sus respuestas, las cuales en caso de ser necesario se emitirá una propuesta de trabajo para fortalecer la gestión de su institución en caso de ser necesario.

Se requiere que usted interiorice una concepción de educación inclusiva: “... muestra nuevos retos de trabajo en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, estas no serán etiquetadas en ningún momento por el docente; pero sí serán atendidas con diferentes acciones, se darán en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes, con el fin de lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico dentro del Sistema Educativo”. Delgado, K. (2015).

## PARTE I: DATOS INFORMATIVOS

Señale con una (x) según corresponda:

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<b>DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA</b>				
1. La institución educativa realiza valoraciones para identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.				
2. Los estudiantes en la institución educativa buscan ayudarse unos a otros.				
3. Los docentes en la institución educativa colaboran entre sí.				
4. Los docentes y estudiantes buscan tratarse con respeto.				
5. Los docentes y padres de familia y/o representantes colaboran entre sí.				

6. Los docentes y los miembros del consejo ejecutivo, evidencian un trabajo colaborativo.				
7. Las empresas de producción y/o de servicios de la comunidad, colaboran con esta institución educativa				
8. Los docentes tiene expectativas altas sobre todos los estudiantes.				
9. Los docentes trabajan fuera del aula, con estudiantes que tienen alguna necesidad educativa.				
10. La identidad institucional citada en el Proyecto Educativo Institucional PEI, orienta hacia un trabajo inclusivo de toda la comunidad educativa.				
11. En la institución educativa, se han realizado cambios en el PEI, que oriente a hacer un trabajo más inclusivo para toda la comunidad educativa.				
<b>DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>				
12. La comunidad educativa comparte una filosofía de educación inclusiva, reflejada en el PEI.				
13. Los docentes piensan que todo el alumnado es igual de importante.				
14. Los docentes y los estudiantes son tratados como personas que poseen "rol".				
15. Los docentes intenta eliminar barreras para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.				
16. La institución, se adapta a todas las necesidades educativas de los estudiantes. Por ejemplo: atiende un caso de discapacidad auditiva.				
17. Los nombramientos o incentivos para los docentes, se realizan de acuerdo a la normativa vigente y sin ninguna discriminación.				
18. Se ayuda a todos los nuevos integrantes de la comunidad educativa a adaptarse a la institución.				
19. Cuando los estudiantes acceden a la institución educativa por primera vez, se realiza actividades de inducción para lograr su adaptación.				
20. La institución educativa permite el ingreso y matrícula de todos los aspirantes.				
21. La institución, hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
22. La institución educativa, organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes, se sientan valorados.				

23. Se coordina con el pedagogo de apoyo o con los representantes de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI, para que los docentes puedan desarrollar otras actividades de adaptaciones con estudiantes con necesidades educativas especiales.				
24. La institución educativa trabaja colaborativamente con la UDAI.				
25. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad de estudiantes.				
26. Considera que las políticas educativas de "necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad" son políticas de inclusión en esta institución educativa.				
<b>DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>				
27. Si en la institución educativa se cuenta con pedagogo de apoyo. Orienta a los docentes en un trabajo eficaz en casos de adaptaciones curriculares.				
28. Las prácticas de evaluación de aprendizajes adaptadas son utilizadas para reducir las barreras de aprendizaje en aquellos casos de estudiantes de educación inclusiva.				
29. Las evaluaciones de aprendizajes, se enfocan hacia los logros de todo estudiante.				
30. La atención que se presta a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el pedagogo de apoyo.				
31. El trabajo desarrollado por el pedagogo de apoyo con los docentes, guardan relación con el desarrollo del currículo vigente.				
32. Se han tomado decisiones de ayuda a ciertos estudiantes por solidaridad.				
33. Los docentes planifican su trabajo para atender a todos los estudiantes.				
34. Los docentes desarrollan su trabajo de aula atendiendo a todos los estudiantes.				
35. Los docentes en el desarrollo de las clases, promueven la comprensión para cada uno de los estudiantes.				
36. Se involucra activamente a todos los estudiantes en su propio aprendizaje.				
37. La institución educativa trabaja con un plan académico o microplanificaciones, desarrollado entre docentes y pedagogo de apoyo, para estudiantes con quienes se demanda hacer un trabajo de educación inclusiva.				



38. Las microplanificaciones de los docentes, evidencian acciones de adaptaciones para ciertos estudiantes.				
39. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con sus pares.				
40. La disciplina de los estudiantes refleja un trato de respeto entre pares.				
41. El profesorado, se preocupa en apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
42. El pedagogo de apoyo orienta a los docentes, con el fin de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
43. Los docentes envían a casa actividades de refuerzo, estas son propuestas para todos los estudiantes.				
44. Todo estudiante participa en actividades complementarias y extraescolares				
45. Se conocen y se aprovecha para el aprendizaje los recursos de la comunidad.				
46. La experiencia de los docentes se aprovecha en el aprendizaje de los estudiantes.				
47. La diversidad de los estudiantes, se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
48. Los docentes, generan recursos didácticos para apoyar el aprendizaje y la participación.				
49. La Unidad de Apoyo a la Inclusión UDAI, ha intervenido en la institución, para orientar prácticas de aula en casos específicos de estudiantes.				

Si las respuestas predominan en desacuerdos, comente su negación.

.....  
.....  
.....

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

# CUESTIONARIO PARA RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN CON ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA

## PARTE I: DATOS INFORMATIVOS

Es usted:

Padre de familia / representante:	Estudiante	
-----------------------------------	------------	--

## PARTE II: INSTRUCCIONES:

Introducción:

Este cuestionario busca conocer el trabajo que realiza la institución sobre educación inclusiva, es necesario que usted conozca la nueva concepción de inclusión educativa:

“... , muestra nuevos retos de trabajo en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, estas no serán etiquetadas en ningún momento por el docente; pero sí serán atendidas con diferentes acciones, se darán en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes, con el fin de lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico dentro del Sistema Educativo”. Delgado, K. (2015).

## PARTE I: DATOS INFORMATIVOS

Señale con una (x) según corresponda:

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<b>DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA</b>				
1. La institución educativa, identifica a estudiantes con necesidades educativas especiales.				
2. Los estudiantes en la institución educativa, buscan ayudarse unos a otros.				
3. Considera, que los docentes colaboran entre sí.				
4. Los docentes y estudiantes se tratan con respeto.				

5. Existe colaboración entre docentes y padres de familia y/o representantes.				
6. Los estudiantes, han desarrollado en algún momento actividades con empresas de producción o de servicios del sector.				
7. Los estudiantes buscan destacarse en diferentes actividades como: aprendizaje, cultura, deportes, entre otras.				
8. Los docentes trabajan fuera del aula con ciertos estudiantes.				
9. La misión y visión de la institución educativa citada en el Proyecto Educativo Institucional, refleja un trabajo de inclusión para los estudiantes.				
<b>DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>				
10. La institución educativa, tiene una filosofía de educación inclusiva.				
11. Los docentes, piensan que todo el alumnado es igual de importante.				
12. Los docentes y los estudiantes son tratados como personas poseedoras de un "rol".				
13. Los docentes, buscan que todos los estudiantes logren sus aprendizajes.				
14. La institución educativa, se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
15. La institución educativa, realiza actividades para atención a estudiantes que han ingresado a la comunidad educativa.				
16. La institución educativa, permite el ingreso de todos los estudiantes que viven en el sector.				
17. La institución educativa, busca que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
18. Los docentes, organizan grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.				
19. La institución educativa, coordina con otros profesionales para atender casos de estudiantes con necesidades educativas.				
20. Los docentes, participan de programas de capacitación.				
<b>DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>				
21. En la institución educativa se realizan procesos de atención a ciertos estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje.				

22. En la institución educativa se realizan evaluaciones de aprendizajes específicas para ciertos estudiantes.				
23. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje.				
24. En caso de existir, se atiende a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano.				
25. Considera que en la institución se ayuda a los estudiantes por pena.				
26. Los docentes en las aulas de clase buscan enseñar a todos los estudiantes.				
27. Los docentes, buscan la comprensión de la clase desde cada uno de los estudiantes.				
28. Los docentes dictan las clases para todos los estudiantes.				
29. Los docentes involucran activamente a todos los estudiantes en el aprendizaje.				
30. La disciplina de la clase, se basa en el respeto mutuo (estudiantes – docentes).				
31. Usted considera que los docentes si planifican sus clases.				
32. El profesorado, se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de cada uno de los estudiantes.				
33. Todo estudiante participa en actividades complementarias y extraescolares.				
34. La diversidad de estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
35. Los docentes, utilizan materiales de apoyo para lograr el aprendizaje en los estudiantes.				

Si las respuestas predominan en desacuerdos, comente su negación.

.....  
.....  
.....

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

## ANEXO D

### VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Nombre: .....

Especialista en:.....

Cite la actividad que realiza respecto a Educación Inclusiva.

.....  
.....

Objetivo:

Realizar la validación del cuestionario adjunto, el cual busca recopilar información a nivel de autoridades, docentes, padres de familia y estudiantes, sobre el trabajo de inclusión educativa que desarrollan las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.

Para este proceso de validación se valorará las características psicométricas de fiabilidad, validez, y factibilidad del cuestionario.

**1. FIABILIDAD.** Se medirá según el grado de consistencia y precisión de los resultados obtenidos a través de los ítems del cuestionario, los cuales exploran las tres dimensiones de la inclusión educativa: Cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Señale con una(x) según corresponda.

Fiabilidad	Completa- mente de acuer- do	De acuer- do	En des- acuerdo	Completa- mente en desacuer- do
1. Analice la estructura del cuestionario, esta permite una comprensión por parte de los encuestados.				
2. Considerando que la cultura inclusiva orienta hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno de los integrantes es valorado, con el único fin de que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Analice los ítems citados en esta dimensión (1 al 9), estos evidencian este trabajo.				

<p>3. Las políticas inclusivas pretenden asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Los ítems citados del 10 al 24 en esta dimensión evidencian este trabajo.</p>				
<p>4. La dimensión de prácticas inclusivas pretende que las instituciones educativas reflejen una cultura y políticas inclusivas, éstas intentan asegurar que las actividades en el aula y las extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. Además, la docencia y los apoyos pedagógicos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. Analice los ítems citados del 25 al 49, éstos evidencian este trabajo.</p>				
<p>5. El instrumento según las tres dimensiones logrará medir lo citado.</p>				

**2. VALIDEZ.** Identifica el grado en que los ítems logren conocer el cumplimiento de los índices de educación inclusiva. Solo se consideró el instrumento de autoridades y docentes, de las observaciones recibidas al respecto se reformulará el instrumento de estudiantes y padres de familia y/o representantes.

A continuación, señale con una (x) si considera que el ítem es adecuado o inadecuado. Complementariamente se ha ubicado una columna sombreada en la parte derecha, en la cual se solicita que califique la fiabilidad de cada ítem con un puntaje de 0 a 10 puntos.

## Cuestionario de Indicadores Inclusivos

Datos Informativos:

Institución educativa: .....

Es usted:

<i>Autoridad</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Pedagogo de apoyo</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Padre de familia o representante</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Docente</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Estudiante</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Otros.....</i>	<input type="checkbox"/>

Introducción:

El presente cuestionario es parte de una investigación que permitirá conocer las acciones en Inclusión Educativa que desarrolla esta institución, ha sido estructurado considerando tres dimensiones que incluyen diversos ítems derivados de los índices inclusivos, se solicita total honestidad en sus respuestas, posteriormente se emitirá una propuesta de trabajo para cada uno de los estamentos de la comunidad educativa en caso de ser necesario.

La escala utilizada para cada ítem es:

- Completamente de acuerdo: Cuando el encuestado evidencie un 100 % de cumplimiento del ítem.
- De acuerdo: Cuando el encuestado evidencie un 750 % de cumplimiento del ítem.
- En desacuerdo: Cuando el encuestado no observe que el ítem se cumple.
- Necesito más información: Cuando el ítem no se cumple porque no hay claridad en el ítem.

Objetivo:

Identificar el cumplimiento de los índices de educación inclusiva, según la escala descrita.

Señale con una (x) según corresponda:

Indicadores	Ítem adecuado	Ítem no adecuado	Puntaje del ítem
<b>DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA</b>			
1. La institución educativa realiza valoraciones para identificar a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.			
2. Los estudiantes en la institución educativa buscan ayudarse unos a otros.			
3. Los docentes en la institución educativa colaboran entre sí.			
4. Los docentes y estudiantes buscan tratarse con respeto.			
5. Los docentes y padres de familia y/o representantes colaboran entre sí.			
6. Los docentes y los miembros del consejo ejecutivo, evidencian un trabajo colaborativo.			
7. Las empresas de producción y de servicios de la comunidad, colaboran con esta institución educativa.			
8. Los docentes tiene expectativas altas sobre todos los estudiantes.			
9. Los docentes trabajan fuera del aula, con estudiantes que tienen alguna necesidad educativa.			
10. La identidad institucional citada en el Proyecto Educativo Institucional PEI, orienta hacia un trabajo inclusivo de toda la comunidad educativa.			
11. En la institución educativa, se han realizado cambios en el PEI, que oriente a hacer un trabajo más inclusivo para toda la comunidad educativa.			
<b>DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>			
12. La comunidad educativa comparte una filosofía de educación inclusiva, reflejada en el PEI.			
13. Los docentes piensan que todo el alumnado es igual de importante.			
14. Los docentes y los estudiantes son tratados como personas que poseen "rol".			



15. Los docentes intentan eliminar barreras para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.			
16. La institución, se adapta a todas las necesidades educativas de los estudiantes. Por ejemplo: atiende un caso de discapacidad auditiva.			
17. Los nombramientos o incentivos para los docentes, se realizan de acuerdo a la normativa vigente y sin ninguna discriminación.			
18. Se ayuda a todos los nuevos integrantes de la comunidad educativa a adaptarse a la institución.			
19. Cuando los estudiantes acceden a la institución educativa por primera vez, se realizan actividades de inducción para lograr su adaptación.			
20. La institución educativa permite el ingreso y matrícula de todos los aspirantes.			
21. La institución, hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.			
22. La institución educativa, organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.			
23. Se coordina con el pedagogo de apoyo o con los representantes de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI, para que los docentes puedan desarrollar otras actividades de adaptaciones con estudiantes con necesidades educativas especiales.			
24. La institución educativa trabaja colaborativamente con la UDAI.			
25. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad de estudiantes.			
26. Considera que las políticas educativas de "necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad" son políticas de inclusión en esta institución educativa.			
<b>DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>			
27. Si en la institución educativa se cuenta con el pedagogo de apoyo. Orienta a los docentes en un trabajo eficaz en casos de adaptaciones curriculares.			

28. Las prácticas de evaluación de aprendizajes adaptados son utilizadas para reducir las barreras de aprendizaje en aquellos casos de estudiantes de inclusión educativa.			
29. Las evaluaciones de aprendizajes, se enfocan hacia los logros de todo estudiante.			
30. La atención que se presta a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el pedagogo de apoyo.			
31. El trabajo desarrollado por el pedagogo de apoyo con los docentes, guardan relación con el desarrollo del currículo vigente.			
32. Se han tomado decisiones de ayuda a ciertos estudiantes por solidaridad.			
33. Los docentes planifican su trabajo para atender a todos los estudiantes.			
34. Los docentes desarrollan su trabajo de aula atendiendo a todos los estudiantes.			
35. Los docentes en el desarrollo de las clases, promueven la comprensión para cada uno de los estudiantes.			
36. Se involucra activamente a todos los estudiantes en su propio aprendizaje.			
37. La institución trabaja con un plan académico o microplanificaciones, desarrolladas entre docentes y pedagogo de apoyo, para estudiantes con quienes se demanda hacer un trabajo de educación inclusiva.			
38. Las microplanificaciones de los docentes evidencian acciones de adaptaciones para ciertos estudiantes.			
39. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración con sus pares.			
40. La disciplina de los estudiantes refleja un trato de respeto entre pares.			
41. El profesorado, se preocupa en apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.			
42. El pedagogo de apoyo orienta a los docentes, con el fin de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.			
43. Los docentes envían a casa actividades de refuerzo, estas son propuestas para todos los estudiantes.			

44. Todo estudiante participa en actividades complementarias y extraescolares.			
45. Se conocen y se aprovecha para el aprendizaje los recursos de la comunidad.			
46. La experiencia de los docentes se aprovecha en el aprendizaje de los estudiantes.			
47. La diversidad de los estudiantes, se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.			
48. Los docentes, generan recursos didácticos para apoyar el aprendizaje y la participación.			
49. La Unidad de Apoyo a la Inclusión UDAI, ha intervenido en la institución, para orientar prácticas de aula en casos específicos de estudiantes.			

Si las respuestas predominan en desacuerdos, comente su negación.

.....  
.....  
.....

**3. FACTIBILIDAD.** Determinará si es asequible para ser aplicado en la institución educativa, considerando que estas serán instituciones particulares y fiscales, además analizará algunas características como: el tiempo empleado para responder de cada uno de los grupos informantes, la sencillez y amenidad del formato utilizado, brevedad, claridad de los ítems y su forma de registrar las respuestas respecto a la escala.

Objetivo: Identificar la factibilidad de cuestionario, se realizará un pilotaje con representantes de autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia, a quienes luego de aplicar el cuestionario, se formularán las siguientes interrogantes:

El tiempo empleado en responder el cuestionario, ustedes lo consideran:

<i>Adecuado</i>	
<i>Poco adecuado</i>	
<i>Inadecuado</i>	

La forma como se ha estructurado el instrumento, usted la considera:

<i>Adecuado</i>	
<i>Poco adecuado</i>	
<i>Inadecuado</i>	

Los ítems se agruparon en tres dimensiones:

<i>Si me di cuenta</i>	
<i>No me di cuenta</i>	

Los ítems reflejan en su mayoría:

<i>Claridad</i>	
<i>Entienden poco</i>	
<i>No se entienden</i>	

El tiempo empleado en responder el cuestionario, ustedes lo consideran:

<i>Adecuado</i>	
<i>Poco adecuado</i>	
<i>Inadecuado</i>	

Estuvieron claros algunos términos poco comunes en su gestión respecto a la Inclusión educativa. Ejemplo: Unidades de Apoyo a la Inclusión.

<i>Si me di cuenta</i>	
<i>No me di cuenta</i>	

## ANEXO E

### PUNTUACIÓN POR CADA INDICADOR

Indicadores	Generadores del servicio	Beneficiarios del servicio	PROMEDIO	CATEGORÍA
<b>DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA</b>				
1. La institución educativa ha identificado a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.	2,78	3,33	3,05	B
2. Los estudiantes en la institución educativa buscan ayudarse unos a otros.	2,89	3,44	3,16	B
3. Los docentes en la institución educativa colaboran entre sí.	3,23	3,60	2,42	B
4. Los docentes y estudiantes buscan tratarse con respeto.	3,37	3,32	3,34	B
5. La comunidad educativa colabora entre sí.	3,13	3,43	3,28	B
6. Las empresas de producción y/o de servicios de la comunidad, colaboran con esta institución educativa.	2,62	2,68	2,65	B
7. Los docentes tiene expectativas altas sobre todos los estudiantes, buscando que se destaquen en diferentes actividades como: aprendizaje, cultura, deportes, entre otras.	3,46	3,72	3,59	A
8. Los docentes trabajan fuera del aula con ciertos estudiantes.	2,69	2,45	2,57	B
9. La misión y visión de la institución educativa citada en el Proyecto Educativo Institucional, refleja un trabajo de inclusión para los estudiantes.	3,10	3,18	3,14	B
<b>DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS</b>				
10. La comunidad educativa comparte una filosofía de educación inclusiva, reflejada en el PEI.	3,23	2,96	3,09	B
11. Los docentes piensan que todo estudiante es igual de importante.	3,81	3,52	3,66	A
12. Los docentes y los estudiantes son tratados como personas que poseen "rol".	3,44	3,44	3,44	B
13. Los docentes se esfuerzan para lograr que todos los estudiantes aprendan.	3,20	3,48	3,49	B
14. La institución educativa, se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	3,23	3,51	3,21	B

15. La institución educativa, realiza actividades para atención a estudiantes que han ingresado a la comunidad educativa.	3,23	3,46	3,35	B
16. La institución educativa permite el ingreso de ciertos estudiantes del sector.	3,44	3,48	3,46	B
17. La institución, hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos los estudiantes.	3,03	3,03	3,27	B
18. La institución educativa, organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes, se sientan valorados.	3,28	3,42	3,35	B
19. Se coordina con el pedagogo de apoyo y/o con los representantes de la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión UDAI, para que los docentes puedan desarrollar actividades de adaptaciones con estudiantes con necesidades educativas especiales.	2,09	2,74	2,42	C
20. La institución educativa organiza programas de actualización docente.	2,97	3,42	3,20	B
21. Conocen claramente lo que implica una adecuada educación inclusiva.	3,30	2,96	3,13	B
<b>DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>				
22. En la institución educativa se realizan procesos de atención a ciertos estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje.	3,19	3,50	2,94	B
23. Las prácticas de evaluación de aprendizajes adaptadas son utilizadas como una herramienta que permite realizar adecuaciones en función de ciertos estudiantes.	1,65	3,17	3,18	B
24. En caso de existir, se atiende a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano.	3,46	2,36	2,01	C
25. Se han tomado decisiones de ayuda a ciertos estudiantes por solidaridad.	3,48	1,90	2,68	B
26. Los docentes dictan las clases para todos los estudiantes.	3,65	3,67	3,58	A
27. Los docentes involucran activamente a todos los estudiantes en el aprendizaje.	3,05	3,55	3,60	A
28. En las aulas de clase se fomenta el respeto mutuo.	3,22	3,69	3,37	B
29. En la institución educativa se trabaja con adaptaciones al plan académico o microplanificaciones, desarrollados entre docentes, y/o pedagogo de apoyo, y/ o con intervención de la UDAI, para estudiantes con quienes se demanda hacer un trabajo de educación inclusiva.	3,31	3,71	3,47	B

30. Los docentes se preocupan por lograr que todos los estudiantes aprendan.	3,31	3,61	3,46	B
31. Se fortalece el aprendizaje de los estudiantes, mediante actividades complementarias y extracurriculares.	3,24	3,24	3,29	B
32. La diversidad de los estudiantes, se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	3,46	3,48	3,47	B
33. Los docentes, generan recursos didácticos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	3,46	3,36	3,41	B

Fuente: Autora sistematización.



## ANEXO F

### VALORES INCLUSIVOS

<i>Estructuras</i>	<i>Relaciones</i>	<i>Espíritu</i>
<i>Igualdad</i> <i>Derechos</i> <i>Participación</i> <i>Comunidad</i> <i>Sostenibilidad</i>	<i>Respeto a la diversidad</i> <i>No – violencia</i> <i>Confianza</i> <i>Compasión</i> <i>Honestidad</i> <i>Valor</i>	<i>Alegría</i> <i>Amor</i> <i>Esperanza/optimismo</i> <i>Belleza</i>

