

NECESIDAD DE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO – ECUADOR

NEED FOR INCLUSIVE EDUCATION APPROACH IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS METROPOLITAN DISTRICT OF QUITO - ECUADOR

Karina Delgado Valdivieso¹

Fecha de recepción : 10 de julio de 2017
Fecha de aceptación : 27 de noviembre de 2017
DOI : <https://doi.org/10.26495/rtzh179.424034>

Resumen

Esta investigación estudió la opinión de las comunidades educativas del Distrito Metropolitano de Quito, sobre las formas de abordar las necesidades educativas especiales. Contó con una muestra intencionada de 9 instituciones educativas fiscales declaradas por el Ministerio de Educación como instituciones inclusivas (generadores del servicio educativo: 9 directivos, 18 representantes del Departamento de Consejería Estudiantil, 9 pedagogos de apoyo, 54 docentes; y beneficiarios del servicio educativo: 36 padres de familia y 36 estudiantes). Se realizó una contextualización de los indicadores de educación inclusiva, con la aplicación de una escala diseñada ad hoc, evaluaron: políticas inclusivas, prácticas inclusivas y cultura inclusiva; se buscó contar con comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes, con el uso de instrumentos como: entrevistas y cuestionarios. Las instituciones educativas analizadas, evidenciaron que es necesario hacer una intervención respecto al fortalecimiento de su gestión en educación inclusiva. La comunidad educativa priorizó la necesidad de una intervención hacia la mejora. Los beneficiarios del servicio educativo expresaron mayores valoraciones de la gestión en educación inclusiva respecto a quienes generan el servicio. Se cuantificó la gestión en educación inclusiva en 3,21 sobre 4. Este estudio podrá proyectarse en otras zonas o a nivel nacional, según datos de referenciación del Ministerio de Educación sobre el trabajo que han desarrollado y demandan las instituciones educativas fiscales y particulares en los niveles inicial, básico y bachillerato para estudiantes con necesidades educativas, con el fin de garantizar su asistencia, participación y éxito académico.

Palabras clave: Políticas inclusivas, Prácticas inclusivas, Cultura Inclusiva.

Abstract

This research studied the opinion of the educational communities of the Metropolitan District of Quito, on the ways of addressing special educational needs. It had an intentional sample of 9 tax educational institutions declared by the Ministry of Education as inclusive institutions (generators of the educational service: 9 managers, 18 representatives of the Department of Student Counseling, 9 pedagogues of support, 54 teachers, and beneficiaries of the educational service: 36 parents and 36 students). A contextualization of the indicators of inclusive education was carried out, with the application of a scale designed ad hoc, evaluated: inclusive policies, inclusive practices and inclusive culture; we sought to have safe, welcoming, collaborative and stimulating school communities with the use of instruments such as interviews and questionnaires. The educational institutions analyzed, evidenced that it is necessary to make an intervention regarding the strengthening of its management in inclusive education. The educational community prioritized the need for an intervention towards improvement. The beneficiaries of the educational service expressed greater assessments of management in inclusive education regarding those who generate the service. The management of inclusive education was quantified in 3.21 out of 4. This study could be projected in other areas or at the national level, according to data from the Ministry of Education on the work developed and demanded by educational and private educational institutions at the levels initial, basic and baccalaureate for students with educational needs, in order to guarantee their attendance, participation and academic success.

¹ Candidata a Doctora en Pedagogía Aplicada en la Universidad Autónoma de Barcelona, Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador, Quito, Ecuador, kdelgado@fadse.org

Keywords: *Inclusive Policies, Inclusive Practices, Inclusive Culture.*

1. Introducción

La educación es el motor del desarrollo, es el medio por el cual las personas se preparan para actuar en una sociedad con constantes cambios. Busca mejorar las condiciones de vida de todos los habitantes, como parte de una agrupación. Desarrolla todo un proceso de formación hacia el bienestar de las personas.

Diversos debates han existido en el mundo para conocer, qué realmente implica el bienestar de las personas. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y sus correspondientes índices de desarrollo humano, definen:

“El desarrollo humano es la expansión de las libertades de las personas para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que consideran valiosas y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido. Las personas son a la vez beneficiarias y agentes motivadores del desarrollo humano, como individuos y colectivamente”. (PNUD, 1990, p. 24).

Esta descripción menciona al desarrollo humano como una expansión de libertades. Uno de sus componentes -creatividad-, demanda de los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Estos se dan en el hogar, en las instituciones educativas, y en los diferentes niveles y en la cotidianidad de la vida.

Parafraseando a Luna, 2017 “la educación tiene como objetivo a la sociedad y a la naturaleza: prioridad de los niños y niñas, educación integral para la emancipación, educación como derecho humano, inclusión, respeto a la diversidad, interculturalidad, equidad de género y relación armónica con la naturaleza. Se jugaron por esta propuesta los nuevos movimientos sociales: mujeres, ecologistas, defensores de los DDHH, ONGs, y sobre todo el movimiento indígena”. Considerando las prioridades del servicio educativo, son enfocados hacia una atención a niños, niñas y adolescentes que por alguna circunstancia este servicio llega de una manera poco equitativa.

Los Sistemas Educativos proveen un servicio para sus beneficiarios. Definen y ejecutan políticas, planes, programas y proyectos que se plantean en función de acciones encaminadas en una atención hacia las particularidades de cada uno de los estudiantes. Con el fin de llevar adelante procesos de mejora y transformación para atender a todos los estudiantes.

Para lograr un servicio educativo equitativo en cada uno de los países de la región y el mundo, se ha desarrollado diversos análisis para identificar aquellos grupos y sectores en los cuales han existido brechas de atención. Estas, se constituyen en problemáticas de atención del servicio educación, son parte de esta formulación y pueden ser alineadas hacia una solución según los planteamientos de la educación inclusiva.

Para el desarrollo de esta investigación se definió como pregunta: ¿Cómo y hasta qué punto las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito cumplen con las políticas relacionadas con la educación inclusiva, analizado desde un máximo puntaje de 4? Como objetivo general se propuso identificar las condiciones que permiten implementar una eficaz educación inclusiva. Finalmente, como objetivos específicos se buscó identificar las diversas acciones desarrolladas en educación inclusiva, en escenarios internacionales, nacionales e instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito y realizar una propuesta de mejora inclusiva.

2. Material y métodos

Participantes: Para este estudio se utilizó un muestreo intencionado, conformado por 9 instituciones educativas fiscales pertenecientes a la zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito, estas han sido definidas por el Ministerio de Educación como inclusivas por su trayectoria en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales o, debido a que su infraestructura que permite hacer adecuaciones para el acceso de personas con discapacidad física. Los informantes en cada institución, se seleccionaron por dos roles. Los generadores del servicio educativo como: una autoridad que puede ser el Director, Rector, Subdirector o Vicerrector; dos representantes del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), siendo un equipo de profesionales que trabaja proactivamente para el bienestar de todos los estudiantes; siete representantes de los docentes, como un pedagogo de apoyo que asume la responsabilidad de trabajar como asesor en educación inclusiva (EI) ante el equipo de docentes y dos docentes de cada uno de los niveles (inicial, básico y bachillerato) que hayan sido parte de algún caso de educación inclusiva. Y, los beneficiarios del servicio: cuatro padres de familia y/o representantes que hayan participado en alguna acción de inclusión respecto a su representado; y cuatro estudiantes, pueden ser integrantes del Consejo Estudiantil (desde 8vo año de Educación General Básica), quienes conocen de las diversas acciones de inclusión desarrolladas en cada institución, o estudiantes sugeridos por los docentes que pueden aportar con información significativa.

Procedimiento: Este estudio, se estructuró por objetivos y sus correspondientes actividades desarrolladas durante todo el proceso; (Grau, Correa y Rojas, 1999) los objetivos guían un estudio, expresan de manera sistemática lo que se busca y, guardan una relación directa con las actividades desarrolladas durante una investigación; (Sampieri, Fernández y Baptista, 2005) señalan, los objetivos son las guías de estudio que durante todo el desarrollo del mismo están presentes. Para el primer objetivo, que buscó identificar las diversas acciones desarrolladas en EI se utilizó una investigación cualitativa y cuantitativa, método ex-post-facto o no experimental, estudio descriptivo, técnica de la encuesta, y como instrumentos, el formato de entrevista y el cuestionario. En la caracterización de las tendencias en educación inclusiva, se recopiló la información a través del cuestionario basado en dimensiones e indicadores de EI, para la descripción de la institución educativa se grafica un mapa geográfico de los 9 distritos, para evidenciar mediante vínculos de la gestión en EI de cada institución objeto de este estudio. Finalmente, para realizar la propuesta de mejora de la aplicación del enfoque, se desarrolló un estudio descriptivo mediante un Plan de Mejora Inclusivo en el cual se plantea las situaciones problemas y los correspondientes mecanismos de intervención descritos en metas a corto y mediano plazo, acciones y recursos para su implementación.

Instrumentos: Los instrumentos utilizados en este estudio fueron: Para la evaluación de la gestión en EI, se utilizó el formato de entrevista dirigido a un grupo meta como autoridades de las instituciones educativas, quienes proporcionaron información generalizada.

Con el fin de conocer las acciones en EI, se aplicó el cuestionario estructurado en: datos informativos, introducción, objetivo, y preguntas de opciones múltiples las cuales están asociadas a los indicadores de educación inclusiva desarrollados por los autores Booth y Ainscow y contextualizados ad hoc, se agruparon en base a tres dimensiones: cultura inclusiva, con el planteamiento de 11 ítems, políticas inclusivas con 15 ítems y prácticas inclusivas, 23 ítems. Se aplicaron según los roles de los informantes, quienes respondieron en base a una escala tipo Likert, donde 4 puntos es el total de acuerdos, mientras que 1 es el complemento de desacuerdos. Se incluyó un último ítem general para observar opiniones en casos de predominancia de desacuerdos.

Plan de organización y análisis de datos: Este estudio relacionó las puntuaciones obtenidas de los indicadores de educación inclusiva basadas en la escala Likert, fueron categorizadas según se describe a continuación:

Tabla 1.
Categorización de cada indicador

Rango de Puntuación por indicador	de Caracterización de cada indicador	Codificación	Valoración
3,51 a 4,00	Se evidencia un trabajo en educación inclusiva	A	Modelo de educación inclusiva
2,51 a 3,50	Se requiere de apoyo en educación inclusiva	B	Plan de mejora hacia la inclusión
0,01 a 2,50	No hay un trabajo en educación inclusiva o no aplica.	C	Acciones emergentes en el plan de mejora

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis se generó una caracterización respecto a las acciones en EI, especificadas en la tabla siguiente.

Tabla 2.
Categorización de las instituciones educativas por indicador

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

Fuente: Elaboración propia

Además, se presentaron representaciones con histogramas, con el fin de plantear alertas por colores, la tabla siguiente muestra dichas representaciones:

Tabla 3.
Caracterización de los histogramas presentados en el análisis de la información

Color del histograma	Caracterización de los histogramas
 (verde)	Trabajo esperado en educación inclusiva
 (amarillo)	Trabajo realizado en educación inclusiva con acciones hacia la mejora
 (rojo)	Trabajo realizado en educación inclusiva con acciones

emergentes hacia la mejora

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

Este estudio presenta los datos, considerando tres enfoques: por indicador, por roles y por institución educativa.

Análisis según enfoque por indicador: Describe las puntuaciones obtenidas por cada indicador, según el total de informantes, para evidenciar los resultados fue necesario hacer una analogía de cada uno de los indicadores aplicados a los dos grupos de informantes, se incluye las puntuaciones obtenidas por cada rol, sus valores promedio y la codificación que se relaciona con la categorización. La Tabla 4 evidencia lo señalado:

Tabla 4.
Puntuaciones por indicadores

Indicadores	Puntuación autoridades, DECE y docentes	Puntuación estudiantes y padres de familia	PROMEDIO	CODIFICACIÓN
DIMENSIÓN: CULTURA INCLUSIVA				
1. Identifican casos de EI.	2,78	3,33	3,05	B
2. Trabajo colaborativo entre estudiantes.	2,89	3,44	3,16	B
3. Los docentes colaboran entre sí.	3,23	3,60	3,42	B
4. Respeto entre docentes y estudiantes.	3,37	3,32	3,34	B
5. Colaboración comunidad educativa.	3,13	3,43	3,28	B
6. Colaboración del sector.	2,62	2,68	2,65	B
7. Altas expectativas de todos los estudiantes.	3,46	3,72	3,59	A
8. Trabajo fuera del aula con ciertos estudiantes.	2,69	2,45	2,57	B
9. La identidad institucional refleja EI.	3,10	3,18	3,14	B
DIMENSIÓN: POLÍTICAS INCLUSIVAS				
10. Filosofía institucional en EI.	3,23	2,96	3,09	B
11. Equidad para los estudiantes.	3,81	3,52	3,66	A
12. Los docentes y los estudiantes son identificados por su rol.	3,44	3,44	3,44	B
13. Aprendizaje en todos los estudiantes.	3,20	3,78	3,49	B
14. Disminución de prácticas discriminatorias.	3,20	3,22	3,21	B
15. Actividades para estudiantes nuevos.	3,23	3,46	3,35	B
16. Ingreso de estudiantes del sector.	3,44	3,48	3,46	B
17. Instalaciones físicamente accesibles.	3,03	3,51	3,27	B
18. Grupos de aprendizaje para docentes.	3,28	3,42	3,35	B
19. Coordinación con instancias de apoyo,	2,09	2,74	2,42	C

para los docentes.				
20. Organiza programas de actualización docente.	2,97	3,42	3,20	B
21. Conocen claramente lo que implica una adecuada EI.	3,30	2,96	3,13	B
DIMENSIÓN: PRÁCTICAS INCLUSIVAS				
22. Atención a ciertos estudiantes con alguna necesidad de aprendizaje.	2,37	3,50	2,94	B
23. Aplica evaluación de aprendizajes adaptada.	3,19	3,17	3,18	B
24. Si existe, se atiende a estudiantes cuya primera lengua no es el castellano.	1,65	2,36	2,01	C
25. Ayuda a ciertos estudiantes por solidaridad.	3,46	1,90	2,68	B
26. Los docentes dictan las clases para todos los estudiantes.	3,48	3,67	3,58	A
27. Involucramiento activo de todos los estudiantes en el aprendizaje.	3,65	3,55	3,60	A
28. En las aulas de clase se fomenta el respeto mutuo.	3,05	3,69	3,37	B
29. Se trabaja con adaptaciones en las microplanificaciones.	3,22	3,71	3,47	B
30. Se logra que todos los estudiantes aprendan.	3,31	3,61	3,46	B
31. El aprendizaje se fortalece con actividades complementarias.	3,24	3,33	3,29	B
32. La diversidad de los estudiantes, se utiliza como un recurso.	3,46	3,48	3,47	A
33. Los docentes se apoyan de recursos didácticos.	3,46	3,36	3,41	B

Nota: las puntuaciones referidas por cada rol, su valor promedio y su codificación se relaciona con la categorización descrita en la tabla 1.

La Tabla 4 evidencia valores que se ubican en el rango entre 3,51 a 4,00, reflejando un trabajo en educación inclusiva con una codificación cualitativa correspondiente a la categoría “A”, relacionada con indicadores como parte del modelo de educación inclusiva.

Las categorizaciones y valoraciones para definir el plan de mejora, se ubican en un rango de 2,51 a 3,50 en el que se requiere apoyo en educación inclusiva, se codifica en una categoría “B”, asociando indicadores para la definición de un plan de mejora institucional.

Se visualiza en las dimensiones de políticas y prácticas inclusivas, únicamente la categoría “C”, siendo características asociadas en acciones emergentes para ser implementadas en el plan de mejora.

Los resultados obtenidos, a continuación, son analizados en función de tres enfoques:

Análisis según enfoque por roles: Describe las puntuaciones obtenidas por dimensiones.

Tabla 5.

Puntuaciones por roles y sus dimensiones

Dimensión	Autoridades, equipo DECE y docentes	Estudiantes y padres de familia y/o representantes	PROMEDIO
Cultura Inclusiva	3,03	3.24	3.14
Políticas Inclusivas	3.13	3.36	3.25
Prácticas Inclusivas	3.18	3.32	3.25
PROMEDIO	3.11	3.31	3.21

Análisis según enfoque por institución educativa: Describe una caracterización respecto a las acciones en EI, desde percepciones de autoridades y la comunidad en general, desarrollada por cada institución considerando las tres dimensiones.

El gráfico siguiente totaliza las puntuaciones obtenidas de las instituciones objeto de este estudio y las compara con la puntuación esperada.

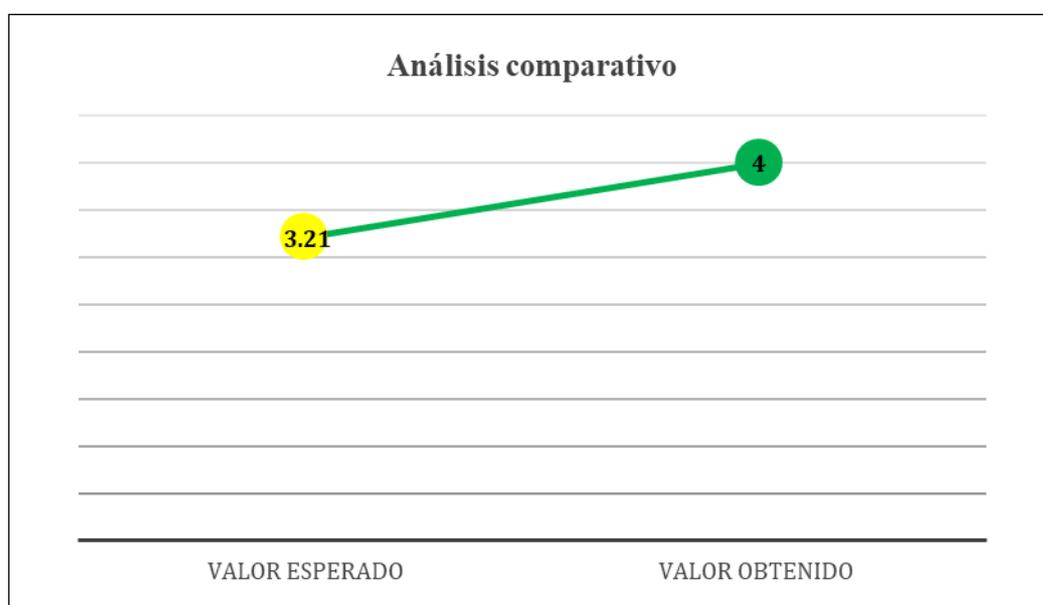


Figura 1. El valor obtenido resulta del promedio de los puntajes obtenidos en cada uno de los indicadores aplicados a los grupos generadores y beneficiarios del servicio educativo.

Además, se verificó la pregunta o hipótesis de investigación: ¿Cómo y hasta qué punto las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito cumplen con las políticas relacionadas con la educación inclusiva, analizado desde un máximo puntaje de 4? Mediante la prueba de hipótesis referente al valor de la media de una población, (Kazmier, 2000). El propósito es determinar si el valor supuesto hipotético de la media poblacional ($\mu = 4$, referente escala de Likert), debe aceptarse como verosímil, con base en evidencias muestrales. Se desarrolló con el método de valor crítico, en el cual se determinan los valores de la estadística de prueba, estos dictaron el rechazo de una hipótesis tras lo cual la estadística de prueba observada ($z = \pm 1,96$), se compara con los valores críticos ($z = -2,82$), y se

ubica en la zona de rechazo de la hipótesis, por tanto, el éxito académico a nivel de casos de EI está por debajo de $\mu = 4$.

4. Discusión

La pregunta de investigación, ¿cómo y hasta qué punto las instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito cumplen con las políticas relacionadas con la educación inclusiva? fue contestada a través de una metodología cualitativa y cuantitativa, que describió e indagó la educación inclusiva en el Ecuador específicamente en el Distrito Metropolitano de Quito. El análisis se describió en función de los indicadores de educación inclusiva descritos por Booth y Ainscow, (2002). El análisis se estructuró primeramente por indicadores y dimensiones según opiniones y comparaciones incluidas brechas entre los equipos de autoridades y docentes, y estudiantes y padres de familia y/o representantes. Seguidamente se analizó el estudio por roles descrito por equipos gestores del servicio educativo y equipos beneficiarios del servicio educativo. Finalmente se realizó un análisis por cada institución educativa y se incluyó una comparación entre todas las instituciones objeto de este estudio.

La respuesta desde las políticas educativas.

Mientras el sistema educativo ecuatoriano a través de las instituciones educativas ordinarias es declarado inclusivo (LOEI, 2011) y mientras que el nivel de satisfacción únicamente con los actores en el sistema es relativamente alto (Tabla 18), es claro que hace falta otras intervenciones para cumplir con lo que describe la UNESCO, (2015) como “lo ideal” para el aseguramiento de la presencia, participación y éxito académico de todos los estudiantes dentro del sistema educativo. En este sentido es importante el manejo de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en un trabajo que atienda la diversidad de necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad que presentan los estudiantes. La revisión literaria, las tendencias doctrinales aceptan y reconocen la primacía del derecho internacional sobre el derecho interno y derivan políticas para lograr en la actualidad una educación que sea para todos los niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2015).

La respuesta desde los fundamentos de la educación inclusiva.

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

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

Este estudio menciona que para lograr una educación inclusiva se busca nuevos retos de trabajo en la comunidad educativa. Por ejemplo, lograr que los docentes en un trabajo con círculos de estudio desarrollen adaptaciones curriculares en función de las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes. Las atenciones que se dan a los estudiantes no son etiquetadas, pero si son

atendidos con diferentes acciones, según condiciones de origen, sociales, interculturales y personales de los estudiantes, se da en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. Esto implica que la atención a casos será en función de las condiciones citadas y descritas en la Tabla 7. Busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico dentro del sistema educativo. Para medir este trabajo en educación inclusiva se consideró el planteamiento de Booth y Ainscow (1998) relacionado con el desarrollo de indicadores de educación inclusiva.

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

La respuesta desde el trabajo realizado en las instituciones educativas.

Otro enfoque válido de ser analizado, es el nivel de satisfacción del trabajo realizado por las instituciones educativas respecto a la educación inclusiva. Las mismas instituciones educativas exigen medidas de apoyo hacia una educación inclusiva. Por eso, el nivel central debe incrementar procesos de acompañamiento mediante campañas de concientización, una formación en pregrado y actualización a docentes relacionados con la educación inclusiva y las diferentes estrategias para trabajo de aula. Los indicadores de educación inclusiva y sus resultados derivados a través de la propuesta de mejora inclusiva son un referente para definir planes y proyecto para ser desarrollados en materia de actualización docente. La actualización docente debe desarrollar las competencias necesarias para cumplir con la responsabilidad de atender a la heterogeneidad de los estudiantes. Lo citado podría ser enfocado hacia una cultura de inclusión para un trabajo de aula, en la familia y en la sociedad.

5. Conclusiones

Los resultados han mostrado principalmente, que, para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes, se han generado tratados, declaraciones y convenciones, cuya tendencia doctrinal acepta y reconoce el derecho internacional sobre el derecho interno. Éstos han sido plasmados constitucionalmente y derivados en leyes y reglamentos locales para lograr en la actualidad una EI desde todos y para todas las personas.

La EI y sus perspectivas nacionales, se han desarrollado con un enfoque hacia los derechos humanos, con una gran trayectoria en políticas del Estado referentes a promoción y funcionamiento, buscan atender los aprendizajes de todos los estudiantes en espacios de trabajo como: lugar o situación de origen, idioma, situación de origen, identidad de género, orientación sexual, rendimiento académico, rendimiento disciplinario, dotación superior, adicciones, estado de salud, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, cultura, diversidad e identidad. El trabajo continúa, atiende a la diversidad de estudiantes, sin ninguna identificación que los caracterice, pero con grandes retos para los responsables de lograrla. Se debate y construye normativas en materia de EI, las organizaciones sociales, las instituciones públicas y privadas y la cooperación

internacional de manera articulada han definido normas y principios que permiten contar con un marco jurídico que garantiza la convivencia y las oportunidades para el desarrollo de proyectos que derivan una verdadera EI,

La EI, atiende a la diversidad de estudiantes, en este estudio, es recategorizada en: condiciones de origen, abarca a grupos de estudiantes por el lugar o situación de origen o por el idioma; condiciones sociales, incluye agrupaciones de estudiantes por creencias religiosas, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica; condición intercultural, describe grupos de estudiantes por su diversidad, cultura o identidad; y por condiciones personales, agrupa a estudiantes por su identidad de género, orientación sexual, estado de salud, diferencia física, rendimiento académico y rendimiento disciplinario. Esta recategorización puede ser definida como un replanteamiento en los postulados Constitucionales que se encuentran en proceso de análisis.

En el estudio de las 9 instituciones educativas, 7 muestran en sus puntuaciones necesidad de apoyo para lograr una EI, es decir en el 77.77% de instituciones es necesario hacer una intervención de manera urgente. Las 2 instituciones restantes muestran un trabajo con una puntuación ubicada en el rango superior entre 3,51 a 4,00 según la opinión de toda la comunidad educativa, siendo instituciones educativas que evidencian una eficiente EI.

Según el planteamiento hipotético “El nivel de éxito académico en los estudiantes pertenecientes a grupos de atención prioritaria en instituciones educativas de la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito, se ha puntuado con un máximo de 4 según los indicadores de educación inclusiva”, valor que no es alcanzado, por tanto, se concluye que las comunidades educativas de las 9 instituciones expresan tener necesidades de apoyo según es caracterizado por los indicadores y dimensiones de la EI. Para valorar la magnitud de las diferencias entre el valor supuesto y el obtenido, se observa un tamaño de déficit ($d = 0,79$).

Este estudio permite conocer el trabajo realizado en una zona del territorio ecuatoriano, se puede proyectar en un trabajo para conocer la gestión a nivel nacional, para lo cual será necesario generar una aplicación informática que permita automatizar los instrumentos, la recogida y procesamiento de la información con el fin de lograr ampliar la cobertura que ha futuro se puede convertir en un referente a nivel de la Región.

Para definir el enfoque de EI, se plantea:

Modelo de Gestión en Educación Inclusiva, que evidencia un trabajo por dimensiones: Cultura inclusiva se realiza acciones desde los docentes para lograr los aprendizajes de todos los estudiantes en un ambiente de apoyo y respeto (percepción desde padres de familia y estudiantes). Políticas inclusivas, las instituciones educativas a través de su gestión buscan lograr los aprendizajes de todos los estudiantes, así como el desarrollo de sus habilidades y se busca que las instalaciones sean físicamente accesibles. Y prácticas inclusivas, muestra la implementación de diversas metodologías para lograr los aprendizajes según la diversidad de los estudiantes.

Plan de Mejora Inclusivo, desarrolla las problemáticas priorizadas, metas a corto y mediano plazo, acciones y recursos y los equipos que asumen el trabajo orientador sobre las formas de atender a casos de estudiantes con necesidades educativas. Entre sus metas dispone: definir acciones de mejoramiento de infraestructura en cuanto a medidas de accesibilidad para personas con discapacidades físicas y prevee programas de actualización a nivel de pregrado, posgrado y cursos de formación continua en EI, destinados a los equipos distritales (UDAI) y, en las instituciones educativas a equipos del DECE y a los docentes, estos se deben desarrollar de manera permanente e implementarse progresivamente a nivel de la zona 9 y luego en otras zonas.

Con el fin de caracterizar a cada una de las instituciones educativas se plantea la automatización de un mapa de la gestión en EI, por cada distrito y el direccionamiento hacia el Modelo de Gestión en EI y el Plan de Mejora Inclusivo. Podrá evidenciarse en un link del Ministerio de Educación que evidencie estudios realizados, o a nivel de instancias asociadas.



Figura 2. Mapa geográfico de la Gestión en Educación Inclusiva en el Distrito Metropolitano de Quito.

Estos resultados pueden evidenciar un trabajo a nivel zonal, proyectarse en el territorio ecuatoriano, según referencias de instituciones que defina el Ministerio de Educación, y replicarse a nivel de otros países de la Región. Se constituye en un referente que busca conocer y operativizar el trabajo en EI.

Las conclusiones son el balance final de la investigación. Por lo tanto, el Investigador debe consignar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la síntesis de los resultados obtenidos a lo largo del proceso de investigación. Es la contribución del investigador dando respuesta a los objetivos-hipótesis-problema.

Recomendaciones

Para futuros estudios, en función de las limitaciones de esta investigación se propone considerar como un referente el desarrollo de los indicadores en el contexto ecuatoriano, pues se explica todo el proceso desde su formulación, levantamiento de la información, su análisis, así como

el desarrollo de una propuesta de mejora. Es decir, puede ser un referente de modelo de trabajo porque integra un diagnóstico e intervención.

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

Por otro lado, se pone como parte de la organización para la recogida de la información consideración el cuestionario y sus metodologías de valoración, el cual podría ser automatizado al servicio de todas las instituciones educativas con el fin de agilizar procesos y evidenciar el trabajo en educación inclusiva a nivel de cualquier institución educativa. La muestra, será importante considerar para futuros estudios las limitaciones del trabajo en relación la exclusividad hacia las instituciones fiscales, por lo que se podría ampliar el estudio en instituciones educativas particulares, municipales y fiscomisionales. Así como garantizar que los procesos de recogida de información sean con el aporte y predisposición de muestras significativas de todos los representantes de la comunidad educativa.

En lo referente al plan de mejora inclusivo se define como responsables principales para su implementación al MinEduc a través de las Subsecretarías de Educación Especializada e Inclusiva y de Desarrollo Profesional, la coordinación zonal a través del Analista Zonal de Educación Especial e Inclusiva. Estos como principales responsables deben conformar los 9 equipos de las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) en los 9 distritos. Los equipos UDAI responsables lograrán una gestión hacia una cultura de inclusión en cada una de las instituciones educativas correspondientes al distrito, se deberá concientizar y capacitar a las autoridades y docentes en las instituciones educativas para que comprendan claramente el ejercicio de la inclusión según la diversidad de estudiantes. El modelo de educación inclusiva describe lo ideal y lo compara con los resultados obtenidos por dimensiones que aportaron hacia la caracterización del modelo en el Distrito (Figura 2).

El plan de mejora inclusivo describió principalmente la necesidad de orientar el trabajo para lograr una comunidad inclusiva, en la que sus actores cambien de actitud respecto a la confianza en los estudiantes, son ellos quienes lograrán sus aprendizajes considerando únicamente las diferencias que muestran en cuanto a sus logros. Además, mostró la necesidad de contar en cada institución con equipos que asuman un trabajo orientador para docentes sobre las formas de atender a casos de estudiantes con necesidades educativas. Estos se conforman por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). El DECE en primera instancia debe conformar comisiones de trabajo para organizar una autoformación según casos presentados de necesidades educativas especiales. La metodología de trabajo será mediante círculos de estudio, los cuales evidenciarán anualmente una planificación de inicio de actividades y un informe de cierre del trabajo desarrollado. En aquellas instituciones educativas que no se haya conformado el equipo DECE, la UDIA asumirá las citadas responsabilidades. La Figura 24 evidencia lo citado.

Finalmente considerar que la educación inclusiva implica una atención a los estudiantes por su condición de movilidad, social, intercultural y personal. En la condición personal se incluye la identidad de género como una condición en la cual no está clara las formas de atención.

6. Referencias

Aisncow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

Aisncow, M. (1998). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: UNESCO-Narcea.

Ainscow, M., y Miles, S. (2002). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Cejudo, J., Díaz, M., Losada, L., y Pérez, J. (2016). Necesidades de Formación de Maestros de Infantil y Primaria en Atención a la Diversidad. Revista de Pedagogía Bordón volumen 68, numeral 3.

Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (1994). Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. (2006). Consejo de Derechos Humanos.

Declaración universal de derechos humanos. (1948). Asamblea General en su resolución 217 A (III), pueblos de las Naciones Unidas.

Declaración universal sobre la diversidad cultural. (2006). Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.

Grau, R., Correa, C., y Rojas, R. (1999). Metodología de la Investigación. (2.ed.). Ibagué: El Poirá Editores.

Gentili, P. (2001). Globalización excluyente: desigualdades, exclusión y democracia para la nueva orden mundial. Petrópolis: Vozes.

Lema, C. (2009). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. En M.A. Casanova y M.A. Cabra (Coord.)

|
Luna, M. (2017). ¿Cuál modelo educativo? Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/opinion/columna-miltonluna-modelo-educacion-opinion.html>

Ley orgánica de educación intercultural (2011). Información Oficial de la República del Ecuador, Quito, Ecuador.

Ley orgánica de discapacidades (2012). Información Oficial de la República del Ecuador, Quito, Ecuador, 25 de septiembre de 2012.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2003). Mejorar procesos, mejora resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). Documentos de apoyo. Plan de Mejora. Subsecretaría de apoyo, seguimientos y regulación de la educación.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2015). Modelo de Gestión del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/organigrama-del-ministerio-de-educacion/>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2003). Plan Nacional de Educación para todos.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2000). Plan Social de Emergencia en Educación: Juntos en la Escuela. Quito: Autor.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). Plan Social de Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Ministerio de Educación de Ecuador. (2000). Programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica rural (PROMECEB – Redes Amigas). Quito: Autor.

Mortimore, P. (1991). Issues in School Effectiveness. En D. Reynolds y P. Cuttrance (Eds.), School Effectiveness: Research, Plicy and Practice. London: Cassell.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Miradas de la Educación en Iberoamérica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Políticas Educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia y Perú. Santiago: AMF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Material de apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). Recuperado de: <http://www.oecd.org/dev>

Osnaya, F. (2003). Las representaciones sociales de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). Informe sobre Desarrollo Humano. Concepto y medición del desarrollo humano. Nueva York.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Material de apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago.

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Decreto Ejecutivo 1241. Información Oficial de la República del Ecuador, Quito, Ecuador, 26 de julio de 2012.

Rodríguez, G. (1996). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Málaga: Ediciones Ajibe, S. L.
Sampieri, R. Fernandez, C., y Baptista, P. (2005). Metodología de la Investigación. México D. F.: Pined in Mexico.

Yoon, S. H., Matsumoto, D., y LeRoux, J. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. International Journal of Intercultural Relations, 30 (3), 345-363.