



UNA E

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Plan Curricular Institucional con enfoque inclusivo para la atención a la
diversidad en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación Inclusiva

Autora:

Dilma Raquel Méndez Fajardo

CI: 0104108253

Tutor:

Dr. Tomás Iván Fontaines Ruiz PhD

CI: 0960527984

AZOGUES - ECUADOR

18-octubre-2020



Resumen:

La presente investigación tiene por objetivo incrementar la percepción del índice de inclusión del Plan Curricular Institucional (PCI) de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy para atender a la diversidad de estudiantes, mediante un ejercicio de investigación acción exploratorio. Teóricamente hablando, se sustentó en las propuestas de inclusión de Booth y Ainscow (2006), Echeíta (2008) y Muntaner (2017). Se desarrolló en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador. El estudio se adscribe al paradigma sociocrítico, siendo de tipo cualitativo. Se llevó a cabo en tres fases, a saber: diagnóstico del carácter inclusivo del PCI; desarrollo de la propuesta de intervención del PCI con base en los requerimientos identificados en la fase anterior y, finalmente, en la fase 3, se procedió a realizar la valoración de contenido de la propuesta a través de la técnica criterio de juicio de expertos, procesado mediante la aplicación del coeficiente V de Aiken. Esta investigación evidenció que el PCI vigente de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, no cuenta con un enfoque inclusivo que influyeran sus prácticas educativas inclusivas, a pesar de que las políticas nacionales y normativas del Sistema Educativo Nacional lo obliguen. También se demostró que la propuesta de intervención del PCI incrementa su percepción de inclusividad según la valoración de los jueces.

Palabras claves: plan curricular institucional, gestión curricular, índice de inclusión, enfoque inclusivo, diversidad, presencia, participación y aprendizaje, educación inclusiva.



Abstract:

The current research aims to increase the perception of the inclusion rate of the Institutional Curricular Plan. (ICP) of Joel Monroy School of Basic Education to attend to the diversity of students. It was done through an exploratory action research exercise. Theoretically speaking, it was based on the inclusion proposals of authors such as Booth and Ainscow (2006), Echeíta (2008) and Muntaner (2017). This research study was developed at Joel Monroy School of Basic Education in the city of Cuenca, Ecuador. The study ascribes to the socio – critical paradigm. It uses a qualitative method. It was carried out into three phases: inclusive character diagnostic of ICP, development of the PCI intervention proposal based on the identified requirements in the previous phase, and finally, in phase 3, the content of the proposal was evaluated through the expert judgment technique, processed by applying the Aiken V coefficient. As a result, this study showed that the current ICP of Joel Monroy School of Basic Education does not have an inclusive approach that influences its inclusive educational practices even though the national policies and regulations of the National Educational System required it. Besides, this research showed that the ICP intervention proposal increases its perception of inclusiveness according to the evaluation carried out by some judges.

Keywords: Institutional Curricular Plan, curricular management, inclusion rate, inclusive approach, diversity, presence, participation and learning, inclusive education.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO UNO

INTRODUCCIÓN	1
1.1 Línea de investigación.....	2
1.2 Identificación de la situación o problema a investigar.....	2
1.3 Definición del problema o pregunta de investigación	4
1.4 Justificación.....	4
1.5 Objetivo general	5
1.6 Objetivos específicos.....	5

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO	7
2.1 Escuela para Todos y con Todos	7
2.1.1 Educación Inclusiva vs Escuela Inclusiva.....	7
2.1.2 Escuela Inclusiva: Concepto, Características y Desarrollo.....	8
2.1.2.1 Concepto:.....	8
2.1.2.2 Características:.....	9
2.1.2.3 Desarrollo	11
2.1.3 Desarrollo de Escuelas Inclusivas y el Cambio Escolar	12
2.1.4 El Docente en la práctica inclusiva	13
2.1.5 Calidad Educativa e inclusión.....	14
2.2 Currículo para todos	15
2.2.1 Diversidad y la respuesta educativa ecuatoriana	15
2.2.2 Currículo y diversidad.....	16
2.2.3 Prácticas educativas Inclusivas: presencia, participación y aprendizaje .	17
2.2.4 Apoyo dirigido a la escuela, más que al estudiante.....	19
2.3 Planificación Curricular Institucional (PCI).....	21
2.3.1 Fundamentos	21
2.3.1.1 Fundamentación Legal	21
2.3.1.2 Fundamentación Pedagógica.....	23
2.3.1. Fundamentación Curricular – Didáctica.....	24
2.3.2 Diseño y construcción del Plan Curricular Institucional	25
2.3.3 Elementos curriculares.....	27

CAPÍTULO TRES

MARCO METODOLÓGICO	30
3.1 Paradigma de la Investigación	30
3.2 Método Investigativo.....	32
3.3 Población y Muestreo.....	34
3.4 Recolección de datos	34
3.4.1 Técnicas e instrumentos.....	34
3.4.1.1 Análisis Documental	35
3.4.1.2 Encuesta	35



3.4.1.3 Grupo Focal.....	36
3.5 Fases de la Investigación	36
3.6 Caracterización de la Unidad de Análisis	38
3.7 Análisis y discusión de resultados.....	41
3.7.1 Lineamientos pedagógicos inclusivos documentados y Realidad sobre prácticas inclusivas desarrolladas en la escuela	41
3.7.2 Percepción inclusiva plasmada en el PCI.....	52
3.7.3 Discusión de los resultados.....	53

CAPÍTULO CUATRO

PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN	58
4.1 Caracterización	58
4.2 Diseño	59
4.2.1 Diagnóstico.....	59
4.2.2 Potenciación.....	60
4.2.3 Valoración	62

CAPÍTULO CINCO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	64
5.1 Conclusiones.....	64
5.2 Recomendaciones.....	66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

ANEXOS

Anexo 1. Rediseño del Plan Curricular Institucional.....	1
Anexo 2. Jueces de Expertos.....	22
Anexo 3. Guía de Análisis Documental	26
Anexo 4. Cuestionario Encuesta Docentes	1
Anexo 5. Guía de preguntas activadoras Grupo Focal.....	4

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Fases de Construcción del PCI	26
FIGURA 2. Elementos de la PCI.....	27
FIGURA 3. Aportes para un PCI Inclusivo.....	61

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Enfoque Pedagógico. Análisis documental	42
GRÁFICO 2. Enfoque Pedagógico. Encuesta docente	42
GRÁFICO 3. Contenidos. Análisis documental	43
GRÁFICO4. Contenidos. Encuesta docente.....	43
GRÁFICO 5. Metodología. Análisis documental.....	44



GRÁFICO 6. Metodología. Encuesta docente	44
GRÁFICO 7. Evaluación. Análisis documental.....	45
GRÁFICO 8. Evaluación. Encuesta docente	46
GRÁFICO 9. Acompañamiento pedagógico. Análisis documental	47
GRÁFICO 10. Acompañamiento pedagógico. Encuesta docente	47
GRÁFICO 11. Acción tutorial. Análisis documental	48
GRÁFICO 12. Acción tutorial. Encuesta docente	48
GRÁFICO 13. Panificación Curricular. Análisis documental.....	49
GRÁFICO 14. Panificación Curricular. Encuesta docente.....	49
GRÁFICO 15. Proyectos Escolares. Análisis documental.....	50
GRÁFICO 16. Proyectos Escolares. Encuesta docente.....	51
GRÁFICO 17. Adaptaciones curriculares. Análisis documental	51
GRÁFICO 18. Adaptaciones curriculares. Encuesta docente	52
GRÁFICO 19. Red Semántica. Grupo focal	52

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Distribución de docentes en estudio	40
TABLA 2. Visión global de los resultados presentados	53
TABLA 3. Valores del coeficiente de validez de contenido (v de aiken) por ítems, categorías, componentes y promedio total.....	63
TABLA 4. Valores del coeficiente de validez de contenido (v de aiken) por componente en cada categoría tanto en claridad, congruencia y relevancia. ..	63

CAPÍTULO UNO

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene por objeto analizar el Plan Curricular Institucional, documento de gestión curricular que guía las prácticas educativas de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, desde el enfoque pedagógico inclusivo.

El Ministerio de educación es el principal ente rector y responsable del ámbito educativo en nuestro país; por lo que, emite la normativa e instructivos para el proceso de construcción del documento de gestión curricular que orienta los procesos de enseñanza – aprendizaje de las instituciones educativas. Documento establecido como guía de los docentes acorde a la realidad y contexto en donde se aplique, ya que establece las pautas para el desarrollo de las prácticas educativas en el aula.

El estudio se efectúa en base al método investigación – acción; así se obtuvo información de varias fuentes: análisis documental, encuesta y grupo focal. La recolección y análisis de datos se basó en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), reflejado en categorías de análisis en cada componente del Plan Curricular Institucional.

El contenido está estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo, la Introducción que muestra la estructura de la investigación, describe el problema y su contexto, la pregunta, justificación y objetivos de la investigación.

En el segundo capítulo, el Marco teórico, se presentan los fundamentos teóricos de la educación Inclusiva y la estructuración del Plan Curricular Institucional, base sobre el cual se desarrolla el estudio.

El tercer capítulo, el Marco Metodológico, desarrolla el proceso utilizado para la recogida de datos, el análisis y discusión de resultados, en donde se identifica la realidad inclusiva reflejada en el PCI que guía las prácticas educativas en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy.

Finalmente, en el cuarto capítulo referente a la Propuesta de Investigación, explica la caracterización de la propuesta, el diseño y fases de desarrollo,



aspectos complementarios incluidos en cada componente del PCI para que sea puesto en práctica en la labor docente, y los resultados de validación de contenido de la propuesta de rediseño del PCI manifestado por el criterio de juicio de expertos.

El presente trabajo se cobija de gran importancia ya que constituye un aporte a la gestión pedagógica, contribuyendo a incrementar el índice de percepción inclusiva en el Plan Curricular Institucional con miras a potencializar las prácticas educativas inclusivas en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy.

1.1 Línea de Investigación

Línea de investigación I: Procesos de inclusión y exclusión socio-educativa. Sublínea 9: Instituciones Educativas inclusivas: planificación, liderazgo, organización, etc.

1.2 Identificación de la situación o problema a investigar

La educación inclusiva es un reto y una exigencia para las instituciones educativas del Ecuador (Constitución de la República del Ecuador 2008, artículo 27; Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 2 literal a y v; Acuerdo MINEDUC Nro. 0295-13, artículos 11 y 12). En respuesta a este mandato, la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, ejecuta el Plan Institucional de Educación Inclusiva para atender las diferencias que tienen los educandos. No obstante, los procesos de enseñanza- aprendizaje se han encaminado a elaborar un Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) y planificaciones de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales, las cuales están centradas en la discapacidad, ejecutadas de manera individual, y limitando la participación estudiantil en el total de actividades pautadas, trayendo como consecuencia, segregación y exclusión de la diferencia en los diferentes entornos educativos.

Consideramos que la incongruencia entre la normativa legal y lo ejecutado en la institución educativa, está relacionado a la concepción de inclusión educativa como la atención de las necesidades especiales o discapacidades,



estableciéndose como un obstáculo didáctico al momento de organizar las prácticas educativas inclusivas.

Así mismo, se puede apreciar como debilidad la ausencia del departamento de consejería estudiantil (DECE), la deficiente implementación del plan de acompañamiento pedagógico y de desarrollo profesional, la falta de asesoría referente a adaptaciones curriculares y estrategias inclusivas que propicie una gestión pedagógica institucional orientado a la atención de la diversidad presentado en el estudiantado.

Esta realidad, convierte el Plan Institucional Curricular en retórica educativa estéril, tal como se infiere de las investigaciones sobre educación inclusiva (Ocampo González, 2018; Rodríguez, 2011; Fernández-Batanero, 2005). Esto sugiere que el proceso inclusivo no está consolidado en la educación ecuatoriana. A pesar de las políticas y normativas que lo sustentan, se pone en duda que los docentes atiendan a la diversidad en sus prácticas educativas, promoviendo la participación y aprendizaje de todos los educandos (Corral, 2015); así mismo, es contraproducente que en las políticas educativas se siga utilizando el concepto de necesidades educativas especiales, siendo esto una barrera que empieza siendo discursiva y se materializa al implementar procesos inclusivos y restringir la acción de los docentes a los estudiantes con limitaciones (Jiménez, 2020).

A este análisis le podemos agregar que, considerando el último informe de Acompañamiento Áulico Institucional a las prácticas educativas desarrolladas en la escuela, se pudo decir que brinda atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales a través de la adaptación curricular. Sin embargo, el hecho que se integre a estudiantes con necesidades educativas especiales a las clases conocidas como regulares, no se puede entender que es una atención a las diferencias, diviso una institución no preparada para brindar una atención a la diversidad. Por lo que, el desafío tanto de directivos como docentes es cambiar esta realidad curricular a través de la capacitación y aplicación docente de estrategias organizativas y metodológicas inclusivas, que conducirán a potenciar las prácticas educativas inclusivas en la institución.



Con base en lo señalado, en esta investigación se figura que es necesario incrementar la percepción del índice de inclusión que tiene el Plan Curricular Institucional de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy para garantizar que las prácticas educativas atiendan la diversidad, no como un obstáculo, sino como un activo o fortaleza para la gestión de los procesos didácticos.

1.3 Definición del problema o pregunta de investigación

¿Cómo se puede incrementar la percepción del índice de inclusión del Plan Curricular Institucional que potencialice las prácticas educativas inclusivas de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy?

1.4 Justificación

El Plan Curricular Institucional (en adelante PCI) es un documento colaborativo y normativo en el que se concretan las intenciones pedagógicas de la institución para favorecer el aprendizaje de calidad. Con base en lo concebido, intervenir el PCI, permitirá potenciar el nivel de inclusión percibido en los procesos socioeducativos desarrollados en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, para generar cambios que favorezcan el aprendizaje integral de la población estudiantil que, por su singularidad ha podido ser marginada, excluida, desentendida o, en definitiva, rechazada.

Considerando que, en la escuela objeto de estudio, la mayoría de los estudiantes pertenecen al sector rural y proceden de hogares con condiciones socio-económicas bajas, cuyas familias, en un alto porcentaje, son emigrantes y otros inmigrantes dedicados a oficios de construcción y agricultura; es imperativo generar cambios en la cultura escolar y la gestión curricular para que, la diferencia, encuentre un espacio de expresión y se garanticen condiciones para aprender por encima de factores psicosociales, socioeconómicos, de infraestructura o de disposición geográfica que, en la actualidad, condicionan el aprovechamiento de los escenarios didácticos.

Teóricamente, la investigación genera evidencias de la aplicabilidad del índice de inclusión ofreciendo mecanismos de transferencia del plano abstracto al plano fáctico, evidenciado en los cambios en el PCI. Desde lo curricular, el desarrollo de este estudio, ofrece lineamientos estratégicos para integrar las



perspectivas de los múltiples actores del proceso educativo en la construcción del plan mesocurricular que modificará el ejercicio didáctico. Desde esta perspectiva, la acción es concebida como epistemología, y un elemento transversal que justifica que la interacción de lo singular es clave para garantizar una unidad inclusiva. Esta redimensión, devela el efecto constructivo de la participación de los actores educativos en la definición de una identidad escolar que reconoce el derecho de lo diverso a ser atendido sin vulnerar su condición. En este sentido, se lucha contra la estandarización de la escuela porque los márgenes de error dejarían fuera un sector de la población que también tiene derechos a ser comprendidos sistémicamente.

Otro elemento que justifica esta investigación es la creación de lineamientos estratégicos que impactan la flexibilidad curricular y fomentan el diálogo interdisciplinario para responder a los requerimientos de formación de los estudiantes que demandan una atención inclusiva. Aquí se pone de manifiesto la necesidad de crear una amalgama entre lo sociocultural, lo disciplinario y lo curricular para garantizar la significación de los aprendizajes (Ausubel, 2001) y que esa zona de desarrollo proximal vigotskiana (Vygotsky, 2000), progresivamente, se haga más extensiva.

1.5 Objetivo General

Incrementar la percepción del índice de inclusión del Plan Curricular Institucional (PCI) de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy mediante un ejercicio de investigación acción exploratorio.

1.6 Objetivos Específicos

1. Fundamentar teóricamente un currículo institucional en correspondencia con las prácticas educativas inclusivas y la atención a la diversidad.
2. Establecer el índice de inclusión percibido en el Plan Curricular Institucional (PCI) de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy a través de la indagación a los principales actores del documento de gestión curricular.



3. Proponer la Intervención en el PCI de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy mediante estrategias metodológicas que permitan potenciar el índice de inclusión percibido.
4. Valorar la congruencia establecida entre la restructuración del PCI de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy y los indicadores del índice de inclusión mediante el criterio de juicio de expertos.

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se despliega los fundamentos teóricos en los cuales se basa la investigación. En la primera sección se aborda la idea y desarrollo de la escuela inclusiva. Seguidamente se describe las características de un currículo inclusivo favoreciendo la concepción de diversidad desde el enfoque inclusivo. Finalmente, en la tercera sección se expone los fundamentos, diseño y elementos que componen el Plan Curricular Institucional.

2.1 Escuela para Todos y con Todos

2.1.1 Educación Inclusiva vs Escuela Inclusiva

La Educación Inclusiva es un tema dinámico, centrado en apoyar, desde los diferentes contextos educativos, los procesos de aprendizaje, sin distinción de tipo alguno. En las últimas décadas este concepto se ha ido refinando y hemos pasado de la atención a las necesidades educativas especiales al abordaje de las diferencias generadas por acción de la cultura, género, religión, niveles socioculturales, habilidades intelectuales o físicas, pensamientos, ideas, etc. Esta noción abre espacios para configurar la noción de una escuela para todos, en aras de eliminar toda forma de exclusión social y buscar las opciones de responder a la diversidad (BLANCO, 2010).

La Declaración de Salamanca de 1994, sentó las bases para el camino hacia el desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos en Latinoamérica. Dio paso a reforzar en posterior los compromisos de los países en fomentar una educación para todos. Generó las condiciones para que la educación, como un derecho humano universal, no fuese un dispositivo de inclusión, acentuando para ello los principios de equidad e igualdad que deben ser considerados por los Estados Gubernamentales para el desarrollo de la sociedad.

Con este antecedente, la UNESCO (2005) reconoce que “la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir



la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (Echeíta, 2011, p 28). Este planteamiento les impone cambios significativos a los sistemas educativos formales e informales. Hay la necesidad de crear, adecuar y resignificar los espacios físicos, currículo, estrategias organizativas y metodológicas, entre otros elementos; con el objetivo de permitir la participación activa de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. La idea de fondo es responder y convivir con la diversidad como un espacio enriquecedor de enseñanza y aprendizaje.

La Educación Inclusiva, implica procesos de innovación multinivel (Echeita, 2008, pág.13). Se niega a las imposiciones de requisitos previos de selección o discriminación de ningún tipo. La escuela, se sensibiliza ante la diversidad. Se abre hacia un enfoque global con el objetivo de dar atención a la diversidad y no solo la discapacidad. La novedad está en que la escuela comprenda el significado de lo inclusivo y lo disemine en todas sus dimensiones constitutivas.

Hay que reconocer que estas apuestas suponen decisiones difíciles y no siempre factibles, al menos en el corto tiempo; por ello, a pesar de algunos cambios legislativos, la educación inclusiva sigue siendo un anhelo, considerando el paradigma imperante en la práctica cotidiana. La dificultad se acentúa si asumimos con Ainscow (2006, p.24) que la inclusión es un proceso sin fin que busca la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículo y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación.

En esta investigación, queremos allanar las distancias entre la escuela y la inclusión, asumiendo que, si intervenimos el currículo, entonces, incrementaremos la posibilidad de acercar a las aulas prácticas socioeducativas coherentes con este posicionamiento, a fin de atender la diversidad como garantía para enriquecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

2.1.2 Escuela Inclusiva: Concepto, Características y Desarrollo

2.1.2.1 Concepto:

La concepción de educación y escuela dentro del enfoque de la inclusión, tienden a relacionarse de forma indistinta, sin aclarar el campo en donde se



aplican o se desarrollan las nociones o lineamientos inclusivos. Para Fernández (2012, p 122) es:

“... un espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades, para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interpreta como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad”.

El autor acentúa la necesidad de acomodar infraestructura, currículo, estrategias organizativas y metodológicas, etc., dentro de las instituciones educativas con el fin de responder a los requerimientos que tenga la diversidad. La idea es cambiar la relación. La escuela al servicio del estudiante y no el estudiante al servicio de la escuela.

2.1.2.2 Características:

En el sistema y por ende en las instituciones educativas persiste el debate entre segregar e incluir, aunque de forma estratégica, se potencia la noción de integración en las aulas como respuesta a la atención de las necesidades educativas. Esta alternativa, no es la esencia de una auténtica inclusión, ya que el facilitar el acceso no garantiza la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes.

Para Booth y Ainscow: “la idea de inclusión implica a aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (citado por González, 2002, p. 18). Las escuelas inclusivas deben facilitar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, acogiendo a los mismos sin selección, ni etiquetas mucho menos discriminación; transformando su cultura en pro del valor y respeto a la diversidad de su comunidad educativa, implementando un currículo diversificado, integrador, plural, multicultural, abierto y flexible, una propuesta pedagógica que tenga como cimiento el aprendizaje basado en las diferencias, contar con documentos institucionales como PEI, POA, PCI, PUD, entre otros,



estructurados con estrategias organizativas, metodológicas y evaluativas que propicien la participación y éxito de logros de aprendizaje para todos los estudiantes.

Por otra parte, la misión de las escuelas inclusivas va más allá de dar respuesta a las diversas necesidades de su estudiantado, su labor es mantener una relación más estrecha con la comunidad, con su cultura inclusiva. Para lograrlo, se debe desarrollar progresivamente planteamientos que sean flexibles y participativos, impulsando una formación no solo académica sino competente ante los desafíos de una sociedad cambiante. En este sentido, el rol de la escuela dejaría de ser estática, pasaría a desempeñar un papel dinámico y generador de cambios culturales en pro de una sociedad justa y equitativa.

Para tal efecto, se puede señalar aspectos que le dan sentido y características inclusivas a la escuela (Sánchez, P. A. 1996):

- ✓ Valorar la diversidad como una oportunidad para la mejora del aprendizaje, por lo que todos los estudiantes aprenden dentro de la clase regular; organizando aulas heterogéneas, apreciando las diferencias sin propender a la discriminación, segregación o etiquetación de ningún educando.
- ✓ Tener un enfoque claro y visible de un trato justo e igualitario, evidenciándose el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin de promover la comprensión y el respeto por la diversidad.
- ✓ La escuela debe adaptarse a la diversidad y no el estudiante a la escuela, así una de las formas de satisfacer las necesidades educativas es mediante la diversificación curricular aplicadas cuando sean necesarias, evitando el trato individual y etiquetado del estudiante.
- ✓ Los apoyos de servicios o ayuda, si es que son requeridos, deben ser proporcionados dentro del aula, en su propio entorno habitual y de manera general a todos los estudiantes para que se puedan favorecer de un apoyo mutuo.
- ✓ Propiciar el trabajo cooperativo-colaborativo que fomente el apoyo mutuo tanto a nivel de estudiantes como docentes. Promoviendo un estilo de



aprendizaje y enseñanza en equipo, con el propósito de facilitar el desarrollo de una comunidad educativa de apoyo.

- ✓ Comunidad educativa con actitud flexible de aceptación y adaptabilidad a los cambios requeridos o necesarios que se puedan presentar en los procesos de atención a la diversidad dentro y fuera del aula.

2.1.2.3 Desarrollo

Partiendo de la interrogante de Ainscow: ¿cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes? (2001, p.3), se puede responder que el camino no es fácil, que los resultados no son inmediatos y que es un proceso continuo y progresivo; el principal requisito es el interés y la predisposición de los actores de la comunidad educativa por innovar o transformar la institución en una escuela inclusiva.

Para impulsar la innovación hacia una escuela inclusiva, no existe un recetario de tácticas únicas a seguir; pero si se deben considerar ciertos aspectos importantes para poder implementar estrategias hacia la transformación de prácticas educativas inclusivas. En este sentido, es pertinente mencionar los criterios que según Ainscow (2001) se debe considerar para el desarrollo de una escuela inclusiva, uno de los primeros criterios antes de pensar en emprender el cambio desde cero, es reconocer como aporte la formación y experiencia institucional adquirida, permitiendo encausar positivamente la capacidad y creatividad presentes en el contexto escolar, por lo que es importante las prácticas y conocimientos previos que tiene la institución educativa y de allí partir con los cambios necesarios. En virtud de lo manifestado, es sustancial y fundamental el uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje como es el talento humano impulsando la cooperación como base del trabajo entre todos los actores de la comunidad educativa, y de la misma manera fomentar el desarrollo de un lenguaje de práctica entre docentes promoviendo la experimentación y reflexión en pro de la mejora de la práctica educativa en el aula. Sin duda, que para que se desarrolle una escuela inclusiva es transcendental mantener una visión global positiva hacia las diferencias, en donde se considere a la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no un problema a resolver, actitud difícil de adaptar especialmente cuando hay una



mentalidad radicada en enfoques tradicionales. Es necesario analizar los aspectos de interacción en las prácticas educativas que valoren las barreras que impidan la participación de los estudiantes y buscar alternativas viables para eliminarlas. Igualmente, crear un ambiente de trabajo armónico, colaborativo y de apoyo ante los cambios que conllevan el desarrollo de una escuela inclusiva.

Como complemento a estos aspectos, es importante mencionar el papel trascendental que tiene el director o líder educativo, con capacidad de crear una cultura inclusiva colaboradora, reconociendo el valor y respeto a la diversidad, y defendiendo la consideración de éste como un recurso de apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje como una visión institucional, lo cual implica poner en práctica un liderazgo capaz y decisivo para encaminar esta difícil tarea de implementar profundos y significativos cambios para transformar a las instituciones en escuelas inclusivas.

2.1.3 Desarrollo de Escuelas Inclusivas y el Cambio Escolar

Sin duda, la frase de Castillo “Lo único permanente en la educación es el cambio” (2001, p. 1), provoca un pensamiento de incertidumbre, contrario a la concepción de que la educación es un proceso estático, que llegar a cumplir los objetivos es la cima máxima de aspiraciones. Sin embargo, hay que entender que en esencia la educación es un proceso de cambios permanentes y continuos, mismos que se dan por el simple hecho que existe educación para transformar en el ser humano sus conocimientos y comportamientos, aún más si hablamos de transformar a la sociedad en inclusiva.

La finalidad de la inclusión en el proceso de desarrollo de escuelas inclusivas implica identificar y reducir las barreras en todos los ámbitos que impiden la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Ainscow y Booth, (2002) relacionan el desarrollo de las escuelas inclusivas con las conexiones entre las dimensiones políticas, prácticas y culturas que se materializan en el Índice de Inclusión y sirve de referencias para establecer la intervención hacia el cambio escolar inclusivo. Estas dimensiones se describen a continuación:

✓ **Dimensión Cultural**, está orientada a crear una comunidad con actitud, predisposición segura, acogedora y colaboradora ante las diferencias,



estableciendo principios y valores inclusivos en forma compartida por todos los involucrados en el proceso educativo, administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia, que son los diferentes actores de la comunidad educativa. Los valores y principios inclusivos determinados y fomentados son los que alinean la toma de decisiones en las políticas y prácticas educativas.

✓ **Dimensión Política:** establece la inclusión como eje del desarrollo de acciones de mejora de los procesos de aprendizaje, insistiendo en la participación de todos los estudiantes. Las políticas se convierten en un marco de apoyo para que la institución educativa, aumente su capacidad de respuesta ante los requerimientos de los estudiantes.

✓ **Dimensión Prácticas,** interpela las prácticas educativas para que reflejen la cultura y políticas inclusivas de la escuela. Garantizan el accionar inclusivo establecido, a través de actividades dentro y fuera del aula, evidenciando la capacidad de movilidad de recursos materiales y humanos como apoyo para fortalecer la participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Como resultado de las dimensiones antes mencionadas, podemos decir que permite visibilizar las características y condiciones que posee la institución educativa como base del proceso al cambio escolar inclusivo. Cabe recalcar, que para que se dé un desarrollo inclusivo sostenible es necesario que los cambios de establezcan en las tres dimensiones en forma global.

2.1.4 El Docente en la práctica inclusiva

La educación inclusiva, según Ainscow (2001) permite brindar una educación basada en la igualdad de oportunidades y en la aceptación de las diferencias, reconociendo el convivir con y en la diversidad; concebida desde la variedad de diferencias tanto en capacidades, estilos de aprendizaje, actitudes, culturas, etc., y no solamente desde las limitaciones o discapacidades. Por este motivo, las escuelas se ven en la necesidad de cambiar o transformar las prácticas educativas en función de las diferencias o diversidad dentro de cada contexto escolar; para lograrlo la clave fundamental es el docente como base del proceso de enseñanza- aprendizaje; pero sin duda, en relación y colaboración con todos los actores de la comunidad educativa (autoridades, padres de familia y comunidad en general). En todo caso, para poder dar respuesta a la diversidad



presente en los estudiantes es esencial que la función del docente se ajuste a los verdaderos objetivos de la educación inclusiva, con un compromiso capaz de desafiar los estereotipos de los sistemas educativos homogeneizadores e impulsar un cambio socio-educativo abierto a la diversidad, en base a la colaboración, con el fin de incentivar la participación activa de todos los estudiantes a través de las estrategias que estimulen la motivación por el aprendizaje.

En este sentido, el gran desafío del docente es cubrir las diferentes necesidades de los estudiantes a través de las prácticas educativas inclusivas; pero, cabría preguntarse: ¿cuál es la habilidad, competencia o aptitud que debe tener un docente inclusivo? Tomando como referencia a Navarrete (2017), reconozco que los conocimientos son necesarios para implementar la inclusión en el aula, pero la actitud positiva hacia la inclusión es indispensable para adquirirlas y lograr el éxito en las prácticas educativas.

Promover una actitud positiva del docente hacia la educación inclusiva es una tarea compleja, pero no imposible. "Las actitudes son aprendidas gradualmente, a través de la experiencia" (Navarrete, 2017. P. 235) e influyen en la apreciación de la diversidad no como una dificultad o problema que enfrentar o resolver, sino como un recurso que enriquece el aprendizaje de todos, fomentando una predisposición positiva hacia la inclusión. Dentro de este marco, se puede mencionar que las competencias docentes para atender a la diversidad implican "compromiso ... hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes" (Arteaga y García, 2008, citado en Fernández, 2013, p. 85).

2.1.5 Calidad Educativa e inclusión

"La educación de calidad debe impartir a todos los alumnos valores, actitudes, conocimientos y competencias perdurables hasta la edad adulta y que sean útiles incluso cuando las condiciones y exigencias sean nuevas" (Farstad (2014) citado en: Muntaner, J. J. (2017). El logro de la calidad en las escuelas debe englobar a todos los estudiantes; asegurando una verdadera igualdad de



oportunidades, por lo que la equidad es el binomio de la calidad educativa, aunque a ratos, su materialización sea sólo estadística.

"Calidad es algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte..." (Casanova, 2012, p. 8); para lograrla, es necesario realizar cambios curriculares profundos. No solo buscar un currículo adecuado, sino que el mismo se adapte a las particularidades de los estudiantes, aplicando estrategias viables para que el currículo llegue y se concrete realmente en el aula; evidenciándose en la escuela su capacidad de dar respuesta a la diversidad. En concreto, una educación de calidad no se consigue solo con el ingreso estudiantil como política, sino con la apertura integral del sistema a la diferencia. En este contexto, la atención a la diversidad y las prácticas educativas inclusivas en el aula terminan por constituirse en un referente de calidad, más allá de estándares homogeneizantes.

2.2 Currículo para todos

2.2.1 Diversidad y la respuesta educativa ecuatoriana

El término inclusión está generalizado en el ámbito educativo. Desde hace muchos años, se habla de incluir a los estudiantes a la clase y que el docente lo atienda en su práctica en el aula. La Constitución del Ecuador (2008) en su artículo 27, indica que:

"...La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatorio, intercultural democrática, Incluyente y diversa, de calidad y calidez; Impulsará lo equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar".

En este contexto, el Currículo 2016 sirvió como epicentro de aplicación de este mandato. En el Sistema Educativo Nacional Ecuatoriano para optimizar la atención a la diversidad y reducir la exclusión educativa; según el acuerdo Ministerial 0295-13, aprobado el 15 de agosto del 2013, conforma las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI). A pesar de la apertura político-educativa, la



implementación de la estrategia nace sesgada, ya que las UDAI se centraron en las necesidades especiales y dejaron de lado a la diversidad. Se concentraron en evaluar y no en crear dispositivos de intervención, seguimiento u orientación a las instituciones educativas.

La educación inclusiva, aunque está amparada en la normativa legal o documentos institucionales como la Propuesta Pedagógica Institucional (PPI), Proyecto Educativo Institucional (PEI) o Plan Curricular Institucional (PCI) que orientan el accionar educativo, su concreción termina por ser cuestionable. Sigue encuadrada en la atención de necesidades educativas especiales y no en el abordaje de la diversidad, debilitando la auténtica inclusión en el aula y poniendo en jaque la calidad y calidez que garantice el sistema educativo nacional.

2.2.2 Currículo y diversidad

El currículo en diálogo con la diversidad implica coherencia entre la gestión escolar y los principios de igualdad, equidad y atención a la diversidad. Implica el reconocimiento y compromiso de impulsar la innovación educativa orientada a la impulsar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes; involucrando a todos los actores de la comunidad educativa en la creencia y fuerza de transformar las prácticas educativas en favor de una realidad escolar que no distingue entre estudiantes “regulares” y “especiales”.

Un currículo inclusivo debe lograr los objetivos de aprendizaje para todos los estudiantes, para lo cual según Muntaner (2013) debe presentar las siguientes características:

1.- Abierto y flexible, para adaptarse a la realidad de cada aula e institución educativa, para posibilitar y potenciar la singularidad de la participación y aprendizaje.

2.- Único para todos los estudiantes, y común para toda la etapa obligatoria, como garantía de la igualdad de oportunidades.

3.- Amplio, relevante y diferenciado, para promover un desarrollo académico y personal de todos los estudiantes.

4.- Significativo y riguroso para el estudiante, que debe construir su propio conocimiento a partir de las experiencias y actividades que se proponen.



Por lo tanto, debe potenciar la participación activa del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento escolar.

En esta perspectiva, responder a la diversidad es el eje central de la creación y gestión curricular y la permanente exigencia de que sea participativo, intercultural, amplio y equilibrado en correspondencia con las capacidades, potencialidades, estilos de aprendizaje, motivaciones de todo el estudiantado. El currículo está llamado a reconocer al estudiante como centro de su existencia y funcionamiento (Arnaiz, 1999).

2.2.3 Prácticas educativas Inclusivas: presencia, participación y aprendizaje

Gómez define las prácticas educativas como “un proceso de solución de problemas en el que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean” (2008, p. 31). Son procesos que ponen en juego conocimientos, habilidades orientadas por principios educativos individuales o institucionales que no deben estar lejanos de brindar una educación para todos.

Las prácticas educativas inclusivas son un recurso fundamental del docente para atender a la diversidad, interviniendo desde los procesos de aprendizaje en el aula propiciando la participación activa en los estudiantes. Según Ainscow (2017, p. 42) “las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y al aprendizaje”. En efecto, para lograr la participación es importante permitir la interacción con y entre los estudiantes; conceptualizando a la diversidad de estudiantes y a sus diferencias como un recurso propicio que favorezca dominar las barreras de participación y brindar mayores oportunidades de aprendizaje para todos.

Para implementar las prácticas inclusivas se debe visualizar la presencia, participación y el logro de los aprendizajes en todos los estudiantes. La presencia no como un mero acceso a las instituciones educativas, sino reconociendo a los estudiantes dentro del sistema y procesos educativos, presentes en las



actividades, escenarios y prácticas que se propicien dentro del aula ordinaria y en la escuela. La participación, referida a la calidad de prácticas que se propician dentro del aula, en la que se impulsan que todos los estudiantes participen activamente en las actividades, escenarios o prácticas valorando sus criterios, las diversas formas de aprendizaje, la prosperidad personal y social mediante la educación. En los logros de aprendizajes se debe considerar las particularidades individuales, evitando las polarizaciones del “buen” o “mal” estudiante, o de los “pueden” o “no pueden” y que no sean solo un resultado de una nota de examen o de las pruebas estandarizadas; al contrario, propender al progreso y aprendizaje de todos los estudiantes participes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Principios o valores efectuados que coadyuvan a reducir las barreras de aprendizaje y ayudan a desarrollar procesos inclusivos en el aula.

Las prácticas educativas se basan en las planificaciones microcurriculares. Ainscow (2017, pág. 41) refiere que “el rasgo distintivo que caracteriza a los planes de clase que son eficaces para alentar la participación de los alumnos es el modo en que emplea los recursos disponibles y en especial, los recursos humanos para apoyar la enseñanza”. Es importante crear las condiciones o entornos que favorezcan la presencia y participación de todos los estudiantes en el aula, el docente tiene la oportunidad de escoger entre un abanico de estrategias activas innovadoras que en la actualidad se conocen como: enseñanza multinivel, clase invertida, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, pensamiento de diseño, método de casos, tutorías entre iguales, co-enseñanza, entre otras. Por otra parte, para que las prácticas educativas inclusivas se constituyan en un medio eficaz para eliminar las barreras de aprendizaje que se presenten en el aula, es indispensable tomar en consideración que en las planificaciones se reconozca el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y se considere el trabajo colaborativo como estrategia óptima para maximizar la participación de todos los educandos.

Ahora bien, tan importante como tener clara la concepción de diversidad y los objetivos de inclusión, es mantener una predisposición positiva para lograrlo y así aportar desde las aulas a la concesión de la calidad educativa para todos;



como lo menciona Ainscow (2017, p. 40) “una educación eficaz es aquella que es eficaz para todos los alumnos”.

2.2.4 Apoyo dirigido a la escuela, más que al estudiante

Para iniciar, es oportuno partir del concepto de apoyo que según indican Booth y Ainscow como «todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente». En este sentido, los esfuerzos a fin de descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación, por un lado, y movilizar recursos disponibles por otro, son ambas actividades de apoyo, citado por López, (2018, p. 68). De tal manera, se entiende que los apoyos son todas las acciones que se den en la práctica educativa, contextualizado al entorno escolar, reduciendo barreras al aprendizaje y aprovechando el dinamismo de recursos humanos y materiales que contribuyan al cumplir el objetivo de brindar mejor y mayor atención a la diversidad.

El cambio escolar hacia la educación inclusiva requiere de la implementación de estrategias metodológicas encaminadas al enfoque inclusivo que beneficien la presencia, participación y el logro del aprendizaje de todos los estudiantes; sin duda, para lograrlo es necesario estrategias de apoyo interno o externo. Sin embargo, para lograr su eficacia no solo es contar con ello sino es transcendental determinar el modelo, la manera de organizarla y planificarla.

En virtud de lo expresado, Muntaner (2009) manifiesta que para establecer el modelo de apoyo se debe basar en tres premisas fundamentales:

- a) Un apoyo realizado desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo y de confianza de trabajo común.
- b) Un apoyo que participa activamente en la cultura de la escuela, involucrándose en las actividades ya ámbitos generales del centro.
- c) El docente o profesional de apoyo no participar como especialistas y ser los que disponen en dar únicas soluciones, sino como colaboradores que aportan con sus conocimientos y experiencias para buscar soluciones alternativas para mejorar y adecuar las actuaciones docentes a la diversidad.



En efecto, el apoyo no es considerada como una función particular o aislada de la institución educativa; al contrario, implica un trabajo cooperativo entre los docentes y los diferentes profesionales que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, convirtiéndose en un recurso importante para la educación.

Para implementar un currículo inclusivo en la escuela, es imprescindible aplicar una nueva manera de organizar los procesos educativos que faciliten la participación activa de toda la comunidad, agrupamientos basado en la heterogeneidad del estudiantado y una organización de apoyo afines a la educación inclusiva (Muntaner, 2009).

Los modelos de apoyo están basados en distintos enfoques; el modelo que rompe la línea asistencial, discriminatoria o categórica del alumnado que se basa en la deficiencia o discapacidad es el sustentado en el enfoque generalizado diseñado por Muntaner basado en los principios inclusivos de equidad e igualdad. Este modelo de apoyo inclusivo planteado como una intervención educativa que tiene el currículo como pertinente, como pilar del accionar el trabajo cooperativo de toda la planta docente en la que están incluidos los servicios de apoyo internos o externos con el que cuente la escuela, con el objetivo de buscar las estrategias que proporcionen la participación y logro de aprendizaje de todos los estudiantes en las actividades propuestas en las experiencias educativas dentro y fuera del aula, favoreciendo el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Establecer el apoyo en las instituciones educativas requiere como punto de partida la concepción de la diversidad en forma en forma conjunta para tener una visión clara y uniforme de los objetivos o metas a cumplir; desde allí organizar el apoyo en base al diálogo, análisis y reflexión sobre las prácticas educativas que se evidencian en la escuela, lo cual implica el trabajo en equipo con una actitud positiva y predisposición al cambio significativo, de encontrar alternativas didácticas que fortalezcan la capacidad de responder conjuntamente a la diversidad.



2.3 Planificación Curricular Institucional (PCI)

El PCI es parte sustancial del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este documento organiza el nivel mesocurricular del sistema educativo nacional. De acuerdo al instructivo ministerial 2019 es definida como “el documento en donde se plasman de manera concreta las intenciones de la propuesta pedagógica que orienta la gestión del aprendizaje; tiene una duración mínima de cuatro años, sin embargo, puede ser revisado y/o ajustado cada año”. Este documento expresa los enfoques, teorías y estrategias acorde al convenio de criterios y aportes del equipo docente y administrativo de la institución; en base al macrocurrículo, pero amoldada a la realidad y contexto institucional.

2.3.1 Fundamentos

2.3.1.1 Fundamentación Legal

La Constitución del Ecuador (2008) en su artículo 27 expresa: “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatorio, intercultural democrática, Incluyente y diversa, de calidad y calidez; Impulsará lo equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar”. El Artículo 343 establece que “El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tiene como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. EL Artículo 344 menciona que: “El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el



sistema de educación superior". en este contexto se reconoce el derecho de las personas a una educación inclusiva como elemento fundamental de una educación de calidad y calidez, a recibir una formación que visibilice su participación en los procesos educativos respetando la diversidad en los estudiantes.

De igual manera lo expresa la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, en el artículo 2, principio literal a) referente a la Universalidad y en el literal v) referente a equidad e inclusión, que orienta a ofrecer una educación inclusiva e integral que atienda a todos los estudiantes en igualdad de oportunidades, sin discriminación o segregación de ninguna índole. El artículo 11, en el que establece como obligaciones de los docentes: a) Cumplir con las disposiciones de la Constitución de la República, la Ley y sus reglamentos inherentes a la educación; d) Elaborar su planificación académica y presentarla oportunamente a las autoridades de la institución educativa y a sus estudiantes, y el artículo 22, referente a las competencias de la Autoridad Educativa Nacional, en el literal c) indica: Formular e implementar las políticas educativas, el currículo nacional obligatorio en todos los niveles y modalidades y los estándares de calidad de la provisión educativa, de conformidad con los principios y fines de la presente.

En este contexto, el Currículo 2016 vigente es en donde se plasman las intenciones educativas del Sistema Educativo Nacional, donde se exteriorizan las orientaciones del quehacer educativo en función de los objetivos de promover el desarrollo holístico del ser humano en concordancia con el mandato constitucional antes mencionado.

El Instructivo de Planificaciones Curriculares de 2019 considera que "La planificación permite organizar y conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos. Además, lleva a reflexionar y tomar decisiones oportunas, pertinentes, tener claro qué necesidades de aprendizaje poseen los estudiantes, qué se debe llevar al aula y cómo se puede organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos, y de esta manera dar atención a la diversidad de estudiantes". Por consiguiente, la organización de la gestión pedagógica es esencial para la toma de decisiones que orienten la



práctica educativa en el aula, garantizando que el diseño de procesos de enseñanza se estructure desde la visión de la diversidad de estudiantes, con el objetivo que los aprendizajes sean alcanzados por todos los educandos.

En relación con lo anteriormente manifestado se puede considerar que existe el pertinente respaldo legal que apoya los lineamientos y organización pedagógica de cada institución educativa que favorezca la atención a la diversidad acorde a su realidad. Les corresponde a las autoridades y maestros actuar bajo el respeto y cumplimiento de la normativa legal vigente.

2.3.1.2 Fundamentación Pedagógica

La propuesta del Plan Curricular Institucional es “una construcción teórico – formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente” (Ocaña, 2012, p.47). Entorno a esta concepción, un modelo pedagógico es un constructo teórico que analiza, comprende y orienta los procesos educativos con el objetivo de alcanzar los aprendizajes concretados en el aula, acorde a las necesidades o realidades educativas. Con esa finalidad, es importante que el Plan Curricular Institucional tenga un modelo pedagógico claro, que sea visualizado e interpretado de manera uniforme por todos los docentes; ya que el PCI es una guía para la elaboración de estrategias metodológicas a aplicarse en los procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula.

El Currículo Nacional 2016 vigente en la educación ecuatoriana tiene características de enfoque constructivista – social. Se basa especialmente en las teorías de Vygotsky y Piaget y Ausubel.

El enfoque Piagetiano, plantea que el individuo construye su propio conocimiento a través de la experiencia. Experiencias que permiten al individuo conocer la realidad, y crear modelos mentales para adaptarse a las nuevas situaciones. La teoría de Vygotsky afirma que “el individuo es un ser “eminente social y que el conocimiento se considera como un producto social” (Vielma et ál., 2000). Por consiguiente, el proceso de aprendizaje se



establece no solo por el conocimiento del estudiante sino por los factores sociales que lo influyen.

El aprendizaje significativo también tiene relevancia en el modelo constructivista del currículo nacional. Según Ausubel, “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (1983, p. 1). Por ende, es importante conocer la estructura cognitiva del estudiante, que es lo que conoce como factor determinante en su aprendizaje.

De acuerdo con lo planteado, el constructivismo social y el aprendizaje significativo priorizan el desarrollo cognitivo, los conocimientos previos que posee el estudiante de tal manera que establezca una relación con lo nuevo que debe aprender, a través de su propia construcción y la relación con el medio.

2.3.1. Fundamentación Curricular – Didáctica

El diseño curricular se desarrolla según el Ministerio de Educación de Ecuador (2019) en función de tres niveles, siendo estos:

1.- Primer nivel: corresponde a la planificación macrocurricular, que es elaborada por un conjunto de expertos de las áreas del conocimiento, docentes de los diferentes niveles de educación, pedagogos, curriculistas, entre otros; en este nivel se determina el perfil, los objetivos, los contenidos, los criterios e indicadores de evaluación obligatorios a nivel nacional. Constituyen las políticas generadas por la Autoridad Educativa Nacional, mismas que están plasmadas en el Currículo Nacional.

El currículo es flexible y abierto, permite a las instituciones educativas y a los equipos de docentes definir, a partir de lo establecido, los contenidos a desarrollar y que correspondan a las necesidades e intereses de los estudiantes, y que estén acordes con la realidad institucional y de la comunidad.

2.- Segundo nivel: corresponde a la Propuesta Pedagógica Institucional y a la Planificación Curricular Institucional (PCI), que se enmarca en el nivel



mesocurricular y se desarrolla sobre la base del Currículo Nacional; es elaborado de manera conjunta por las autoridades y docentes, coordinados por la Junta Académica, de las instituciones educativas y debe responder a las especificidades y al contexto institucional, así como a la pertinencia cultural propia de los pueblos y nacionalidades indígenas.

3.- Tercer nivel: se basa en el documento curricular obtenido en el segundo nivel de concreción. Corresponde a la Planificación Curricular Anual (PCA) y la planificación de unidad microcurricular. Son elaboradas por los docentes y responden a las necesidades e intereses de los estudiantes de cada grado o curso.

Por lo tanto, el objeto de estudio de la presente investigación se sitúa en el nivel mesocurricular que corresponde al Plan Curricular Institucional. Al enlazarlo con el modelo pedagógico constructivista que rige los lineamientos curriculares actuales, es un documento que plantea estrategias que adecuan al estudiante que aprenda a través de sus propias experiencias relacionadas con el entorno.

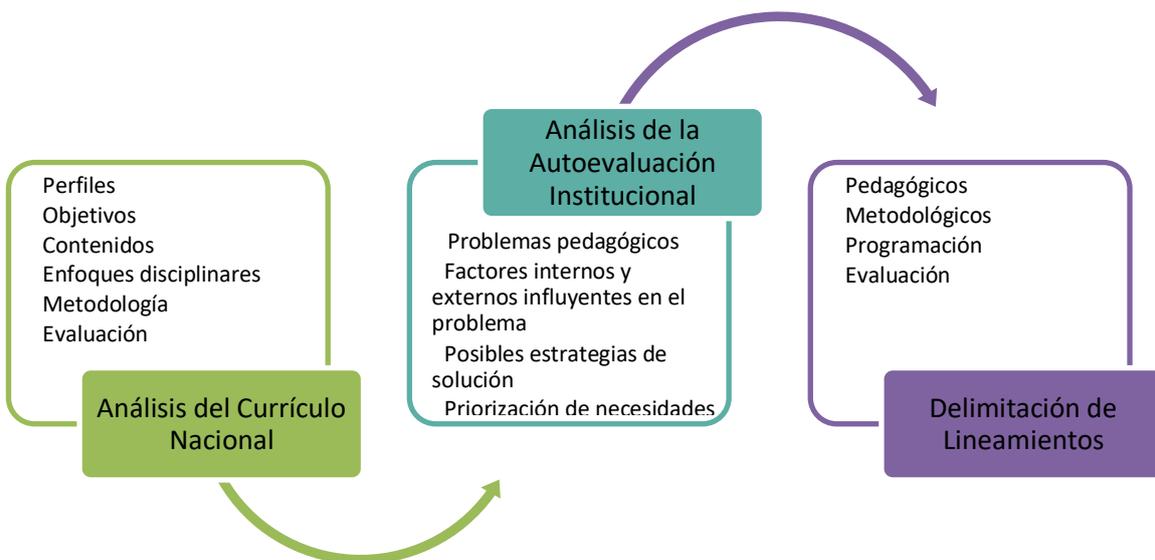
2.3.2 Diseño y construcción del Plan Curricular Institucional

La Planificación Curricular Institucional (PCI) es considerada un documento guía de las prácticas educativas del Docente para lograr concretar el currículo acorde a los requerimientos y contexto de cada institución educativa. La elaboración implica la participación activa de la comunidad educativa; reflejándose en ellos el empoderamiento de ser parte de un todo y asumir la responsabilidad de cumplir con los objetivos planteados en el mismo. Diseñar un PCI es trazar una programación que traslada la teoría del currículo a la práctica educativa, por ello hay que tener bien claro los objetivos a cumplir, y precisar la coherencia entre éstos y el modelo planteado en la intención pedagógica que oferta la institución educativa. De igual modo, es imperativo establecer cómo se relacionan los elementos entre sí y cómo están conectados. En balance, no se pueden diseñar un PCI en forma aislada. Cada elemento tiene su significado en correspondencia al otro.



En el marco de los lineamientos del Ministerio de Educación Ecuatoriano vigentes, y como lo menciona el artículo 6, numeral 1 del Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-Me2016-00060-A, el organismo institucional encargado de construir, desarrollar, dar seguimiento y evaluación al Plan Curricular Institucional es la Junta Académica. El proceso de construcción se basa en la información generada en la autoevaluación institucional y consta de tres fases:

Figura 1. Fases de Construcción del PCI



Fuente: Elaboración propia

El análisis del currículo como fase de la construcción del Plan Curricular Institucional, comprende un estudio de los perfiles, objetivos, contenidos, enfoques disciplinares, metodología y evaluación que propone el currículo nacional 2016 vigente en el sistema educativo, para establecer los aprendizajes fundamentales a impartir contextualizados a la realidad y entorno institucional.

Una segunda fase, considerando que el PCI es parte del PEI, se realiza el análisis de la autoevaluación institucional vislumbrando los resultados del diagnóstico institucional dentro del ámbito pedagógico dentro de los siguientes aspectos: problemas pedagógicos, factores internos y externos que influyen en los problemas pedagógicos detectados, las posibles estrategias de solución y la priorización de necesidades de aprendizaje a atender.

Por último, en la fase de delimitación de lineamientos es donde se plantearán las posturas pedagógicas, metodológicas, de programación y de



evaluación acorde a la intención pedagógica y contexto institucional, mismas que son la base para establecer los elementos curriculares esenciales y complementarios contemplados en la planificación curricular.

El diseño y construcción del Plan Curricular Institucional constituye el pilar fundamental de los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, articulando cada uno de los factores que permiten guiar al docente mediante acciones organizadas en las prácticas pedagógicas, la labor de concretar el currículo en el aula.

2.3.3 Elementos curriculares

Los elementos curriculares son esenciales en la planeación pedagógica, ya que constituyen la perspectiva de cómo se organizan los procesos de enseñanza, la interacción de estos elementos de forma eficiente para que favorezcan el logro de los aprendizajes en los estudiantes (Bolaños et ál., 1990).

Toda planeación curricular debe responder a las preguntas: ¿para qué?, ¿por qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿con qué evaluar?; preguntas que orientan a la elaboración de los elementos que lo integran. En este sentido, según el Instructivo para elaborar las planificaciones curriculares del Sistema Nacional de Educación Ecuatoriano (2019) plantea los elementos curriculares (ver figura 1) definidos a continuación:

Figura 2. Elementos de la Planificación Curricular Institucional



Fuente: Elaboración propia



Dentro de los elementos esenciales tenemos:

✓ **Propósitos:** que responden a las interrogantes del ¿para qué? y ¿Por qué enseñar? Describe el perfil del estudiante con el que la institución educativa aportará a la sociedad y que se encuentra en relación con el perfil de salida del bachiller ecuatoriano y con la propuesta pedagógica institucional.

✓ **Sistemas de Evaluación:** elemento que describe las políticas institucionales y estrategias de evaluación que aplicará la institución en concordancia con la normativa nacional vigente. Orientando a la institución educativa a saber qué, cómo, cuándo y con qué evaluar, teniendo como soporte los criterios e indicadores de evaluación del currículo nacional 2016 vigente.

✓ **Enseñanzas:** corresponde a la estructuración de los aprendizajes básicos en las distintas áreas o asignaturas; contenidos congruentes con los determinados objetivos de nivel y subnivel establecidos en el currículo nacional y contextualizado a la realidad institucional. Se refiere a seleccionar, distribuir, secuenciar, desagregar, gradar y contextualizar los aprendizajes.

✓ **Programación:** es la organización y/o programación de las unidades didácticas (secuencia, tiempo y contexto) del plan de estudios nacional e institucional.

✓ **Didáctica:** son los procedimientos metodológicos que deben conducir el desempeño de los docentes con los estudiantes en el desarrollo de los aprendizajes; la organización y comunicación en el aula; el desarrollo de los diversos enfoques (disciplinares y epistemológicos) en cada área; acorde a la intención pedagógica planteada en la propuesta pedagógica que oferta la institución educativa.

✓ **Recursos:** herramientas que deben estar afines a la propuesta pedagógica institucional, con el objetivo de lograr los aprendizajes significativos, considerando la organización de espacio, distribución del tiempo y disposición de materiales didácticos que aseguren ambientes de aprendizaje agradables y funcionales.

Los elementos curriculares complementarios de acompañamiento pedagógico, planificación curricular y planes de mejora son componentes que cada institución educativa puede incluir en la Planificación Curricular



Institucional; cabe mencionar, que estos se refieren a estrategias de mejora continua de la práctica pedagógica que son planteados en el Plan Institucional de Desarrollo Profesional, la programación del Plan Curricular Anual (PCA) en la que se delimita las unidades didácticas a desarrollarse en el año lectivo, derivadas del elemento esencial de enseñanzas; y por último, los planes de mejora que surgen de la autoevaluación institucional del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de acuerdo al Instructivo de Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación (2019) en vigencia.

La evaluación del Plan Curricular Institucional es anual, con el objetivo de atender las necesidades y requerimientos de la institución educativa en el aspecto pedagógico, implementando estrategias acordes a la realidad y contexto institucional.

CAPÍTULO TRES

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se fundamenta el marco metodológico de la investigación. En la primera sección, se justifica la elección paradigmática del estudio y a partir de ella, el método de investigación. Seguidamente se describe las técnicas e instrumentos empleados en la recolección y análisis de la información. Además, se caracteriza la unidad y las categorías de análisis identificadas. Finalmente, en la tercera sección, se expone el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

3.1 Paradigma de la Investigación

La presente investigación por sus características y propósitos es de enfoque cualitativo con carácter interpretativo; se optó por este enfoque ya que el propósito es valorar el nivel de percepción inclusiva del Plan Curricular Institucional. La investigación cualitativa se orienta a situaciones naturales y a la comprensión interpretativa de las prácticas del ser humano, dando valor al criterio y la reflexión para comprender el punto de vista del otro; desarrollados en la diversidad de realidades considerados a ser objetos de estudio (Balcázar, et al. 2013). Está basada en los fundamentos teóricos del Paradigma Investigativo Sociocrítico, que se describen a continuación (Balcázar, et al. (2013), de Timarán, et al. (2006), Pinto, (2018), Escribano, (2004).

El paradigma sociocrítico parte del conocimiento y comprensión de la realidad social, del análisis de las dificultades y necesidades, con el propósito de conducir el conocimiento y valorar a la acción de convertir e innovar en esa realidad (de Timarán, et al. 2006). El enfoque sociocrítico aplicado en el ámbito educativo, permite realizar una autorreflexión sobre la realidad institucional y las diversas necesidades presentadas, con el fin de buscar estrategias para mejorarlas. Para, Pinto (2005, p.21) el paradigma sociocrítico:

“introduce la ideología y la autocrítica en forma explícita en los procesos de la búsqueda del conocimiento. Se fundamenta en la transformación social...La transformación de las estructuras de la realidad social es su principal objetivo, tratando de dar respuestas a los problemas surgidos de estas mismas bajo la óptica de la autorreflexión de sus integrantes”.



Según Escribano (2004, p.343), este paradigma “se centra en explicar las relaciones sociales como expresión histórica, y trata de que los mismos agentes implicados en la realidad sean los protagonistas de la transformación de sus prácticas en sus determinados contextos sociales, a través de la reflexión crítica”.

Entre las características del paradigma sociocrítico están (de Timarán, Pinto y Escribano):

- **Constructiva**, la construcción del conocimiento transforma las realidades sociales.
- **Participante**, porque el investigador puede ser partícipe del objeto de estudio como los implicados.
- **Holística**, porque considera a la comunidad y a interacción con el otro como un todo.
- **Dialéctica**, ya que combina la teoría y la práctica en la construcción del conocimiento
- **Histórica**, ya que los implicados sean los protagonistas de la transformación social.
- **Reflexiva**, a partir de la criticidad y autoreflexión de los integrantes se conduce a la transformación.
- **Transformadora**, porque el objetivo es la innovación de la realidad social orientado a la mejora de la calidad de vida.
- **Inductiva**, centrando la construcción o transformación desde la reflexión investigativa.
- **Dúctil**, ya que permite la flexibilidad metodológica en donde se puede utilizar técnica cualitativas o cuantitativas.

Las características del paradigma sociocrítico están presente en esta investigación porque la elaboración conceptual de la inclusión en las prácticas educativas permite transformar la realidad educativa en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy. Es inductiva, porque describe las características inclusivas en las prácticas educativas. Es participante y reflexiva, porque en el proceso de investigación los docentes y la investigadora analizan, reflexionan y visualizan el nivel de inclusión en las prácticas educativas; finalmente, es transformadora porque pretende contribuir a la mejora de la realidad educativa institucional con



la propuesta de intervención en el Plan Curricular Institucional de la escuela para potenciar el índice de inclusión percibido.

Considerando este fin y basado en este paradigma, el objeto de estudio de la investigación es un currículo que potencialice las prácticas educativas inclusivas en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, para la mejora pedagógica, con la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

3.2 Método Investigativo

Esta investigación se basa en el método investigación – acción, que según Elliot (1990, p. 23) consiste en “reflexionar más profundamente sobre las prácticas en las escuelas”. Un procedimiento reflexivo con carácter diagnóstico de las relaciones educativas, que permite comprender a profundidad los problemas en el aula para orientar el camino de la acción adecuada.

Para McKernan (2000, p. 24), la investigación – acción “ha intentado hacer comprensible el problemático mundo social, y además mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales”.

Estos autores caracterizan a la investigación – acción por:

- Analizar las situaciones educativas y sociales en la escuela.
- Reflexionar sobre la práctica docente.
- Relacionar con problemas prácticos experimentados en el aula y su entorno escolar.
- Permitir el diagnóstico de la situación, realidad o problema a través de la exploración reflexiva profunda.
- Explicar hechos interdependientes relacionados con el contexto, considerando el criterio y la percepción de los que interactúan en la situación problema.
- Incluir un diálogo fluido y confiable entre el investigador y los participantes.
- Implicar a los participantes en la autoreflexión de la situación a investigar.
- Propender la mejora de la calidad de vida en el ámbito social y educativo, a través de la transformación de la realidad social y la práctica educativa.



Con estas características, la investigación- acción está diseñada para liberar y transformar el ámbito educativo, intenta que el docente profundice la comprensión de la enseñanza, que reflexione y analice las experiencias desde sus prácticas e introduzca mejoras en las mismas, con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos juicios, validan el manejo de este tipo de investigación a utilizar y para alcanzar el propósito que es incrementar la percepción del índice de inclusión del Plan Curricular Institucional, transformando actitudes y comportamientos en los actores de la comunidad, generando en el docente la criticidad, participación y modificación del entorno en base de la atención a la diversidad; mediante la caracterización del índice de inclusión en la institución educativa con la aplicación del cuestionario del índice, la recolección de datos, revisión de documentos e interpretación de los resultados, que incidan en la transformación o mejora de las prácticas educativas inclusivas. Por ende, permite construir saberes de forma cooperativa para emancipar la práctica docente inclusiva y transformar la realidad educativa.

Por otra parte, cabe señalar que toda investigación conduce a producir conocimientos científicos. Para Yuni y Urbano (1999), el conocimiento científico tiene varias concepciones referidas tanto por el aspecto cognitivo humano como al saber regido por lineamientos de la academia de ciencias; por ende, es un producto de la investigación. Un producto opuesto a una creencia, afirmación o supuesto; ya que para obtener resultados que sean válidos debe ser alcanzado mediante la reflexión, comprobación práctica y argumentación lógica, con el propósito de comprender intencionalmente y a profundidad hechos o fenómenos.

La presente investigación conduce a producir una nueva identidad del Plan Curricular Institucional de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, desde la construcción que permiten las teorías curriculares, escuelas inclusivas e índice de Ainscow y Booth y políticas curriculares Ministeriales; cambio que nace de la reflexión –acción propuesta en esta investigación como consecuencia de la implementación de procesos teóricos generado a nivel textual, transformando la realidad del PCI. Esta nueva identidad o realidad del Plan Curricular Institucional con enfoque inclusivo ya es un proceso de transformación científica sociocultural



que permite construir saberes de forma cooperativa para emancipar la práctica docente inclusiva y transformar la realidad educativa.

3.3 Población y muestreo

La presente investigación considera como población de estudio al directivo y todo el profesorado de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, contando para el año lectivo 2019 – 2020 con 20 docentes. Por lo cual, después de planteado el problema de investigación, se definió que el estudio era oportuno realizarlo a toda la planta docente considerando la función desempeñada como actores principales en la construcción y aplicación del Plan Curricular Institucional.

La selección de la muestra fue progresiva e intencionada, permitiéndonos seleccionar informantes claves, considerando el contexto, los sujetos y el objetivo de la investigación; ya que se quiere indagar sobre la realidad de las prácticas inclusivas en el aula y la percepción inclusiva del documento curricular desde la apreciación de docentes que conforman el organismo que interviene en la elaboración del PCI. Muestra seleccionada acorde al criterio de representatividad que puede ser conocimiento o experiencia conforme el objetivo de la investigación (Galeano, 2020).

3.4 Recolección de datos

En esta sección se explican las técnicas e instrumentos que se utilizó para recoger la información en la investigación, analizar los resultados, para luego describir la propuesta de rediseño del Plan Curricular y validación de dicha propuesta mediante el juicio de expertos.

3.4.1 Técnicas e instrumentos

Se inició la investigación con conversatorios con el directivo y docentes de la Institución Educativa, con los que arribó el tema del PCI vigente y las prácticas inclusivas que se desarrollan en la escuela.

Por razones de pandemia y etapa de confinamiento dada por la emergencia sanitaria que atraviesa el país, no fue factible aplicar la encuesta y el grupo focal



de manera presencial, por lo que se preparó los instrumentos para su aplicación de manera virtual.

Las fuentes de información que se utilizó para recoger la información son primarias, a través de la aplicación de instrumentos como el análisis documental del documento institucional PCI vigente, la encuesta a los docentes y grupo focal a los miembros de la junta académica.

Dentro de la metodología aplicada en esta investigación cualitativa con carácter interpretativo relacionada con la obtención de información sobre la percepción inclusiva del Plan Curricular Institucional, en el proceso de la recogida de datos se utilizó las siguientes técnicas:

3.4.1.1 Análisis Documental

Para Quintana (2006) a través del análisis documental se puede obtener información importante que puede ser origen de la problemática investigativa, permite describir acontecimientos o problemas, deja ver como comprenden la realidad los autores de los escritos, mediante la lectura profunda del contenido de los documentos seleccionados que pueden ser de diferente índole como personales, institucionales, formales e informales, etc., con el objetivo de levantar información comprensiva sobre la realidad investigada.

En análisis documental es aplicado mediante la guía de análisis (ver anexo 3), instrumento aplicado al PCI documento que reposa en la escuela con objetivo de conocer la realidad en la institución en relación a la Educación Inclusiva, con el fin de detectar las falencias o dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se estén dando en relación a las prácticas inclusivas.

3.4.1.2 Encuesta

La encuesta conocida como una “técnica de recolección de datos que utiliza como instrumento un listado de preguntas que están fuertemente estructuradas y que recoge información para ser tratada estadísticamente, desde una perspectiva cuantitativa” (Morone, 2013, p. 16). Dentro de esta perspectiva, se utiliza la encuesta dirigida a los docentes de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy mediante el cuestionario (ver anexo 4), instrumento elaborado con



preguntas referidas al objeto de investigación que es el PCI, orientadas a investigar la percepción de inclusión y conocer la realidad sobre las prácticas inclusivas que se estén realizando en la escuela.

3.4.1.3 Grupo Focal

Es una técnica de obtención de datos que recolecta y analiza información desde la interrogante de investigación (Mella, 2000, p. 5). Igualmente, Quintana lo concibe como “una técnica semiestructurada y va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza la investigación. Es adecuado emplearla, bien como fuente básica de datos, o bien como técnica de profundización en el análisis” (2006, p. 71). Por lo tanto, es una técnica muy útil para explorar u obtener información a profundidad acerca de lo que conocen sobre aspectos inclusivos en el Plan Curricular Institucional los docentes integrantes de la Junta Académica. La técnica es aplicada a través de una guía de preguntas activadoras (ver anexo 5), instrumento aplicado a los cinco miembros que conforman el organismo institucional; con el objetivo de profundizar, describir en conocimiento y percepción alrededor de la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje plasmados en el PCI.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos se construyeron y operaron con base en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002).

3.5 Fases de la Investigación

Toda investigación científica, debe seguir un proceso metódico, sistemático y riguroso; y el método de investigación- acción no está exento de ello. Yuni y Urbano (1999) consideran que el proceso metodológico de la investigación – acción debe cursar por cuatro fases y momentos presentados a continuación:

1. Fase de preparación o diagnosis reflexiva

En este momento de exploración y reconocimiento, diagnosticamos reflexivamente la realidad o situación estudiada, para identificar los requerimientos de mejora que tiene el objeto de estudio (PCI).



2. Fase de construcción de un plan de acción

Con base en el diagnóstico realizado, planificamos las estrategias de acción para mejorar la realidad estudiada. Esta fase supone decisiones, planteamientos de alternativas y soluciones concretas para la transformación pretendida.

3. Fase de la acción transformadora

Esta fase es la puesta en práctica de las acciones planificadas para solucionar el problema planteado. Esta etapa no solo consiste en la ejecución-acción, sino en la observación constante para dar seguimiento y evaluación a lo aplicado con el fin de analizar los efectos.

4. Fase de la reflexión, interpretación e integración de los resultados.

En esta última fase, se analiza la recopilación de los datos obtenidos en los momentos de seguimiento y evaluación, con el propósito de validar la eficacia del plan acorde al objetivo planeado, y si es necesario reajustarlo o estructurar otro.

En el presente estudio realizamos las dos primeras fases: de preparación o diagnóstico reflexivo y construcción de un plan de acción, por la emergencia sanitaria nacional y el confinamiento causado por la pandemia Covid-19. Pretendemos diagnosticar la realidad educativa de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy para proponer la intervención en su Plan Curricular Institucional con estrategias inclusivas.

Ante lo manifestado, las fases de la presente investigación son las siguientes:

1ra Fase Diagnóstico:

- Evaluación del carácter inclusivo del PCI actual de la EEB Joel Monroy mediante el Índice de Inclusión.
- Identificación de cuán inclusivo es el PCI actual de la EEB Joel Monroy.



2da Fase Intervención:

- Reestructuración del PCI mediante el desarrollo de estrategias teóricas que potencialicen la presencia, participación y aprendizaje en los componentes según las dimensiones del Índice de Inclusión.

3ra Fase Evaluación:

- Validación de contenido de las estrategias pedagógicas del PCI reestructurado con el índice de inclusión mediante el criterio de juicios de expertos.

3.6 Caracterización de la Unidad de Análisis

Las unidades de análisis se definen como el conjunto de actores que aportan información dentro de la investigación (Rojas Soriano, 2002). En este sentido, los actores que contribuyen con información relevante son los que intervienen en la elaboración de la Planificación Curricular Institucional (PCI), instrumento donde se plasman las intenciones pedagógicas orientadas a la gestión del aprendizaje son: Director, Docentes y Junta Académica, siendo esta última el organismo central en el proceso de construcción, desarrollo y evaluación del PCI. En esta investigación las unidades de análisis son las siguientes:

Director, es el representante de la institución educativa. Dentro de sus atribuciones están “dirigir y controlar la implementación eficiente de programas académicos, y el cumplimiento del proceso de diseño y ejecución de los diferentes planes o proyectos institucionales” (RLOEI, 2012, p. 15). El Directivo tiene la mayor responsabilidad en la toma de decisiones para el buen funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela para mantener la calidad educativa en la institución; siendo la persona clave para brindar la información oportuna sobre los lineamientos pedagógicos que se aplican en la institución.

Junta Académica, según el artículo 48, número 7 (LOEI) “es un organismo de los establecimientos educativos encargado de asegurar el cumplimiento del currículo nacional y los estándares de calidad educativa desde todas las áreas académicas, y hacer propuestas relacionadas con aspectos pedagógicos de



cada área académica, de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional”. El acuerdo ministerial 060-A determina que su alcance es “gestionar el diseño, desarrollo y evaluación de las planificaciones institucionales, apoyar la función pedagógica, así como todas las actividades académicas y de desarrollo profesional que se generen en la institución educativa” y una de sus funciones es “Desarrollar la Planificación Curricular Institucional (PCI) con base en el Currículo Nacional, en el marco del proceso de desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), consignando las concreciones pertinentes a las necesidades locales e institucionales, revisarlo anualmente y evaluarlo en su cuarto año de implementación” (2016, p. 2-3).

En la Escuela de Educación Básica Joel Monroy de acuerdo a la normativa vigente y a la realidad institucional, el número de integrantes que la conforman son 6: 1 Director y 4 Coordinadores de las Comisiones Técnicas-Pedagógicas de cada subnivel que a la vez son Docentes - Tutores que representan los subniveles de inicial y preparatoria, elemental, media y superior, 1 Coordinadora General Académica, conformación realizada acorde a la oferta educativa y realidad institucional; sustentada por el acuerdo ministerial vigente. Los docentes integrantes se caracterizan por el sentido de responsabilidad, conocimientos sólidos en pedagogía y didáctica recibidos mediante capacitación profesional autogestionada dentro de la institución y fuera de ella a través de redes de aprendizaje, cursos ministeriales y autoeducación. Miembros con actitud abierta y progresiva que fomentan el trabajo en equipo con el propósito de que los docentes en su práctica educativa actúen de forma coordinada con los objetivos pedagógicos institucionales haciéndoles partícipes de las estrategias y fomentando el sentido de pertenencia a la institución, estableciendo bases metodológicas y evaluativas como contribución al logro de los objetivos pedagógico-curriculares de la escuela dentro del marco de los estándares educativos.

Docentes, que en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy son profesionales vinculados o no al ámbito educativo, 25% con títulos de cuarto nivel relacionado a la educación, 50% con licenciatura en educación, 5% con títulos de tecnología educativa y 10% con título de tercer nivel no relacionado a la



educación, docentes con un alto grado de compromiso a la labor profesional. La unidad de análisis de docentes en estudio está conformada por 14 miembros distribuidos de acuerdo a la oferta educativa institucional del presente año lectivo 2019-2020, siendo de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de docentes en estudio

No. de docentes	Subnivel	Años de básica	No. De paralelos	Ámbitos/Asignaturas impartidas
1	Inicial	Inicial 3 años	1	Identidad y autonomía, Convivencia, Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural, relaciones lógicas matemáticas, comprensión y expresión oral y escrita, comprensión y expresión artística y expresión corporal.
		Inicial 4 años	1	
1	Preparatoria	Primero	1	Identidad y autonomía, Convivencia, Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural, relaciones lógicas matemáticas, comprensión y expresión oral y escrita, comprensión y expresión artística y expresión corporal.
2	Elemental	Segundo	1	Matemática, Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Cultural y Estética y Educación Física.
		Tercero	1	
		Cuarto	1	
4	Medio	Quinto	2	Matemática, Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Cultural y Estética y Educación Física.
		Sexto	1	
		Séptimo	2	
6	Superior	Octavo	2	Matemática, Lengua y Literatura, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Cultural y Estética y Educación Física.
		Noveno	2	
		Décimo	2	

Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar, que en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy los Docentes Tutores, desde inicial hasta sexto de básica, son los encargados de impartir las asignaturas básicas y la complementaria de educación cultural y estética; y, desde el séptimo hasta el décimo de básica hay Docentes para cada asignatura. El área de cultura física es dada por un docente desde primero hasta décimo de educación básica.



3.7 Análisis y discusión de resultados

Para llegar a establecer el índice de inclusión percibido y que reflejen en el PCI vigente para el periodo 2018 – 2022, fue necesario determinar categorías de análisis en cada componente:

- ✓ Enfoque pedagógico: características de enfoque inclusivo
- ✓ Contenidos: Estructuración con orientación inclusiva
- ✓ Metodología: Didáctica inclusiva
- ✓ Evaluación: Abierta, flexible y continua
- ✓ Acompañamiento Pedagógico: Auto-observación y reflexión docente
- ✓ Plan tutorial: Apoyo y orientación a todos los estudiantes
- ✓ Planificación Curricular: Programaciones con orientación inclusiva
- ✓ Proyectos escolares: Participación activa de todos los estudiantes
- ✓ Adaptaciones curriculares: Disminución de prácticas discriminatorias

El análisis consistió en adaptar las preguntas reflexivas de los indicadores y dimensiones del Índice de Inclusión a cada componente del Plan Curricular Institucional, apoyados con los instrumentos de recogida de datos que exploran las representaciones inclusivas, con el objetivo de conocer la realidad en la institución en el proceso de enseñanza – aprendizaje relacionadas a las prácticas inclusivas desde tres apreciaciones: lineamientos pedagógicos inclusivos documentados, realidad sobre prácticas inclusivas desarrolladas en la escuela y percepción inclusiva plasmada en el PCI.

A continuación, se presenta los resultados de la investigación:

3.7.1 Lineamientos pedagógicos inclusivos documentados y Realidad sobre prácticas inclusivas desarrolladas en la escuela

Para levantar información sobre las prácticas inclusivas documentadas en el PCI se utilizó la técnica del análisis documental mediante la guía de análisis que fue aplicado por el directivo y la investigadora, con el objetivo de analizar



cada uno de los componentes a través de las preguntas reflexivas del índice de inclusión; y para indagar sobre la realidad de las practicas inclusivas se usó la encuesta virtual a los docentes de la institución educativa.

El análisis estadístico comparativo entre los resultados de la revisión documental y la encuesta virtual a docentes revela los siguientes aspectos:

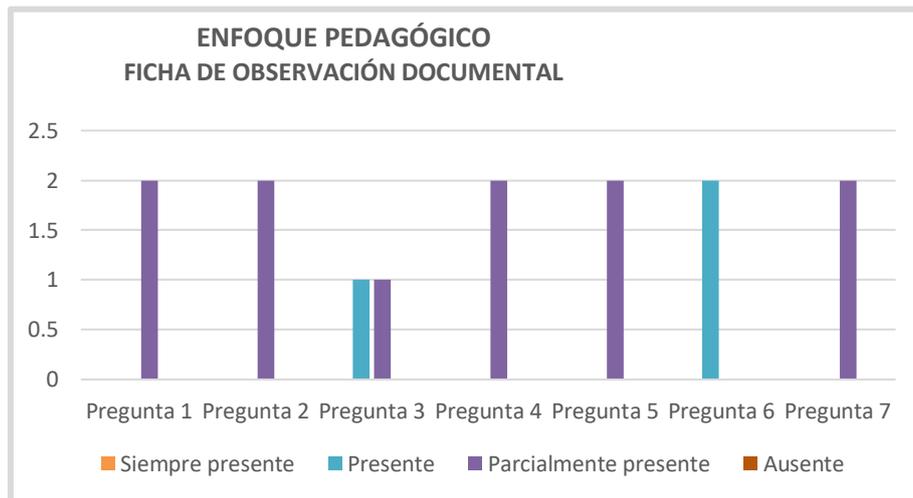


Gráfico 1. Enfoque pedagógico: características de enfoque inclusivo. Análisis Documental

Fuente: Autor, (2020)

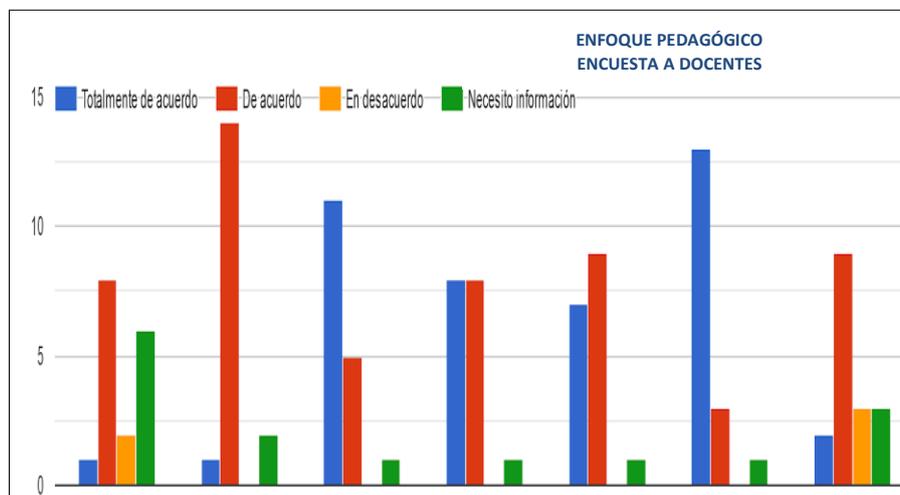


Gráfico 2. Enfoque pedagógico: características de enfoque inclusivo. Encuesta Docente

Fuente: Autor, (2020)

El gráfico 1 muestra que en la mayoría de las preguntas del análisis documental se consideró que en el componente enfoque pedagógico las características inclusivas del tipo: admitir a todos los estudiantes, instaurar un modelo de colaboración, participación y aprendizaje de todos, concepción



institucional de inclusión y exclusión entendidas como una oportunidad de desarrollo profesional y reto para la mejora de la escuela, están ausentes; sin embargo, la encuesta a los docentes, denota todo lo contrario. Esta contraposición, revela la presencia de la deseabilidad social como agente de variación en los encuestados. Básicamente cuando un sujeto es interpelado por figuras de autoridad, procura ofrecer la mejor imagen probable. Se siente evaluado y quiere salir bien (Coq Huelva, & Asián-Chaves, 2002). En esta diatriba, favorecemos la postura documental porque es un contenedor documental de significados que se expresa denotativamente desde los núcleos semánticos que lo caracterizan.

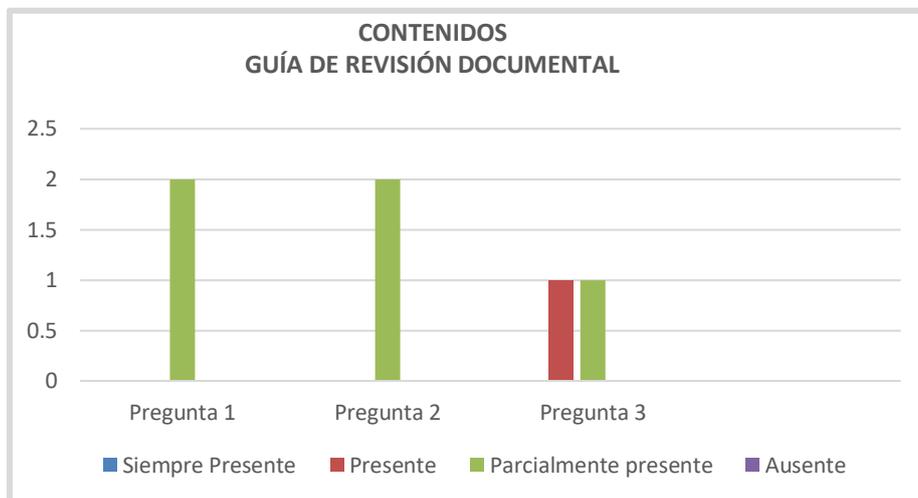


Gráfico 3. Contenidos: estructuración con orientación inclusiva. Análisis documental

Fuente: Autor, (2020)

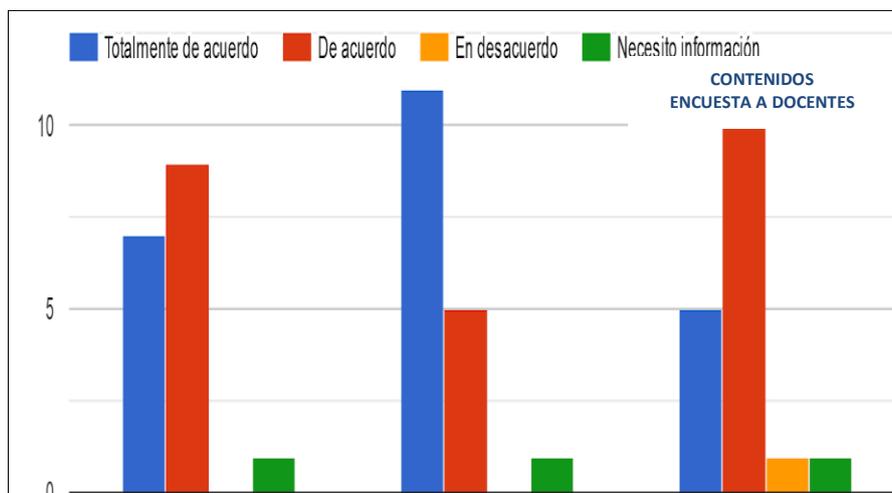


Gráfico 4. Contenidos: estructuración con orientación inclusiva. Encuesta Docente

Fuente: Autor, (2020)



El gráfico 3, muestra en las dos primeras preguntas del análisis documental, una ausente adaptación y organización de los conocimientos previos a los diferentes estilos de aprendizaje para que los estudiantes adquieran distintas asignaturas de variadas formas. A pesar de ello, los docentes (ver gráfico 4) en la práctica educativa consideran que reconocen los estilos de aprendizaje al organizar sus contenidos; por lo que, es evidente no que hay sintonía entre los que se delimita en el documento y lo percibido por los docentes, lo cual evidencia intención del maestro, pero un desconocimiento y carente formación en temáticas inclusivas.

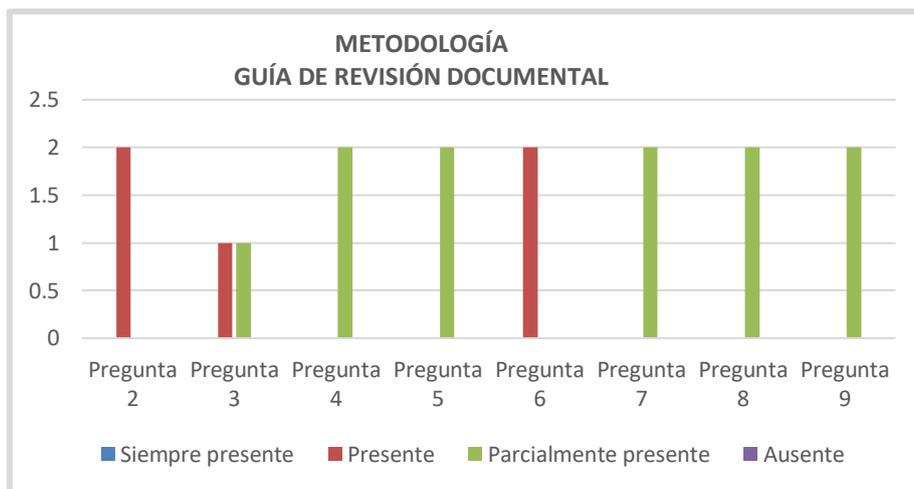


Gráfico 5. Metodología: Didáctica inclusiva. Análisis Documental

Fuente: Autor, (2020)

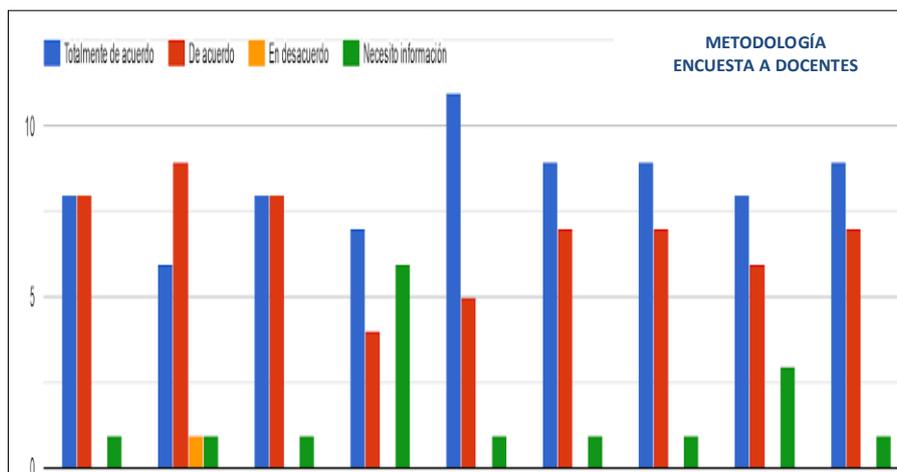


Gráfico 6. Metodología: Didáctica inclusiva. Encuesta Docente

Fuente: Autor, (2020)

En el gráfico 5 las preguntas 1, 4, 5, 7, 8 y 9 referente a lineamientos metodológicos para la enseñanza colaborativa, entre ellos, la aplicación del DUA



junto a otras estrategias que fomenten la participación de todos y el desarrollo de la empatía, aprendizaje colaborativo, estrategias de apoyo y elaboración o adaptación de recursos a los diferentes estilos de aprendizaje se encuentran ausentes. No obstante, la valoración de los docentes sigue estando influenciada por la deseabilidad social, lo cual entra en contradicción con lo valorado en los documentos (ver gráfico 6).

En el gráfico 7, la primera y segunda pregunta dejan al descubierto que hay conciencia de la retroalimentación como base evaluativa, de allí que esté presente la coevaluación y autoevaluación en el documento. La tercera pregunta refleja la ausencia del diseño y empleo de una evaluación flexible acorde a los diferentes estilos de aprendizaje, aunque valorando la opinión de los docentes, inferimos que existe una aplicación parcial de la misma (gráfico 8). El colectivo docente es consciente de la necesidad de retroalimentar al evaluar y de que esta no se constituya en un instrumento de castigo; pero la materialización de la flexibilidad cognitiva es relativa.

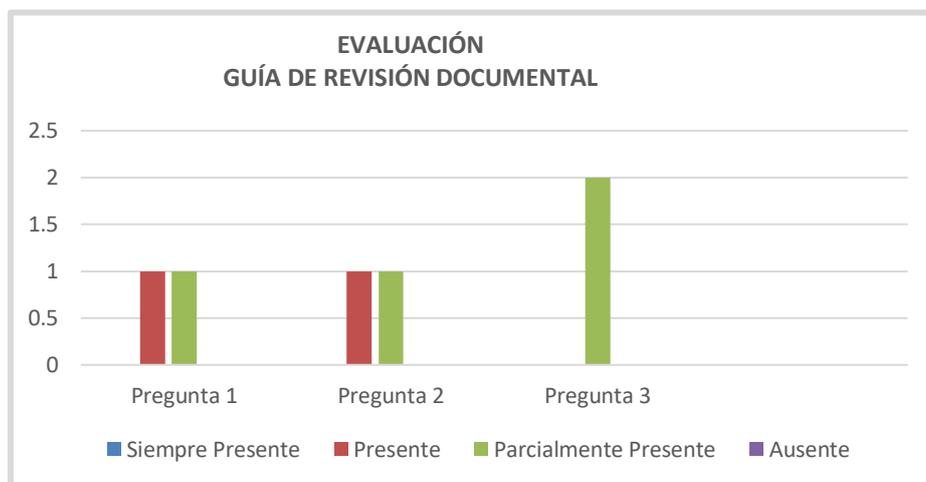


Gráfico 7. Evaluación: Abierta, flexible y continua. Análisis Documental

Fuente: Autor, (2020)

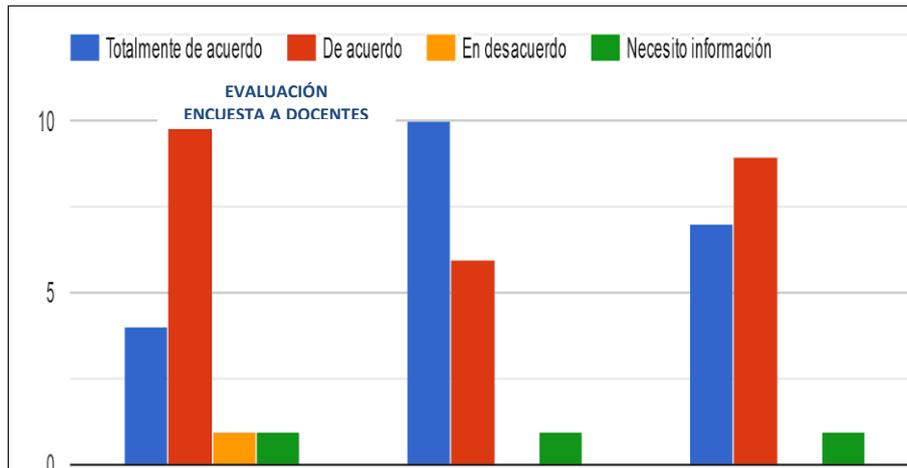


Gráfico 8. Evaluación: Abierta, flexible y continua. Encuesta Docente

Fuente: Autor, (2020)

La gráfica 9 en el análisis documental refleja que hay clara presencia de regular la observación y reflexión docente de las clases, lo cual se contrasta en la práctica del aula. Respecto a la planificación de estrategias inclusivas, en las que se consideren las experiencias compartidas, los distintos ritmos de aprendizaje en las clases, la utilización de recursos para el aprendizaje autónomo y que se fortalezca la apertura a comentarios y sugerencias entre los docentes para generar planificaciones más sistémicas que recojan las recomendaciones colectivas.

Es claro que hay un contraste entre los lineamientos documentados de este componente y lo interpretado por los docentes referente a la autoobservación y reflexión de la práctica educativa (ver gráfica 10). Si bien hay reuniones en un mismo espacio, no podríamos considerar que son el resultado del trabajo sistémico. No hay equipos de planificación; hay planificación en espacios compartidos, pero no productos que integren las voces de un colectivo en favor de un objetivo común.

Siguiendo con la presentación de resultados, el gráfico 11 muestra que en el análisis documental no se plantean lineamientos de apoyo emocional y psicológico, asociados al registro y seguimiento de logros y prevención de dificultades indagados en las preguntas 1 y 2; aunque los docentes reconocen que, en su labor como tutores, esta situación se evidencia con frecuencia y cotidianidad (ver gráfica 12).

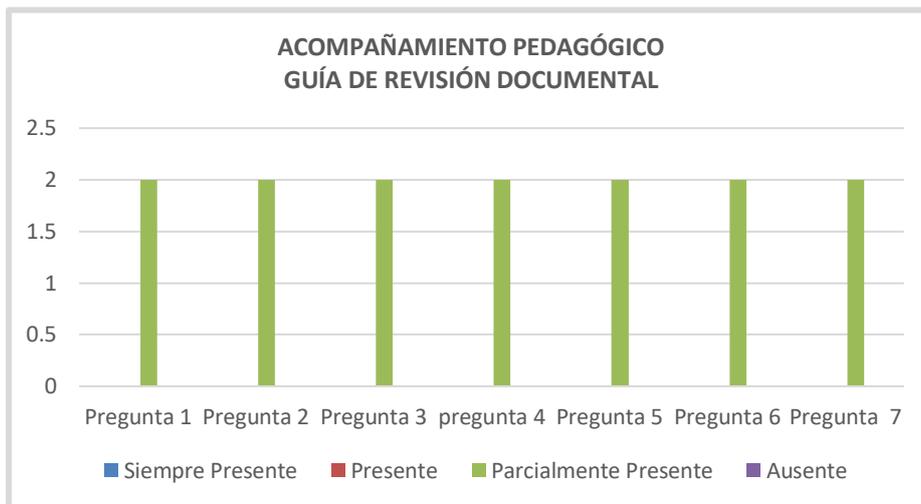


Gráfico 9. Acompañamiento Pedagógico: Auto-observación y reflexión docente.

Análisis Documental

Fuente: Autor, (2020)

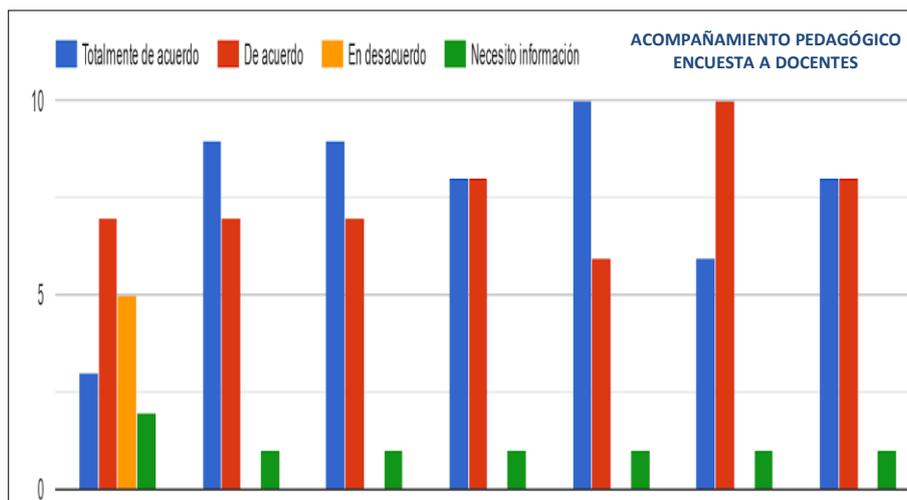


Gráfico 10. Acompañamiento Pedagógico: Auto-observación y reflexión docente.

Encuesta Docente

Fuente: Autor, (2020)

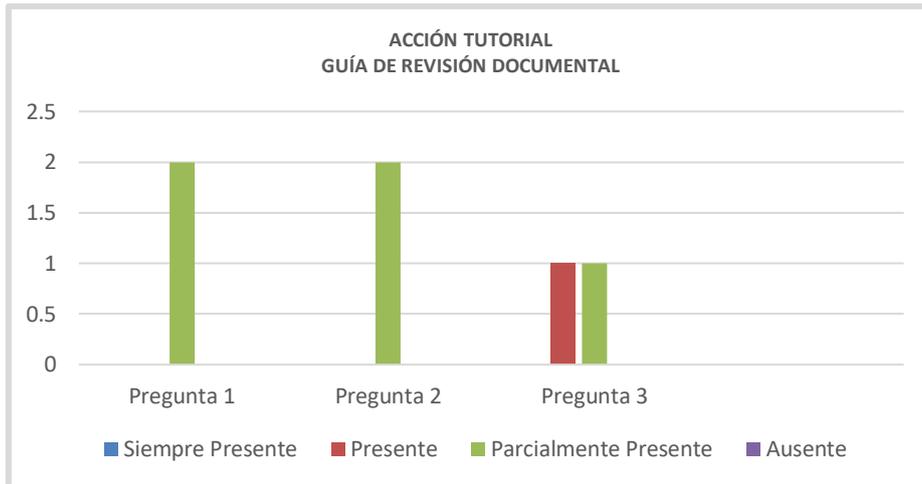


Gráfico 11. Acción tutorial: Apoyo y orientación a todos los estudiantes. Análisis Documental

Fuente: Autor, (2020)

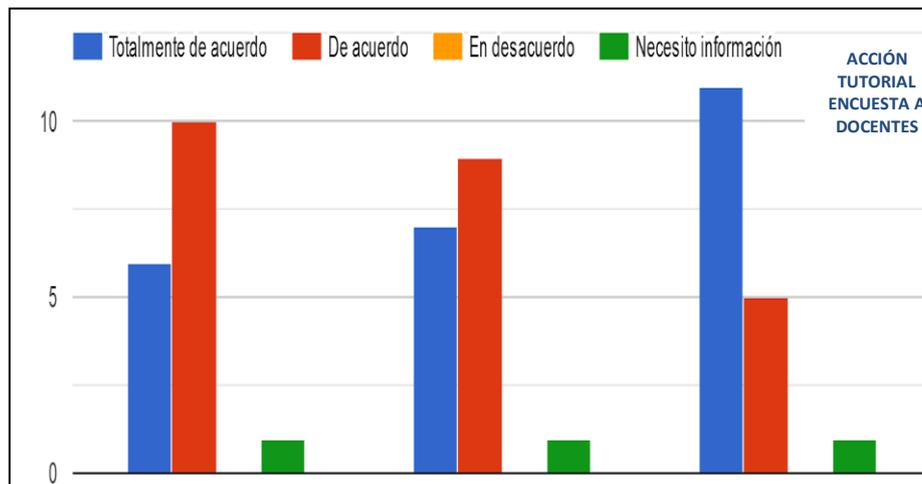


Gráfico 12. Acción Tutorial. Encuesta Docente: Encuesta Docente

Fuente: Autor, (2020)

En el gráfico 13 las preguntas 1, 3, 6 y 7 referentes a la planificación de unidades didácticas vinculada con los intereses de los estudiantes, y a la necesidad de socializar las tareas para garantizar su culminación, destacan por su ausencia en el texto. De igual manera se encuentran ausentes los procesos de enseñanza compartida, promoción de los deberes en equipo y el otorgar a los estudiantes la elección de las actividades de su interés.

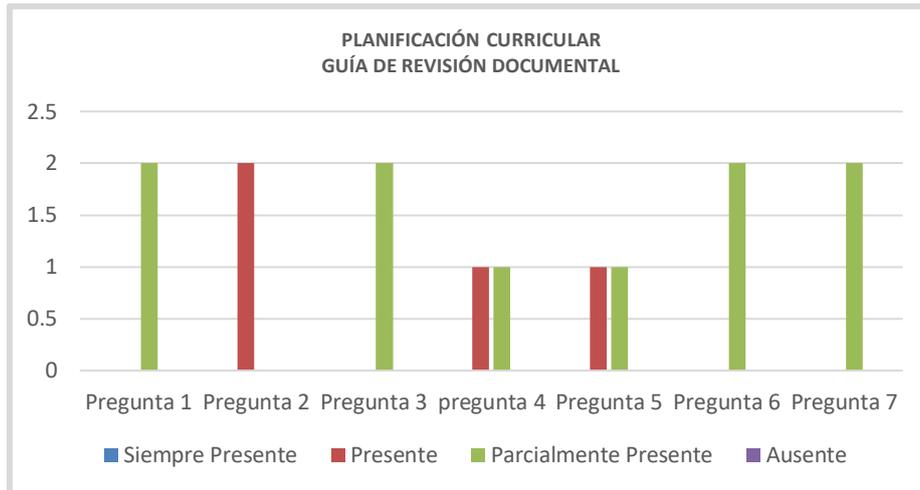


Gráfico 13. Panificación Curricular: Programaciones con orientación inclusiva. Análisis Documental

Fuente: Autor, (2020)

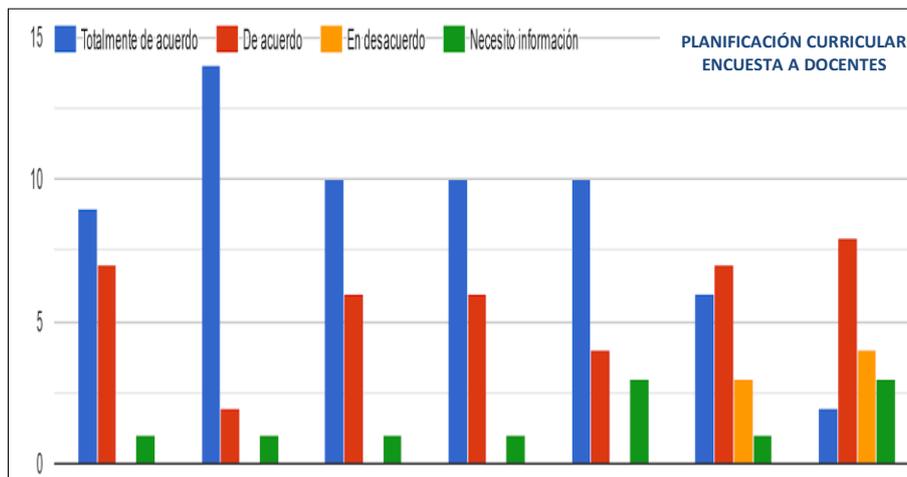


Gráfico 14. Panificación Curricular: Programaciones con orientación inclusiva. Encuesta Docente

Fuente: Autor, (2020)

Respecto a la percepción de los docentes, es recurrente la presencia de la deseabilidad social en este apartado (ver gráfico 14). Ellos aluden a que sus programaciones responden a la diversidad de estudiantes, a excepción de las preguntas 6 y 7 en la que se evidencia mayor variabilidad en los acuerdos. Lo paradójico es que, aunque los docentes consideran ser congruentes con los procesos de inclusión, el PCI no contempla que las programaciones de unidades didácticas se elaboren con orientación inclusiva. También se denota que no hay lineamientos institucionales sobre programación de unidades didácticas inclusivas. Ante la disparidad informacional, consideramos que existe una



distorsión por cercanía respecto a la inclusión y sus procesos vinculados. Pienso que es tanto el bombardeo de información que su presencia nominal ha sido convalidada por su materialización.

En cuanto a los proyectos escolares, el gráfico 15 manifiesta en la pregunta dos sobre los lineamientos que fomenten la participación de la diversidad en las actividades dentro y fuera del aula, está ausente en la documentación revisada; en cambio, el gráfico 16 refleja que la mayoría de docentes fomentan la participación de la diversidad en sus prácticas educativas. Por lo tanto, se percibe una práctica docente que promueva la participación activa de los estudiantes, aunque no esté definida en los lineamientos curriculares. Esto puede vincularse con la disposición humana a incluir al otro en situaciones de indefensión y a que el currículo más allá de la prescripción, como práctica social deja de ser texto para ser discurso.

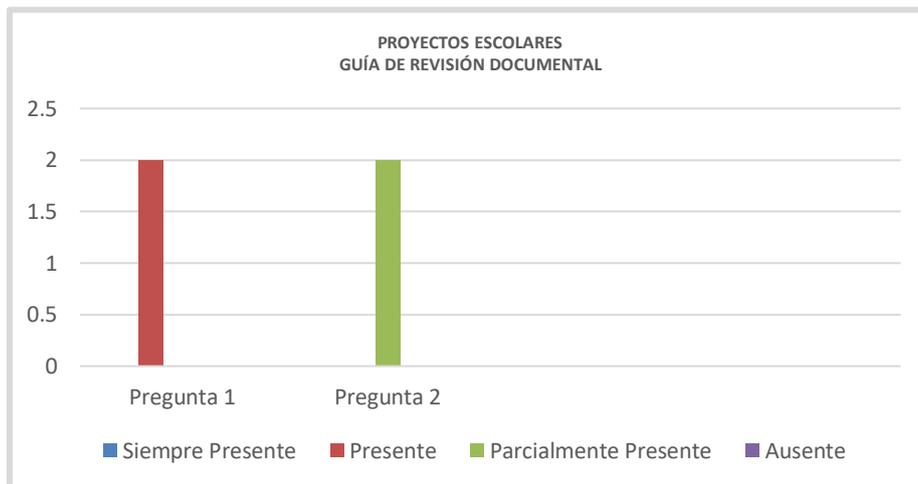


Gráfico 15. Proyectos Escolares: Participación activa de todos los estudiantes. Análisis Documental

Fuente: Autor, (2020)

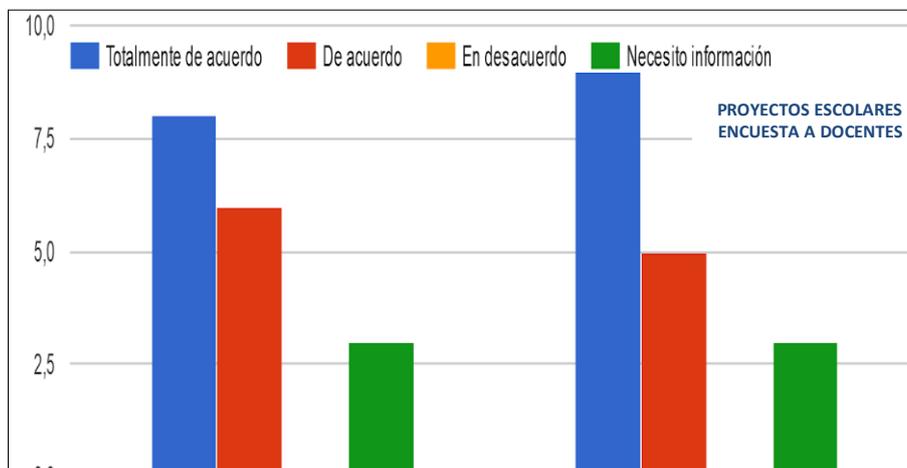




Gráfico 16. Proyectos Escolares: Participación activa de todos los estudiantes.
Encuesta Docente

Fuente: Autor, (2020)

De continuidad con lo descrito, respecto a la disminución de las prácticas discriminatorias en el gráfico 17, mediante las preguntas que indagan sobre barreras del aprendizaje dentro de la enseñanza de la escuela, prácticas educativas que reflejen el valor de la diversidad, el concepto de inclusión entendido institucionalmente, el modelo de apoyo pedagógico institucional para atender a estudiantes diversos; la documentación institucional no lo textualiza, aunque en la interacción social, según la opinión de los docentes, estas condiciones se viven en la cotidianidad de modo frecuente (ver gráfico 18).

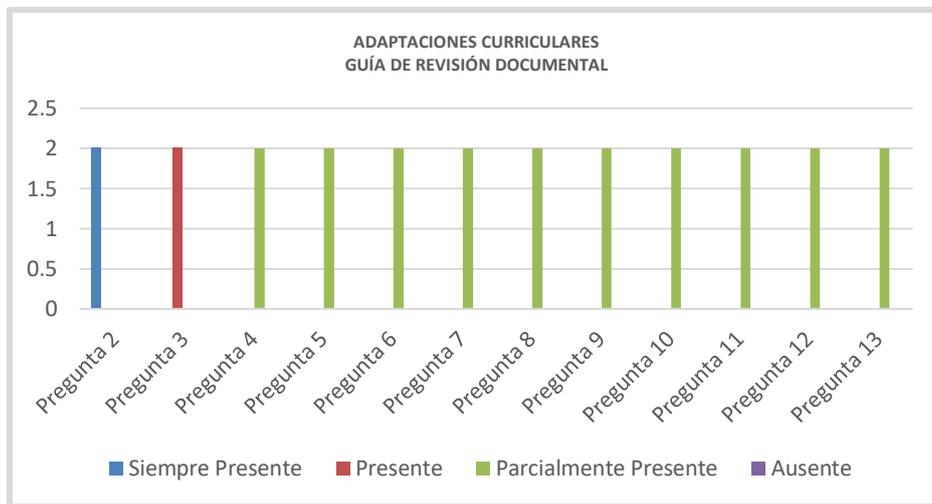


Gráfico 17. Adaptaciones Curriculares: disminución de prácticas discriminatorias.
Análisis Documental

Fuente: Autor, (2020)

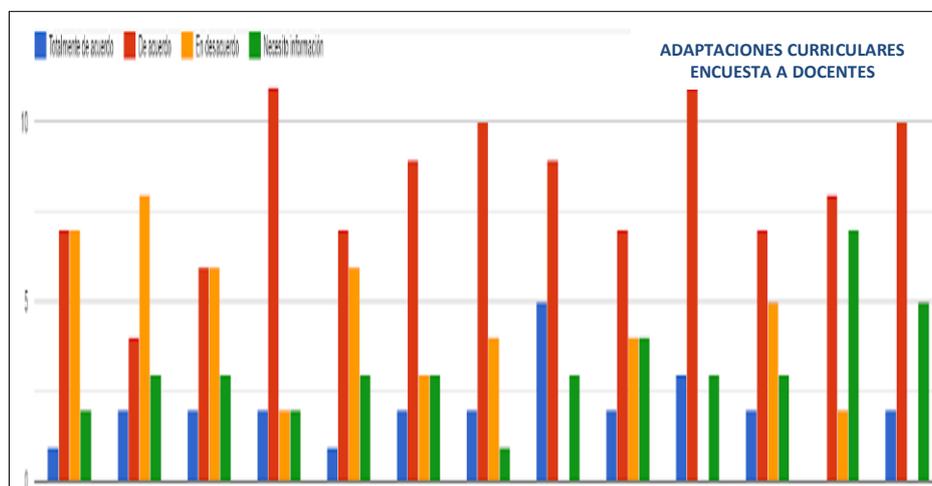




Gráfico 18. Adaptaciones Curriculares: disminución de prácticas discriminatorias.

Encuesta Docente

Fuente. Autor, (2020)

3.7.2 Percepción inclusiva plasmada en el PCI.

Para establecer la percepción inclusiva plasmada en el PCI se utilizó la técnica del grupo focal aplicada en tres sesiones virtuales a los miembros de Junta Académica, mediante una guía de preguntas reflexivas y activadoras coherentes con lo plasmado en el índice de inclusión. Luego de la reducción semántica realizada, se identificaron los núcleos de sentidos que se expresan en el gráfico 19.

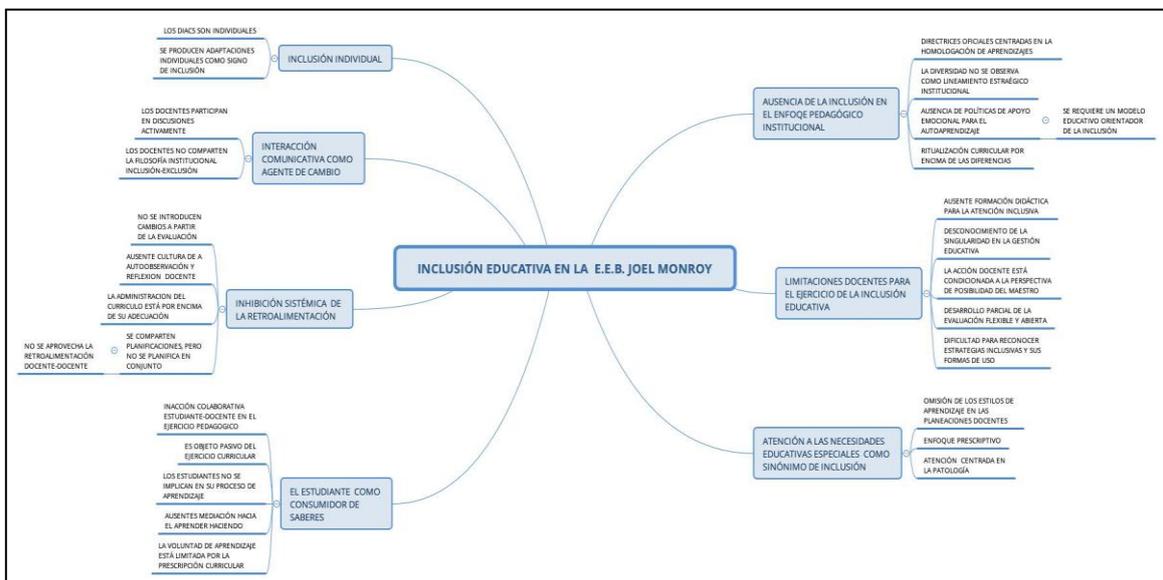


Gráfico 19. Red Semántica. Grupo Focal

Fuente: Autor, (2020)

De acuerdo con lo señalado en el gráfico 19 es imperioso establecer lineamientos pedagógicos inclusivos, ya que los docentes manifiestan que hay ausencia de las mismas y que las directrices institucionales acorde a la normativa nacional se basa en la igualdad de aprendizajes. Asimismo, se evidencian limitaciones formativas en el docente para vivir la inclusión, lo cual demanda capacitación activa para ejecutar una práctica educativa inclusiva. De manera expresa se gestó el requerimiento de formación didáctica en estrategias metodológicas inclusivas, para superar los límites inclusivos que el desconocimiento les impone.



De igual manera se observó un proceso de Inhibición sistémica de la retroalimentación en el proceso educativo, haciendo que el currículo se ubique por encima del ejercicio pedagógico, aun cuando lo implique. En tal sentido, se detectó la necesidad de introducir pautas que fructifiquen la retroalimentación y la colaboración entre docentes, para cristalizar prospectivamente la institucionalización de esta cultura. Esta descripción está íntimamente vinculada a la idea del estudiante como consumidor de saberes, hecho que alerta sobre la necesidad de fortalecer su presencia y participación para romper con los estándares de pasividad que aún están marcando terreno.

Adicional a lo dicho, el grupo focal nos permitió reconocer que los docentes se reconocen como sujetos dialógicos con apertura para renovar sus mapas mentales e incluir aspectos que potencien su cotidianidad y alcance. Asimismo, consideramos que el punto de confusión que se ha marcado sobre la inclusión obedece a que se ha tratado como sinónimo de necesidades educativas especiales, lo cual demanda la presencia de esquemas de atención individualizados por encima de lo colectivo, lo cual hace que esta acción sea signo de inclusión, cuando en realidad no lo es.

3.7.3 Discusión de los resultados.

La educación inclusiva entendida como un proceso que atiende a la diversidad, considera, respeta y valora las diferencias en los estudiantes; además, concibe a lo diverso como un recurso esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ende, implica ajustes y modificaciones en la gestión curricular que aún en la actualidad se ve limitada por la falta de lineamientos pedagógicos curriculares que orienten el actuar docente a las prácticas educativas inclusivas.

Tabla 2. Visión global de los resultados presentados

COMPONENTES	CATEGORIA DE ANÁLISIS	INDICADORES AUSENTES	
		FICHA DE OBSERVACIÓN	GRUPO FOCAL
ENFOQUE PEDAGÓGICO	Características de enfoque inclusivo	Lineamientos metodológicos que admita el acogimiento de todos los estudiantes. Propósitos que respondan a la diversidad del alumnado. Modelo de colaboración institucional.	Atención a la diversidad Lineamientos metodológicos que admita el acogimiento de todos los estudiantes Considerar diferentes estilos de aprendizaje



		Concepción de inclusión, exclusión y diversidad como filosofía institucional.	Diversidad como reto de mejora para la escuela
CONTENIDOS	Estructuración con orientación inclusiva	Considerar los diferentes estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes. Adaptados a los diferentes conocimientos previos Indagación de los intereses y estilos de aprendizaje para distribuir y desagregar DCD acorde a la diversidad del estudiantado Aprender distintas asignaturas de diferentes formas.	Considerar los diferentes estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes.
METODOLOGÍA	Didáctica inclusiva	Adecuación de estrategias accesibles a todos los estudiantes Estrategias inclusivas Accesibilidad a realizar tareas de distintas formas Diversas formas de acceso al currículo a través del DUA Aprendizaje colaborativo Enseñanza compartida Distribución de recursos en forma justa y equitativa para apoyar la inclusión Diversidad como recurso de la enseñanza Recursos adaptados a las diferencias y contexto institucional	Diversas formas de acceso al currículo a través del DUA Aprendizaje colaborativo Enseñanza compartida Propiciar participación de todos los estudiantes
EVALUACIÓN	Abierta, flexible y continua	Implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje Consulta a los estudiantes sobre la calidad de las tareas Valoración basada en la retroalimentación más que evaluaciones tradicionales Implica a los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los compañeros Evaluar resultados para introducir mejoras Resultados de la evaluación generan cambios en las planificaciones ajustadas a las necesidades	Evaluación total flexible y abierta a la diversidad Propender a mostrar las habilidades de todos los estudiantes Resultados de la evaluación generan cambios en las planificaciones ajustadas a las necesidades
ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	Auto-observación y reflexión docente	Enseñanza compartida Trabajo colaborativo Docentes observan y analizan las propias clases y de los colegas para reflexionar sobre ellas Introducir cambios a partir de las valoraciones de las clases observadas Dan respuesta a la diversidad	Introducir cambios a partir de las valoraciones de las clases observadas Visibilizar y/o fortalecer la cultura de autoobservación y reflexión docente



			Aprovechar la observación docente - docente
ACCIÓN TUTORIAL	Apoyo y orientación a todos los estudiantes	Apoyo psicológico y emocional institucional Seguimiento de logros y dificultades Consulta de apoyo pedagógicos a requerir y puntos de vista o criterios de atención en el aprendizaje Detección dificultades específicas	Políticas de apoyo psicológico y emocional
PLANIFICACIÓN CURRICULAR	Programaciones con orientación inclusiva	Enseñanza y aprendizaje colaborativo Tareas, deberes en equipo Enseñanza compartida Unidades didácticas considerando la diversidad de estilos de aprendizaje y experiencias de los estudiantes Estrategias inclusivas que promuevan el aprendizaje para todos Apertura docente a los comentarios y sugerencias de otros colegas en cuestiones de actividades programadas Fomento de actividades que promuevan el desarrollo de la empatía	Considerar los estilos de aprendizaje en la planificación docente Aplicar estrategias inclusivas Aprendizaje colaborativo
PROYECTOS ESCOLARES	Participación activa de todos los estudiantes	Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares Representación de la diversidad en eventos dentro y fuera del aula	Estudiante como objeto activo de la práctica docente
ADAPTACIONES CURRICULARES	Disminución de prácticas discriminatorias	Modelo de apoyo institucional Organización del trabajo conjunto entre los docentes de aula y los de apoyo Involucrar a los docentes de apoyo en la planificación didáctica y su oportuna revisión DIAC y adaptaciones curriculares sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes Estudiantes con NEE incluidos con atención en el aula regular Apoyo pedagógico dentro del aula	Modelo de apoyo institucional Considerar la diversidad de estilos de aprendizaje DIAC y adaptaciones curriculares sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes

Fuente: Autor, (2020)

En el análisis global de los datos obtenidos de la revisión documental aplicado al PCI (ver tabla 2), se constata que las afirmaciones de los resultados de las categorías analizadas en cada componente se distancian de modo



variable con los indicadores del Índice de inclusión que orientan el diseño de intenciones pedagógicas que respondan a la diversidad del estudiantado a través de prácticas inclusivas; siendo necesario generar lineamientos pedagógicos inclusivos que orienten la gestión del aprendizaje fomentando la presencia, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En un estudio anterior efectuado en un Centro Educativo de la ciudad de Cuenca, acerca de la Autoevaluación de los procesos inclusivos a través del Índice de Inclusión por Sánchez (2018), los resultados muestran que no están consolidadas las características inclusivas valoradas mediante las dimensiones del índice; por lo que considera importante que se realice la autoevaluación en las instituciones educativas y generar espacios inclusivos. La información de este estudio se sintoniza con lo obtenido en el análisis documental del PCI, donde no se reflejan lineamientos pedagógicos que tengan la finalidad de generar procesos pedagógicos inclusivos en la institución educativa.

En la encuesta virtual realizada a los catorce docentes que son parte de la unidad de análisis de la presente investigación, desde una reflexión general se puede percibir que está permeada por la deseabilidad social, la cual inhibe la consolidación de la inclusión como competencia, porque no hay consciencia de la necesidad de potenciarla, por creer que todo anda bien. La deseabilidad social es un factor importante para comprender la conducta social de las personas. La deseabilidad social genera acciones o actitudes comunes que buscan la aprobación social (Kimble,2002).

En estudios internacionales como el de Coq Huelva et al. (2002) sobre deseabilidad social en la investigación mediante encuestas, manifiesta que cuando la información a obtener demanda una fuerte característica deseable en cualquier contexto, los resultados a obtener probablemente son muy falaces. Por lo que, se hace necesario considerar esta compostura propia de personalidad como un error de no muestreo para que la encuesta sea estimada como estrategia investigativa válida.

La discrepancia entre el análisis documental y la encuesta docente, requirió una constatación de información a profundidad a través del grupo focal aplicado



a los miembros de la Junta Académica para valorar la percepción inclusiva plasmada en el PCI.

Los resultados de las perspectivas de los participantes del grupo focal muestran importantes indicadores inclusivos omitidos en el PCI, como la ausencia de directrices pedagógicas inclusivas claras para toda la comunidad educativa, que orienten los procesos de aprendizaje e impulsen la atención a la diversidad de todos los estudiantes; a pesar de lo prescrito en el artículo 27 de la Constitución del Ecuador (2008) y el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural,

Uno de los elementos más atractivos en el análisis está vinculado al desconocimiento de los métodos inclusivos por parte del docente, lo cual demanda, con urgencia, potenciar la formación en didáctica inclusiva para emplear estrategias metodológicas y evaluativas que propicien una auténtica práctica educativa inclusiva. Los datos arrojaron conciencia de que existe una interacción comunicativa entre los profesores, dando respuesta a la exigencia del Ministerio de Educación en cumplimiento al artículo 11 literal f de la LOEI referente a la obligación docente: fomentar una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales en la institución educativa. No obstante, es importante valorar la retroalimentación entre ellos mediante pautas que fomenten una cultura de autoevaluación y reflexión docente.

Los participantes manifiestan que, en la labor educativa docente se requiere considerar los diferentes estilos de aprendizaje, en un marco colaborativo que propicie la presencia, participación y el desarrollo de potencialidades del estudiante; accionar pedagógico que responda a la obligación docente normada en el artículo 11 literal I de la LOEI, oportuno con promover en los espacios educativos una cultura de respeto a la diversidad.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Caracterización

La elaboración de la propuesta de la presente investigación responde al rediseño del Plan Curricular Institucional (en adelante PCI) de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, cuyo objetivo es potenciar el índice de inclusión percibido en el mencionado documento institucional.

En el capítulo anterior luego del análisis y valoración de la percepción de inclusión en las prácticas educativas de la escuela basado en el Índice de Inclusión, se visualizó, la ausencia de un enfoque inclusivo claro y determinante en todos los elementos del documento institucional de gestión curricular. Por consiguiente, se cuenta con los insumos necesarios para realizar la propuesta de rediseño del PCI de la institución educativa en estudio (ver anexo 1).

La propuesta se fundamenta en el enfoque inclusivo de Ainscow (2006) y Echeita (2008), desarrollo teórico previamente realizado en el capítulo dos de esta investigación (ver sección 2.1). Como se puede observar, partimos de la visión de educación inclusiva y la concepción de inclusión para la reconfiguración del PCI.

Sus aportes tienen gran significado y orientan a que las prácticas educativas sean inclusivas y se estructuren con base en la equidad de oportunidades para aprender y atender a la diversidad. Sobre la validez de estos argumentos, la escuela debe estar ligada al enfoque de educación inclusiva y requiere un reajuste en la concepción del término de diversidad.

En la actualidad, en las instituciones educativas si bien es cierto se concibe a la diversidad como diferente, pero desde la idea de necesidades educativas o discapacidad y que requieren de una atención especializada individual. Desde este punto de vista se está generando procesos de aprendizaje que promuevan la exclusión y desigualdad dentro del aula. Por lo que, es necesario que las escuelas tengan una posición clara de lo que es diversidad e inclusión.



Para ello se hace necesario revisar concepciones de diversidad que constituyan como base del camino hacia la nueva idea de educación inclusiva en las instituciones educativas.

De acuerdo a la LOEI, en el artículo 2 “La educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades” y “la equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo”, (Principios LOEI, 2008, p. 11).

Para Guédez “La diversidad es la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros distintos a mi como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye” (2005, p. 113).

Por otro lado, Arnaiz define a la diversidad como “el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a factores físicos, genéticos, culturales y personales y la desigualdad como procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o las riquezas de las personas o colectivos” (2003, p.15). En virtud de lo manifestado, la diferencia es entendida como el respeto a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones que se presenten en forma individual o colectiva de los estudiantes en el aula.

Por lo tanto, para propiciar la educación inclusiva en las instituciones educativas de debe iniciar con la forma entender la diversidad como un valor institucional que permita una educación flexible y adaptable a las diferencias, reflejas en actitudes de los actores educativos, planes y sobre todo en la práctica docente que generen procesos educativos inclusivos.

4.2 Diseño

Para el desarrollo del diseño de la propuesta se consideraron las siguientes fases:

4.2.1 Diagnóstico.

Para elaborar la propuesta se inicia con el diagnóstico a través de las técnicas e instrumentos declarados en el capítulo tres del marco metodológico.

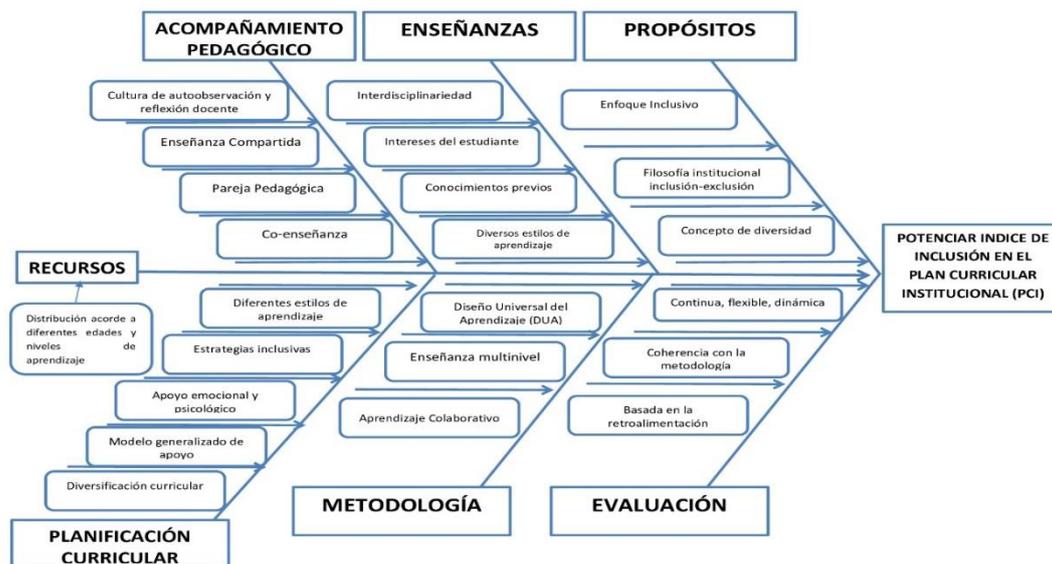


Este proceso permitió identificar el índice de inclusión percibido en el PCI. Se llevó a cabo siguiendo las acciones que se narran a continuación: 1) Se caracterizaron las unidades de análisis, a saber: Director, Junta Académica y Docentes actores que intervienen en la elaboración del PCI y contribuyen con información relevante acerca del documento institucional de gestión curricular; 2) Determinamos categorías de análisis para cada componente y con base en el índice de inclusión elaboramos los instrumentos de recogida de información (guía de análisis documental aplicado por el Director e investigadora, cuestionario para encuesta a docentes y guía de preguntas para el grupo focal de los integrantes de la Junta Académica); 3) Tabulamos los resultados de los instrumentos aplicados realizando una valoración comparativa entre el análisis documental y la encuesta docente, el grupo focal mediante el proceso de reducción semántica; finalmente, el análisis y discusión de resultados acorde a las categorías analizadas e indicadores ausentes en los componentes del documento en estudio (ver página 52). Al término de estos procesos se establecieron los requerimientos que debían atenderse para que el PCI adquiriera una dimensión inclusiva.

4.2.2 Potenciación.

Partiendo del análisis de las características que debe contemplar la institución educativa y siendo coherentes en cada componente con el objetivo que sus prácticas educativas se conviertan en inclusivas, se fortaleció la percepción inclusiva en cada componente del PCI de correspondencia con las características de la Institución Educativa y la estructura oficial de este instrumento curricular. El rediseño propuesto (ver figura 3), elaborado a través de la revisión de estrategias metodológicas y organizativas inclusivas que sean factibles a ser aplicadas en el contexto educativo; alternativa que se propone como solución a la carencia de procesos inclusivos consolidados en el documento de gestión curricular de la institución mencionada.

Figura No. 3 Aportes para un PCI Inclusivo



Fuente: Elaboración propia

Las particularidades del documento propuesto es dar claridad, visión e interpretación uniforme a toda la comunidad educativa acerca de la educación inclusiva que propone la institución educativa. Dentro de los ajustes en los componentes se puede observar las incorporaciones propuestas respecto a: concepción de inclusión, exclusión y diversidad; evaluación flexible, continua y dinámica basada en la retroalimentación; considerar los estilos diferentes, conocimientos previos e intereses de los estudiantes; metodología basada en el aprendizaje colaborativo, implemento del DUA, la enseñanza multinivel, enseñanza compartida aplicando las estrategias de pareja pedagógica, co-enseñanza, así como el empleo del modelo generalizado de apoyo y la diversificación curricular, detalles que lo podemos visualizar en el anexo 1.

Las ideas expuestas, están fundamentadas teóricamente y asumidas desde el enfoque inclusivo, viables para incrementar el índice de inclusión del PCI que potencialice las prácticas educativas inclusivas en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy. Este incremento permite, fortalecer las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes y la atención a la diversidad; con la finalidad de que el PCI realmente alcance la percepción inclusiva esperada.



4.2.3 Valoración

La validez de contenido es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala". (Ding y Hershberger, 2002, como se citó en Escobar et al, 2008, p. 28). De igual modo, el juicio de expertos es definida como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (Ibid, p. 29).

Vinculado a los conceptos anteriores, para el análisis de la validez de contenido con el objetivo de identificar la correspondencia entre los indicadores del Índice de Inclusión y la caracterización de la Propuesta de rediseño del Plan Curricular Institución (PCI) para la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, se validó mediante la técnica criterio de juicio de expertos en el área educativa y/o curricular, estimando la congruencia entre las acciones propuestas y las orientaciones teóricas del Índice de inclusión. El proceso de evaluación se realizó mediante la selección opinática de 5 doctores en el área de educación con experiencia en el área de currículo e inclusión educativa. A cada uno de ellos, les fue enviada vía web el instrumento de evaluación y el documento a evaluar (ver anexo 1 y 2).

Para efectos del análisis realizado, empleamos el cálculo de la V de Aiken debido a que nos ofrece un coeficiente que revela la fuerza del acuerdo de los jueces respecto a los indicadores estimados (ver tabla 3 y 4).



Tabla 3. Valores del coeficiente de validez de contenido (V de Aiken) por ítems, categorías, componentes y promedio total.

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DE REDISEÑO DE PCI																																	
CLARIDAD											CONGRUENCIA											RELEVANCIA											
	P	EV	EN	D	RE	ACO	PL				P	EV	EN	D	RE	ACO	PL				P	EV	EN	D	RE	ACO	PL						
EXPERTOS/ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Juez 1	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Juez 2	0,75	1,00	1,00	0,75	1,00	1,00	1,00	0,75	0,75	0,75	0,75	0,50	1,00	0,75	0,75	1,00	1,00	1,00	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	1,00	0,50	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	0,75	0,75	0,75
Juez 3	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Juez 4	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Juez 5	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
TOTAL ITEM	0,95	1,00	1,00	0,95	1,00	1,00	1,00	0,95	0,95	0,95	0,95	0,90	1,00	0,95	0,95	1,00	1,00	1,00	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95	1,00	0,90	0,95	1,00	1,00	1,00	0,95	0,95	0,95	
TOTAL COMPONENTE	0,95	1,00	1,00	0,98	1,00	1,00		0,95				0,90	1,00	0,95	0,98	1,00	1,00		0,95				0,95	1,00	0,90	0,98	1,00	1,00		0,95			
TOTAL CATEGORIA	0,98											0,97											0,97										
PROMEDIO V DE AIKEN	0,97																																

Fuente: Análisis resultados de criterios de Expertos
Elaborado por: Autor, (2020)

Analizando los valores de coeficiente de cada componente (tanto de claridad, congruencia y relevancia), se pueden observar un coeficiente óptimo con resultados mayores a 93% (ver tabla 4).

Tabla 4. Valores del coeficiente de validez de contenido (V de Aiken) por componente en cada categoría tanto en claridad, congruencia y relevancia.

	CLAR	CON	RELE	PRON
PROPÓSITOS	0,95	0,90	0,95	0,93
EVALUACIÓN	1,00	1,00	1,00	1,00
ENSEÑANZAS	1,00	0,95	0,90	0,95
DIDÁCTICA	0,98	0,98	0,98	0,98
RECURSOS	1,00	1,00	1,00	1,00
ACOMPañAMIENTO	1,00	1,00	1,00	1,00
PLANIFICACIÓN	0,95	0,95	0,95	0,95
PROMEDIO	0,98	0,97	0,97	0,97

Fuente: Análisis resultados de criterios de Expertos
Elaborado por: Autor, (2020)

El puntaje global obtenido fue de 0,97/1,00 lo que significa que, al valorar la propuesta los jueces coinciden en que reúne las características de claridad, congruencia y relevancia en los rasgos de cada apartado, evidenciando correspondencia entre los indicadores del índice de inclusión y los componentes del PCI propuestos; y, demostrando el incremento del carácter inclusivo en el instrumento de gestión curricular institucional que orienta los procesos de las prácticas educativas inclusivas en la escuela en estudio.

CAPÍTULO CINCO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Teóricamente hablando, se puede denotar que el nivel de actualidad de los autores planteados dentro del enfoque inclusivo, debe ser de alto impacto aplicativo en pro de orientar la cimentación de procesos inclusivos que atiendan la diversidad dentro del aula; por lo que, se han sentado las bases necesarias para fundamentar teórica y conceptualmente el desarrollo de la presente investigación. Se explicaron aspectos importantes como la concepción y desarrollo de escuelas inclusivas, el currículo y diversidad, fundamentos y elementos curriculares que sustentan la construcción del Plan Curricular Institucional con enfoque inclusivo.

El desarrollo de la presente investigación evidenció que el Plan Curricular Institucional (PCI) vigente de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, no cuenta con un enfoque inclusivo que oriente las prácticas educativas inclusivas, a pesar de que las políticas nacionales y normativas del Sistema Educativo Nacional que rigen el documento curricular institucional lo obliguen.

El Plan Curricular, durante el diagnóstico, presentó debilidades asociadas a lineamientos teóricos, metodológicos y organizativos inclusivos; por lo que, como institución no refleja la vocación acogedora a la diversidad y que se considere a la diferencia como una filosofía, reto y un recurso esencial en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Así mismo, la ausencia de una cultura fortalecida de auto-observación y reflexión docente; no permite aprovechar la observación, análisis, experiencia, el trabajo en equipo y la crítica constructiva entre docentes como una forma de dar respuesta a la diversidad. Además, la falta de una adecuación, enriquecimiento del diseño curricular institucional y un modelo de apoyo que guie la organización del trabajo conjunto para atender las necesidades educativas especiales, dista mucho en concebir que como institución educativa disminuyan las prácticas discriminadoras.



Estos factores ausentes, son elementos esenciales por considerar al momento de la construcción participativa del PCI debido a su implicación para el desarrollo curricular inclusivo.

En la interacción discursiva se identificaron indicadores de resistencia docente hacia la inclusión, materializados en los resultados de la encuesta docente. Inferimos que la actitud docente condiciona las gestiones de cambio y mejora del currículo a favor de la inclusión.

El rediseño aplicado al PCI proporciona las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para fortalecer, guiar y organizar los procesos pedagógicos inclusivos en la institución educativa. Cabe destacar que ha sido orientado a partir de los indicadores del Índice de Inclusión. Con el rediseño del Plan Curricular Institucional, contribuimos con la mejora de la planificación, organización y conducción de los procesos pedagógicos inclusivos. Es importante destacar que se crean condiciones que predisponen al sistema docente hacia el desarrollo de estrategias metodológicas inclusivas que, tras su aplicación en el aula, atenderían a la diversidad y las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin discriminar la diferencia.

En base a los resultados del análisis estadístico de la determinación del coeficiente V de Aiken y la confianza de valoración de contenido coherentes con los indicadores del Índice de inclusión por juicio de expertos, se afirma que los componentes inclusivos propuestos en la integración del PCI son claros, congruentes y relevantes, por lo que el documento posee validez de contenido y será útil para planificar y orientar las prácticas educativas inclusivas en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy.

Consideramos que la orientación inclusiva del PCI es pertinente y acorde a los lineamientos educativos vigentes en el país. Los aspectos inclusivos son relevantes ya que se apegan al modelo socio constructivista del sistema educativo del país, convirtiéndolo en un documento de gestión curricular innovador, pertinente y válido.



5.2 Recomendaciones

El desarrollo de los procesos inclusivos reclama procesos particulares de formación docente que vayan de lo nominal a lo procedimental. Esta realidad sugiere considerar que la inclusión será posible si se fomenta su ecosistema. Es importante ir más allá del requerimiento curricular y humanizar la acción docente para mirar la diferencia no como carga, sino como un aspecto que potencia la diversidad del aula y que debe ser alimentada y resguardada de la homogenización.

En concordancia con lo dicho y considerando que las prácticas educativas inclusivas están conducidas por la actitud positiva del docente, se recomienda generar sistemas de formación continua en conceptos y estrategias inclusivas que les permitan mejorar la práctica educativa y atender de forma idónea la diversidad y las necesidades educativas en el aula. Operativamente hablando, sugiero planear talleres de seguimiento y reflexión de forma periódica ya que la educación inclusiva es un proceso continuo de cambios. En este sentido, siempre habrá algo que mejorar o eliminar, por lo que es necesario que se realicen procesos de autoevaluación curricular institucional de forma periódica.

Así mismo, se sugiere la ejecución de la propuesta del rediseño del PCI y la puesta en práctica de las estrategias planteadas, dando paso a la culminación de las fases de la investigación presentada con el objetivo de validar el incremento de percepción inclusiva en la gestión curricular de la institución educativa.

El rediseño del PCI propuesto, plantea estrategias viables a ser aplicados en la institución educativa, para su implementación se recomienda un previo proceso de sensibilización inclusiva a toda la comunidad educativa, fomentando una cultura inclusiva en la que se promueva espacios de convivencia en donde se practique la consideración a la diversidad, como punto de partida para lograr una verdadera práctica educativa inclusiva en la institución.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Hernández, C., Carriel Ortiz, Y., Castiglioni Silva, J., Cabrera Gabler, C., & Durán Gajardo, M. (2014). La planificación de la enseñanza como recurso para responder a la diversidad.
- Aguilar Morales, J., & Vargas Mendoza, J. (2011). Planeación educativa y diseño curricular. *México: Asociación Oaxaqueña de Psicología AC.*
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Notas y referencias bibliográficas. Recuperado el, 10.*
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación, 327(1), 69-82.*
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva, 5(1).*
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* Routledge.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1, 1-10.*
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa.
- Bidegain, L. A., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas, 11(2), 233-243.*
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, 87-99.*
- Blanco, R. (Coord.) (2010): "El derecho de todos a una educación de calidad". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2), 25-153.*
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(2), 25-43.*
- Bolaños, G. B., & Bogantes, Z. M. (1990). *Introducción al currículo.* EUNED.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4), 6-20.*



- Castillo-Ortiz, A. (2001). El cambio escolar y el liderazgo transformativo. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, (16), 2-18.
- Corral, K., Villafuerte, J. S., & Bravo, S. (2015). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador Percepciones de los Actores Directos al 2014. *Ciaiq2015*, 2.
- Coq Huelva, D., & Asián-Chaves, R. (2002). Estudio de la deseabilidad social en una investigación mediante encuestas a empresarios andaluces. *Metodología de encuestas*, 4 (2), 211-225.
- de Timarán, M. I. M., Román, L. L., Villarreal, F. N., & Lasso, A. M. G. (2006). *Interrelación de la investigación y la docencia en el programa de Derecho. Resultado de un proceso de investigativo*. U. Cooperativa de Colombia.
- de Zubiría Samper, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Coop. Editorial Magisterio.
- Del Ecuador, A. C. (2008). Constitución de la República del Ecuador. *Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro, 449*.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Ejecutiva, F. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Segundo Suplemento del Registro Oficial. Recuperado de [http://www. Wipo. Int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es](http://www.Wipo.Int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es). Pdf*.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Fernández-Batanero, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿ cómo?. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8), 135-148
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.



- Fernández, M. V. (2012). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, (21).
- Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gómez-López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa.
- Gonzales, A., & Escribano, A. (2004). Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general. *Editorial gráficas Cuenca SA, universidad de Castilla. La Mancha*, 2.
- González, P. M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97-109.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132.
- Guijarro, R. B. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.
- James, M. (2000). La Investigación-acción y Currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos.
- Jiménez, G. G., Otero, L. M. R., & García, P. S. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: opiniones e ideario educativo del profesorado. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 4(1).
- Kimble, C., & Hernández, J. C. P. (2002). *Psicología social de las Américas*. Pearson Educación. p. 105
- López Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa.
- Martín, P., & Ibarrola, J. (2005). LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL INDEX. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 403-416.



- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, (3).
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Ministerio de Educación (2016): Acuerdo 060-A. Normativa para la conformación y funcionamiento de la Junta Académica y las comisiones de trabajo en las instituciones educativas fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares del Sistema Nacional de Educación. Ecuador
- Ministerio de Educación (2016): *Acuerdo 122-A*. Normativa para los procesos de regulación y gestión académica en las instituciones educativas. Ecuador.
- Ministerio de Educación (2016): *Acuerdo 295-13*. Normativa referente a la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimiento de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas. Ecuador
- Ministerio de Educación (2016): Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Ecuador.
- Ministerio de educación (2019): Instructivo para elaborar las planificaciones curriculares del Sistema Nacional de Educación. Ecuador.
- Miquel, E., Echeita Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., López Vélez, A. L., Durán, D., & Giné Giné, C. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.
- Morone, G. (2013). Métodos y técnicas de la investigación científica. *Documento de trabajo*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sistema de Biblioteca.
- Muntaner, J. (2013). Los apoyos facilitadores para la inclusión. Universitat de les Illes Balears. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_77/nr_845/a_11342/11342.pdf
- Muntaner, J. J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. *Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>*.
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).



- Ocaña, A. O. (2002). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa* (Doctoral dissertation, Universidad del Magdalena).
- Pinto, J. E. M. (2018). *Metodología de la Investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa.
- Quiñones, A. V. S., Calle, D. A., del Carmen Jiménez, M., & Arroyabe, A. Concepción del sujeto en la escuela desde la mirada de seis docentes adscritos a una institución educativa con tendencia inclusiva ubicada en la Ciudad de Santiago de Cali
Conception of the subject in the school from the perspective of six teachers assigned to a school with inclusive trend located in the city of Santiago de.
- Rojas Soriano, R. (2002). Investigación social. *Teoría y Praxis. Plaza y Valdéz. Folios Universitarios. México.*
- Sánchez Vega, A. E. (2018). Autoevaluación de los procesos inclusivos del Centro de Educación Bilingüe “Mundo de Juguetes” a través del índice para la inclusión (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Sánchez, P. A. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.
- Sánchez, P. A. (1999). Currículum y atención a la diversidad. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, 39-62.
- Sánchez, P. A. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (4), 9-30.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).
- Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Yuni, J., & Urbano, C. (1999). Investigación etnográfica e investigación-acción. *Brujas. Córdoba, Argentina.*
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45). Narcea Ediciones.



ANEXOS

Anexo 1. REDISEÑO DEL PLAN CURRICULAR INSTITUCIONAL

4.1 Introducción

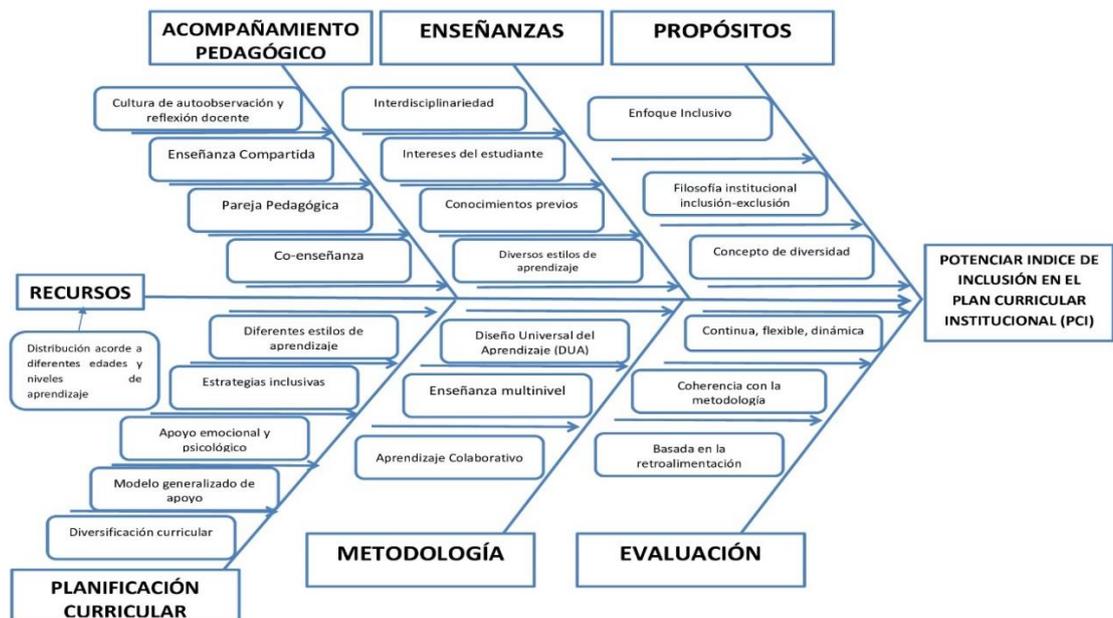
A partir del análisis y valoración del estado de inclusión en las prácticas educativas de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy realizada en el capítulo referente al marco metodológico de la presente investigación, se cuenta con los insumos necesarios para realizar la propuesta de rediseño de los componentes del Plan Curricular Institucional (en adelante PCI) existente, orientado a potenciar el índice de inclusión percibido. Además, es importante indicar, que el objeto de estudio analizado está estructurado y registrado en base a lineamientos ministeriales sobre planificaciones curriculares emitidos en el año 2017, en la que se manifiesta que son nueve los componentes del documento curricular institucional, como son: enfoque pedagógico, contenidos, metodología, evaluación, acompañamiento pedagógico, plan tutorial, planificación curricular, proyectos escolares y adaptaciones curriculares organizados de forma independiente.

En cuanto al contexto institucional, es necesario mencionar que la Escuela de Educación Básica Joel Monroy es una escuela completa con jornada matutina, mixta, de sostenimiento fiscal, laica y gratuita, cuenta 450 estudiantes y 20 profesores; actualmente oferta el Nivel Inicial, Preparatoria y Básica General. Pertenece a la zona periférica urbana de la parroquia Baños del cantón Cuenca; sin embargo, la mayor parte de los estudiantes que asisten provienen de lugares cercanos y lejanos que pertenecen al sector rural, proceden de hogares con condiciones socio-económicas bajas, cuyas familias, en un alto porcentaje, son emigrantes y otros inmigrantes dedicados a oficios de construcción, agricultura y comercio informal; por lo que, es imperioso generar cambios en la cultura escolar y la gestión curricular para que, la diferencia, encuentre un espacio de expresión y se garanticen condiciones para aprender por encima de factores psicosociales, socioeconómicos, de infraestructura o de disposición geográfica que, en la actualidad, condicionan el aprovechamiento de los escenarios didácticos.

Los componentes propuestos para el rediseño del PCI están relacionados entre sí y tienen coherencia con lo prescrito en el Instructivo de Planificaciones Curriculares Vigente (Ministerio de Educación, 2019) y el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016). Los componentes que son objeto de rediseño, si bien es cierto requieren de un proceso de construcción participativa, son factibles a la transformación a nivel teórico considerado desde el alcance de esta investigación. De esta manera, se propone la intervención del PCI de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy, con el objetivo de contribuir a que se convierta en un verdadero instrumento de gestión pedagógica que oriente los procesos de las prácticas educativas inclusivas durante los cuatro años de vigencia que tiene el plan curricular en cada institución educativa. El fundamento pedagógico inclusivo es coherente y complementario al enfoque del Constructivismo Social, que rige el modelo pedagógico del Sistema Educativo Nacional.

El rediseño propuesto (ver figura No. 1) se fundamenta en el enfoque inclusivo de Ainscow (2006) y Echeita (2008) como eje teórico para la comprensión de educación inclusiva. Sus aportes tienen gran significado y orientan a que las prácticas educativas, para que sean inclusivas se estructuren con base en la equidad de oportunidades para aprender y atender a la diversidad.

Figura No. 1 Aportes para un PCI Inclusivo



Fuente: Elaboración Propia



4.2 Propuesta de Lineamientos para el rediseño en los componentes del PCI con orientación Inclusiva de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy

En esta investigación, la propuesta desarrollada se materializa en un rediseño de los elementos estructurales y funcionales del PCI. A partir de los resultados observados en la fase de recolección de datos y considerando que el PCI es un instrumento curricular institucionalizado, con base en los criterios de prudencia epistémica (De Sousa Santos, 2009; Aguirre-García, 2018) creamos alternativas pedagógicas y discursivas que permitieran la proliferación de la inclusión a lo largo y ancho del ejercicio meso curricular.

4.2.1 PROPÓSITOS

Enfoque Inclusivo

Esta visión o enfoque ayuda a comprender la organización de las instituciones para brindar una educación inclusiva, con el objetivo de brindar una educación de calidad para todos. Para Echeita (2008, pág.13) la Educación Inclusiva es entendida como:

“procesos de innovación y mejora que acerquen a las instituciones educativas al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado”.

En este sentido, el autor manifiesta que en educación no se debe concebir ninguna manifestación o expresión que se esté enmarcado dentro de la exclusión; y, desde esta concepción la institución educativa entiende a la exclusión como todas las barreras que impiden el acceso a la institución, al currículo, a la participación y aprendizaje u otro factor que influya en el desarrollo educativo en igualdad de condiciones. Por consiguiente, no se deben imponer requisitos para ingresar, no debe haber selección o discriminación de ningún tipo. La escuela debe adaptarse a la diversidad y no los estudiantes a ella, está llamada a promover un enfoque global, con el objetivo de atender a la diversidad y no solo la discapacidad, considerando en todos los estudiantes los ritmos y



estilos diferentes de aprendizaje, procedencias sociales, características culturales, diferencias de género y capacidades diferentes, como practica al respeto de las diferencias. Para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, la equidad de oportunidades y la participación de todos.

Por otro lado, para Ainscow (2006, p.24) la inclusión es concebida como:

“un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículo y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación”.

Desde esta perspectiva, el autor resalta que en las instituciones educativas se realicen procesos curriculares que incrementen la participación e involucramiento de todos los estudiantes, lo cual implica reestructurar las prácticas educativas del proceso de enseñanza – aprendizaje de la escuela para poder atender a la diversidad del estudiantado.

Entendiéndose a la diversidad como una percepción extensa, que abarca todo tipo de persona (Yáñez, 2004). Desde esta idea y juntamente con las concepciones antes mencionadas, la institución educativa acoge a todos los estudiantes y considera a la diversidad como base que enriquece el aprendizaje de todos los estudiantes y un reto de mejora para la escuela.

Ainscow (2006) considera que una escuela inclusiva debe proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, ser acogedora para todo el alumnado, evitando el escogimiento, etiquetación y discriminación; promoviendo una cultura de valor y respeto a la diversidad. Para ello se hace necesarios procesos que lleven a aumentar participación de todos los educandos en el currículo común.

Los procesos de enseñanza – aprendizaje se concretan en las prácticas educativas en el aula, para que tengan una orientación inclusiva se deben aplicar estrategias metodológicas que promuevan la presencia, participación y aprendizaje de todos los educandos; para tal efecto, se debe implementar un currículo diversificado, integrador, plural, multicultural, abierto y flexible, una



propuesta pedagógica mesocurricular que tenga como cimiento el aprendizaje basado en las diferencias.

Una institución educativa inclusiva conlleva un nuevo rol del docente en la cual el modo de pensar supera la creencia de exclusión por discapacidad, racismo, cultura, migración, etc., y que el fracaso escolar se centra en el estudiante individual; en este sentido, el enfoque pedagógico inclusivo permite promover y fortalecer las prácticas educativas inclusivas través de diferentes modelos y herramientas conceptuales y didácticas; teniendo como guía principal y primordial el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como eje fundamental dentro del proceso de educación inclusiva, el aprendizaje cooperativo/colaborativo, la enseñanza multinivel y la enseñanza compartida como una estrategia metodológica para atención a la diversidad en los estudiantes, el modelo de apoyo generalizado basado en el trabajo cooperativo entre docentes, profesionales de apoyo internos y externos, en la que coordinadamente busquen estrategias proporcionen la participación y logro de aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula, que garanticen el aprendizaje significativo en población estudiantil diversa.

La razón por la cual se propone adicionar el enfoque inclusivo es que toda la escuela comparta la filosofía de inclusión y exclusión y así tener una visión clara de los objetivos de la institución persigue para ser acogedora a toda clase de estudiantes, considerando a las diferencias como un recurso estratégico institucional para el logro de los aprendizajes y como una oportunidad de dar respuesta a la diversidad de los educandos.

4.2.2 EVALUACIÓN

Las orientaciones para la evaluación estudiantil, incluyen un conjunto de directrices que encaminan la toma de decisiones en la acción pedagógica para alcanzar los estándares de calidad durante el desarrollo escolar (Ministerio de Educación, 2019). En este sentido, se asume que la evaluación debe ser flexible y abierta, potenciando la posibilidad de que los estudiantes logren los aprendizajes requeridos en todas las áreas y años de básica.

Para que una educación sea inclusiva no es suficiente el cambio o la mejora en los procesos metodológicos que considere la diversidad de los estudiantes; a



este elemento, se suman la flexibilidad y apertura en correspondencia con los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes. Para tal efecto, las evaluaciones basadas en la retroalimentación deben aplicar técnicas o estrategias evaluativas que propendan a que los estudiantes muestren sus habilidades en los tres tipos de evaluaciones requeridas para todo el año lectivo orientadas por el Ministerio de Educación, reforzando principalmente la evaluación formativa. Se trata de una evaluación cuya finalidad no sea la obtención de una nota, sino de crear conciencia de que los resultados son para introducir mejoras en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

La evaluación institucional continua, flexible y dinámica considera las siguientes características:

- ✓ Ser accesibles para todos los estudiantes.
- ✓ Favorecer la aplicación de diversos procedimientos, técnicas o instrumentos evaluativos que faciliten la participación de todos los estudiantes.
- ✓ Promover la coevaluación, orientada a que los estudiantes se involucren a evaluar los aprendizajes de los compañeros y aprendan de manera colaborativa; y no solamente a la obtención de calificaciones.
- ✓ Inculcar la autoevaluación en la que el estudiante no solo este consciente de la nota obtenida, sino que evalúe sus resultados para introducir mejoras.
- ✓ Propiciar una heteroevaluación basada en la retroalimentación acorde a la necesidad de cada estudiante y acorde al contexto del aula; más que en evaluaciones tradicionales como el examen, pruebas estructuras, etc., que solo apoyan la homogeneidad.
- ✓ Comunicar a los estudiantes y padres de familia los objetivos de las técnicas o métodos evaluativos a aplicar, como un proceso positivo que busca la mejora individual del aprendizaje, destacando las potencialidades del estudiante.
- ✓ Ajustar las planificaciones didácticas a las necesidades visibilizadas en los resultados de los procesos evaluativos.
- ✓ Consultar a los estudiantes la calidad de las tareas o deberes que envían los docentes.



Los planteamientos evaluativos propuestos dan respuesta al desarrollo de una evaluación flexible, continua y dinámica, acorde a los diferentes estilos de aprendizaje.

4.2.3 ENSEÑANZAS

Para la estructuración de la Planificación Curricular Anual (PCA) son un insumo clave los contenidos, enseñanzas y aprendizajes, mismos que son establecidos en el currículo institucional acorde al nivel de escolaridad, realidad, contexto y propósitos de la institución.

Sobre la validez de lo enunciado, los contenidos de aprendizaje desde una orientación inclusiva deben ser desarrollados de manera interdisciplinaria y organizados en base a los intereses de los educandos. Los contenidos se adaptarán a los diferentes conocimientos previos de los estudiantes; para tal efecto, antes del proceso de selección, organización y secuenciación de las destrezas con criterio de desempeño (DCD) para cada subnivel y año de básica se debe indagar sobre los intereses, aspiraciones, gustos, entre otros, impulsando a que integren sus conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas de la vida diaria, es decir aprendan a desarrollar tareas en base a la experiencia dada y no por la memorización. Esto permite implicar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

De igual modo, para su construcción se deben considerar los diferentes estilos de aprendizaje permitiendo aprender diferentes asignaturas de distintas formas, para responder a la diversidad latente en la institución. Desde esta perspectiva las planificaciones curriculares anuales y de unidad didáctica contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias, acentuando el lineamiento de responder a la diversidad estudiantil.

4.2.4 DIDÁCTICA

La metodología que encamina las prácticas educativas inclusivas concibe a la diversidad como recurso de enseñanza, permite la adecuación de estrategias que sean accesibles a todos los estudiantes, toma en cuenta los diversos estilos de aprendizaje en el estudiantado, promueve un aprendizaje autónomo y colaborativo, considerando la realidad y el contexto institucional.



Las prácticas educativas inclusivas en la institución propician la participación de todos los estudiantes a través de las siguientes estrategias organizativas:

- **Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)**

Definido como un marco que guía la práctica educativa que facilita la flexibilidad en las formas en que se presenta la información a los estudiantes, en las formas que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y en las maneras que están motivados y comprometidos con su propio aprendizaje; además, este planteamiento reduce las barreras en la forma de enseñar, brindando adaptaciones y apoyos estratégicos que apunten a maximizar el logro de aprendizaje de todos los estudiantes sin distinción alguna, ya sea con o sin necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad (Blanco, 2019).

El enfoque didáctico DUA aplicado al currículo de los diferentes niveles educativos permite romper la brecha entre estudiantes con discapacidad o sin discapacidad, ofreciendo un abanico de alternativas u opciones tanto en estrategias como en recursos para que todos los estudiantes accedan al aprendizaje.

El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) acorde a los fundamentos neurocientíficos que explican su estructura, se establece en tres principios base que corresponden a cada una de las redes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje de cada persona, por ende, se explica que existe diferentes estilos de aprendizaje (Pastor, et ál., 2014).

Aplicado al currículo, los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) orientan a proporcionar:

1.- Múltiples medios de representación, el “que”.

- 1.1 Diferentes opciones perceptivas
- 1.2 Diferentes opciones de lenguaje y símbolo
- 1.3 Proporcionar opciones para la comprensión

2.- Múltiples medios para la acción y la expresión, el “cómo”.

- 2.1 Proporcionar distintas opciones acciones de actuación / interacción



2.2 Proporcionar distintas opciones de expresión y fluidez

2.3 Proporcionar apoyo en la ejecución y seguimiento del proceso

3.- Múltiples medios de compromiso, el “por qué”.

3.1 Buscar el contacto con los distintos intereses del alumnado

3.2 Proporcionar opciones para el mantenimiento del esfuerzo y la persistencia

3.3 Proporcionar ocasiones de autorregulación.

- **Enseñanza Multinivel**

La enseñanza multinivel es una estrategia educativa basada en la organización diferente de la enseñanza. Jean Collicot (2000), citando a Schulz y Turnbull (1984) manifiesta que:

“se debe enseñar una única lección a toda la clase. Es una forma de planificar que conduce a individualizar la enseñanza, a flexibilizarla y a incluir a todos los estudiantes con independencia de las habilidades que tengan. Permite al profesor planificar para todos los alumnos dentro de una misma lección, reduciendo, así, la necesidad de impartir programas paralelos, mientras logra trabajar metas individuales utilizando los contenidos de la clase y las mismas estrategias docentes”.

Desde esta visión, el autor manifiesta que la forma de organizar contenidos y estrategias deben ser adaptados a las características de los estudiantes del aula. Una forma de planificar unidades didácticas únicas, sin la necesidad de realizar varias planificaciones en forma diferenciada e individual; al contrario de una manera general que posibilite varias posibilidades de aprendizaje a todos los estudiantes, dando respuesta a la diversidad de la escuela.

Para elaborar una planificación multinivel se debe reflexionar los siguientes aspectos:

- Estructurar un objetivo claro definido para todos los estudiantes.
- Considerar los diferentes estilos de aprendizaje al planificar las estrategias de cómo se presenta la información.
- Aplicar los diferentes niveles de pensamiento, puede tomarse como referencia Los niveles cognitivos de la Taxonomía de Bloom.



- Estar conscientes de que se debe ajustar la planificación acorde a los resultados de aprendizaje.
- Permitir a los estudiantes escoger el método a utilizar para demostrar la comprensión de los conceptos enseñados.
- Valorar de forma igual las diferentes estrategias utilizadas.
- Evaluar a los estudiantes en base a sus diferencias individuales.

Fases guía para la elaboración de una planificación multinivel:

1. Identificar los conceptos subyacentes.
2. Estructurar el objetivo para todos los estudiantes
3. Determinar el método que utilizará el docente para presentar la información (el estilo de enseñanza, las preguntas activadoras, la participación parcial).
4. Determinar los métodos de práctica de los estudiantes (se propondrán tareas de diferente complejidad basándose en la Taxonomía de Bloom, los métodos de presentación y la posibilidad de participar parcialmente).
5. Determinar el método a utilizar para evaluar a los estudiantes (considerando distintos niveles de habilidad y admitiendo diferentes procedimientos de evaluación).

- **Aprendizaje cooperativo/colaborativo**

En el proceso de enseñanza – aprendizaje es relevante la participación directa y activa de los estudiantes; y, siendo coherentes con el fortalecimiento de una cultura colaborativa institucional, la escuela se apropia como orientación metodológica el aprendizaje cooperativo, estrategia que posibilita al docente alcanzar algunas metas a la vez, como puede ser: realzar el rendimiento de todos los estudiantes de su grado con o sin necesidades educativas, favorecer las relaciones positivas en los educandos, cimentar las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad.

Para organizar las clases de modo que realmente se trabaje en forma cooperativa, los docentes deben reflexionar sobre los elementos esenciales que indiquen a la cooperación y propiciar estrategias y/o actividades para:



- Fomentar la interdependencia positiva, crear compromisos con el éxito de otras personas, además del propio,
- Promover la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, en la que realicen juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño de aprender,
- Posibilitar practicas individuales y grupales en las que los estudiantes aprendan a cómo ejercer el liderazgo, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos grupales y sentirse motivados para ello,
- Estimular la evaluación grupal en la que aprendan a analizar en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces, determinar qué acciones son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

Dentro de este marco, las estrategias metodológicas a aplicarse se planificarán en los tres momentos de la secuencia didáctica en torno al aprendizaje colaborativo como una forma idónea de lograr en los estudiantes aprendizajes profundos y significativos, permitiendo una adecuación de las mismas para que sean accesibles participativas para todos los estudiantes. Así mismo, será necesario visualizar fortalezas y debilidades de los estudiantes, trabajar en la motivación, en el involucramiento de los mismos, incentivar en el interés por aprender, desde allí motivar al esfuerzo individual y/o grupal, organizar las clases de manera heterogéneas, fomentar el compromiso, el valor de trabajar en conjunto mediante la ayuda, la solidaridad, el compartir, la expresión y el disfrute de los aprendizajes sea cual fuere el grupo de estudiantes con el objetivo de atender a todos los estudiantes sin distinción alguna, reflejando un verdadero valor y atención a la diversidad.

El planteamiento metodológico manifestado brinda estrategias inclusivas para ser aplicados en las prácticas educativas, permitiendo al docente la formación didáctica para ejercer la inclusión desde su accionar educativo. De la misma manera, valora el trabajo colaborativo en el ejercicio pedagógico y



concibe al estudiante como un actor activo en el ejercicio curricular para que sea participe en su proceso de aprendizaje.

4.2.5 RECURSOS

Los recursos didácticos con lo que cuenta la institución educativa, ya sean visuales o auditivos, tecnológicos y/o virtuales, material impreso, de laboratorio o de ejercicio de campo se deberán generar y distribuir de forma justa para apoyar la inclusión, acorde a la realidad institucional asignar y adecuar los recursos didácticos que apoyen a los estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje centrados en el aprendizaje autónomo y adaptado a la enseñanza del currículo común para todos. Además, se concibe a la diversidad entre los estudiantes como un recurso clave en el proceso de enseñanza y el aprendizaje dentro del aula.

Por consiguiente, la conciencia de la disponibilidad, la adaptabilidad, la repartición acorde a las diferencias o necesidades de los estudiantes de los recursos con los que cuenta la institución son dirigidos a prevenir las barreras de aprendizaje y las necesidades educativas y es una forma de distribuirlos de forma justa para apoyar la inclusión educativa en la escuela.

Dentro de la gestión curricular, se plantea que se distribuya de forma clara y específica los recursos didácticos acorde a las edades y niveles de aprendizaje, de los estudiantes. Con lo propuesta se pretende concientizar a todos los docentes y comunidad educativa en general a que la diversidad sea considerada como un recurso esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula.

4.2.6 ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

El acompañamiento pedagógico está basado en el intercambio de experiencias y conocimientos entre los actores involucrados utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica inclusiva que se produce a través de la observación, valoración del trabajo en el aula y del diálogo con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente.

La singularidad de la propuesta, en este componente, es la aplicación de



la estrategia de enseñanza o docencia compartida, con el objetivo de robustecer la práctica docente inclusiva a través de procesos de colaborativos como el diálogo, planificación conjunta, observación de clase, introducir cambios en las planificaciones a partir de las evaluaciones y toma de decisiones, para fortificar una cultura de autoobservación y reflexión docente a través de la retroalimentación.

- **Enseñanza compartida**

En el marco de una cultura colaborativa institucional, una de las estrategias que potencia la educación inclusiva en la escuela es la Docencia Compartida, según Miquel (2006) es “entendida como la colaboración de dos profesores en el aula, en el que uno de ellos suele ser el profesor responsable de la materia y el otro ejerce como profesor de apoyo” citado por Gisbert D (2019, p. 57). Una forma de demostrar el trabajo colaborativo entre profesores como fortaleza institucional, en donde dos o más docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo de clase en el mismo tiempo y espacio.

La enseñanza o docencia compartida contrasta con la manera individual de apoyar a los estudiantes que más lo necesitan fuera del aula; al contrario, se identifica los problemas, seleccionan las situaciones a solventar y luego se procede al diseño de estrategias de solución de forma conjunta en todas las áreas y contenidos de aprendizaje. No obstante, para que se establezca el trabajo colaborativo entre los docentes es importante tener una visión compartida como institución educativa de otro modo de enseñar en la escuela, fomentando un clima de confianza institucional, que propicien relaciones de compañerismo y el apoyo mutuo entre los todos los docentes, así como también de distribuir tiempos y espacios para colaborar.

Dentro de las formas de enseñanza compartida a aplicar en la institución son:

- La pareja pedagógica, como un acto pedagógico que favorece el aprendizaje de todo el grupo de estudiantes en el aula. En donde los equipos docentes emprenden el accionar didáctico en forma conjunta en relación a las características o particularidades de un grupo de estudiantes



que están a su cargo, desde la planificación de las unidades didácticas, búsqueda y/o elaboración de material didáctico, ejecución participativa (roles determinados) y la reflexión compartida con conciencia de re-planificación acorde a los resultados de evaluación. Estrategia que fomenta la creatividad e innovación en los planteamientos de los diferentes puntos de vista para un objetivo común, y así posibilitar una mejor atención a la diversidad.

- La co-enseñanza como proceso formativo que desarrollan dos o más profesionales en la educación, una forma de trabajo colaborativo con el objetivo de brindar atención conjunta a estudiantes diversos dentro del aula (Cook y Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002; Cook, 2004; Beninghof, 2012) citado por Suarez (2016, p. 167). En este sentido, se considera como un trabajo docente en equipo que comparten la responsabilidad de la práctica docente considerando las necesidades de todos estudiantes dentro del aula, en los momentos de planificación, ejecución compartida de la didáctica diseñada y evaluación; poniendo de manifiesto la interacción de competencias curriculares y didácticas en pro de lograr una meta común, el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Acorde a las situaciones se debe reflexionar sobre los tipos o enfoque de co-enseñanza más apropiados a aplicar, no sin antes determinar las metas, contenidos, tareas y necesidades de los estudiantes del aula siendo estos:

1. Co-enseñanza de observación
2. Co-enseñanza de apoyo
3. Co-enseñanza en grupos simultáneos
4. Co-enseñanza de rotación entre grupos
5. Co-enseñanza complementaria
6. Co-enseñanza de estaciones
7. Co-enseñanza alternativa
8. Co-enseñanza en equipo

Con el objetivo de fortalecer la práctica educativa inclusiva y fomentar una cultura de autoobservación y reflexión docente con base a la retroalimentación, en aras fortalecer la interacción comunicativa entre colegas, el trabajo



colaborativo y aprovechar la retroalimentación y reflexión docente, se plantea la enseñanza compartida como estrategia que potencia la educación inclusiva apoyándose en los procesos didácticos de pareja pedagógica y co-enseñanza a ser aplicados de forma sistémica en la práctica dentro del aula.

4.2.7 PLANIFICACIÓN CURRICULAR

Bitocchi manifiesta que “la Planificación se redacta en concomitancia con el programa y es también un medio auxiliar para uso del educador...es la hipótesis didáctica expresada y dividida en partes específicas atendiendo a las circunstancias concretas en que se desarrolla la enseñanza” (s.f., p. 5). En la práctica pedagógica docente, la planificación es una de las actividades que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje sean exitosos.

La planificación permite organizar y conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos. Además, lleva a reflexionar y tomar decisiones oportunas, pertinente acorde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Permite organizar las estrategias metodológicas y evaluativas en el proceso didáctico con el objetivo que los logros de los aprendizajes sean alcanzados por todos los estudiantes.

Los fundamentos legales del Currículo Nacional 2016, según el artículo 10 de Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (RLOEI) en donde se manifiesta que “Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan”, abren la posibilidad de impulsar la innovación en la planificación de actividades que orienten los procesos de enseñanza – aprendizaje, dando la oportunidad de implementar y aplicar las prácticas educativas inclusivas acorde a las características propias cada institución educativa. En virtud de lo manifestado, las planificaciones micro curriculares de cada unidad didáctica se elaborarán teniendo presente los diferentes estilos de aprendizaje y la diversidad de experiencias de los estudiantes, serán desarrolladas en los tres momentos de anticipación, construcción y consolidación; plasmando actividades que



promuevan el aprendizaje colaborativo como también el aprendizaje basado en el juego, considerando al estudiante como un objeto activo de las prácticas docentes.

La práctica educativa inclusiva institucional se verá reflejada en la planificación y aplicación de estrategias activas, participativas e inclusivas tales como: Aula invertida, Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje basado en problemas, Trabajo por contrato y Tutorías entre iguales, entre otras, que el docente crea conveniente a aplicar acorde a la realidad del aula.

Así mismo, dentro de la planificación microcurricular se fomentará actividades que promuevan el desarrollo de la empatía como juegos de rol, simulación, análisis de casos, etc., y una variedad de actividades como debate, presentaciones orales, redacción, dibujo, resolución de problemas, materiales audiovisuales y uso de tecnologías de la información acorde al contexto institucional.

De una manera coherente a la enseñanza compartida aplicada como metodología institucional, los docentes elaboran y comparten con sus colegas las planificaciones de las unidades didácticas, las tareas y deberes que se envían a los estudiantes, y están abiertos a los comentarios y sugerencias de sus colegas intercambiando reflexiones sobre las actividades programadas con el objetivo de modificar su accionar en las planificaciones acogiendo las recomendaciones dadas.

La planificación de acción tutorial es parte de la acción educativa ya que está ligada al proceso de enseñanza – aprendizaje. Es uno de los principales factores que posibilitan la orientación a los estudiantes, adaptada a cada uno de los subniveles de educación general básica en la que se contemplan rutas y protocolos de violencia y convivencia armónica institucional basado en el soporte emocional y psicológico institucional. El plan está enfocado en tres ámbitos: estudiantes padres de familia y docentes, encaminada a la protección, acompañamiento y seguimiento del estudiantado, con la intención de que el proceso educativo de cada estudiante se desarrolle en condiciones adecuadas



y de acuerdo a sus necesidades mismos que se desarrollan en base al apoyo emocional y psicológico que la institución brinda a través de cada docente tutor.

Las acciones o actividades tutoriales de apoyo emocional y psicológico tienen como objetivo:

- Alcanzar una orientación de calidad para todo el estudiantado.
- Establecer estrategias para el acompañamiento académico, pedagógico y socio-afectivo de la diversidad de los estudiantes, mediante la atención personalizada en función de sus necesidades educativas.
- Conocer y respetar las características individuales de cada estudiante a nivel personal, familiar en los aspectos psicológicos y pedagógicos respetando las diferencias individuales.
- Prevenir dificultades de índole pedagógico o comportamentales.
- Dar seguimiento a los logros de los estudiantes.
- Consultar a los estudiantes y/o padres de familia el apoyo en los aprendizajes que requieran.
- Indagar los puntos de vista o criterios sobre la atención recibida en el logro de los aprendizajes.
- Fomentar en los estudiantes el autoaprendizaje y el trabajo cooperativo en el aula.
- Propiciar la representación de sus tutorados en determinados eventos dentro y fuera del aula que reflejen la diversidad de los estudiantes.

Para brindar atención de los estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad se realizará planificaciones basadas en el criterio de Diversificación Curricular, una adaptación curricular a nivel de aula que supone una reorganización de currículo a las características y necesidades de los estudiantes. El objetivo que se plantea con la diversificación curricular es facilitar el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño en los estudiantes con necesidades educativas y que logren alcanzar los aprendizajes en el año de básica que se encuentre.

De igual manera como una forma de apoyar la atención a estudiantes con necesidades educativas, la institución acoge el modelo de apoyo generalizado



como guía para coordinar con los docentes o profesionales de apoyo internos o externos, con el objetivo de reducir las barreras al aprendizaje y promover la participación de todos los estudiantes.

El apoyo generalizado es concebido “como un recurso para el centro en su conjunto con el objetivo de facilitar y potenciar la adaptación del currículum a las demandas y las necesidades concretas de cada situación de aprendizaje (Muntaner,2014, p. 8). Un modelo que no se basa en las deficiencias del estudiante, más bien en los principios de equidad e igualdad de oportunidades.

El apoyo generalizado se basa en el trabajo colaborativo de todo el personal docente y los profesionales de apoyo internos o externos con los que cuenta la institución educativa para adecuar las programaciones en función de la diversidad de todo el estudiantado, potenciando la cooperación y coordinación de todos los docentes y profesionales participes del accionar educativo en la institución, considerando las necesidades de los educandos como una responsabilidad de todos los docentes.

Modelo que la escuela lo acoge como una intervención educativa al currículo, como un trabajo conjunto con el objetivo de buscar estrategias que proporcionen la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Para aplicarlo se debe establecer una serie de actividades que orienten a concretar un currículo inclusivo acorde a la realidad institucional:

- Diálogo reflexivo entre docentes y profesionales de apoyo para visualizar las necesidades y fortalezas de los estudiantes.
- Atención de las necesidades educativas dentro del aula conjuntamente con todos los estudiantes.
- Refuerzo individual en el grupo ordinario dentro del aula.
- Planificación curricular conjunta entre docente y el profesional o auxiliar de apoyo que cuente la institución, basado en el desarrollo de potencialidades de los estudiantes.
- Aplicación de diversas estrategias didácticas que procuren que todos los estudiantes de la clase participen activamente.



- Organización de los grupos de estudiantes de forma heterogénea dentro y fuera del aula.

La aplicación del modelo generalizado, el manejo del apoyo emocional y la diversificación curricular es propuesto con el fin de dar atención a la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades educativas de una manera general, en donde la escuela sea la que diversifique y adapte el currículo al estudiante. En este sentido, las unidades didácticas serán estructuradas en coordinación conjunta con las formas de apoyo; para solventar el trato diferenciado, individual y estigmatizador de las necesidades educativas presentes en el aula.

La particularidad en el componente de planificación es dar respuesta a la diversidad de estilos de aprendizaje del estudiantado a través de las programaciones didácticas, en la que también se evidencien que los docentes planifiquen, revisen y enseñen en colaboración. Se visibiliza el manejo de apoyo emocional para el aprendizaje que orienta la labor del tutor dentro del modelo inclusivo institucional. La atención a las necesidades educativas desde un auténtico enfoque inclusivo no individual sino grupal, en donde el currículo institucional se diversifica y se adapta al estudiante y no el estudiante a la escuela contribuyendo un aprendizaje para todos; una atención centrada en las potencialidades del estudiante, coordinando todas las formas de apoyo con las que cuenta la institución educativa en pro de reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

4.3 BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre-García, J. C. (2018). Boaventura de Sousa Santos y Paul Feyerabend sobre la proliferación de alternativas. *Cinta de moebio*, (61), 1-11.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- BITOCCHI, G. C. (s. f.) El planeamiento metodológico: el programa, la planificación y el plan de clase. *Academi.edu*. https://scholar.google.es/scholar?cluster=16124714373451105487&hl=es&as_sdt=0,5
- Blanco A. (2019, 20 de julio). Resumen DUA 2.0 [presentación]. Cátedra Diseño Curricular para todos, Azogues, Ecuador. Departamento de posgrados. Universidad Nacional de Educación.
- Capítulo 11. Impartir una instrucción multinivel. Estrategias para los profesores de aula. (s.f.). Por Jean Collicot. Traducido por Asunción González del Yerro (Universidad Autónoma de Madrid). <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=>



- [=8&ved=2ahUKEwi_w9_U49XrAhWltVkkHWMIBWQQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.files.wordpress.com%2F2017%2F05%2Faprendizaje-multinivel-jean_collicot.pdf&usq=AOvVaw3PovgKRfK0jFo7o82Wg_8S](https://www.files.wordpress.com/2017/05/2Faprendizaje-multinivel-jean_collicot.pdf).
- Castro, R., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza*. RIL editores.
- Chaves, A. P. V. (s. f.). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). <http://www.lenguajevirtual.com/wp-content/uploads/2020/04/FOLLETO-DUA.pdf>
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 87-100. [Traducido por Asunción González del Yerro (Universidad Autónoma de Madrid)]
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Ejecutiva, F. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Segundo Suplemento del Registro Oficial. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es.pdf>*.
- Gisbert, D. D. Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.
- Massaccesi, A. (s. f.). Trabajo con "pareja pedagógica", en el marco de una cultura colaborativa institucional". *Boletín de enseñanza en educación superior Nro, 8*.
- Ministerio de educación (2019): Instructivo para elaborar las planificaciones curriculares del Sistema Nacional de Educación. Ecuador.
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva, 7(1)*.
- Muntaner, J. J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. *Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>*.
- Muntaner, J. (2013). Los apoyos facilitadores para la inclusión. Universitat de les Illes Balears. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_77/nr_845/a_11342/11342.pdf
- Murillo Torrecilla, F. J., & Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.
- Muzás, M. D. (1995). *Diseño de diversificación curricular en Secundaria* (Vol. 9). Narcea Ediciones.
- Olivares, S. V., & Ponce, M. S. M. (2018). Acercando horizontes en el contexto de escuelas inclusivas: planificación multinivel y diversificación curricular. *Revista Ruedes, (8)*, 195-205.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). *Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf*.



- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182.
- Yáñez, J. L., Moreno, M. S., & Estepa, P. M. (Eds.). (2004). *Actas octavo Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones educativas* (Vol. 48). Universidad de Sevilla.



Anexo 2. Jueces de Expertos.

Estimado Colega, en atención a su experiencia profesional, solicitamos su evaluación sobre la congruencia establecida entre la reestructuración del Plan Curricular Institucional (PCI) de la Escuela de Educación Básica Joel Monroy y los indicadores del índice de inclusión. La idea es estimar si las características de los componentes potencian la percepción inclusiva en el documento curricular institucional. Su aporte será de mucho beneficio para el desempeño de esta investigación. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombre y apellidos del Evaluador:

Objetivo del juicio de expertos: identificar la correspondencia entre los indicadores del Índice de Inclusión y la caracterización de la Propuesta de rediseño del Plan Curricular Institución (PCI) para la Escuela de Educación Básica Joel Monroy.

Objetivo de la propuesta: incrementar el carácter inclusivo en el instrumento pedagógico que orienta los procesos de las prácticas educativas inclusivas en la escuela.

Constructo: Índice de Inclusión educativa: se trata la correspondencia entre los indicadores del índice de inclusión y los componentes del PCI. En tal sentido, se busca indagar sobre la percepción inclusiva en los propósitos, evaluación, enseñanzas, metodología, recursos, acompañamiento pedagógico y planificación curricular a través de las preguntas de reflexión.

Estructura valorativa que regirá el juicio del autor.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
CLARIDAD Los apartados del PCI tienen consistencia sintáctica, semántica y pragmática.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel
CONGRUENCIA La estructura del PCI es congruente con los indicadores del INDEX de inclusión.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel
RELEVANCIA Los rasgos evaluados le otorgan el carácter inclusivo al PCI	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel



Estructura de la Propuesta de Rediseño de PCI

A continuación, se ofrecen los indicadores y preguntas reflexivas del Índice de Inclusión en cada componente que orientarán el desarrollo de la investigación. De correspondencia con la intencionalidad del constructo señalado, dividimos el proceso en siete orientaciones:

REACTIVOS	1. No cumple con el criterio / 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel / 4. Alto nivel												OBSERVACIONES
	CLARIDAD				CONGRUENCIA				RELEVANCIA				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Propósitos													
A.1.1 Todo el mundo merece sentirse acogido B.1.3 El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad A.2.2 El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.													
1. El PCI ofrece condiciones para atender integralmente a todos los niños y jóvenes sin distinción de su condición educativa, constituyéndose en un instrumento que orienta la acción docente hacia la inclusión.													
Evaluación													
B.2.3 Las políticas de “necesidades educativas especiales son políticas de inclusión”. C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje C.1.5 Los estudiantes aprenden de manera colaborativa C.1.6 La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes													
2. El PCI establece posibilidades para realizar una evaluación flexible, variada, continua y dinámica acorde a los diferentes estilos de aprendizaje													
Enseñanzas													
C.1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos C.1.3 Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias. C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje													
3. El PCI orienta al docente hacia la consideración de los estilos de aprendizaje, intereses y saberes acumulados de los estudiantes como condición para estructurar y organizar los contenidos y experiencias de aula.													



Didáctica											
<p>B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado A.1.3 Los profesores colaboran entre ellos C.1.5 Los estudiantes aprenden de manera colaborativa? C.1.8 los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración</p> <p>4. El PCI orienta la acción didáctica hacia lo colaborativo y compartido con el fin de brindar igualdad de oportunidades en todos los estudiantes.</p>											
<p>C.1.2 Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes</p> <p>5. El PCI ofrece condiciones diversas para el acceso curricular mediante el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) u otras que se consideren accesibles al aprendizaje de los estudiantes</p>											
Recursos											
<p>C.2.1 Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión C.2.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación C.2.4 La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>6. Se establecen lineamientos para la asignación de recursos que apoyen al alumnado, considerando su singularidad dentro de la acción didáctica.</p>											
Acompañamiento Pedagógico											
<p>B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado. C.1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje</p> <p>7. El PCI establece orienta el trabajo entre docentes para reflexionar la practica en el aula en aras de retroalimentarla y potenciarla hacia mayores estándares de inclusión.</p>											



Planificación Curricular											
<p>B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo B.2.3 Las políticas de necesidades educativas especiales son políticas de inclusión C.1.10 El profesorado de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes</p> <p>8. El PCI impulsa múltiples sistemas de apoyo para garantizar el desarrollo de jornadas educativas inclusivas.</p>											
<p>B.2.6 Las políticas de orientación educativa y psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico C.1.12 Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares</p> <p>9. El PCI ofrece lineamientos que regulan la labor del tutor, en su trabajo de potenciar las condiciones de aprendizaje inclusivo.</p>											
<p>C.1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos C.1.2 Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes C.1.8 los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración C.1.11 Los deberes para la casa contribuyen el aprendizaje para todos</p> <p>10. La concepción de la planificación que orienta el PCI consideran los ritmos, estilos de aprendizaje y/o capacidades diferentes para garantizar el acceso plural al aprendizaje.</p>											
<p>B.2.4 El código de prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos A.2.6 El centro se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias A.2.5 El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro</p> <p>11. El PCI ofrece lineamientos pedagógicos para disminuir toda clase de discriminación en la escuela.</p>											

Firma del Evaluador



Anexo 3. Guía de Análisis Documental

UNAE

LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS DOCUMENTADOS

Autora: Maestrante Raquel Méndez Fajardo

El objetivo de la investigación es conocer la realidad en la institución en relación a la Educación Inclusiva, con el fin de detectar las falencias o dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se estén dando en relación a las prácticas inclusivas.

Cláusula de confidencialidad: La información que proporcione será de carácter confidencial, utilizada únicamente por la persona de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio serán utilizados con fines educativos institucionales.

GUÍA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES					
Características Inclusivas en el PCI					
Docente:		email:			
ESCALA PARA EVALUAR: 1: COMPLETAMENTE DE ACUERDO 2: DE ACUERDO 3: EN DESACUERDO 4: NECESITO INFORMACIÓN		INDICACIONES: Leer detenidamente cada pregunta y colocar X en el casillero con la valoración que usted considere pertinente a cada pregunta.			
1er. Componente: ENFOQUE PEDAGÓGICO					
<i>Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas</i>					
<i>A.1 Construir Comunidad</i>					
No.	Indicadores/Preguntas	1	2	3	4
A.1.1	<u>Todo el mundo merece sentirse acogido</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿La institución es acogedora para todo el alumnado, incluyendo estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad permanentes o temporales? ▪ ¿Está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado? 				



1	¿La escuela admite a todos los niños/as y jóvenes con diferentes NEE asociadas o no a la discapacidad, porque se considera que la práctica docente debe responder a toda clase de estudiantes?				
A.1.3 Los profesores colaboran entre ellos					
▪ ¿Se considera como enfoque pedagógico el modelo de colaboración tanto para los estudiantes como para los docentes?					
2	¿Se conoce y se aplica el modelo de colaboración institucional tanto para estudiantes como para docentes de forma clara y concreta?				
A.2 Establecer valores inclusivos					
A.2.1 Se sienten expectativas altas sobre todo el alumnado					
▪ ¿Las practicas pedagógicas están orientadas a motivar al estudiantado a tener aspiraciones altas sobre su aprendizaje, tratando a todos como que sus logros no tuvieran límites, haciéndolos partícipes en todas las áreas curriculares?					
▪ ¿Dentro del modelo pedagógico se evita la etiquetación general ,especialmente a estudiantes con dificultades de aprendizaje, y la comparación entre grupos-clase?					
3	¿En las prácticas pedagógicas se hace partícipes activos a todos los estudiantes en todas las asignaturas tengan o no dificultades de aprendizaje?				
A.2.2 El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.					
¿Las teorías pedagógicas valoran las diferencias entre los estudiantes, consideran la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje y no como un problema de trato diferenciado, con el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?					
¿Se entiende la inclusión como un proceso inacabable de aumento de participación y aprendizaje de los estudiantes y no como un proceso diferenciado dentro o fuera del aula/escuela?					
¿El rol docente es responsable de una enseñanza más inclusiva, aceptando a todo el alumnado independientemente de su contexto, logros, deficiencias como una oportunidad de desarrollo profesional?					
4	¿Se considera la participación y aprendizaje de todos los estudiantes con o sin dificultades de aprendizaje debiéndose ser reflejado en el enfoque pedagógico, metodología y planificaciones para toda el aula?				
5	¿Se entiende por inclusión un proceso de participación y aprendizaje de todos los estudiantes con o sin NEE dentro del aula regular				
A.2.4 El profesorado y el alumnado son tratados como personas poseedoras de un "rol".					
▪ ¿Los docentes y estudiantes son considerados personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?					
▪ ¿Se reconoce que todos, no sólo los miembros de las "minorías étnicas", tiene una cultura o culturas?					
6	¿Se considera que tanto docentes como estudiantes somos personas que aprendemos y al mismo tiempo enseñamos, reconociendo que todos tenemos una cultura?				
Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas					
B.1 Desarrollar una escuela para todos					
B.1.3 El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad					
¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un reto para la mejora de la escuela?					
7	¿Se considera que todos los estudiantes con o sin NNE deben asistir al aula regular como apoyo al aprendizaje de todo el grado, ya que el rol docente debe aceptar a todo el alumnado independientemente de su contexto, logros y deficiencias, como una oportunidad de desarrollo profesional y un reto para la mejora de la escuela?				



2do. Componente: CONTENIDOS DE APRENDIZAJE				
Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas				
C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje				
C.1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos? ▪ ¿Se aprenden distintas asignaturas de distintas formas? 				
1	¿Se adapta las estrategias metodológicas y los contenidos a los distintos estilos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes?			
2	¿Los estudiantes aprenden distintas asignaturas de distintas formas?			
C.1.3 Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias				
¿Los contenidos curriculares desarrollan un contenido de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión y las influencias multiculturales en la propia cultura?				
3	¿Los contenidos de las unidades didácticas desarrollan la comprensión de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión y las influencias multiculturales en la propia cultura?			
3er. Componente: METODOLOGÍA				
Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas				
B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad				
B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado				
¿Se utiliza la enseñanza colaborativa como una estrategia metodológica para atención a la diversidad en los estudiantes?				
1	¿Se aplica la enseñanza colaborativa como estrategia metodológica esencial y prioritaria para atender a estudiantes diversos?			
Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas				
C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje				
C.1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos				
¿Se planifica variedad de actividades como debate, presentaciones orales, redacción, dibujo, resolución de problemas, materiales audiovisuales y uso de tecnologías de la información?				
C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje				
¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de sus trabajos tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como de grupo lo que han aprendido?				
2	¿En las planificaciones se evidencia variedad de actividades como debate, presentaciones orales, redacción, dibujo, resolución de problemas, materiales audiovisuales y uso de tecnologías de la información?			



<p><u>C.1.2 Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes</u> ¿Se presta atención específica a la adecuación de las diversas formas de lenguaje oral y escrito en los estudiantes? ¿Los materiales curriculares a utilizarse son acorde a la contexto y experiencias de todos los estudiantes? ¿Se aplica las diversas formas de acceso al currículo mediante el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)?</p>				
<p><u>C.1.8 los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración</u> ¿Se aplica de forma sistémica la enseñanza compartida?</p>				
3	¿Se presta especial atención a los diversos modos de expresión oral, escrito, entre otros, para adecuar las actividades didácticas, metodología o contenidos acorde a la forma, el contexto y experiencias de todos los estudiantes?			
4	¿Se conoce y se refleja en las unidades didácticas la aplicación de las diversas formas de acceso al currículo mediante el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)?			
<p><u>C.2.1 Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión</u> ¿Está bien claro la asignación de recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje, recursos centrados en el aprendizaje autónomo?</p>				
5	¿Las estrategias que se aplica buscan la participación de todos los estudiantes, brindando igualdad de oportunidades?			
<p><u>C.1.3 Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias</u> ¿Se fomenta actividades que promuevan el desarrollo de la empatía? ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía como juegos de rol, simulación, análisis de casos, etc.</p>				
6	¿Se fomenta actividades que promuevan el desarrollo de la empatía como juegos de rol, simulación, análisis de casos, etc.?			
<p><u>C.1.5 Los estudiantes aprenden de manera colaborativa?</u> ¿Se utiliza de forma sistémica y regular métodos de aprendizaje colaborativo?</p>				
7	¿Se conoce, planifica y se aplica de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo y la enseñanza compartida?			
<p>C.1 Movilizar recursos</p>				
<p><u>C.2.4 La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje</u> ¿Se utiliza de forma sistemática el apoyo entre iguales en los estudiantes?</p>				
8	¿Se conoce, planifica y se aplica de forma sistemática estrategias de apoyo como la tutoría entre iguales en los estudiantes?			
<p><u>C.2.5 El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación</u> ¿Se dispone el uso de materiales curriculares adaptados a las diferencias como material didáctico, tics, programas tecnológicos, entre otros integrados a la enseñanza del currículo?</p>				
9	¿En las clases se adapta o se elabora material de apoyo a los diferentes estilos de aprendizaje como material didáctico, tics, programas tecnológicos, entre otros, integrados a la enseñanza de las asignaturas?			
<p>4to. Componente: EVALUACION</p>				
<p>Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas</p>				
<p>B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad</p>				
<p><u>B.2.3 Las políticas de “necesidades educativas especiales son políticas de inclusión”.</u></p>				



¿Se proporciona apoyo cuando es posible, sin recurrir a los procedimientos formales de evaluación?				
1	¿A los estudiantes se evalúa más con retroalimentación que con pruebas objetivas orales o escritas?			
Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas				
C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje				
C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje				
¿Se enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros, evaluando los resultados obtenidos para introducir mejoras?				
¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las tareas?				
C.1.5 Los estudiantes aprenden de manera colaborativa				
¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los compañeros?				
C.1.6 La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes				
¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las planificaciones didácticas y ajustar a las necesidades encontradas?				
2	¿Se fomenta en las clases la autoevaluación, coevaluación, se les pregunta sobre la calidad de las tareas o deberes y se utiliza los resultados para mejorar las estrategias en la planificación didáctica?			
C.1.6 La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes				
¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?				
¿Se potencia la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje, así como evaluar con otros el trabajo realizado?				
3	¿Se diseña y se emplea una evaluación flexible acorde a los diferentes estilos de aprendizaje que fomenten los logros de aprendizaje de todos los estudiantes?			
5to. Componente: ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO				
Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas				
B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad				
B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.				
¿Tienen los profesores la oportunidad de observar y analizar sus propias clases, para reflexionar sobre ellas desde el punto de vista de sus alumnos?				
1	¿Se observa y se analiza en forma regular las clases de colegas docentes para reflexionar la práctica del aula desde el punto de vista de sus alumnos?			
Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas				
C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje				
C.1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos				
¿Reflejan las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?				
¿Reflejan las clases la aplicación de modalidades alternativas de acceso a la comprensión del currículo?				
¿Se comienzan las clases con experiencias compartida para luego ser desarrollada de distintas maneras?				
2	¿En las unidades didácticas se planifica y se aplica diversas estrategias que permitan que todos los estudiantes accedan al aprendizaje?			
3	¿Las clases empiezan con experiencias compartidas luego se las desarrolla de distintas maneras, valorando la diversidad de conocimientos previos de los estudiantes?			



4	¿Se respeta los distintos ritmos para que los estudiantes completen su tarea?				
<p>C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje</p> <p>¿En las clases se visualiza la proporción de información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje?</p> <p>¿Contribuye el ambiente del aula, su organización y otros recursos al aprendizaje autónomo?</p> <p>¿Se explica las planificaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?</p> <p>C.1.11 “Los deberes para casa” contribuyen el aprendizaje para todos.</p> <p>¿Se brindan a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de los deberes para casa antes de finalizar las clases?</p>					
5	¿Se explica a los estudiantes de forma clara y evidente lo planificado en la unidad didáctica para que si quieren lo trabajen en forma más rápida y sepan que es lo que se pretende que aprendan?				
6	¿Se ambienta y se organiza las aulas utilizando recursos para el aprendizaje autónomo?				
<p>C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración</p> <p>¿Están abiertos los docentes a los comentarios y sugerencias de otros colegas en cuestiones de actividades programadas?</p> <p>¿Los docentes modifican su accionar en la planificaciones en respuesta a las recomendaciones recibidas por los colegas</p>					
7	¿Los docentes están abiertos a los comentarios y sugerencias de los colegas, modifican las planificaciones en respuesta de lo recomendado?				
6to. Componente: ACCIÓN TUTORIAL					
Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas					
B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad					
<p>B.2.6 Las políticas de orientación educativa y psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico</p> <p>¿Los problemas conductuales y emocionales de los estudiantes son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula, en el juego y la interacción con los demás?</p> <p>¿La acción tutorial se apega a las políticas de apoyo emocional y psicológico institucional?</p>					
1	¿En la labor como tutores manejan los problemas conductuales y emocionales como estrategias para mejorar las experiencias, los juegos y la interacción en el aula, apegados al apoyo emocional y psicológico que es una política establecida como institución?				
Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas					
C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje					
<p>C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje</p> <p>¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?</p> <p>C.1.6 La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes</p> <p>¿Se hace seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes, por si se pueden detectar y abordar dificultades específicas?</p>					
2	¿Cómo tutores constantemente preguntan y registran el apoyo que necesitan los estudiantes, y dan seguimiento registrado de los logros de diferentes grupos para detectar dificultades?				



C.1.7 La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo				
¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento en el aula?				
¿Se consulta a los estudiantes como se puede mejorar el clima social del aula y la atención en el aprendizaje?				
3	¿Los tutores explican y exponen las normas de comportamiento en el aula y preguntan a los estudiantes como puede mejorar el clima social del aula y la atención en el aprendizaje?			
7mo. Componente: PLANIFICACIÓN CURRICULAR				
Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas				
C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje				
C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje				
¿Se enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?				
¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir el currículo?				
1	¿Las unidades didácticas se planifican en base a los intereses de los estudiantes, propiciando la enseñanza a investigar y redactar informes?			
C.1.1 Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos				
¿Está previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos de práctica educativa?				
¿Se permite que las tareas se realicen de distintas formas?				
¿Se elaboran las unidades didácticas y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?				
¿Se apela al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a lo que se les propone y evitar la copia mecánica ?				
2	¿En los tres momentos de la planificación de la práctica educativa se promueve que los estudiantes aprendan unos de otros, a través del trabajo grupal, en pareja, entre otros?			
3	¿Se permite que las tareas o deberes las realicen o completen de distintas formas?			
4	¿Las actividades aplicadas en clase respetan los ritmos, estilos de aprendizaje y/o capacidades diferentes?			
5	¿Antes de empezar un tema sensibilizan a los estudiantes para que encuentren sentido a lo que se les propone y evitar la copia mecánica?			
C.1.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración				
¿Comparten los docentes la planificación de las unidades didácticas de las tareas o deberes para la casa?				
¿Utilizan la enseñanza compartida para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?				
¿Los docentes de aula y de apoyo comparten el trabajo con estudiantes de forma individual, grupal y con toda la clase?				
¿Están abiertos los docentes a los comentarios y sugerencias de otros colegas en cuestiones de actividades programadas?				
¿Los docentes modifican su accionar en la planificaciones en respuesta a las recomendaciones recibidas por los colegas?				
6	¿Comparten las unidades didácticas, tareas, deberes planificados con los colegas, aplicando la enseñanza compartida para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje?			
C.1.11 Los deberes para la casa contribuyen el aprendizaje para todos				
¿Tienen siempre los deberes o actividades planificadas que se envían a la casa un objetivo pedagógico claro?				
¿Los estudiantes pueden elegir las tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?				
¿Se promueve los deberes en equipo?				
7	¿Envían deberes en equipo y los estudiantes eligen las actividades?			



8vo. Componente: PROYECTOS ESCOLARES				
Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas				
C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje				
C.1.4 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?				
1	¿Se generan espacios para la construcción de los nuevos conocimientos, a través de la discusión, análisis, debates frecuentes y estrategias metodológicas innovadoras individuales y grupales			
C.1.12 Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares ¿Los estudiantes elegidos para representar a sus clases en determinados eventos reflejan la diversidad de los estudiantes del centro? ¿Se da a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades fuera de la institución? ¿Se brindan a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales?				
2	¿Se eligen a diversos estudiantes que representen o participen en actividades dentro o fuera del aula, no siempre a los mismos?			
9no. Componente: ADAPTACIONES CURRICULARES				
Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas				
A.2 Establecer Valores inclusivos				
A.2.5 El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro ¿Se considera que las barreras al aprendizaje ocurren dentro de la organización, políticas, currículo y los enfoques de enseñanza de la escuela? ¿Los docentes consideran que las barreras al aprendizaje son producto de las deficiencias de los estudiantes? ¿Se comprende que los estudiantes con NEE son separados de la educación ordinaria?				
1	¿Se concibe que las barreras al aprendizaje se dan dentro de la enseñanza que oferta la escuela?			
2	¿Se considera que las barreras del aprendizaje son producto de las deficiencias de los estudiantes y los que tienen NNE tienen que ser atendidos de forma individual?			
A.2.6 El centro se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias ¿Los docentes reconocen el escaso conocimiento de las deficiencias para entender las posibilidades educativas de un estudiante específico? ¿Se evita ver una deficiencia como la causa de las dificultades experimentadas en el centro por los estudiantes con discapacidad? ¿Se entiende por exclusión al reflejo de las limitaciones de actitudes y las políticas y no como una dificultad en la práctica educativa?				
3	¿La práctica docente refleja el valor a la diversidad, reconocen y expresan el escaso o limitado conocimiento que se tiene para atender NNE en casos específicos del aula?			
4	¿Se entiende por exclusión al reflejo de las limitaciones de actitudes y de políticas educativas y no como una dificultad en la práctica educativa del aula?			
5	¿Se considera que las deficiencias son causadas por las dificultades experimentadas en la institución y no por los estudiantes con discapacidad?			
Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas				
B.2 Organizar el apoyo para entender a la diversidad				



<u>B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo</u>				
¿Se considera dentro del enfoque pedagógico el modelo de apoyo para atender a la diversidad, dirigidos a aumentar la independencia y la autonomía?				
¿Hay una política de apoyo general explícita que está clara para los profesionales de apoyo externos al proceso de enseñanza-aprendizaje?				
¿Existen políticas de apoyo a la prevención de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes?				
¿Se considera que el apoyo a los estudiantes considerados con NEE son responsabilidad de todos los docentes?				
6	¿Está explícito el enfoque o modelo de apoyo pedagógico institucional para atender a los estudiantes diversos, mismo que guían la planificación didáctica y el trabajo con profesionales internos o externos?			
<u>B.2.3 Las políticas de necesidades educativas especiales son políticas de inclusión</u>				
¿Los docentes evitan enviar a los estudiantes fuera del aula para recibir apoyo pedagógico?				
¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula para atender a los estudiantes en lugar de retirarlos fuera de ella?				
7	¿En La institución está regulado bajo lineamientos que los estudiantes con diversas necesidades especiales reciban el apoyo pedagógico dentro del aula con todo el grado?			
<u>B.2.4 El código de prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos</u>				
¿Los DIAC y las adaptaciones curriculares individualizadas se centran en proporcionar el acceso y apoyar la participación de los estudiantes dentro del currículo común?				
¿Los DIAC y las adaptaciones curriculares individualizadas sirven para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes?				
¿Los informes de valoración psicopedagógica sobre NEE se centran en los puntos fuertes o potencialidades de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo en vez de sus debilidades y deficiencias?				
¿Los informes de valoración psicopedagógica sobre NEE especifican los cambios en las estrategias de enseñanza –aprendizaje requeridos para maximizar la participación de los estudiantes en el currículo ordinario y la favorecer la relación con los compañeros?				
¿Los DIAC y las adaptaciones curriculares individualizadas son revisadas periódicamente con la intención de incorporar a los estudiantes al currículo general tan pronto como sea posible?				
8	¿Se elabora y se da seguimiento al DIAC y adaptaciones centradas en proporcionar el acceso y participación de los estudiantes dentro del currículo común para mejorar el aprendizaje de todo el grado?			
9	¿Los informes psicopedagógicos sobre NEE se centran y explican las potencialidades de los estudiantes y no las deficiencias?			
10	¿Los informes psicopedagógicos sobre NEE especifican los cambios en las estrategias de enseñanza – aprendizaje requeridos para maximizar la participación de los estudiantes en el currículo de todo el grado y la favorecer la relación con los compañeros?			
Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas				
C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje				
<u>C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes</u>				
¿Los docentes de apoyo se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes en el aula?				
<u>C.1.10 El profesorado de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes</u>				
¿Se involucra a los docentes de apoyo en la planificación didáctica y su oportuna revisión?				
¿Se asigna a los docentes de apoyo una asignatura o un nivel en vez de unos estudiantes específicos, propiciando el aprendizaje colaborativo?				



¿La institución dispone de directrices claras de cómo deben organizarse el trabajo conjunto entre los docentes de aula y los de apoyo?				
11	¿Los docentes de apoyo y docentes planifican y revisan conjuntamente las unidades didácticas de cada asignatura propiciando la participación de todos los estudiantes en el aula?			
12	¿Dentro del modelo de apoyo institucional está la asignación de docentes de apoyo una asignatura o un nivel en vez de unos estudiantes específicos, propiciando el aprendizaje colaborativo?			
C.2 Movilizar Recursos				
<u>C.2.1 Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión</u>				
¿Los docentes son conscientes de los recursos que dispone la institución para apoyar a los estudiantes con NEE?				
¿Los recursos institucionales para responder a los estudiantes con NEE son utilizados para aumentar la capacidad de la institución para atender la diversidad?				
¿Los recursos de apoyo que cuenta la institución son dirigidos a prevenir las barreras de aprendizaje y las necesidades educativas.				
13	¿Se tiene conocimiento los recursos que posee la institución para atender estudiantes con NEE, que son utilizados para aumentar la capacidad de atención a la diversidad y prevenir necesidades educativas?			

Anexo 4. Cuestionario Encuesta Docentes

UNAE

REALIDAD SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS DESARROLLADAS EN LA ESCUELA

Autora: Maestrante Raquel Méndez Fajardo

El objetivo de la investigación es conocer la realidad en la institución en relación a la Educación Inclusiva, con el fin de detectar las falencias o dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se estén dando en relación a las prácticas inclusivas.

Cláusula de confidencialidad: La información que proporcione será de carácter confidencial, utilizada únicamente por la persona de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio serán utilizados con fines educativos institucionales.

1. ENFOQUE PEDAGÓGICO

1. ¿Apruebo que la escuela admita a todos los niños/as y jóvenes con diferentes NEE asociadas o no a la discapacidad, porque mi práctica docente debe responder a toda clase de estudiantes?
2. ¿En mi práctica docente conozco y aplico el modelo de colaboración institucional tanto para estudiantes como para docentes de forma clara y concreta?
3. ¿En mis prácticas pedagógicas hago partícipes activos a todos los estudiantes en todas las asignaturas tengan o no dificultades de aprendizaje?
4. ¿Mis planificaciones para toda el aula reflejan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes con o sin dificultades de aprendizaje?
5. ¿Entiendo por inclusión un proceso de participación y aprendizaje de todos los estudiantes con o sin NEE dentro del aula regular?
6. ¿Considero que tanto docentes como estudiantes somos personas que aprendemos y al mismo tiempo enseñamos, reconociendo que todos tenemos una cultura?
7. ¿Estoy convencido/a que todos los estudiantes con o sin NNE deben asistir al aula regular como apoyo al aprendizaje de todo el grado, ya que mi rol docente debe aceptar a todo el alumnado independientemente de su contexto, logros y deficiencias, como una oportunidad de desarrollo profesional y un reto para la mejora de la escuela?

2. CONTENIDOS

1. ¿Adapto las estrategias metodológicas y los contenidos a los distintos estilos de aprendizaje y conocimientos previos de los estudiantes?
2. ¿Los estudiantes aprenden distintas asignaturas de distintas formas?
3. ¿Los contenidos de las unidades didácticas desarrollan la comprensión de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión y las influencias multiculturales en la propia cultura?

3. METODOLOGÍA

1. ¿Aplico la enseñanza colaborativa como estrategia metodológica esencial y prioritaria para atender a estudiantes diversos?
2. ¿En mis planificaciones se evidencia variedad de actividades como debate, presentaciones orales, redacción, dibujo, resolución de problemas, materiales audiovisuales y uso de tecnologías de la información?



3. ¿Presto especial atención a los diversos modos de expresión oral, escrito, entre otros, para adecuar las actividades didácticas, metodología o contenidos acorde a la forma, el contexto y experiencias de todos los estudiantes?
4. ¿Conozco y se refleja en mis unidades didácticas la aplicación de las diversas formas de acceso al currículo mediante el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)?
5. ¿Las estrategias que aplico buscan la participación de todos los estudiantes, brindando igualdad de oportunidades?
6. ¿Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía como juegos de rol, simulación, análisis de casos, etc.?
7. ¿Conozco, planifico y aplico de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje colaborativo y la enseñanza compartida?
8. ¿Conozco, planifico y aplico de forma sistemática estrategias de apoyo como la tutoría entre iguales en los estudiantes?
9. ¿En mis clases adapto o elaboro material de apoyo a los diferentes estilos de aprendizaje como material didáctico, tics, programas tecnológicos, entre otros, integrados a la enseñanza de las asignaturas?

4. EVALUACIÓN

1. ¿A mis estudiantes evalúo más con retroalimentación que con pruebas objetivas orales o escritas?
2. ¿Fomento en mi clase la autoevaluación, coevaluación, les pregunto sobre la calidad de las tareas o deberes y utilizo los resultados para mejorar mis estrategias en la planificación didáctica?
3. ¿Diseño y empleo una evaluación flexible acorde a los diferentes estilos de aprendizaje que fomenten los logros de aprendizaje de todos los estudiantes?

5. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

1. ¿Observo y analizo en forma regular las clases de mis colegas docentes para reflexionar mi práctica del aula desde el punto de vista de sus alumnos?
2. ¿En mis unidades didácticas planifico y aplico diversas estrategias que permitan que todos los estudiantes accedan al aprendizaje?
3. ¿Mis clases empiezan con experiencias compartidas, luego el desarrollo de distintas maneras, valorando la diversidad de conocimientos previos de los estudiantes?
4. ¿Respeto los distintos ritmos para que los estudiantes completen su tarea?
5. ¿Explico a los estudiantes de forma clara y evidente lo planificado en la unidad didáctica para que si quieren lo trabajen en forma más rápida y sepan que es lo que se pretende que aprendan?
6. ¿Ambiento y organizo mi aula utilizando recursos para el aprendizaje autónomo?
7. ¿Estoy abierto a los comentarios y sugerencias de mis colegas, modifico mis planificaciones en respuesta de lo recomendado?

6. ACCIÓN TUTORIAL

1. ¿En mi labor como tutor manejo los problemas conductuales y emocionales como estrategias para mejorar las experiencias, los juegos y la interacción en el aula, apegados al apoyo emocional y psicológico que es una política establecida como institución?
2. ¿Cómo tutor constantemente pregunto y registro el apoyo que necesitan mis estudiantes, y doy seguimiento registrado de los logros de diferentes grupos para detectar dificultades?
3. ¿Explico y expongo las normas de comportamiento en el aula y pregunto a mis estudiantes como puede mejorar el clima social del aula y la atención en el aprendizaje?

7. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

1. ¿Mis unidades didácticas se planifican en base a los intereses de los estudiantes, propiciando la enseñanza a investigar y redactar informes?
2. ¿En los tres momentos de la planificación de mi práctica educativa promuevo que los estudiantes aprendan unos de otros, a través del trabajo grupal, en pareja, entre otros?
3. ¿Permito que las tareas o deberes las realicen o completen de distintas formas?



4. ¿Las actividades aplicadas en clase respetan los ritmos, estilos de aprendizaje y/o capacidades diferentes?
5. ¿Antes de empezar un tema sensibilizo a los estudiantes para que encuentren sentido a lo que se les propone y evitar la copia mecánica?
6. ¿Comparto mis unidades didácticas, tareas, deberes planificados con mis colegas, aplicando la enseñanza compartida para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje?
7. ¿Envío deberes en equipo y mis estudiantes eligen las actividades?

8. PROYECTOS ESCOLARES

1. ¿Genero espacios para la construcción de los nuevos conocimientos, a través de la discusión, análisis, debates frecuentes y estrategias metodológicas innovadoras individuales y grupales?
2. ¿Elijo a diversos estudiantes que representen o participen en actividades dentro o fuera del aula, no siempre a los mismos?

9. ADAPTACIÓN CURRICULAR

1. ¿Pienso que las barreras al aprendizaje se dan dentro de la enseñanza que oferta la escuela?
2. ¿Considero que las barreras del aprendizaje son producto de las deficiencias de los estudiantes y los que tienen NNE tienen que ser atendidos de forma individual?
3. ¿Mi práctica docente refleja el valor a la diversidad, reconozco y expreso el escaso o limitado conocimiento que tengo para atender NNE en casos específicos de mi aula?
4. ¿Entiendo por exclusión al reflejo de las limitaciones de actitudes y de políticas educativas y no como una dificultad en la práctica educativa del aula?
5. ¿Considero que las deficiencias son causadas por las dificultades experimentadas en la institución y no por los estudiantes con discapacidad?
6. ¿Tengo claro el enfoque o modelo de apoyo pedagógico institucional para atender a los estudiantes diversos, mismo que guía mi planificación didáctica y el trabajo con profesionales internos o externos?
7. ¿Estoy de acuerdo que los estudiantes con diversas necesidades especiales reciban el apoyo pedagógico dentro del aula con todo el grado?
8. ¿Elaboro y doy seguimiento al DIAC y adaptaciones centradas en proporcionar el acceso y participación de los estudiantes dentro del currículo común para mejorar el aprendizaje de todo el grado?
9. ¿Los informes psicopedagógicos sobre NEE se centran y explican las potencialidades de los estudiantes y no las deficiencias?
10. ¿Los informes psicopedagógicos sobre NEE especifican los cambios en las estrategias de enseñanza –aprendizaje requeridos para maximizar la participación de los estudiantes en el currículo de todo el grado y la favorecer la relación con los compañeros?
11. ¿Los docentes de apoyo y yo planificamos y revisamos conjuntamente las unidades didácticas de cada asignatura propiciando la participación de todos los estudiantes en el aula?
12. ¿Dentro del modelo de apoyo institucional está la asignación de docentes de apoyo una asignatura o un nivel en vez de unos estudiantes específicos, propiciando el aprendizaje colaborativo?
13. ¿Conozco los recursos que posee la institución para atender estudiantes con NEE, que son utilizados para aumentar la capacidad de atención a la diversidad y prevenir necesidades educativas?

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZDuaj4edsYDqDQZIWtrXTtNWNKOLW5QjbF5wISijvO9FODw/viewform?usp=sf_link

Anexo 5. Guía de preguntas activadoras Grupo Focal

UNAE

PERCEPCIÓN INCLUSIVA PLASMADA EN EL PCI.

Autora: Maestrante Raquel Méndez Fajardo

El objetivo de la investigación es conocer la realidad en la institución en relación a la Educación Inclusiva, con el fin de detectar las falencias o dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se estén dando en relación a las prácticas inclusivas.

Cláusula de confidencialidad: La información que proporcione será de carácter confidencial, utilizada únicamente por la persona de investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Los resultados de este estudio serán utilizados con fines educativos institucionales.

Técnica: Entrevista: Grupo Focal

Fecha: Cuenca, a 27 de agosto de 2020

Objetivo: profundizar y describir en conocimiento y percepción de los miembros de la Junta académica alrededor de la inclusión y sus prácticas en la Institución con el fin de detectar las falencias o dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se estén dando en relación a las prácticas inclusivas.

Tamaño del grupo: 4 docentes y 1 directivo

Composición: El grupo estará integrado por un docente representante del nivel inicial y preparatoria, un docente de nivel elemental, un docente de nivel medio, un docente de nivel superior y un directivo; dichos docentes son los representantes de los respectivos niveles y conforman la Junta Académica.

Desarrollo de la Entrevista:

1. Contextualización del tema de investigación
2. Presentación del tipo de entrevista y las expectativas de la misma.
3. Socialización de los parámetros de la entrevista en relación al tiempo y la concentración sobre la pregunta

Moderadores: Lic. Armando Ochoa Bernal (Director) y Lic. Raquel Méndez (Coordinadora General de la Junta Académica)

Inducción:

“Yo hago lo que usted no puede y usted hace lo que yo no puedo y juntos podemos hacer grandes cosas” **Sor Teresa de Calcuta.**



Nosotros como docentes muchas de las veces partimos de lo que el otro construye; es ahí el inicio de los cambios y la transformación que se ha venido dando alrededor de la inclusión; nociones como: integración, inclusión, educación inclusiva, pasan a ser representaciones significativas y complementarias entre sí; expresiones que las podemos potencializar a partir de la construcción conjunta desde nuestra visión y lugar de trabajo.

Desarrollo y discusión grupal (preguntas activadoras)

1. ¿Qué es para ustedes la inclusión educativa?
2. ¿La escuela atiende a todos los niños y jóvenes con NEE asociadas o no a la discapacidad enmarcado en el modelo pedagógico institucional en donde todos deben asistir al aula regular como una oportunidad de desarrollo profesional docente y un reto para la mejora de la escuela?
3. ¿Se conoce el modelo de colaboración institucional tanto para estudiantes como para docentes de forma clara y concreta?
4. ¿Se entiende por inclusión un proceso de participación y aprendizaje de todos los estudiantes con o sin NEE dentro del aula regular y por exclusión a todas las barreras que impiden el acceso a la institución, al currículo, a la participación y aprendizaje?
5. ¿Los lineamientos pedagógicos se orientan a disminuir toda clase de discriminación, etiquetación o segregación de la escuela y reflejan el valor de la diversidad del estudiantado?
6. ¿Cómo institución se diseña y se emplea una evaluación flexible acorde a los diferentes estilos de aprendizaje, se valora y se aplica más la retroalimentación que las pruebas objetivas y se fomenta la autoevaluación, coevaluación en los estudiantes?
7. ¿Se observa en forma continua las clases entre docentes para reflexionar sobre la práctica en el aula modificando las planificaciones en respuesta a las sugerencias dadas?
8. ¿Antes de estructurar contenidos y estrategias metodológicas se indaga sobre los distintos estilos de aprendizaje para adaptarlos a la diversidad, propiciando el aprendizaje de distintas asignaturas de distinta forma?
9. ¿Está definida en los lineamientos pedagógicos institucionales la enseñanza colaborativa-compartida y el diseño universal del aprendizaje



para ser reflejado en las planificaciones y aplicado en la práctica docente con el objetivo de brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes?

10. ¿Se aplica diversas formas de acceso al currículo mediante el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) u otras que se consideren accesibles al aprendizaje de los estudiantes?
11. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros, fomentando el trabajo grupal?
12. ¿Se observa en forma continua las clases entre docentes para reflexionar sobre la practica en el aula modificando las planificaciones en respuesta a las sugerencias dadas?
13. ¿Las clases observadas se refleja que empiezan con experiencias compartidas de los estudiantes, una explicación de forma clara y evidente lo planificado en la unidad didáctica para que si quieren lo trabajen en forma más rápida y sepan que es lo que se pretende que aprendan y se nota la ambientación y organización del aula con recursos que fomenten el aprendizaje autónomo?
14. ¿La escuela cuenta con una política institucional al apoyo emocional y psicológico? lineamientos que regulan la labor del tutor, como guía para manejar clima social, comportamental y atención en el aprendizaje de todos los estudiantes?
15. ¿Las planificaciones institucionales reflejan la diversidad de actividades a ser aplicadas en clase respetando los ritmos, estilos de aprendizaje y/o capacidades diferentes que permitan que todos los estudiantes accedan al aprendizaje, y se comparte con los colegas para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje?
16. ¿En las planificaciones se visualizan la diversidad de tareas o deberes a ser realizadas o completadas por los estudiantes de diversas formas y en equipo?
17. ¿En la escuela se fomenta en sus lineamientos pedagógicos genero espacios para la construcción de los nuevos conocimientos, a través de la discusión, análisis, debates frecuentes y estrategias metodológicas innovadoras individuales y grupales, así como la elección de a diversos



estudiantes que representen o participen en actividades dentro o fuera del aula?

18. ¿Cuál es la concepción de inclusión y exclusión en el modelo institucional de atención a las NEE?
19. ¿La escuela cuenta con un modelo de apoyo institucional para atender a estudiantes diversos, mismo que guía la planificación didáctica y el trabajo con profesionales internos o externos?
20. ¿Los docentes evitan enviar a los estudiantes fuera del aula para recibir apoyo pedagógico; ¿al contrario, los profesionales de apoyo se incorporan al aula para atender a los estudiantes en lugar de retíralos fuera de ella?
21. ¿Los informes de valoración psicopedagógica sobre NEE se centran en las potencialidades de los estudiantes o en sus deficiencias?
22. ¿Los DIAC y las adaptaciones curriculares individualizadas se centran en proporcionar el acceso y apoyar la participación de los estudiantes dentro del currículo común?
23. ¿La institución dispone de directrices claras de cómo deben organizarse el trabajo conjunto entre los docentes de aula y los de apoyo, involucrándoles en forma conjunta en la planificación y su oportuna revisión?



Cláusula de Propiedad Intelectual

Dilma Raquel Méndez Fajardo, autora del trabajo de titulación “Plan Curricular Institucional con enfoque inclusivo para la atención a la diversidad en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 18 de octubre de 2020

Dilma Raquel Méndez Fajardo
C.I: 0104108253



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Dilma Raquel Méndez Fajardo en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Plan Curricular Institucional con enfoque inclusivo para la atención a la diversidad en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 18 de octubre de 2020

Dilma Raquel Méndez Fajardo
C.I: 0104108253



Certificación del Tutor

Yo, Tomás Iván Fontaines Ruiz, tutor del trabajo de titulación denominado “Plan Curricular Institucional con enfoque inclusivo para la atención a la diversidad en la Escuela de Educación Básica Joel Monroy” perteneciente a la estudiante Dilma Raquel Méndez Fajardo con C.I. 0104108253. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 4 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 18 de octubre de 2020

Tomás Iván Fontaines Ruiz

C.I: 0960527984