



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en:

Educación Inclusiva

**La autoadscripción docente como dispositivo de inclusión: Un estudio en
Docentes de la Ciudad de Cuenca.**

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

Autora:

Ana Cristina Espinoza García

CI: 0103978193

Tutor:

PhD. Tomás Fontaines Ruiz

CI: 0960527984

Azogues- Ecuador

16 -octubre-2020

Resumen

La investigación pretende determinar el comportamiento diferencial de la percepción de autoadscripción que tienen los docentes de educación básica que laboran en instituciones educativas privadas y fiscales de la ciudad de Cuenca. Teóricamente se sustentó en el modelo de Booth y Ainscow (2000), por cuanto aborda de una manera profunda el impacto de la educación inclusiva en las aulas de clase. Su metodología fue descriptiva. Contó con una muestra de 105 docentes, calculadas con un error muestral igual a 8,77 y un nivel de confianza de 95 %. La recolección de los datos se hizo con la escala de autoadscripción docente de Castro-Rubilar, Castaneda-Díaz, Ossa-Cornejo, Blanco-Hadi, y Castillo-Valenzuela, (2017). Se determinó que el 68.3% de los docentes se reconocen como inclusivos lo cual es una fortaleza para la institucionalización de éste modelo educativo. Se observó que los docentes que tenían experiencia con niños con discapacidad se percibían con mayor autoadscripción inclusiva. Con base a lo señalado se propone un taller de seis sesiones para potenciar el crecimiento de la percepción de la autoadscripción docente inclusiva.

Palabras clave: Inclusión educativa, culturas, prácticas, políticas, autoadscripción docente, sentido de pertenencia, actitudes, valores.

Abstract

The research aims to determine the differential behavior of the perception of self-enrollment that basic education teachers who work in private and public educational institutions in the city of Cuenca have. Theoretically, it was based on the model of Booth and Ainscow (2000), because it addresses in a profound way the impact of inclusive education in classrooms. Its methodology was descriptive. It had a sample of 105 teachers, calculated with a sampling error equal to 8.77 and a confidence level of 95%. Data collection was done with the Castro-Rubilar, Castaneda-Díaz, Ossa-Cornejo, Blanco-Hadi, and Castillo-Valenzuela teacher self-enrollment scale (2017). It was determined that 68.3% of teachers are recognized as inclusive, which is a strength for the institutionalization of this educational model. It was observed that teachers who had experience with children with disabilities perceived themselves to be more inclusive self-enrollment. Based on the above, a six-session workshop is proposed to enhance the growth of the perception of inclusive teacher self-enrollment.

Keywords: Educational inclusion, cultures, practices, policies, teacher self-enrollment, sense of belonging, attitudes, values.

Contenido

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1	11
MARCO TEÓRICO.....	11
1.1 <i>Educación inclusiva.....</i>	<i>11</i>
1.1.1 <i>Concepciones, de la inclusión a la educación inclusiva.....</i>	<i>14</i>
1.1.2 <i>Principios de la Educación Inclusiva.....</i>	<i>16</i>
1.2 <i>Modelo de inclusión de Booth y Ainscow.....</i>	<i>18</i>
1.2.1 <i>Dimensiones del Índex.....</i>	<i>20</i>
1.2.2 <i>El ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela.....</i>	<i>21</i>
1.2.3 <i>Etapas del ciclo de planificación del Index.....</i>	<i>23</i>
1.3 <i>La Autoadscripción.....</i>	<i>24</i>
1.3.1 <i>De la adscripción a la autoadscripción.....</i>	<i>25</i>
1.4 <i>Autoadscripción inclusiva docente:.....</i>	<i>28</i>
1.4.1 <i>Factores que influyen en la autoadscripción docente.....</i>	<i>31</i>
1.4.2 <i>Efectos de la autoadscripción docente.....</i>	<i>33</i>
CAPÍTULO 2	35
MARCO METODOLÓGICO	35
2.1 <i>Paradigma de la investigación.....</i>	<i>35</i>
2.1.1 <i>Método investigativo.....</i>	<i>36</i>
2.1.2 <i>Fases de la investigación.....</i>	<i>37</i>
2.2 <i>Recolección de datos.....</i>	<i>38</i>
2.2.1 <i>Instrumentos.....</i>	<i>39</i>
2.2.2 <i>Unidad de análisis.....</i>	<i>45</i>
2.3 <i>Análisis y discusión de resultados.....</i>	<i>46</i>
2.3.1 <i>Resumen de prueba de hipótesis.....</i>	<i>52</i>
CAPÍTULO 3	58
PROPUESTA	58
3.1 <i>Diseño.....</i>	<i>58</i>
3.2 <i>Programación.....</i>	<i>60</i>
3.2.1 <i>Evaluación de la propuesta.....</i>	<i>63</i>
3.3 <i>Reflexiones finales.....</i>	<i>64</i>
CONCLUSIONES.....	66



RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS	74

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde al tema de “la autoadscripción docente como dispositivo de inclusión: Un estudio en Docentes de la Ciudad de Cuenca”, el cual en su línea de investigación corresponde a procesos de inclusión y exclusión socio-educativa.

Identificación y descripción de la situación o del problema a investigar

La educación inclusiva es una respuesta a la discriminación, desigualdad, y exclusión que han experimentado estudiantes con necesidades educativas especiales en el mundo (M. Ainscow, 2004; Mel Ainscow & Miles, 2008; Blanco, 2006; Booth & Ainscow, 2000; A. Fernández, 2003). En este contexto, las políticas educativas han incorporado lo inclusivo en su retórica, pero en las prácticas escolares, se observa un distanciamiento en su materialización (Tiwari et al., 2015), particularmente porque el Docente se muestra, en algunos casos, resistente a ello y porque el manejo social del término, es concebido como su institucionalización, de esta manera, hablar de inclusión, tiende a ser equivalente a ser inclusivo, aunque en realidad, esta lógica sea solo aparente.

Particularmente en la ciudad de Cuenca, desde mi experiencia como investigadora y Docente, se observa una asimetría en el modo en que se concibe la calidad y el sistema de atención entre las escuelas públicas y privadas. En el caso de la educación pública, el incremento de la matrícula, el acceso a los recursos, el clima familiar, el apego de la parentalidad con el desarrollo escolar, el sistema burocrático que se impone por encima de las singularidades de la cotidianidad y que a veces convierte lo estético en una prioridad, cuando en realidad es complementario, nos distancia de la inclusión como primera opción. Si a esto le sumamos que, en muchas ocasiones, la asistencia a la escuela termina siendo más una rutina que una opción del plan de vida, la posibilidad de que el docente se reconozca como inclusivo, parecería estar en riesgo.

Por su parte, la educación privada, al tener que mantener la fidelidad de los padres, complace su deseabilidad por encima de la realidad que viven los estudiantes en clases.

En este contexto, la voz del docente tiende a silenciarse para no contradecir la voz del padre que, en suma, es un activo material de la escuela. Esta realidad hace que la acción docente tiende a ser vulnerada por el poder económico, lo cual deforma la acción educativa y dificulta la posibilidad de que el docente se asuma como inclusivo porque este tipo de tensiones lo ponen al frente de esta condición.

Partiendo de lo descrito, y considerando que lo inclusivo es multifactorial, identificamos entre las razones, que animan el desarrollo de la presente investigación las siguientes: a) el incremento y complejidad adicional de trabajo (M. T. Fernández, 2017); b) cuestionamientos institucionales por la falta de apoyo e infraestructura para desarrollar sus tareas (Parey, 2019); c) demanda constante de capacitación para fortalecer competencias de afrontamiento de la diversidad (Malins, 2016). Esto nos lleva a pensar, que lo inclusivo, en la educación, termina siendo aceptado en teoría, pero su operatividad está siendo vulnerada por factores de naturaleza sociopolítica, institucional, cultural y lógicamente, por la dimensión psicoafectiva de los actores que la desarrollan.

Definición del problema a investigar o pregunta de investigación

El problema de la presente investigación, parte del supuesto de que la conciencia docente sobre su identidad como un agente de inclusión (autoadscripción) favorece el desarrollo de actitudes, autoeficacia, cercanía, resiliencia y empatía con la diversidad. Creemos que cuando el Docente se reconoce como inclusivo, fomenta su identidad en esta dirección logrando mayor cercanía con la diferencia y sus actitudes hacia la diversidad son más positivas (Malinen et al., 2012; Mu et al., 2017; Yada et al., 2018), caso contrario, se constituye en un obstáculo (Young et al., 2017). A tal efecto, nos orientamos a conocer ¿cuál es el comportamiento diferencial de la autoadscripción de los docentes de educación básica que laboran en instituciones educativas privadas y fiscales?

Justificación del problema

La autoadscripción como docente inclusivo es una decisión necesaria, importante y urgente para cambiar el sentido de la inclusión en el sistema educativo. En este sentido, nuestra investigación devela el estado de este aspecto, y muestra su vinculación con el sentido de la inclusión que tienen los docentes, al tiempo que crea condiciones para que, desde la gestión educativa, se fomenten actitudes y conductas que favorezcan la presencia transversal de la inclusión en los colegios de la ciudad de Cuenca.

Esta investigación contribuye con la comprensión de la disposición humana para generar respuestas positivas hacia la diversidad (Castro-Rubilar et al. 2017). Consideramos que cuando el Docente es confrontado con sus percepciones, reflexiona su metodología y se atreve a modificarla, si lo considera necesario (Franco et al. 2008). Con base en lo planteado y teniendo en cuenta el desarrollo de la educación inclusiva es afectada de modo multifactorial, develar el comportamiento diferencial de la autoadscripción, permite identificar el nivel de consolidación de esta disposición en los docentes en servicio para generar mecanismos que potencien la curva de empoderamiento de esta disposición humana.

Un elemento adicional, es que en esta investigación, comparamos el comportamiento diferencial de la variable en estudio en las escuelas fiscales y privadas, y también lo sometemos a variación en función del género, formación en inclusión y la experiencia docente en trabajo con discapacidad, construyendo evidencia local que valore el funcionamiento de la política de educación inclusiva en la ciudad de Cuenca, al tiempo que se prueban hipótesis que explican la lenta consolidación de la cultura inclusiva en las escuelas de nuestro entorno de influencia.

Asimismo, el carácter contrastativo de la investigación, ofrece evidencias que favorecen la evaluación de los programas educativos que impulsa el ministerio de educación ecuatoriano, debido que evidenciaremos si el docente en ejercicio ha internalizado la necesidad de identificarse con los procesos de inclusión para llegar a hacer de esta concepción una práctica transversal en su acción educativa. Finalmente,



esta investigación ofrece una propuesta para potenciar la condición inclusiva del docente, en aras de contribuir con una educación de todos y para todos.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Determinar el comportamiento diferencial de la percepción de autoadscripción que tienen los Docentes de educación básica que laboran en instituciones educativas privadas y fiscales de la ciudad de Cuenca.

Objetivos específicos:

- Identificar la percepción de las prácticas pedagógicas inclusivas, la cultura inclusiva y las políticas inclusivas que tienen los docentes de educación básica que laboran en instituciones educativas privadas y fiscales de la ciudad de Cuenca.
- Evaluar la interacción de las variables -años de servicio, género, formación en inclusión y experiencia docente con personas con discapacidad- en la percepción de autoadscripción de los docentes como agentes de inclusión.
- Establecer diferencias en las concepciones de las prácticas pedagógicas inclusivas, la cultura inclusiva y las políticas inclusivas que tienen los docentes de educación básica que laboran en instituciones educativas privadas y fiscales de la ciudad de Cuenca.
- Diseñar una propuesta para la formación y fortalecimiento de la autoadscripción inclusiva del docente

Estructura general del texto:

La lógica que sigue la presente investigación es: en el primer capítulo que está comprendido por el marco teórico en el que realizo una investigación teórica sobre la



educación inclusiva y los principales autores que aportan con este tema, sus concepciones, enfoques y los principios que se han planteado para dar paso a la inclusión, asimismo estudiamos el modelo de inclusión planteado por Booth y Ainscow (2000), el cual propone un trabajo en equipo con docentes, directivos, alumnos y padres de familia para el mejoramiento de la calidad de la educación en cada institución con un análisis sobre las políticas, prácticas y culturas inclusivas. Como tercer tema de investigación se plantea la adscripción y sus antecedentes, abordando sus concepciones desde diferentes referentes teóricos que nos aclaran el sentido de la autoadscripción.

Finalmente, se desarrolla una investigación teórica sobre la autoadscripción inclusiva docente que integra temas como el rol del docente en la educación inclusiva, elementos importantes para su formación, factores que influyen en las percepciones que tienen de ellos mismos como agente inclusivo y los efectos que existen en sus prácticas educativas. En el segundo capítulo comprendido por el marco metodológico se justifica la elección paradigmática de la investigación, se describe el instrumento utilizado para la recolección y análisis de datos para terminar con la exposición de los resultados. De la misma manera, en el tercer capítulo se plantea la propuesta que pretende responder a una necesidad de los docentes para ahondar en temas importantes para ejercer su rol. La misma que comprende una planificación que consta de seis talleres de sensibilización a docentes, que se ha centrado en realizar actividades para desarrollar sus prácticas inclusivas en el ejercicio de la educación. Ha sido importante abordar temas como inclusión social y educativa, normativas legales, currículo adaptado, necesidades educativas especiales y de una manera más profunda el perfil de un docente inclusivo, ya que éste es el punto central del tema de investigación. Finalmente se encuentran las conclusiones y recomendaciones que podrán servir de manera útil para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1 Educación inclusiva

A lo largo de los años, diferentes autores (Echeita, 2011, 2016; Blanco, 2006; Fernández, 2012; Echeita y Ainscow, 2011; Booth y Ainscow, 2011) han hecho un análisis riguroso sobre lo que significa la educación inclusiva, para ello se ha investigado sobre los diferentes retos que conlleva en las instituciones brindar una educación de calidad. En diferentes países de todo el mundo se lucha para que los niños, niñas y jóvenes tengan acceso al sistema educativo; sin embargo, para muchos de ellos han existido diferentes obstáculos como el abandono de la escuela por falta de experiencias enriquecedoras, o se les han presentado alternativas ajenas a su voluntad que les impidieron continuar con los estudios, y en muchos otros casos han sido marginados debido a las condiciones económicas, sociales, culturales o por alguna discapacidad (Echeita, 2011).

Con referencia, a la educación inclusiva, en muchos países, se mantiene la discusión sobre la relación y diferencia entre los significados de la inclusión e integración, ya que a ésta última se la relaciona con las necesidades educativas especiales y la escuela. Para Blanco (2006), existe una gran brecha entre los dos términos ya que el objetivo de la integración, en primer lugar, ha sido que los niños y niñas con necesidades educativas especiales se adapten al sistema educativo y a las prácticas pedagógicas que señalan sus dificultades y limitan su participación. En este contexto la crítica es que al ser excluidos de las aulas pierden la oportunidad de desarrollar sus capacidades intelectuales, físicas, sociales y emocionales. En segundo lugar, la integración ha sido enfocada hacia la discapacidad. Se mira al sujeto desde las deficiencias de las personas, lo cual contradice el sentido de la inclusión. En este sentido, lo inclusivo focaliza el trabajo desde las habilidades y potencialidades de los estudiantes, y de ésta manera fomenta su



participación y desarrollo integral, dando un verdadero resignificado el valor de la diversidad (ver tabla 1).

Tabla 1. La integración versus la inclusión.

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Ligada a las necesidades educativas especiales. - Se centra en el derecho de acceso a una escuela común. - Apoya a la educación especial para integrar a niños con discapacidad o necesidades educativas especiales. - Tiene programas individuales y diferenciados. - Se centra en las dificultades de aprendizaje atribuidas al alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsa la educación para todos. - Derecho a una educación de calidad para todos. - Está ligada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos en especial con los que han sido marginados o excluidos. - Atiende a la diversidad por medio del cambio en las culturas y prácticas. - Modifica el contexto educativo y la enseñanza para todos los alumnos. - Se centra en el progreso de los alumnos.

Fuente: Tomado de Rosa Blanco (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy.

A este respecto sobre integración e inclusión, en la Declaración de Salamanca de 1994, se establece que todos los niños y niñas tienen diferentes capacidades, intereses y ritmos de aprendizajes, que los hace únicos y que los sistemas educativos deben proporcionar las herramientas necesarias para brindar las mismas oportunidades de aprendizaje para todos. Este es un proceso largo, en el que se debe identificar la naturaleza de la inclusión, en la cual es una constante búsqueda de las estrategias para atender la diversidad de los alumnos y alumnas, eliminar todas las barreras que excluyen, a través de la planificación de las políticas y prácticas inclusivas (Echeita, 2016). Éstas

estrategias deben responder a las necesidades educativas por medio de un cambio en el currículo, modelos de enseñanza y estrategias didácticas (Fernández, 2012).

Blanco (2006), afirma que la finalidad de la educación inclusiva es la aspiración de todas las personas al derecho de la educación, en base a los valores de justicia e igualdad, independientemente de sus aptitudes y capacidades, ya que de esta manera se podrá crear una sociedad más democrática. Para desarrollar de una manera más amplia el concepto de inclusión, Echeita y Ainscow (2011, p.32), han propuesto cuatro elementos que deben ser acogidos, especialmente por los actores de la comunidad educativa, en especial docentes, administrativos y miembros del equipo multidisciplinario. Estos elementos son:

- La inclusión es un proceso, en el que se deben encontrar las estrategias y metodologías para responder a la diversidad. Será una búsqueda constante para generar el cambio que se desea, fomentando la participación y el aprendizaje de todos sus actores educativos.
- La presencia, participación y el éxito, son claves que ayudarán a que los niños y niñas sean parte de la educación inclusiva, en la manera en la que los centros educativos brinden experiencias de aprendizaje que los estudiantes puedan encontrar para su bienestar psicosocial.
- La inclusión debe identificar y eliminar las barreras de exclusión, para asegurar el derecho a la educación de todos.
- La inclusión debe proteger y brindar el apoyo necesario a los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o exclusión, mediante el segundo elemento antes mencionado, que es la presencia, participación y éxito en la educación.

Con base en lo señalado, el verdadero concepto de educación inclusiva no sólo se basa en la asistencia de niños y niñas con necesidades educativas especiales, a una escuela integradora. Supone atender esas necesidades, a través de una mejora en el sistema educativo que fomenten el aprendizaje y la participación de los estudiantes. (Booth y Ainscow, 2011). En este contexto, la comunidad educativa debe ser parte del proceso de cambio que implique eliminar las barreras que favorecen la inequidad. En este sentido, todos los actores educativos, que participan del proceso de cambio, están llamados a brindar respuestas educativas a todos los alumnos y alumnas, teniendo en referencia su diversidad, interacción, políticas de cambio, coordinación, planificación y prácticas inclusivas.

1.1.1 Concepciones, de la inclusión a la educación inclusiva.

La inclusión ha sido un tema muy discutido en los últimos años. Sus lineamientos de acción han sido analizados para evitar y acabar con la segregación de los estudiantes en el marco de la educación. Para Duk y Murillo (2018), en la Conferencia Mundial de Jomtien, en el año de 1990, se marcó un importante punto de partida en educación, ya que se asentaron las bases para que todos los niños y niñas tengan acceso a las escuelas con el fin de que su formación sea un derecho de todos y en comunidad. De acuerdo con los autores, la educación inclusiva debe dar paso a todas las personas, sin hacer distinción de sus diferencias físicas, intelectuales, culturales, de raza, emocionales, etc, fomentando su desarrollo y habilidades, sin quitarles una educación formal y de calidad. De la misma manera, afirman que, la Declaración de Salamanca fue relevante para la historia de la educación ya que se lograron valiosos acuerdos para cambiar las políticas y con ello las prácticas educativas, acogiendo a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones. De esta manera, Salamanca ha tenido un papel muy importante en los cimientos de la educación inclusiva, en varios países, que aceptaron el reto de llegar a las poblaciones más vulnerables carentes del acceso a la educación, concientizando a cada nación, que los cambios deben darse, en primer lugar, en la forma de pensar y actuar de cada uno, siguiendo con las políticas, prácticas y la lucha para ejercer el derecho de la educación sin discriminación.

La educación inclusiva está llamada a ser un proyecto en el que los valores y los derechos deben predominar en las políticas, culturas y prácticas, encaminada hacia todas las personas, en especial aquellas que han sufrido de marginación y se les ha negado la posibilidad de desarrollarse en el ámbito educativo. La inclusión va de la mano con el desarrollo social de los estudiantes, dando importancia a sus experiencias, al conocimiento de sí mismo, su autocontrol y la conciencia de pertenecer a una comunidad (Escudero, Begoña, 2011).

Para Escudero y Begoña (2011), un eje importante que garantice una educación inclusiva es la formación del profesorado, ya que son los agentes mediadores que deben brindar calidad y garantizar una educación basada en culturas, centrada en capacidades y en la diversidad. Y para continuar ese camino, es necesario proponerse objetivos claros en la lucha contra la exclusión, cambiar las políticas y crear instituciones organizadas que instauren procesos pedagógicos que brinden todas las herramientas necesarias que aseguren un proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para Ainscow (2017), la educación inclusiva es un proceso continuo y dinámico, que debe valorar la presencia de los estudiantes, que se promueva su participación y que debe realizar una evaluación constante a los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje. En coincidencia con Escudero y Begoña (2011), Ainscow (2017), también considera que la concepción de las prácticas inclusivas en los docentes son una base para cambiar la educación tradicional, brindando las opciones y herramientas que den respuesta a las necesidades de cada niño y que sean ellos mismos los que construyan su propio aprendizaje. Finalmente, el trabajo colaborativo y el apoyo entre miembros de una institución, refuerzan el papel de cada docente para afrontar y cubrir las necesidades, potenciar las capacidades y crear proyectos que contemplen actividades centradas en la diversidad.

En el Ecuador, la educación inclusiva es concebida como un proyecto que permite, no solo a los estudiantes, también a los docentes y padres de familia, atender y concebir a la diversidad como una oportunidad para conocer y generar espacios de aprendizaje



(MINEDUC, 2019). Formar seres humanos íntegros, con valores como la generosidad y la tolerancia. Incluir a todos los niños y niñas dentro de los espacios académicos, sociales y culturales, brindar apoyo en todos los ámbitos para fortalecer sus destrezas y capacidades. Eliminar las barreras físicas, sociales y arquitectónicas en las instituciones educativas, crear una cultura de sensibilización a toda la comunidad para aceptar una realidad de diferencias, son entre otros los objetivos planteados para poner en marcha este proyecto llamado inclusión. Se han elaborado políticas públicas orientadas y aplicadas en las instituciones educativas, sin embargo, todavía se maneja el discurso desde la discapacidad y, a pesar que los docentes tienen el interés por cambiar esa realidad, no todos reciben el apoyo para la preparación en las prácticas pedagógicas. La educación inclusiva es una herramienta primordial para brindar calidad a todos los procesos educativos, que serán la clave para la formación de los estudiantes, en torno a la diversidad, equidad y participación, a través de la formación y preparación de docentes, con un ideal de cambio en sus prácticas educativas (Herrera, Parrilla, Blanco, Guevara, 2018).

Para que una escuela comience el proceso de inclusión se deben considerar aspectos importantes en la formación de los estudiantes (Fernández, 2003) como la heterogeneidad, en base al desarrollo personal y social y partiendo de la diversidad, crear un proyecto educativo que cubra las necesidades de los niños y niñas por medio de un currículum que base su propuesta en las capacidades, ritmos y estilo de aprendizaje de todos, utilizar estrategias precisas que respondan a una variedad de necesidades, implementar procedimientos flexibles de evaluación y brindar los recursos materiales y de apoyo a toda la institución.

1.1.2 Principios de la Educación Inclusiva.

La educación es el camino en el que todos sus agentes deben participar, realizando un cambio en todos los aspectos que forman parte de su desarrollo como el currículum, la organización, infraestructura, estrategias de enseñanza – aprendizaje, servicios, etc.



Para hacer efectivo todo este proceso, la UNESCO (1994) ha establecido tres derechos fundamentales que son:

1. Derecho a la educación
2. Derecho a la igualdad de oportunidades
3. Derecho a la participación de las personas en la sociedad.

Para Escribano y Martínez (2013), dentro de la inclusión existen tres términos importantes que dan sentido al proceso inclusivo tales como la **calidad**, que refiere directamente a la mejora de la vida de las personas dentro de su entorno; la **participación**, que es la manera en la que las personas se involucran y comprometen en varios ámbitos como culturales, sociales, políticos y educativos; y la **diversidad**, que toma en cuenta las características que hacen únicas a las personas y por lo tanto, crea las mismas oportunidades dentro del marco de los derechos humanos.

Desde este marco legal, Stainback y Stainback (1999), establecieron los siguientes principios:

- Una educación basada en la democracia y en el trato igualitario de todos los niños y niñas, en la que se acepte la diversidad y se respete el ritmo de aprendizaje de cada uno.
- Que todos los niños y niñas sean aceptados en las escuelas, sin importar sus características físicas, emocionales, del entorno y de su ubicación geográfica, los autores lo llaman el principio de las proporciones naturales.
- Participación de todas las personas que conforman el sistema educativo, docentes, autoridades, padres de familia, alumnos e instituciones especializadas para la planificación, toma de decisiones y la actividad conjunta para llevar a cabo la educación inclusiva.
- Los docentes deben proporcionar una enseñanza en equipo, apoyarse mutuamente y mantener un trabajo activo en la enseñanza.

- Conformar grupos heterogéneos en las aulas, en los que la diversidad sea valorada y los niños se desarrollen mostrando sus fortalezas y habilidades.
- Adaptar el currículo a todo el alumnado y mantener flexibilidad en la planificación y las estrategias didácticas.
- Resaltar el éxito, fomentar la autoestima y la cooperación en las escuelas, de esa manera sembraremos en los niños y niñas el trabajo colaborativo, el apoyo mutuo y su participación activa.

Por lo tanto, la Educación inclusiva tiene un propósito común: responder a las necesidades de todos los alumnos, independientemente de su naturaleza o necesidad, convivir y aprender desde la diversidad (cultural, étnica, física, emocional, religiosa, de género) y la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y la unión como sociedad, partiendo de los principios de participación, apoyo a los docentes, enseñanza y aprendizaje interactivo y resaltando el potencial de los alumnos y alumnas.

1.2 Modelo de inclusión de Booth y Ainscow

El modelo inclusivo de Ainscow (2015), busca que las prácticas educativas se centren en los alumnos y alumnas, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual, tiene los tres ejes fundamentales para garantizar la educación: la participación, la equidad y la atención a la diversidad.

Desde un enfoque sociopolítico la educación inclusiva implica un cambio en las políticas, culturas y prácticas educativas de las instituciones para eliminar las barreras de exclusión, basándose en el derecho a una educación de calidad. Además de que todas las personas con diferentes características participen en ese proceso de cambio en base a sus experiencias sociales, culturales y educativas. La educación inclusiva debe basarse en el ejercicio de los derechos humanos, justicia social y en el sentido de pertenencia de la comunidad educativa (Grossman, 2008).

Analizaremos el modelo de Booth and Ainscow (2000), como teoría de apoyo para la fundamentación de las variables en estudio. Desde esta perspectiva, la inclusión es vista

como un proceso que permite responder a las necesidades de todos los niños y jóvenes, tomando en cuenta su singularidad. Es un proceso que amerita la atención continua de toda la comunidad educativa (Ainscow & Miles 2008).

El modelo de inclusión de Booth y Ainscow (2011), ha sido elaborado para contribuir a la mejora de una educación de calidad de los niños, niñas, jóvenes y adultos, en la cual sus principales características se basan en la participación, equidad y la eliminación de las barreras del aprendizaje.

Los conocimientos, experiencias y las opiniones de la comunidad, son valorados y utilizados para promover la participación de los estudiantes y reducir la exclusión, sobre todo, en niños y niñas con necesidades educativas especiales, que son el grupo más vulnerable en la sociedad (Booth, Simón, Sandoval, Echeita, Muñoz, 2015).

El Index

Se trata de un conjunto de materiales diseñados específicamente para mejorar las prácticas inclusivas de las Instituciones educativas. Buscan fortalecer la diversidad de la comunidad educativa, lograr el trabajo colaborativo entre los alumnos a través de las prácticas docentes y valorar todas las posibilidades para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante mencionar, que, para la realización del Índice de inclusión, han participado alumnos, docentes, padres de familia, equipo multidisciplinario e investigadores. De esta manera, es un proyecto de autoevaluación para trabajar en torno a tres objetivos importantes (Echeita, Sandoval, 2007, p. 3): **1) Proyectos educativos, 2) Proyectos curriculares y 3) Prácticas inclusivas.**

El Index, es un proyecto que vincula a todas las personas para trabajar en el mejoramiento de la calidad educativa, teniendo como eje central la inclusión como un valor asociado a los siguientes principios: derechos, igualdad, sostenibilidad, participación y comunidad. Los valores, fomentan la convivencia entre las personas e impulsan la lucha por alcanzar metas en beneficio de todo el entorno. El Index facilita el trabajo en equipo y ayuda a identificar los aspectos que se deben mejorar en la institución

y a partir de ello, planificar el debido proceso. Este proyecto promueve la participación y la colaboración de todos los estudiantes, asimismo, pone énfasis en la atención a la diversidad en la enseñanza.

1.2.1 Dimensiones del Índice

Para iniciar el proceso de evaluación en los centros educativos Booth y Ainscow (2000, 2011), diseñaron el Index en base a tres dimensiones: las culturas escolares, las políticas y las prácticas inclusivas, cada una con sus secciones. Éstas permiten una evaluación de los cambios que se deben plantear en las Instituciones y estructurar los planes de mejora. Cada sección, además, contiene los indicadores que representan una idea de la realidad del centro y en lo que se pretende trabajar, para llegar a una educación inclusiva de calidad.

Dimensión: culturas inclusivas: Se relacionan directamente con los valores que ayudarán a lograr los objetivos que serán parte de la mejora de la educación. Los valores son el eje fundamental para alcanzar la educación inclusiva y cada uno de los miembros de la comunidad deben comprometerse a lograr un cambio significativo. Fomentar el apoyo mutuo entre los alumnos y alumnas, el trabajo colaborativo y resaltar las fortalezas de cada uno, tendrá un efecto positivo de aceptación a la diversidad. Se trata de que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados (Echeita, Sandoval, 2007). Las culturas serán el punto de partida para elaborar las políticas escolares por medio de la innovación y el desarrollo. Dentro de ésta dimensión se encuentran dos secciones: construir una comunidad y establecer valores inclusivos.

Dimensión: políticas inclusivas: Aseguran una educación más inclusiva por medio de proyectos de innovación, que mejoren el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas. Los planes de desarrollo que se crean en esta dimensión se relacionan con la adquisición de material, mejora de la infraestructura y las políticas de liderazgo. Además, la participación de los docentes, autoridades, padres de familia y alumnos, en torno a sus experiencias educativas deben ser escuchadas para la elaboración de dichos planes de mejora. La elaboración de un currículo en el que se adapte a los estudiantes y no los



estudiantes adaptarse a él, también será parte de las políticas inclusivas. Las secciones que complementan ésta dimensión son: desarrollar una escuela para todos y organizar la atención a la diversidad.

Dimensión: prácticas inclusivas: Finalmente, las prácticas inclusivas serán el resultado de la eficiencia de las culturas y las políticas que se han implementado en la institución. Se relaciona con las actividades que los docentes ponen en marcha dentro del aula, para promover la participación activa de todos los alumnos y que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea garantizado. Asimismo, los docentes deben trabajar conjuntamente y en equipo, brindando y recibiendo apoyo, eliminando el trabajo individual, que solo proporciona una recarga de actividades académicas. Las secciones en esta dimensión son: orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar los recursos. Ver figura 1

1.2.2 El ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela

El proceso del Índice de inclusión representa el ciclo de mejora para una institución de una manera continua. Está compuesto por cinco fases, cada una tiene actividades que pueden ir a la par unas con otras (Booth y Ainscow, 2011).

Sus actividades son flexibles y se las puede seguir según el criterio que cada institución considera oportuna ya que el objetivo de este proceso es poner en marcha la inclusión. De esta manera, se representa el ciclo de planificación en la figura 2.

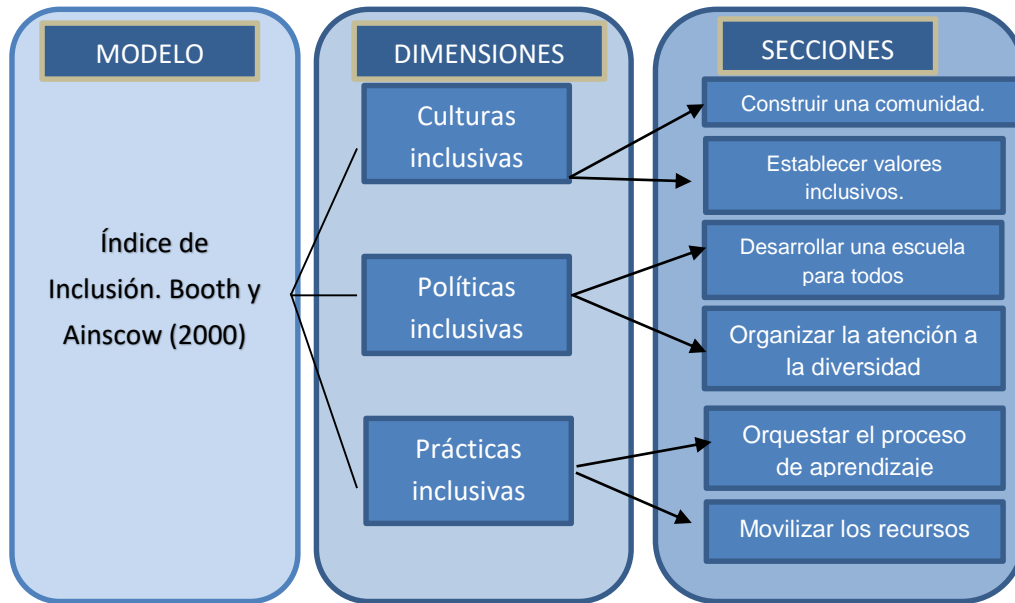


Figura 1. Dimensiones y secciones. Índice de inclusión. Booth y Ainscow (2000)

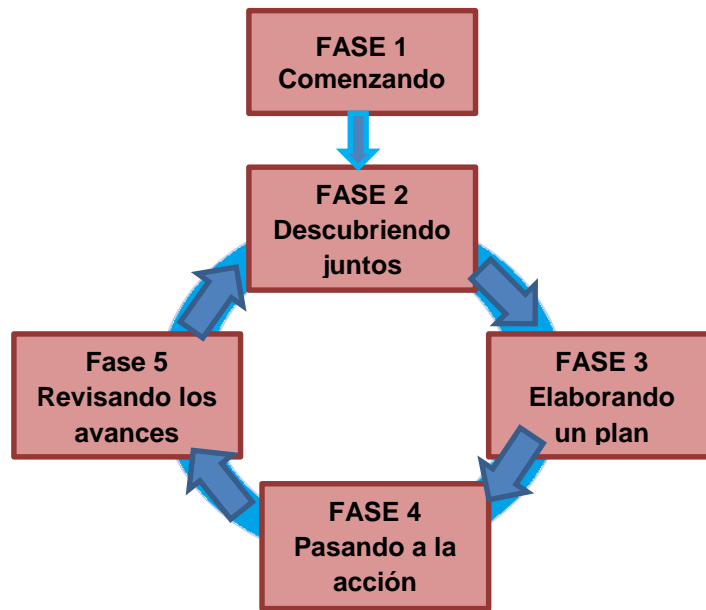


Figura 2. Ciclo de planificación del Index. Recuperado de Booth y Ainscow (2011)



1.2.3 Etapas del ciclo de planificación del Index

Para poner en marcha el proceso de inclusión, se realiza un plan de mejora a través de cinco fases, en las que participan todos los miembros de la comunidad educativa. Cada una de estas fases se desarrollan de una manera flexible y sin un tiempo límite para concluir. Están ligadas a mantener espacios de investigación, reflexión, diálogo, búsqueda y puesta en marcha de soluciones que sean coherentes con la inclusión. A continuación, se describen:

Fase 1. Comenzando: En esta fase, todo el equipo se reúne para discutir y planificar los cambios y mejoras que se llevarán a cabo en la institución. Se debe llevar un registro de todas las evidencias en las que se está trabajando, revisar los indicadores y las preguntas que darán las pautas para seguir el proceso inclusivo, conocer las barreras del centro, los recursos que ya tienen y los que hacen falta y el apoyo que requieren.

Fase 2. Descubriendo juntos: Se informa y sensibiliza a toda la comunidad sobre el Proyecto del Índice de inclusión. Cada miembro que participa como: docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades y personal de servicio, tienen un conversatorio, ya sea juntos o cada grupo por separado, sobre las mejoras, que desde su experiencia deben implementarse en la institución. Un punto clave en esta fase es el trabajo en equipo de los directivos con los docentes para recopilar información oportuna para implementar en las actividades planificadas.

Fase 3 Elaborando un plan: Se realizará una planificación a partir de los datos obtenidos de cada miembro en las dos primeras fases. Además, se debe incluir los proyectos de mejora que el centro disponga, ya que ésta fase será el punto de partida para el proceso inclusivo de la institución. Se debe contar con todos los recursos, el tiempo, los espacios, las actividades designadas para cada miembro y los instrumentos de evaluación. Es importante que el equipo tenga claro los objetivos a los que se quiere llegar.

Fase 4 Pasando a la acción: Comienza el trabajo en las actividades planificadas para responder a las prioridades y necesidades, manteniendo la continuidad y el compromiso en cada equipo de trabajo. Las actividades y/o los objetivos planteados, deben ser flexibles al cambio, en caso de que puedan afectar a cierto grupo o persona.

Fase 5 Revisando los avances: Se revisan y se dan a conocer los progresos y resultados del plan de mejora, además es importante una autoevaluación del trabajo realizado en el proyecto, ya que de esa manera se podrán ir efectuando cambios en las prioridades de cada uno de los miembros de la comunidad. Mantener una información actualizada de los progresos y cambios que ocurren en el transcurso del año es vital para el análisis de los resultados obtenidos.

1.3 La Autoadscripción

Antecedentes

El movimiento indígena en América Latina ha sido un grupo minoritario dentro de cada población, el cual ha vivido una lucha por sus derechos, reclamando por un trato justo e igualitario. En la conmemoración del V centenario del Descubrimiento de América, los indígenas se opusieron a éste hecho histórico, el cual fue el motivo para una restauración de sus identidades (Bengoa, 2009).

En el Ecuador surgió en el año de 1991 con un “Levantamiento indígena” a cargo de la Confederación de nacionalidades indígenas, el cual ha ocupado un lugar importante dentro del ámbito político, social y cultural (Bengoa, 2009). Asimismo, la lucha ha sido en el resto de países de Latinoamérica como México, Guatemala, Colombia, Perú y Chile, en donde los derechos indígenas han sido reconocidos y valorados. La aparición de movimientos étnicos, indígenas y culturales han sido evidencia clara de los problemas desatados por las diferencias culturales y de identidad (Coelho, F, 2017).

A partir de estos hechos, los movimientos indígenas, étnicos y culturales han reconstruido su identidad, integrándose a la comunidad mediante el rescate de sus

creencias y costumbres, valorando sus características que los hacen miembros activos en una sociedad.

1.3.1 De la adscripción a la autoadscripción

La adscripción está definida como el sentido de pertenencia a una cultura, raza o etnia (Gundermann, Vergara, Foerster, 2005). Esa pertenencia tendrá mayor importancia y disposición a pertenecer a una cultura con la presencia pública, política y social. Se puede practicar actividades culturales de otros pueblos, pero con sentido de pertenencia a otras categorías sociales.

Los autores definen a una cultura como, un conjunto diverso de prácticas y significados que le pertenecen, pueden ser las características de un grupo como una etnia, pueblo o nación, su vestimenta, sus costumbres, su lengua o su religión. La pertenencia se manifiesta mediante la identificación entre la persona y un hecho, lugar o creencia, por lo tanto, la identificación refiere a una pertenencia. Las identificaciones están sujetas a cambios y pueden ajustarse según la pertenencia del individuo.

La adscripción significa un compromiso basado en emociones, intelecto y valores. Sin embargo, la pertenencia puede ser la realidad de una persona o grupo que no la escogió. De esta manera, podemos definir que la autoadscripción es el reconocimiento de sí mismo a una cultura mediante la aceptación de valores y costumbres (Ricalde, 2012), es un acto voluntario de pertenecer a una comunidad ya sea por estar ligado a un vínculo social, cultural o económico. Debe tener conciencia de relación hacia una creencia que debe ser aceptada por toda la sociedad.

La adscripción también está ligada a valores mediante factores sociales y culturales (Gobernado, 2002). En el ámbito social, se relaciona con los intereses de cada persona, sus preferencias en actividades que favorezcan su estilo de vida. Por ejemplo, personas que prefieren realizar su trabajo desde casa, porque aprovechan su tiempo entre la actividad laboral y el compartir con la familia, en cambio, otras personas prefieren salir a trabajar en un ambiente diferente al de casa.

El factor cultural, está ligado al conocimiento que tenga el individuo en base a su experiencia de la realidad. El aspecto educativo es importante ya que influirá en el incremento de sus conocimientos y en el comportamiento como tal, siendo que podrá distinguir entre lo falso y lo verdadero. Es así como la autoadscripción depende no solamente de la elección de pertenecer a una comunidad, sino a los valores sociales y culturales con los que se interactúa y que influyen con sus características propias. Por todo lo anterior expuesto podemos resumir en cuatro factores el sentido de la autoadscripción: (Ver figura 2)

La elección de pertenencia de una persona a sus creencias y valores, es importante para la fortaleza de su comunidad y generar participación dentro de ella. En este sentido, debe destacarse las características que hacen de una persona con una autoadscripción definida (Ricalde, 2011).

- Autoconocimiento dentro de una cultura, costumbres, creencias y tradiciones bien definidas.
- Fortalecer la igualdad e identidad del grupo o comunidad al que se pertenece.
- Motivar y resaltar la diversidad.
- Tener conciencia de identidad de grupo. La identidad es nuestro pasado, presente y futuro como persona.
- Conocer, reconocer, respetar y valorar los elementos culturales, étnicos o sociales que definen a una persona o grupo.

- La expresión cultural, religiosa y lingüística es un derecho efectivo para una comunidad auto adscrita (Coelho, F, 2017).

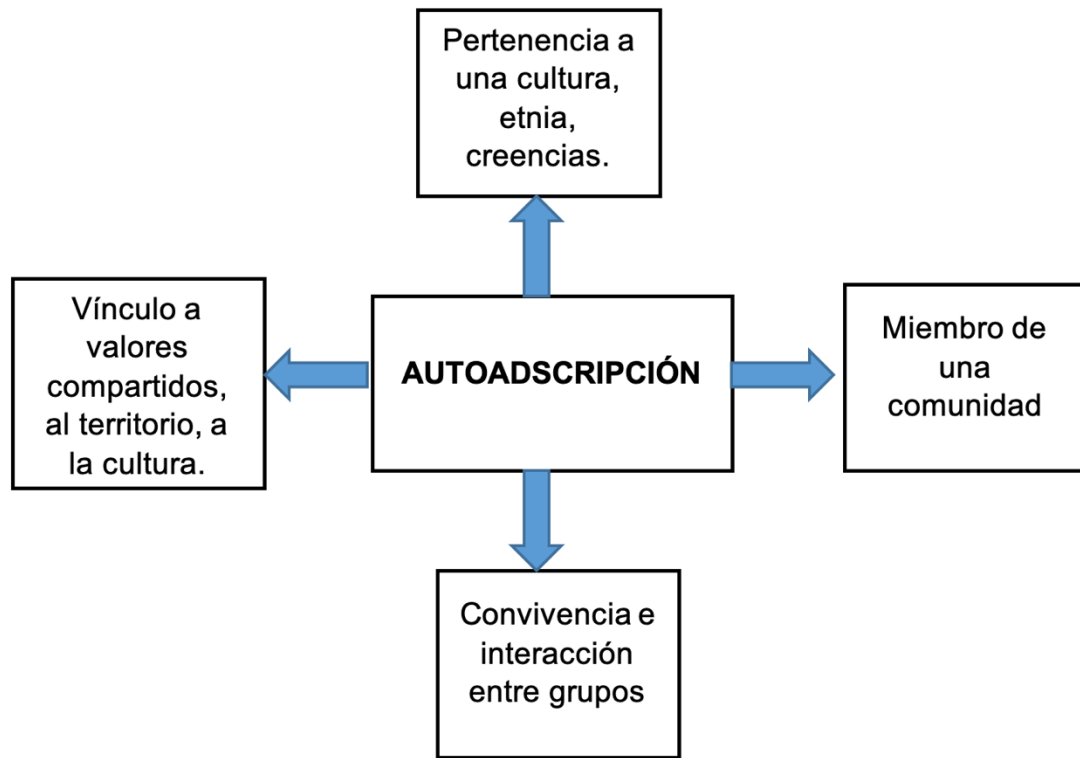


Figura 2. Fuente propia. Creado a partir de Gobernado (2002).

La Adscripción tiene como objetivo el cambio social y político, para la construcción de su identidad a través de grupos étnicos, estudiantiles, juveniles, indígenas, artísticos, etc. Orientar el trabajo comunitario, cuya finalidad es la participación de todas las personas en los diferentes ámbitos sociales, culturales, religiosos y artísticos (Aguilera, 2010).

Relacionando la adscripción con la educación, es imprescindible un cambio en el currículo con temas enfocados en la diversidad, en los que el tema central sea promover el valor de la aceptación de las diferentes identidades de todos los estudiantes y actores de la comunidad educativa. De esta manera, el sentido de la inclusión da importancia a la heterogeneidad en las escuelas, dando paso a la formación en valores desde los

primeros años de educación, a la reflexión sobre el conocimiento de sí mismo y de los demás desde la diversidad (Mondaca, Rojas, Siales, Sánchez, 2017).

1.4 Autoadscripción inclusiva docente:

Tomando en cuenta el concepto y características de la adscripción, podemos definir la adscripción inclusiva docente como una toma de conciencia sobre las prácticas, actitudes y el valor que se brinda a la formación de los alumnos y alumnas dentro de la educación y su participación en la sociedad (Vallejo, Bolarín, 2009). De esta manera, un docente inclusivo, busca las herramientas y los recursos adecuados, indaga y descubre la calidad de una enseñanza – aprendizaje en los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta sus características que los hacen diversos, no sólo en el ámbito académico, sino de su entorno familiar, cultural y social.

La identidad de un docente según Monereo (2010), se puede representar mediante tres aspectos que están relacionados entre sí:

- Representaciones sobre el rol profesional y concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, la manera de cómo se percibe un docente con sus prácticas pedagógicas.
- Representaciones sobre sus prácticas pedagógicas, que tienen que ver con los procesos utilizados para crear un aprendizaje en los estudiantes.
- Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia en su práctica diaria, ya sean positivos o negativos.

Todas estas representaciones anteriormente descritas, influyen en el rol del profesor y en sus funciones para lograr un proceso educativo inclusivo.

Como complemento, es sustancial que para garantizar una educación inclusiva se tomen en cuenta la formación de los docentes en diferentes ámbitos, que serán el eje fundamental para las prácticas de inclusión (Calvo, 2013. p. 10):

- **La formación pedagógica**, importante para que los docentes empiecen un cambio de las estrategias metodológicas y la búsqueda de recursos que se adapten a todos los estudiantes, es decir, un ajuste flexible en el currículo, en el que sean valoradas las capacidades académicas, sociales y emocionales de los alumnos y alumnas, en especial lo que tienen mayor vulnerabilidad a la exclusión. Un docente al terminar su formación profesional, debe ser capaz de brindar las herramientas suficientes para responder a las necesidades de sus estudiantes. De la misma manera, debe estar en una continua capacitación en todas las áreas, de forma que promueva el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas (Angenscheidt, Navarrete, 2017).
- **La formación didáctica**, requiere que un profesor investigue y prepare las estrategias adecuadas para crear ambientes de aprendizaje en los que se desenvuelvan cada estudiante y que brinde el sentido a las experiencias de su entorno, Diseñar diferentes contextos en el que se explore y se potencien y desarrollen sus capacidades. Es importante que un docente se encargue de su preparación para atender la diversidad de su grupo, sobre todo cuando trabaja en centros especializados en donde existen niños y niñas con necesidades educativas especiales que requieren una mayor atención, un docente preparado estará más motivado y listo para poner en marcha un proceso de inclusión.
- **La formación ética**, comprende que los docentes fomenten los valores en sus aulas como la solidaridad, tolerancia, respeto y equidad frente a la diversidad. Un docente inclusivo debe asumir el compromiso de eliminar las barreras de exclusión, motivar a sus estudiantes a encontrarse con ellos mismos y ser capaces de mirar en los demás sus fortalezas, de formar personas con la mentalidad de protestar cuando sus derechos se vean afectados (Booth,

Ainscow, 2015). Los valores son el punto de partida en la guía de un docente para comprender mejor a los demás.

- **La formación en investigación**, para crear docentes inclusivos que promuevan y practiquen la inclusión. Que busquen las mejores herramientas que mejoren la educación, con herramientas pedagógicas que faciliten los procesos educativos inclusivos tanto para los docentes como para sus alumnos. De la misma manera, un docente investigador, estará listo para cambiar las políticas de la institución, para que el proceso inclusivo, tenga un cambio de raíz y de esa manera los docentes estarán más dispuestos en crear un cambio rotundo en la educación.

Para Castillo (2015, p. 11), existen algunos elementos importantes que son parte de la formación docente en la educación inclusiva tales como:

- Desarrollo de una base teórica en educación inclusiva de diferentes autores o referentes de la inclusión como punto de partida.
- Conocimientos de los diferentes informes, convenciones y las declaraciones sobre inclusión, como la base para un compromiso y desarrollo de la educación.
- Conocimiento de los principios y derechos, barreras de exclusión y prácticas inclusivas.
- Respaldo a la educación como el derecho constitucional de las personas.
- Conocimiento de leyes y el marco legal de la educación.

Castillo, (2015) se plantean algunos principios básicos que un docente inclusivo se debe plantear para lograr el éxito de la educación, con compromiso, flexibilidad, pensamiento crítico, reflexivo y proactivo. Particularmente, se refiere a la necesidad de transformación social y cultural, conciencia de actitudes y prácticas inclusivas, crear entornos educativos para todos, integrar conocimientos y aportaciones desde diferentes

culturas para enriquecer la diversidad, construir su propio conocimiento a partir de su formación profesional y aportar soluciones y comprometerse con el cambio social.

Es importante considerar lo que los docentes saben, lo que les falta aprender, lo que hacen y lo que tienen que cambiar para mejorar sus prácticas inclusivas y que tengan conciencia de sus expectativas para lograr el éxito de sus alumnos. La formación docente implica la participación en programas especializados en atender las necesidades que existe en las aulas de las escuelas, y que para lograr un cambio en el sistema educativo es necesario promover y practicar la inclusión, ya que de esa manera se puede hacer efectivo el derecho a la educación de todos y para todos. Todos los docentes que puedan lograr unir la teoría con la práctica, que se preparen e interioricen sus capacidades de liderazgo, que puedan gestionar proyectos educativos, que sean capaces de dar soluciones para eliminar las barreras excluyentes, podrán transformar la realidad educativa, logrando aprendizajes significativos y valorando las habilidades que refuerzan el desarrollo de los niños y niñas (Escareño, 2017).

1.4.1 Factores que influyen en la autoadscripción docente

Las prácticas docentes están destinadas para atender la diversidad y enriquecer las experiencias educativas, sociales y emocionales de todos los alumnos y alumnas. Es por eso que los docentes se deben preparar para atender esas necesidades y lograr cambiar la educación, de la tradicional a la inclusiva.

Para Fernández (2013), existen algunos factores que influyen en las prácticas de autoadscripción docente y las enumeramos de la siguiente manera:

1. Brindar calidad a la educación para mejorar la formación y el desarrollo de los niños y niñas, de esa manera se puede fomentar la democracia en una sociedad. Se logrará cambiando los procesos de enseñanza- aprendizaje, creando proyectos de innovación en las instituciones, dotando de los recursos necesarios y brindando apoyo a los docentes.

2. Identificar las necesidades de sus alumnos para atender y dar las herramientas que garanticen su aprendizaje.
3. Valorar las capacidades de sus alumnos para potenciar sus habilidades.
4. Trabajar en equipo junto con todos los docentes e instituciones, para atender la diversidad y fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.
5. Planificar estrategias que se centren en los logros de aprendizaje, en la participación de todos los agentes educativos y en fomentar la autoestima y el control personal de los estudiantes.

El perfil de un docente inclusivo requiere de su capacidad de planificación, liderazgo, auto preparación y de la búsqueda de soluciones a los problemas que forman parte de la exclusión en las escuelas. Estos aspectos se pueden englobar en cuatro competencias que describen las prácticas inclusivas de un profesor (Arteaga, García, 2008, p.258).
Figura 1.



Figura 3: Formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. Arteaga, García, 2008.

De esta manera, un verdadero sentido de autoadscripción inclusiva docente, depende de varios factores que, al enlazar, dan sentido al proceso educativo inclusivo, y que son parte del proceso de enseñanza – aprendizaje como: trabajo cooperativo entre docentes, sentido de pertenencia en la educación, trato equitativo, valoración de las diversidad y reconocimiento de las necesidades de cada alumno y dar atención y apoyo a cada una.

1.4.2 Efectos de la autoadscripción docente

El rol del maestro para promover y mejorar las prácticas inclusivas gira alrededor de los siguientes aspectos (Guevara, Zacarías, 2016, p.8).

- ✓ **En los saberes y el desempeño futuro de los docentes en formación**, los docentes que están en constante preparación y que participan en programas inclusivos son más competentes para enfrentar un alumnado diverso y que demande la atención que le implique al profesor diseñar estrategias de aprendizaje, de esta manera los docentes se sentirán eficientes y seguros en el reto de la educación inclusiva.
- ✓ **Actitudes y disposiciones de los docentes en formación**, una práctica docente en un ambiente heterogéneo, con diversidad cultural, étnica y social, crea una mentalidad abierta hacia la disposición y promoción de valores para la enseñanza, por lo tanto, la lucha para lograr una educación inclusiva de calidad en las instituciones se fortalece con un cambio de actitud frente a los retos de la educación.
- ✓ **Logros educativos de los estudiantes**, de una manera articulada entre el buen desempeño docente y su disposición de trabajo hacia la diversidad, se logran resultados positivos y significativos con los estudiantes, ya que cada uno de ellos se sentirá valorado, escuchado y listo para su participación en la educación y en la comunidad.

De esta manera, el desempeño de un docente inclusivo, es un rol importante para el cambio en la educación en todo el mundo. No solamente, atiende las necesidades de los estudiantes, sino que, desde pequeños, los niños se desarrollan y crecen con conciencia



en valores frente a la diversidad y al cambio que individualmente lo pueden hacer cuando vivan experiencias de exclusión con las personas más vulnerables.

El rol de un docente inclusivo juega un papel fundamental en la educación de los niños y niñas, ya que les brinda la oportunidad de educarse unos con otros, aprender de las diferencias y buscar el desarrollo en un ambiente armónico de convivencia sana. Un docente inclusivo brinda las herramientas necesarias para que los estudiantes se apropien de su aprendizaje. Incluye a todos en el proceso didáctico y busca el beneficio colectivo.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo fundamento el marco metodológico de la investigación. En el primer apartado justifico la elección paradigmática empleada en el estudio y a partir de éste, el método de la investigación. Posteriormente, describo las técnicas e instrumentos empleados en la recolección y análisis de la información. De la misma manera, caracterizo la unidad y las categorías de análisis identificadas. Para terminar, en el tercer apartado expongo el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

2.1 Paradigma de la investigación

En esta investigación el paradigma seleccionado es el cuantitativo, también conocido como positivista. Desde esta perspectiva, el conocimiento se obtiene mediante la observación de patrones de regularidad, a partir de los cuales se llega a generalizaciones progresivas. En este contexto, el conocimiento es descubierto (Fontaines-Ruiz, Medina y Camacho, 2007; Camacho, Fontaines-Ruiz y Urdaneta, 2005). Este paradigma emplea conceptos, definiciones operacionales, recolección de datos, comprobación de hipótesis y análisis de datos de forma análoga a la investigación racionalista, pero privilegia la vía inductiva de acceso al conocimiento (Cook, 1986; Camacho y Fontaines, 2005; Fontaines, Camacho y Finol, 2009). Utiliza un lenguaje aritmético para explicar y verificar las teorías en una investigación, aunque, en ocasiones, acude al lenguaje lógico para argumentar sistemas de teorías (Camacho y Fontaines, 2004; 2005; Pinto, 2018).

Las investigaciones que lo declaran, usan modelos hipotéticos- deductivos, métodos estadísticos, análisis matemáticos, control experimental, y en ocasiones, se acercan a escenarios de complementariedad metodológica (Fontaines, 2010) para fortalecer el razonamiento de un problema y llegar a su conclusión (Hurtado, Toro, 2007; Sánchez, 2019).

Con base en lo señalado y siguiendo a Bisquerra (2004, p. 73) el paradigma positivista:

“incorpora el método científico como procedimiento ampliamente aceptado en las ciencias naturales y, posteriormente, en las ciencias socioeducativas, cuya principal característica es la verificación rigurosa de preposiciones generales (hipótesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance y desde una aproximación cuantitativa con el fin de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos educativos”.

Es de hacer notar que las características del paradigma cuantitativo están presentes en ésta investigación porque pretendo medir la autoadscripción inclusiva en los docentes de las instituciones educativas de la Ciudad de Cuenca, mediante una escala de actitud cuyos resultados serán estimados en función a su regularidad y los expresaré en un lenguaje aritmético y estadístico.

2.1.2 Método investigativo

Esta investigación se basa en el método de investigación empírico, conocido como descriptivo (Salkind, 1999), o descriptivo-observacional (Pérez, 2000). Es un proceso lógico y práctico que permite identificar las características de un lugar, objeto, persona o un fenómeno ya sea económico, ambiental, cultural o político (Salkind, 1999). Para Pérez (2000, p.91), el método empírico “intenta una observación sistemática, estudiando la realidad educativa tal y como se desarrolla”.

La principal función del método descriptivo (Pinto, 2018), es definir las características principales de un grupo o hecho que se pretende investigar. El proceso de investigación descriptiva también se puede describir de la siguiente manera (Ver figura 1).

En relación con las características descritas, se procedió a realizar la observación no participativa con un grupo de docentes de instituciones privadas y fiscales de la Ciudad de Cuenca, basándome en el instrumento de autoadscripción inclusiva docente, éste es una adaptación del Índice de Inclusión del método de Booth y Ainscow (2000). Este método, nos permitirá conocer las actitudes y prácticas educativas de los docentes según los parámetros en los que se desenvuelven.

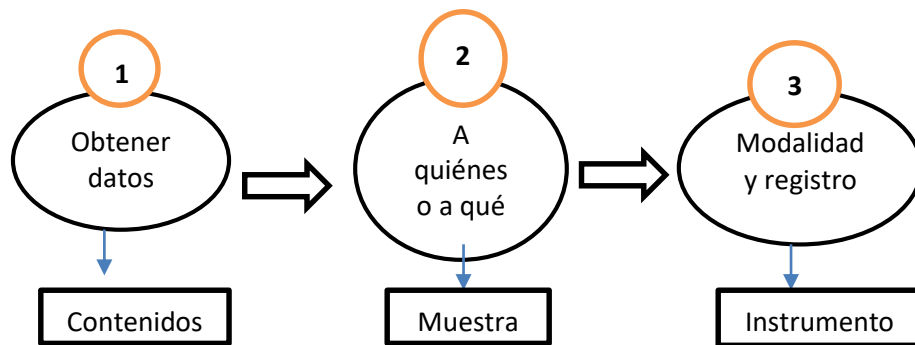


Figura 1. El proceso de investigación descriptiva.
Fuente Elaboración propia, a partir de Bisquerra (2004).

2.1.3 Fases de la investigación

En el método descriptivo existen las siguientes fases que Palacios y Hubber (2012) proponen a continuación:

- **Delimitación del tema o problema objeto de estudio**

En esta fase se define el objeto de estudio que como investigadora pretendo estudiar y resolver. El problema debe ser simple, claro y concreto. Debe pasar por un completo proceso de investigación bibliográfica (Ibáñez, Egoscozabal, 2008). El tema de estudio en ésta investigación fue analizar y conocer el comportamiento diferencial de la autoadcripción de los docentes en las instituciones educativas de Cuenca en los niveles de educación básica.

- **Hipótesis o solución probable que se somete a su comprobación**

La hipótesis es una respuesta tentativa cuando se realiza el planteamiento de un problema. Debe observarse y someterse a comprobación. En esta investigación no hemos planteado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. La tipología de escuelas (fiscal y privada) es un factor de variación en la percepción de autoadcripción inclusiva del docente.

Hipótesis 2. La condición laboral de los docentes (Fijo u ocasional) es un factor de variación en la percepción de autoadscripción inclusiva del docente.

Hipótesis 3. Los años de experiencia docente, generan variaciones en la percepción de autoadscripción inclusiva del docente.

- **Observación.**

La observación se llevó a cabo mediante la escala de actitud de autoadscripción docente de Castro-Rubilar, Castaneda-Díaz, Ossa-Cornejo, Blanco-Hadi, y Castillo-Valenzuela, (2017).

- **Recolección y tratamiento de datos**

El proceso de recolección de los datos se realizó a través de un formulario de google, en el que adaptamos la escala de actitud de Castro-Rubilar, Castaneda-Díaz, Ossa-Cornejo, Blanco-Hadi, y Castillo-Valenzuela, (2017). El envío se realizó durante 21 días a los sujetos de la muestra que han sido seleccionados. Para efectos del análisis de los datos, se consideró un análisis de frecuencia y de tendencia central. Para la evaluación de las hipótesis se empleará la prueba U de Mann-Withney.

- **Diseño de la propuesta**

Con base en los resultados se selección ejes de fortalecimiento de la condición de autoadscripción, se diseña la propuesta y se somete a validación de expertos.

2.2 Recolección de datos

2.2.1 Técnicas

Para la recolección de datos empleé la encuesta presentada en un formulario de Google Forms. En esta modalidad, Alarco & Álvarez-Andrade, (2012, p. 9) definen las encuestas online como:

“Una herramienta para la recogida de información en aquellos entornos en los que la población de estudio analizada dispone de los requerimientos

técnicos, infraestructura, nivel educativo y cognitivo necesarios para obtener resultados que puedan ser extrapolables y que limiten los efectos de los diferentes tipos de muestreo”.

Para el análisis de los datos tomé en consideración la frecuencia absoluta y porcentual. La frecuencia es el número de repeticiones por cada unidad. Para Sampieri, Fernández, Baptista (2006), la distribución de la frecuencia es el conjunto de las puntuaciones de una variable que se encuentra ordenada en su categoría.

Para llevar a cabo la prueba de hipótesis, se aplicó la Prueba de U de Mann-Whitney, “es una prueba no paramétrica, que permite comparar entre dos medianas, que provengan de una variable ordinal o de una cuantitativa con libre distribución” (Rivas, Morena, Talavera, 2013, p.418). Se la puede realizar a través de diferentes métodos gráficos o algebraicos. Tiene su base en la diferencia de rangos y es utilizada para comparar dos muestras independientes (Berlangua, Rubio, 2012). Para calcularla, usaremos el programa SPSS, versión 26 en español.

2.2.2 Instrumentos

El instrumento que utilicé para realizar el estudio fue la escala de autoadscripción docente de Castro-Rubilar, Castaneda-Díaz, Ossa-Cornejo, Blanco-Hadi, y Castillo-Valenzuela, (2017). Se trata de una escala compuesta por 55 reactivos distribuidos en tres factores y seis dimensiones coherentes con los postulados del modelo teórico de Booth y Ainscow (2000). La escala explica el 65.64% de la varianza asociada al constructo en estudio y tiene un α de Cronbach de .95 (ver anexo 1).

Para los análisis de las dimensiones del Instrumento, se consideró una escala con cuatro alternativas que corresponden a: (0) nada consolidado, (1) poco consolidado, (2) en proceso de consolidación y (3) consolidado.

Las dimensiones, secciones, indicadores e ítems se observan en la tabla 2,

Tabla 2. Distribución de la escala de autoadscripción docente.

DIMENSIONES	SECCIONES	INDICADORES	ÍTEMS
<p>A. Culturas inclusivas</p>	<p>Construir una comunidad</p>	<p>Construyendo comunidad inclusiva</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creo que las personas deben reconocer y respetar las diversas expresiones de género. 2. Promuevo activamente que, tanto el personal del colegio como los alumnos se respeten entre sí 3. Creo que tanto el personal como los directivos deben trabajar en forma coordinada. 4. Creo en, y enseño, el respeto a los derechos humanos. 5. Promuevo que en el colegio se comprendan las diferentes relaciones 6. que hay entre las personas. 6. Promuevo en esta escuela, que se desarrollen valores inclusivos. 7. Promuevo el respeto por las características que presentan todos los estudiantes del establecimiento. 8. Promuevo que los estudiantes vinculen lo que pasa en el colegio con su vida en el hogar, y viceversa. 9. Genero instancias para que el personal del colegio, al igual que padres y apoderados, colaboren en tareas del establecimiento. 10. Promuevo que los/as alumnos/as ayuden a los demás 11. Promuevo el rechazo de toda forma de discriminación



			<p>12. Creo en, y promuevo, la cooperación entre colegio y comunidad local</p> <p>13. Coopero con el personal en actividades curriculares y extracurriculares</p> <p>14. Creo en, y promuevo, el desarrollo de relaciones no violentas y la resolución pacífica de conflictos.</p>
	Valores inclusivos	Desarrollo de cultura para la inclusión	<p>1. Ayudo activamente en este establecimiento a fomentar el respeto y cuidado del planeta tierra</p> <p>2. Coopero activamente para que el acoso escolar y la violencia, se reduzcan al mínimo.</p> <p>3. Ayudo y acojo a los alumnos nuevos para que se adapten en el establecimiento.</p> <p>4. Promuevo a que se valore la inclusión como el favorecer la participación de todos/as.</p> <p>5. Promuevo la existencia de ambientes saludables en el colegio y el hogar.</p> <p>6. Apruebo que la escuela admita a todos los niños/as y jóvenes de su localidad.</p>
B. Prácticas pedagógicas	Orquestar el proceso de aprendizaje.	Diseño curricular para la diversidad	<p>1. Cuando planifico selecciono contenidos curriculares para que los niños descubran aspectos relevantes sobre el entorno de su comunidad.</p> <p>2. Integro en mi planificación contenidos se relacionen con la realidad cultural de los estudiantes.</p>

			<p>3. Procuero incluir en mis planificaciones temas relacionados con el autocuidado de los niños y jóvenes.</p> <p>4. Promuevo que los estudiantes aprendan sobre sus derechos ciudadanos.</p> <p>5. Me interesa que los estudiantes aprendan acerca de la ética, del poder, y el gobierno.</p> <p>6. Me interesa que los niños investiguen temas de relevancia ecológica, como por ejemplo la importancia del agua.</p> <p>Cuando planifico considero actividades para el aprendizaje y la evaluación de estudiantes con NEE.</p>
	<p>Mobilizar recursos</p>	<p>Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas.</p>	<p>1. Promuevo la participación activa de los/as estudiantes en su aprendizaje</p> <p>2. Promuevo que los estudiantes aprendan unos de otros</p> <p>3. Promuevo que la disciplina y el orden se basen en el respeto mutuo</p> <p>4. Diseño y/o uso evaluaciones que fomenten los logros de todos los estudiantes</p> <p>5. Cuando planifico actividades curriculares o extracurriculares, tengo presente las características de todos/s los/as niños/as de la clase</p> <p>6. Creo importante que los/as estudiantes aprendan acerca de la comunicación y las TIC</p> <p>7. Cuando planifico lo hago pensando en que todos/as los/as estudiantes deben aprender</p>



			<p>8. Estimulo en mis estudiantes la confianza de ser pensadores críticos</p> <p>9. Promuevo tener altas expectativas de aprendizaje en los estudiantes</p> <p>10. Procuo que los estudiantes participen en actividades curriculares que les permitan crear y desarrollar sus potencialidades.</p> <p>11. Integro en las diferentes lecciones o contenidos, la comprensión de las similitudes y diferencias que hay entre las personas.</p> <p>12. Creo que un clima organizacional adecuado está relacionado con el aprendizaje de todos los/las estudiantes.</p> <p>Promuevo que el establecimiento apoye la continuidad de estudios de los alumnos, en la educación superior.</p>
C. Políticas inclusivas	Una escuela para todos	Prácticas de inclusión en la escuela	<p>1. Promuevo que las actividades extracurriculares estén disponibles para todos los/as niños/as.</p> <p>2. Me importa que este colegio tenga instalaciones y espacios accesibles a todas las personas.</p> <p>3. Procuo que los apoyo brindados a los estudiantes con NEE en el establecimiento, estén coordinados.</p> <p>4. Promuevo activamente que el colegio adapte sus instalaciones para generar mayor participación.</p> <p>5. Realizo acciones para que, en mi establecimiento, se reduzcan las</p>



			<p>prácticas de exclusión, como las expulsiones y las suspensiones.</p> <p>6. Siento que el perfeccionamiento o capacitación que se otorga al personal, ayuda a aceptar la diversidad.</p> <p>7. Intento que la escuela logre que las políticas sobre NEE, apoyen la inclusión y no la exclusión.</p> <p>8. Colaboro con otros para ayudar a que niños y adultos se sientan bien consigo mismos y los demás.</p> <p>Ayudo activamente en este establecimiento a fomentar el respeto y cuidado del planeta tierra.</p>
	Apoyo para atender la diversidad	Políticas escolares para la diversidad.	<p>1. Siento que se considera mi experiencia y opinión para diseñar e implementar distintas acciones de desarrollo en el establecimiento.</p> <p>2. Siento que los nombramientos y los ascensos son justos en esta institución.</p> <p>3. Siento que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de mi escuela, están presentes mis planteamientos.</p> <p>4. Procuo que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de mi establecimiento estén considerados los planteamientos de los estudiantes, padres y apoderados.</p> <p>5. Creo que este establecimiento es un modelo de ciudadanía democrática.</p>



			6. Coopero para que a todo el personal nuevo se les ayude a adaptarse al establecimiento.
--	--	--	---

Fuente: Castro-Rubilar, Castaneda-Díaz, Ossa-Cornejo, Blanco-Hadi, y Castillo-Valenzuela, (2017).

2.2.3 Unidad de análisis

Considerando la naturaleza del estudio, en esta investigación las unidades de análisis son Docentes educación básica que se desempeñan en la ciudad de Cuenca. Para Sampieri y Torres (2018), es importante que en un estudio cuantitativo las características de la unidad de análisis sean concretas para establecer parámetros claros al momento de valorar los datos.

POBLACIÓN Y MUESTRA:

La población objeto de estudio la componen 666 docentes de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, que ejercen sus labores en escuelas públicas o privadas circunscritas a esta localidad. Considerando que esta investigación tiene un carácter exploratorio, para establecer la muestra fijamos un error muestral de 8,77% y un nivel de confianza de 95%. Para el cálculo muestral consideramos la siguiente ecuación: $Z^2 * (p) * (1-p) / c^2$; donde Z: es el nivel de confianza, p: ,5 y c: el margen de error. El cálculo total arrojó un valor de: 105 Docentes y fue operado mediante la calculadora digital questionPro, disponible en la página web: <https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>

Respecto al tipo de muestreo fue accidental o consecutivo (Otzen, 2017), que supone reclutar casos hasta completar el total arrojado en la fórmula muestral. En este sentido, hicimos el envío del formulario con el cuestionario a través de la web y decidimos detener la recepción del instrumento hasta haber alcanzado el número referido. En total, la muestra quedó distribuida de la siguiente manera (ver tabla 3):

Tabla # 3. Distribución muestral

ESCUELA RURAL				ESCUELA URBANA			
CONTRATADO		TITULAR		CONTRATADO		TITULAR	
HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
1	13	3	13	7	29	6	33
TOTAL 14		TOTAL 16		TOTAL 36		TOTAL 39	
TOTAL 30				TOTAL 75			
TOTAL GENERAL: 105 DOCENTES							

Fuente: Elaboración propia (2020)

Para realizar el análisis de las hipótesis planteadas en relación con los indicadores y las condiciones, mediante el programa SPSS, se debe calcular la significación asintótica. En relación con éste término, debemos saber que son los métodos de contraste de hipótesis. Para Riera (200, p.80-81) éstos comprueban que los supuestos planteados en una investigación con la población, son compatibles con las evidencias empíricas de la muestra. Para esto, se plantea la hipótesis nula, que es la que les da un valor determinado a esos supuestos y, por lo tanto, soporta la carga de la prueba. Cuando una hipótesis es rechazada se la considera cierta, sea o no compatible con la muestra. La significación asintótica o valor-p es “la probabilidad de que el estadístico de prueba tome un valor igual o superior al muestral bajo el supuesto de que la hipótesis nula es cierta”. En este caso, se ha tomado el nivel de significación de .05, es decir que todas las hipótesis menores a esta cantidad, serán rechazadas.

2.3 Análisis y discusión de resultados

Para el análisis estadístico consideramos un total de 104 casos válidos. En la tabla 4 se han valorado cuatro condiciones de trabajo de los docentes; una primera condición que aborda la zona geográfica en la que desarrollan sus actividades, obteniendo que 74 docentes pertenecen al área urbana y 30 docentes al área rural, es decir, en nuestra muestra la mayoría de docentes trabajan en el área metropolitana de la ciudad de Cuenca, lo que implica que tienen un mayor acceso a la tecnología, facilidad en el transporte hacia su Institución, facilidad de acceso a librerías y bibliotecas para investigar y preparar material de clases y pueden compartir y mejorar estrategias de trabajo en equipo con sus colegas a través de reuniones, la muestra minoritaria de docentes que



trabajan en zonas rurales de Cuenca, puede implicar que su acceso a la información y tecnología presenten limitaciones debido a problemas de conexión, de la misma manera, el hecho de no poder compartir estrategias, y metodologías mediante mesas de trabajo con otros colegas es un factor que limita el trabajo educativo.

Una segunda condición que se consideró fue la experiencia con niños discapacitados en la que 86 docentes confirmaron haber laborado con niños que presentaban algún tipo de discapacidad, y 18 docentes no la han tenido; esto significa que los docentes con experiencia pueden tener una mayor preparación en los procesos inclusivos que se necesitan para trabajar con personas con discapacidad, por lo tanto, han participado en procesos de formación en diferentes áreas de la educación inclusiva, lo contrario de los docentes sin experiencia que, por diferentes factores como económicos, culturales, sociales, etc, no han podido trabajar en instituciones donde asistan niños con discapacidades, lo que implica no tener conocimientos sobre educación inclusiva y atención especializada.

La situación laboral de nuestra muestra indica que hay 54 docentes titulares y 50 de ellos tienen contrato de trabajo. Este resultado es simétrico y nos puede indicar el nivel de compromiso de trabajo. Dentro de este marco cabe la posibilidad de que un docente titular pueda estar menos comprometido que un docente con contrato, probablemente por la seguridad en su estabilidad laboral.

En relación a la cuarta condición, los años de servicio, encontramos que el 67.3% tienen entre 1- 8 años en el ejercicio lo que significa que son jóvenes en el cargo que ocupan, por lo tanto puede ser personas recién graduadas de la universidad y con títulos de cuarto nivel que hacen que sus conocimientos estén actualizados en el área educativa; el 24% son docentes entre 9 – 16 años de servicio, de igual manera tienen una mayor preparación por la exigencia del sistema que requiere la actualización de conocimientos para trabajar con niños y niñas; entre los docentes que han tenido de 17-24 y de 25-32 años de servicio los porcentajes son más bajos entre el 7% y 2% ya que probablemente

sean docentes que hayan trabajado en un sistema de educación tradicional y muchas veces implica un desinterés por actualizar sus conocimientos y un incremento en la carga laboral.

TABLA 4: CONDICIONES DE TRABAJO

CONDICIÓN	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO	URBANA	74	71,2
	RURAL	30	28,8
EXPERIENCIAS CON NIÑOS DISCAPACITADOS			
	SI	86	82.7
	NO	18	17.3
TIPOS DE RELACIÓN LABORAL			
	TITULAR	54	51.9
	CONTRATADO	50	48.1
AÑOS DE SERVICIO			
	DOCENTES DE 1-8 AÑOS DE SERVICIOS	70	67.3
	DOCENTES DE 9-16 AÑOS DE SERVICIOS	25	24.0
	DOCENTES DE 17-24 AÑOS DE SERVICIOS	7	6.7
	DOCENTES DE 25-32 AÑOS DE SERVICIOS	2	1.9

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo citado sobre las prácticas inclusivas las cuales son las actividades que los docentes ponen en marcha con sus estudiantes para promover su participación y aprendizaje en la tabla 5, los resultados planteados en la primera condición que es la dimensión 1, consideramos positivos ya que el 59.6% de los docentes reconocen que tienen consolidados los elementos vinculados a sus prácticas inclusivas, es decir, que su cotidianidad pedagógica es incluyente, no obstante hay un 34.6% que están en proceso de consolidación, lo que significa que hay conciencia de la necesidad de realizar prácticas inclusivas; sin embargo, todavía no logran ponerlas en práctica a pesar del esfuerzo y preparación que tengan. En este sentido, puede ocurrir que aquellos docentes que tienen un proceso consolidado puedan transferir sus conocimientos inclusivos a los que están en proceso de consolidación. En cuanto a los docentes que están en los

porcentajes más bajos entre poco y nada consolidado podríamos pensar que su falta de preparación y conocimiento con las prácticas inclusivas pueden estar generando factores excluyentes en las aulas de trabajo. Ahondando un poco más, en el indicador sobre “movilizar recursos” y el de “orquestrar el aprendizaje” se mantiene la tendencia sobre los docentes que tienen consolidados sus prácticas inclusivas con un 66.3% y 51% respectivamente, ajustándose así a la dimensión 1.

TABLA 5: DIMENSION 1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

CONDICIÓN	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	4	3,8
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	36	34,6
	CONSOLIDADO	62	59,6
INDICADOR: MOVILIZAR RECURSOS	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	3	2,9
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	30	28,8
	CONSOLIDADO	69	66,3
INDICADOR: ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	7	6,7
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	42	40,4
	CONSOLIDADO	53	51,0

Fuente: Elaboración propia.

En la **tabla 6**, los resultados de la dimensión 2, culturas inclusivas, la cual se relaciona con la promoción y la práctica de valores para fortalecer las habilidades y la diversidad de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015), en el análisis general indica que el 73.1% tienen un proceso “consolidado” y el 22.1% docentes se encuentran “en proceso de consolidación”, es decir tienen una mayor predisposición a construir comunidades y cambiar las culturas que sean parte del proceso de mejora, a realizar un mejor trabajo en equipo, fomentar valores a los estudiantes y promover relaciones de convivencia sana entre todos sin embargo, un resultado negativo en torno a ésta importante dimensión es que entre el 2.9 y el 1.9% de docentes no puedan consolidar este proceso por las fallas



en las políticas de aplicación de la inclusión en las escuelas, que no brindan las herramientas que se necesitan para consolidar este proceso.

TABLA 6: DIMENSIÓN 2. CULTURAS INCLUSIVAS

CONDICIÓN	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DIMENSIÓN: CULTURAS INCLUSIVAS	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	3	2,9
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	23	22,1
	CONSOLIDADO	76	73,1
<hr/>			
INDICADOR: CONSTRUIR COMUNIDAD	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	3	2,9
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	21	20,2
	CONSOLIDADO	78	75,0
<hr/>			
INDICADOR: VALORES INCLUSIVOS	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	3	2,9
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	27	26,0
	CONSOLIDADO	72	69,2

Fuente: Elaboración propia.

En la **tabla 7**, la dimensión 3, sobre las políticas inclusivas, aseguran el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la creación de proyectos de innovación; el 59.6% de los docentes manifiestan que participan en planes de mejora de su institución, es decir, sienten que están más involucrados en la creación de proyectos para propiciar la participación de los estudiantes y de esa manera con los mismos docentes en actividades curriculares, el 27.9% de los docentes se encuentran en el rango de “proceso de consolidación”, es decir, para lograr que su trabajo se refleje en procesos de desarrollo institucional, se van involucrando en actividades y proyectos que incentiven los cambios en las políticas de la institución, sin embargo, el 10.6% y el 1.9% de docentes no poseen un conocimiento claro sobre este tema o los procesos educativos que incluyen cambios en las políticas de la institución que no sean aplicadas correctamente desde los directivos.



TABLA 7: DIMENSIÓN 3. POLÍTICAS INCLUSIVAS

CONDICIÓN	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	11	10,6
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	29	27,9
	CONSOLIDADO	62	59,6
INDICADOR: APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	16	15,4
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	37	35,6
	CONSOLIDADO	49	47,1
INDICADOR: UNA ESCUELA PARA TODOS	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	11	10,6
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	36	34,6
	CONSOLIDADO	55	52,9

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis general de las cuatro dimensiones del test de autoadscripción docente inclusiva, los resultados son muy alentadores y se mantiene la tendencia de las tablas anteriores, ya que demuestran que la mayoría de los docentes entre están preparados o en proceso de brindar una educación inclusiva a todos los niños y niñas que ingresan a la escuela como se observa en la **tabla 8**, sin embargo, de toda la muestra que se analizó el 48% de docentes tienen poco o nada de preparación con respecto a un cambio en educación, para favorecer la inclusión de los niños y niñas.

TABLA 8: TOTAL VARIABLES AUTOADSCRIPCIÓN DOCENTE INCLUSIVA

CONDICIÓN	VALORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	NADA CONSOLIDADO	2	1,9
	POCO CONSOLIDADO	3	2,9
	EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN	28	26,9
	CONSOLIDADO	71	68,3

Fuente: Elaboración propia.



2.3.1 Resumen de prueba de hipótesis

En las tablas 9, 10 y 12, todas las hipótesis sobre las condiciones de trabajo, dimensiones e indicadores, se consideraron positivas, es decir, cada parámetro citado en las tablas son agentes de variación de la autoadscripción inclusiva del docente. Sin embargo, en la tabla 11, numeral 3, la condición sobre “experiencias de trabajo con niños/as con discapacidad”, fue rechazada, con un p. valor de 0.46 que es menor al nivel de significación asintótica ($p > 0.05$). Aquellos docentes que han tenido mayor contacto con la inclusión por medio del contacto con estudiantes que tienen discapacidad, tienden a fomentar de un modo más efectivo las comunidades inclusivas, de esa manera hay que seguir promoviendo el proceso de inclusión en las escuelas a través de espacios de sensibilización de prácticas y poder materializarlas de mejor manera.

Tabla 8. Fuente: Elaboración propia

Hipótesis	Resultado	Interpretación
Hipótesis 1: Las zonas de ubicación del trabajo generan variación en la autoadscripción inclusiva.	Ver tabla 9.	Se retiene la hipótesis nula por lo tanto, el hecho de trabajar en ambientes rurales o urbanos no genera variación en la autoadscripción inclusiva.
Hipótesis 2: Los años de servicio docente generan variación en la autoadscripción inclusiva.	Ver tabla 10	Se retiene la hipótesis nula por lo tanto, la duración en la carrera docente no genera variación en la autoadscripción inclusiva.
Hipótesis 3: La experiencia docente con el manejo de la discapacidad, es un factor de variación para la autoadscripción inclusiva.	Ver tabla 11	Se rechaza la hipótesis nula por lo tanto, la construcción de comunidades inclusivas se facilita cuando ha habido experiencias previas de trabajo con niños que tienen discapacidad.
Hipótesis 4: El tipo de relación laboral, es un factor de variación para la autoadscripción inclusiva.	Ver tabla 12	Se retiene la hipótesis nula por lo tanto, el tipo de relación laboral no genera variación en la autoadscripción inclusiva.



TABLA 9

	HIPÓTESIS NULA	PRUEBA	SIG.	DECISIÓN
1	La distribución de INDICADOR: MOVILIZAR RECURSOS es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.408	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de INDICADOR: ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.994	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de INDICADOR: CONSTRUIR UNA COMUNIDAD es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.714	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de INDICADOR: VALORES INCLUSIVOS es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.423	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de INDICADOR: APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.723	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de INDICADOR: UNA ESCUELA PARA TODOS es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.772	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de INDICADOR: PRÁCTICAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.638	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de INDICADOR: CULTURAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.683	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de INDICADOR: POLÍTICAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.740	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de INDICADOR: AUTOADSCRIPCIÓN INCLUSIVA es la misma entre las categorías de ZONA DE UBICACIÓN DEL TRABAJO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.816	Retener la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de .05



TABLA 10

	HIPÓTESIS NULA	PRUEBA	SIG.	DECISIÓN
1	La distribución de INDICADOR: MOVILIZAR RECURSOS es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.431	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de INDICADOR: ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.220	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de INDICADOR: CONSTRUIR UNA COMUNIDAD es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO..	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.715	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de INDICADOR: VALORES INCLUSIVOS es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.409	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de INDICADOR: APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO..	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.561	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de INDICADOR: UNA ESCUELA PARA TODOS es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.918	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de INDICADOR: PRÁCTICAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.544	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de INDICADOR: CULTURAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.799	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de INDICADOR: POLÍTICAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO..	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.787	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de INDICADOR: AUTOADSCRIPCIÓN INCLUSIVA es la misma entre las categorías de AÑOS DE SERVICIO.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes.	.718	Retener la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de .05



TABLA 11

	HIPÓTESIS NULA	PRUEBA	SIG.	DECISIÓN
1	La distribución de INDICADOR: MOVILIZAR RECURSOS es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.283	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de INDICADOR: ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.107	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de INDICADOR: CONSTRUIR UNA COMUNIDAD es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.046	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de INDICADOR: VALORES INCLUSIVOS es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.273	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de INDICADOR: APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.548	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de INDICADOR: UNA ESCUELA PARA TODOS es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.351	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de INDICADOR: PRÁCTICAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.210	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de INDICADOR: CULTURAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.105	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de INDICADOR: POLÍTICAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.405	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de INDICADOR: AUTOADSCRIPCIÓN INCLUSIVA es la misma entre las categorías de EXPERIENCIA CON NIÑOS/AS CON DISCAPACIDAD.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.214	Retener la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de .05



TABLA 12

	HIPÓTESIS NULA	PRUEBA	SIG.	DECISIÓN
1	La distribución de INDICADOR: MOVILIZAR RECURSOS es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.771	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de INDICADOR: ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.499	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de INDICADOR: CONSTRUIR UNA COMUNIDAD es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.152	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de INDICADOR: VALORES INCLUSIVOS es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.799	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de INDICADOR: APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.685	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de INDICADOR: UNA ESCUELA PARA TODOS es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.995	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de INDICADOR: PRÁCTICAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.966	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de INDICADOR: CULTURAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.393	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de INDICADOR: POLÍTICAS INCLUSIVAS es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.917	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de INDICADOR: AUTOADSCRIPCIÓN INCLUSIVA es la misma entre las categorías de TIPO DE RELACIÓN LABORAL.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.	.830	Retener la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de .05

Como conclusiones de este apartado, hemos podido evidenciar que, en las instituciones educativas, se deben replantear las prácticas de sus docentes y sus políticas, las cuáles son la base para que todos sus actores puedan formar parte de la educación inclusiva a la que se requiere para brindar una mejor calidad de vida a nuestros estudiantes. Los docentes que tienen una mayor preparación en necesidades educativas especiales, han sido capaces de percibirse como agentes inclusivos, debido a su experiencia constante con niños que tienen discapacidad.

Otros elementos como la zona de ubicación de trabajo pueden generar variación en la percepción de los docentes para sus prácticas ya que algunos que están ubicados en zonas rurales no poseen los recursos necesarios para prepararse en generar un cambio en su formación profesional frente a los que viven en zonas urbanas que si pueden tener las condiciones y el alcance de trabajar en instituciones particulares que brinden a sus docentes las facilidades para una mejor preparación en el ámbito educativo. Los años de servicio también podrían ser un elemento para que un docente se reconozca como inclusivo, ya que en docentes jóvenes que han concluido su formación universitaria, pueden tener mayores herramientas que podrán ser utilizadas en las estrategias metodológicas dentro del aula, en comparación a los docentes que al tener mayor tiempo de trabajo, es probable que la experiencia de trabajar con niños les sea suficiente para no tener el interés de capacitarse en los temas de educación inclusiva.

Sin embargo, creemos que los directivos deben brindar las oportunidades de capacitación y formación a los docentes para crear una mayor concientización de brindar una educación de calidad a sus estudiantes. Un docente consciente de ser parte del cambio educativo debe prepararse y quitarse los obstáculos que le impiden percibirse como un agente de inclusión, su constante formación será la clave en ese cambio

CAPÍTULO 3

PROPUESTA

En el presente capítulo presento la propuesta de la investigación. En la primera parte justifico la utilidad teórica de la secuencia formativa y el objetivo de las actividades sugeridas. En la segunda parte propongo las actividades a trabajar con los docentes para realizar una sensibilización de la educación inclusiva.

3.1 Diseño

Título: Un camino inclusivo de la docencia.

La presente propuesta se centrará en actividades de sensibilización a docentes para desarrollar sus prácticas inclusivas en su institución de adscripción. El objetivo de este programa es concientizar al profesorado sobre la diversidad con la que convive en su aula, es decir, personas con discapacidad, niños y niñas con necesidades educativas especiales, variedad de culturas, raza, religión, etc. Los docentes deben ser capaces de crear diferentes actividades y metodologías que tomen en cuenta las habilidades de todos sus estudiantes. De esta manera, serán capaces de promover la participación y el aprendizaje, comprendiendo la importancia de la inclusión en la educación.

Para lograr un desarrollo eficaz en los procesos educativos, es importante la formación continua del profesorado, tanto de forma individual como colectiva. Las actividades que los docentes desarrollen deben estar centradas en el aula y debe ser un proceso permanente para que la institución no solo se desarrolle de manera eficaz, sino, forme parte de un proceso continuo de superación y evaluación, ésta última, será el motor para identificar las pautas a mejorar la educación (Ainscow, Hopkins, Southworth, West, 2001). Para lograr una escuela inclusiva la formación de docentes es el primer paso en su desarrollo, sin embargo, es importante que cada profesor concientice que ese proceso, les brinda a sus estudiantes, herramientas que les ayuden a formarse como seres

humanos críticos, sensibles y capaces de sostenerse unos a otros en su proceso educativo.

En este proceso formativo los docentes podrán entender la importancia del trabajo colaborativo entre ellos, que les ayudará a reflexionar sobre sus prácticas educativas, además de concientizarlos sobre los procesos inclusivos y la atención a la diversidad (Jasso, Mendoza, Méndez, 2017). De la misma manera, la sensibilización a los docentes aporta a la institución el desarrollo de las políticas, prácticas y culturas inclusivas (Booth, Ainscow, 2011), para trabajar desde la práctica de valores, apoyo entre docentes, identificar todos los factores y las barreras para el aprendizaje y la inclusión.

Para Gaviria (2012, p.59), un espacio de sensibilización es “una estrategia para reconocer y a su vez, como metodología, un proceso de sensibilización hacia la comprensión de un enfoque reflexivo”, es decir plantea la interpretación y la práctica del reconocimiento del ser.

En la presente propuesta, las actividades que se plantearán estarán orientadas para la participación activa de todos los docentes, en las que se involucren valores que fomenten el respeto a la diversidad, la tolerancia, la paciencia y la igualdad, a través de videos, actividades lúdicas, espacios de meditación, talleres y discusiones que les permitan dar a conocer sus puntos de vista, sus experiencias y comprometerse a un cambio educativo que vaya por el camino de la inclusión.

En el taller se abordarán los siguientes temas:

- Conceptos de inclusión social
- Inclusión educativa y diversidad
- Normativas legales
- Currículo adaptado
- Perfil de un docente inclusivo
- Necesidades educativas especiales.

En cada taller se presentarán videos de motivación, charlas, trabajos grupales, exposiciones por parte de los participantes y dinámicas. Además, el proceso de formación permitirá que los participantes desarrollen espacios de discusión y reflexión sobre cada tema, ampliar y potenciar conceptos sobre inclusión y reflexionar sobre las experiencias educativas previas y las aprendidas en el taller

3.2 Programación

Tema: Conociendo la inclusión y la diversidad	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los conocimientos previos de los docentes sobre la educación inclusiva. - Analizar las inquietudes de los docentes sobre inclusión. - Reflexionar sobre las concepciones de la educación inclusiva. - Conocer estrategias de trabajo colaborativo. - Identificar el perfil de un docente inclusivo. - Actualizar conceptos de necesidades educativas especiales. 	
Contenidos: Conceptos de inclusión social, inclusión educativa y diversidad, normativas legales, currículo adaptado, perfil de un docente inclusivo y necesidades educativas especiales.	
Actividades de aprendizaje	
Actividad 1: Sensibilización	
¿Qué vamos a lograr?	Sensibilizar las expectativas de los docentes.
¿Cómo lo vamos a lograr?	<ul style="list-style-type: none"> - Observar un video con el que se comenzará el taller. https://www.youtube.com/watch?v=4Dfbd6QUzPA - Plenaria sobre el video - Presentación de diapositivas sobre varios conceptos de educación inclusiva e integración y diversidad. - Trabajo grupal y discusión sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre inclusión e integración. • ¿Cómo identificamos a los estudiantes incluidos? • ¿La diversidad implica inclusión? - Dinámica: Me pongo en los zapatos de la otra persona. - Conclusiones de cierre sobre la dinámica.
¿Cómo lo vamos a evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> - Se evaluará las emociones de los docentes, el interés, la participación, actitudes frente al proceso



	de inclusión, argumentos con los contenidos expuestos en el taller.
Actividad 2: Formación	
¿Qué vamos a lograr?	Conocer el marco legal sobre la educación inclusiva.
¿Cómo lo vamos a lograr?	- Presentación sobre las normas legales de educación inclusiva en el Ecuador. Constitución del Ecuador. Disposiciones ministeriales. - Trabajo grupal y discusión sobre: <ul style="list-style-type: none">• ¿La educación está al alcance de todos?• ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan las personas para acceder a la educación?• ¿Cuáles son los retos de las instituciones educativas para seguir los procesos inclusivos?
¿Cómo lo vamos a evaluar?	- Cada grupo realizará una exposición con las ideas sobre los temas discutidos. Con una conclusión sobre sus experiencias en la educación. - Dinámica de cierre: Laberinto sensorial Los docentes formarán parejas, y la una persona se tapaná los ojos mientras que el otro docente será su guía por toda la institución. - Conclusiones de cierre sobre la dinámica.
Actividad 3: Formación	
¿Qué vamos a lograr?	- Conocer los elementos de un currículo flexible. - Identificar el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares.
¿Cómo lo vamos a lograr?	- Observar el video sobre: La inclusión https://www.youtube.com/watch?v=GhyrCCUiYJI - Plenaria sobre el video - Presentación sobre el currículo flexible y las adaptaciones curriculares. - Trabajo grupal: Cada grupo elaborará una planificación con diferentes temas que impliquen adaptaciones curriculares para diferentes tipos de discapacidad.
¿Cómo lo vamos a evaluar?	- Exposición de los trabajos de cada grupo. - Dinámica de cierre: No todos La dinámica tiene como objetivo desarrollar la empatía, analizar los problemas y soluciones por las que las personas con discapacidad pueden pasar.

	<p>La dinámica consiste en que cada jugador asumirá un rol que le impida realizar una actividad, simulando tener una discapacidad como: las manos atadas, boca cerrada, ojos vendados, pies atados. La facilitadora les pedirá realizar diferentes acciones como correr, cantar, pintar, saltar, etc, y ellos deberán realizar cada una de esas actividades de la manera que puedan hacerlo.</p> <p>- Conclusiones de cierre sobre la dinámica</p>
Actividad 4: Formación	
¿Qué vamos a lograr?	Identificar las prácticas educativas de un docente inclusivo.
¿Cómo lo vamos a lograr?	<p>- Observar el video sobre: El esfuerzo y el poder transformador de la educación. https://www.youtube.com/watch?v=yEhk8PbWcHw</p> <p>- Plenaria sobre el video.</p> <p>- Presentación sobre el tema: actitudes docentes frente a la inclusión, prácticas educativas en el aula y retos de un docente.</p> <p>- Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los principales retos que atraviesan los docentes en una institución educativa tradicional? • ¿Cuáles son las principales necesidades de un docente para lograr la inclusión en el aula? • Características de un docente inclusivo.
¿Cómo lo vamos a evaluar?	<p>- Exposición de los trabajos de cada grupo.</p> <p>- Dinámica de cierre: Me gustas porque...</p> <p>Los docentes se sentarán en círculo y deberán decir 3 virtudes que les gusta de la persona que está a su lado.</p> <p>- Conclusiones de cierre sobre la dinámica.</p>
Actividad 5: Formación	
¿Qué vamos a lograr?	Favorecer el trabajo colaborativo entre docentes y coordinadoras.
¿Cómo lo vamos a lograr?	<p>- Observar el video sobre: Trabajo en equipo https://www.youtube.com/watch?v=SHLCDpCF0Pc</p> <p>- Pautas para las prácticas de trabajo docente vinculadas a los principios de inclusión.</p> <p>- Estrategias de trabajo colaborativo entre docentes.</p> <p>- Competencias y habilidades en educación inclusiva y atención a la diversidad.</p>

	<p>- Trabajo grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar una dinámica que requiera trabajo en equipo. • Cada grupo exponer, presentar y dirigir su dinámica. • Cada grupo tendrá 7 minutos para hacer su actividad.
¿Cómo lo vamos a evaluar?	- Se evaluará las emociones de los docentes, el interés, la participación, actitudes frente al proceso de inclusión, argumentos con los contenidos expuestos en el taller.
Actividad 6: Formación	
¿Qué vamos a lograr?	Renovar conceptos sobre las necesidades educativas especiales.
¿Cómo lo vamos a lograr?	<p>- Taller sobre las necesidades educativas especiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos. • Tipos de necesidades educativas • Evaluación • Apoyos
¿Cómo lo vamos a evaluar?	<p>- Se realizará una evaluación llamada: La evaluación del cuerpo, la cual consiste en entregar una hoja en la que consta una persona señalando diferentes partes del cuerpo en las que se debe escribir lo siguiente según cada lugar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tres cosas principales que le quedó del taller. • Dos cosas que escuchó y no lo olvidará. • Dos cosas que vio en el taller y no lo olvidará. • Algo que le causó mucha alegría. • Una cosa que hizo en el taller y no quiero volver hacerlo. • Tres cosas que pondrá en marcha. • Una metida de pata del facilitador. <p>- Observaciones en general.</p>

3.2. Evaluación de la propuesta.

La validación la realizamos a través de un panel de tres especialistas que valoraron la propuesta de cara a los indicadores establecidos en el instrumento de validación registrado como anexo 2. La evaluación de las respuestas la hicimos a través de la razón



de validación del contenido de Lawshe (1975, p.567), la cual establece una resta entre el total de jueces que dieron una valoración positiva al contenido juzgado y el total de los consultados entre dos. Luego, el resultado de esta resta se divide entre el total de jueces entre dos, generando el valor referencial. En nuestro caso, trabajamos con tres jueces, los cuales emitieron un resultado favorable, generando un coeficiente equivalente a 1. La interpretación es semejante a un coeficiente de correlación; por lo tanto, mientras más cerca de uno más válido es. Con base en lo descrito el programa reúne el acuerdo de los jueces respecto de su potencialidad para fortalecer la autoadscripción inclusiva del docente.

3.3. Reflexiones finales

Las actividades que he planteado en la presente propuesta están diseñadas para lograr que los docentes se preparen con estrategias de trabajo que den respuesta a una educación de calidad y puedan fomentar la colaboración y reflexionar sobre sus prácticas educativas. Lo que llevará a toda la institución a una mejora en el sistema educativo y lograr una inclusión verdadera con los principales actores de la educación que son, los niños, niñas y adolescentes. La formación docente a través de capacitaciones, talleres y cursos, promueve y fortalece la capacidad de innovar, crear y superar todos los límites y barreras que impiden lograr la inclusión educativa en las escuelas. Como dificultades podemos encontrar que los conocimientos y experiencias aprendidos en los talleres, no sean llevados a las aulas, ya sea por falta de interés, apoyo de los directivos o el excesivo trabajo que a los docentes es asignado. De todas maneras, siempre es importante que los docentes estén motivados y preparados, para brindar a sus estudiantes las mejores estrategias de aprendizaje y lograr un desarrollo en sus habilidades intelectuales, emocionales y sociales.

Cada una de las actividades planteadas en mi propuesta, impulsarán a los docentes en su nuevo rol como agente inclusivo, por medio de la sensibilización, además, el capacitarse en metodologías y estrategias de enseñanza, les ayudará a desarrollar procesos educativos de inclusión, de esta manera el docente podrá ofrecer a sus estudiantes una atención personalizada y de calidad.

El profundizar en temas educación inclusiva y necesidades educativas especiales, hace que un docente se empodere de su rol, proponiendo proyectos participativos, trabajando en equipo, capacitando a sus colegas, investigando y realizando cambios de mejora para su institución, fomentando que todos los actores de la comunidad educativa transformen la educación tradicional en educación para la diversidad. Asimismo, es importante mencionar que el capacitarse y formarse en temas educativos, les permitirá a los docentes cambiar la realidad de la educación con niños que tengan discapacidad o necesidades educativas especiales, que requieren el acompañamiento para desarrollar sus habilidades y su aprendizaje será parte del crecimiento personal, emocional y profesional de cada docente.

La construcción de sus aprendizajes de una manera significativa en cuanto a conceptos de inclusión a través de experiencias teóricos-prácticas, les brindará las herramientas primordiales para cambiar sus prácticas docentes tradicionales en prácticas inclusivas, dejando atrás la indiferencia, la segregación, el rechazo a lo diferente para dar paso al reconocimiento del verdadero valor de la educación.

Por último, la capacitación docente, permitirá a sus participantes valorar los diferentes contextos y sus implicaciones del desarrollo y formación de sus estudiantes, en lo que refiere a entornos sociales, educativos y familiares que influyen en el proceso de aprendizaje, además de detectar y valorar las necesidades y carencias que puedan presentar sus alumnos. De esta manera, con cada experiencia y aprendizaje de cada docente, podrán percibirse e identificarse como un docente inclusivo.

CONCLUSIONES

Se determinó que el 68.3% de los docentes tienen consolidados sus percepciones de las prácticas pedagógicas, culturas y las políticas inclusivas lo que implica que han desarrollado un verdadero compromiso para lograr un cambio educativo en su institución, esa motivación es importante para desarrollar proyectos de innovación que involucren las competencias estratégicas de enseñanza y puedan lograr que todos los niños y niñas accedan a una educación de calidad.

En cuanto nuestro segundo objetivo, hemos podido evidenciar que los docentes que han tenido experiencias con niños que tienen discapacidad, se sienten más preparados e identificados como agentes de inclusión, ya que al tener la oportunidad de trabajar de manera especializada, han podido evidenciar que la capacitación continua les ha brindado las herramientas necesarias que aporten en los procesos metodológicos que requieren para atender las necesidades de sus alumnos, de esa manera, conocen los verdaderos retos que como docentes se enfrentan al querer cambiar los procesos inclusivos en su institución.

Respecto al tercer objetivo, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en las variaciones de la autoadscripción como consecuencia de la condición de la escuela y las categorías seleccionadas, a saber: años de servicio, años de experiencia, zona de ubicación, y la condición laboral.

Considero muy importante que cada docente se identifique como un agente imprescindible para lograr que todos los niños y niñas puedan involucrarse de una manera activa en su educación. La formación docente continua no solo enriquece como ser humano sino es un vínculo esencial para lograr los objetivos de mejora en las Instituciones particulares y fiscales de la Ciudad de Cuenca. Para que cada docente se comprometa en la participación de la mejora educativa, debe existir una interiorización profunda sobre los cambios que deben hacer en sus prácticas profesionales comenzando con una formación continua que dé respuesta a sus interrogantes sobre la metodología y los procesos estratégicos que atiendan a la diversidad de su aula. Involucrarse en



proyectos de innovación que contribuyan a la mejora de las políticas de la Institución para garantizar la participación y el aprendizaje de sus alumnos, cambiar la estructura del currículo no solo en cuanto a procesos de enseñanza y dotación de material se refiere, sino que cambiando la forma de evaluar, que por muchos años se ha centrado en cumplir con el requerimiento de obtener una nota máxima, y no ha dado importancia a los resultados de la formación emocional y social de los estudiantes en la educación. De la misma manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser coordinado y acordado entre todos los docentes y directivos de la misma institución, ya que de esa manera la formación educativa, emocional y social de nuestros estudiantes se desarrollará en un marco continuo de valores, de participación y dando importancia a la diversidad de la que todos somos parte como comunidad educativa.

Finalmente, el reto de la docencia deber ser asumido por cada uno de los que conformamos esta valiosa profesión con mucho compromiso, entrega y dedicación. Ser parte de la visión inclusiva en la educación, requiere de un cambio en nuestras prácticas y percepciones que tenemos en nuestro diario vivir con los estudiantes y que todos los niños, niñas y jóvenes ejerzan el derecho fundamental a la educación, formar, seres humanos íntegros, críticos, analíticos y nobles es el objetivo prioritario de un docente inclusivo.

RECOMENDACIONES

Es importante tener en cuenta que el desafío más grande de un docente en pleno siglo XXI es la formación en educación inclusiva y la atención que se debe poner en cada institución para su mejora. Es por eso que, para un mejor desempeño y resultados con nuestros estudiantes, se debe tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- La formación profesional continua es importante para prepararnos en la atención de la diversidad en el aula, un docente capacitado, siempre tendrá las herramientas suficientes para enfrentar los retos de la educación.
- Investigar constantemente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que van de la mano con la inclusión.
- Mantener en todo momento una actitud positiva hacia un alumnado diverso, de esa manera se fomentan las prácticas inclusivas.
- Reforzar el trabajo colaborativo entre docentes, ya que esto permitirá que las responsabilidades educativas no se vuelvan tediosas y los profesores no se recarguen de trabajo, de esta manera, su rol en el aula estará encaminado en el apoyo hacia los estudiantes.
- Tomar en cuenta que para lograr beneficiar a nuestros alumnos en materia educativa y darles apoyo, es importante el trabajo en equipo entre docentes, directivos y padres de familia.
- Nuestro trabajo debe girar en torno a los valores, generar empatía, respeto, tolerancia y solidaridad entre nuestros estudiantes, hará que los resultados sean positivos y enriquecedores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5 (4), 1-20.
- 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), 39-48.
- Ainscow, M. Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17 – 44.
- Alarco, J. J., & Álvarez-Andrade, E. V. (2012). Google Docs: una alternativa de encuestas online. *Educación Médica*, 15 (1), 9-10.
- Arribas, R. G. (2018). Análisis de la adscripción a valores. *Revista Internacional de Sociología*, 60 (33), 47-66.
- Bengoá, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de antropología Social*, (29), 7-22.
- Berlanga, V., & Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. REIRE. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2012, 5 (2), p. 101-113.
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Booth, T. Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol UK 2000.
- Booth, Tony y Simón, Cecilia, y Sandoval, Marta, y Echeita, Gerardo, y Muñoz, Yolanda (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 5-19.



- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6 (1), 19-35.
- Camacho, H., Ruiz, T. F., & Urdaneta, G. (2005). La trama de la investigación y su epistemología. *Telos*, 7(1), 09-20.
- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 13, 14-23.
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), 31-33.
- Coelho, R. F. (2017). Los medios de comunicación como herramienta de lucha por el reconocimiento indígena. *Lecciones del Portal*.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (69), 153-178.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Morata.
- De Franco, C., & Josefina, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, (33), 228-247.
- DEL RÍO, S. D. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid, España: Editorial UNED.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12 (1), 11-13.
- Echauri, A. M. F., Minami, H., & Sandoval, M. J. I. (2014). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50).
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Perspectiva CEP*, 14, 7-16.
- Escareño, J. R. C. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (2), 264-275.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55 (1), 85-105.

- Estrella, S. (2008). Medidas de tendencia central en la enseñanza básica en Chile: análisis de un texto de séptimo año. *Revista chilena de educación matemática*, 4(1), 20-32.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15 (2), 82-99.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13 (1-10).
- Fernández, M. V. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, (21), 119-131.
- Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward Inclusive Education and Practical Consequences in Final Year Students of Education Degrees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1184–1188.
- Franco, E. P. Martín, M. E.S. Ballesteros, M.G. del Pozo, R.M. González, S. G. Collazos, J. C. Nieto, P.V. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista española de pedagogía*, 447-466
- Galán, M. J. C., & Ursúa, M. P. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 77-80.
- Gaviria, A. E. B. (2012). El proceso de sensibilización como metodología para la aceptación y reconocimiento del ser. *Revista Senderos Pedagógicos/ISSN: 2145-8243/E-ISSN: 2590-8456*, 3(3). Recuperado a partir de <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/27>
- Gobernado, R. (2002). Análisis de la adscripción a valores. *Revista Internacional de Sociología*, 60 (33), 47 – 66.
- González, A. E., & Cano, A. M. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. (Vol. 122). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, 38 (1), 45-60.
- Guevara, J. E. N. N. I. F. E. R., & Zacarías, I. V. A. N. A. (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas. *Documento de trabajo*, 154.
- Gundermann, H., & Foerster, R. (2005). Contar a los indígenas en Chile: Autoadscripción étnica en la experiencia censal de 1992 y 2002. *Estudios atacameños*, (30), 91-113.
- Harris, D. C. (2018). *Análisis químico cuantitativo*. Barcelona, España: Reverté.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 407-499.

- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México DF, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12 (1), 21-38.
- Hurtado, I., & Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas, Venezuela: CEC.
- Ibáñez, C. L., & Egoscóabal, A. M. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista escuela de administración de negocios*, (64), 5-18.
- Jasso-Vázquez, M., Saucedo, F. M., & Pineda, J. M. M. (2017). Aprender a colaborar: un camino para promover la inclusión desde la docencia. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (3), 1-24.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526–534.
- Malins, P. (2016). How inclusive is “inclusive education” in the Ontario elementary classroom? Teachers talk about addressing diverse gender and sexual identities. *Teaching and Teacher Education*, 54, 128–138.
- Martínez, B. A. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista complutense de educación*, 19 (2), 253-274.
- MINEDUC. (2019). Educación especializada e inclusiva. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52 (1), 149-178.
- Morone, G. (2013). *Métodos y técnicas de la investigación científica*. Documento de trabajo. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sistema de Biblioteca.
- Mu, G. M., Hu, Y., & Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67, 125–134.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Limusa.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35 (1), 227-232.

- PALACIOS, S. G., & HUBER, G. L. (2012). *La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid, España: Editorial UNED.
- Parey, B. (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, 83, 199–211.
- Piaget, J., & TEORICOS, A. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.
- Pinto, J. E. M. (2018). *Metodología de la Investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Ricalde, D. C. (2012). Los indígenas son mis padres, yo ya no. El día que Ángel decidió dejar de ser indio. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (1), 23-37.
- Riera, M. V. A. (2001). *Estadística con SPSS v. 10.0 (Vol. 226)*. Barcelona, España: Edicions Universitat.
- Rivas-Ruiz, R., Moreno-Palacios, J., & Talavera, J. O. (2013). Investigación clínica XVI. Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51(4), 414-419.
- Ruiz, M. V., & Martínez, M. J. B. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 143-155.
- Ruiz, Ó. A. (2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Nómadas (Col)*, (32), 81-98.
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (Vol. 79)*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Tejedor, F. J. T. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación (Vol. 2)*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128–136.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*.

ANEXOS

ANEXO 1

ÍTEM	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre
	0	1	2	3
1. Promuevo la participación activa de los/as estudiantes en su aprendizaje				
2. Promuevo que los estudiantes aprendan unos de otro				
3. Promuevo que la disciplina y el orden se base en el respeto mutuo				
4. Diseño y/o uso evaluaciones que fomenten los logros de todos los estudiantes				
5. Cuando planifico actividades curriculares o extracurriculares, tengo presente las características de todos/as los/as niños/as de la clase				
6. Creo importante que los/as estudiantes aprendan acerca de la comunicación y las TIC				
7. Cuando planifico lo hago pensando en que todos/as los/as estudiantes deban aprender				
8. Estimulo en mis estudiantes la confianza de ser pensadores críticos				
9. Promuevo tener altas expectativas de aprendizajes en los estudiantes				
10. Procuo que los estudiantes participen en actividades curriculares que les permitan crear y desarrollar sus potencialidades.				
11. Integro en las diferentes lecciones o contenidos, la comprensión de las similitudes y diferencias que hay entre las personas.				
12. Creo que un clima organizacional adecuado está relacionado con el aprendizaje de todos los/as estudiantes				
13. Promuevo que el establecimiento apoye la continuidad de estudios de los alumnos, en la educación superior				
14. Creo que las personas deben reconocer y respetar las diversas expresiones de género				
15. Promuevo activamente que, tanto el personal del colegio como de los alumnos se respeten entre sí				
16. Creo que tanto el personal como los directivos deben trabajar en forma coordinada				
17. Creo en, y enseño, el respeto a los derechos humanos				
18. Promuevo que en el colegio se comprendan las diferentes relaciones que hay entre las personas				
19. Promuevo en esta escuela, que se desarrollen valores inclusivos				
20. Promuevo el respeto por las características que presentan todos los estudiantes del establecimiento				
21. Promuevo que los estudiantes vinculen lo que pasa en el colegio con su vida en el hogar, y viceversa				
22. Genero instancias para que el personal del colegio, al igual que padres y apoderados, colaboren en tareas del establecimiento				
23. Promuevo que los/las alumnos/as ayuden a los demás				
24. Promuevo el rechazo de toda forma de discriminación				
25. Creo en, y promuevo, la cooperación entre el colegio y comunidad local				
26. Coopero con el personal en actividades curriculares y extracurriculares				
27. Creo en, y promuevo, el desarrollo de relaciones no violentas y la resolución pacífica de conflictos				
28. Cuando planifico selecciono contenidos curriculares para que los niños descubran aspectos relevantes sobre el entorno de su Comunidad				
29. Integro en mi planificación contenidos se relacionen con la realidad cultural de los estudiantes				
30. Procuo incluir en mis planificaciones temas relacionados con el autocuidado de los niños y jóvenes				
31. Promuevo que los estudiantes aprendan sobre sus derechos ciudadanos				
32. Me interesa que los estudiantes aprendan acerca de la ética, del poder, y el gobierno				
33. Me interesa que los niños investiguen temas de relevancia ecológica, como por ejemplo la importancia del agua				
34. Cuando planifico considero actividades para el aprendizaje y la evaluación de estudiantes con NEE				
35. Siento que se considera mi experiencia y opinión para diseñar e implementar distintas acciones de desarrollo en el establecimiento				
36. Siento que los nombramientos y los ascensos son justos en esta institución				
37. Siento que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de mi escuela, están presentes mis planteamientos				



38. Procuero que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de mi establecimiento estén considerados los planteamientos de los estudiantes, padres y apoderados				
39. Creo que este establecimiento es un modelo de ciudadanía responsable				
40. Coopero para que a todo el personal nuevo se les ayude a adaptarse al establecimiento				
41. Promuevo que los asistentes de sala y de patio, apoyen el aprendizaje de los niños/as				
42. Promuevo que las actividades extracurriculares estén disponibles para todos los/as niños/as				
43. Me importa que este colegio tenga instalaciones y espacios accesibles a todas las personas				
44. Procuero que los apoyos brindados a los estudiantes con NEE en el establecimiento, estén coordinados				
45. Promuevo activamente que el colegio adapte sus instalaciones para generar mayor participación				
46. Realiza acciones para que en mi establecimiento, se reduzcan las prácticas de exclusión, como las expulsiones y las suspensiones				
47. Siento que el perfeccionamiento o capacitación que se otorga al personal, ayuda a aceptar la diversidad				
48. Intento que a escuela logre que las políticas sobre NEE apoyen la inclusión y no la exclusión				
49. Colaboro con otros para ayudar a que los niños y adultos se sientan bien consigo mismos y los demás				
50. Ayudo activamente en este establecimiento a fomentar el respeto y cuidado del planeta tierra				
51. Coopero activamente para que el acoso escolar y la violencia, se reduzcan al mínimo				
52. Ayudo y acojo a los alumnos nuevos para que se adapten al establecimiento				
53. Promuevo a que se valore la inclusión como el favorecer la participación de todos/as				
54. Promuevo la existencia de ambientes saludables en el colegio y el hogar				
55. Apruebo que la escuela admita a todos los niños/as y jóvenes de su localidad.				



Anexo 2.

Ficha de evaluación de la propuesta

Análisis de Expertos.

Estimado Colega, en atención a su experiencia profesional, solicitamos su evaluación sobre la conveniencia entre las sesiones del Proyecto y la estructura del proceso de autoadscripción inclusiva docente, con las dimensiones e indicadores y las actividades que he propuesto. 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: Establecer la congruencia entre el taller que se ha propuesto y las dimensiones de la autoadscripción docente.

Constructo: La autoadscripción inclusiva docente está definida como una toma de conciencia sobre las prácticas, actitudes y el valor que se brinda a la formación de los alumnos y alumnas dentro de la educación y su participación en la sociedad (Vallejo, Bolarín, 2009). De esta manera, un docente inclusivo, busca las herramientas y los recursos adecuados, indaga y descubre la calidad de una enseñanza – aprendizaje en los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta sus características que los hacen diversos, no sólo en el ámbito académico, sino de su entorno familiar, cultural y social.

En la siguiente tabla, indico las dimensiones con sus indicadores y las sesiones asignadas para cada una:



DIMENSIONES	INDICADORES	SESIONES
Culturas Inclusivas	Construir una comunidad.	Actividad 1: Sensibilización:
	Establecer valores inclusivos.	Actividad 6: Formación
Políticas Inclusivas	Desarrollar una escuela para todos	Actividad 2: Formación
	Apoyo para atender la diversidad	Actividad 3: Formación
Prácticas Inclusivas	Orquestar el proceso de aprendizaje.	Actividad 4: Formación
	Movilizar recursos	Actividad 5: Formación

Estructura valorativa que registrará el juicio de los expertos evaluadores

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
CLARIDAD Las actividades propuestas tienen consistencia sintáctica, semántica y pragmática.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel
COHERENCIA La estructura del taller es congruente con la necesidad de autoadscripción docente inclusiva.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel
RELEVANCIA Las actividades propuestas le otorgan el carácter potenciador a la autoadscripción docente inclusiva.	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel

Estructura de la matriz de evaluación

A continuación, se ofrecen las preguntas que orientarán el desarrollo de la investigación. De correspondencia con el index de inclusión, considerando sus dimensiones y secciones:

DIMENSIONES	1. No cumple con el criterio / 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel / 4. Alto nivel											
	CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
DIMENSION A: Crear Culturas Inclusivas												
A.2 Establecer valores inclusivos												
La sesión 6 ¿Permite potenciar la dimensión culturas inclusivas, indicador A.2 de la autoadscripción docente?												
A.1 Construir comunidad												
La sesión 1 ¿Permite potenciar la dimensión culturas inclusivas, indicador A.1 de la autoadscripción docente?												
DIMENSIÓN B: Elaborar Políticas Inclusivas												
B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad												
La sesión 3 ¿Permite potenciar la dimensión políticas inclusivas, indicador B.2 de la autoadscripción docente?												
B.1 Desarrollar una escuela para todos												
La sesión 2 ¿Permite potenciar la dimensión políticas inclusivas, indicador B.1 de la autoadscripción docente?												
DIMENSIÓN C: Desarrollar prácticas inclusivas												
C.2 Orquestar el proceso de aprendizaje												
La sesión 5 ¿Permite potenciar la dimensión prácticas inclusivas, indicador C.2 de la autoadscripción docente?												
DIMENSIÓN B: Elaborar Políticas Inclusivas												
B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad												
La sesión 4 ¿Permite potenciar la dimensión prácticas inclusivas, indicador C.2 de la autoadscripción docente?												
DIMENSIONES: Culturas, Políticas y Prácticas inclusivas												
Indicadores: A.1,-A.2,B.1-B.2, C.1-C.2												
Desde una visión integradora las actividades de cada sesión, ¿potencian la autoadscripción docente?												

Firma del Evaluador:



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Yo, Ana Cristina Espinoza García en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La autoadscripción docente como dispositivo de inclusión: Un estudio en Docentes de la Ciudad de Cuenca", 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.

Cuenca, 12 de octubre del 2020

A handwritten signature in blue ink is centered on the page. The signature is stylized and appears to read 'Ana Cristina Espinoza García'. Below the signature is a horizontal line.

Ana Cristina Espinoza García

C.I: 0103978193



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Ana Cristina Espinoza García, autor/a del trabajo de titulación "La autoadscripción docente como dispositivo de inclusión: Un estudio en Docentes de la Ciudad de Cuenca", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 12 de octubre del 2020

Ana Cristina Espinoza García

C.I: 0103978193



Certificación del Tutor

Yo, Tomas Fontaines Ruiz del trabajo de titulación denominado “La autoadscripción docente como dispositivo de inclusión: Un estudio en Docentes de la Ciudad de Cuenca” perteneciente a la estudiante: Ana Cristina Espinoza García con C.I. 0103978193. 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, apeándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Cuenca, 16 de octubre del 2020

Tomas Fontaines Ruiz

C.I: 0960527984