



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA APLICADA

Doctorado en EDUCACIÓN

**PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PERTENECIENTES AL DISTRITO
METROPOLITANO DE QUITO**

Nombre y firma de la Doctoranda:

Sra. Karina Elizabeth Delgado Valdivieso

Nombre y firma del Doctor:

Dr. Miquel Àngel Essomba Gelabert

BELLATERRA, julio 2017

Dr. Miquel Àngel Essomba Gelabert, catedrático, titular, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

HAGO CONSTAR QUE:

La Investigación realizada bajo la dirección del firmante para la Licenciada Karina Elizabeth Delgado Valdivieso, con el título PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PERTENECIENTES AL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO, reúne todos los requerimientos científicos, metodológico y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, por la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, por lo tanto considero procedente autorizar su presentación.

Bellaterra, 20 de julio de 2017

Firmado:.....

DEDICATORIA

Este trabajo llena mi vida de muchas expectativas, lo dedico a:

Ángel mi esposo, quien en silencio siempre está conmigo,

Nico y Maty mis hijos, quienes son mi inspiración para caminar juntos.

Mis papis y mis hermanos, mis amigos de siempre.

AGRADECIMIENTOS

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 tesis, por toda su valiosa orientación en el desarrollo de esta investigación.

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

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

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

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

RESUMEN

La educación inclusiva busca lograr un servicio que atiende a todos los estudiantes sin ninguna discriminación por su condición de origen, social, intercultural y personal. Lo descrito analizado como problemática en Ecuador, evidencia aun 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 no reciben ningún tipo de apoyo; y (d) estudiantes del sistema intercultural bilingüe cuentan con docentes y materiales que no satisfacen la demanda de formación bilingüe, entre otras.

Este estudio 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 es lo que sucede en todo país, por ende, es necesario replicar este estudio en otras zonas del país.

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

ABSTRACT

Inclusive education seeks to achieve a public service that cares for all students without discrimination due to their origin, social, intercultural and personal backgrounds. What is problematic in Ecuador is the evidence of children and adolescents who do not yet receive this quality educational service who fall into four types: (a) students of ethnic minorities; (b) adolescents with late onset of secondary education; (c) students with a disability who do not receive any support; and (d) students in the intercultural bilingual system who have teachers and materials that do not meet the demand for bilingual training, among others.

This study 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

AMIE	Archivo Maestro del Ministerio de Educación
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CISE	Centro de Estudios para la Educación Inclusiva
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CONADIS	Consejo Nacional de Discapacidades
DECE	Departamento de Consejería Estudiantil
FADSE	Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador
IBD	Investigación basada en el diseño
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censo
LOD	Ley Orgánica de Discapacidad
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe
MinEduc	Ministerio de Educación de Ecuador
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OACDH	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONGs	Organismos no Gubernamentales
ONU	Organización para las Naciones Unidas
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PREAR	Programa Redes Autónomas Escolares Rurales
PRONADE	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sistema Educativo

SICES	Sistema Integrado del Conocimiento y Estadística Social
UDAI	Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión
UCE	Universidad Central de Ecuador
UTPL	Universidad Técnica Particular de Loja
UNAE	Universidad Nacional de Educación
UNESCO	Organización para las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

INDICE GENERAL

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN.....	16
Antecedentes.....	18
El problema.....	25
Pregunta de investigación	27
Contexto y marco teórico.....	27
Definición de términos.....	28
Presunciones del autor del estudio	31
Supuestos del estudio.....	32
CAPÍTULO 2 REVISIÓN DE LA LITERATURA	33
Pasos en el proceso de revisión de la literatura	34
Temas de la revisión de la literatura.....	34
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	72
Introducción a la metodología.....	72
Justificación de la metodología seleccionada.....	72
Herramientas de investigación utilizadas	77
Descripción de participantes	78
Fuentes y recolección de datos.....	83
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS	89
Detalles del análisis	89
Importancia del estudio.....	224
Resumen de sesgos del autor.....	225
CAPITULO 5 CONCLUSIONES.....	227
Respuesta a la pregunta de investigación	227
Limitaciones del estudio	230
Recomendaciones para el futuro	232
Resumen en general	234
CHAPTER 5 CONCLUSIONS	236
Answer to research question	236
Limitations of the study	239
Recommendations for the future	240
Overall Summary.....	242
REFERENCIAS	245
ANEXO A	
INSTRUMENTO UTILIZADO PARA CONOCER EL TRABAJO QUE REALIZA EN INCLUSIÓN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA, SEGÚN LOS INDICADORES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	252
ANEXO B	
GUIÓN DE ENTREVISTA PARA CARACTERIZAR LAS ACCIONES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	255
ANEXO C	
CUESTIONARIO PARA RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN CON AUTORIDADES, EQUIPO DECE Y DOCENTES.....	257

CUESTIONARIO PARA RECOPIACIÓN DE LA INFORMACIÓN CON ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA	263
ANEXO D VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO.....	267
ANEXO E PUNTUACION POR CADA INDICADOR.....	276
ANEXO F VALORES INCLUSIVOS	279
ANEXO G AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	280

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorización de instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito	22
Tabla 2. Movilidad humana al Ecuador de personas en edad escolar.	24
Tabla 3. Categorización grupos de atención prioritaria.....	37
Tabla 4. Categorización de necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad	39
Tabla 5. Categorización de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad	40
Tabla 6. Categorización según situación de vulnerabilidad	40
Tabla 7. Recategorización para atención a la diversidad de estudiantes en una institución educativa.	54
Tabla 8. Escala tipo Likert del cuestionario	78
Tabla 9. Distribución distrital del Distrito Metropolitano de Quito	79
Tabla 10. Instituciones educativas inclusivas del Distrito Metropolitano de Quito	80
Tabla 11. Representantes de las nueve instituciones educativas, responsables de proveer la información.....	81
Tabla 12. Número de representantes de las instituciones educativas, responsables de proveer la información.....	82
Tabla 13. Categorización de cada indicador.....	84
Tabla 14. Categorización de las instituciones educativas por indicador	85
Tabla 15. Caracterización de los histogramas presentados en el análisis de la información	86
Tabla 16. Puntuaciones por dimensión en el Distrito Metropolitano de Quito	114
Tabla 17. Puntuaciones por rol, de los equipos generadores del servicio educativo.....	118
Tabla 18. Puntuaciones del rol por equipos beneficiario del servicio educativo.	121
Tabla 19. Puntuaciones por roles y dimensiones.....	129
Tabla 20. Caracterización de las acciones en educación inclusiva descritas por autoridades de las Instituciones Educativas durante el año lectivo 2014 – 2015.	132
Tabla 21. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de la autoridad y docentes de la Institución Educativa A	138
Tabla 22. Descripción de la gestión de educación inclusiva desde representantes de autoridad y docentes de la Institución Educativa A.....	140
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.	142
Tabla 24. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de autoridad, DECE y docentes de la Institución Educativa B.	145

Tabla 25. Descripción de la gestión de educación inclusiva desde representantes de autoridad, equipo DECE y docentes de la Institución Educativa B.	147
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.	149
Tabla 27. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión, desde representantes de autoridades y docentes de la Institución Educativa C.	152
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.	154
Tabla 29. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión, desde representantes de autoridad, DECE y docentes de la Institución Educativa D.	158
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.	161
Tabla 31. Puntuación de la gestión de la educación inclusiva desde los dos grupos de encuetados de la Institución Educativa D.	163
Tabla 32. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde la autoridad y docentes de la Institución Educativa E.	165
Tabla 33. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes de la Institución Educativa E.	166
Tabla 34. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de autoridad y docentes de la Institución Educativa F.	169
Tabla 35. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes de la Institución Educativa F.	171
Tabla 36. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de la autoridad y docentes de la Institución Educativa G.	174
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.	177
Tabla 38. Descripción de las dimensiones de educación inclusiva desde representantes de la autoridad, pedagogo de apoyo y docentes de la Institución Educativa H.	180
Tabla 39. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión desde los estudiantes de la Institución Educativa H.	182
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.	185
Tabla 41. Descripción de la gestión de educación inclusiva por dimensión según los estudiantes de la Institución Educativa I.	188
Tabla 42. Categorizaciones y codificaciones “B” y “C”, para el plan de mejora inclusivo, según la opinión de los equipos generadores del servicio educativo.	196
Tabla 43. Categorizaciones y codificaciones “B” y “C”, para el plan de mejora inclusivo, según la opinión de equipo beneficiario del servicio.	198

Tabla 44. Plan de mejora inclusivo	208
Tabla 45. Categorizaciones y codificaciones “A”, relacionadas con la construcción del modelo de educación inclusiva, según la opinión de autoridades y docentes.	217
Tabla 46. Categorizaciones y codificaciones “A”, para el modelo de educación inclusiva, según la opinión de los beneficiarios del servicio educativo.....	218

FIGURAS

Figura 1: Brechas del servicio educativo en Ecuador.....	18
Figura 2: Descripción de la educación inclusiva. Estrategias de trabajo. Fuente: Autora.	54
Figura 3: Estructura de los indicadores para la educación inclusiva. Fuente: Booth y Ainscow.	64
Figura 4: Estructura metodológica diseñada. Fuente: Autora.	73
Figura 5: Gestión en educación inclusiva en el Distrito Metropolitano de Quito.	76
Figura 6: Rango de puntuaciones por dimensiones y roles.	130
Figura 7: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa A, según opinión de autoridad y docentes.	140
Figura 8: Comparación entre resultados obtenidos y esperados en la Institución Educativa A, según opinión de estudiantes y padre de familia y/o representante.....	144
Figura 9: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa B, según opinión de autoridad, equipo DECE y docentes.	148
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.	151
Figura 11: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa C, según la opinión de la autoridad y docentes.	154
Figura 12: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa D, según opinión de autoridad, equipo DECE y docentes.....	160
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.....	163
Figura 14: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa E, según opinión de autoridad y docentes.	166
Figura 15: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa E, según opinión de autoridad y docentes.	168
Figura 16: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa F, según opinión de autoridad y docentes.....	171
Figura 17: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa F, según opinión de los estudiantes.	173
Figura 18: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa G, según opinión de autoridad y docente.	176
Figura 19: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa G, según opinión de estudiantes y padres de familia.....	178

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.	182
Figura 21: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa H, según opinión de estudiantes, siendo los representantes del Gobierno Escolar.	184
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.	187
Figura 23: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa I, según opinión de representantes del Gobierno Escolar.	189
Figura 24: Comparación de las dimensiones de la educación inclusiva en las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.	190
Figura 25: Niveles de responsabilidades en el Ministerio de Educación.	203
Figura 26: Sistematización del plan de mejora inclusivo para la muestra de instituciones del Distrito Metropolitano de Quito.	216
Figura 27: Modelo de educación inclusiva del Distrito Metropolitano de Quito.	223

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

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). En el contexto ecuatoriano es un servicio que atiende a todos los estudiantes sin ninguna discriminación 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 la 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). El derecho internacional público general en este estudio es referido a principios y disposiciones aplicables en materia de derechos humanos, mientras que el derecho internacional público particular referido específicamente al derecho internacional sobre los derechos humanos. En los últimos años se han desarrollado cartas y convenciones

que regulan las obligaciones de los Estados para cumplir con la definición de medidas legislativas, según el derecho interno. Las leyes en materia de educación describen un servicio para todos, mediante el planteamiento y adecuación de las medidas legislativas para lograr una educación equitativa. Las leyes regulan las obligaciones de los Estados para cumplir con la definición de las medidas según el derecho interno, con el planteamiento y adecuación de medidas legislativas para lograr una educación al servicio de todos los estudiantes.

En el contexto nacional de Ecuador se ha definido políticas, leyes y reformas educativas que buscan la universalización de la educación inicial y básica. La Constitución del Ecuador (2008) describe el derecho a la educación “...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 que se encuentran en edad escolar deben acceder al servicio educativo. 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 que sea excluido del servicio educativo, o al menos la inclusión total de los niños y niñas en los niveles iniciales

debe ser cien por ciento, debido a la consideración de tiempo para implementación de las citadas normativas.

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.

Antecedentes

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 haber logrado dominar las competencias necesarias para insertarse en un mundo cada vez más globalizado. La mayoría de 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 en edades entre 5 a 14 años. De estos, 164.640 están fuera del sistema escolar. De esa población excluida de la educación, el Sistema Integrado de Conocimientos y Estadística Social del Ecuador (SICES) estimó que 49,5% de no asistieron 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 tabla siguiente visualiza las cifras en Ecuador y las relaciona con el total del porcentaje de población que no asiste a clases.

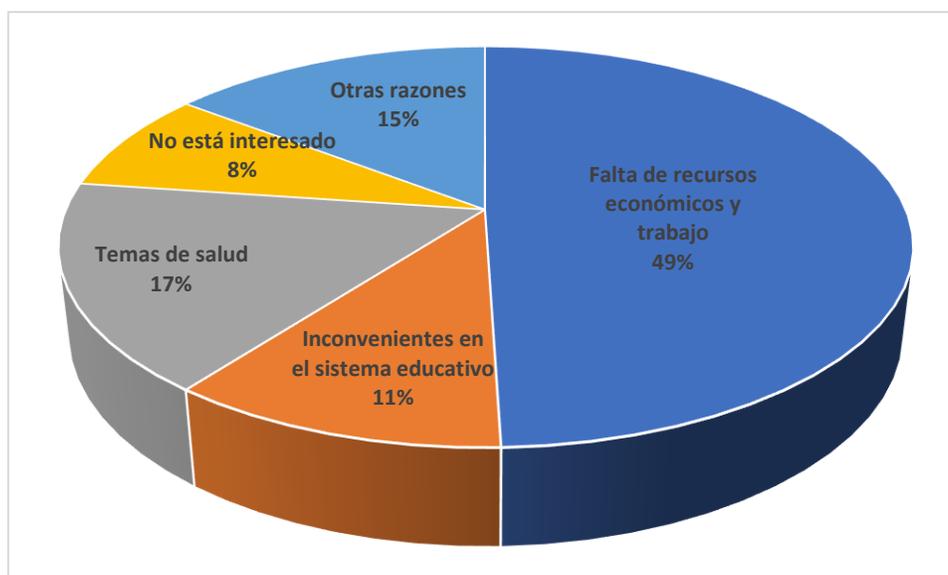


Figura 1: Brechas del servicio educativo en Ecuador. Fuente: Autora, basado en datos del Sistema Integrado de Conocimientos y Estadística Social del Ecuador, 2010.

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 al 2021, dedicado en ese año a la actualización de datos de las once metas. La meta general segunda sobre igualdad educativa y la superación de toda forma de discriminación muestra resultados comunes del 2013 y 2016, a nivel de la región se observa bajas tasas de escolarización de poblaciones de colectivos como en la educación intercultural bilingüe. En Ecuador las estadísticas coinciden en 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 aumento 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 han ingresado a la educación primaria es de 7.5% durante los años 2013 y 2015 en Iberoamérica. En Ecuador al año 2015, existió un 6% de tasa neta de estudiantes que no se han matriculado en educación básica (OEI, 2016). Las cifras reportadas por SICES son parecidas, pero no exactas a las de la OEI. Los estudios realizados por el SICES (2016) en Ecuador, respecto a la tasa neta de matrícula al año 2016 se visualiza en la educación general básica es del 96,2%, en la educación general básica preparatoria y elemental es de 93,3%, en la educación general básica media es de 88,4% y en la educación general básica superior es de 82,5%. Aunque mejor que muchos vecios, esto implica que Ecuador se debe crear alternativas para una mejor aplicación de educación inclusiva en el país por los estudiantes afuera del sistema. Se puede dividir esta población por sus características de sexo y género, discapacidad, interculturalidad y movilidad.

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 en la última década respecto al promedio de años de escolaridad por sexo y género. La escolaridad alcanza una asistencia a instituciones con educación general básica del 96,5% de mujeres, frente a un 96% de hombres. 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% son hombres. Los datos citados del SICES y del AMICE evidencian diferencias porcentuales poco significativas.

El SICES (2016), en su estudio sobre niños, niñas y adolescentes que no asisten a un establecimiento de educación regular en la educación general básica a nivel nacional es de 3,8% (n= 128.448), mientras que en el Distrito Metropolitano de Quito existe un 7,44%

(n=16.743). Las estadísticas generan la necesidad de alternativas de atención en función de una educación inclusiva para los porcentajes de poblaciones antes citados, pese a constituir 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 su identidad sexual no hegemónica y exigen 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.

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, o sea, alrededor del 13% de la población mundial. El *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (2011) señala, 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 son personas con discapacidad según el censo de 2010 (INEC, 2010).

El Plan Nacional de “Educación para todos” de Ecuador (2015) evidencia que la educación regular ha atendido únicamente a un 58,8% de personas con discapacidad. Datos oficiales del AMIE (2016) evidencian, de las 25.648 instituciones educativas, 5.503 reportan atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. El porcentaje de 21,46% de instituciones educativas que reportan una atención

en educación inclusiva resulta muy limitado. Las estadísticas evidencian la necesidad de fundamentar el concepto de educación inclusiva, porque existe una gran falta de comprensión de la obligación del Estado para atender a una diversidad de estudiantes que son parte del sistema educativa y de una educación inclusiva.

El AMIE (2016) describe datos del Distrito Metropolitano de Quito que muestra la existencia 1.498 instituciones educativas, de estas 626 tienen una sostenibilidad fiscal, equivalente al 41,78%. Las instituciones educativas de sostenibilidad fiscal reflejan que 320 han reportado una atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad con una atención a 1.512 estudiantes. Además, 220 instituciones reportan casos de estudiantes con necesidades educativas no asociadas a una discapacidad con una atención a 5.668 casos. Ochenta y seis instituciones educativas fiscales no reportan casos de necesidades educativas especiales. Si la definición de la educación inclusiva fuera compartida entre todas las instituciones, los datos deben ser más o menos regulares en todas las instituciones. Los datos reflejan que no hay una comprensión de lo que implica el trabajo de hacer una educación inclusiva.

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

Total de instituciones educativas	Sostenibilidad fiscal	Atención a estudiantes con NEE
1498	626	320

Fuente: Autora. AMIE, 2016.

Interculturalidad.

El *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo* [PNUD] (2010) señala que existe aproximadamente 50 millones de habitante 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, hay una gran diferencia entre grupos étnicos. La población indígena recibe un promedio de 6,9 años de escolaridad; la población montubia recibe un promedio de 7,4 años de escolaridad; la población afroecuatoriana recibe 9,4 años de escolaridad; la población mestiza 10,5 años y la población blanca 11,1 años. Esto implica 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. Esto 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. Existe 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. Finalmente, de las 14 nacionalidades, y 24 idiomas (que incluyen nueve variedades del idioma quechua) en Ecuador, no todos los textos escolares son elaborados en todos los idiomas. Incluso sus traducciones evidencian inconsistencias, lo que genera que en algunos momentos no sean utilizados. Esto implica que la educación del sistema intercultural bilingüe es inferior en relación con otros grupos étnicos por calidad y cantidad de docentes que la atienden.

Movilidad.

La movilidad humana es relativamente nueva, se presenta en cualquier persona, familia o grupo humano, quienes podrán establecerse temporal o permanentemente en un sitio diferente al de su origen o en el cual residió hasta el momento de su movilidad (Benavides y Rodas, 2009). En la última década, según Ecuador en cifras (2014), Ecuador ha experimentado un incremento en la movilidad de la población en general mientras que el 2001 se contabilizó 104.130 extranjeros, al año 2014 creció a 408.327. Los extranjeros que ingresaron al Ecuador citan como actividades negocios, eventos, estudios y otros. Las actividades otros pueden detallar ingresos con conflictos en la frontera norte en calidad de refugiados. Los países con mayor cantidad 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.

Países con mayor cantidad de ingresos de personas	Total de ingresos	Personas en edad escolar 0-19 años
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 asentamiento de extranjeros en mayor medida en el Distrito Metropolitano de Quito con 705.320, que es considerable cuando nota que la población total fue de 2.239.191 al año 2010, considerando que esta tiene aumentos progresivos anuales.

Los datos citados derivan un análisis para lograr una mejor integración de niños migrantes. Las familias migrantes necesitan un plan de estudios que se adecue, apoyo específico para adquirir el idioma de la enseñanza y el apoyo psicológico en caso de requerirse. Los entornos de aprendizaje inclusivos pueden apoyar su integración y su éxito educativo, y evitar cualquier tipo de prácticas de separación o segregación. Las competencias de sus orígenes y su lenguaje deben ser apreciadas y utilizadas como un recurso para toda la clase (School Policy Working, 2015).

El problema

Los antecedentes de la investigación reflejan una valoración respecto a la equidad del servicio educativo relacionada con la educación inclusiva. En Ecuador existe 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 que existe 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). Mientras que 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 por un porcentaje sobre 100% es por repetición de un grado o más por parte de 15,62% de los estudiantes.

De los grupos étnicos en edad escolar en la educación general básica que no asisten a la escuela (n = 128.740) la mayoría 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 razones el (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 existe 774.352 estudiantes en el Distrito Metropolitano de Quito (AMIE, 2015), datos oficiales del Ministerio de Educación reportan 1.512 estudiantes tienen alguna necesidad educativa especial asociada a una discapacidad, certificada por el Consejo Nacional de Discapacidades y 5.568 estudiantes tienen alguna necesidad educativa especial no asociada a una discapacidad, con un total de 7.080 alumnos que no reciben la atención educativa prometida por las leyes. Las 365 instituciones educativas fiscales que reportan ser inclusivas son el 51,77 % del total de instituciones con otro sostenimiento como particulares, fisco misionales y municipales.

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 lograr 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 éste.

Raíz del problema y posible solución.

Según los datos del censo ecuatoriano (2010) y de los datos oficiales del Ministerio de Educación, AMIE (2016), existe un alto porcentaje de diferentes 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*. Una hipótesis de una posible solución es de primero conocer el trabajo realizado por cada comunidad educativa del Distrito Metropolitano de Quito en

función de los conocimientos que tiene sobre la educación inclusiva y segundo, si existe una brecha entre los resultados ideales y los obtenidos, y crear un plan de intervención.

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?

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 una 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 utilizará el marco teórico de las investigaciones de Ainscow como guía.

El modelo de educación inclusiva: indicadores.

La educación inclusiva podrá conocerse en cada institución 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 practicas inclusivas. Los indicadores de inclusión son planteados por Booth y Ainscow en 1998 y son un referente a nivel de diferentes contextos internacionales. Las descripciones citadas se basan en el modelo de indicadores y son el enfoque de la metodología aplicada en este estudio.

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 en cuanto a políticas, prácticas y cultura inclusiva para definir acciones hacia la mejora.

El significado del estudio.

Las políticas educativas sobre educación inclusiva diseñadas en el contexto ecuatoriano permitirán emitir recomendaciones del estudio. La experiencia adquirida con este estudio tendrá una proyección a nivel de otras zonas del territorio y se puede constituir en 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 aplicados con una automatización informática que permita agilizar procesos.

Definición de términos

Educación inclusiva.

Según UNESCO, la definición de “educación inclusión” es un aseguramiento de 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 si son atendidos con diferentes acciones, según 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.

Sistema educativo.

La definición de “sistema educativo” es 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).

Atención a la diversidad.

La definición de “atención a la diversidad” en el contexto educativo es una situación donde el estudiante es protagonista de los aprendizajes, puede presentar necesidades educativas temporales o permanentes, derivadas de factores de culturas, de orígenes, del nivel socio económicos y personales (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 independiente 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.

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.

Comunidad educativa.

Según Significados (2017) la definición de “comunidad educativa” es toda agrupación de personas, relacionadas por un interés común que es la educación, está integradas por personas afectadas y que afectan la educación. Tedesco (2004) señala 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 del conjunto de la institución educativa. El conjunto de personas interactúa con el fin único de lograr los aprendizajes de todos los estudiantes.

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.

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 este estudio considerando el contexto nacional como parte de la definición de acciones de mejora se ha relacionado con el “Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional”, según el Ministerio de Educación de Ecuador (2015), tiene como objetivo 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.

Presunciones del autor del estudio

Has tres presunciones a presentarse en esta investigación.

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

Supuestos del estudio

Se supone que las políticas educativas de la educación inclusiva amparan un trabajo de atención a todos los estudiantes.

Se supone que los indicadores de educación inclusiva elegidos permiten conocer el trabajo realizado respecto a políticas, prácticas y cultura inclusiva en nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.

A continuación, se encuentra la revisión de literatura dividida en tres partes. Más adelante se muestra la metodología y diseño de la investigación, el análisis de datos y finalmente las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO 2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

Este estudio describe varios soportes literarios. Por una parte, existe fundamentos de diferentes instrumentos sobre las razones para lograr una educación inclusiva (eje., normativas en Ecuador a partir del año 2008). Por otra parte, teorías de la educación inclusiva documentadas por diferentes autores (ej., Ainscow y Booth, 1998; Arnaiz, 2005; Ainscow y Echeita, 2010). Por otra parte, se analiza también la importancia de los diferentes modelos existentes para lograr una educación inclusiva en cada institución.

Géneros de literatura incluidos en la revisión

Fuentes.

Para este estudio, se ha incluido información proveniente de los mentalizadores de la educación inclusiva como Ainscow y Booth, 1998; Ainscow y Miles, 2000; Darling – Hammond, 1996; Echeita, 2010; Gentili, 2001; entre otros. No se ha dejado de lado publicaciones de importantes medios electrónicos que aparecen a manera de artículos y que son de gran importancia por sus aportes relacionados como La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Desarrollo de Indicadores sobre Educación Inclusiva en Europa, entre otros. No puede quedar fuera la importante contribución de la publicación Liderar Escuelas Interculturales e Inclusivas de Miquel Essomba (2006), que analiza diferentes aportes respecto a la cultura, identidad y diversidad.

Se ha revisado publicaciones de medios electrónicos confiables en los que se trata temas educativos con fuentes actuales, algunos de los portales más importantes: Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (2011) y Educación para todos (2010). Los artículos encontrados en estas fuentes han resultado de gran ayuda en el momento de argumentar la revisión literaria. Además, se ha

tomado como referencia la información provista en varias conferencias y talleres organizados por el Ministerio de Educación e instituciones de educación superior, cuyos expositores han tenido el completo dominio y manejo de temas relacionados con la educación inclusiva y sus indicadores, entre otros.

Pasos en el proceso de revisión de la literatura

La construcción de la teoría dentro de la cual se enmarca este estudio genera ideas de teorías que han sido leídas, revisadas y comentadas. Para su construcción, lo primero que se hizo fue la utilización de referencias de artículos importantes con los indicadores de educación inclusiva para llegar a más fuentes. Se agrupó temas sobre la educación inclusiva y su gestión según sugerencias del director de tesis.

Temas de la revisión de la literatura

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

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 cada vez ampliar su cobertura y lograr los aprendizajes de cada uno de los estudiantes según el contexto regional y local.

En la Región.

Movimientos de educación para todos de UNESCO.

Los movimientos han permitido generar espacios para analizar una 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 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 desaventajado, incluyendo a los niños, niñas, jóvenes y adultos trabajadores que viven en áreas rurales, que están afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre, mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje. Esto es importante relacionado a este estudio porque según las problemáticas presentadas se definió estrategias en el marco de acción en materias de políticas educativas para los diferentes estados, permite orientar la clasificación de grupos vulnerables que son parte de una atención en la educación inclusiva. Estos 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 de la situación en el Distrito Metropolitano de Quito 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 relacionado a este estudio 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.

En el Ecuador.

La educación para todos es analizada según 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 algunos acuerdos que orientan especificidades de atención y la Ley Orgánica de Discapacidades (2012). Cada una de estas leyes se explican 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

Su condición de origen	Sus condiciones sociales	Sus condiciones culturales	Sus condiciones personales
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.

Esta categorización muestra estratos según cuatro condiciones de origen, sociales, culturales y personales. Análogamente se relaciona con una inclusión social hacia todo este grupo de población sin ninguna restricción. Esto es importante relacionado a este estudio porque permite identificar las diferentes situaciones presentadas en un salón de clase, pueden describirse como una atención según lo describe la educación inclusiva.

La Constitución (2008) expone en sus Artículos del 26 al 29 sección quinta, 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 relacionado a este estudio porque define como política la intención del Estado a garantizar acceso a educación de calidad por todas, incluyendo las personas tradicionalmente excluidas 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 relacionado a este estudio porque las políticas educativas según el contexto citado se deben relacionar con la inclusión de minorías. Las políticas educativas se enfocan hacia una atención de la diversidad de estudiantes.

Ley Orgánica de Educación Intercultural.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI] (2011), cita principios y fines para una educación para el “buen vivir”, la interculturalidad y la plurinacionalidad y las relaciones entre sus actores. Las actividades educativas en el contexto de “buen vivir” se sustentan en principios en lo pertinente a 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. Esto es importante relacionado a este estudio porque las leyes del Estado explícitamente indican que presta atención a todos los estudiantes sin ninguna discriminación, fomentando de manera permanente las buenas relaciones entre sus actores que se expresa 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. Esto es importante relacionado a este estudio debido a que una educación inclusiva demanda de adaptaciones en cuanto al currículo y las metodologías de trabajo según las necesidades educativas que presentan los estudiantes.

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 de 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. Además, el Artículo 228, sobre necesidades educativas especiales, requieren 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 relacionado a este estudio porque garantizan una educación inclusiva que se adapta según 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

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

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

Cómo necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, define según la

Tabla 5 a continuación.

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

Dificultades específicas de aprendizaje	Situaciones de vulnerabilidad	de	Dotación superior
Discapacidad intelectual, física-motriz, visual o mental	Multidiscapacidades. auditiva,		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 alista condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes que se detalle en la Tabla 6.

Tabla 6. Categorización según situación de vulnerabilidad

Situación de vulnerabilidad de los estudiantes según condiciones

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 que presiden 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 sobre los ámbitos de educación para todas las personas con discapacidad, 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 incluye a personas con discapacidad dentro de la educación regular.

Los citados 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 específicos. 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 el estudio debido a las precisiones para 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. Este estudio analiza las formas de hacer una educación inclusiva, se desarrolla bajo un gran paraguas de convenciones, declaraciones y normativas para lograr un trabajo enmarcado en un enfoque de derechos para atender a la diversidad de estudiantes sin ninguna discriminación.

Tema 2: Fundamentos de la educación inclusiva.

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 aun presente (Blanco, 2006). La educación inclusiva se inicia, desde la integración de diferentes grupos a una única escuela básica. Las escuelas fueron creadas inicialmente para población negra (eje. La secundaria D.M. Smith Middle School en el Distrito escolar de Cleveland, en el estado de Misisipi – Estados Unidos), para gitanos (eje. Escuelas del Ave María - Padre Majón ubicada en las cuevas del Sacro Monte de Granada – España), para mujeres (eje. 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 infantili 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. La escuela integradora logró buenas intenciones desde sus gestores para mejorar la esencia de los procesos de enseñanza aprendizaje o fue simplemente una manera de comprender y tratar de unir las diferencias (CREA, 1998). Esto es importante en el estudio ya que orienta sobre el origen del concepto para pasar a una integración y luego a una inclusión.

A partir de la integración y formalización de la educación inclusiva, se sugirió otras dimensiones como la normalización, la comprehensividad, la coeducación y educación especial que fueron identificados 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 ha se ha enfocado a incluir todos los grupos tradicionalmente excluidos del sistema regular.

Actualmente se trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales, siendo aquellos que aprenden poco con las estrategias de enseñanza de siempre, 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 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 como se analizará 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 que 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, según se describe 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 para 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 para varios actores que incluyen 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 lo 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 UNESCO (2007), los *programas* serán abordados y desarrollados considerando concretar los objetivos y temas que se exponen en planes. Diferente de los programas, los *proyectos* deben evidenciar intervenciones específicas e impulsar 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 éstos se sientan acogidos, aceptados y apoyados. Para Arnaiz “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” (Arnaiz, 2005, p. 3). La escuela inclusiva rescata lo positivo de las personas, fortaleciendo así la autoestima y la satisfacción de logros. La educación inclusiva 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, sino se reflexiona en un proceso que se debe construir en función de cada uno de los momentos en los que se presentarán 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.

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 del 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 política pública 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), indica sin pretender ser exhaustivos, es posible mencionar 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 asuma 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 permitir una deserción escolar. A gran escala las sociedades rompen los patrones de pobreza que se derivan de una deserción escolar.

Estrategias de trabajo.

Los sistemas educativos a través de los equipos técnicos definen estrategias para atender a la heterogeneidad de los estudiantes, lo importantes 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 se enfrentan relacionado con la atención según las particularidades de los estudiantes o

asegurar su aprendizaje. Si realmente se aspira que cada institución se oriente hacia la gestión de calidad y la excelencia, 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 la calidad educativa es necesario de diseños y puesta en práctica de acciones educativas. 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 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 dónde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad 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 sólo 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 valora 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 realizar una relación de 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 son 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, precisan un trabajo de atención hacia ciertos casos de estudiantes que son atendidos bajo la descripción de educación inclusiva.

Estrategias de trabajo en el contexto ecuatoriano.

Los docentes definen un plan de acción para lograr los aprendizajes de los estudiantes, así como garantizar su presencia en el año lectivo y evitar deserciones. El *plan de acción* plantea metodologías para atender a estudiantes para lograr sus aprendizajes. El estudiante identificado como caso de inclusión, no será aislado sino permanentemente debe 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 a 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 aprendizajes que presenta cada uno de los estudiantes. Con el fin de realizar un acompañamiento integral a estos casos de educación inclusiva, se define proyecciones de trabajo para los siguientes años de estudios, mediante reportes de progreso del estudiante.

Complementando lo citado, existe 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 u los que se demande (MinEduc, 2016). Bajo ninguna circunstancia un estudiante será excluido del Sistema Educativo, según el Ministerio de Educación ecuatoriano (MinEduc, 2016).

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 los sociales, culturales, personales y de

origen de los estudiantes que deben ser atendidos con atención. 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.

Su condición de origen	Sus condiciones sociales	Sus condiciones interculturales	Sus condiciones personales
Lugar o situación de origen	Religión e ideología Filiación política	Cultura Diversidad	Identidad de género Orientación sexual

Idioma	Pasado judicial	Identidad	Rendimiento académico
Situación de riesgo	Condición socio-económica		Rendimiento disciplinario
			Dotación superior
			Adicciones
			Estado de salud
			Diferencias físicas

Fuente: Autora.

Tomando en cuenta esta recategorización, a continuación, se realiza una descripción de cada uno de los componentes que permiten fundamentar cuando se presentarán casos asociados hacia una educación inclusiva en el contexto ecuatoriano.

Condiciones de origen.

Las condiciones de origen 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 (Echeita y Ainscow, 2010). Según la Constitución del Ecuador del 2008, las condiciones de origen 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 lograr que estudiantes desarrollen las habilidades del idioma local.

Situación de riesgo. Siendo 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, pueden 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.

Las condiciones de origen descritas según las tres especificaciones son importantes en este estudio, ya que permiten identificar casos de estudiantes que al presentar cualquiera de estas condiciones pueden ser considerados como una atención en educación inclusiva.

Condiciones sociales.

Tomar en consideración las condiciones sociales es un trabajo de aceptación a los estudiantes sin ninguna identificación por su religión, ideología, filiación política, pasado judicial o condición socioeconómica (Constitución del Ecuador, 2008). Las condiciones sociales se identifican según se describe a continuación.

Religión e ideología. Los estudiantes registrarán su comportamiento según cierta moral e incurrirán en determinados ritos, 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. Siendo 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. Siendo la procedencia del estudiante en cuanto a conductas de sus padres o representantes, descritas como delito en las leyes penales tampoco excluye a una persona del sistema educativo. En el sistema educativo, también se presentan casos de menores infractores siendo personas menores de edad (entre 12 a 18 años) que han realizado alguna conducta

descrita como un delito en las leyes penales. Los menores infractores se tratan de manera distinta a un adulto delincuente, por tener un insuficiente desarrollo físico y psíquico, por lo que se les puede sujetar a diversos tratamientos que han de guardar proporción tanto con sus circunstancias como con la conducta realizada, y cuyo objeto sea promover, en todo momento el bienestar del menor infractor y no le excluye de acceso a la educación

Socio-económica. Siendo estilos de vida, basados en la cantidad de recursos económicos que posee el círculo familiar del estudiante, el nivel socio-económico de debe excluir acceso a educación en Ecuador. 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 económicas 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 y podrá ser considerada como una atención en educación inclusiva. Las condiciones sociales de los estudiantes no excluirán de la educación.

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 destallen según los planeamientos de Essomba, (2007) en cultura, identidad y diversidad, definidos en la siguiente manera.

Cultura. Siendo 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. Siendo los rasgos propios de los estudiantes o de la comunidad a la cual pertenece.

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 que las leyes ecuatorianas declaran sobre acceso a educación, independiente de las condiciones culturales, de identidad o diversidad.

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 Constitución del Ecuador (2008) y Ministerio de Educación (2016) a continuación.

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 una orientación sexual o transexualidad.

Rendimiento académico. Durante la vida escolar cada estudiante presenta un rendimiento académico en el cual desarrolla los aprendizajes de una manera efectiva y en otros momentos sus aprendizajes no son logrados. Es necesario considerar que los docentes darán atención a los casos de bajo rendimiento, los cuales se pueden derivar, según lo describe el Reglamento a la LOEI como: (a) *Dislexia*, es una 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*, es un 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 y las dificultades que se presentan varían de persona a persona y afectan de modo diferente en cada momento del ciclo vital de las personas; (c) *Disgrafía*, es una 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*, es un trastorno de la ortografía, reflejado en un conjunto de errores en la escritura que afectan a la palabra 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; (e) *Trastornos por déficit de atención e hiperactividad*, (TDAH), es un trastorno en el que intervienen tanto factores genéticos como ambientales, siendo un trastorno de conducta que aparece en la infancia, y que se suele empezar a diagnosticar en torno a los 7 años de edad, aunque en algunos casos este diagnóstico se puede realizar de una manera más precoz; (f) *Trastornos del comportamiento*, también denominados trastornos del comportamiento perturbador, es un motivo para derivar a los niños para evaluaciones y tratamientos de salud mental, comprenden problemas de salud

mental que incluyen problemas emocionales y conductuales que, a su vez, crean problemas emocionales y de relación con las demás personas.

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

Adicciones. Siendo un hábito de conductas peligrosas o de consumo de determinados productos, en especial drogas, y del que no se puede prescindir o resulta muy difícil hacerlo por razones de dependencia psicológica o incluso fisiológica.

Estado de salud y diferencia física. Según la recategorización de esta investigación se incluye a grupos de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, descritas por el Reglamento a 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*, se puede describir como una deficiencia que impide o limita el desempeño motriz de la persona. Esta limitación se presenta principalmente en brazos y piernas, pero no se limita únicamente a estos. Cuando la causa de este tipo de discapacidad sea de origen o aspecto neurológico se la denomina como deficiencia neuro-motora; (c) *Discapacidad auditiva*, y/o de lenguaje, esta discapacidad se presenta 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*, padecer de esta discapacidad, 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*, es el tipo

de deficiencia que causa trastornos en el comportamiento adaptativo social del individuo. Ejemplos de este tipo de discapacidad son personas obsesivas, bipolares, esquizofrénicas, autista, etc. Se presentan trastornos generalizados del desarrollo, como: autismo, *síndrome de Asperger*, *síndrome de Rett*. Además, es necesario mostrar precisiones respecto al grado de discapacidad, según el *Manual de Valoración de las Situaciones de Minusvalías*, clasifica a las discapacidades en cinco diferentes grados, ha sido 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.

Rendimiento disciplinario. Descrito mediante aquellas conductas de los estudiantes que rebasan las disposiciones y acuerdo establecidos en una institución educativa.

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

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.

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 permite 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.

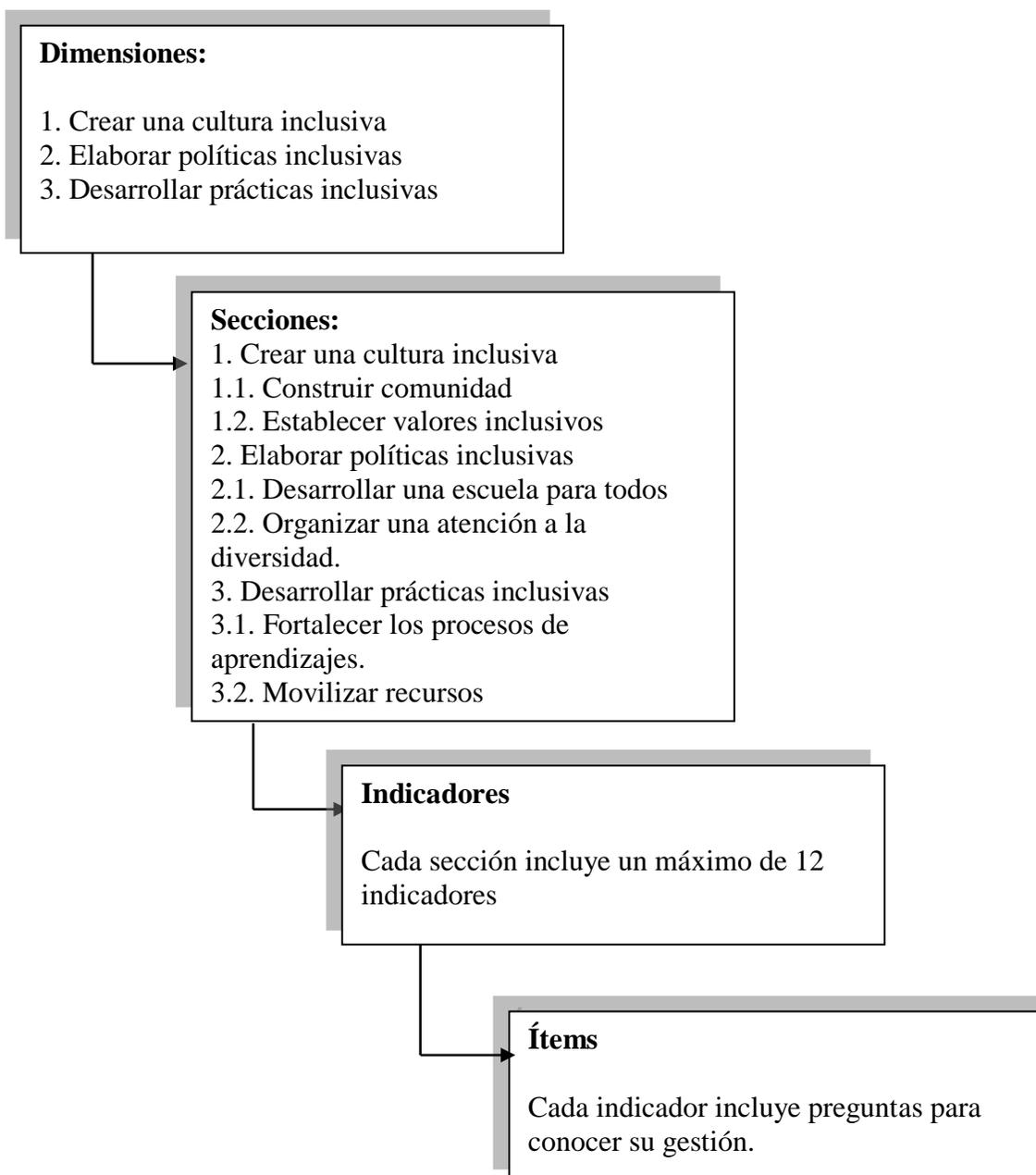


Figura 3. Estructura de los indicadores de educación inclusiva. Fuente: Booth y Ainscow.

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 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 reflejen un ambiente de satisfacción y cordialidad (Murillo y Duk, 2011). Por tanto, hablar de cultura inclusiva refleja hacer un trabajo de toda 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 tratan 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 a un estudiante. Un sistema ideal pretende asegurar que la inclusión está 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 todas aquellas 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 le 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 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 define metodologías de aprendizaje específicas para casos de educación inclusiva , (e) se da apoyos 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; se han reducido 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 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 para hacer un trabajo con todos los estudiantes y lograr 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 para 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 de indicadores que incluyen un resumen de los indicadores. Estos son importantes para este estudio ya que se constituyen en un referente para conocer la aplicación de las políticas educativas en las instituciones educativas objeto de este estudio.

Modelo de educación inclusiva: comunidades de aprendizaje.

Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que se construye y se involucra en un proyecto educativo y cultura propia (Flecha, 1997). La comunidad de

aprendizaje se educa a sí misma, a niños, a jóvenes y a 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), del proyecto de las comunidades de aprendizaje dirigido a centros de educación infantil, primaria y secundaria. CREA fomenta 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 una atención a todos los estudiantes.

En el modelo de comunidades de aprendizaje, solo es posible si toda la comunidad educativa comparte, asume y aplica una serie de 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 todos sus implicados (2008). Además, sugiere el

fomento de altas expectativas por parte de todos los miembros implicados, el desarrollo de la autoestima mediante un trabajo basado en el apoyo y el reconocimiento y la evaluación continua y sistemática con responsabilidades para reorientan 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 igualdad de derechos de todos 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.

Modelo de educación inclusiva: aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo es un modelo educativo de la cultura inclusiva, mediante una educación de calidad que permite 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 del aprendizaje. Las personas participantes de este enfoque aprenden más y mejor cuando se emplean técnicas de aprendizaje colaborativo, éstas 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 de esta manera 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 que cada uno tiene.

Los temas en los que se describe la educación inclusiva, sus razones y los modelos que permiten conocerla son un referente para lograr cumplir con varios objetivos, entre ellos argumentar una educación que atiende a la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes. Así se responde a la pregunta de investigación, la misma 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 METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción a la metodología

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

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

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. Este estudio utilizó un diseño de investigación estructurado por objetivos descriptivos (Sabarino y Bisquerra, 2004). Este diseño es conceptualizado según Sabarino 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, guardan una relación directa con las actividades desarrolladas durante la investigación (Sampieri, Fernández y Baptista, 2005). La investigación se orienta mediante los objetivos planteados, el

tipo de investigación y los 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.

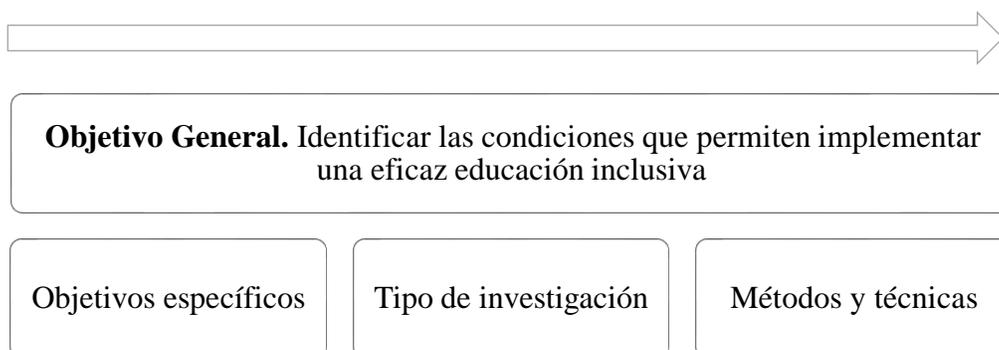


Figura 4: Estructura metodológica diseñada. Fuente: Autora.

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 objetivo uno en este estudio se aplicó la 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), la cita 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 en base de variables y se asociaron o correlacionaron por dimensiones e indicadores (Argimon 2004).

Para este estudio 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* permite describir el trabajo realizado en educación inclusiva. El diseño de investigación *ex post facto* no tiene ningún control sobre las variables, ya sea 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, categoriza, simplifica y organiza variables ya ocurridas. En este estudio se analiza 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.

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 centra 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 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 a 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 define desde los resultados obtenidos de la aplicación de los indicadores de educación inclusiva. 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 representa gráficamente con un mapa geográfico que caracteriza al Distrito Metropolitano de Quito. El mapa geográfico 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.

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 evidencia 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 opciones múltiples. Los ítems se plantearon según los indicadores de educación inclusiva adaptados al contexto nacional, se agruparon en base a las tres dimensiones: cultura, política 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. Las escalas tienen un valor numérico correspondiente. Por lo citado cada encuestado tendrá 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

Escala	Calificaciones	Rangos
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.

Descripción de participantes

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, constituyen 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, los cuales agrupan a: 17 circuitos educativos conformados por instituciones educativas hispanas y bilingües y 28 circuitos con instituciones educativas hispanas únicamente.

Tabla 9. Distribución distrital del Distrito Metropolitano de Quito

Provincia/ Localización Unidad Administrativa Distrital	Cantón/ de	Distrito Educativo	Descripción del Distrito Educativo (Cantón/Parroquia urbana)
Provincia de Pichincha / Quito / Quito		Noroccidente	Nanegal, Pacto, Gualea, Nanegalito
		Calderón	Calderón, Llano Chico, Guayllabamba.
		La Delicia	Puellaro, Chavespamba, Atahualpa, SJ de Minas, Perucho, El Condado, Poceano, San Antonio, Nono, Cotocollao, Pomasquí, Calacalí, Comité del Pueblo, Carcelén.
		Centro	Puengasí, Centro Histórico, San Juan, La Libertad, Itchimbía.
		Norte	Concepción, Mariscal Sucre, Belisario Quevedo, San Isidro Del Inca, Rumipamba, Kennedy, Nayón, Ñaquito, Cochapamba, Jipijapa, Zámbriza.
		Eloy Alfaro	Chilibulo, San Bartolo, Chimbacalle, La Argelia, Solanda, Lloa, La Mena, La Magdalena, La Ferroviaria.
		Quitumbe	Chillogallo, Guamaní, Quitumbe, Turubamba, La Ecuatoriana.
		Los Chillos	Conocoto, Pintag, Amaguaña, Alangasi, Guangopolo, La Merced.
		Tumbaco	Tumbaco, Cumbayá, Pifo, Yaruquí, El Quinche, Puembo, Checa, Tababela.

Fuente: Autora. Basado según la Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva del MinEduc, 2015.

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

N°	Distrito	Institución educativa fiscal
1	Noroccidente	A
2	Calderón	B
3	La Delicia	C
4	Centro	D
5	Norte	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).

Dimensión demográfica.

Las instituciones educativas seleccionadas están integradas por la comunidad educativa. La comunidad educativa está integrada por: (a) Generadores del servicio educativo, siendo una autoridad que puede ser el Director, Rector, Subdirector o Vicerrector; representantes del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), este es un equipo de

profesionales que trabaja proactivamente para el bienestar de todos los estudiantes, considerando sus características individuales, a través de programas de prevención e intervención en un proceso integrado; equipo de docentes como 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, integrados por los padres de familia y/o representantes que hayan participado de alguna acción de inclusión respecto a su representado, y 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 con 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.

Actores	Muestra de informantes por Institución Educativa	Total
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).

En el Distrito Metropolitano de Quito, los nueve distritos educativos y las nueve instituciones educativas fueron representadas por la selección de una muestra representativa de informantes. 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 personas representantes de los beneficiarios del servicio, de quienes se contó con grupos homogéneos en cuanto a género.

Características especiales relacionadas con el estudio.

Ninguna característica especial fue requerida para este estudio. Las comunidades educativas son numerosas, variaron entre 530 a 2.760 estudiantes, la totalidad de estudiantes 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.

Institución Educativa	Directivos, DECE, pedagogos de apoyo y docentes	Estudiantes y padres de familia
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.

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 fue trabajada con el uso de Estadística inferencial, que utiliza métodos y procedimientos de una exploración basada en la inducción, evidenciando propiedades de una población a partir de una pequeña parte de la misma (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.

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 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

Rango de Puntuación por dimensión / indicador	Caracterización de cada dimensión / indicador	Codificación	Valoración
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.

Enfoque por roles.

El enfoque por roles se describió por los estamentos que participaron en la investigación, agrupados según las responsabilidades que asumen los equipos generadores del servicio y beneficiarios del servicio. La organización de la información se totalizó y promedio 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 en más detalle en Capítulo 4.

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

Rango de Puntuación	Categorías para las instituciones educativas por dimensión / indicador
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 como es el SPSS (Statistical Product and Service Solutions). El SPSS es un paquete diseñado para trabajar con las ciencias sociales, y 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. Se agruparon los indicadores por institución educativa y se reflejó las puntuaciones por cada dimensión en los dos roles. Finalmente se promedió estos tres resultados para dar una puntuación a cada institución, tomando en cuanto 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 “x” describen las escalas asignadas y sus correspondientes puntuaciones en el eje “y”.

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

Color del histograma	Caracterización de los histogramas
 (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.

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 un 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, siendo una Zona 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.

Validación.

La validación fue analizada según rúbricas (ver Anexo D) que permitieron conocer la efectividad del instrumento, 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 a nivel de padres de familia y estudiantes, se realizó una validación con representantes y estudiantes. Los resultados del piloto en la validación generaron algunas modificaciones en cuanto a la forma de la estructura de algunos ítems.

Fiabilidad.

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

La fiabilidad utilizó el alfa de Cronbach que mide cuantitativamente la correlación de los ítems dentro de un cuestionario (Argimon y Jiménez, 2004). Esta valoró cómo los diferentes ítems del instrumento miden las mismas características (Argimon, 2004). El alfa de Cronbach es el indicador más idóneo porque da un único valor de consistencia, proporciona a los datos de la técnica de la fiabilidad mitad y mitad. El cuestionario en este estudio 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 piloto indicaron que algún ítem debía ser reformulados en cuanto al fondo de su redacción.

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 amenidad 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 su aplicación 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 ANÁLISIS

Detalles del análisis

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 se evidencia 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 detalle el análisis por los tres enfoques.

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 relacionados 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, describiéndose 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 y se categoriza en “A”, basado 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).

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 atienda a todos los estudiantes.

La educación inclusiva en función del planteamiento de la UNESCO (2015) busca un aseguramiento de la presencia, participación y éxito académico de todos los estudiantes dentro del sistema educativo (2015). 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 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, planificar y realizar adaptaciones en función de las diferencias que presentan los estudiantes al momento de aprender y de evaluarlos. 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 un indicador permitirá derivar una serie de acciones que se requiera de los docentes en cuanto a procesos de cambio con el fin de apoyar y fortalecer su trabajo. Mientras que los estudiantes que visualizan de mejor manera las alternativas de trabajo que realizan los docentes hacia el logro 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 en los estudiantes 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, si bien 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 un trato equitativo a los estudiantes.

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

El indicador buscó ratificar en conjunto con el indicador 26 los logros del éxito académico en todos los estudiantes. Este indicador fue puntuado en mayor valor 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 quienes lo puntuaron en un valor menor 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, identifican las necesidades educativas que estos presentan, por tanto, será el momento de actuar con estrategias diferenciadas. En caso de que el docente no conoce las estrategias diferenciadas deberá acudir a los equipos especializados como es el Departamento de Consejería Estudiantil, siendo el estamento que está 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 y a la vez hacer un trabajo integral en caso de ser necesario con los otros docentes. Los padres de familia y/o representantes forman parte de estas estrategias de intervención. Siete de las nueve instituciones educativas cuentan con DECE por lo que se deberían apoyar 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 trabajos de cambio.

Por lo citado los indicadores ubicados en esta categoría reflejan una eficiencia en la gestión de los docentes que atiende a todos los estudiantes. Como análisis al respecto se describe que la realidad observada en este estudio varía mucho debido a que los gestores del servicio educativo demanda de manera constante de medidas de apoyo para lograr una atención a la diversidad de estudiantes, por lo que realmente hay un desconocimiento de un trabajo de atención según casos de educación inclusiva, entonces 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.

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 para definir su ideario como una institución que realiza inclusión educativa entre una de sus principales líneas de acción. Además, las instituciones educativas debieron apoyarse de las empresas del sector en acciones que permitan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes. 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 y con sus respectivas adaptaciones según casos de educación inclusiva, especificadas en las micro planificaciones. 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, realizando una auditoría a los estudiantes por su condición de discapacidad. Los resultados evidenciaron puntuaciones con una brecha de 0,55 que mayoritariamente la puntuaron los estudiantes y padres de familia. El indicador 1 ha evidenciado una brecha alta según la percepción entre los dos grupos de encuestados. Es probable que los resultados salieron así debido a 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 el grupo de estudiantes que presentan una discapacidad. Esta descripción ratificó lo señalado por Blanco (2006) relacionado con el inicio de la escuela inclusiva en el marco de incluir 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 de inclusión educativa.

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 si se generan mecanismos de apoyo hacia estudiantes y hacia docentes o en su conjunto. El indicador se puntuó con una brecha de 0,55 puntos, que mayoritariamente lo valoraron 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 o 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.

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 un trabajo colaborativo realizado en una convivencia en comunidad, con una actitud de apoyo y 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, conllevan a un análisis respecto a situaciones presentadas las cuales no son las óptimas. Es probable que los resultados se obtuvieron debido a que en el ambiente escolar si bien existe un respeto, pero aún falta su fortalecimiento. 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 logra los aprendizajes de los estudiantes. Para el caso de los docentes se requiere un compromiso de apoyo y cambio hacia un replanteamiento de sus metodologías de trabajo para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes, si es necesario se debe 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 se demanda su involucramiento en la definición de planes de acción en casos de educación inclusiva. Finalmente, los padres de familia son parte fundamental en el logro de los aprendizajes, son quienes deben involucrarse y apoyar en los procesos de aprendizajes. Un plan de acción según los casos de inclusión puede ser una alternativa de trabajo, en el cual se defina 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 obtuvieron debido a que, si existe cierta colaboración en la comunidad, pero aun 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 en 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 institución educativa con el fin de apoyarse con 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 relacionado 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 este valor se derivó 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 pudo ser 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 para los equipos UDAI y DECE sobre la forma de abordar la educación inclusiva en casos de estudiantes que demanden una mayor atención. Los casos señalados se deberán valorar y definir estrategias de atención en aulas de apoyo o en una atención que sea 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 en el cual su identidad institucional reflejó un trabajo de educación inclusiva, es decir la gestión de toda institución debe ser marcada dentro de una misión y visión 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 resultaron debido 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 que es 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 se ratifica en el desarrollo de 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 lograr vivenciar los valores inclusivos descritos en el Anexo F. Las acciones pueden realizarse desde trabajo de compromiso de los docentes de manera permanente para ser trabajados en el aula, 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 desarrollo cada institución educativa para disminución las prácticas discriminatorias en el aula. El indicador 13 es parte de los indicadores con mayor diferencia de percepción entre los dos grupos de encuetados. 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 resultaron 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 para 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 zonales, distritos y en las instituciones educativas debe definir estrategias que permitan una actualización a los docentes. La actualización permitirá una profundización de los conocimientos y el desarrollo de acciones para atender los aprendizajes según otras estrategias de trabajo para todos los estudiantes. La actitud de los docentes es muy importante ya que ésta permitirá reaprender en función de su nuevo desempeño. La confianza en todos los estudiantes (por ejemplo, un estudiante con dislexia, o indígena, o extranjero) pueden aprender igual que otros estudiantes, una actitud/prejuicio bloqueará su habilidad de actuar de forma correcta en el aula. 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 la práctica discriminatoria relacionada con la indagación hacia los informantes buscó conocer la existencia de casos de discriminación y si estos han sido tratados. Los puntajes según los dos grupos de informantes tuvieron una coincidencia de 3,21 sobre 4,00. Es probable que los puntajes se derivaron en esta categoría debido a que, si bien no hay prácticas discriminatorias, si se han presentado ciertos casos de discriminación, o a la vez los docentes no conocen como abordar los casos de atención en educación inclusiva considerando la heterogeneidad de los estudiantes. Esto significa que aún existe la necesidad de comprender como 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 incluso docentes. Los equipos generadores del servicio han puntuado en 3,23 sobre 4,00 y los beneficiarios del servicio lo puntuaron en 3,46 con una diferencia de 0,23 puntos. Es probable que estos puntajes se deriven en cierta medida por la falta de la definición de 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 que permita intervenir en casos de estudiantes o personal que se involucra en la institución por primera vez. El plan de acción debe incluir estrategias como una bienvenida, recorrido por todas las instalaciones, velar porque el nuevo integrante sea parte de un grupo.

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 de estudiantes por su condición de movilidad o ubicación de la residencia. Los puntajes según los dos roles tienen una coincidencia de 3,46 sobre 4,00. Es probable que estos resultados se obtuvieron debido a que en cierta si bien existen estudiantes que viven en el sector, pero en cierta medida no se ha logrado una cobertura total. La educación inclusiva en una de sus condiciones complementa a este indicador en relación de ingresos por condiciones de movilidad de los estudiantes, relacionándose en el lugar o situación de origen de los estudiantes. Esto significa que toda institución educativa en sus procesos de matrícula debe incluir principalmente a 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 mediadas de accesibilidad para todos los estudiantes 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 recogida de la información, 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 por las autoridades y docentes quienes conocen las políticas educativas al respecto, mientras que estudiantes y docentes consideran que cada institución si cumple con las medidas de accesibilidad para todos los estudiantes. Esto significa que es necesario un reporte hacia los distritos sobre el estado de cada institución educativa. La

autoridad nacional entre 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 una intervención que oriente procesos de investigación acción en cada una de las instituciones educativas, con el fin de lograr que se genere un trabajo desde la misma 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 de diferencia entre generadores y beneficiarios del servicio muestra que medianamente se ha cumplido el indicador.

El sistema educativo ecuatoriano ha sido 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 docentes, pues la aplicación de los conocimientos logra los objetivos de los aprendizajes. Esto significa que aún es necesario implementar medidas de acompañamiento docentes 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 un puntaje diferenciado de 0,34, con una mayor puntuación desde los generadores del servicio educativo. Es probable que se derivaron esos puntajes debido a que existe una confusión en cuanto al concepto. El concepto de educación inclusiva fue muy relacionado hacia una atención a personas con discapacidad. Como ejemplo se cita a la institución educativa “G”, las autoridades y docentes citaron que los problemas disciplinarios se trataban internamente y los estudiantes “discapacitados” debían ser 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 confusión en la conceptualización de la educación inclusiva, así como la terminología que han utilizado en ciertas instituciones al referirse a las personas con discapacidad. La investigadora a través del instrumento debió orientar sobre sus implicaciones con el fin de lograr que los instrumentos sean comprendidos, la explicación se enfocó en mayor atención hacia estudiantes y padres de familia, con quienes se presume que hay una menor familiarización con el término.

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

El indicador buscó conocer sobre las formas de atender a ciertos estudiantes que presentan una necesidad educativa en sus aprendizajes. Los puntajes obtenidos reflejan una diferencia de 0,63 de 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 evidencia que los docentes no han aplicado un proceso de enseñanza diferenciado. 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 de los estudiantes. 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 orientes 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 cada 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 en 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 como evaluar en función de esas adaptaciones. Las coordinaciones distritales y zonales serán quienes debe 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 los estudiantes. 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 obtuvo un alto puntaje según la categoría “B” debido a que los equipos generadores del servicio si han realizado ayudas a los estudiantes con el fin de alcanzar con uno de los planteamientos de Ainscow, el 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 motivar para que de manera activa todos los estudiantes se sientan parte importante y participen en los aprendizajes, finalmente si hay un trabajo activo en la presencia y participación de los estudiantes, se logrará un éxito en sus aprendizajes. Por lo citado la evaluación de aprendizajes no será en ningún momento limitada a un examen de conocimientos, sino valorará 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 respeto a los beneficiarios, es probable debido a que las autoridades y docentes consideraron que el ambiente en los salones de clase demanda de la práctica de este valor e 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 ayuda 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 en función de las particularidades que presentan los estudiantes. La diferencia que presenta es de 0,49, con un puntaje mayor desde los equipos beneficiarios del servicio. Es probable que los valores evidenciaron que las autoridades y los docentes si bien realizan en cierta medida un trabajo de adaptaciones las cuales las pueden realizar en función de su experiencia y de apoyos que reciben. Por tanto, existirá 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 si bien puede ser evidenciado en las planificaciones de los docentes en las cuales consta un ítem que cita definir las adaptaciones que se realiza en función de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, esto en algunas situaciones no es desarrollado por los docentes ya que hay la necesidad de 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. La diferencia de 0,30 en los puntajes, con un valor mayor desde los estudiantes y los padres de familia. Es probable que los puntajes resultaron de la actitud que tienen los docentes para lograr que todos los estudiantes aprendan. La actitud de los docentes se constituye en un mecanismo que permitirá lograr un trabajo de innovaciones respecto a estrategias que permitan el conocimiento y su aplicación en los salones de clase

para realizar procesos de enseñanza en función de las necesidades educativas que presentará la diversidad de estudiantes. Mientras que los estudiantes y padres de familia asumen que los docentes si 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 una atención a ciertos estudiantes que demandan 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 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 de pudieron derivar en que los beneficiarios del servicio medianamente se han beneficiado de ciertos recursos didácticos que utilicen 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 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, pero no son abordados 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 se ha citado este acompañamiento, por lo que es necesaria la definición de procedimientos para regular su gestión.

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.

El indicador 19, según los resultados obtenidos evidenció que no hay un trabajo en educación inclusiva o no se aplica los indicadores en ciertas instituciones educativas. El indicador evidencia 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 a realizarse basado en la literatura de Pujolas (2007), que describe a la escuela inclusiva con una preocupación para 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”. 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 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 según lo cita, 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 del servicio. El indicador 24 es parte de los indicadores 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 que no hablan el castellano.

El análisis realizado a nivel de todos los indicadores permite ratificar la propuesta de (Bell, 2004) sobre la investigación basada en el diseño, mediante innovaciones educativas a nivel didáctico y organizativo es factible en este estudio. Lo propuesta se encaminará en 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.

Dimensiones de los indicadores de educación inclusiva.

Los resultados totalizados por cada indicador y agrupados por sus correspondientes dimensiones descritas en la Figura 3 según los planteamientos de Booth y Ainscow (2002) que agrupa secciones e indicadores, en la Tabla 16 se resume las puntuaciones según la opinión de todos los encuestados.

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

DIMENSIÓN	Promedio por dimensión
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, la ayuda, la colaboración y el respeto entre todos los integrantes de la comunidad educativa, la vinculación con la comunidad a través de actividades que permitan fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes y padres de familia la describieron como el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, 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 está en el corazón del proceso de innovación, define todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos 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. Las políticas inclusivas buscan 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 debió ser físicamente accesible para todos. La gestión académica de cada institución educativa se apoyó internamente del psicopedagogo de apoyo, DECE o externamente por UDAI, con el fin de atender a casos de estudiantes que demandaron una atención específica. 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 la 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 para fortalecer los aprendizajes de todos los estudiantes. Finalmente, las instituciones educativas debieron ser físicamente inclusiva (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 recurso. Las practicas 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, pueden ser desarrolladas por el docente o con apoyo de sus pares, cuyo 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. El desarrollo de actividades complementarias y extraescolares para los estudiantes, con el fin de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Los estudiantes y padres de familia la describieron 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 los estudiantes, ayudar a ciertos estudiantes cuando lo amerita, enviar tareas de refuerzo a casa. Los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares; y el trato entre estudiantes y profesores se basó 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, su conceptualización y las acciones descritas operativamente por los grupos involucrados. A continuación, se realiza un análisis desde la opinión de los dos grupos de informantes.

Enfoque por roles.

El enfoque por roles se describió por el número de personas que participaron en este estudio en cada una de las nueve instituciones educativas fiscales. Las Tablas 17 y 18 evidenciaron los dos roles de participantes en el estudio, así como los valores totales y promedios obtenidos por cada indicador, y las codificaciones que corresponden según lo detalla la Tabla 13. Los indicadores son agrupados por dimensiones, los cuales han permitido promediar sus puntuaciones, así como obtener valores por dimensión, según el rol de los informantes. Posteriormente a las tablas 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.

Dimensión	Ítems	Puntuaciones obtenidas									Valores promedio									PROMEDIO	CODIFICACIÓN
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I		
CULTURA INCLUSIVA	1	22	12	12	20	20	8	19	20	24	1,57	2,40	3,00	2,50	3,33	1,60	3,17	4,00	3,43	2,78	B
	2	24	16	9	20	22	13	14	20	26	1,71	3,20	2,25	2,50	3,67	2,60	2,33	4,00	3,71	2,89	B
	3	44	16	12	20	17	19	19	20	24	3,14	3,20	3,00	2,50	2,83	3,80	3,17	4,00	3,43	3,23	B
	4	44	19	6	28	23	15	22	20	27	3,14	3,80	1,50	3,50	3,83	3,00	3,67	4,00	3,86	3,37	B
	5	36	16	12	24	18	16	19	20	21	2,57	3,20	3,00	3,00	3,00	3,20	3,17	4,00	3,00	3,13	B
	6	32	17	12	16	22	17	15	15	27	2,29	3,40	3,00	2,00	3,67	3,40	2,50	3,00	3,86	3,01	B
	7	36	15	12	16	24	7	12	20	11	2,57	3,00	3,00	2,00	4,00	1,40	2,00	4,00	1,57	2,62	B
	8	36	17	12	28	24	14	23	20	28	2,57	3,40	3,00	3,50	4,00	2,80	3,83	4,00	4,00	3,46	B
	9	28	11	12	24	18	13	17	12	22	2,00	2,20	3,00	3,00	3,00	2,60	2,83	2,40	3,14	2,69	B
	10	28	16	15	24	24	8	21	20	27	2,00	3,20	3,75	3,00	4,00	1,60	3,50	4,00	3,86	3,21	B
	11	20	12	15	20	24	10	18	20	27	1,43	2,40	3,75	2,50	4,00	2,00	3,00	4,00	3,86	2,99	B
	Total									2,27	3,04	2,93	2,73	3,58	2,55	3,02	3,76	3,43	3,03	B	
POLÍTICAS INCLUSIVAS	12	40	12	15	24	24	10	19	20	27	2,86	2,40	3,75	3,00	4,00	2,00	3,17	4,00	3,86	3,23	B
	13	52	19	15	24	24	20	24	20	28	3,71	3,80	3,75	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,81	A
	14	38	14	12	28	24	18	20	20	28	2,71	2,80	3,00	3,50	4,00	3,60	3,33	4,00	4,00	3,44	B
	15	38	19	12	24	23	20	19	20	27	2,71	3,80	3,00	3,00	3,83	4,00	3,17	4,00	3,86	3,49	B
	16	38	17	4	24	24	11	17	20	22	2,71	3,40	1,00	3,00	4,00	2,20	2,83	4,00	3,14	2,92	B
	17	28	16	16	20	24	16	17	16	27	2,00	3,20	4,00	2,50	4,00	3,20	2,83	3,20	3,86	3,20	B

	18	46	17	9	20	22	15	18	20	26	3,29	3,40	2,25	2,50	3,67	3,00	3,00	4,00	3,71	3,20	B
	19	36	13	12	24	24	15	20	20	27	2,57	2,60	3,00	3,00	4,00	3,00	3,33	4,00	3,86	3,26	B
	20	52	20	16	32	24	18	22	0	28	3,71	4,00	4,00	4,00	4,00	3,60	3,67	0,00	4,00	3,44	B
	21	30	16	12	24	24	11	17	15	27	2,14	3,20	3,00	3,00	4,00	2,20	2,83	3,00	3,86	3,03	B
	22	40	17	9	24	24	15	19	20	27	2,86	3,40	2,25	3,00	4,00	3,00	3,17	4,00	3,86	3,28	B
	23	20	15	4	24	20	7	18	17	11	1,43	3,00	1,00	3,00	3,33	1,40	3,00	3,40	1,57	2,35	C
	24	14	15	4	20	17	6	20	8	14	1,00	3,00	1,00	2,50	2,83	1,20	3,33	1,60	2,00	2,05	C
	25	34	16	4	24	22	16	17	20	24	2,43	3,20	1,00	3,00	3,67	3,20	2,83	4,00	3,43	2,97	B
	26	34	17	12	28	24	17	16	20	23	2,43	3,40	3,00	3,50	4,00	3,40	2,67	4,00	3,29	3,30	B
		Total									2,57	3,24	2,60	3,03	3,82	2,87	3,14	3,41	3,49	3,13	B
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	27	18	17	3	20	17	5	17	20	19	1,29	3,40	0,75	2,50	2,83	1,00	2,83	4,00	2,71	2,37	C
	28	42	17	13	24	20	15	21	20	27	3,00	3,40	3,25	3,00	3,33	3,00	3,50	4,00	3,86	3,37	B
	29	42	19	15	24	24	17	22	20	27	3,00	3,80	3,75	3,00	4,00	3,40	3,67	4,00	3,86	3,61	A
	30	26	10	6	24	18	5	15	0	0	1,86	2,00	1,50	3,00	3,00	1,00	2,50	0,00	0,00	1,65	C
	31	24	17	5	20	19	7	20	20	18	1,71	3,40	1,25	2,50	3,17	1,40	3,33	4,00	2,57	2,59	B
	32	42	17	12	24	24	18	19	20	28	3,00	3,40	3,00	3,00	4,00	3,60	3,17	4,00	4,00	3,46	B
	33	44	17	11	24	24	19	22	20	28	3,14	3,40	2,75	3,00	4,00	3,80	3,67	4,00	4,00	3,53	A
	34	46	19	11	12	24	19	22	20	28	3,29	3,80	2,75	1,50	4,00	3,80	3,67	4,00	4,00	3,42	B
	35	46	17	14	20	23	19	20	20	28	3,29	3,40	3,50	2,50	3,83	3,80	3,33	4,00	4,00	3,52	A
	36	46	19	14	24	23	19	22	20	28	3,29	3,80	3,50	3,00	3,83	3,80	3,67	4,00	4,00	3,65	A
	37	34	19	12	24	18	12	19	20	27	2,43	3,80	3,00	3,00	3,00	2,40	3,17	4,00	3,86	3,18	B
	38	46	19	15	24	18	14	22	20	27	3,29	3,80	3,75	3,00	3,00	2,80	3,67	4,00	3,86	3,46	B
	39	40	17	15	24	22	16	22	0	26	2,86	3,40	3,75	3,00	3,67	3,20	3,67	0,00	3,71	3,03	B
	40	42	17	6	24	19	14	23	15	26	3,00	3,40	1,50	3,00	3,17	2,80	3,83	3,00	3,71	3,05	B
	41	38	17	15	28	24	18	24	20	27	2,71	3,40	3,75	3,50	4,00	3,60	4,00	4,00	3,86	3,65	A
	42	22	17	6	20	20	9	19	20	18	1,57	3,40	1,50	2,50	3,33	1,80	3,17	4,00	2,57	2,65	B

43	34	19	15	24	24	19	22	20	26	2,43	3,80	3,75	3,00	4,00	3,80	3,67	4,00	3,71	3,57	A
44	34	17	13	20	18	18	19	20	27	2,43	3,40	3,25	2,50	3,00	3,60	3,17	4,00	3,86	3,24	B
45	36	16	9	24	21	18	21	20	26	2,57	3,20	2,25	3,00	3,50	3,60	3,50	4,00	3,71	3,26	B
46	32	19	16	28	24	18	22	20	28	2,29	3,80	4,00	3,50	4,00	3,60	3,67	4,00	4,00	3,65	A
47	44	17	16	24	24	18	23	20	24	3,14	3,40	4,00	3,00	4,00	3,60	3,83	4,00	3,43	3,60	A
48	38	19	15	24	24	20	22	20	28	2,71	3,80	3,75	3,00	4,00	4,00	3,67	4,00	4,00	3,66	A
49	18	13	3	20	22	7	18	5	4	1,29	2,60	0,75	2,50	3,67	1,40	3,00	1,00	0,57	1,86	C
	Total									2,59	3,43	2,83	2,85	3,58	2,99	3,45	3,48	3,39	3,18	B

Fuente: Autora.

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

		Puntuaciones obtenidas									Valores promedio									PROMEDIO	CODIFICACIÓN
DIMENSIONES	Ítems	A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I		
		CULTURA INCLUSIVA	1	6	42	24	19	13	17	26	12	16	1,00	3,82	3,43	3,80	3,25	3,40	3,25	4,00	4,00
2	22		35	21	16	15	15	29	12	14	3,67	3,18	3,00	3,20	3,75	3,00	3,63	4,00	3,50	3,44	A
3	20		40	24	20	14	17	29	12	14	3,33	3,64	3,43	4,00	3,50	3,40	3,63	4,00	3,50	3,60	A
4	22		35	20	17	14	19	28	12	8	3,67	3,18	2,86	3,40	3,50	3,80	3,50	4,00	2,00	3,32	A
5	14		39	23	16	15	18	27	12	15	2,33	3,55	3,29	3,20	3,75	3,60	3,38	4,00	3,75	3,43	A
6	8		21	10	13	14	15	23	12	14	1,33	1,91	1,43	2,60	3,50	3,00	2,88	4,00	3,50	2,68	B
7	22		39	22	18	16	20	28	12	16	3,67	3,55	3,14	3,60	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	3,72	A
8	10		28	17	17	6	5	16	12	14	1,67	2,55	2,43	3,40	1,50	1,00	2,00	4,00	3,50	2,45	B
9	12		36	25	19	16	20	24	3	16	2,00	3,27	3,57	3,80	4,00	4,00	3,00	1,00	4,00	3,18	A
	Total										2,52	3,18	2,95	3,44	3,42	3,24	3,19	3,67	3,53	3,24	A
POLÍTICAS INCLUSIVAS	10	6	30	24	16	12	19	20	9	16	1,00	2,73	3,43	3,20	3,00	3,80	2,50	3,00	4,00	2,96	B
	11	18	36	23	19	16	14	28	12	16	3,00	3,27	3,29	3,80	4,00	2,80	3,50	4,00	4,00	3,52	A
	12	18	38	23	15	16	18	23	12	15	3,00	3,45	3,29	3,00	4,00	3,60	2,88	4,00	3,75	3,44	A
	13	24	39	26	18	16	20	25	12	16	4,00	3,55	3,71	3,60	4,00	4,00	3,13	4,00	4,00	3,78	A
	14	22	39	16	17	14	10	23	12	15	3,67	3,55	2,29	3,40	3,50	2,00	2,88	4,00	3,75	3,22	A
	15	20	36	22	17	13	20	24	12	15	3,33	3,27	3,14	3,40	3,25	4,00	3,00	4,00	3,75	3,46	A
	16	24	40	25	17	13	16	18	12	16	4,00	3,64	3,57	3,40	3,25	3,20	2,25	4,00	4,00	3,48	A
	17	18	33	23	18	15	19	27	12	15	3,00	3,00	3,29	3,60	3,75	3,80	3,38	4,00	3,75	3,51	A
	18	18	34	23	15	14	20	23	12	16	3,00	3,09	3,29	3,00	3,50	4,00	2,88	4,00	4,00	3,42	A
	19	20	27	22	15	11	20	20	0	14	3,33	2,45	3,14	3,00	2,75	4,00	2,50	0,00	3,50	2,74	B
	20	14	39	27	19	15	16	24	12	13	2,33	3,55	3,86	3,80	3,75	3,20	3,00	4,00	3,25	3,42	A

CULTURA INCLUSIVA	Total									3,06	3,23	3,30	3,38	3,52	3,49	2,90	3,55	3,80	3,36	A	
	21	18	35	21	17	15	20	25	12	16	3,00	3,18	3,00	3,40	3,75	4,00	3,13	4,00	4,00	3,50	A
	22	10	29	20	14	14	17	23	12	11	1,67	2,64	2,86	2,80	3,50	3,40	2,88	4,00	2,75	2,94	B
	23	24	38	28	18	15	20	32	0	15	4,00	3,45	4,00	3,60	3,75	4,00	4,00	0,00	3,75	3,39	A
	24	18	32	7	12	8	14	25	3	12	3,00	2,91	1,00	2,40	2,00	2,80	3,13	1,00	3,00	2,36	B
	25	12	16	10	9	4	10	15	12	6	2,00	1,45	1,43	1,80	1,00	2,00	1,88	4,00	1,50	1,90	C
	26	22	42	25	20	12	20	30	12	15	3,67	3,82	3,57	4,00	3,00	4,00	3,75	4,00	3,75	3,73	A
	27	18	48	18	18	15	14	28	12	15	3,00	4,36	2,57	3,60	3,75	2,80	3,50	4,00	3,75	3,48	A
	28	24	39	24	18	15	20	30	12	16	4,00	3,55	3,43	3,60	3,75	4,00	3,75	4,00	4,00	3,79	A
	29	18	38	26	17	14	17	30	12	15	3,00	3,45	3,71	3,40	3,50	3,40	3,75	4,00	3,75	3,55	A
	30	22	41	26	17	15	19	29	12	14	3,67	3,73	3,71	3,40	3,75	3,80	3,63	4,00	3,50	3,69	A
	31	20	42	27	20	13	17	30	12	16	3,33	3,82	3,86	4,00	3,25	3,40	3,75	4,00	4,00	3,71	A
	32	22	42	21	18	16	16	26	12	16	3,67	3,82	3,00	3,60	4,00	3,20	3,25	4,00	4,00	3,61	A
	33	18	39	15	16	13	18	28	12	15	3,00	3,55	2,14	3,20	3,25	3,60	3,50	4,00	3,75	3,33	A
	34	22	41	24	18	12	17	28	12	12	3,67	3,73	3,43	3,60	3,00	3,40	3,50	4,00	3,00	3,48	A
	35	20	40	16	18	14	17	28	12	12	3,33	3,64	2,29	3,60	3,50	3,40	3,50	4,00	3,00	3,36	A
		Total									3,20	3,41	2,93	3,33	3,25	3,41	3,39	3,53	3,43	3,32	A

Fuente: Autora.

Los resultados observados en las Tablas 17 y 18 evidenciaron 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 E no evidenciaron esa relación. Por ejemplo en la institución A aportaron con información 14 personas generadoras del servicio, mientras que beneficiarios del servicio fueron seis personas. Esto significa que la proporcionalidad hubiera sido más confiable en las cinco instituciones citadas si existiera un número de informantes en equilibrio. Los datos reflejan realidades y puntuaciones promedio según los roles.

Dimensión de cultura inclusiva.

La dimensión de cultura inclusiva, según el rol de equipos directivos y docentes se ubicó en la categorización “B”. La categoría “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 como 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 ubican 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” resultaron, debido a que los padres de familia y estudiantes no son los equipos técnicos en el área, además desconocen de las formas de 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 propias de la comunidad, equipos de estudiantes y docentes desconocen de dichos planteamientos y formas de abordar el currículo. 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 más personalizado con los estudiantes en actividades fuera del aula. Los estudiantes y padres de familia no han visualizado un trabajo de apoyo externo. Esto significa la necesidad de una gestión educativa vinculada con la comunidad para permitir hacer acciones fuera de las instituciones educativas con el fin de hacer un aprendizaje más vivencial.

Dimensión de políticas inclusivas.

La 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 hacia la mejora como contar con un proyecto educativo que

refleje un trabajo de educación inclusiva con la vivencia de valores como el respeto, la solidaridad, la igualdad y la tolerancia, además definir estrategias de atención a aquellos miembros que ingresan a la comunidad educativa e incentivar a todos los miembros por los logros alcanzados en las diferentes responsabilidades asumidas, finalmente considerar que la infraestructura de la institución educativa debe reunir las medidas de accesibilidad y seguridad para todos los estudiantes. La categoría “C” que se relacionó con la no existencia de una educación inclusiva, en la que 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 por que 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 han apoyado a las instituciones educativas fueron aquellas que por su ubicación se encuentran en las instituciones educativas, en otras instituciones como la A, pese a haberse creado la UDAI esta no ha apoyado debido a la distancia existentes entre las dos instancias. EL MinEduc una vez que ha creados las UDAI en cada distrito, cuyo objetivo es generar medidas de apoyo a todas las instituciones en casos de educación inclusiva, debe normar 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 las universidades. Además, la UDIA debe garantizar medidas de atención en casos de inclusión que ameritan un apoyo de varios profesionales especializados.

La percepción de grupo de estudiantes y padres de familia evidenció mayoritariamente puntuaciones en la categoría “A”. La categoría “A” es una referencia del modelo de educación inclusiva, que 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.

La categoría “B” que describe la necesidad de trabajar en acciones hacia la mejora, se ubicaron el indicador 10 sobre la existencia de una filosofía en educación inclusiva. El indicador 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 el PEI inclusivo mediante su socialización a todos los integrantes. El 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 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 los cuales sean abordados y desarrollados considerando 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 principalmente la actitud del docente es un factor importante, son quienes deberán repensar su trabajo de aula y confiar en que todos los estudiantes pueden aprender lo único requerido es estrategias diferenciadas que permitan que todos comprendan 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.

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 ubicadas 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 describió un trabajo relacionado con la atención a casos de educación inclusiva y la gestión de docente fue desarrollada eficientemente en casos de educación inclusiva. Es probable que los resultados salieron porque 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, en el cual es necesario adoptar una variedad de medidas para asegurar en los estudiantes su presencia, participación y éxito académico dentro del sistema educativo (UNESCO, 2003). La UNESCO plantea una responsabilidad que debe asumirse por los equipos técnicos responsables, quienes conocer 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 un trabajo que demanda un replanteamiento.

Las tres dimensiones y percepciones de los dos roles, mayoritariamente se ubicaron en las categorías “B” y “C” que describieron 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 según la diversidad 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, aunque todos reportaron cierto nivel de satisfacción.

La Tabla 19 sintetiza las puntuaciones obtenidas por roles y dimensiones. Además, se evidencian la diferencia entre estas puntuaciones con el fin de conocer que 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.

Rango Puntuación dimensión	de Generadores por servicio	del Beneficiarios del servicio	del DIFERENCIA
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.

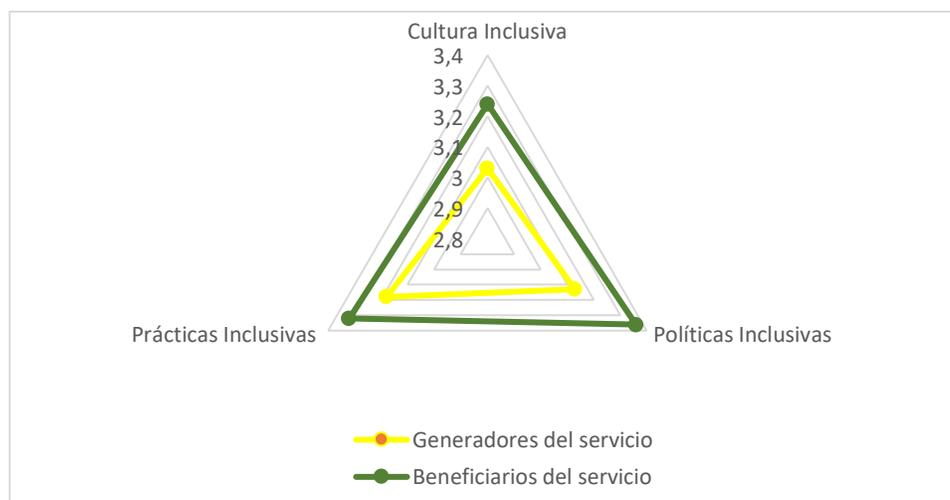


Figura 6: Rango de puntuaciones por dimensiones y roles.

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 que según lo describe la Tabla 15, los beneficiarios del servicio educativo consideran que hay un trabajo realizado en educación inclusiva, mientras que el color amarillo reflejada como una alerta descrita por las autoridades y docentes. Es muy probable que esto es debido 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, han realizado 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 ésta permitirá reaprender sobre un proceso de enseñanza aprendizaje en función de la heterogeneidad de los estudiantes. La confianza de los docentes en todos los estudiantes (por ejemplo, un estudiante con una familia que tiene problemas con la ley, o un problema disciplinario, o una discalculia) pueden aprender igual que otros estudiantes. La familia y la sociedad desarrollarán una cultura de apoyo hacia la inclusión, sin prejuicios que frenen cualquier iniciativa institucional o planteamiento de ley.

Enfoque por cada institución educativa.

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	DECE	Pedagogo de apoyo	Infraestructura inclusiva	Observaciones
A	Vicerrector	C	800	Si	No	No	No	UDAI está a 120 km de distancia
B	Subdirectora	I, EGB, 1ro BGU	1400	Si	Si	No	No	UDAI atendió tres casos de discapacidad
C	Directora	I, EGB	1400	Si	No	No	Si	A la UDAI han remitido casos, pero no han tenido apoyo
D	Vicerrector	C	2760	Si	Si	No	No	UDAI no apoya
E	Director	I, EGB	1818	Si	No	No	Si	UDAI si apoya. Se ubica en la misma institución educativa
F	Directora (e)	I, EGB	1200	Si	No	No	Si	UDAI apoya en ciertos casos, requieren ayudas privadas.
G	Inspector General	C	903	Si	Si	No	No	UDAI apoya solo casos de discapacidad
H	Director (e)	I, EGB	530	No	No	Si	Si	Trabajan con aula de apoyo
I	Director	I, EGB	1301	Si	No	Si	No	UDAI se ubica en la misma institución, atiende casos de personas con discapacidad. Educación flexible

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

Los resultados obtenidos muestran 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 2760, es decir son escuelas con gran demanda del servicio. Es probable que la información obtenida es 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 conformadas 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 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 UDAI realizan apoyos a estudiantes con discapacidad, según ciertos casos la UDAI remite un informe con recomendaciones para ser trabajadas en cada institución a través del pedagogo de apoyo y/o los docentes. En este estudio 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, siendo la instancia que regula las discapacidades en Ecuador. En ninguna descripción de las entrevistas se citó la amplitud del concepto de educación inclusiva, según lo cita (Ainscow y Miles, 2002) una comunidad educativa inclusiva busca lograr los aprendizajes de todos los niños, niñas y adolescentes. Esto es importante en este estudio debido a que los equipos UDAI siendo los profesionales especializados en realizar un trabajo de inclusión, aún realizan una atención únicamente hacia los estudiantes que presentan una necesidad educativa especial asociada a la discapacidad. Vale citar que también un punto de análisis puede constituir la cantidad de profesionales que conforman la UDAI ya con 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 Departamento de Consejería Estudiantil. El 77,77% no cuentan con DECE. La falta de apoyo del DECE significa la educación inclusiva recae únicamente como responsabilidad de autoridades y docentes, pero si este equipo de profesionales si bien realiza una atención 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 hay los profesionales especializados que permitan hacer un trabajo en equipo?

El 22,22% de las instituciones tienen un pedagogo de apoyo. El profesional de apoyo es una figura que está en transición. El MinEduc define la creación de las UDAI 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 asumieron 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 las Institución Educativa H el docente de apoyo trabaja con los estudiantes en el aula de apoyo, realizó actividades de nivelación en las áreas de matemática y lengua que puede ser un apoyo a los objetivos de un aula inclusiva, pero deberá ser definido según las políticas educativas. Esto es importante porque se constituyen en un referente al momento de definir las ayudas en el plan de mejora. A la vez se puede evidenciar que se constituyen en un referente para el MinEduc al momento de desarrollar procedimientos y funciones en caso de fortalecer la figura del pedagogo de apoyo.

La figura del pedagogo de apoyo es probable que 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 infraestructura se observa que el 55,55% de las instituciones no reúnen medidas de 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 el sistema educativo es declarado inclusivo y uno de sus componentes importantes es una infraestructura accesible. Vale citar que en las instituciones objeto del estudio una medida alternativa tomada en casos de necesidades de infraestructura ha sido la reubicación de las

aulas según las necesidades. Por ejemplo, un paralelo en el cual hay estudiantes con alguna discapacidad física se ha ubicado en el primer piso y se han realizado adecuaciones como la improvisación de rampas.

Únicamente las Instituciones Educativas C e I desarrollan complementariamente una oferta educativa flexible para estudiantes entre 15 y 18 años de edad. Esta es desarrollada en un año lectivo cursando 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 aquellos estudiantes que evidencian un rezago escolar, da cumplimiento a los planteamientos de la Constitución del Ecuador relacionados con la educación como un derecho a lo largo de toda la vida y cumpliéndose la obligatoriedad en uno de los niveles siendo 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 una de sus artículos señala que las edades para cada año de estudio son sugeridas, pero no se puede negar el acceso del estudiante a un grado o curso en casos como jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa.

Datos del INEC (2010) evidencian que el 12,2% de la población en edad escolar tiene un retraso escolar respecto a la edad oficial y el 10,1 % de la población tiene un rezago escolar. Al año 2016 el rezago escolar disminuye a al 9,5% de la población. El Distrito Metropolitano de Quito cuenta con 11,11% de instituciones educativas 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 de este caso, si la oferta cubre la demanda de este tipo de

formación. Esto significa que esta alternativa de formación es parte de un proceso de inclusión para adolescentes que evidencian rezago escolar. Esta es una alternativa de formación que debería ser planteada a nivel de cada distrito educativo.

En el siguiente análisis se describe la gestión de la educación inclusiva por cada institución educativa. Las puntuaciones evidenciadas en las tablas siguientes resultan de los valores obtenidos por cada indicador en función de cada rol (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. Un histograma 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. 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.

Institución Educativa A.

Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.

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	Totalmen- te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer. do	Totalmen. te en desacuer- do	Promedio por dimensió n
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	56	174	116	4	2,27
POLÍTICAS INCLUSIVA	136	300	88	16	2,57
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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 existe la necesidad de realizar acciones emergentes hacia la mejora. Por tanto, se puede concluir que la Institución Educativa A, se constituye en una institución que requiere acciones emergentes hacia la mejora 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 la 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 en más detalle en las conclusiones.

Los resultados obtenidos en la dimensión de cultura inclusiva se obtuvieron de los indicadores que 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, generar en equipos responsables del servicio altas expectativas con todos los estudiantes, hacer un trabajo fuera del aula con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales y el PEI deberá evidenciar 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 lograr una mejor atención a la diversidad de los estudiantes. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusiva 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 de haber totalizado 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 punto). Los datos obtenidos se grafican en el histograma de color rojo de la

Figura 7. El histograma rojo se compara con resultados esperados, es decir fueron resultados ideales que se debió obtener en caso de que la institución realice una educación inclusiva. El puntaje ideal para la institución educativa A debió ser 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 22. Descripción de la gestión de educación inclusiva desde representantes de autoridad y docentes de la Institución Educativa A.

Descripción	Totalmente de acuerdo (4)	Mediana-mente de acuerdo (3)	En desacuerdo (2)	Totalmente en desacuerdo (1)
Gestión de la educación inclusiva obtenida	312	1000	372	38
Gestión de la educación inclusiva esperada	2744	0	0	0

Fuente: Autora.

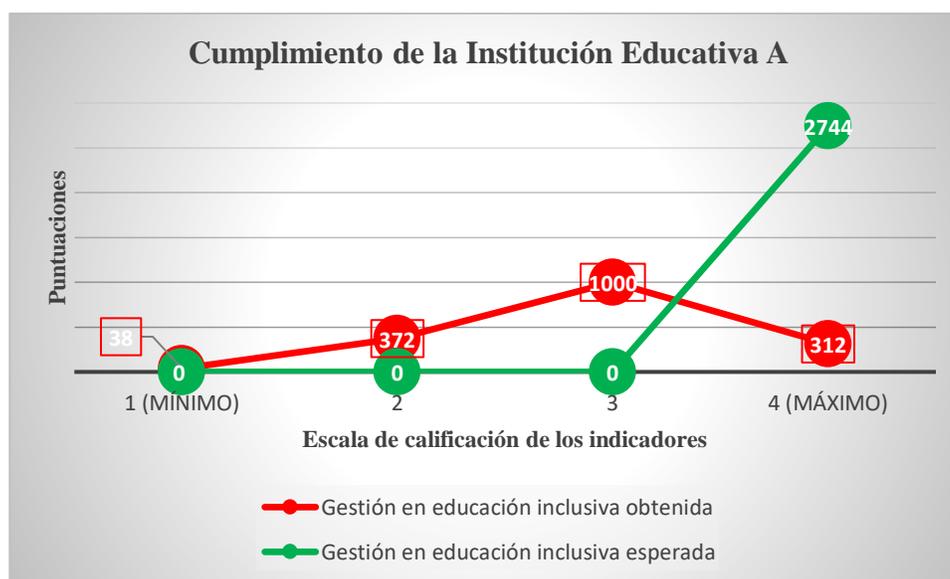


Figura 7: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa A, según opinión de autoridades y docentes.

La Figura 7, refleja un histograma de color verde que marca el trabajo esperado en educación inclusiva y un histograma de color rojo 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 los valores óptimos que toda institución debió alcanzar. La brecha encontrada fue de 2432 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 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 UDAI 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 accesibilidad en casos de estudiantes 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 en 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 las herramientas que les permitan hacer efectiva la atención hacia todos los estudiantes.

Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.

La recogida de 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	Totalmen -te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer- do	Totalmen -te en desacuerd o	Promedio por dimensión
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	28	18	16	3	2,41
POLÍTICAS INCLUSIVA	44	51	9	0	3,15
PRÁCTICAS INCLUSIVA	64	69	10	1	3,20

Fuente: Autora.

Según la opinión de los encuestados, se concluye 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 cultura inclusiva es la menos puntuada debido a los indicadores que evidenciaron que en la institución educativa no se identifica a los estudiantes con necesidades educativas especiales, además no hay un trabajo de vinculación entre la institución. 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 derivó puntajes bajos ubicados en la categoría B que describe la necesidad de apoyos hacia una educación inclusiva. Los puntajes bajos muestran una falta 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 según. La brecha existente es de 560 puntos en la escala totalmente de acuerdo. Es probable que los resultados salieron así debido 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, es decir hay 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 estudiantes que viven en el sector. Finalmente, la dimensión prácticas inclusiva 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, pero también hay un trabajo realizado el cual es categorizado una percepción alta de los beneficiarios del servicio educativo.

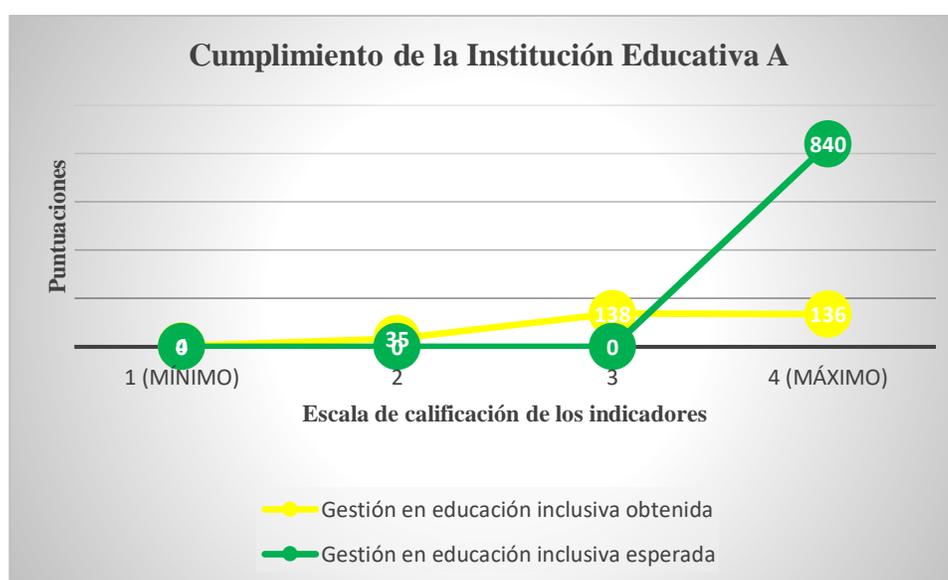


Figura 8: Comparación entre resultados obtenidos y esperados en la Institución Educativa A, según opinión de estudiantes y padre de familia y/o representante

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 e incluso 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 del servicio, 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 la Institución Educativa A en este estudio evidenció necesidades de apoyo. Se observó que la UDAI 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 UDAI está a 120 km. de distancia, lo que dificulta contar con su asistencia.

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	Totalmen	Mediana-	En	Totalmen	Promedio por dimensió n
	te de acuerdo	mente de acuerdo	desacuerd o	te en desacuerd o	
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	76	87	4	0	3,04
POLÍTICAS INCLUSIVA	112	123	8	0	3,24
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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 que se describieron en relación 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 necesidad educativas especiales asociadas o no a una discapacidad reflejaron un requerimiento de realizare 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 un Unidad de Policía Comunitaria que aporte en una charla sobre cómo lograr una escuela segura.

La dimensión de políticas inclusivas evidenció medianamente una filosofía institucional inclusiva, con 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. La infraestructura no es físicamente accesible para estudiantes que tienen alguna discapacidad física. La institución educativa externamente se apoya de la UDAI únicamente en valoraciones para estudiantes con alguna discapacidad. La institución internamente se apoya con el DECE con el fin de atender a casos de estudiantes que demanden una atención específica.

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 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 hacer 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 color amarillo en la figura 9. El histograma amarillo se compara con el histograma verde 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	Mediana-mente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Gestión de la Educación Inclusiva	420	363	22	0

Fuente: Autora.

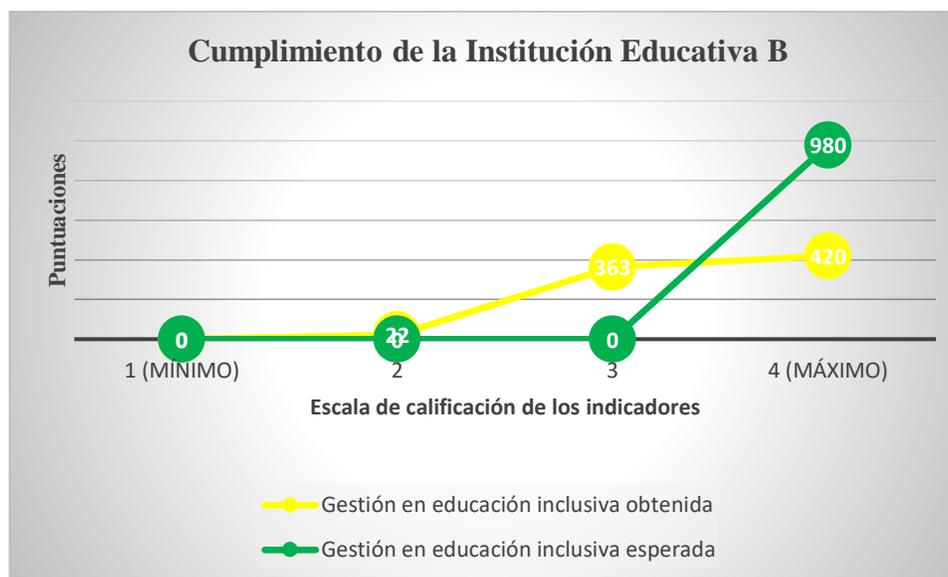


Figura 9: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa B, según opinión de autoridad, equipo DECE y docentes.

La Figura 9 evidenció histogramas de color verde y de color amarillo, 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 las necesidades de realizar acciones, especialmente las 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 que permitan 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 con las percepciones que tuvieron 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	Totalmen te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuerd o	Totalmen te en desacuerd o	Promedio por dimensió n
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	204	87	14	10	3,18
POLÍTICAS INCLUSIVAS	308	72	10	1	3,23
PRÁCTICAS INCLUSIVA	448	84	20	13	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 sobre la Institución Educativa B categorizada como una institución educativa con una gestión 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”, que describe un mediano desarrollo respecto a la vivencia de un PEI inclusivo, los docentes deben participar de procesos de actualización, con el fin de lograr nuevas estrategias para fortalecer los aprendizajes de todos los estudiantes y ratifican respecto a 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 valores dentro de la comunidad educativa como la solidaridad, el respeto, comunidad, 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 hay una colaboración de toda la comunidad educativa. La dimensión, políticas inclusivas fomenta actividades extracurriculares, de docentes buscan lograr que todos los estudiantes aprendan, y considera que los docentes son parte de 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 brecha del trabajo en educación inclusiva obtenido de haber totalizado 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.

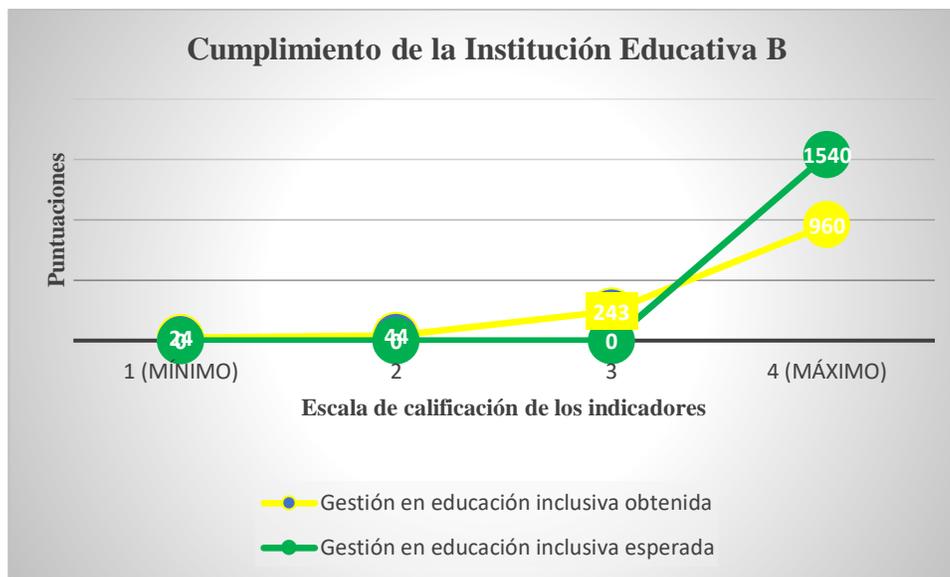


Figura 10: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa B, según opinión de estudiantes y padre de familia y/o representante.

La Figura 10 muestra el histograma de color verde sobre el trabajo esperado en educación inclusiva y el histograma de color amarillo 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 que 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.

Institución Educativa C.

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

Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.

La recopilada de la información 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	Totalmen	Mediana-	En	Totalmen	Promedio
	te de	mente de	desacuerd	te en	
	acuerdo	acuerdo	o	desacuerd	por
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	dimensió
					n
CULTURA INCLUSIVA	24	96	6	3	2,93
POLÍTICAS INCLUSIVA	68	63	12	13	2,60
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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 en la mayoría de informantes han realizado un trabajo, pero se debe fortalecer en 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 relacionadas con la atención a todos los estudiantes. 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 como 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 color verde reflejó el trabajo esperado y el histograma color amarillo mostró el trabajo desarrollado en la gestión de la Institución Educativa C.

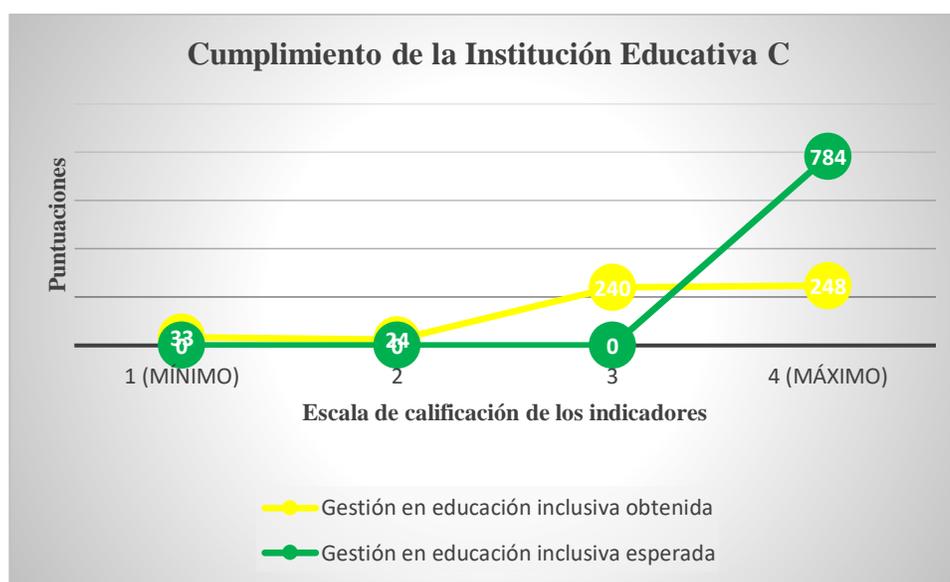


Figura 11: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa C, según la opinión de la autoridad y docentes.

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	Totalmen- te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer. do	Totalmen- te en desacuerd o	Promedio por dimensió n
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	

CULTURA INCLUSIVA	128	48	4	6	2,95
POLÍTICAS INCLUSIVA	160	75	18	1	3,30
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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 resultaron 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 en cierta medida recursos didácticos como mecanismos que permitan lograr los aprendizajes en los estudiantes. La institución educativa C deberá realizar un trabajo de organización para fortalecer la oferta de actividades extracurriculares, si bien los docentes cumplen una jornada laboral de seis horas serán quienes deben apoyar a los estudiantes en función de sus habilidades para este tipo de 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, fue la dimensión de cultura inclusiva ratifica lo descrito en las prácticas inclusivas. La dimensión 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 hacia el 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 los puntajes obtenidos resultaron 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 será necesario hacer 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 resultado 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 también ha realizado acciones que la categoricen como una institución inclusiva. La dimensión de cultura inclusiva evidenció que estudiantes y padres de familia coinciden que hay un trabajo realizado 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 se constituyen en 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 debe contar con este equipo de profesionales que son quienes 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 a desarrollar por la comunidad educativa, con el fin de avanzar hacia un trabajo de atención a la diversidad descrito en temáticas específicas a desarrollar.

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 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	Mediana-mente 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 INCLUSIVA	96	228	40	0	3,03
PRÁCTICAS INCLUSIVA	32	444	48	144	2,85

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos respecto a cada una de las dimensiones de educación inclusiva evidenciaron puntajes promedio. El puntaje promedio se obtuvo de 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 un valor alto y se puede presumir que en algún momento la institución no ha permitido ingresos 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 de haber totalizado 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 color amarillo, y una comparación con las puntuaciones esperadas representadas en el histograma de color verde. 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 hace un acercamiento hacia los valores esperados. Es probable que los resultados salieron así debido a que los informantes son conscientes de las necesidades que tienen respecto a lograr un aprendizaje que atienda a todos los estudiantes.

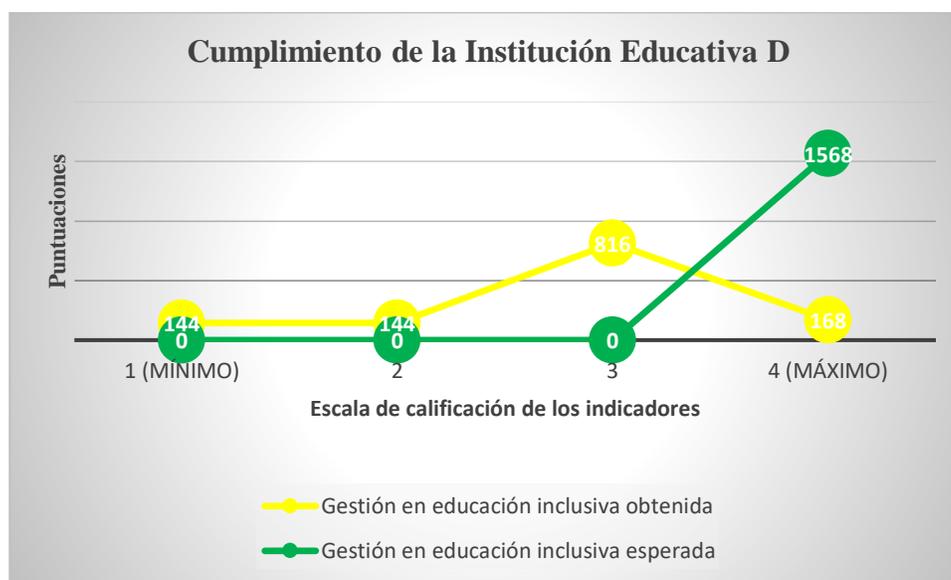


Figura 12: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa D, según opinión de autoridad, equipo DECE y docentes.

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 obtiene 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	Totalmen te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuerd o	Totalmen te en desacuerd o	Promedio por dimensió n
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	92	57	6	0	3,44
POLÍTICAS INCLUSIVA	96	84	6	0	3,38
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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 se categorizada como una institución educativa con un requerimiento de una gestión de apoyo hacia la educación inclusiva, lo que evidencia una mediana percepción positiva desde estudiantes y padres de familia. Es probable que los resultados salieron así porque los estudiantes y padres de familia 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, 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 enfoca 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 color amarillo (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 color verde, siendo el valor meta al cual toda institución debe proyectar su accionar.

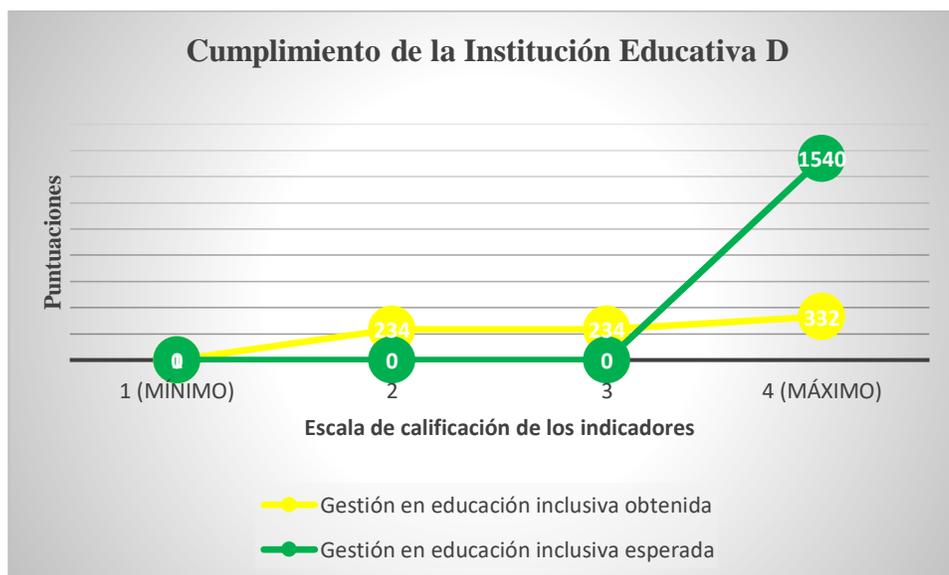


Figura 13: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa D, según opinión de estudiantes y padre de familia y/o representante.

Las descripciones de la institución según los grupos generadores y beneficiarios del servicio educativo muestran los resultados descritos en la Tablas 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 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 que refleja acciones hacia un trabajo de inclusión. Es probable que los resultados difieren con menor puntaje desde las autoridades y docentes, debido a que los equipos que generan el servicio tuvieron mayores conocimientos relacionados con la forma de lograr una educación inclusiva, mientras que estudiantes y padres de familia reciben el servicio y realizan análisis de sus beneficios con menores argumentos en educación.

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 adaptaciones curriculares por parte de los docentes. Lo descrito se relaciona con el planteamiento de Valenciano (2009) que describió que 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, sobre el logro de los aprendizajes con todos los estudiantes.

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 el desarrollo de medidas de apoyo a la gestión de los docentes, las cuales se pueden encaminar desde el DECE o la UDAI.

Las descripciones citadas en la Institución Educativa D desde los equipos gestores y beneficiarios del servicio argumentan el desarrollo de una propuesta de mejora a través de acciones que visualicen la gestión desde autoridades y docentes con metodologías que ayuden hacia el fortalecimiento de los aprendizajes, que serán descritas con un modelo hacia la educación inclusiva para las instituciones educativas objeto de este estudio.

Institución Educativa E.

Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.

La aplicación del instrumento se desarrolló con un grupo de una 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	Totalmen- -te de acuerdo	Mediana- -mente de acuerdo	En desacuer- do	Totalmen- -te en desacuerd o	Promedio por dimen- sión
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	184	48	2	2	3.58
POLÍTICAS INCLUSIVA	320	24	0	0	3.82
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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” que 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, 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 color verde, comparados con los resultados esperados en color verde. 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 hay una tendencia hacia un equilibrio de los dos histogramas graficados.

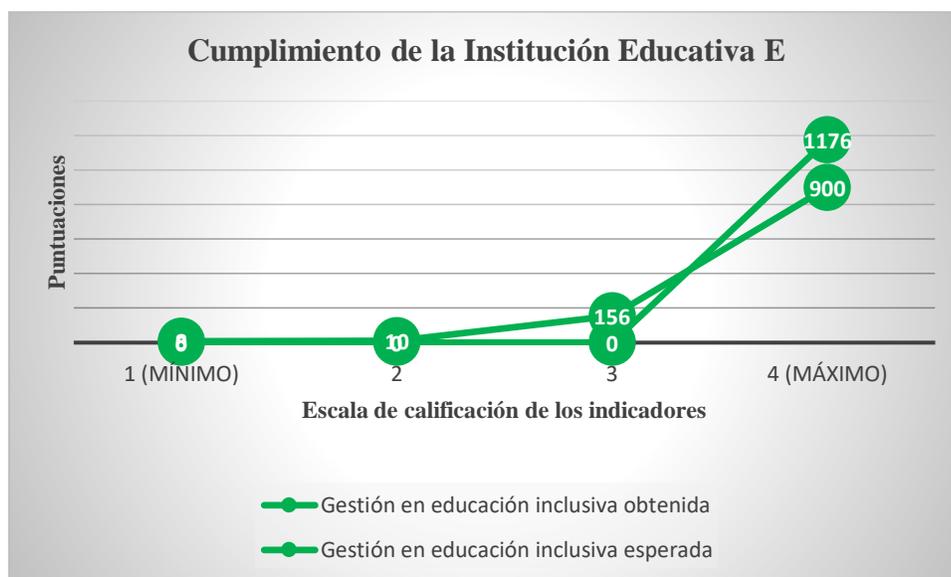


Figura 14: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa E, según opinión de autoridad y docentes.

Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.

A continuación, se hace una descripción de la información obtenida de la aplicación del cuestionario a un grupo de estudiantes, de quienes se obtuvo los resultados especificados en la Tabla 33.

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

DIMENSIÓN	Totalmen- te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer- do	Totalmen te en desacuerd o	Promedio por dimensió n
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	84	33	4	2	3,42
POLÍTICAS INCLUSIVA	108	39	8	0	3,52
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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, la planificación y la enseñanza de los docentes se enfoca 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 color amarillo y los valores esperados graficados en el histograma de color verde. Las percepciones desde los estudiantes mostraron una brecha de 92 puntos, comparándose 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 es probable que 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 se ratifica con la falta de un docente de apoyo y, además no existió estudiantes con habla diferente al castellano.

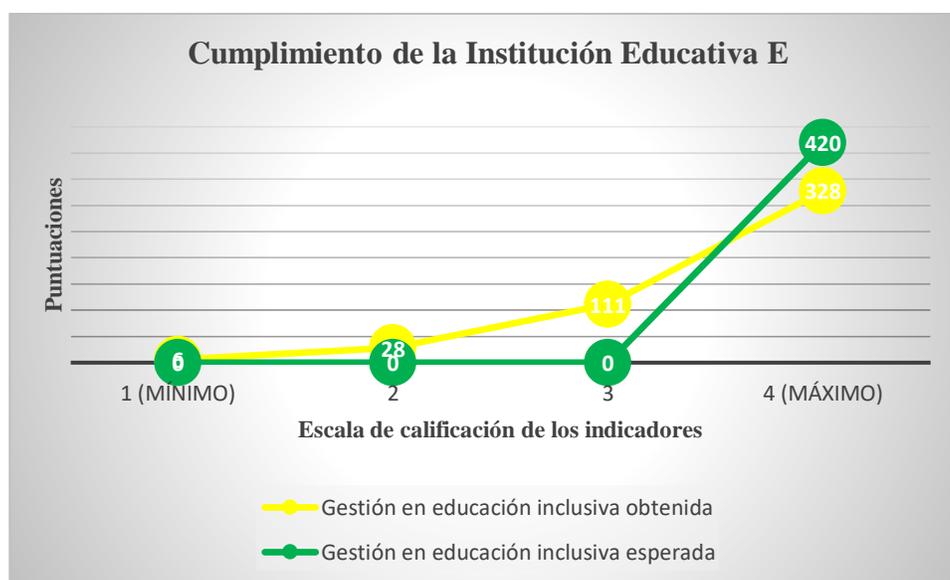


Figura 15: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa E, según opinión de autoridades y docentes.

Las puntuaciones obtenidas en la institución educativa E, según los dos grupos de informantes evidenció 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 salieron 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 logra 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 o en lenguaje realizar entrevistas al mismo personal de la institución o crear rimas relacionadas con vivencias de la escuela que se exhiban dentro de la escuela o se reciten haciendo visitas a otros salones de clase, sin olvidar que es un trabajo a realizarse por todos los estudiantes.

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	Totalmen- te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer- do	Totalmen- te en desacuer- do	Promedio por dimensió n
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	36	75	18	11	2,55
POLÍTICAS INCLUSIVA	108	69	26	12	2,87
PRÁCTICAS INCLUSIVA	232	75	10	27	2,99

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 con necesidades de 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 resultaron 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 una 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 en 50, en desacuerdo con 54 puntos, medianamente de acuerdo con 219 puntos y totalmente de acuerdo con 376 puntos). Los datos citados se grafican en el histograma color amarillo y se comparan con el histograma color verde el cual hubiera sido 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 los esperados en la escala óptima de este estudio.

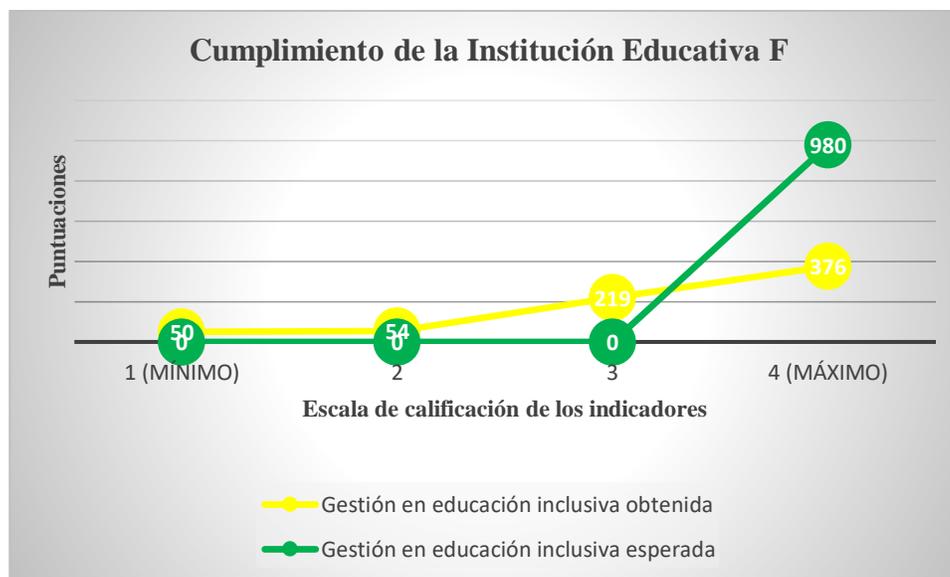


Figura 16: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa F, según opinión de autoridad y docentes.

Análisis desde el equipo beneficiario del servicio educativo.

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

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

DIMENSIÓN	Totalmen	Mediana-	En	Totalmen	Promedio por dimensió n
	-te de acuerdo	mente de acuerdo	desacuerd o	-te en desacuerd o	
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	108	30	0	0	3,24
POLÍTICAS INCLUSIVA	152	33	2	5	3,49
PRÁCTICAS INCLUSIVA	212	30	4	10	3,41

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, se fortalecen 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 ubicadas 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 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 realiza 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 de haber totalizado 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 color verde, existiendo una brecha de 228 puntos en la escala máxima.

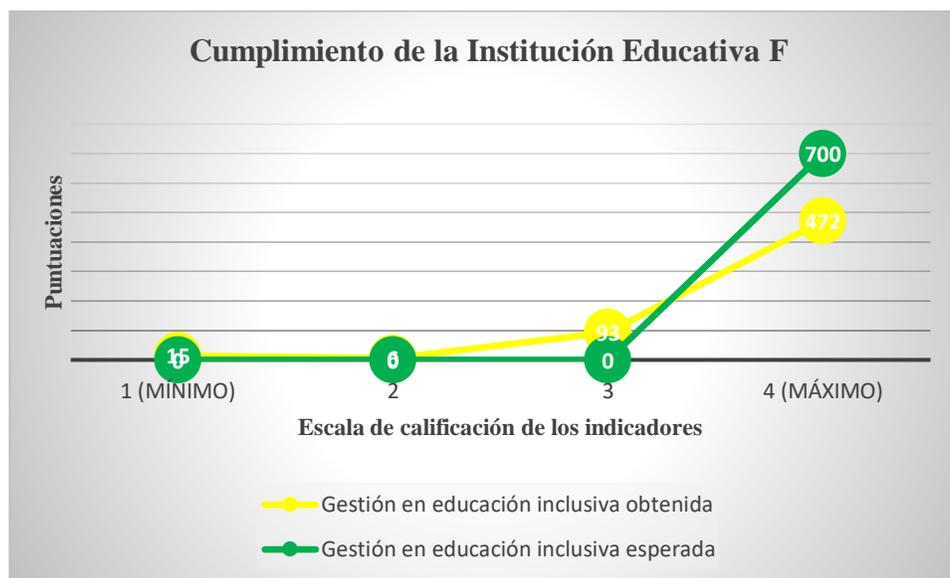


Figura 17: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa F, según opinión de los estudiantes.

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 realizado en inclusión. Las percepciones de los estudiantes se pueden comparar según el estudio Latinobarómetro (Autor, 2011), ratifica que en Ecuador en función de las percepciones que tiene los estudiantes sobre la calidad de la educación pública y privada, se han concentrado en un 60% o más de las respuestas en calificaciones de 7 a 10 puntos. 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.

Institución Educativa G.

Análisis desde el equipo gestor del servicio educativo.

Según la información recopilada desde la autoridad quien delega al Inspector General y un grupo de cinco docentes de las jornadas matutina y vespertina, a continuación, se muestra los resultados especificados 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	Totalmen- te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer- do	Totalmen- te en desacuerd o	Promedio por dimensió n
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	88	84	24	3	3.02
POLÍTICAS INCLUSIVA	124	129	30	0	3.14
PRÁCTICAS INCLUSIVA	292	137	24	1	3.29

Fuente: Autora.

De los resultados obtenidos respecto a cada una de las dimensiones de la educación inclusiva se observó puntajes promedio por dimensión que se ubicaron en el rango 2,51 a 3,50 que categorizó como 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 salieron así porque la autoridad y los docentes consideran que, si bien realizan un trabajo de atención en inclusión, pero demandan de necesidades de apoyo de especialistas para lograr un trabajo con una eficiencia en educación inclusiva.

La institución educativa G, también evidenció puntuaciones de los indicadores ubicados en el rango de 3,50 a 4,00. El rango citado evidencia que hay 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 todos los estudiantes y hay 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 todos los estudiantes y se permite el ingreso de todos los aspirantes. Finalmente, la dimensión de prácticas inclusivas evidenció como una buena gestión en los indicadores relacionados al logro de los aprendizajes, 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 al 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 realizar valoraciones de casos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

A continuación, se muestra la Figura 18, sobre el trabajo de educación inclusiva obtenido 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 color amarillo y generó

una comparación con las puntuaciones esperadas, siendo el histograma color verde. Los puntajes mostraron una brecha de 672 puntos en la escala totalmente de acuerdo, comparada con el valor ideal a obtenerse de 1176 puntos. Es probable que esa brecha resultó de la necesidad de hacer un trabajo que sea orientado desde especialista y que permita una aplicación en las aulas según las particularidades que muestran los estudiantes UNESCO (2015).

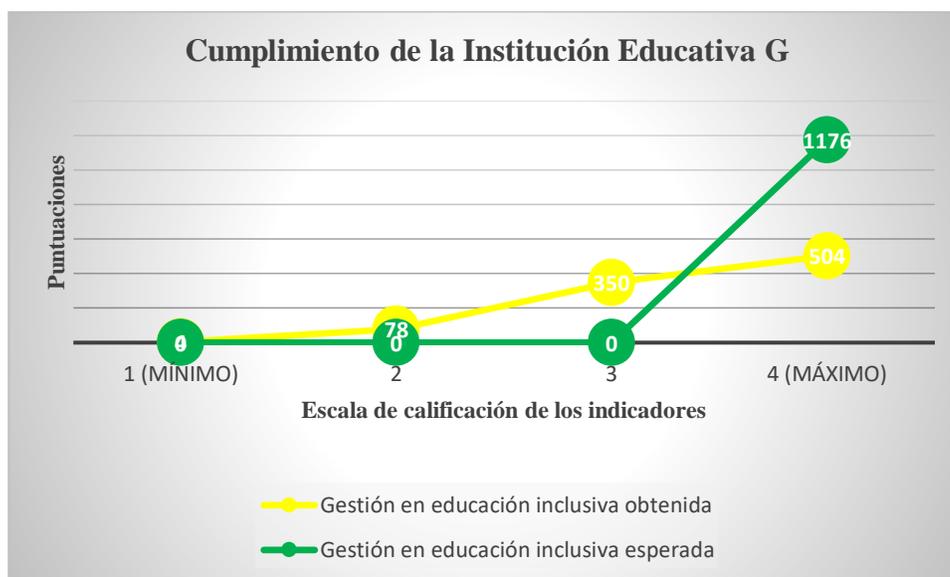


Figura 18: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa G, según opinión de autoridad y docente.

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 educativa, 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 la información a nivel de estudiantes, siendo 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.

DIMENSIÓN	Totalmen- te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer- do	Totalmen- te en desacuerd o	Promedio por dimensió n
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	136	81	10	3	3.19
POLÍTICAS INCLUSIVA	140	99	16	0	2.90
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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 educativa con una necesidad de apoyos para lograr una educación inclusiva. Los datos evidenciaron una percepción medianamente positiva del trabajo realizado respecto construir una comunidad con la vivencia de valores inclusivos, busca realizar una escuela para todos, 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 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 de haber totalizado las puntuaciones en cada una de las escalas (totalmente en desacuerdo puntuada en 1, en desacuerdo con 42 puntos, medianamente de acuerdo con 191 puntos y totalmente de acuerdo con 552 puntos) reflejada en el histograma color amarillo y una relación con las puntuaciones esperadas en el histograma color verde.

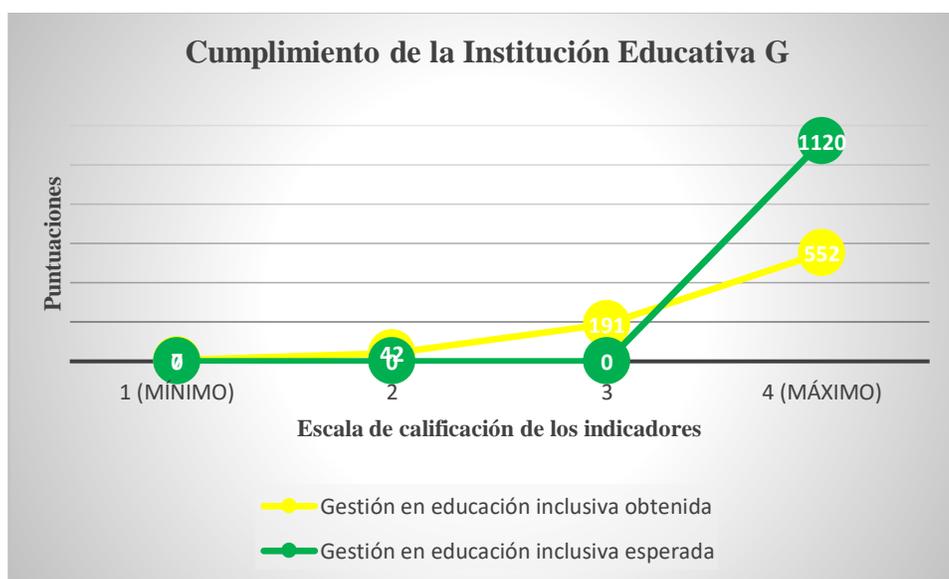


Figura 19: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa G, según opinión de estudiantes y padres de familia.

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 existió porque los estudiantes y padres de familia no están muy satisfechos con la atención 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, pero existe la necesidad de fortalecer la atención a todos los estudiantes.

La actitud de los docentes es de gran importancia en este análisis, son quienes estarán abiertos a un trabajo de cambio en el cual sus metodologías se adaptarán según las particularidades de los estudiantes. Estos datos indican la necesidad y compromiso de los equipos a nivel de distritos, zonales y MinEduc para realizar un trabajo de acompañamiento, inicialmente se requiere 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 estudiantes. Los docentes son quienes valorarán en todo momento que todos los estudiantes pueden aprender.

El cuestionario incluyó un ítem de comentarios, se destacaron como 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 con 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 estudiantes 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 en cuanto a 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 sé que podrá categorizar como temporal.

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

DIMENSIÓN	Totalmen -te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer- do	Totalmen -te en desacuerd o	Promedio por dimen- sión
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	184	15	8	0	3,76
POLÍTICAS INCLUSIVA	224	21	8	3	3,41
PRÁCTICAS INCLUSIVA	380	15	0	5	3,48

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos respecto a cada una las dimensiones de educación inclusiva evidenciaron puntajes promedio, siendo 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 inclusiva. Los valores al promediarse se obtiene 3,55 puntos, ubicándose en la escala totalmente de acuerdo. Se puede concluir que la Institución Educativa H se constituye en una institución que evidencia un trabajo en educación inclusiva.

La institución educativa H, refleja un trabajo en inclusión, pero también han existido puntuaciones ubicadas en el rango inferior de 0,01 a 2,50, es decir hay acciones en las cuales se la institución muestra debilidades o simplemente no se aplican en la institución. 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 existe 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 enseñan de los docentes sea colaborativo. Los indicadores que no aplican se los ha relacionado 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 existe 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 desarrollar una atención para todos los estudiantes, fortalece los procesos de aprendizajes y utiliza recursos para la enseñanza.

La Figura 20 muestra el trabajo obtenido de haber totalizado 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 color verde. Los valores obtenidos se compararon con los valores esperados graficados en el histograma color verde, 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 desarrolladas en función de casos de necesidades educativas. Existió indicadores que no se aplicaron en este estudio por las características de la institución como no cuentan una UDAI y la existencia de estudiantes que no hablen el castellano.

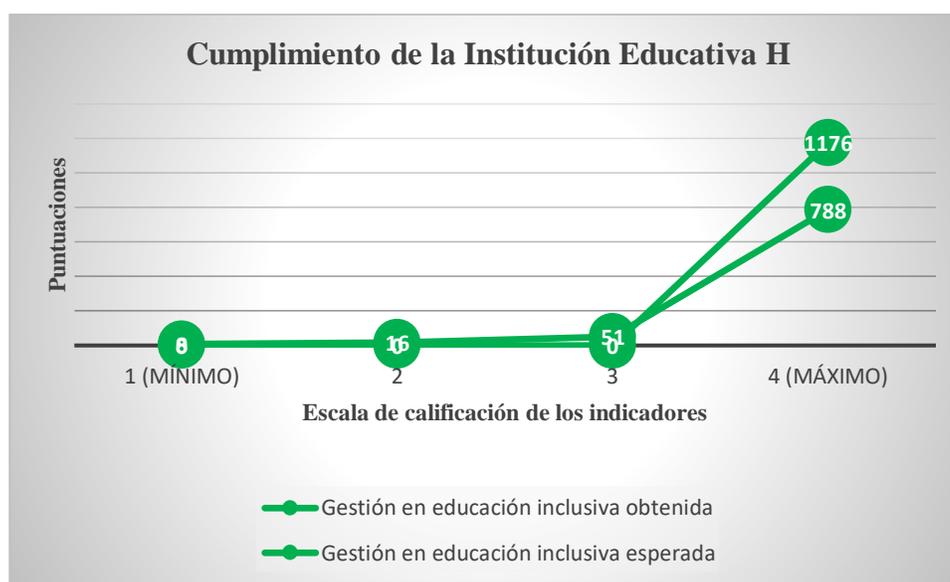


Figura 20: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa H, según opinión de autoridad, docente de apoyo y docentes representantes del nivel inicial y básico.

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	Mediana-mente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Promedio por
-----------	-----------------------	--------------------------	---------------	--------------------------	--------------

	desacuerdo				dimensión
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	96	0	0	3	3,67
POLÍTICAS INCLUSIVA	108	9	0	0	3,55
PRÁCTICAS INCLUSIVA	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 educativa que evidencia un trabajo en educación inclusiva, lo que muestra una percepción positiva y coincidentes 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 color verde y genera una comparación con las puntuaciones esperadas en el histograma también de color verde. Los valores obtenidos permitieron categorizarla como una institución con una eficiente gestión en educación inclusiva.

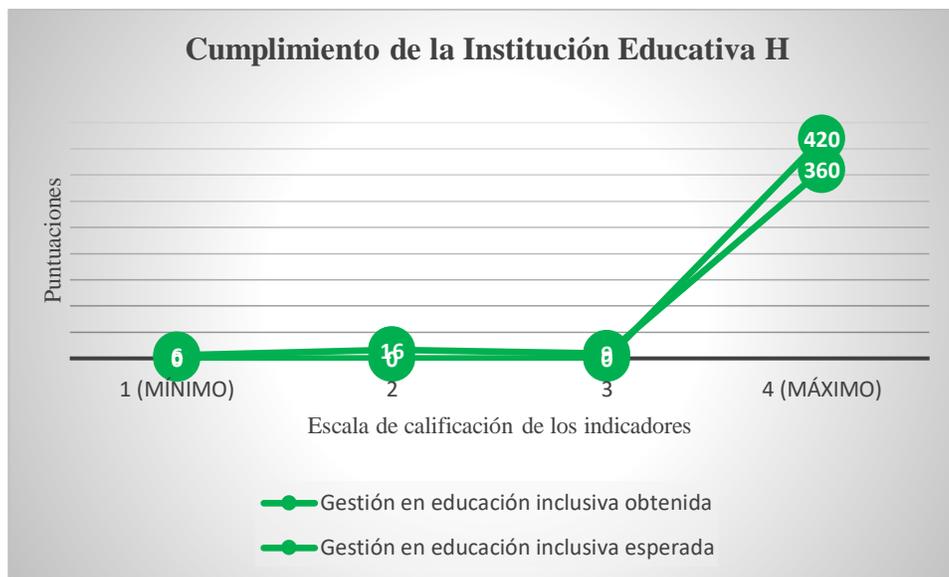


Figura 21: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa H, según opinión de estudiantes, siendo los representantes del Gobierno Escolar.

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 es una institución que trabaja con una pedagoga de apoyo 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.

Los 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 y se contará con una comunidad educativa que evidencia altos niveles de satisfacción.

Institución Educativa I.

La Institución Educativa I en su gestión tiene una oferta de educación flexible destinada 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	Totalmen- te de acuerdo	Mediana- mente de acuerdo	En desacuer- do	Totalmen te en desacuer- do	Promedio por dimen- sión
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	
CULTURA INCLUSIVA	184	72	4	4	3,43
POLÍTICAS INCLUSIVA	272	87	2	5	3,49
PRÁCTICAS INCLUSIVA	472	45	26	2	3,39

Fuente: Autora.

Los resultados obtenidos respecto a cada una 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, 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 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 estudiantes, docentes y estudiantes - docentes, los docentes tuvieron altas expectativas sobre todos los estudiantes, y realizan valoraciones para identificar a estudiantes 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 de 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 fortalece 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, graficado en el histograma color amarillo y el trabajo esperado graficado en el histograma color verde según la opinión de los equipos gestores del servicio educativo. Los puntajes comparados evidenciaron una brecha de 248 puntos. Es probable que los resultados salieron así porque existe la necesidad de hacer un trabajo de apoyo a la institución educativa, pues si bien cuenta con la UDAI, pero solo en 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, si no 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 educativas 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), pero tampoco se refleja un trabajo que se complemente en otras acciones de la educación inclusiva, como atender a estudiantes por su condición de origen, social, cultural o personal.

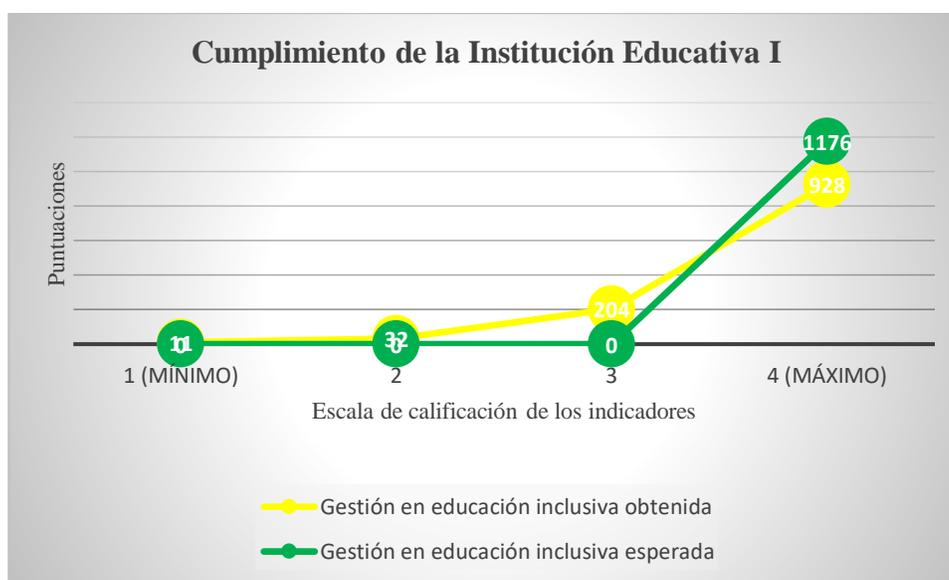


Figura 22: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa I, según opinión de autoridad, docente de apoyo y docentes representantes del nivel inicial y básico.

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	Totalmen	Mediana-	En	Totalmen	Promedio
	-te de	mente de	desacuer-	te en	
	acuerdo	acuerdo	do	desacuer-	por
	4 puntos	3 puntos	2 puntos	do	dimen-
				1 punto	sión
CULTURA INCLUSIVA	100	21	6	0	3,53
POLÍTICAS INCLUSIVA	148	18	0	1	3,80
PRÁCTICAS INCLUSIVA	180	21	2	3	3,43

Fuente: Autora.

Los resultados totalizados por dimensión evidenciaron 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 estudiantes 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 color verde y los compara con los resultados esperados con un histograma también de color verde. La comparación de las puntuaciones evidenció una brecha de 140 puntos. Es probable que la brecha se generó 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 fortalece los aprendizajes de los estudiantes y los docentes medianamente utilizan recursos con el fin de lograr los aprendizajes de todos los estudiantes. La percepción desde los estudiantes respecto a las prácticas inclusivas puede ser debido 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.

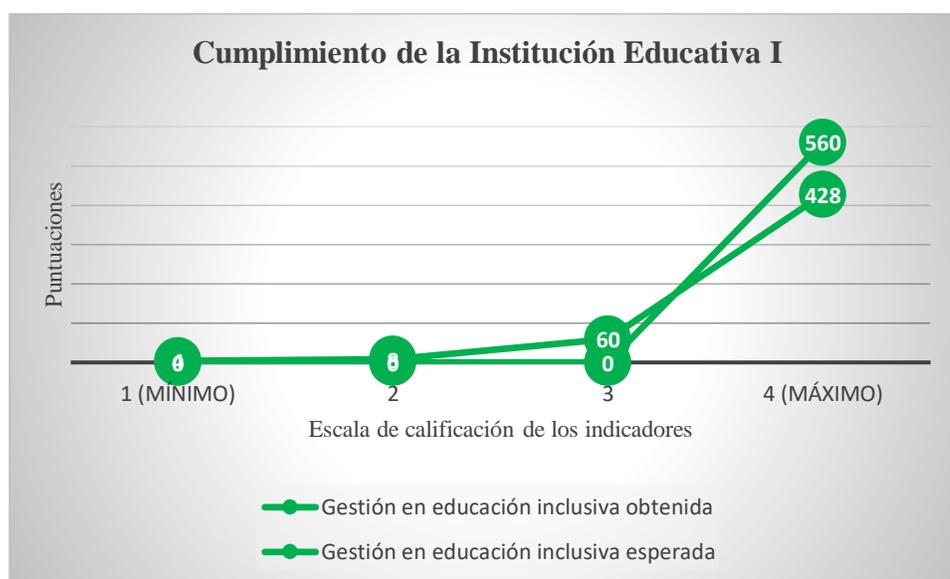


Figura 23: Comparación entre resultados obtenidos y resultados esperados en la Institución Educativa I, según opinión de representantes del Gobierno Escolar.

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 las prácticas inclusivas evidenciaron una necesidad de fortalecerlas.

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 permite visualizar lo señalado por cada uno de los roles (generadores y beneficiarios del servicio).

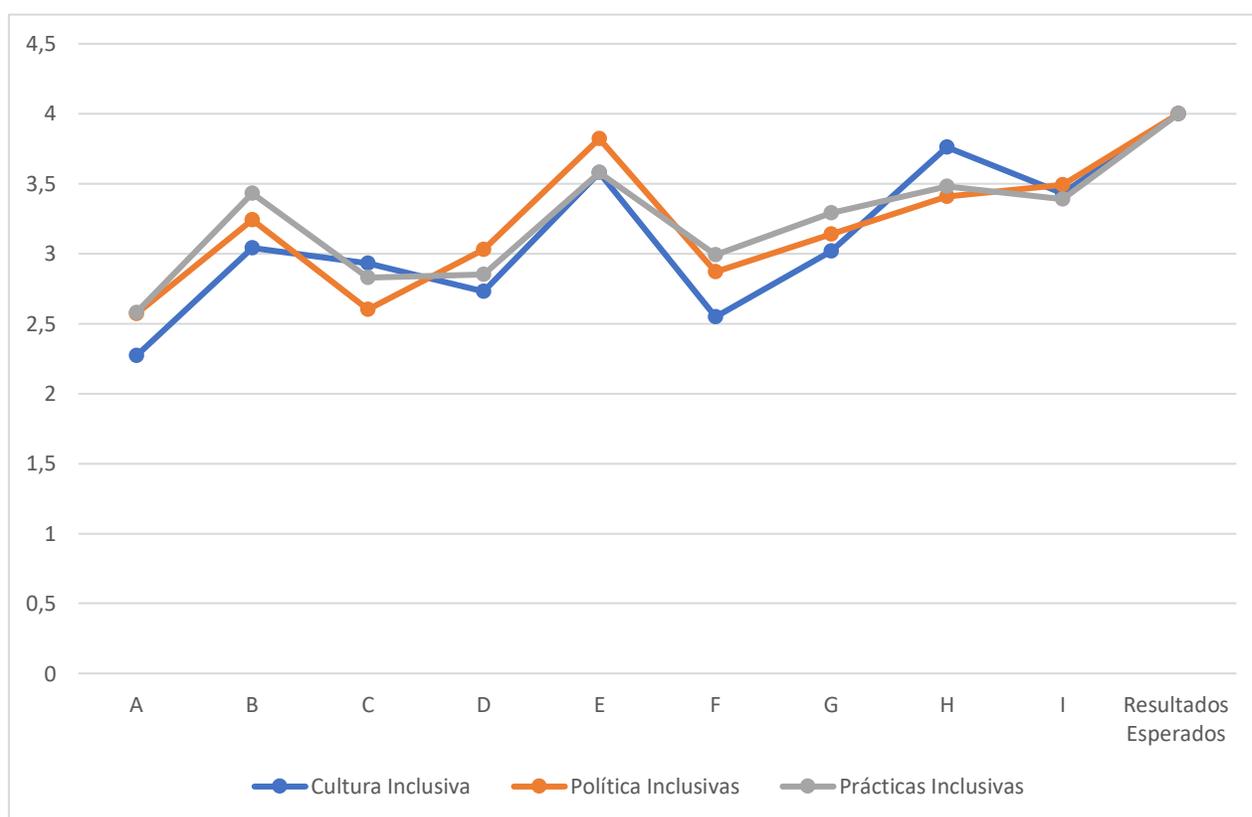


Figura 24: Comparación de las dimensiones de la educación inclusiva en las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito desde el equipo generador del servicio.

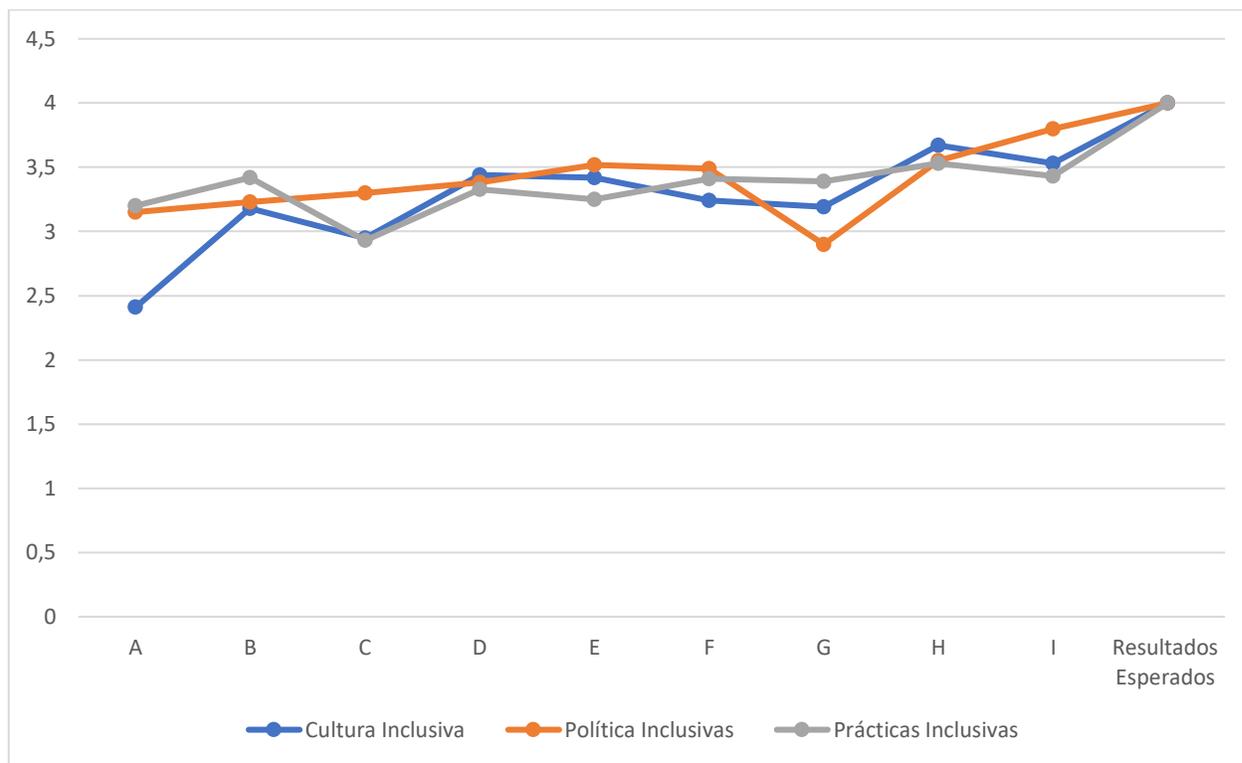


Figura 25: Comparación de las dimensiones de la educación inclusiva en las nueve instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito desde el equipo beneficiario del servicio.

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) constituyen una forma de ratificar lo señalado en el análisis del enfoque por instituciones educativas en relación con lo que realizan bien o las necesidades que presentan para logra 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 los dos roles de los informantes. La intervención en las ocho instituciones educativas, principalmente se basará en un trabajo de establecer compromisos con los docentes relacionados con su actitud de cambio frente a un proceso de reaprender una formación que permita estar abierta hacia la diversidad de estudiantes, es decir un docente que crea que todos los estudiantes pueden aprender 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 ésta describe una atención según condiciones de origen, sociales, interculturales y personales de los estudiantes y no es relacionada exclusivamente hacia estudiantes con 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 han asumido el reto de hacer un trabajo que atiende a todos los estudiantes, pero 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, se plantean 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, incentivación para planificar experiencias educativas inclusivas. Serán los equipos de docentes y autoridades de las ocho e instituciones educativas quienes definan las demandas específicas en cuanto al acompañamiento docente según demandas de cada institución. Las universidades deben asumir nuevos retos de formación como es 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, en el cual su fin único sea lograr los aprendizajes de todos los estudiantes. Los datos reflejaron que, si bien se ha definido las instancias de apoyo en la inclusión, estas no están conformadas o no han actuado 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 educativa 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 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 caracteriza también 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 UDAI que por su ubicación apoyó a la institución y las 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 instituciones fueron físicamente accesibles. Es probable que estos resultados ratifiquen como

referencias 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.

Propuesta de mejora inclusiva de 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.

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 de 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 Tabla 20 que caracterizó a cada institución descrita por autoridades en el año lectivo 2014 – 2015.

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	Puntuaciones	Codificación
CULTURA INCLUSIVA		
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
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.	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 intenta 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 realiza 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		
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 micro - planificaciones 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 participan en actividades complementarias y extraescolares.	3,24	B
45. Se conocen y se aprovecha 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

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

DIMENSIÓN/INDICADORES	Puntuaciones	Codificación
CULTURA INCLUSIVA		
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

POLÍTICAS INCLUSIVAS		
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
PRÁCTICAS INCLUSIVAS		
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

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 las formas de 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 que se obtuvieron 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” de describe 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, circuital e institución educativa) para lograr una comunidad inclusiva. Los antecedentes que son parte de este plan de mejora evidenciaron las problemáticas encontradas, éstas 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 describe las problemáticas encontradas, las recomendaciones que garantizan el cómo realizar las acciones de mejora, con las respectivas actividades a ser realizadas 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 éste sea para todos en 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 de gestión 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, 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.

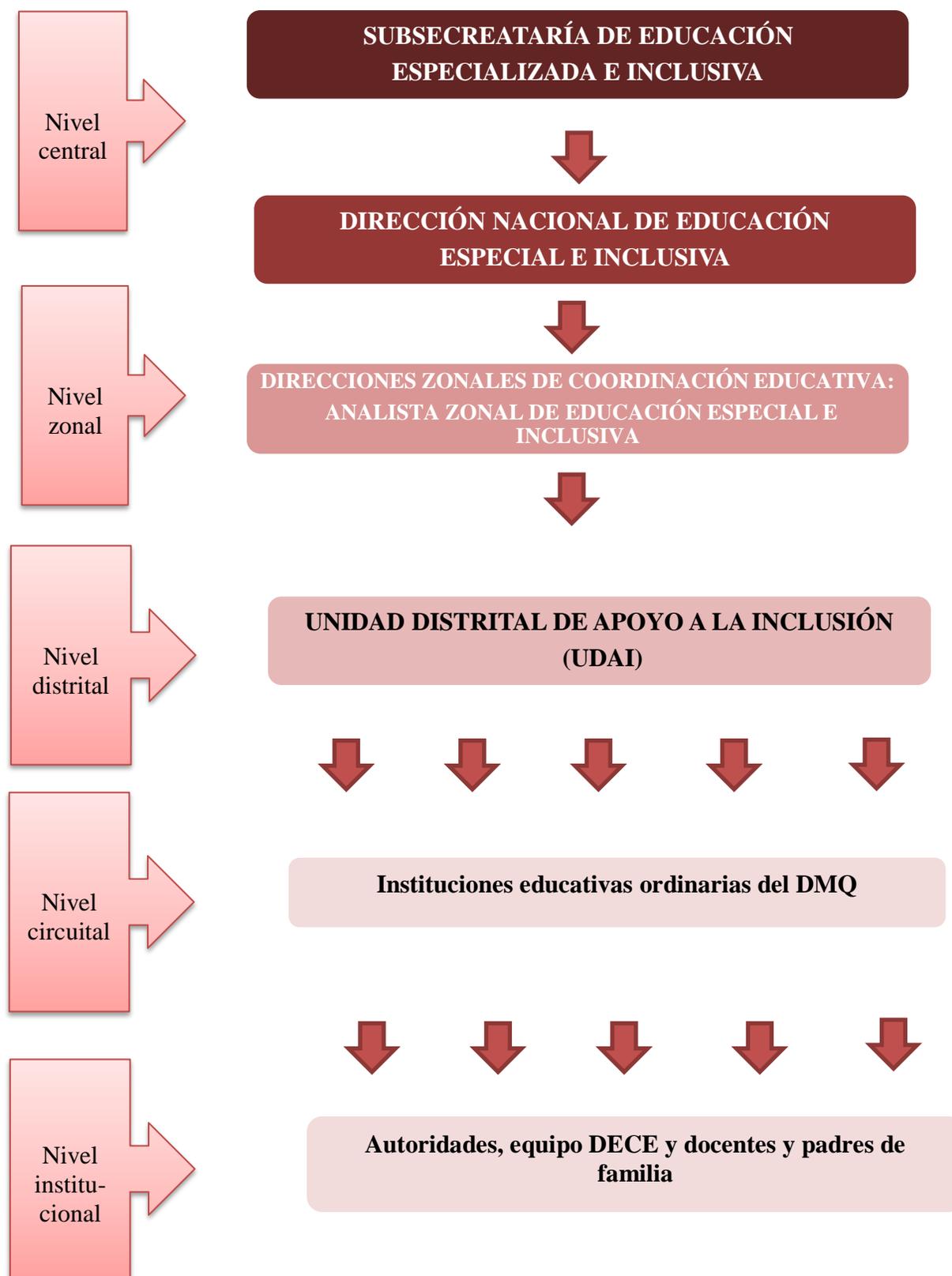


Figura 26: Autora. Niveles de responsabilidades en el Ministerio de Educación. 2016.

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. El nivel central 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 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 ejecución 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, se 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 UDAI, los cuales serán equipos multidisciplinarios con profesionales en psicología educativa, gestión o trabajo social. Los Analistas Zonales tendrán una actitud frente a un trabajo inclusiva 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 UDAI 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 UDAI 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 UDAI

dependiendo de su ubicación y según los profesionales que oferten su servicio podrán variar en cuanto a la estructura. Las UDAI a la fecha de este estudio deben estar conformadas a nivel de los 140 distritos educativos. El equipo UDAI 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 UDAI 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 ésta 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 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 una descripción de las acciones a realizar. La Tabla 44 evidencia las precisiones del desarrollo del plan de mejora inclusivo.

Plan de mejora inclusivo.

Tabla 44. Plan de mejora inclusivo

Objetivo			
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.			
Problemas priorizados	Recomendaciones a largo plazo	Recomendaciones a corto plazo	Acciones
Necesidad de orientar el trabajo para una comunidad inclusiva.	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.	Los actores de la comunidad educativa han cambiado sus actitudes respecto a la educación inclusiva.	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. - El Analista de la Zona 9 de Educación Especial e Inclusiva, en conjunto con los profesionales de las UDAI de los nueve distritos desarrollan un plan de concientización a la comunidad sobre “La Educación Inclusiva de hoy”. - 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.

<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"> - Apoyar en su distrito a todas las instituciones educativas en valoraciones psicopedagógicas en casos de educación inclusiva. - Dar acompañamiento a equipos DECE para que puedan atender casos de educación inclusiva. - Tener un referente de aquellas instituciones que no se haya conformado el DECE, con quienes realizara un trabajo de acompañamiento permanente. 	<p>Los equipos UDAI 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"> - Conformados equipos UDAI en los 9 distritos. - Definidas estrategias de acompañamiento para equipos UDAI, mediante un plan de formación continua específico.
<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, quienes asumen la responsabilidad de atender y asesorar a la comunidad según los casos de educación inclusiva.</p>	<p>La coordinación zonal se dispone que en cada institución educativa en horarios extra clase, los docentes desarrollarán círculos de estudio, con el fin de definir estrategias de apoyo para casos presentados en educación inclusiva. En caso de requerir apoyo especializado, se</p>	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conformados equipos DECE según particularidades de cada institución educativa. - Orientaciones a equipos de docentes para: - Identificar casos de educación inclusiva.

		<p>asesorarán con equipos DECE, UDAI o apoyos externos logrados por gestión de cada institución educativa.</p>	<p>- Gestionadas metodologías de trabajo para casos de educación inclusiva. Recursos:</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 desarrolla competencias necesarias para cumplir con la responsabilidad de atender a la heterogeneidad de los estudiantes.</p>	<p>La coordinación zonal dispone a los docentes que en cada institución educativa en horarios extra clase desarrollan 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 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: - Identificados estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad - Gestionar con las instancias responsables de formación, para definir plan de formación en educación inclusiva. - Los círculos de estudio arman un plan en el cual definen prioridades de autoformación. - Los docentes incluyen en sus microplanificaciones, en el componente de metodologías de enseñanza, las precisiones respecto a casos de estudiantes con necesidades educativas.</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. Los UDAI deben integrar profesionales en psicología educativa y clínica, con el fin de realizar valoraciones psicopedagógicas a casos de estudiantes que ingresan al</p>	<p>El MinEduc define modelo de atención UDAI, sobre orientaciones del servicio que ofrecerán en cada distrito Definida estrategia de acompañamiento a equipos UDAI, sobre valoraciones psicopedagógicas.</p>	<p>Acciones: Orientaciones a equipos de docentes para: - Definido modelo de atención UDAI - Definida estrategia de acompañamientos sobre atención UDAI - Elaborada metodología que permita orientar con instrumentos a los UDAI</p>

	Sistema Educativo Nacional y que lo demanden.		para procesos de valoraciones psicopedagógicas.
Las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito requieren fortalecer su Proyecto Educativo Institucional, en el componente de educación inclusiva.	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.	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.	Acciones: Orientaciones a equipos de docentes para: - Definidas estrategias de autosensibilización a comunidades educativas, sobre educación inclusiva. - Elaborada metodología para lograr que el PEI sea inclusivo a nivel de las instituciones educativas de la Zona Nueve. - El Proyectos Educativos Institucionales, cita un trabajo de inclusión para los estudiantes
Las instituciones educativas tienen poco apoyo de empresas del sector en acciones que permitan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.		La Coordinación Zonal a través del responsable dan 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.	Acciones: - 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.
Las instituciones educativas carecen de	El MinEduc a través de sus equipos zonales de	La coordinación zonal a través de los analistas zonales de	Acciones:

<p>infraestructura adecuada para casos de discapacidades físicas.</p>	<p>Coordinación de Infraestructura y de Educación Especial e Inclusiva, definen estrategias para diagnóstico e intervención para lograr que todas las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.</p> <p>, cuenten con una infraestructura totalmente accesible para personas con alguna discapacidad física.</p>	<p>Coordinación en Infraestructura y Educación Especial e Inclusiva, con apoyo en el campo de equipos distritales e instituciones educativas, valoran la infraestructura y formulan plan operativo, en el cual se precise el mejoramiento en accesibilidad de la infraestructura en las nueve instituciones educativas.</p>	<p>- Gestiones para conocer y reportar necesidades de infraestructura en las 9 instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.</p> <p>- Gestionados recursos para lograr mejoramientos de infraestructura en accesibilidad en todas las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito.</p>
<p>Las instituciones educativas tienen la necesidad de priorizar el ingreso de estudiantes del sector.</p>	<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"> - Definida política de ingresos para priorizar a estudiantes del sector. - Las autoridades de las instituciones educativas priorizan ingresos de estudiantes del sector. 	<p>Acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir campaña de concientización a la comunidad educativa sobre educación inclusiva - Gestionar con instancias responsables de formación docente del MinEduc, para definir plan de formación en educación inclusiva.
<p>Los docentes necesitan desarrollar el currículo del MinEduc, con sus respectivas adaptaciones según casos de educación inclusiva, las cuales se precisan en las micro planificaciones.</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</p>	<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"> - Definir campaña de concientización a la comunidad educativa sobre educación inclusiva - Gestionar con instancias responsables de formación docente del MinEduc, para definir plan de formación en educación inclusiva.

	<p>particularidades de los estudiantes, las cuales se describen en las micro planificaciones de los docentes.</p>	<p>- Los círculos de estudio arman un plan en el cual definen prioridades de autoformación.</p>
<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 estrategia 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>- 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>Acciones: - 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. Las gestión será validada desde las Instituciones de Educación Superior. - Los círculos de estudio arman un plan en el cual definen prioridades de autoformación en educación inclusiva.</p>
<p>Se requiere orientaciones a los docentes para</p>	<p>Las autoridades y los docentes se reúnen como equipo, a fin de compartir prácticas inclusivas,</p>	<p>Acciones: - Definida comisión responsable de armar plan de trabajo para organizar</p>

desarrollar una práctica en valores inclusivos hacia toda la comunidad educativa.

descritas en un plan de trabajo. Las principales prácticas que implementarán se basan en los valores inclusivos.

círculos de estudios entre directivos y docentes respecto a práctica de valores.
- Desarrollados círculos de estudio que abordan prácticas en valores.

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.

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, son 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 sea 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 UDAI 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
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.

DIMENSIÓN/INDICADORES	Puntuaciones
CULTURA INCLUSIVA	
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
POLÍTICAS INCLUSIVAS	
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
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	
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 si planifican sus clases.	3,71
32. El profesorado, se preocupa de 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.

Política Inclusiva muestra la opinión de 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 como desarrollar una escuela para todos y organizar una atención a la diversidad, se visualiza que se aplica una política educativa en menor medidad a nivel de autoridades y docentes, mientras que los estudiantes tienen una mejor percepción de la aplicación de las políticas educativas.

Prácticas Inclusiva evidenciaron puntuaciones según los dos roles de los encuestados. Las autoridades y docentes señalan hacer un trabajo de adaptaciones relacionado con la

planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como desarrollar 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 presentadas 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 Inclusiva. 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.

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 estudio 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 como 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 este tipo de estudio 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 en los circuitos, distritos o zonas.

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 adicciones que fueron incrementadas con la experiencia de este estudio. Lo citado se puede analizar según una comparación entre las Tablas 3 y 7.

Resumen de sesgos del autor

Un sesgo citado es que la autora ha sido parte de la investigación en acción. 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 análisis que la relacionan con realidades que pueden marcar diferencias. La autora ha tomado precauciones de intentar 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 muestra las conclusiones que se derivaron de este estudio.

CAPITULO 5 CONCLUSIONES

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 indicadores y dimensiones según las opiniones y comparaciones incluidas 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 del servicio educativo 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.

La respuesta desde 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 contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en un trabajo que atienda la diversidad de necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad que presentan los estudiantes.

La revisión literaria, 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).

La respuesta desde los fundamentos de la educación inclusiva.

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 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 atendidos por la educación inclusiva no reciben una atención equitativa o los aprendizajes no se han logrado. 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, lograr que los docentes en un trabajo con círculos de estudio desarrollen adaptaciones curriculares en función de las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes. Las atenciones que se dan a los

estudiantes no son etiquetadas, pero si son atendidos con diferentes acciones, según condiciones de origen, sociales, interculturales y personales de los estudiantes, se da en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. Esto implica que la atención a 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 el nivel central que es quien genera todas las políticas que aún detallan acciones de necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, pero respecto a las necesidades educativas no asociadas a la discapacidad aun es limitada. Por eso, bien lo resalta el concepto reforzado por la investigadora sobre la atención a la diversidad de estudiantes según condiciones de origen, sociales, interculturales y personales y sus diferentes descripciones.

La respuesta desde el trabajo realizado en las instituciones educativas.

Otro enfoque válido de ser analizado, es el nivel de satisfacción del trabajo realizado por las instituciones educativas respecto a la educación inclusiva. Las mismas instituciones educativas exigen 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 para ser desarrollados 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 ser enfocado hacia una cultura de inclusión para un trabajo de aula, en la familia y en la sociedad.

Limitaciones del estudio

Hay seis limitaciones en este estudio. Primero una limitación principal tiene que ver 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 a la atención de la educación inclusiva de todo el país.

Para el levantamiento de la información se contó con una autorización de Subsecretaría de Educación del Distrito que abalizó el ingreso de la investigadora (Anexo G). La autorización en una institución educativa si bien fue una garantía, pero no se contó con una buena predisposición para aportar con la información por parte 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 tenga la predisposición de apoyar al respecto.

Otra limitación presentada se relaciona con la estructuración de la muestra, ésta se limitó a nivel de instituciones educativas fiscales. El Ministerio de Educación cuenta con una base de datos de instituciones inclusivas fiscales. 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. Los representantes de los docentes debían ser en mayor número, pero en los momentos de realizar el levantamiento de la información se debía asistir en horario laborable de las instituciones educativas. Algunas instituciones educativas designaron pocos docentes ya que en su mayoría estaban cumpliendo su jornada laboral y en trabajo de aula. La recogida de información 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 como una actitud opuesta en los estudiantes es un tema sensible en cuanto a un grupo minoritario, para quienes es necesario legitimar y actuar.

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.

Este estudio se propone replicarse 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 pone como parte de la organización para la recogida de la información consideración el cuestionario y sus metodologías de valoración, el cual podría ser automatizado al servicio de todas las instituciones educativas 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 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 sean 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 a 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 está clara las formas de atención.

Resumen en general

Desde la formulación esta investigación planteó la identificación de políticas educativas que permiten 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 encontrado 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 estudios: (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 por lo menos a 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 de origen, 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 han desarrollado 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.

CHAPTER 5 CONCLUSIONS

Answer to research question

The research question, how and to what extent do the educational institutions of the Metropolitan District of Quito comply with policies related to inclusive education? Was answered through a qualitative and quantitative methodology, which described and investigated inclusive education in Ecuador specifically in the Metropolitan District of Quito. The analysis was described according to the indicators of inclusive education described by Booth and Ainscow, (2002). The analysis was structured primarily by indicators and dimensions according to opinions and comparisons including gaps between the teams of authorities and teachers, and students and parents and / or representatives. We then analyzed the role study described by teams that manage the educational service and teams that benefit the educational service. Finally, an analysis was carried out by each educational institution and a comparison was included among all the institutions subject of this study.

The answer from educational policies.

While the Ecuadorian educational system through ordinary educational institutions is declared inclusive (LOEI, 2011) and while the level of satisfaction only with the actors in the system is relatively high (Table 18), it is clear that other interventions are needed to fulfill what UNESCO describes (2015) as "the ideal" to assure the presence, participation and academic success of all students within the educational system. In this sense, it is important to manage content, approaches, structures and strategies based on work that addresses the diversity of educational needs associated or not with a disability presented by students. Literary revision, doctrinal tendencies accept and acknowledge the primacy of

international law over domestic law and derive policies to achieve today an education that is for all children and adolescents (UNESCO, 2015).

The answer from the foundations of inclusive education.

Inclusive education according to Ainscow (2004) develops a work that responds and values each of the particularities that students show, while UNESCO (2015) describes it as an assurance of the presence, participation and academic success of students. The definition described is not understood in the learning communities, it is only considered as an attention to students with a disability. The work of an inclusive education relies on attention to the heterogeneity of students with the sole purpose of achieving their learning and achieving their academic success. Teachers appreciate the differences that certain students have, for those who define new work strategies.

Thus, as long as it is met in the field with certain educational policies related to inclusive education, there will be no attention to all students included in the foundations of inclusive education. That is, some of the populations or sub groups that need to be served by inclusive education do not receive equitable attention or learning has not been achieved. It is clear that there are still gaps related to inclusive education in the Metropolitan District of Quito.

This study mentions that in order to achieve an inclusive education, new job challenges are sought in the educational community. For example, make teachers work with study circles to develop curriculum adaptations based on the special educational needs that students present. Attentions given to students are not labeled, but if they are attended to with different actions, according to the origin, social, intercultural and personal student conditions,

they are given in an atmosphere of warmth for teachers and students. This implies that attention to cases will be based on the conditions cited and described in Table 7. This focus seeks to achieve in all students: participation, presence, participation and academic success within the education system. To measure this work in inclusive education, Booth and Ainscow's (1998) approach to the development of indicators of inclusive education was considered.

A very important approach to be rethought has to do with the operational definition of inclusive education. Conceptualization is still closely related to issues of care for students with disabilities. In the collection of information, the author through the instrument had to conceptualize inclusive education, in order to gain a better understanding of the different planning of the indicators. Until a consensual construction of what inclusive education really is achieved; it could hardly be addressed at the different levels of responsibility of managers. On the other hand, conceptualization must be clarified at all levels, especially at the central level, which generates all the policies that still detail actions of special educational needs associated or not with a disability, but with regard to the educational needs not associated with the Disability is still limited. For this reason, the concept reinforced by the researcher on the attention to the diversity of students according to conditions of origin, social, intercultural and personal and their different descriptions is highlighted.

The answer from the work done in educational institutions.

Another valid approach to be analyzed is the level of satisfaction of the work done by educational institutions with respect to inclusive education. The same educational institutions demand measures of support towards an inclusive education. For this reason, the central level should increase accompaniment processes through awareness campaigns, undergraduate

training and updating to teachers related to inclusive education and different strategies for classroom work. The indicators of inclusive education and its results derived through the proposal of inclusive improvement are a reference to define plans and project to be developed in the matter of educational updating. The teacher update must develop the necessary competencies to fulfill the responsibility of attending to the heterogeneity of the students. The quoted could be focused towards a culture of inclusion for a classroom work, in the family and in society.

Limitations of the study

There are six limitations in this study. First, a main limitation has to do with the different models that allow to know the management in inclusive education, they only exist the indicators of inclusive education developed by Ainscow (1998). Models of learning communities and collaborative learning have been structured from related research towards the achievement of inclusive education at the level of certain educational institutions, but have not been a benchmark of work that has become widespread. Another limitation presented relates to the Metropolitan District of Quito. The District is an area that includes the city of Quito capital of Ecuador, this study can not be a generality in relation to the attention of inclusive education throughout the country. To obtain the information, an authorization was obtained from the Undersecretariat of Education of the District, which contributed to the admission of the researcher (Annex G). The authorization in an educational institution was a guarantee, but there was not a good predisposition to contribute with the information by the support teacher, which could have generated a deviation in terms of perceptions of the information. In future studies, a previous action must be carried out with a

schedule so that in each educational institution according to the expected times it has the predisposition to support in this respect.

Another limitation presented was related to the structuring of the sample, this was limited to the level of fiscal educational institutions. The Ministry of Education has a database of inclusive fiscal institutions. The educational service also includes private, municipal and missionary educational institutions. These institutions are not considered by the MinEduc in processes of care and intervention.

Likewise, whenever possible, we worked with representative samples in each educational community. The representatives of the teachers should be in greater numbers, but in the moments of carrying out the information gathering, the educational institutions should attend working hours. Some educational institutions designated few teachers because most of them were completing their workday and classroom work. The collection of information at the level of representatives of parents was very limited, since the process of convocation was subject to the authorities of each educational institution. Finally, there was an important limitation related to the sex and gender of the students. Sexual identity as an opposing attitude in students is a sensitive issue for a minority group, for whom it is necessary to legitimize and act.

Recommendations for the future

For future studies, based on the limitations of this research, it is proposed to consider as a reference the development of the indicators in the Ecuadorian context, since it explains the entire process from its formulation, information gathering, analysis, as well as

development Of a proposal for improvement. That is, it can be a benchmark of work model because it integrates a diagnosis and intervention.

This study intends to be replicated in the other zones of the Ecuadorian territory in order to show the status of the inclusive situation in the nine zones, which would result in work for the whole Republic of Ecuador. This action would have as purpose to know and to intervene in the national educational system.

On the other hand, the questionnaire and its evaluation methodologies are placed as part of the organization for the collection of information, which could be automated to the service of all educational institutions in order to streamline processes and evidence work in inclusive education at the level of any educational institution. It will be important to consider the sample for future studies and the limitations of work in relation to the exclusivity towards the fiscal institutions, reason why the study could be extended in private educational institutions, municipal and fiscomisionales insyiyutionsas well as ensuring that the processes of information collection has with the input and predisposition of significant samples of all representatives of the educational community.

With regard to the inclusive improvement plan, the main responsibility for implementing the MinEduc through the Under-Secretariats of Specialized and Inclusive Education and Professional Development is defined as zonal coordination through the Zonal Analyst of Special and Inclusive Education. These as the main responsible should make up the 9 teams of the District Units to Support UDAI Inclusion in the 9 districts. The UDAI teams will achieve a management of a culture of inclusion in each of the educational institutions corresponding to the district, the authorities and teachers in the educational institutions must be made aware and trained so that they clearly understand the exercise of

inclusion according to the diversity of students. The inclusive education model describes the ideal and compares it with the results obtained by dimensions that contributed to the model characterization in the District (Figure 25).

The inclusive improvement plan described mainly the need to orient the work to achieve an inclusive community, whose actors change their attitude towards confidence in students, it is they who will achieve their learning, considering only the differences they show in terms of His achievements. In addition, it showed the need to have in each institution with teams that assume a guiding work for teachers on the ways to attend cases of students with educational needs. These are made up by the Department of Student Counseling (DECE). The DECE in the first instance must form work commissions to organize a self-training according to cases presented with special educational needs. The methodology of work will be through study circles, which will annually show a start-up planning and a closing report of the work developed. In those educational institutions that have not formed the DECE team, the UDA will assume the forementioned responsibilities. Figure 24 shows the above.

Finally, to consider that inclusive education implies attention to students because of their mobility, social, intercultural and personal condition. In the personal condition, gender identity is included as a condition in which the forms of attention are not clear.

Overall Summary

Since the formulation, this research proposed the identification of educational policies that allow the implementation of an effective inclusive education in nine educational institutions of the Metropolitan District of Quito. The study defined the use of inclusive

education indicators developed by Booth and Ainscow (1998) and compared the perceptions of actors and educational institutions. The indicators reflect the reality that is experienced in the context of fiscal education in the levels of initial, basic and baccalaureate education, commented on by representatives of each educational community. Through an analysis of the gap between "ideal" in inclusive education and "reality" of the District, a proposal for inclusive improvement was created that filled the gap between these extremes to pilot in an area of Ecuadorian territory and potentially Use at the national level. Although it is not possible to make a generalization with what happens in all the institutions of the District, a delimited look allows to describe by approaches the work done in the institutions object of this study: (A) The indicators of inclusive education that were categorized as an Inclusive median management; (B) The roles of the actors, the generators of the service better accommodate the management in relation to teachers and managers; (C) Educational institutions report the need for supportive measures for inclusive education.

The analysis yields at least two important conclusions. First, the analysis indicates that the actors do not understand the rationale of inclusive education. Inclusive education seeks attention to all students considering their status of origin, social, intercultural and personal, as detailed in Table 7. Second, the level of high self satisfaction reported in the Metropolitan District of Quito is not what happens in th rest of the country, therefore, it is necessary to replicate this study in other areas of the country through the generation of a proposal to the Ministry of Education. An inclusive educational institution is a school in which all students have developed their maximum potential to achieve their learning. If we achieve what is described in educational institutions, there will be a society with better personal expectations. It remains a task to do, all the instances of society must assume their

roles, are responsible for educating and developing different forms of inclusion that continue and strengthen the work begun in educational institutions.

REFERENCIAS

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, (145), 5 -16. Recuperado el 12 de noviembre de 2015 de http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf
- Ainscow, M. (1998). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: UNESCO-Narcea.
- 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. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- 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. (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*. Descargado el 20 mayo de 2015 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 Valdivieso, T. (2016). *Aplicación del currículo de los niveles de educación obligatoria - 2016*. Loja: Ediloja Cia. Ltada.
- 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
- Cid, S. (2015). Educación para la diversidad sexual y de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 15-18.
- 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.
- Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural. Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, (2002). Autor: Katérina Stenou.
- Dewey, J. (1899). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Drucker, P. (1969). *La era de la discontinuidad*. Viena, Australia: Harper & Row.
- 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.
- 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. Descargado el 22 de febrero de 2016 desde 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%20pages%20imprimables.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.
- Gentili, P. (2001). Globalización excluyente: desigualdades, exclusión y democracia para la nueva orden mundial. Islas Baleares, España: Petrópolis: Vozes.
- Guerrero, C. (2012). *Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención*. Descargado el 15 de mayo de 2017 de <http://quadernsanimacio.net>; nº 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 Nacional de Estadísticas y Censo. (2016). Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social (SICES). *Estadísticas de educación*. Quito: Autor.
- Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2017). Descargado el 4 de junio de 2017 de [http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=2&series=SE.PRM.CMP T.ZS&country=](http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=2&series=SE.PRM.CMP.T.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*.
- Lema, C. (2009). El impacto en la educación de la *Convención* de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. En M.A. Casanova y M.A. Cabra (Coord). Madrid, España: Fundación ONCE.
- Maroto, J. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa. *Revista de Educación*, (309), 195-215.
- 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 (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. Descargado el 16 de febrero de 2016 de <http://educacion.gob.ec/organiograma-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 Progreso y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- 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 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 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.
- 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 formas de discriminación contra la mujer. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer. Panamá. Sistema de Naciones Unidas.
- Sistema educativo (s/f.). *En Significados.com*. Descargado el 17 de mayo 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.
- Usiña, J. (2017). *Ecuador en cifras*. Quito: INEC. Recuperado el 3 de junio de 2017 de 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.
- 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

Cuestionario 1
Cuestionario 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 indisciplinaria.				
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 que 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:

Autoridad:		DECE:		Docente:	
------------	--	-------	--	----------	--

Información General:

Nombre de la Institución:	
Nombre del Representante Legal:	
Teléfono de contacto:	
Mail de contacto:	

Ubicación Geográfica:

Circuito Educativo:	
Sector de Referencia:	
Dirección:	

Características de la Oferta Educativa:

Tipo de Institución:	
Régimen escolar:	
Jornada:	
Niveles educativos:	
Oferta de Bachillerato:	
Número total de estudiantes (2014 – 2015):	

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, éstas no serán etiquetadas en ningún momento por el docente; pero si 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 III: DESARROLLO DEL INSTRUMENTO:

Señale con una (x) según corresponda:

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA				
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.				

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
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.				
DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS				
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.				

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
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.				
DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS				
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.				

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
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, desarrolladas entre docentes y pedagogo de apoyo, para estudiantes con quienes se demanda hacer un trabajo de educación inclusiva.				
38. Las micro - planificaciones de los docentes, evidencias 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 participan 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 al 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.				

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
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, éstas no serán etiquetadas en ningún momento por el docente; pero si 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 III: DESARROLLO DEL INSTRUMENTO:

Señale con una (x) según corresponda:

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA				
1. La institución educativa, identifica a estudiantes con necesidades educativas especiales.				
2. Los estudiantes en la institución educativa, buscan ayudarse unos a otros.				

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
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.				
DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS				
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.				

Indicadores	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
20. Los docentes, participan de programas de capacitación.				
DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS				
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 que exploran las tres dimensiones de la inclusión educativa: Cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Señale con una(x) según corresponda.

Fiabilidad	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. Analice la estructura del cuestionario, ésta 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.				
3. Las políticas inclusivas pretende 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.				
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.				
5. El instrumento según las tres dimensiones logrará medir lo citado.				

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:

Autoridad		Pedagogo de apoyo	Padre de familia o representante	
Docente		Estudiante	Otros.....	

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
DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA			
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.			

Indicadores	Ítem adecuado	Ítem no adecuado	Puntaje del ítem
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.			
DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS			
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.			
Indicadores	Ítem adecuado	Ítem no adecuado	Puntaje del ítem
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.			
DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS			
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 planifica 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.			

Indicadores	Ítem adecuado	Ítem no adecuado	Puntaje del ítem
38. Las micro - planificaciones 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 participan 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 al 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 éstas 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:

Adecuado	
Poco adecuado	
Inadecuado	

La forma como se ha estructurado el instrumento, usted la considera:

Adecuado	
Poco adecuado	
Inadecuado	

Los ítems se agruparon en tres dimensiones:

Si me di cuenta	
No me di cuenta	

Los ítems reflejan en su mayoría:

Claridad	
Entienden poco	

No se entienden	
-----------------	--

Estuvieron claros algunos términos poco comunes en su gestión respecto a la Inclusión educativa. Ejemplo: Unidades de Apoyo a la Inclusión.

Si me di cuenta	
No me di cuenta	

ANEXO E
PUNTUACION POR CADA INDICADOR

Indicadores	Generadores del servicio	Beneficiarios del servicio	PROMEDIO	CATEGORÍA
DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA				
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	3,42	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
DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS				
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	3,78	3,49	B

Indicadores	Generadores del servicio	Beneficiarios del servicio	PROMEDIO	CATEGORÍA
14. La institución educativa, se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	3,20	3,22	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	3,51	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
DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS				
22. En la institución educativa se realizan procesos de atención a ciertos estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje.	2,37	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.	3,19	3,17	3,18	B
24. En caso de existir, se atiende a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano.	1,65	2,36	2,01	C
25. Se han tomado decisiones de ayuda a ciertos estudiantes por solidaridad.	3,46	1,90	2,68	B
26. Los docentes dictan las clases para todos los estudiantes.	3,48	3,67	3,58	A

Indicadores	Generadores del servicio	Beneficiarios del servicio	PROMEDIO	CATEGORÍA
27. Los docentes involucran activamente a todos los estudiantes en el aprendizaje.	3,65	3,55	3,60	A
28. En las aulas de clase se fomenta el respeto mutuo.	3,05	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.	3,22	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	3,33	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

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No – violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

ANEXO G

AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS



Ministerio
de Educación



Memorando Nro. MINEDOC-SEDMQ-2015-00194-M

Quito, D.M., 23 de febrero de 2015

PARA: Sr. Mgs. Luis Felipe Córdova Ballesteros
Director Distrital de Educación 17D01 - Noroccidente

Sr. Mgs. Richard Benjamín Quijano Peñafiel
Director Distrital de Educación 17D02 - Calderón

Sra. Leda. Rosio Valeria Del Horno Perez
Directora Distrital de Educación 17D03 (E) - La Delicia

Sra. Dra. Mónica Patricia Ortiz Carvajal
Directora Distrital 17D04 Centro Parroquias Urbanas Itchimbía a
Fueguasi

Sra. Mgs. Mely Carolina Alvear Hidalgo
Directora Distrital de Educación 17D05 - Norte

Sr. Mgs. Miguel Ángel Roman De La Torre
Director Distrital de Educación 17D06 - Eloy Alfaro

Sr. Leda. Juan Pablo Morales Alderman
Director Distrital de Educación 17D07 - Quitumbe

Sr. Ing. Daniel Alberto Salazar Burbano
Director Distrital de Educación 17D08 - Los Chillos

Sra. Econ. Cecilia Magdalena Vega Valencia
Directora Distrital de Educación 17D09 - Tumbaco

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE ÍNDICE DE INCLUSIÓN
EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

De mi consideración:

Con Memorando Nro. MINEDOC-SEEL-2015-00101-M, la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, informa que la Sra. Karina Delgado estudiante de Doctorado en la Universidad de Barcelona, aplicará el Índice para Inclusión (instrumento que permite conocer detenidamente la situación de una Institución en relación a la implementación y aplicación del proceso de Inclusión Educativa y a partir de los resultados podremos determinar los aspectos a intervenir) en 9 Instituciones Educativas del Distrito Metropolitano de Quito.



Memorandum Nro. MINEDUC-SEDMQ-2015-00194-M

Quito, D.M., 13 de febrero de 2015

Por lo antes señalado, solicito se brinde las facilidades necesarias para que la estudiante Sra. Karina Delgado pueda realizar la aplicación práctica en las Instituciones Educativas que a continuación se detallan:

DISTRITO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NOROCCIDENTE	UNIDAD EDUCATIVA NANEGALITO
CALDERÓN	ESCUELA BRETHERN
LA DELICIA	ESCUELA DIEGO ABAD CEPEDA
CENTRO	RAFAEL LARREA
NORTE	REPUBLICA DE ITALIA
ELOY ALFARO	ESCUELA ESTADOS UNIDOS
QUITUMBE	ESCUELA CAMINOS DEL INCA
CHILLOS	ESCUELA PEDRO JOSÉ ARTETA
TUMBACO	ESCUELA RICARDO RODRÍGUEZ

Una vez finalizada la aplicación del índice para inclusión, la estudiante mantiene el compromiso de remitir los resultados de este estudio y poder generar actividades de fortalecimiento en los Planes de Mejora.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Documento firmado electrónicamente

Dra. Emma Francisca Herdoíza Arboleda
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO

Asesor:

- MINEDUC-SIEEI-2013-00101-M.pdf

