



POSGRADOS

Maestría en

EDUCACIÓN ESPECIAL, MENCIÓN EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD MÚLTIPLE

RPC-SO-28-NO.450-2019

Opción de Titulación:

Informes de investigación

Tema:

Proceso de inclusión educativa de
personas con discapacidad en la Unidad
Educativa Hermano Miguel La Salle –
Quito.

Autor(es)

Yoavil Manuel Briceño Domínguez

Director:

Priscilla Rossana Paredes Floril

QUITO – Ecuador

2023

Autor(es):



Yoavil Manuel Briceño Domínguez

Licenciado en Filosofía

Candidato a Magíster en Educación Especial, Mención Educación de las Personas con Discapacidad Múltiple por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Quito.

ybricenod@est.ups.edu.ec

Dirigido por:



Priscilla Rossana Paredes Floril

Magíster en Docencia y Gerencia en Educación Superior

Doctora en Administración de Empresas Magíster en Tributación y Finanzas

pparedes@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2023 © Universidad Politécnica Salesiana.

QUITO– ECUADOR – SUDAMÉRICA

YOAVIL MANUEL BRICEÑO DOMINGUEZ

“PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIDAD EDUCATIVA HERMANO MIGUEL LA SALLE –QUITO”.

DEDICATORIA

A Dayunari, por el amor y la paciencia.

AGRADECIMIENTO

A la Dra. Priscilla Paredes Floril por haberme guiado en esta investigación, orientándome con su capacidad y conocimiento científico sin generar emociones negativas de angustia o estrés en el desarrollo de este trabajo de titulación.

A la Dra. Dra. Mirian Gallegos por su gran apoyo y entendimiento durante toda la maestría y en todos los procesos de realización de este trabajo.

A la Universidad Politécnica Salesiana por desarrollar en mí el humanismo por sobre todos los principios, transmitiéndome sus valores institucionales de corresponsabilidad, solidaridad y honestidad tan necesarios para contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

A la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito y todos sus miembros por abrir sus puertas desinteresadamente con actitud colaborativa para la realización de este trabajo.

Tabla de Contenido

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTO	4
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
1. INTRODUCCIÓN	10
2. DESCRIPCION DEL PROBLEMA	11
2.1. Descripción del problema	11
2.2. Antecedentes	11
2.3. Importancia y alcance	14
2.4. Delimitación	14
2.4.1 Delimitación geográfica espacial	14
2.4.2 Delimitación temporal	15
2.4.3 Delimitación institucional	15
2.5. Formulación del Problema	15
2.6 Objetivos	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos	16
3. MARCO TEORICO REFERENCIAL	17
3.1. Teorías científicas sobre la inclusión	17
3.1.1. Teoría de las neurociencias	17
3.1.2. Teoría psicologías cognitivas	18
3.1.2.1. La teoría de las inteligencias múltiples	18
3.1.2.2. La teoría de la inteligencia emocional.....	18
3.1.2.3. La teoría del constructivismo.....	19
3.1.2.4. Las teorías socio-culturales	19

3.2. El termino de necesidades educativas especiales	20
3.2.1. La integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales al aula regular.....	21
3.2.2. El Rol de los docentes	23
3.3. El termino educación inclusiva	25
3.3.1. Lineamientos de la Educación Inclusiva	26
3.3.1.1: Dimensiones Educación Inclusiva: Guía para la Educación Inclusiva	27
3.3.1.2: Elementos de la Educación Inclusiva	27
3.3.2: Estrategias de Enseñanza en la Educación Inclusiva	28
3.4 Inclusión Educativa en Ecuador	29
4. MATERIALES Y METODOLOGÍA	33
4.1 Enfoque de la investigación	33
4.2 Tipo o alcance	33
4.3 Diseño de la investigación	33
4.4 Variables y operacionalización	34
4.5 Población y muestra de estudio.....	35
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
4.7 Procesamiento de los datos	38
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	39
Análisis de Resultados	39
5.1. Resultados por dimensión.....	40
5.2 Resultado por instrumento.....	55
5.3 Resultado de entrevista grupo focal	67
Discusión de resultados.....	70
6. CONCLUSIONES.....	73
Recomendaciones	74
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	75

Proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito.

Autor(es):

YOAVIL MANUEL BRICEÑO DOMINGUEZ

Resumen

Las personas con discapacidad ameritan el apoyo y los ajustes razonables al currículo para que se genere un adecuado proceso de inclusión en las escuelas regulares y puedan adquirir un aprendizaje significativo para su vida futura. El objetivo del presente estudio fue analizar el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. La metodología aplicada fue de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y diseño no experimental; los datos se obtuvieron a través de la aplicación de los cuestionarios de la guía INDEX a los actores de la comunidad educativa (estudiantes con discapacidad, padres, docentes y directivos) y un grupo focal escogido por conveniencia. Como resultado se obtuvo que los procesos de inclusión para los estudiantes con discapacidad aun presentan barreras, tanto curriculares, de infraestructura y capacitación docente; evidenciándose la ausencia de una consolidación total de la educación inclusiva a nivel práctico. Lo cual lleva a concluir la necesidad de transformar las metodologías y estrategias de enseñanza para los estudiantes con discapacidad que garantice su integración total al sistema educativo y el objetivo de sus logros.

Palabras clave:

Inclusión educativa, discapacidad, políticas, cultura y prácticas inclusivas.

Abstract

People with disabilities deserve support and reasonable adjustments to the curriculum so that an adequate process of inclusion in regular schools is generated and they can acquire significant learning for their future lives. The objective of this study was to analyze the process of educational inclusion of people with disabilities in the Hermano Miguel La Salle Educational Unit - Quito. The applied methodology was a qualitative approach, descriptive scope and non-experimental design; the data was obtained through the application of the INDEX guide questionnaires to the actors of the educational community (students with disabilities, parents, teachers and managers) and a focus group chosen for convenience. As a result, it was obtained that the inclusion processes for students with disabilities still present barriers, both curricular, infrastructure and teacher training; evidencing the absence of a total consolidation of inclusive education at a practical level. Which leads to the conclusion of the need to transform teaching methodologies and strategies for students with disabilities that guarantee their full integration into the educational system and the objective of their achievements.

Palabras clave:

Educational inclusion, disability, policies, culture and practices.

1. Introducción

El trabajo presentado fue realizado con el objetivo de describir y estudiar el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad, siendo este, la piedra angular del desarrollo óptimo de sus habilidades y destrezas, para que, con sus propios recursos puedan ocupar una posición lo más normal posible en la sociedad. Se recalca este fin descrito como fundamental en el devenir de una persona con discapacidad, recordando que gran parte de los problemas de inserción laboral en esta población, son secundarios según Paredes (2018), a un nivel de educación y calificación profesional insuficiente o inadecuado para los requerimientos del sistema productivo, y esto subyace precisamente en las capacidades y competencias que esta persona pueda adquirir en su proceso de formación educativa.

Este estudio fue realizado en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito (UEHMLQ), institución particular de educación regular, que posee entre sus alumnos estudiantes con diversas discapacidad, conllevando a un alto grado de responsabilidad en el establecimiento de políticas inclusivas basadas en valores y principios que defiendan la cultura inclusiva, y generen un adecuado desarrollo de prácticas educativas para que estas personas logren un aprendizaje significativo a través de una educación igualitaria y equitativa.

De acuerdo a las estadísticas reportadas en la página del CONADIS (Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades, 2022), en el país existen 47.603 alumnos con discapacidad en educación básica, media y bachillerato, de los cuales el 78,5% se encuentran incorporados a la educación regular.

El valor de esta investigación está relacionado con la importancia del proceso educativo en el futuro de las personas con discapacidad, ya que del perfeccionamiento del proceso educativo en la época escolar dependerá su accionar en la sociedad y sus decisiones futuras (Bermúdez et al. 2020).

2. Determinación del Problema

2.1 Descripción del problema

Al hacer referencia al término de inclusión, educación inclusiva, o más allá, inclusión socioeducativa en personas con discapacidad; surgen una serie de interrogantes, sobre si realmente se cumple en la práctica pedagógica dentro del sistema de educación nacional, la instrucción de los currículos educativos adaptados y ajustados razonablemente para la posible diversidad de alumnos en el aula, independientemente tengan o no alguna necesidad educativa especial; preguntándonos si esta educación se lleva a cabo bajo los parámetros de equidad y el principio de igualdad para todos los estudiantes.

Es por ello, que el presente estudio expone la necesidad de analizar detalladamente el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad en la UEHMLQ, institución a abordar, donde a pesar de que se han desarrollado políticas y directrices para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales, estas aun no respaldan completamente el concepto de educación inclusiva en su conjunto.

En este contexto se debe racionalizar que el proceso de enseñanza de las personas con discapacidad ha evolucionado sustancialmente, desde una educación bajo un modelo de atención clínico hasta una educación bajo un modelo social, donde se valora la manera en cómo la sociedad se relaciona con estas personas, fomentando los apoyos necesarios que le concedan su autodeterminación y el desarrollo de sus capacidades para que alcancen una vida digna en sociedad (Gallegos, 2017).

2.2 Antecedentes

A nivel mundial el tema educativo de los individuos con discapacidad ha progresado paulatinamente a lo largo del tiempo; respondiendo a los diferentes enfoques y adecuaciones conceptuales que han surgido década a década.

El pensamiento de incluir a los estudiantes con necesidades educativas específicas en la educación regular, surgió en la Escuela Integradora terminando el siglo XX, desde donde defendieron la concepción de derechos igualitarios a la educación para los alumnos con discapacidad, y abogaron por la no discriminación de los mismos. Posteriormente, el Informe Warnock (1978), publicado en Inglaterra, introdujo por primera vez el término "necesidades educativas especiales" (NEE), haciendo referencia a estudiantes con o sin discapacidad que requerían apoyo durante su escolaridad, yendo en contra del esquema paradigmático de la época, donde solo podían estudiar personas competentes.

Consecutivamente en Salamanca, en 1994, se desarrolla la conferencia mundial acerca de NEE, donde se expone el “principio de la Educación para Todos y examina la práctica para asegurar que los niños y jóvenes con NEE sean incluidos en todas estas iniciativas y puedan tomar el lugar que les corresponde en una sociedad en aprendizaje” (UNESCO, 1994, p. 3), a partir de los conceptos de universalidad, no discriminación, e integración con el respeto al origen étnico, género, discapacidad o vulnerabilidad económica.

Luego, en Dakar – Senegal en el año 2000, sobreviene la “Declaración Mundial de Educación para Todos”, con el compromiso de proporcionar atención específica en diferentes entornos; uno de los compromisos de este foro fue la educación inclusiva, declarando que “implica asegurar el acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración (...)” (UNESCO, 2000, p. 39).

Así la noción de educación para personas con discapacidad ha variado: inicialmente se evidenciaba una total supresión de las personas portadoras de alguna discapacidad; luego se enfocó a la atención de dichas personas en la llamada “educación especial”, surgiendo posteriormente la definición de “educación integrada”, hasta llegar en la actualidad a la educación inclusiva o inclusión educativa partiendo del principio de la diversidad. Esto ha representado un avance global en la aceptación a la diversidad y a la diferencia, que ha llevado progresivamente a un verdadero proceso de integración (Ble y Cornelio, 2023).

Aproximadamente desde la década del 2000 varios autores han planteado la concepción de educación inclusiva con una visión más amplia que el concepto de integración, afirmando que todos los niños y niñas, incluidos los niños con discapacidad, pueden aprender juntos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales o culturales. (Fernández, 2003; Gerschel, 2003). Así, se sugiere que, desde la perspectiva inclusiva no se trata sólo de poder acceder a determinados servicios, sino también de poder participar y decidir en cualquier contexto en igualdad de condiciones que el resto de la población (Ble y Cornelio, 2023). Con este principio de “valor igual” se aprecian a todas las personas con o sin discapacidad y se reconocen las contribuciones a la sociedad de cada individuo como valiosas (Medina, 2017).

Partiendo de este enfoque las políticas educativas tanto en el campo nacional como internacional, han tenido el objetivo de transformar las escuelas para que todos los niños y niñas puedan aprender juntos en un sistema educativo que facilite el desarrollo de sus habilidades básicas y los involucre e integre en la sociedad (Vallejos y Castro 2023).

Con este hito a cumplir, en el Ecuador a partir del año 2007 se evidencian los primeros esfuerzos al plantear como política pública la inclusión educativa, concretándose mediante lineamientos legales como: la “Ley Orgánica de Discapacidades” (LODDIS, 2012) y la “Ley Orgánica de Educación Intercultural” (LOEI, 2011), siendo el Ministerio de Educación (MINEDUC) el encargado de la dirección, cumplimiento y control de estos lineamientos.

En el estudio realizado por Rojas et al. (2020), intitulado “Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador” se concluye que a pesar de las políticas estatales de inclusión educativa y el accionar de instituciones gubernamentales, como el MINEDUC, aún se evidencia ausencia de protocolos de inclusión como: falta de capacitaciones sobre programas de sensibilización para la comunidad educativa; debilidades en los docentes en temas específicos como currículos inclusivos y enfoques estratégicos para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales; reducida contribución de los docentes en el desarrollo de la adaptación curricular; mínimo asesoramiento desde los distritos escolares para apoyar la inclusión, y por último la resistencia al cambio que presentan los docentes, ya que la mayoría de ellos enseñan en grupos grandes, lo que dificulta enfocarse específicamente en estudiantes con necesidades especiales.

De igual forma, Tello y Paredes (2022), en su trabajo referente a “Apoyo y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual” describen como resultado más relevante que algunos docentes tienen conocimientos insuficientes en la aplicación de apoyos y adaptaciones razonables para estos estudiantes, evidenciándose que aquellos que si los conocen y aplican conllevan a una alta motivación e integración de sus alumnos; concluyendo finalmente, que el uso de apoyos y adaptaciones razonables facilita el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual, asegura la plena inclusión, promueve la autonomía, la participación en la sociedad y contribuye a una mejor calidad de vida.

Por su parte, en una investigación realizada por Clavijo y Bautista (2020), sobre “La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana” concluyen que en la actualidad sigue constituyendo un reto cambiar la cultura, las políticas y las prácticas universitarias para apoyar la pluralidad y ratifican la necesidad de seguir impulsando un modelo educativo basado en la inclusión como factor fundamental para crear una sociedad más justa, democrática y justa.

Sin embargo, no solo Ecuador presenta esta realidad; en la región también otros países reflejan falencias en la ejecución de una verdadera educación inclusiva, como ejemplo de

ello en Colombia según el estudio realizado por Hurtado y Agudelo (2014), la implementación de la educación inclusiva presenta grandes dificultades, empezando por la infraestructura de las instituciones educativas, cuya mayoría no tienen las adecuaciones físicas necesarias para los niños con limitaciones, concluyendo que tampoco hay disponibilidad de medios tecnológicos para niños con discapacidad auditiva, visual u otras dificultades, que les permita adquirir conocimientos al mismo nivel que sus compañeros.

En otro ámbito geográfico, en la investigación de Huete (2017), en España, se demostró que a pesar del establecimiento desde hace más de treinta años de las políticas inclusivas que incorporan a los alumnos con discapacidad a la educación ordinaria, aún se evidencian obstáculos en su cumplimiento, sin lograr una inclusión plena en la enseñanza y sistemas formativos, revelando así la falla existente en la integración social de estas personas, con el consecuente impacto negativo que esto conlleva en su calidad de vida.

2.3 Importancia y alcance

El presente trabajo es importante porque se requiere analizar detalladamente el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad en la UEHMLQ, para mejorar dicho proceso y lograr una inclusión total de estos estudiantes lo cual permita incidir en su correcta integración en la sociedad y mejoría e impacto en su calidad de vida.

También es útil porque ayudará a los docentes a evaluar y mejorar los procedimientos inclusivos realizados hasta la actualidad en la institución. A su vez tiene alto impacto porque brinda la oportunidad de conocer más profundamente el proceso de educación inclusiva, facilitando su análisis para una aplicación más certera que conlleve al bienestar de los estudiantes con discapacidad.

Esta motivación es positiva planteándose como beneficiarios los estudiantes con discapacidad, pero también los profesores, directivos, y la comunidad en general, ya que al mejorar los procesos de inclusión se verán favorecidos todos los actores involucrados en el mismo.

2.4 Delimitación

2.4.1 Delimitación geográfica espacial

El contexto educativo que se aborda en esta investigación es la UEHMLQ, ubicada en el casco histórico de la ciudad de Quito, específicamente en calle Vargas con Caldas, provincia de Pichincha.

2.4.2 Delimitación temporal

El proceso de investigación para el trabajo aquí presentado, comienza en julio del año 2022, y completándose el proceso de recopilación de todos los datos necesarios hasta enero 2023.

2.4.3 Delimitación Institucional

La UEHMLQ, fue constituida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, estableciéndose el 29 de mayo de 1992 a través de la Resolución No. 312 del Ministerio de Educación; su prioridad estuvo dirigida a la educación cristiana y humanística de infantes y jóvenes desde la etapa inicial hasta el bachillerato general unificado. Posee una matriculación de 1091 estudiantes, a los que se les brinda ambientes de acogida, propiciando el crecimiento espiritual, con una formación de calidad, que se basa en un sistema de enseñanza enfocado en la adquisición de habilidades y competencias. Tiene como inspiración los principios del evangelio y por supuesto el carisma de San Juan Bautista de la Salle, cuya fortaleza es la educación basada en valores de precisión, respeto, honestidad, responsabilidad y fraternidad para construir un mundo más justo, integrado e incluyente.

2.5 Formulación del Problema

2.5.1 Formulación del Problema General

¿Cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad en la UEHMLQ?

2.5.2 Formulación de los Problemas Específicos

- ¿Cuáles son las principales políticas inclusivas que establece la UEHMLQ para la atención de personas con discapacidad?
- ¿Cómo se desarrollan las prácticas educativas en el contexto escolar que estimulen el aprendizaje de las personas con discapacidad en la UEHMLQ?
- ¿Qué particularidades posee la cultura inclusiva de la UEHMLQ que fomente la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad?

2.6 Objetivos

2.6.1 Objetivo General

Analizar el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito.

2.6.2 Objetivos Específicos

- Identificar las políticas que establece la institución para la atención de personas con discapacidad en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito.
- Describir las prácticas educativas inclusivas que se realizan en el contexto escolar para estimular el aprendizaje de las personas con discapacidad en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito.
- Caracterizar la cultura inclusiva de la institución educativa que fomenta la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito.

3. Marco teórico referencial

La enseñanza de los ciudadanos con discapacidad ha pasado a ser preocupación constante de instituciones, organismos, asociaciones y gobiernos enteros desde que en 1994 la UNESCO en la “Declaración de Salamanca” reconociera que cualquier niño aprende donde se desarrollen las oportunidades de aprendizaje adecuadas, mientras se trabaje en estrecha colaboración con los profesores, representantes, equipos de apoyo y todos los miembros de la comunidad.

Es por ello que a continuación, se pretende abarcar las principales teorías y conceptos, que han servido de sustento al modelo de educación inclusiva en el mundo actual.

3.1. Teorías científicas sobre la inclusión

Para comenzar esta fundamentación teórica se hace necesario abordar las principales teorías científicas psicológicas que plantean y sustentan el desarrollo del proceso de aprendizaje aplicable a la enseñanza inclusiva de personas con necesidades educativas específicas.

3.1.1. Teoría de la neurociencia

Teoría que se vislumbra como una de las más acertada en su planteamiento sobre el proceso de aprendizaje, relacionando lo biológico del sistema nervioso central, con la cognición y la conducta.

En la actualidad se sabe la infinidad de tramas que tiene la mente del ser humano para estimular el aprendizaje. Esto se deriva del principal órgano responsable “el cerebro”, el cual está compuesto de billones de células llamadas “neuronas” que se conectan entre sí formando las “sinapsis” que su vez conforman los circuitos neuronales; todas estas estructuras con flexibilidad de conexión, desconexión y reconexión, dando origen a la llamada plasticidad neuronal que permite configurar las condiciones para los aprendizajes futuros (Araya y Espinoza, 2020).

Esta plasticidad neuronal aumentará por los estímulos del medio externo. Mientras mayor sean los estímulos, existirán más sinapsis y por ende más circuitos neuronales, que permitirán más cambios constantes, y de esta manera se favorecerá el aprendizaje. Precisamente, diversos autores desde hace varias décadas han sido enfáticos en señalar que el cerebro de un niño se desenvolverá mejor si está en un entorno rico en estímulos y más si la estimulación se inicia a edades tempranas (Kovasc, 2009) (Doman, 1990). Esto

nos lleva a pensar que las probabilidades de desarrollo del cerebro humano son más grandes de lo que tradicionalmente se conoce.

Finalmente se especifica que la neurociencia como tal, abarca las diferentes áreas que se encargan de estudiar, analizar y confrontar todos los aspectos que influyen directa o indirectamente en las actividades del sistema nervioso para el proceso de aprendizaje, tanto en los contextos científicos, sociales, culturales biológicos y evolutivos (Araya y Espinoza, 2020).

3.1.2. Teorías psicológicas cognitivas

3.1.2.1. Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983).

Esta teoría aporta trascendentes ideas a la educación inclusiva, explicando nuevas maneras de conocer y entender la inteligencia del ser humano. Su planteamiento se basa en que los estudios neurológicos han localizado siete zonas del cerebro donde subyacen siete tipos de inteligencias distintas. Con base en lo anterior, la teoría de las inteligencias múltiples se opone al planteamiento de inteligencias únicas y el pensamiento unidireccional y lineal, sustento de las prácticas educativas iguales para todos los estudiantes; por el contrario, apertura nuevas posibilidades de desarrollo para la diversa población escolar basándose en los diversos tipos de inteligencias, ya que indiscutiblemente no todos los estudiantes aprenderán los programas de enseñanza de la misma forma ni tendrán los mismos intereses (Violet y Osorio, 2021).

Con el aporte de esta teoría se amplía el panorama de las prácticas pedagógicas llevando a replantear la concepción de la misma, quedando explícito la amplia gama de posibilidades que tienen los infantes al momento de aprender.

3.1.2.2. Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995).

Al respecto de esta teoría conviene iniciar definiendo lo que es la inteligencia emocional para Goleman (1995), quien la describe como la habilidad de conocerse a sí mismo, manejando sus propias emociones y controlando sus impulsos, motivándose constantemente, y reconociendo las emociones de los demás para crear empatía y establecer relaciones.

De esta manera, el concepto de inteligencia sería la facultad de crear vínculos interpersonales, sosteniendo que las emociones, y no el coeficiente intelectual, es el soporte de la inteligencia del ser humano.

No cabe duda que, dentro de las competencias necesarias para vivir, las emociones cumplen un rol fundamental, pudiendo afirmarse que en gran parte el triunfo en la vida depende de las emociones. Dicho de otro modo, la garantía de que las personas sean

exitosas día a día, no va de la mano de un alto coeficiente intelectual por sí solo, sino de un apropiado desarrollo del control de las emociones. Todo esto parece confirmar la importancia de los lazos afectivos creados y formados en las escuelas y el papel de los docentes como referentes y mediadores en esta tarea (García, 2016).

Según esta teoría es sumamente importante aprender a regular las emociones, basándose en el conocimiento que se tenga de sí mismo, la automotivación y la capacidad de llevarse bien con los demás, con la finalidad de que esto potencialice el desarrollo de las propias habilidades de aprendizaje.

3.1.2.3. Teoría del constructivismo

Para esta teoría el conocimiento en sí mismo no es una reproducción de la realidad, sino un constructo que la persona desarrolla con los esquemas que ya tiene y lo que se origina de sus interacciones diarias con el entorno que lo rodea; ello con el propósito de alcanzar un aprendizaje significativo y un nivel mayor de adaptación y bienestar. Esta teoría recalca el rol que tiene el estudiante en dicha construcción y transformación del conocimiento (Miranda, 2022).

Esta orientación presenta una interacción e intercambio de conocimientos entre el estudiante y el docente, para que ambas partes logren una síntesis productiva que conduzca a un aprendizaje significativo.

Enfáticamente, se puede afirmar que, las particularidades de los estudiantes emparentadas a la esfera cognitiva por sí solas o de manera aislada, no determinan totalmente la obtención del aprendizaje. Por el contrario, es el engranaje de las propiedades cognitivas (habilidades intelectuales y conocimiento previo), afectivas (motivación académica y personalidad) y conativas (estilos cognitivos y de aprendizaje), que influyen directamente en la calidad y la cantidad del aprendizaje que el estudiante adquiera en un ambiente o entorno educativo particular. Esto aplica para todos, inclusive para los estudiantes con necesidades específicas (García, 2016).

3.1.2.4. Las teorías Socio-culturales

En esta teoría surge como principal exponente Semionovich Vigotsky (1885-1934), psicólogo ruso cuyo interés fundamental fue el área de la psicología evolutiva, estudiando las habilidades psíquicas superiores de la mente humana, entre ellas la atención voluntaria, la memoria y el razonamiento.

La teoría sociocultural de Vygotsky asevera que el desarrollo humano está estrechamente relacionado con su interacción en el contexto sociohistórico y cultural; de esta interacción, el sujeto logra desarrollar sus potencialidades, que serán su fundamento

como individuo (Radford, 2023). En resumen, los infantes asimilan a través del intercambio social; el producto de este intercambio es interiorizado y transformado en una nueva habilidad de ese ser humano.

Definitivamente esta teoría, así como otras de su misma tendencia, destacan en este apartado teórico por el aporte que realizan sobre el análisis evolutivo de los niños y su incidencia en el aprendizaje, llevando a ser fundamento del diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas adaptadas a los distintos procesos que exhiben los infantes con necesidades específicas.

Cabe señalar que la percepción de los niños sobre las emociones de otras personas y la capacidad para desarrollar acciones pro sociales son elementos claves para alcanzar la empatía con los humanos con discapacidad. Es evidente que, los individuos que aíslan a los demás, no les importan los sentimientos de las personas que excluyen, demostrando ser totalmente absolutistas en su entorno social. No hay duda que aprender de los sentimientos de los demás conduce finalmente a la superación del individualismo (García, 2016).

Ahora bien, una vez expuestas y analizadas las principales teorías que han servido de base fundamental a la educación inclusiva, se propone analizar algunos términos y modelos teóricos ligados directamente a ella.

3.2. El Término de Necesidades educativas especiales

La expresión “Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)” nace desde el informe publicado en el año 1978 en el Reino Unido, el cual fue desarrollado por un grupo de expertos presidido por Mary Warnock (de allí surge su nombre “Informe de Warnock”), por indicación del Secretario de Educación y Ciencia Británico. La temática desarrollada en este informe fue principalmente el apoyo específico necesario que puede llegar a necesitar un individuo, para aprender y participar plenamente en el sistema educativo de acuerdo con sus necesidades individuales, lo que le permite desarrollarse plenamente como persona (Murcia 2022).

En general, la definición de Necesidades Educativas Especiales (NEE) hace referencia a las características puntuales de algunos infantes, adolescentes o persona adulta; que demandan asesoría y acompañamiento individualizado, diferente al requerido ordinariamente por la mayor parte de los estudiantes.

Al lado de ello, el sistema educativo debe estar en la capacidad de suministrar recursos y materiales especiales para mejorar la educación de cualquier niña o niño que experimente dificultades en su aprendizaje, sin importar del origen de las mismas, bien

sea permanentes procedentes de una discapacidad establecida o transitorias secundarias a problemas en el aprendizaje (Murcia 2022).

Como si fuera poco, esta concepción está explícita también en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), donde en su artículo 24 referido a la Educación, se describe que los Estados miembros garantizaran la realización de las adaptaciones razonables y necesarias de acuerdo a las necesidades particulares de cada alumno, para que puedan adherirse a la educación en condiciones similares que los demás niños, y con ello lograr el objetivo de evitar la exclusión de los niños y niñas con discapacidad de la educación regular.

Adicionalmente también la UNESCO 1994, en la “Declaración de Salamanca”, cuyo objetivo era promover una “Educación para Todos”, en lo referente a las necesidades educativas específicas declara lo siguiente:

- Todos los niños, hombres y mujeres, tienen un derecho básico a la educación y deberían poder adquirir y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
- Estas diferentes características y necesidades deben ser tenidas en cuenta en el diseño del sistema educativo y la implementación de los programas.
- Las personas con necesidades educativas especiales deberían poder asistir a escuelas ordinarias, donde deberían ser incluidas en una pedagogía centrada en el niño que satisfaga estas necesidades (pág. viii).

3.2.1 Integración al aula de personas con Necesidades Educativas Especiales

Al hablar de “educación inclusiva” para estudiantes con NEE se debe destacar que su propósito fundamental radica en garantizar la integración de manera activa de estos niños a las aulas de clases regulares. El aula de clase y en general la escuela, constituyen los espacios de socialización en los cuales se representan las interacciones sociales a menor escala, siendo la escuela donde estos estudiantes se prepararán para su vida futura en sociedad.

Desde los inicios del presente siglo, algunos autores como Ainscow (2001), ya denotaban que el aula de clases representa un lugar crítico donde el niño con NEE, debe ajustarse constantemente a los cambios y demandas que en él se presentan, pero para ello necesita del apoyo recíproco de los otros alumnos, y es allí donde se favorece tanto la inclusión al aula como el aprendizaje de los contenidos. Esto nos lleva a plantear que para lograr plenamente la inclusión educativa de los niños y niñas con NEE el maestro en

clases debe favorecer el trabajo colaborativo, organizar actividades que prioricen las necesidades de los estudiantes con dificultades y permita que los otros estudiantes apoyen a sus compañeros que carecen de las mismas habilidades a través de la colaboración (Agurto, Napoleon y Mendoza 2021).

De la misma manera, no se puede dejar atrás que es fundamental contar con la colaboración de un profesional que determine la real discapacidad del niño con NEE y a su vez oriente sobre las posibles herramientas que puedan ayudar a planificar estrategias pedagógicas que resulten en la asimilación de los contenidos programados en el salón de clases ordinario, con el objetivo de que no se le aisle de sus compañeros de clase; dichas actividades deben ser flexibles y el docente debe estar siempre creando oportunidades educativas integrales., sin prejuicios y poniendo por encima en todo momento la educación inclusiva. (Echeita, 2014).

Por otra parte, es primordial deliberar sobre la presencia de factores adicionales que determinan la inclusión de alumnos con NEE en la educación regular. Uno de ellos es el papel que se le otorga a los padres y cuidadores de infantes con necesidades específicas, quienes pueden adoptar actitudes que nieguen el problema y exijan que sus hijos sean incluidos en las clases ordinarias y que se comporten igual a sus compañeros. Tal situación puede llevar a que los infantes se retraigan y entren en pánico cuando no pueden cumplir con las obligaciones académicas impuestas a sus pares, lo que no es una verdadera inclusión, sino un obstáculo para la correcta integración del niño en la sociedad. (Pérez, Díaz y Pachón 2020).

En este mismo orden de ideas, Paredes y Borja (2022) en su investigación intitulada “Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de vida”, describen como resultado notable la potencialidad, relevancia e importancia que tiene el apoyo familiar dentro del proceso educativo y de la interrelación social, necesarias para el desarrollo holístico de la persona con discapacidad.

Es por ello, que podría decirse, que, para lograr una real inclusión en las escuelas regulares de los infantes con necesidades educativas especiales, se requiere de un correcto engranaje de todos los actores del sistema escolar (Rodríguez, Casalis y Armas 2021). Incluso otros autores sostienen que cuando se trata de inclusión educativa, debe haber la participación activa de toda la comunidad, confirmando que se debe considerar la inclusión un proceso social donde todos los ciudadanos deben cooperar (López y Carmona, 2018).

Todo esto parece confirmar la importancia de la cooperación familiar y comunitaria, así como de la sociedad en general, para el perfeccionamiento de la inclusión educativa. Plancarte (2017) define la inclusión educativa como un proceso en el que participan todos los estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y la comunidad aledaña, con el fin de prevenir la exclusión y brindar una educación efectiva y de calidad para todos los estudiantes, con los cambios o reestructuras que deban realizarse en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas inclusivas.

Surge así el llamado “modelo inclusivo”, el cual va más allá de la inclusión en las aulas planteando una ampliación a la inclusión en la comunidad para lograr el bienestar social. Así el proceso inicia en la integración del niño, niña o adolescente en las aulas regulares de clases, y continua su rumbo fuera de ellas, ya no se trata de solo una integración escolar, sino una integración amplia en todos los ámbitos sociales; una verdadera sociedad inclusiva debe aceptar la diversidad, reconocer las diferencias de cada persona dentro de ella, y crear un espacio de interrelación en el que se originen simbiosis que conduzcan al bienestar colectivo (Rodríguez, et al. 2021).

3.2.2 El Rol de los docentes

Los docentes de aula serán la pieza decisiva de la cadena para asegurar el derecho a la educación de los infantes y adolescentes con NEE.

Son los docentes quienes, a través de diseños de estrategias pedagógicas innovadoras, pueden ayudar a superar las necesidades especiales que presentan estos alumnos, teniendo presente la experiencia que les otorga el trato permanente con los mismos, mejorando el aprendizaje significativo (Gil. 2018).

No cabe duda, que al ser el docente quien tiene una relación continua con sus alumnos, este conoce las dificultades, modos y ritmos de aprendizaje de los mismos y puede diseñar las actividades de aula orientadas a cada uno de sus estudiantes (Gil. 2018), siendo el encargado de aplicar metodologías adecuadas que aporten al desarrollo de sus competencias desde perspectivas pragmáticas y funcionales, dando cumplimiento de esta manera a la inclusión educativa de los niños y niñas que presentan NEE (Paredes y Ponguillo, 2022). Para ello se torna indispensable que a los docentes se les imparta formación constante y actualizada en cuanto a nuevos métodos y currículos ajustados para el apoyo a esta población, ya que gracias a los avances tecnológicos en la actualidad los estudiantes con NEE tienen más oportunidades para la inclusión socioeducativa (Paredes y Ponguillo, 2022).

Se deben adaptar los contenidos curriculares a los requerimientos de los estudiantes, de modo que, se desarrolle con creatividad estrategias pedagógicas que cautiven la atención del niño y le faciliten la expresión sus habilidades, siempre considerando la pluralidad que existe en el salón de clase. Esto concuerda con lo afirmado por Tello y Paredes (2022), quienes puntualizan que es fundamental la correcta elaboración de un diseño curricular en el desarrollo del plan de estudios para la inclusión de los alumnos con discapacidad, lo cual se verá reflejado en la implementación de métodos didácticos y decisiones que involucren y beneficien a todos por igual. Ahora bien, basados en este principio cabe recalcar que el desarrollo de actividades diferentes para los niños con NEE resulta innecesario, por lo contrario, lo necesario es identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes y facilitar el acceso al espacio de educación formal a través de una buena planificación (Torres, 2016).

Resulta indiscutible exponer que la formación del profesor es determinante en el progreso de la inclusión educativa, siendo esencial la preparación, propensión y cualidades de los docentes para estimular la participación, ya que de ello dependerá, en gran parte, el éxito que pueda lograrse en la inclusión de los infantes y jóvenes con NEE (Tello y Paredes 2022). En múltiples oportunidades en la práctica educativa se ha evidenciado como la impericia profesional del docente lo lleva a cometer errores descomunales derivados de su inseguridad en la atención y enseñanza a esta población en particular, llevando incluso a retirar de las aulas regulares a los niños con NEE refiriéndolos a los centros especializados, despojando a estos infantes de los espacios adecuados para que puedan socializar y establecer relaciones de adaptación e inclusión con sus compañeros de clases (Pérez, Díaz y Pachón 2020).

Por otra parte, también es necesario resaltar la experiencia que poseen los docentes que atienden a los estudiantes que presentan NEE, los cuales día a día se potencializan desarrollando habilidades para activar e involucrar a todos los estudiantes, con la capacidad de modificar la actividad planeada ante escenarios imprevistos, permitiendo que las capacidades de cada individuo se desarrollen sin caer en juicios de valor o medición de destrezas. Un maestro innovador desarrolla el escenario para que los alumnos para los alumnos puedan explorar sus habilidades y comprender sus limitaciones para aprender, de lo cual se deriven ejercicios constantes que puedan incrementar sus fortalezas y reducir sus dificultades, con la ayuda de todo el equipo de trabajo, para lograr una verdadera inclusión educativa (Castellanos, 2015).

Es por ello que en escenarios de estudiantes con NEE, se requiere una correcta evaluación pedagógica, con asesoramiento profesional al docente, evitando juicios apresurados y siempre sobreponiendo el acceso a la educación inclusiva.

Otro factor a considerar en el contexto actual ecuatoriano, son los obstáculos que se presentan para el progreso de la educación inclusiva, donde efectivamente, no hay duda que el hecho de que a todo maestro se le asigne un promedio de treinta o más estudiantes, resulta en un factor limitante al momento de diseñar y satisfacer los requerimientos particulares de cada uno de ellos.

3.3 El Término Educación Inclusiva

El término “Educación Inclusiva” surge desde hace aproximadamente tres décadas atrás, pudiendo demarcarse su origen con la “Declaración Mundial de Educación para Todos” (1990), donde en lo referente al derecho a la educación, los países miembros han anunciado que se deben emprender acciones para que las personas con discapacidad puedan recibir educación en el sistema regular.

Vale la pena resaltar que esta declaración, a su vez, es el resultado de diversos acuerdos internacionales previos, como es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), entre otros, donde se reconoce el derecho humano a la educación.

Seguidamente se presenta la “Declaración de Salamanca” (1994), en donde se especifica que, en el tema de la educación inclusiva, los estados miembros dan fe de “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994).

En este mismo orden de ideas, en la sesión 48° de la UNESCO, en Ginebra, se señaló que la inclusión educativa es un proceso incesante que pretende lograr el respeto a la diversidad y a las heterogéneas necesidades de aprendizaje, habilidades, características y expectativas del alumnado, eliminando todas las formas de discriminación y alcanzado el fin de “educación de calidad para todos”. Definiendo así la educación inclusiva como un proceso que responde a la diversidad de sus estudiantes aumentando su participación y disminuyendo la exclusión (UNESCO, 2009).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de la UNESCO y diferentes autores por consolidar un concepto sobre educación inclusiva, esto sigue siendo un concepto confuso. En algunos países, sobre todo en Latinoamérica, aun se piensa en la inclusión, como un área específica de la educación para la enseñanza de los infantes con discapacidad

enmarcado en el régimen educativo formal. Sin embargo, a escala mundial, el término está desarrollado y aceptado de una manera más extensa, como un proceso de transformación educativa que protege y defiende las diferencias de cada estudiante. Se debe reconocer y aceptar que aun en la actualidad el ámbito de la educación inclusiva en muchos países está invadido de vacilaciones, altercados y contradicciones, que han conllevado a un retraso en el desarrollo de políticas educativas gubernamentales para atender a la diversidad (Medina, 2017).

En el contexto de la educación nacional, la meta de la educación inclusiva es cumplir con la premisa de que todos tenemos características, preferencias, habilidades y necesidades de aprendizaje diferentes, y debe ser el sistema educativo quienes provean de apoyo, asesoría y herramientas para la atención a la diversidad que se manifiesta en el proceso educativo (Hernández y Samada, 2021).

En la práctica escolar, sin embargo, en el Ecuador aún existe una asociación del concepto de educación inclusiva con un sistema de educación específico dirigido a estudiantes con discapacidad y NEE, lo cual no refleja el significado profundo y transformador que representa la educación inclusiva. Educación donde todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y diferencias, tengan acceso al sistema educativo formal sin discriminación, con respeto a los estilos y velocidades de aprendizaje individuales (Lopez, et al, 2021).

3.3.1: Lineamientos de la Educación Inclusiva

Según Sanchez (2018) en su tesis titulada “*La educación superior inclusiva de las personas con discapacidad en la Universidad Mayor de San Andrés en la gestión 2017*” para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación, otorgado por la Universidad Mayor de San Andrés, cuyo objetivo fue determinar los obstáculos que se presentan en la educación superior para los estudiantes con discapacidad en la Universidad Mayor de San Andrés; los lineamientos en educación inclusiva se refieren a la suma de directrices, definiciones, elementos y estándares organizacionales que determinan la programación, implementación y valoración del proceso educativo bajo un enfoque inclusivo, desarrollando una educación inclusiva donde prime la atención oportuna y adecuada a la diversidad, para todos los ciudadanos tengan igualdad de oportunidades e igualdad de condiciones dentro del sistema educacional.

El lineamiento inclusivo debe ser una guía, que permita asegurar el aprendizaje y la intervención de todos los individuos con NEE, primando la igualdad de oportunidades, y ofreciendo los ajustes necesarios que faciliten el aprendizaje sin distinción alguna; para

ello se debe analizar las dimensiones y elementos por excelencia que se han desarrollado para ayudar a lograr una verdadera educación inclusiva.

3.3.1.1: Dimensiones de la Educación Inclusiva: Guía para la Educación Inclusiva (Index).

Grandes autores en este campo como Ainscow y Booth (2002) introdujeron una guía para promover la ejecución de la educación inclusiva en las escuelas de educación regular nombrada comúnmente como “Índice de inclusión” la cual tiene como fin lograr el desarrollo de comunidades escolares colaborativas que incentiven resultados positivos en el proceso de aprendizaje en todos sus estudiantes. Esta guía constituye un instrumento de evaluación basado en tres dimensiones importantes: cultura, políticas y prácticas inclusivas. En la aplicación de esta estrategia se evidencia una serie de etapas, donde la institución educativa es el centro de la transformación hacia la atención inclusiva y se extiende a la comunidad, buscando determinar los obstáculos a la participación y al aprendizaje en el proceso educativo.

De acuerdo a las dimensiones planteadas por estos autores, la primera menciona el establecimiento de culturas inclusivas, que genere una colectividad educativa segura, positiva, copartícipe y creativa, trazando como objetivo desarrollar valores inclusivos que sean asumidos por todos los docentes, alumnos, equipo de dirección, familiares y, en fin, por todos aquellos que formen parte de la comunidad educativa.

La segunda dimensión hace referencia a generar políticas inclusivas, las cuales debe ser emanadas desde el equipo directivo pero promocionadas y cumplidas por los coparticipes de la colectividad educativa, donde la inclusión como valor debe ser supremacía con el objetivo de estimular la participación de todos en el aprendizaje, independientemente de su diversidad y siempre enfocados en la premisa de desarrollo del alumnado.

La tercera dimensión plantea que a través de la cultura y políticas institucionales se deben desarrollar y realizar las prácticas inclusivas en las escuelas, siempre persiguiendo el objetivo de que las actividades programadas faciliten la participación, el conocimiento y la experiencia, que conlleven al aprendizaje activo de todos los alumnos, incluso de ser necesario con la utilización de los recursos disponibles tanto de la institución como de la comunidad (Ainscow y Booth, 2002).

3.3.1.2: Elementos de la Educación Inclusiva

Los elementos por excelencia que definen la educación inclusiva según Echeta y Ainscow (2011) son: a) proceso del modelo de educación inclusiva; b) presencia,

participación y éxito de los alumnos; c) identificación y eliminación de barreras; d) identificación de los grupos o personas con riesgo de exclusión del sistema educativo.

En el primer elemento los autores exponen la inclusión como un proceso en continua transformación, en el cual se buscan las mejores estrategias para dar respuesta a la diversidad, sin olvidar el tiempo que llevan las transformaciones dentro de todo sistema educativo, pero siempre valorando la diferencia.

El segundo elemento hace referencia a incentivar la asistencia, aportación y el éxito de todos los alumnos, persiguiendo desarrollar un centro escolar donde se aprecien las opiniones y el bienestar personal de cada uno de los alumnos, planteándose como un proceso exitoso el logro del aprendizaje de los currículos propuestos.

Seguidamente en el tercer elemento proponen identificar y excluir las barreras que se presentan; definiendo a las barreras como las opiniones y actitudes que se tienen del proceso de inclusión, las cuales van a guiar posteriormente al establecimiento de la cultura, prácticas y políticas educativas que lleven a cabo los docentes, así como todos los miembros de la institución en sí. La importancia que le otorgan a estas barreras radica que las mismas al interrelacionarse con las condiciones personales y sociales de algunos alumnos, esto puede causar exclusión hasta llegar al fracaso escolar. La tipificación de ellas incluye la recogida de información para posteriormente lograr la ejecución de planes de mejoras con el objetivo de eliminar o por lo menos reducir las mismas (Dávila, 2019).

Finalmente, el último elemento describe que, para lograr la inclusión de todos, el enfoque debe estar en los estudiantes que pueden ser excluidos, en riesgo de marginación o fracaso académico. Esto conlleva que los maestros estén en constante vigilancia de aquellos alumnos con mayores riesgos de vulnerabilidad, tomando las precauciones necesarias para asegurar la presencia, participación y el aprendizaje de ellos dentro del sistema escolar regular (Echeita y Ainscow, 2011).

3.3.2: Estrategias de Enseñanza en Educación Inclusiva

En esta educación donde se incluye a todos los alumnos, se persigue alcanzar los mismos logros educativos en todos. Para ello, los docentes deben crear estrategias de enseñanzas educativas, utilizando las capacidades y predilecciones del alumno para ayudarlo a vencer las barreras en el aprendizaje dentro de un aula regular. La premisa es que todos los alumnos pueden aprender, convirtiéndose la educación inclusiva en una educación general de calidad para todos los estudiantes presenten o no NEE (Portugal, 2020).

Dentro de estas estrategias un componente esencial del proceso de enseñanza lo constituye un adecuado diseño del entorno del aprendizaje. Se debe planificar una estrategia didáctica completa, que incluya todos los componentes del aprendizaje, tomando en consideración las particularidades de la persona: rasgos emocionales, motivacionales, sociales y culturales. Adicional a esto, tal como lo afirman Guagalango y Gallegos (2020), un componente esencial a desarrollar en los alumnos con discapacidad es la integración sensorial, ya que el desarrollo de la integración sensorial favorece la participación escolar y les permite a estos estudiantes adquirir nuevas destrezas que les permitan participar, interactuar, organizar, y compartir en su entorno.

Para dicha intervención didáctica es recomendable iniciar con el principio de que las habilidades básicas de aprendizaje son comunes en todos los individuos, independientemente de su condición y circunstancias. Estas habilidades básicas se pueden demostrar de manera práctica en habilidades como la iconografía, la oralidad, el gesto, la música, la plasticidad, el lenguaje hablado, la lectoescritura (fonología, tacto, iconografía), el razonamiento y la psicomotricidad. (Portugal, 2020).

3.4 Inclusión Educativa en Ecuador

El tema de la inclusión educativa en Ecuador ha estado en constante cambio y evolución desde mediados del siglo pasado, y hoy por hoy, aun se puede afirmar que no se evidencia una consolidación total a nivel práctico en el régimen de educación ecuatoriano.

Plasmando un poco el contexto histórico de este concepto en el país, se menciona la década de los años 40 como el inicio de las primeras acciones para intentar educar a aquellas personas que cursaban con alguna discapacidad; siendo en torno al año 1945 cuando se crean los primeros centros escolares especiales enfocados a la atención de individuos con discapacidad visual y auditiva en Guayaquil y Quito, estas instituciones fueron inicialmente creadas bajo un enfoque médico-asistencial, buscando satisfacer el acceso educativo sin discriminación (Vicepresidencia del Ecuador, 2011).

No es hasta los años 70 cuando algunos organismos públicos y privados toman responsabilidad oficial en el área de la educación, salud y bienestar social, institucionalizándose así este derecho. Se inicia las adaptaciones curriculares para atender estas necesidades especiales, oficializando los currículos mediante acuerdos ministeriales, sin embargo, las instituciones educativas que atendían a la población con necesidades especiales aun trabajaban aparte y de manera distinta al régimen educativo regular (Vicepresidencia del Ecuador, 2011).

Precisamente entre las décadas de los 60 a los 80 es cuando se evidencian cambios importantes en la legislación ecuatoriana para el apoyo a la educación “especial”, entre ellas la proclamación de la “Ley de Educación y Cultura del 77”, “Ley Orgánica de Educación”, “Ley y Reglamento de Educación Especial” entre otras normativas y convenios ministeriales.

Con el advenimiento en la década de los 90 de grandes foros y convenciones mundiales donde se habla de la educación inclusiva (Declaración Mundial de Educación para Todos, Declaración de los Impedidos, Foro Mundial de Educación, entre otros), se organizan medidas en Ecuador para que existan igualdad de oportunidades en la atención y acceso educativo de todos los estudiantes, reconociendo que cualquier educando tanto con necesidades educativas especiales o no, puede necesitar apoyo para cumplir con los contenidos curriculares. (Clavijo y Bautista, 2020).

Para el año 2003 con la promulgación del Código de la Niñez y de la Adolescencia (Congreso Nacional, 2003), se demuestra la intención del Estado ecuatoriano de facilitar la inclusión en los centros educativos, ya que especifica que todas las niñas, niños y adolescentes son iguales ante la ley independientemente de su condición, adoptando así la diversidad como un elemento positivo. Posteriormente a esto, en el 2006 se aprueba el “Plan Decenal de Educación” el cual desarrolla una política inclusiva, apuntando a proporcionar educación a todos los ciudadanos independientemente de sus características personales, raciales, sociales, culturales y de discapacidad.

Ahora bien, si hablamos de la norma suprema del país, la “Constitución de la República del Ecuador” del año 2008, especifica desarrollar metas para mejorar la educación persiguiendo una educación de calidad; enmarcada en un ámbito de derechos, con enfoques interculturales e inclusivos, defendiendo la permanencia y culminación de los estudios con el valor de no distinción por motivos de discapacidad y tomando medidas que promuevan la igualdad de derechos. Adicionalmente reconoce la educación como un derecho en toda la vida del ser humano y plantea garantizar el desarrollo integral de las personas enfocándose en el desarrollo de sus capacidades y destrezas para lograr su integración y participación en igualdad de condiciones a la sociedad (Constitución, 2008).

La educación es especificada entonces, como un derecho de las personas en toda su vida, siendo un deber del Estado ecuatoriano, que no puede evadir ni prescindir (Lopez, et al, 2021). Representando un plano principal de la política pública dirigida al ser humano, garantizando su desarrollo integral, enmarcada en el respeto a los derechos humanos, a la democracia y al medio ambiente sustentable y; será participativa,

obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsando la equidad de género, la solidaridad, la justicia y la paz. (Constitución, 2008).

En el año 2011 es cuando finalmente se hace efectivo y más explícito los derechos constitucionales que poseen las personas con discapacidad, esto debido a la sanción de la “Ley de Educación Intercultural” (LOEI, 2011), donde se establece que todos los habitantes del Ecuador gozan 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. A través de ella se ratifica que cada individuo debe ser “tratado con justicia, dignidad, sin discriminación, con respeto a su diversidad individual, cultural, sexual y lingüística, a sus convicciones ideológicas, políticas y religiosas, (...)” (Legislación, 2011).

La LOEI sanciona equidad e inclusión, avala que cualquier ecuatoriano debe poder acceder, permanecer y culminar su educación en el sistema educativo del país. Origina así políticas inclusivas, para la creación de una cultura escolar incluyente, generando igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos (Legislación, 2011).

Para complementar la LOEI, en 2012 se promulga la “Ley de Discapacidades” (2012); donde se especifica que el Ministerio de Educación debe permitir que infantes y adolescentes con discapacidad se formen bajo el régimen educativo normal. Con esto se apunta a un objetivo claro, que es el reconocimiento del derecho a la educación, dejando por sentado que el Estado es quien debe gestionar y garantizar que las personas con necesidades educativas especiales accedan, permanezcan y culminen el Sistema Nacional de Educación y el Sistema de Educación Superior (CONADIS, 2012).

Adicionalmente se crea el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV), donde se fortifica que el sistema educativo, identifica y valora a todas las personas por igual, con énfasis en los grupos de atención prioritaria, reconociendo la pluralidad de comunidades, pueblos y nacionalidades (SENPLADES, 2009). El PNBV propone reconocer la diversidad y la igualdad de oportunidades, preservando un comportamiento respetuoso en la interacción social y su relación con la naturaleza, el dialogo intercultural, los derechos fundamentales, entre otros (SENPLADES, 2009).

Por su parte en el Plan Toda una Vida (2017-2021) se ratifica la responsabilidad directa del estado ecuatoriano en proveer una educación pública, gratuita y universal, dando importancia incluso a la educación superior planteándola como motor del desarrollo de la nación (SENPLADES, 2017).

En todos estos documentos analizados, se plantea como principio básico el derecho de todos los ciudadanos a la educación, en un marco de inclusión y equidad; sin embargo, para Gallegos (2017) en el análisis a profundidad de los componentes de estos documentos, surgen discrepancias que demuestran que la formación de los ciudadanos con discapacidad todavía, está anclada en el paradigma de la integración mas no de la inclusión educativa.

Actualmente en el Ecuador, se mantiene un espacio dirigido a la formación de los docentes, en temas de gestión y currículo, lo cual supone una ventaja para precisar y corregir las diversas situaciones problemáticas que puedan presentarse (López, et al, 2021). Pero es fundamental que el Sistema Nacional de Educación adopte el modelo social de inclusión y defina claramente todos los documentos de ejecución de la política pública, ya que de esta manera estará garantizado el derecho a la educación y la inclusión social de la población con discapacidad (Gallegos, 2017).

4. Materiales y metodología

4.1 Enfoque de la investigación:

La investigación presentada tiene un enfoque cualitativo, pues se originó de la recolección y estudio de los datos específicos del proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en la UEHMLQ, determinando de manera general la inclusión del proceso en el centro educativo. En este sentido, Cueto (2020) expone:

“La investigación cualitativa por definición se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable. La investigación cualitativa, así, permite comprender la profundidad de un fenómeno a partir de la mirada de los actores sociales”. (pág. 11)

4.2 Tipo o alcance:

De acuerdo al tipo de investigación, la presente es descriptiva; debido a que se describe cómo se desarrolla la inclusión educativa para los alumnos con discapacidad en la UEHMLQ. Con respecto a ello, la investigación descriptiva se define según Esteban Nieto (2018) como:

“Es una investigación de segundo nivel, cuyo objetivo principal es recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de las personas, agentes e instituciones de los procesos sociales, así un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos”. (pág. 5)

De esta manera se presenta un diagnóstico inicial descriptivo sobre la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en la UEHMLQ, sirviendo esta investigación de base para toma de decisiones y mejoras futuras de dicho proceso.

4.3 Diseño de la investigación:

Este trabajo tiene un diseño “no experimental”, ya que no se operan las variables, por lo contrario, solo se observó su comportamiento natural y se analizó dicho comportamiento. Así mismo tomando en cuenta el factor de tiempo, el diseño es transversal debido a que se realizó en un único momento de tiempo definido. Sobre los diseños no experimentales Sousa et al. (2007) especifican:

“Los diseños no experimentales no tienen determinación aleatoria, manipulación de variables o grupos de comparación. El investigador observa lo que ocurre de forma natural, sin intervenir de manera alguna”. (pág. 3)

4.4 Variables y operacionalización:

4.4.1 Variable 1: Proceso Inclusión educativa

Categoría: Independiente – Cualitativa.

Definición conceptual. La inclusión educativa es un principio que pretende asegurar la igualdad de derechos a una educación de calidad para todos los estudiantes, prestando especial atención a los grupos más marginados.

Definición operacional. La información aportada por los métodos de recogida de datos se operacionalizó en las siguientes dimensiones:

- a- Creando culturas inclusivas; para lograr la atención a la diversidad.
- b- Estableciendo políticas inclusivas; con la participación de la comunidad educativa.
- c- Desarrollando políticas inclusivas; a través de los vínculos sociales para conseguir la armonía en la vida común.

Escala de medición. Ordinal.

4.4.2 Variable 2: Personas con discapacidad

Categoría: Independiente – Cuantitativa.

Definición conceptual. Las personas con discapacidad se definen según la Organización Panamericana de la Salud como aquellas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes que, en conjunción con las posibles barreras existentes, pueden impedirles participar plena y efectivamente en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (OPS, 2014).

Definición operacional. Según la Dirección Nacional de Discapacidades del Ecuador en base a lo establecido en la LODDIS (2012), los tipos de discapacidad son:

- a. Auditiva
- b. Física
- c. Intelectual
- d. Lenguaje
- e. Psicosocial
- f. Visual

En tanto, cada una de estas puede manifestarse de diferentes maneras y en diferentes grados. En este trabajo de investigación se operacionalizó esta variable según estos mismos tipos de discapacidad.

Escala de medición: ordinal

4.5 Población y Muestra de estudio:

Población:

Fernández et al. (2014), suscriben que la población es el acumulado de unidades con características comunes y con capacidad de participar en una investigación. En este estudio, la población la constituyeron todos los actores de la colectividad educativa de la UEHMLQ, en total 2245 individuos; de los cuales 1091 son estudiantes inscritos, 1091 son padres o representantes, también 51 profesores, 6 personas del departamento de servicios generales y 6 personas del equipo directivo del colegio.

Criterios de inclusión. La inclusión en esta investigación tuvo como puntos específicos de selección que los alumnos estuvieran inscritos en la UEHMLQ y cursaran con alguna discapacidad. Igualmente se incluyó a los padres o representantes, profesores de estos alumnos, y otras personas de la colectividad educativa y comunidad externa, que son actores fundamentales del proceso de inclusión (personal directivo y de apoyo institucional, miembros del grupo focal).

Criterios de exclusión. Alumnos no matriculados en la UEHMLQ, alumnos sin discapacidad, padres o representantes de alumnos sin discapacidad, personal que no labora en la UEHMLQ como docentes de otras instituciones educativas, directivos o personal de apoyo de otras instituciones educativas y en general actores externos de la parroquia del centro histórico de Quito donde está ubicada la institución, pero que son ajenos al proceso de inclusión institucional; como por ejemplo la unidad policial comunitaria, sujetos pertenecientes al colegio Mejía, los trabajadores de los comercios de ferreterías dispuestos en las calles aledañas a la institución (calle Vargas y Caldas), entre otros.

Muestra:

La muestra según Fernández et al. (2014) es un segmento de la población escogida, la misma debe estar bien definida y delimitada previamente y debe ser representativa de la población, ya que es en ella donde se recopilarán los datos para el análisis y conclusiones de la investigación. Para representar a la población evaluada, en este estudio se seleccionó por conveniencia y de manera no probabilística 11 alumnos con discapacidad que cursaban educación primaria, básica superior o bachillerato en la UEHMLQ, adicional se incluyeron en esta muestra (tabla 1), los padres o representantes legales de los 11 estudiantes con discapacidad (1 representante por cada estudiante, con excepción de 2 representantes que participaron en la encuesta siendo ambos padres de 1 solo estudiante con discapacidad, sumando en total 12 encuestados en este grupo), los 9

docentes que tiene relación directa con estos estudiantes, y 5 miembros del personal directivo de la institución.

TABLA 1:

Población y muestra U.E. Hermano Miguel La Salle -Quito

MUESTRA	CANTIDAD
Estudiantes	11
Representantes y/o padres de familia	12
Docentes	9
Directivos	5
TOTAL	37

Nota: La tabla No. 1 expone la conformación de la muestra tomada para esta investigación en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente Propia.

Así mismo se consideró parte de la muestra (tabla 2) a los integrantes de un grupo focal seleccionado intencionalmente por el investigador, con los cuales se logró obtener una visión más amplia de la comunidad en la que está inmersa la institución, evaluando los principales atributos físicos del área, ubicando las asociaciones, clubes deportivos, organismos gubernamentales y no gubernamentales, otras instituciones educativas, iglesias, centros de salud, entre otros; los cuales influyen directamente en el proceso de inclusión de estos estudiantes con discapacidad, ya no solo dentro de su centro escolar sino en el ámbito comunitario aledaño. Entre ellos se destacan: 2 integrantes del departamento de servicios generales del colegio, el capellán (1 cura) asignado a la institución, 2 comerciantes de refrigerios de la calle caldas (lateral a la institución) que despachan alimentos a los estudiantes y 2 vecinos de la comunidad (de la calle caldas).

TABLA 2:

Grupo Focal de la investigación

MUESTRA	CANTIDAD
Personal de Apoyo institucional	2
Capellán - Cura	1
Comerciantes	2
Miembros de la comunidad aledaña	2
TOTAL	7

Nota: La tabla No. 2 muestra los miembros del grupo focal elegidos para esta investigación en la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente Propia

Unidad de análisis:

Proceso de inclusión de alumnos con discapacidad inscritos en la UEHMLQ.

Se incluyeron en esta unidad de análisis a los alumnos con discapacidad, a sus padres o representantes, a los profesores, personal directivo y de apoyo del colegio y a los miembros del grupo focal seleccionado

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

En la investigación presentada se empleó la observación directa y la encuesta como métodos de recogida de datos. Con la primera se pudo determinar los elementos que ameritan profundización de análisis para posteriores estudios, y con la segunda técnica se obtuvieron los datos descriptivos de los actores del proceso de inclusión en la UEHMLQ. Lo anteriormente descrito se llevó a cabo a través de los instrumentos desarrollados por Booth y Ainscow (2015) en la tercera edición de la “Guía para para la educación inclusiva” los cuales son cuestionarios con respuestas tipo escala de Likert con las siguientes opciones:

1. De acuerdo
2. Ni en acuerdo ni en desacuerdo
3. En desacuerdo
4. Necesito más información

En total se aplicaron cinco instrumentos:

- Instrumento 1. Cuestionario: “Indicadores” para profesores y directivos donde se identificó el proceso de atención a la diversidad.
- Instrumento 2. Cuestionario: “El centro escolar de mi hijo” orientado a los padres y representantes donde se identificó lo que perciben como valores inclusivos del colegio.
- Instrumento 3. Cuestionario: “Mi centro escolar” realizado con un lenguaje adaptado para los estudiantes mayores a los cuales va dirigido (educación básica superior y bachillerato general unificado).
- Instrumento 4. Cuestionario: “Mi colegio” para los alumnos de educación básica primaria con un lenguaje adaptado para niños más pequeños, con estos dos últimos cuestionarios se pretende identificar como se sienten los estudiantes con discapacidad en el colegio.
- Instrumento 5. Cuestionario: “La comunidad” orientado hacia el grupo focal (personas del sector) donde está la UEHMLQ, con el fin de identificar el alcance que tiene el colegio en la comunidad.

La aplicación de los instrumentos No. 1 al No. 4 se realizó mediante la herramienta Google Formularios, lo cual permitió la participación con respuesta individuales tanto de directivos, docentes, estudiantes y padres de los mismos, facilitando la recopilación de la información de manera ágil, rápida y certera. Por su parte la aplicación del instrumento No. 5 dirigido a los actores comunitarios se realizó de manera grupal, previa organización del grupo focal y citación presencial en la institución educativa, llevándose a cabo una entrevista grupal, dirigida por el investigador, fomentando la interacción entre los actores como método para generar la información y recopilación de la misma, lo que permitió cumplir los parámetros e ítems evaluados en el instrumento No. 5.

4.7 Procesamiento de los datos:

Al culminar la recogida de datos se realizó su procesamiento y consolidación. Esto fue llevado a cabo a través de la utilización de la herramienta de Microsoft Excel que permitió generar tablas y gráficos tipo histogramas, expresando los resultados en frecuencia y porcentajes, lo cual ayudó a tener un análisis más real y seguro que permitiera llegar a las conclusiones de esta investigación. De la misma manera se utilizó un mapa de flujo para mostrar los resultados inherentes a la comunidad donde está inmersa la institución en estudio. Con esto se logró presentar la información de una forma organizada, práctica y de más fácil entendimiento.

5. Resultados y discusión

Análisis de Resultados

Después de utilizar las herramientas de recogida de datos, esta sección presenta los resultados conseguidos para la variable cuantitativa “personas con discapacidad” y la variable cualitativa “proceso de inclusión educativa” planteados en esta investigación como objetos de estudio; lo cual nos llevó a caracterizar la cultura inclusiva, y describir las políticas y prácticas educativas inclusivas desarrolladas en la UEHMLQ.

En seguida, se muestran los resultados conseguidos en tablas y gráficos con su respectivo análisis.

TABLA 3:

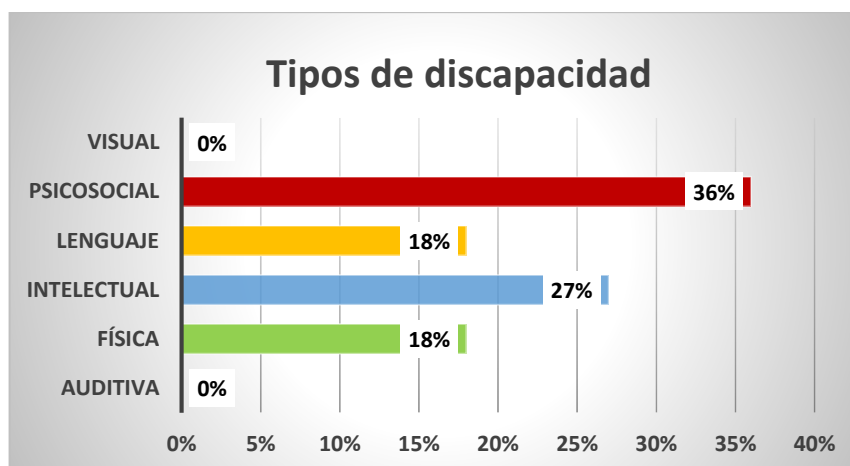
Tipos de discapacidad en los estudiantes de la U.E. Hermano Miguel La Salle -Quito

TIPO DE DISCAPACIDAD	CANTIDAD
Auditiva	0
Física	2
Intelectual	3
Lenguaje	2
Psicosocial	4
Visual	0
TOTAL	11

Nota: La tabla No. 3 muestra la frecuencia por tipo de discapacidad en los estudiantes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

FIGURA 1:

Tipos de discapacidad en los estudiantes de la U.E. Hermano Miguel La Salle -Quito



Nota: El grafico muestra el porcentaje por tipo de discapacidad en los estudiantes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

Al analizar la variable cuantitativa personas con discapacidad, en la muestra analizada de los estudiantes de la UEHMLQ, se representa en la tabla 3 y figura 1 como predomina la discapacidad psicosocial con un 36%, en segundo lugar, la intelectual con un 27% y el restante a partes iguales (18%) entre discapacidad física y del lenguaje, no existiendo ningún estudiante con discapacidad visual ni auditiva en esta muestra.

Cabe destacar que estos tipos de discapacidad se estudiaron según la clasificación descrita por la Dirección Nacional de Discapacidades del Ecuador en base a lo establecido en la LODDIS (2012).

Ahora se procede a tabular las respuestas obtenidas para la variable “proceso de inclusión” el cual se caracterizará con los resultados conseguidos de las preguntas desarrolladas por Booth y Ainscow (2015) en la tercera edición de la “Guía para para la educación inclusiva”, los mismos fueron aplicados a la comunidad educativa y se presentaran basado en resultados por dimensión y resultados por instrumento, estos marcarán las conclusiones fundamentales a las cuales se llegará en esta investigación ya que muestra la percepción que posee la comunidad de la UEHMLQ sobre la inclusión educativa de alumnos con discapacidad.

5.1 Resultados por Dimensión (Instrumento 1: Indicadores)

TABLA 4:
Dimensión A – Creando culturas Inclusivas / A1: Construyendo comunidad.

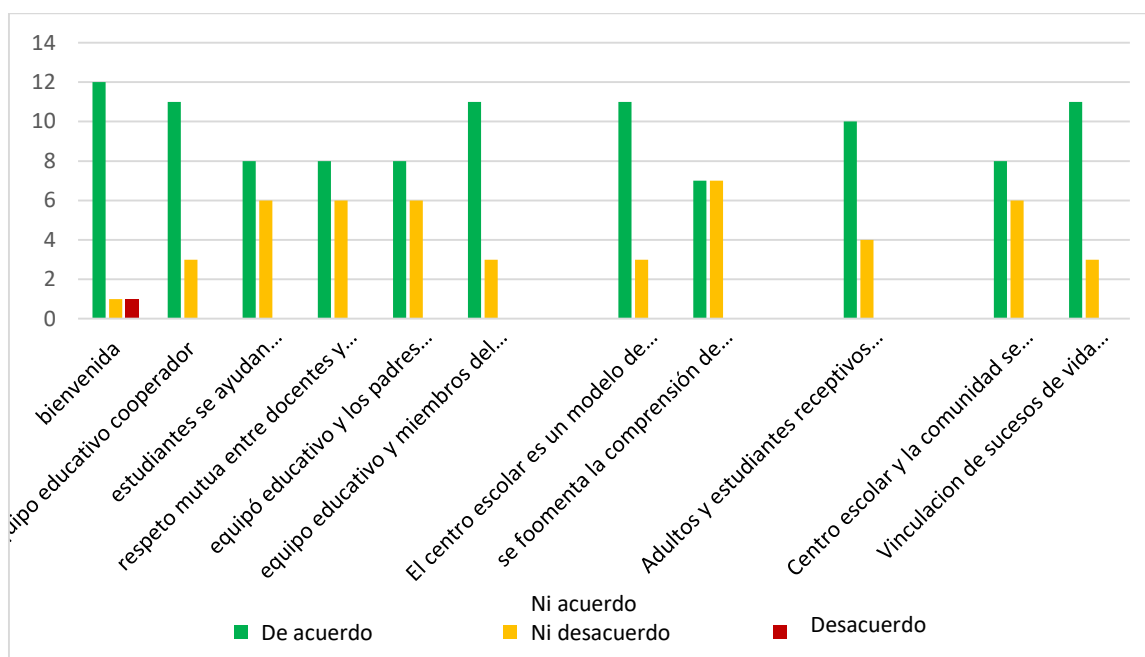
PREGUNTAS	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI DESACUERDO	DE EN DESACUERDO	NECESITO MAS INFORMACION
Toda la gente que llega a este centro es bienvenida	12	1	1	0
El equipo educativo coopera entre sí	11	3	0	0
Los estudiantes se ayudan mutuamente	8	6	0	0
El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	8	6	0	0

El equipo educativo y los padres colaboran	8	6	0	0
El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.	11	3	0	0
El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	11	3	0	0
El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	7	7	0	0
Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	10	4	0	0
El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	8	6	0	0
El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	11	3	0	0

Nota: La tabla No. 4 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión A1 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

FIGURA 2:

Dimensión A1: Construyendo comunidad.



Nota: La figura No. 2 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión A1 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

La tabla 4 y figura 2 representa la dimensión A1 “construyendo comunidad”, donde se hace referencia a la existencia de un ambiente colaborativo con premisas de respeto, comprensión, sana convivencia y relaciones interpersonales; puede denotarse que en la unidad de análisis el nivel de acuerdo a las preguntas planteadas va desde un 57% a un 85% con un porcentaje importante de apreciación ni de acuerdo ni en desacuerdo entre 21 a 50%. Siendo importante denotar que el nivel de desacuerdo en la existencia de estos principios fue prácticamente nulo.

El mayor acuerdo (85%) se logró en los ítems referentes al trabajo colaborativo entre los miembros del equipo educativo en sí, y entre estos y los integrantes del consejo escolar, convirtiéndose según percepción de los encuestados el centro educativo en un modelo de ciudadanía democrática.

Por lo contrario, llama la atención en alto porcentaje de opiniones neutras (alrededor del 42 a 50%) en ítems importantes como el de fomentar la comprensión e interconexiones con el mundo exterior, el apoyo con los padres o la comunidad local.

TABLA 5:

Dimensión A – Creando culturas Inclusivas / A2: Estableciendo valores inclusivos

PREGUNTAS	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI DESACUERDO	DE EN EN DESACUERDO	NECESITO MAS INFORMACION
El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.	12	1	1	0
El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.	12	1	1	0
El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.	10	3	1	0
La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.	12	2	0	0
Las expectativas son altas para todos los estudiantes.	8	5	0	1
Los estudiantes son valorados por igual.	14	0	0	0
El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.	13	1	0	0
El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	13	1	0	0
El centro escolar anima a los estudiantes y adultos	13	1	0	0

a sentirse bien consigo mismos.

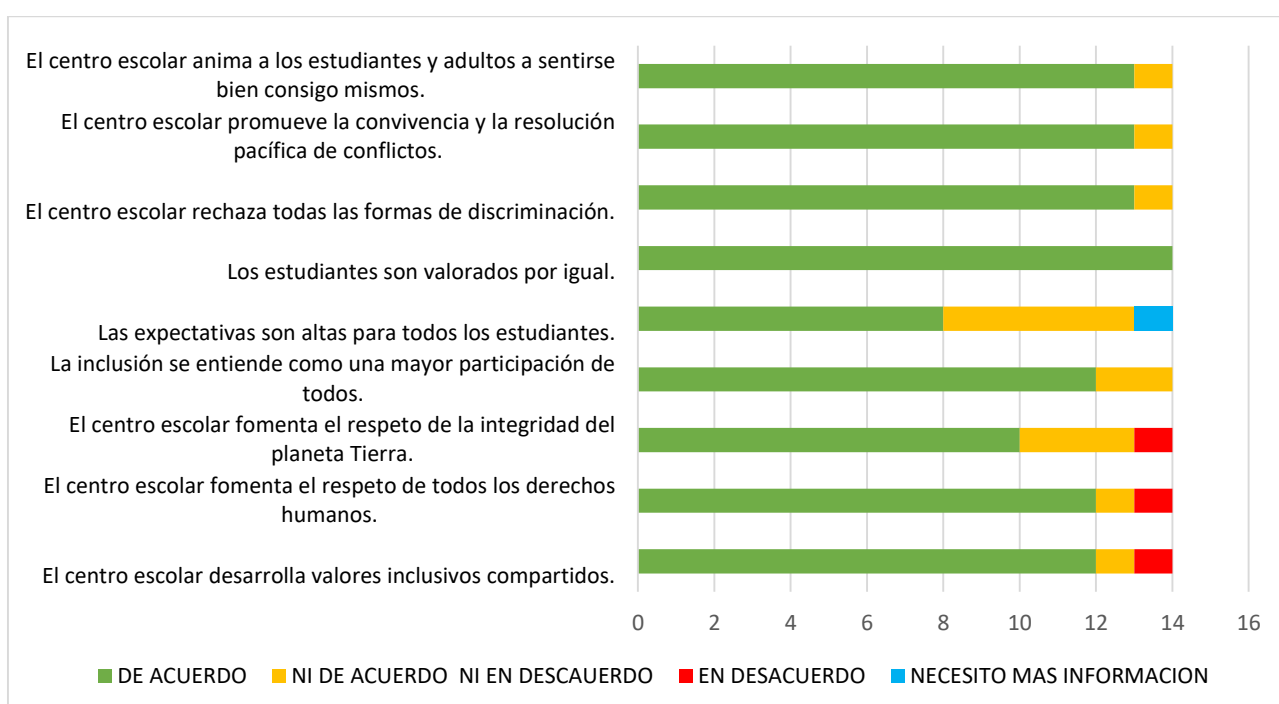
El centro escolar

contribuye a la salud de estudiantes y adultos.	11	0	2	1
---	----	---	---	---

Nota: La tabla No. 5 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión A2 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

FIGURA 3:

Dimensión A2: Estableciendo valores inclusivos



Nota: Esta figura No. 3 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión A2 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

Estos resultados obtenidos para la dimensión A2 y mostrados en la tabla 5 y figura 3 apuntan a la mayor existencia de valores inclusivos dentro de la UEHMLQ, esto se refleja en que de los 10 ítems analizados 8 obtuvieron entre el 78% a 92% de acuerdo, llamando la atención que la pregunta referente a si las esperanzas de realizar o conseguir algo eran elevadas en los alumnos, fue la que obtuvo mayor nivel de imprecisión, con un 42% de respuestas en ni de acuerdo ni en desacuerdo o que necesitaban más información.

TABLA 6:

Dimensión B1: Desarrollando un centro escolar para todos

PREGUNTAS	DE ACUERDO	NI ACUERDO DESCAUERDO	DE EN DESACUERDO	NECESITO MAS INFORMACION
El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	10	3	1	0
El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	12	2	0	0
Los nombramientos y los ascensos son justos.	10	3	1	0
La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	10	4	0	0
Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	12	1	1	0
El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	10	3	1	0
Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	11	1	2	0
Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el	8	5	1	0

aprendizaje de todos los
estudiantes.

Los estudiantes están

bien preparados para
desenvolverse en otros
contextos no académicos

10 2 1 1

El centro escolar es
físicamente accesible
para todas las personas.

4 4 6 0

Los edificios y los patios
se han diseñado
pensando en facilitar la
participación de todos

4 4 6 0

El centro escolar reduce
su huella de carbono y
agua.

6 5 3 0

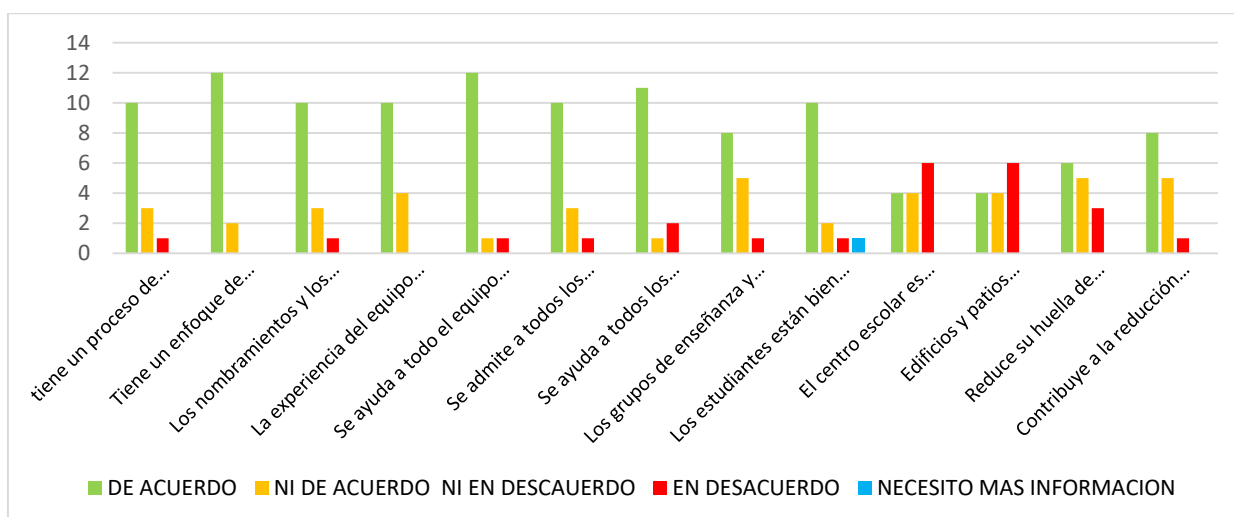
El centro escolar
contribuye a la reducción
de residuos.

8 5 1 0

Nota: La tabla No. 6 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión B1 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

FIGURA 4:

Dimensión B1: Desarrollando un centro escolar para todos



Nota: En la figura No. 4 se muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión B1 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

En la tabla de resultados 6 y figura 4 de la dimensión B1 “desarrollando un centro escolar para todos” se denota que la percepción del equipo educativo está aproximadamente en un 71% de acuerdo en los ítems planteados para esta dimensión referentes a un centro con liderazgo inclusivo, desarrollo participativo, integración y sistema de nombramientos justos. Se hace necesario destacar el porcentaje obtenido en los ítems referentes a la infraestructura sobre accesibilidad y correcto diseño de edificaciones y espacios abiertos que aseguren la intervención de todos los alumnos, donde el 42% respondió en desacuerdo a estas preguntas y un 28% en ni de acuerdo ni en desacuerdo.

TABLA 7:

Dimensión B2: Organizando el apoyo a la diversidad

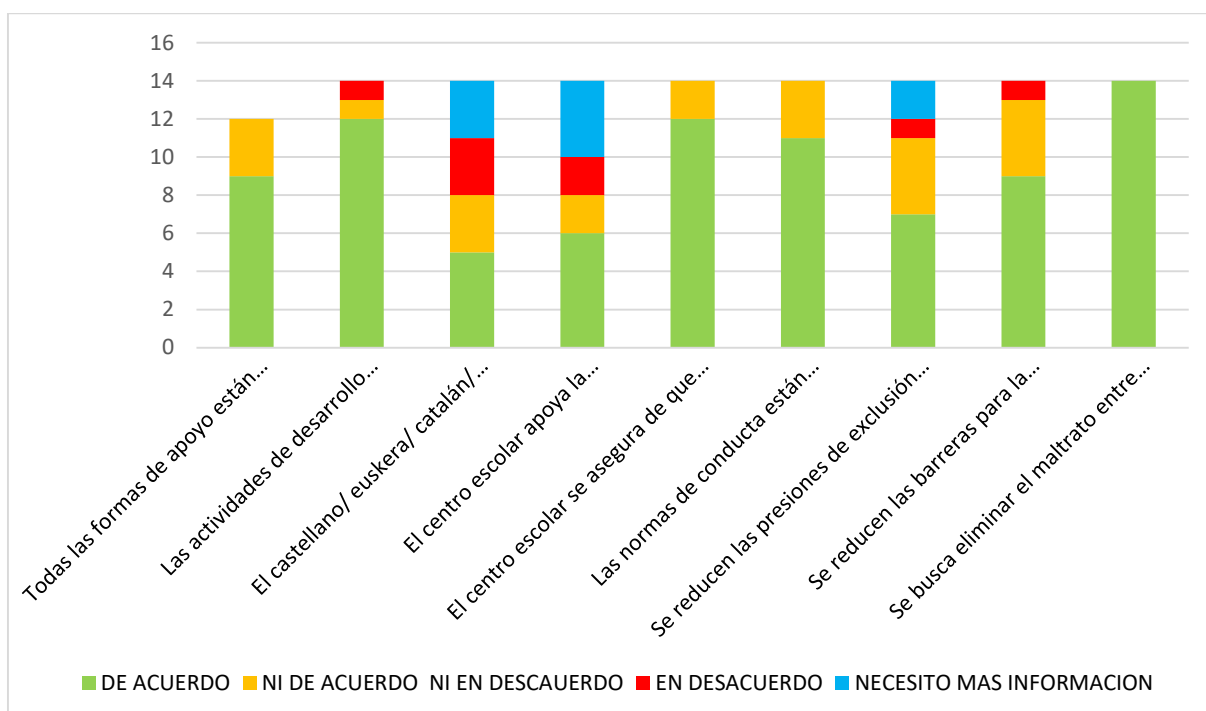
PREGUNTAS	NI ACUERDO		DE EN DESACUERDO		NECESITO MAS INFORMACION
	DE ACUERDO	NI DESACUERDO	EN EN	DESACUERDO	
Todas las formas de apoyo están coordinadas.	9	3		0	0
Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad	12	1		1	0
El castellano/ euskera/ catalán/ gallego/ valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar	5	3		3	3
El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los	6	2		2	4

estudiantes que están en Centros de protección de menores				
El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión	12	2	0	0
Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	11	3	0	0
Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	7	4	1	2
Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	9	4	1	0
Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”).	14	0	0	0

Nota: La tabla No. 7 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión B2 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

FIGURA 5:

Dimensión B2: Organizando el apoyo a la diversidad



Nota: La figura No. 5 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión B2 aplicado a los directivos y docentes

Dentro de la UEHMLQ según lo demostrado en la tabla 7 y a su vez en la figura 5 se evidencia como el 100% del equipo educativo opina que siempre se busca eliminar el Bullying dentro la institución. Adicional un 85% opina que si se toman acciones para el avance profesional, lo cual refuerza a todo el equipo para dar mejor respuesta a la pluralidad, de la misma forma el 85% responde que en este colegio se garantiza que las gestiones referentes a “necesidades educativas especiales” se ajusten dentro de las políticas de inclusión. En contraparte ítems como el de apoyo a que se mantenga la educación en alumnos que se encuentren en sedes de amparo a menores y el de reducción de barreras en exclusión disciplinaria y asistencia al centro escolar fueron los que obtuvieron más bajo porcentajes de acuerdo entre 42 a 50%.

TABLA 8:

Dimensión C1: Construyendo un curriculum para todos

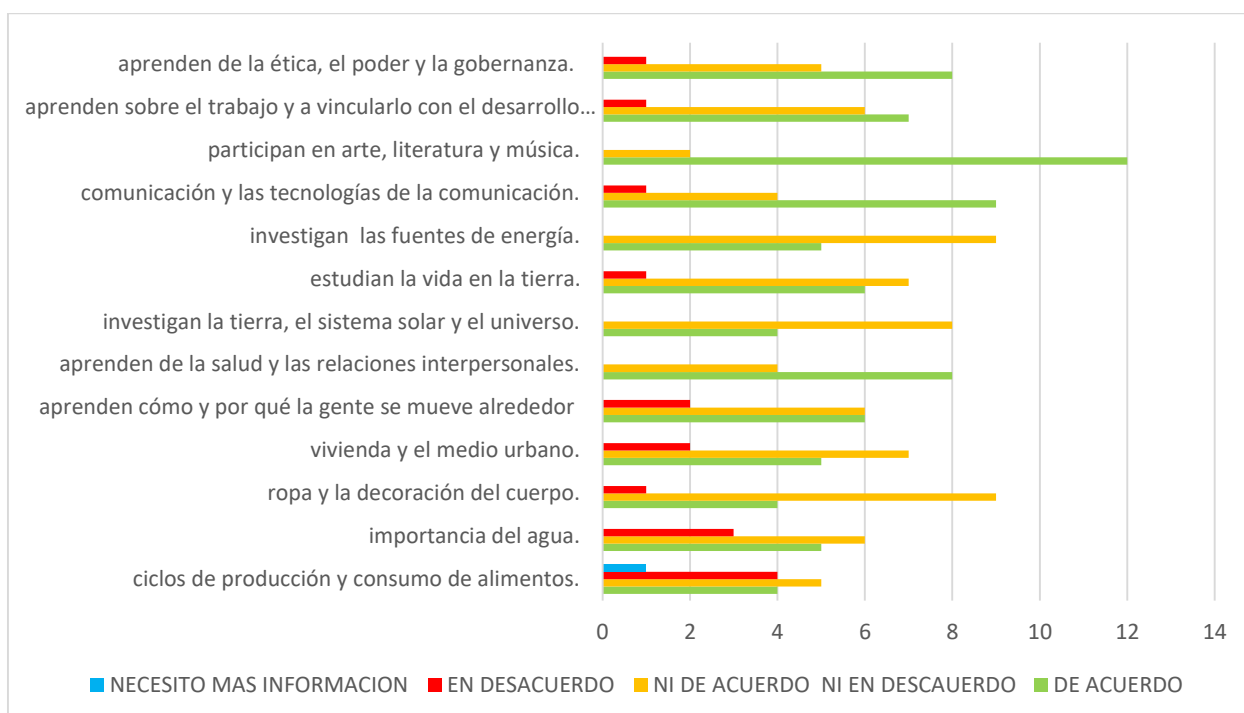
PREGUNTAS	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI DESACUERDO	DE EN EN DESACUERDO	NECESITO MAS INFORMACION
Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	4	5	4	1
Los estudiantes investigan la importancia del agua.	5	6	3	0
Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	4	9	1	0
Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	5	7	2	0
Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo	6	6	2	0
Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	8	4	0	0
Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	4	8	0	0
Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	6	7	1	0

Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	5	9	0	0
Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	9	4	1	0
Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	12	2	0	0
Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	7	6	1	0
Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	8	5	1	0

Nota: La tabla No. 8 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión C1 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

FIGURA 6:

Dimensión C1: Construyendo un currículum para todos



Nota: Esta figura No. 6 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión C1 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

Al indagar sobre las opiniones referentes a la existencia de un currículum para todos, se evidencia que los resultados especificados en la tabla 8 y graficados en la figura 6 se inclinan más favorablemente hacia 3 ítems en específico, como es el caso de la participación y creación de arte, literatura y música con un 85% de acuerdo, por su parte 75% del equipo educativo cree que los alumnos asimilan los conocimientos referentes a la comunicación y sus tecnologías y un 66% está de acuerdo en que también asimilan los conocimientos acerca de la salud y las relaciones sociales. Las otras áreas curriculares fueron plasmadas de manera más imprecisas con porcentajes divididos en ni de acuerdo ni en desacuerdo o en desacuerdo.

TABLA 9:

Dimensión C2: Orquestando el aprendizaje

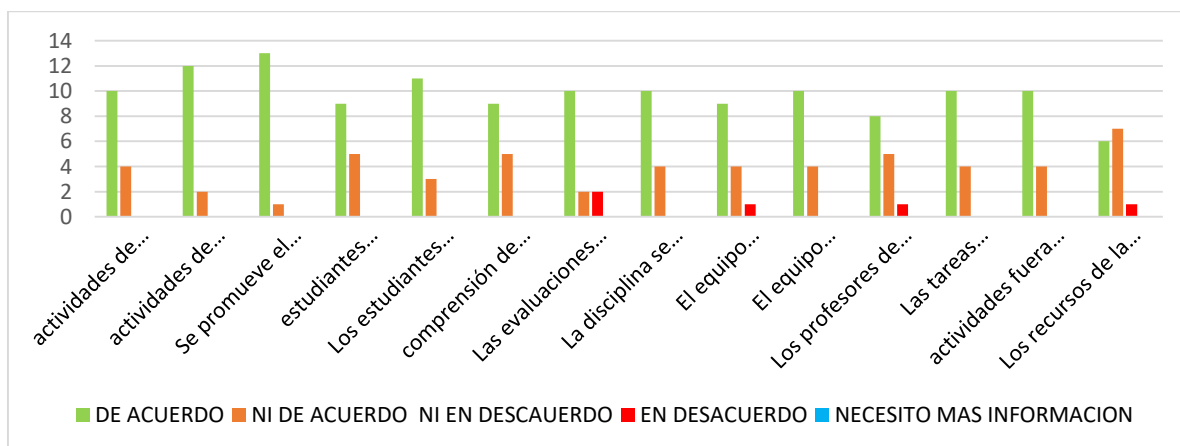
PREGUNTAS	DE ACUERDO	NI ACUERDO	DE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NECESITO MAS INFORMACION
Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	10	4	0	0	0
Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	12	2	0	0	0
Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	13	1	0	0	0
Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	9	5	0	0	0
Los estudiantes aprenden unos de los otros.	11	3	0	0	0
Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas	9	5	0	0	0
Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	10	2	2	0	0
La disciplina se basa en el respeto mutuo.	10	4	0	0	0
El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	9	4	1	0	0

El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	10	4	0	0
Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	8	5	1	0
Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	10	4	0	0
Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	10	4	0	0
Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados	6	7	1	0

Nota: Tabla No. 9 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión C2 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

FIGURA 7:

Dimensión C2: Orquestando el aprendizaje



Nota: Figura No. 7 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “indicadores” en su dimensión C2 aplicado a los directivos y docentes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

Para la mayoría de las preguntas de esta dimensión referentes a todo el proceso de aprendizaje, se obtuvo en la tabla 9 un acuerdo entre el 64% al 92% en todos los ítems de la encuesta sobre la promoción del aprendizaje con intervención de todos los alumnos donde se siembra una ideología de pensamiento crítico en los mismos y se comparten recursos entre los profesores para asegurar la trasmisión del conocimiento de manera efectiva a todos los alumnos. Finalmente llama la atención que al valorar el conocimiento de los recursos locales y su utilización este fue el ítem con más baja valoración logrando solo un 42% de acuerdo; todo esto representado en la figura 7.

5.2 Resultados por Instrumentos

TABLA 10:

El centro escolar de mi hijo

PREGUNTAS	DE ACUERDO	NI	DE
		ACUERDO NI DESCAUERDO	EN EN DESACUERDO
Mi hijo por lo general quiere venir al centro escolar	12	0	0
Mi hijo tiene buenos amigos en el centro escolar.	12	0	0
Me siento parte de la comunidad escolar.	5	7	0
El centro escolar me mantiene bien informado sobre lo que ocurre en su interior	7	5	0
Me han pedido que aporte en el transcurso de las lecciones con algún material o presencialmente en las clases.	5	6	1
Creo que este es el mejor centro escolar de la zona.	8	4	0
El centro escolar y el patio son atractivos.	11	1	0
Los baños están limpios y son seguros.	12	0	0
Los estudiantes se llevan bien.	12	0	0
Los profesores se llevan bien.	12	0	0
Los adultos y estudiantes se llevan bien.	12	0	0

Los profesores y los padres se llevan bien.	9	3	0
Todas las familias son igualmente importantes para los profesores del centro escolar	6	6	0
Tengo amigos entre los otros padres.	12	0	0
Me gustan los profesores.	11	1	0
Los profesores se interesan sobre lo que le decimos acerca de mi hijo.	12	0	0
Es bueno tener a estudiantes de diferentes orígenes en el centro escolar.	8	4	0
Sólo por estar en el centro escolar mi hijo aprende a relacionarse con la gente.	12	0	0
Mi hijo aprende lo que significa la democracia en el centro escolar.	12	0	0
Mi hijo aprende sobre la importancia de cuidar el medio ambiente.	12	0	0
Mi hijo come de forma saludable en el centro escolar.	12	0	0
He estado involucrado en hacer del centro escolar un lugar mejor.	5	7	0
Cualquier niño que vive cerca de este centro escolar es bienvenido a venir aquí.	5	7	0
Cuando mi hijo empezó en este centro escolar se hizo un esfuerzo para que me sintiera involucrado.	1	3	8
Cada niño es tratado con respeto.	12	0	0
Los estudiantes con discapacidad son aceptados y respetados en el centro escolar.	12	0	0
Los chicos y chicas se llevan bien.	12	0	0
Ser gay o lesbiana es visto como una parte normal de la vida.	1	10	1
Se es respetado independientemente del color de su piel.	12	0	0

Uno se considera parte del centro escolar, sea cualquiera su religión o si no tienen religión	5	7	0
No se rechaza a los estudiantes debido a lo que llevan puesto.	12	0	0
Se les respeta por su esfuerzo, no por los resultados obtenido en los exámenes.	12	0	0
Los estudiantes no se llaman con sobrenombres agresivos.	12	0	0
El acoso escolar no es un problema.	12	0	0
Si alguien acosa a mi hijo yo sé que recibiría ayuda del centro escolar.	12	0	0
Si los estudiantes han estado fuera durante un día los profesores quieren saber dónde han estado.	12	0	0
Los profesores no tienen favoritos entre los estudiantes.	6	6	0
Creo que los profesores son justos cuando elogian a un estudiante.	8	4	0
Creo que los profesores son justos cuando castigan a un estudiante.	7	5	0
Cuando los estudiantes están interrumpiendo las clases, otros estudiantes los calman	2	8	2
Mi hijo aprende a resolver los desacuerdos escuchando, hablando y comprometiéndose.	12	0	0
Mi centro escolar envía a casa a los estudiantes que se han portado mal.	5	3	4
Las clases hacen buen uso de lo que mi hijo ha aprendido fuera del centro escolar.	11	1	0
Mi centro escolar tiene un buen sistema de apoyo a los estudiantes cuando tiene problemas	10	2	0

Mi hijo aprende mucho en este centro escolar.	12	0	0
A los estudiantes se les da confianza para aprender de forma autónoma.	12	0	0
El centro escolar está comprometido con el ahorro de energía.	12	0	0
Mi hijo aprende a cuidar el medio ambiente en el centro escolar y su entorno.	12	0	0
Los estudiantes se ayudan unos a otros cuando están atascados en su trabajo.	8	4	0
Mi hijo sabe cómo obtener ayuda con su trabajo cuando es necesario.	11	1	0
El centro escolar es un lugar donde las personas realmente escuchan las ideas de otros	5	7	0
Mi hijo siempre sabe lo que tiene que hacer después de que le expliquen la	7	5	0
Mi hijo suele entender qué tiene que hacer cuando le dan la tarea.	7	5	0
Las tareas ayudan a mi hijo a aprender.	12	0	0
Al mediodía mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte	12	0	0
Después de las clases mi hijo a veces hace alguna actividad extraescolar o practica un deporte.	12	0	0

Nota: La tabla No. 10 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “El centro escolar de mi hijo” aplicado a los padres y representantes de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

De este instrumento descrito en la tabla 10 se derivó la percepción que tienen los padres sobre el progreso del aprendizaje e inclusión en la UEHMLQ, para analizar estos resultados se escogieron los ítems más relevantes que describen este proceso, pudiendo observarse como en las preguntas relacionadas a la existencia de un ambiente armonioso, de sana convivencia entre los integrantes del colegio, tanto entre alumnos, docentes y padres; el total (100%) de los encuestados respondieron estar de acuerdo en que los

estudiantes se llevan bien entre ellos, así como los profesores entre ellos y la presencia de buenas relaciones entre profesores y alumnos, y entre profesores y padres; a su vez respondieron estar totalmente de acuerdo (100%) que el acoso escolar está erradicado en la institución.

En contraparte, al indagar que tan involucrados se sienten los padres con las acciones que se toman en el colegio, así como si sienten que todos son tratados por igual, informados correctamente de lo que sucede dentro de la institución y si se sienten parte de la comunidad educativa; se obtuvieron resultados que apuntan a no estar de acuerdo con estas premisas, entre el 42% al 50% de los encuestados respondieron estar en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Igualmente, al evaluar la percepción referente a la valoración global de calidad que le dan a la institución, a los profesores como buenos docentes, y a la actuación de los mismos para con los estudiantes basado en términos de justicia y disciplina; los porcentajes obtenidos están en rango entre 41% al 52% de desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo. Mas, sin embargo, el 83% responde estar de acuerdo en que existe en la institución un procedimiento establecido para el apoyo a los alumnos cuando se les presenta alguna dificultad.

Ahora bien, en los ítems relacionados al nivel de aprendizaje que perciben los padres poseen sus hijos en cuanto a democracia, relaciones interpersonales, cuidado del medio ambiente, alimentación saludable y aprendizaje autónomo, las respuestas obtenidas son favorables en un rango del 92 al 100% de acuerdo en el proceso de aprendizaje significativo.

Finalmente, al recabar información referente y relacionado a la no discriminación de los estudiantes o padres por color de piel, vestimenta, religión, condición socioeconómica o género; las respuestas obtenidas son divergentes, ya que para los ítems de igual respeto independientemente del color de piel, condición socioeconómica o vestimenta hubo 100% de acuerdo a que no se diferencia ni se discrimina por ello. Pero al evaluar los ítems de no discriminación por género (incluida la percepción de homosexualidad) o religión del 58% al 83% responde no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

De estas apreciaciones por parte de los padres, se discutirá la situación actual institucional y las recomendaciones de mejora que deben probablemente llevarse a cabo dentro de la UEHMLQ para logran un mejor proceso de inclusión.

TABLA 11:

Mi centro escolar

PREGUNTAS	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO	
		NI DESACUERDO	EN DESACUERDO
Me gusta ir a este centro escolar.	7	2	0
Me siento parte de una gran comunidad.	6	3	0
Mi centro y el patio son muy atractivos.	5	4	0
Los baños están limpios y seguros.	1	2	6
Los estudiantes se llevan bien.	4	4	1
Los adultos se llevan bien.	7	2	0
Los adultos y los estudiantes se llevan bien.	7	2	0
Tengo algunos buenos amigos aquí.	8	1	0
Me gustan mis profesores.	7	2	0
El centro escolar me ayuda a sentirme bien conmigo mismo.	4	4	1
Mi centro escolar me ayuda a sentirme bien acerca del futuro.	7	1	1
Se nos anima a defender lo que creemos que es correcto.	7	2	0
Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes.	9	0	0
Sólo por estar en el centro escolar uno aprende a relacionarse con la gente.	4	4	1
He aprendido lo que significa la democracia en el centro escolar.	5	3	1
He aprendido como mis acciones afectan a otros en el centro escolar	7	2	0
He aprendido como mis acciones afectan a otros en todo el mundo.	6	3	0

He aprendido como mis valores afectan a la forma que actúo.	7	2	0
Yo como de forma saludable en el centro escolar.	3	5	1
Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en el centro escolar.	5	4	0
Cuando los profesores dicen que van a hacer algo, lo hacen.	4	5	0
Las personas admiten cuando han cometido un error.	2	5	2
Hay un lugar cómodo dentro del centro al que puedo ir a la hora de comer.	7	1	1
Me he involucrado en hacer de mi centro un lugar mejor.	3	6	0
Cualquier estudiante que vive cerca de este centro es bienvenido a venir aquí.	8	0	1
Cuando llegué al centro escolar me ayudaron a integrarme.	5	1	3
Eres respetado independientemente del color de tu piel.	4	4	1
Uno se siente parte del centro sea cual sea su religión o si no tiene religión.	7	2	0
Los estudiantes no menosprecian a los demás a causa de lo que llevan puesto.	6	3	0
Los chicos y chicas se llevan bien.	5	4	0

En este centro, ser gay o lesbiana es visto como una parte normal de la vida.	3	4	2
Los estudiantes con discapacidad son respetados y aceptados.	8	0	1
Los estudiantes evitan no llamar a otros con nombres agresivos.	0	7	2
Si alguien me intimida o a cualquier otra persona, se lo diría a un profesor.	7	1	1
Los profesores no tienen favoritismos entre los estudiantes.	2	4	3
Si he estado fuera durante un día el profesor quiere saber dónde he estado.	2	5	2
Creo que los profesores son justos cuando elogian a los estudiantes.	5	3	1
Creo que los profesores son justos cuando corresponde castigar a un estudiante.	2	5	2
Los profesores saben cómo evitar que los estudiantes interrumpen las clases.	4	4	1
Cuando los estudiantes están interrumpiendo las lecciones, otros estudiantes los calman.	0	4	5
Aprendemos a resolver los desacuerdos escuchando, discutiendo y tomando decisiones.	1	8	0

En las clases, los estudiantes suelen ayudarse mutuamente en parejas y grupos pequeños.	8	1	0
En las clases, los estudiantes comparten lo que saben con otros estudiantes.	4	2	3
Si tengo un problema en una lección, un profesor o profesor de apoyo me va a ayudar.	2	6	1
Me gustan la mayoría de mis lecciones.	1	3	5
Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo.	5	3	1
He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos.	5	4	0
Aprendo cómo reducir el sufrimiento en el mundo.	1	6	2
He aprendido mucho en este centro escolar.	8	1	0
En este colegio a veces se da a los estudiantes la responsabilidad para aprender por su propia cuenta.	5	2	2
Nos enteramos de cómo ahorrar energía en el centro escolar.	4	5	0
Aprendemos a cuidar el medio ambiente del centro escolar y de sus alrededores.	7	2	0
Aprendemos a respetar el planeta tierra.	7	2	0

Cuando los profesores de apoyo están en el aula, ayudan a cualquiera que lo necesite.	6	3	0
Los profesores están interesados en escuchar mis ideas	6	3	0
Los estudiantes están interesados en escuchar las ideas de los demás	4	4	1
Durante las clases siempre sé que es lo siguiente que tengo que hacer.	4	5	0
Reconozco cuando he hecho un buen trabajo.	8	1	0
A los profesores no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce.	4	3	2
Mi trabajo es expuesto en las paredes del centro escolar.	3	2	4
Cuando se me da tarea por lo general entiendo lo que tengo que hacer.	3	6	0
Creo que las tareas para casa me ayudan a aprender.	3	6	0
A veces al mediodía o después de las clases voy alguna asociación o practico deportes	5	1	3

Nota: Tabla No. 11 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “Mi centro escolar” aplicado a los estudiantes con discapacidad del segundo ciclo de enseñanza de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

Esta tabla 11 presenta las respuestas de los estudiantes de básica/primaria y media/secundaria. Inicialmente al evaluar las respuestas referentes a la infraestructura del centro escolar, indagando si les parece atractiva, acorde, limpia y funcional; las respuestas obtenidas están entre un 55% a un 88% de desacuerdo.

Al analizar los ítems más importantes donde se denota la realidad de las relaciones interpersonales dentro del centro educativo, donde se valora si los alumnos se correlacionan bien entre sí, los adultos entre sí, los alumnos a su vez con los adultos, y si los estudiantes consideran tienen buenos amigos dentro del centro tratándose con respeto, se obtuvo entre un 77% a 88% de acuerdo. Resaltando que en el ítem referente a si los estudiantes evitan llamarse por nombres inadecuados o agresivos el 100% estuvo en desacuerdo.

Ahora bien, al evaluar la percepción de los estudiantes referente a lo que aprenden en la UEHMLQ; relacionado a principios, valores, ciencia, globalidad, derechos humanos y medio ambiente, entre otros puntos, las apreciaciones obtenidas están entre el 55% a 77% de acuerdo que si existe un aprendizaje significativo. Denotando que en la aseveración “he aprendido mucho en este centro escolar”, el 88% estuvo de acuerdo con esta afirmación.

Al indagar si existe un sistema de apoyo a los estudiantes, tanto en temas referentes a la actividad académica (lecciones) como en estabilidad emocional (sentimientos), o corregir cualquier intento de discriminación o bullying; se evidencian respuestas divergentes, preponderando que las opiniones están mayormente de acuerdo (77%) en lo relacionado a que si existe un sistema de apoyo en resolución de deficiencias académicas y/o explicaciones de las lecciones, así como los estudiantes están de acuerdo en un 77% que dentro de la institución los profesores actúan al momento de observar intimidaciones o discriminaciones entre los estudiantes. Por lo contrario, al analizar los ítems que hacen referencia a como se sienten los alumnos dentro del centro escolar desde lo interno de sus sentimientos, aproximadamente un 55% responde estar en desacuerdo en afirmar que se sienten bien.

Finalmente, en los ítems donde se indaga la aceptación e inclusión de los alumnos con independencia de su raza, color de piel, vestimenta, religión o discapacidad; las opiniones obtenidas están entre un 55% a 88% de acuerdo en que todos los estudiantes son aceptados y respetados independientemente de sus condiciones o diferencias.

TABLA 12:

Mi colegio

PREGUNTAS	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO	
		NI DESACUERDO	EN DESACUERDO
Soy feliz en el colegio.	2	0	0
Me gusta como es mi colegio.	2	0	0
Tengo buenos amigos en el colegio.	2	0	0
Los estudiantes son amables unos con otros en el colegio.	2	0	0
Los adultos son amables con los estudiantes en el colegio.	2	0	0
Me gusta mis profesores.	2	0	0
Yo como comida que es buena para mí en el colegio.	2	0	0
Me gusta decirle a mi familia lo que he hecho en el colegio.	2	0	0
Cuando entré por primera vez en este colegio me ayudaron a sentirme feliz.	2	0	0
Los niños y niñas se llevan bien.	2	0	0
Los estudiantes no son golpeados ni insultados en el colegio.	2	0	0
Me siento seguro en el patio de recreo y en los baños.	2	0	0
Los profesores evitan que los estudiantes hagan alboroto en clase.	2	0	0
A menudo los estudiantes se ayudan mutuamente en las clases.	2	0	0
Si tengo un problema puedo pedir ayuda a un adulto.	2	0	0
Me entero de todo tipo de cosas interesantes en el colegio.	2	0	0
Aprendo sobre la gente en otras partes del mundo.	2	0	0

Aprendemos cómo ahorrar energía en el colegio.	2	0	0
Aprendemos a cuidar el medio ambiente.	2	0	0
Los profesores están interesados en escuchar mis ideas.	2	0	0
Siempre sé lo que hacer en las clases.	1	1	0
A los maestros no les importan si cometo errores, siempre y cuando me esfuerce.	2	0	0
Mis trabajos a veces son expuestos en las paredes de mi colegio.	2	0	0
A veces participo en actividades extraescolares antes o después de las clases.	2	0	0

Nota: Tabla No. 12 muestra la frecuencia según tipo de respuesta en escala de Likert para el instrumento “Mi centro escolar” aplicado a los estudiantes con discapacidad del primer ciclo de enseñanza de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente propia.

En la tabla No. 12 se muestra la percepción de solo 2 estudiantes del nivel básica/primaria que fueron parte de la muestra de esta investigación. De manera global puede evidenciarse que todos los ítems evaluados con excepción de uno, obtuvieron respuestas en 100% de acuerdo, siendo la valoración afirmativa para las premisas propuestas en temas de amabilidad y buenas relaciones entre los estudiantes y profesores, sentimientos de felicidad en el colegio, aprendizaje, y realización de actividades extracurriculares; el excepcional hace referencia a si el niño siempre sabía lo que hacer en las clases, resultando uno con respuesta de acuerdo y el segundo no estaba de acuerdo ni en desacuerdo.

5.3 Resultado de Entrevista Grupo Focal

Para la aplicación y recolección de datos del instrumento No.5. “La comunidad” dirigido al grupo focal (actores comunitarios), se llevó a cabo una entrevista grupal dirigida por el investigador para identificar la importancia y alcance que tiene el colegio en la comunidad donde está inmerso.

Se realizó el MAPA comunitario, donde se deliberó sobre la importancia e interrelación de la institución educativa con las otras instituciones u organismo del sector.

FIGURA 7:*Mapa de la comunidad*

Nota: La figura No. 7 representa el Mapa de la comunidad donde está inmersa la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente Grupo Focal.

La UEHMLQ, se encuentra ubicado en la calle Vargas con calle Caldas. En esta comunidad según la figura 7 las organizaciones más relevantes son: Basílica menor del voto nacional, la unidad de policía comunal de la calle Carchi, el gobierno provincial de pichincha, otros colegios aledaños como el Colegio Mejía o el Colegio Cardenal de La Torre, el Banco central del Ecuador, la Cruz Roja Ecuatoriana, el parque la alameda, entre varios comercios por la zona, principalmente ferreterías y bodegas.

De acuerdo a las opiniones del Grupo Focal la principal institución por su importancia y protagonismo independiente es la Basílica Menor, donde la mayor parte de los habitantes del sector consiguen apoyo, dándole valor como institución imparcial describiendo que sus representantes poseen sabiduría y valores para influir en ellos. Esta institución se relaciona con todas las demás instituciones del sector.

Posteriormente la mayoría concordó que era también importante la Prefectura de Pichincha, debido a que representa el poder social del pueblo en un organismo que puede ayudar a mejorar el rumbo de la parroquia, siendo una institución con relación parcial con el resto. Del mismo modo, dentro de las instituciones gubernamentales consideraron relevante el Banco Central por su importancia en la economía nacional, pero con poca influencia en la relación con los actores comunitarios.

Al seguir el análisis, una institución de suma importancia lo constituía la UPC (Unidad de Policía Comunitarias) de la calle Carchi, ya que esta representa un organismo de control para la seguridad, brindando apoyo para que se mantenga el orden.

De manera subsiguiente, ubicaron los 3 colegios más importantes del sector, donde el principal por su tamaño y duración lo representa la UEHMLQ, también en relación con el Colegio Mejía y el Colegio Cardenal de La Torre, siendo importante para la comunidad estos 3 colegios ya que dinamizan la economía informal de las zonas aledañas y se relaciona igualmente con la ocupación por parte de los estudiantes de los parques cercanos como el parque la alameda.

Igualmente, también se encuentra una sede de la Cruz Roja que brinda atención medica básica en diversas áreas o especialidades y cuenta con el Banco de Sangre principal de esta institución a nivel de la ciudad.

Por último, se evidencia mucha economía informal, con vendedores ambulantes, y también negocios locales donde predominan las ferreterías, bodegas y tiendas de snacks, las cuales se encuentran ubicadas en los alrededores de los principales colegios.

TABLA 13:

La comunidad

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. La institución educativa colabora con las actividades sociales, culturales, deportivas, salud, seguridad, ocio y tiempo libre otras que realiza la comunidad.	No, motivado a que esta comunidad pocas actividades de este tipo se realizan porque los alrededores son principalmente negocios y no casas de familia.
2. La institución educativa forma parte de algún proyecto de vinculación con la comunidad.	No, no se ha presentado la oportunidad ya que no impresiona existir una comunidad organizada.
3. La institución educativa fomenta la creación de redes de apoyo para mejorar la convivencia y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.	Dentro de la institución si se ha creado red de apoyo interna, externamente con la comunidad no.
4. La institución ofrece actividades sensibilización a la comunidad en el tema de la discapacidad.	No, no realiza este tipo de actividades en la actualidad.

Nota: La tabla No. 13 describe las respuestas obtenidas a las preguntas del instrumento “La comunidad” aplicado al grupo focal de la Unidad Educativa Hermano Miguel La Salle – Quito. Fuente Grupo Focal.

De las respuestas obtenidas en el grupo focal se denota en la tabla 13 la poca compenetración que posee la UEHMLQ, con los actores comunitarios, no involucrándose

sus miembros en actividades extras de la comunidad aledaña. Así mismo se evidencia que la institución no fomenta la organización de tramas de apoyo en la comunidad, ni imparte enseñanzas de sensibilización en lo referente a los estudiantes con discapacidad, ni temas de inclusión educativa o social para estas personas.

Discusión de Resultados

Dentro de los hallazgos encontrados en el análisis del proceso de inclusión en la UEHMLQ, vale la pena resaltar que en esta muestra la principal discapacidad encontrada fue la psicosocial con una predominancia discreta sobre la discapacidad intelectual, en contraposición de lo reportado por Velez (2022), donde esta prevalencia se invierte predominando la discapacidad intelectual con 57%, pero describiendo en segundo la discapacidad psicosocial con un 42%; llevando esto a reflexionar sobre la realidad actual de los alumnos de educación básica y media y de sus familias, donde probablemente influye de manera directa las condiciones socioeconómicas y educativas de las familias ecuatorianas, así como lo especifica Lorenzo y Landazuri (2023) al afirmar que dentro de las condiciones de discapacidad también existen las vulnerabilidades por condiciones socioeconómicas, factores ambientales, de género, raza, entre otras; que pueden conducir a una deficiencia o discapacidad psicosocial afectando posteriormente la calidad de vida del niño, niña o adolescente.

Así mismo, se destaca que no existió en esta muestra alumnos con discapacidad visual ni auditiva, lo cual supone que los mismos no son aceptados completamente en esta institución, debido a que probablemente la unidad educativa no está preparada, ni físicamente, ni en capacitación docente para la atención de estos tipos de discapacidad.

Basado en los hallazgos para los indicadores de inclusión educativa, se evidenció que, dentro de la cultura institucional de la UEHMLQ, si existen valores inclusivos claros y principios de inclusión para todos; basados en el trato igualitario, el respeto, el liderazgo inclusivo, el desarrollo participativo e integración; esto descrito de manera similar por todos los integrantes de la colectividad educativa: directivos, docentes, alumnos y representantes. Valores y principios que resultan fundamentales para que se presente un verdadero proceso de inclusión, tal como lo afirma Barbecho y Gómez (2022) al reflexionar sobre el desafío actual que se presenta para las gerencias educativas quienes son los responsables de desarrollar estos valores inclusivos y llevar a cabo una transformación pedagógica superando los esquemas, concepciones y limitaciones tradicionales existentes en la atención de los alumnos con discapacidad.

Ahora bien, en lo referente a la infraestructura, la misma denota déficit de adecuación para los estudiantes con discapacidad, demostrándose limitaciones de accesibilidad y diseño de la mayoría de las áreas dentro de la institución. Adicionalmente los estudiantes describen poca comodidad y limpieza en áreas puntuales como baños y comedores. De esto se denota que la institución educativa no posee la infraestructura adecuada para la atención a la diversidad, coincidiendo esta situación con la de la mayoría de los colegios del Distrito Metropolitano de Quito, según lo conseguido por Quiña (2018), quien resalta la existencia de barreras arquitectónicas que inciden de manera negativa en el pleno desarrollo educativo, estas deficiencias secundarias a que aún predominan construcciones antiguas con una concepción totalmente tradicional, sin acomodamientos físicos que potencialicen las habilidades y destrezas de todos los estudiantes.

Por otra parte, siendo el Bullying según Herrera et al. (2023), una problemática compleja en el espacio educativo y social, que se presenta principalmente dentro de los centros escolares, involucrando tanto a los estudiantes que lo practican, como a profesores que interactúan constantemente en las aulas y el centro educativo, y pudiendo esto afectar de manera significativa a los estudiantes con discapacidad; se destaca como fortaleza que los resultados obtenidos en esta institución apuntan a la existencia de un correcto control y erradicación del acoso escolar (Bullying), coincidiendo las opiniones de todos los encuestados, en que se hacen esfuerzos constantes, sensibilizaciones y charlas, para evitar situaciones de discriminación, acoso o exclusión de cualquier estudiante o miembro del colegio, con independencia de su situación social, raza, religión, género, necesidades específicas o discapacidad.

La caracterización del desarrollo de aprendizaje significativo en los alumnos con discapacidad se percibe en un nivel intermedio, evidenciándose valoraciones positivas (55% a 77% de acuerdo) tanto de los estudiantes como sus padres, respecto al conocimiento global adquirido en la institución, sin embargo, también reportan la existencia de un currículo más inclinado a ciertas áreas de aprendizaje como el arte, literatura, música, comunicación y tecnologías, denotándose déficit en los conocimientos de producción y consumo de alimentos, recursos naturales, recursos locales, trabajo, fuentes de energía y globalidad. Esto permite concluir que aún existen fallas en la aplicación de apoyos y ajustes razonables dentro del currículo y su priorización en el mayor desarrollo de las áreas sensibles para los alumnos con discapacidad, infiriéndose que los profesores no utilizan materiales didácticos y herramientas creativas que permitan llegar con el conocimiento a estos estudiantes; resultados similares han sido obtenidos

por Tello y Paredes (2022) quienes describen la prevalencia en los docentes de impericia y poca aplicabilidad de los ajustes y apoyos razonables; concluyendo que la implementación de estos ajustes al currículo, favorecen el proceso de enseñanza – aprendizaje en los alumnos con discapacidad, lo que permite lograr su mejor desenvolvimiento en la vida cotidiana y el mundo exterior, contribuyendo a optimizar su nivel de vida.

De lo anterior se deriva la necesidad de actualización docente constante, para que se logren desarrollar herramientas y estrategias de enseñanza con énfasis en la educación inclusiva para los alumnos en estas situaciones.

Al analizar la percepción de los padres y miembros del grupo focal sobre qué tan involucrados se sienten con los eventos que realiza el colegio, o si existen actividades externas programadas por el mismo que involucre a la comunidad; las respuestas obtenidas demuestran que la institución no fomenta las interrelaciones con los actores comunitarios externos, incluso se revelan falencias en involucrar a los padres en las actividades educativas; aspectos que se deben mejorar, tal como afirma Paredes y Ponguillo (2022), en el contexto de los alumnos con discapacidad, se torna sustancial estimular la integración dentro y fuera del aula, tarea no solo a cargo de los docentes, sino más bien complementada con lo que describen como el triángulo educativo: escuela, familia y comunidad, siendo primordial crear redes de apoyo con una cultura inclusiva amplia a nivel familiar y comunitario, para que esto potencialice el aprendizaje que estos estudiantes obtienen y fortalezca sus destrezas para la vida cotidiana.

Es importante reconocer que en la UEHMLQ se realizan grandes esfuerzos para formar a estudiantes con discapacidad, pero aún se evidencian fallas en la inclusión educativa de estos alumnos, derivadas de múltiples limitaciones aquí descritas como las de infraestructura, ajustes al currículo, utilización estrategias de enseñanza adecuadas, involucramiento de los padres y comunidad externa, por lo que se reafirma la necesidad de cambios y transformaciones que garanticen una verdadera inclusión de estos estudiantes, fomentando su autonomía y aportando a su participación en la sociedad.

6. Conclusiones

Tomados en conjunto los hallazgos encontrados en este estudio sugieren que la inclusión de los alumnos con discapacidad en las instituciones educativas del régimen común del Ecuador, aun presenta barreras, tanto curriculares, de infraestructura y capacitación docente; evidenciándose la ausencia de una consolidación total de la educación inclusiva a nivel práctico, a pesar de que en el país desde el 2012 se promulgó la “Ley de Discapacidades” (LODDIS) donde se especifica que el Ministerio de Educación debe permitir que, infantes y adolescentes con discapacidad se incorporen a la educación normal.

Dentro de las barreras descritas, inicialmente se exponen las adaptaciones curriculares que deben hacerse dentro del desarrollo de las prácticas inclusivas para lograr verdaderamente una inclusión de los alumnos con discapacidad. En esta investigación se concluye que esto se logrará enfatizando en la apreciación de la diversidad personal e individual de cada alumno con discapacidad, para posteriormente utilizar metodologías, estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas que permitan el desarrollo y la obtención de aprendizajes significativos en estos estudiantes.

Como segunda barrera de importancia, se encuentra la necesidad de adecuación de la infraestructura en los colegios, donde juega un papel fundamental las autoridades y directivos con el establecimiento de políticas inclusivas dentro de las cuales se desarrollen las adaptaciones de los espacios físicos necesarios para así poder vencer las limitaciones que de ella se deriven, de manera tal, que los estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse en ambientes educativos adecuados que no potencialicen su discapacidad sino por el contrario la minimicen, logrando mejorar su participación inicialmente en la comunidad educativa pero como puente de preparación para su participación en la sociedad plena.

Finalmente, dentro del proceso de inclusión educativa se destaca fundamentalmente el rol que poseen los docentes como principales actores responsables de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad. De ello se deriva la necesidad de capacitación constante de los mismos, actualizando sus conocimientos en educación inclusiva, áreas curriculares diversas y los diferentes tipos de discapacidad, para que puedan mejorar la metodología de enseñanza y lograr el aprendizaje significativo con un crecimiento íntegro en sus estudiantes. Sin olvidar el apoyo, la corresponsabilidad y el compromiso que debe

fomentarse en los padres, representantes y la colectividad en general, creando culturas inclusivas en ellos, para lograr que el proceso educativo sea completo e íntegro en los estudiantes con discapacidad.

Recomendaciones

Como recomendaciones derivadas de esta investigación se desprenden las siguientes:

- Desarrollar mejoras de ampliación en las diversas áreas curriculares y adaptar las estrategias pedagógicas, metodológicas y utilización de herramientas didácticas a las capacidades específicas de los estudiantes con discapacidad de manera que se llegue al aprendizaje significativo.
- Llevar a cabo en todas las áreas de la institución educativa las adecuaciones de infraestructura necesarias que permitan el desarrollo óptimo de todas las destrezas del estudiante con discapacidad, tomando en cuenta el grado y los tipos de discapacidad que puedan presentar estos estudiantes.
- Gestionar planes de capacitación continua a todos los docentes de la institución en el tema de educación inclusiva, para que se mantengan actualizados en las estrategias de enseñanzas y uso de herramientas que conlleven al aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad.
- Establecer un programa para padres y representantes, donde se aborden temas de sensibilización ante los diferentes tipos de discapacidad, así como enseñanza del proceso de inclusión educativa de sus representados, manteniéndolos constantemente informados e involucrados corresponsablemente en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes con discapacidad.
- Realizar actividades dirigidas a la comunidad donde está inmersa la institución, informándolos y sensibilizándolos sobre los distintos tipos de discapacidad existentes, para involucrarlos como red de apoyo en el desarrollo integral y social de las personas con discapacidad.

Referencias

- Agurto, S., Napoleon, M. y Mendoza B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8252-8267.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Ediciones Narcea, S.A.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Editorial CSIE UK y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma de Madrid.
- https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Araya, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Barbecho, N. y Gómez, C. (2022). La gerencia educativa inclusiva potencia el trabajo docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 4355-4377.
- https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2167
- Bermúdez, L., García, X. y Santos, D. (2020). Características del proceso educativo de los educandos con discapacidad intelectual para la orientación profesional. *Conrado*, 16(75), 238-242. <https://bit.ly/41KVYzi>
- Ble, L. y Cornelio, E. (2023). Educación inclusiva para un entorno de paz. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 6(10), 179-208.
- <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/201>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEHEM, OEI.
- Doman, G. (1990). *Cómo enseñar a leer a su bebé. La revolución pacífica*. Edaf y Albatros, S.A.
- Castellanos, A. (2015). *Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío (Colombia). En torno a la inclusión escolar*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.]. Repositorio Documental Gredos.
- <https://gredos.usal.es/handle/10366/129396>

- Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Código de la Niñez y Adolescencia. (2003, 03 de enero). Congreso Nacional de República del Ecuador. Registro Oficial N° 737. <https://bit.ly/2tXn20e>
- Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades. (2022). Estadística en discapacidad. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008, 20 de octubre). Registro Oficial N° 449. <https://bit.ly/3NkkSBu>
- Cueto-Urbina, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences Dentistry*, 1(3).
<https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- Dávila, M. (2019). *Experiencias de inclusiones educativas de niños con Trastorno del Espectro Autista y Discapacidad Intelectual en una escuela común*. [Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay)]. Udelar, FP.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/22676>
- Echeta, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ediciones Narcea, S.A.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12, 26-46.
<https://tejuelo.unex.es/issue/view/153>
- Esteban-Nieto, N. (2018). *Tipos de investigación*. Repositorio Institucional Universidad Santo Domingo de Guzmán. <https://bit.ly/40E VWaM>
- Fernández, C., Baptista, P. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Gallegos, M. (2017). Análisis de los límites y posibilidades que ofrece la normativa legal vigente en el Ecuador para la educación de las personas con discapacidad desde una perspectiva ecológica funcional y de desarrollo. En Ortiz, Fabara, Villagomez e Hidalgo (Eds.), *La Formación y el Trabajo Docente en el Ecuador* (pp. 173-187). Abya-Yala
- García, M. (2016). *Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*. [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. Repositorio institucional Pirhua.
<https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2482>

- Gerschel, L. (2003). Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión. En Ch. Tilstone, C., Florian, L. y Rose R. (coords.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 101-138). Fundamentos.
- Gil, L. (2018). *La Formación Docente: Horizontes y rutas de innovación*. CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k1g>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairos.
- Guagalango, G. y Gallegos, M. (2020). La integración sensorial como herramienta para el desarrollo integral en niños y niñas con discapacidad. *Ecos de la academia*, 12(6) 69-78. <https://revistasoj.s.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/454>
- Hernandez, P. y Samada, Y. (2021). La Educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuso*, 6(3) 52-67. https://zenodo.org/record/5512949#.Y_liBXbMLIU
- Herrera, M., Díaz, A., y Ludeña, M. (2023). Efectos del Bullying en el bajo rendimiento escolar en los estudiantes ecuatorianos: una revisión documental. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4), 41–52. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5309>
- Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa. *Panorama Social*, 1(26), 93-107. <https://bit.ly/3n7N53N>
- Hurtado, L. y Agudelo, A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES movimiento y salud*, 2(1), 45-55. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/4889>
- Kovacs, F. (2009). *Hijos Mejores*. Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Ley Orgánica de Discapacidades. (2012, 25 de septiembre). Asamblea nacional República del Ecuador. Registro Oficial N° 796. <https://bit.ly/2wbqDby>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011, 31 de marzo). Asamblea nacional República del Ecuador. Registro Oficial N° 417. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/LOEI.pdf>
- López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-100. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/351>

- Lopez, J., Maurera, S., Serrano, V. y Yaguana, Y. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 6 (1), 65-80. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3398>
- Lorenzo, E. y Landazuri, J. (2023). La inclusión de estudiantes con discapacidades en institutos tecnológicos superiores en el ecuador. *Inndev-Innovation & Development Ciencias del Sur*, 2(1), 44-53. <https://www.itscscicc.com/ojs/index.php/inndev/article/view/53>
- Medina. M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional Universidad de Jaén. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129866>
- Miranda, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Koinonía*, 7(13), 72-84. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Murcia, Y. (2023). *Estrategia metodológica para el aprendizaje-enseñanza de estudiantes en condición de limitación auditiva en secundaria orientado al rendimiento académico*. [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/54815>
- Organización Panamericana de la Salud. (2014). *Informe Final del Plan de Acción sobre Discapacidades y Rehabilitación de la organización panamericana de la salud*. <https://bit.ly/423kMSH>
- Palela, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental (UPEL).
- Paredes Floril, P. (2018). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 6(2), 70-80. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- Paredes Floril, P. R., & Borja Ceme, M. I. (2022). Desarrollo integral de una persona con discapacidad psicosocial y síndrome de Turner. Historia de vida. *Quintaesencia*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.54943/rq.v13i.172>
- Paredes Floril, P. R., & Ponguillo Llamuca, V. del C. (2022). Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno de espectro

- autista. *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes Y Humanidades*, 4(8), 53-72. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.976>
- Perez, L., Diaz, V. y Pachon, Y. (2020). *El rol del docente en la inclusión educativa a comunidades con necesidades educativas especiales, en la institución educativa Jardín Social Cafam Cajicá*. [Tesis de Licenciatura, Instituto Universitario Politécnico Granacolombiano].
<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/1955>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545223>
- Portugal, M. (2020). *Estrategias de inclusión educativa para personas con discapacidad en la Facultad de Odontología*. [Tesis de Maestría, Universidad Mayor San Andrés]. Repositorio Universidad Mayor San Andrés.
<https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/25413>
- Quiña, E. (2018). Condiciones de Infraestructura de las Instituciones Educativas del DMQ. y su incidencia en el aprendizaje infantil. [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/17697>
- Radford, Luis (2023). *La teoría de la objetivación: una perspectiva vygotskiana sobre saber y devenir en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. Ediciones Uniandes. <http://funes.uniandes.edu.co/31573/>
- Rodríguez, O., Casalis, A. y Armas, M. (2021). La inclusión socioeducativa de niños y adolescentes con discapacidad intelectual. *Gestión del Conocimiento y el Desarrollo Local*, 8 (2) 81-91.
<https://rcta.unah.edu.cu/index.php/RGCDL/article/viewFile/1445/2685>
- Rodriguez-Pañuelas, M. (2010). *Métodos de investigación: Diseño de proyectos y desarrollo de tesis en ciencias administrativas, organizacionales y sociales*. Pandora.
- Rojas, F., Sandoval, L. y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93.
<https://doi.org/10.29166/10.29166/catedra.v3i1.1903>
- Sanchez, J. (2018). *La educación superior inclusiva de las personas con discapacidad en la Universidad Mayor de San Andrés en la gestión 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional Universidad

Mayor de San Andrés.

<https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/18978>

SENPLADES. (2009). Plan Nacional de Desarrollo Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. República del Ecuador.

<https://bit.ly/3HksKyU>

SENPLADES. 2017. Plan Nacional de desarrollo 2017-2021. “Toda una vida”. Secretaría Nacional de Planificación y desarrollo. República del Ecuador.

<https://bit.ly/3nipGwp>

Sousa, V., Driessnack M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa.

Latino-am enfermagem, 15(3), 502-507. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300022>

Tello-Blanc, E.A., Paredes-Floril, P.R. (2022). Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*, 7(3), 1-15.

<https://doi.org/10.33890/innova.v7.n3.2022.2088>

Torres, J. (2016). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49 (1), 62-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579916>

UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

UNESCO. (2000). *Marco de Educación de Dakar, Educación para todos.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO. (2009). *Conferencia Internacional de Educación. “Educación Inclusiva: camino hacia el futuro”.* <https://bit.ly/40JGgmO>

Vallejos, V. y Castro, L. (2023). Educación Inclusiva: Percepción de una Comunidad Educativa. *HUMAN REVIEW*, 17(2), 1-11.

<https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4726>

Vicepresidencia de la República y Ministerio de Educación (2011). Módulo I. Educación inclusiva y especial. Editorial Ecuador, Quito.

<https://bit.ly/41NCnOU>

- Villalobos, G. y Ponce, T. (2008). *La educación como factor del desarrollo integral socioeconómico*. Contribuciones a las Ciencias Sociales.
<http://www.eumed.net/rev/cccs>
- Vélez, J. (2022). *Propuesta de intervención sobre cuidados prenatales en relación al nivel socioeconómico, discapacidad intelectual y psicosocial* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3950>
- Violet, C. y Osorio, S. (2021). Ambientes de aprendizajes incluyentes desde las inteligencias múltiples. *Hojas y Hablas*, (21), 20-34.
<https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n21a2>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, N° Extra (1), 45-73.
<https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/508/19/0>