



DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS

Maestría en Intervención y Educación Inicial

III Promoción

“Evaluación de la Cultura Inclusiva en los Centros de Educación Inicial Fiscales del Distrito Sur del Cantón Cuenca”

**TRABAJO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGISTER EN
INTERVENCIÓN Y EDUCACION INICAL**

AUTORA:

LCDA. XIMENA LITUMA SERRANO

DIRECTORA

MST. LILIANA ARCINIEGAS SIGUENZA

CUENCA, ECUADOR 2016

DEDICATORIA

A mi padre Luis, mi ángel guardián que desde el cielo ilumina mi camino, a mi madre Luisa que a pesar de la distancia es el pilar que sustenta mi existencia, a mi hijo Julián compañero en este camino de superación. A mis sobrinas Alexandra, Elizabeth y Mishell que me brindaron su apoyo y su tiempo con mi hijo para ver cristalizada una meta más en mi vida. A mis hermanos y sobrinos por brindarme su apoyo moral.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar agradezco a Dios, por brindarme cada día grandes bendiciones en mi vida, entre ellas a Liliana Arciniegas Sigüenza, quien me dirigió con su corazón noble y apoyo incondicional en la realización del actual trabajo. Al personal de Distrito Sur por facilitar la documentación y permiso solicitado. A los directivos y docentes de los Centros de Educación Inicial del Distrito Sur del Cantón Cuenca, por su disposición, apertura y colaboración para que sea posible esta investigación.

RESUMEN

La actual investigación, es un análisis sobre la realidad de la cultura inclusiva en los Centros de Educación Inicial del Distrito Sur del Cantón Cuenca. Se aplicó el cuestionario de los Índices de Inclusión del Modelo del Ministerio de Educación del 2008 a 11 directivos y 77 docentes, el mismo que incluye tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. Se pudo determinar que hay una necesidad de mejorar los procesos de aprendizaje dentro de las prácticas inclusivas, siendo la dimensión más baja en los resultados obtenidos, mientras que la más alta es la relacionada con las políticas inclusivas.

PALABRAS CLAVE

Cultura inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, educación inicial.

ABSTRACT

RESUMEN

This research is an analysis of inclusive culture real situation observed in early education centers of the Southern District of Cuenca Canton. The Inclusion Indexes questionnaire of the Ministry of Education 2008 model was applied to 11 school authorities and 77 teachers. This includes three dimensions: culture, policies and practices inclusive. It was determined that there is a need to improve learning processes within inclusive practices. The lowest dimension in observed in the results obtained, while the highest is related to inclusive policies.

KEYWORDS: Inclusive Culture, Inclusive Policies, Inclusive Practices, Early Education.



Translated by,
Lic. Lourdes Crespo

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN.....	iv
PALABRAS CLAVE	iv
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
Índice de tablas.....	viii
Índice de gráficos.....	viii
Índice de anexos.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
MATERIALES Y MÉTODOS.....	7
□ Población:	7
□ Muestra:	7
□ Criterios de inclusión y exclusión:.....	7
□ Técnica e instrumento de recolección de datos:.....	7
□ Procesamiento y análisis:.....	7
ANÁLISIS Y RESULTADOS	8
Estadísticos descriptivos	8
Tabla 1: Centros de Educación inicial Cuenca Sur	8
Tabla 2: Presencia de niños incluidos.....	9
Tabla 3: Número de niños incluidos	9
Tabla 4: Tipo de discapacidad	10
ESTADÍSTICOS INFERENCIALES.....	10
Tabla 6: Secciones según función: directores / docentes.....	11

Grafico 1: Sección según función: directores/docentes.....	12
Tabla 7: Secciones según existencia de inclusión	13
Grafico 2: Sección según existencia de inclusión.....	14
Resultados por dimensiones	15
Tabla 8: Resultados por dimensiones	15
Grafico 3: Resultados por dimensiones	15
Tabla 9: Variables por dimensiones: Cultura, política y practicas inclusivas	16
RESULTADOS DE PREGUNTA ABIERTA	16
Tabla 10: Cosas que le gustaría cambiar en la institución	16
Grafico 4: Cosas que le gustaría cambiar en la institución	17
DISCUSIÓN.....	18
CONCLUSIONES	21
RECOMENDACIONES	22
BIBLIOGRAFÍA.....	23
ANEXOS.....	26
Anexo 1. Cuestionario aplicado en la investigación; índice de inclusión	26
Anexo 2. Autorización para acceder a los Centros de Educación Inicial Fiscales del Distrito Sur del Cantón Cuenta	27
Anexo 3. Diseño de Tesis.....	28

Índice de tablas

Tabla 1: Centros de Educación inicial Cuenca Sur	8
Tabla 2: Presencia de niños incluidos.....	9
Tabla 3: Número de niños incluidos	9
Tabla 4: Tipo de discapacidad	10
Tabla 5. Presencia de diagnóstico de niños incluidos	10
Tabla 6: Secciones según función: directores / docentes.....	11
Tabla 7: Secciones según existencia de inclusión	13
Tabla 8: Resultados por dimensiones	15
Tabla 9: Variables por dimensiones: Cultura, política y practicas inclusivas	16
Tabla 10: Cosas que le gustaría cambiar en la institución	16

Índice de gráficos

Grafico 1: Sección según función: directores/docentes.....	12
Grafico 2: Sección según existencia de inclusión.....	14
Grafico 3: Resultados por dimensiones	15
Grafico 4: Cosas que le gustaría cambiar en la institución	17

Índice de anexos

Anexo 1. Cuestionario aplicado en la investigación; índice de inclusión.....	26
Anexo 2. Autorización para acceder a los Centros de Educación Inicial Fiscales del Distrito Sur del Cantón Cuenca	27
Anexo 3. Diseño de Tesis	28

Evaluación de la cultura inclusiva en los Centros de Educación Inicial Fiscales del Distrito Sur del Cantón Cuenca

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva supone la implementación de prácticas que incluyen a todos en todos los aspectos de la escuela y la vida en comunidad. El proceso de implantación sigue unas etapas que procuran hacer de cada persona un miembro respetado, realizado y contribuyente en el conjunto de la sociedad, independientemente de sus propias diferencias. “La inclusión no puede aplicarse sin participación de todas las personas como ciudadanos que forma parte de una comunidad cultural, social, política educativa, etc.” (Escribano & Martínez, 2013, pág. 19). Por consiguiente, con esta afirmación se hace evidente que si no se respeta un niño, un maestro o cualquier otro miembro de la comunidad escolar, si no se les da la opción de progresar ni de contribuir en el grupo, entonces, todavía hay cotas sociales que alcanzar. El sistema amarrado y rígido que intenta ofrecer varias habilidades encorsetadas dentro de una gama restringida, no es efectivo para la enseñanza.

La inclusión no es sólo un concepto. Se basa en una práctica que debe enseñarse a los niños en el momento de aprender a interactuar socialmente. Es decir, no hay necesidad de excluir unas personas del grupo, sencillamente porque miran, aprenden, se comunican o se comportan de una manera que se podría considerar «diferente» a la del resto del grupo.

Para la UNESCO (2005), el término educación inclusiva se percibe de una manera amplia, como una reforma a las antiguas estructuras que atienden y apoyan la diversidad entre todos los estudiantes. Por consiguiente es un proceso que permite responder a todas las necesidades que tienen los estudiantes, junto a una participación activa en el aprendizaje, reduciendo la exclusión, lo que implica cambios y modificaciones curriculares, con nuevos enfoques.

Sobre este aspecto, el Ministerio de Educación del Ecuador plantea “los siguientes cuatro elementos buscan establecer las particularidades que permiten a la institución educativa comprender la educación inclusiva desde su realidad” (Ministerio de Educación, 2011, pág. 31). De forma breve, éstos son:

- La inclusión es un proceso, por tanto es una búsqueda permanente para dar respuesta a la diversidad de forma dinámica.

- Identifica y salva las barreras, dado que se señalan los obstáculos con que los educandos se encuentran en el proceso de aprendizaje. La identificación facilita los mecanismos de eliminación progresiva.
- Busca en todos los alumnos la presencia, la participación y el éxito; lo que significa la accesibilidad universal a todas las instituciones, facilitando el desarrollo de valores, así como las relaciones y actitudes adecuadas hacia los demás. La participación, está referida a la calidad de las experiencias y el éxito al resultado positivo que va más allá de las notas y de las evaluaciones tradicionales.
- La inclusión vela por los grupos sociales, disminuyendo las barreras sociales provenientes de la marginación, la exclusión, el deficiente rendimiento, entre otros. “Es un proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y de exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos” (Gómez Franco, 2011, pág. 102) y así puedan participar en su cultura, economía y en la sociedad en la que conviven.

La educación inclusiva se establece como un punto de partida, es un derecho universal y es el mejor instrumento para garantizar la igualdad; de esta manera en el caso de la educación pública, a través de las políticas establecidas y el mandato legal de la Constitución, asumen los derechos sociales integrados en la igualdad de oportunidades; el reto de la cohesión social y de la formación ciudadana.

El aula se concibe como un espacio social y educativo de participación” (Moriña Díez & Parrilla Latas, 2009, pág. 519). En este aspecto, se requiere un espacio social y educativo que se centre en el aprendizaje cooperativo. En este contexto el profesorado asume el rol de búsqueda e indagación en todo el proceso educativo, en una estrategia de colaboración entre el profesorado.

“Las administraciones educativas tienen la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades en la educación de todos los ciudadanos” (Porrás Arévalo, 2011, pág. 33). La educación se tiene que constituir en un agente fundamental para promover el principio de equidad y compensar, con todo tipo de medidas y recursos, la desigualdad social y para hacer posible el principio de igualdad de oportunidades.

“Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y a los jóvenes una educación de calidad” (Echeita & Ainscow, 2010, pág. 1). En algunos países se considera a la educación inclusiva como una manera de dar respuesta a los

chicos que tienen dificultades dentro del sistema educativo. No obstante, de manera generalizada, cada vez se está adoptando una visión más amplia al considerarla una reforma que da la bienvenida y el apoyo a la diversidad que hay entre todos los alumnos (UNESCO, 2008, pág. 7). Esto supone que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de actitudes y respuesta inadecuadas a la diversidad de razas, clases sociales, etnias, religiones, género y habilidades, características, estilos de aprendizajes, necesidades, etc.

Hace dos décadas, la Conferencia Mundial de Salamanca impulsó el apoyo público a la idea de educación inclusiva (UNESCO, 1994). Como argumento, el documento internacional en lo referente al campo de las necesidades educativas especiales, señala que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son “las más efectivas en la lucha contra las actitudes discriminatorias, en la construcción de una sociedad inclusiva y en la consecución de una educación para todo el mundo”. Además, sugiere que estas escuelas pueden “ofrecer una educación efectiva para la mayoría de los niños” (UNESCO, 1994).

Hay una serie de grupos de factores que determinan la práctica educativa. La agencia Europea para el Desarrollo en la Educación Especial (2003) sobre este respecto establece:

- ✓ Enseñanza cooperativa. Los docentes requieren el apoyo del resto de los profesionales tanto dentro como fuera del centro donde trabajan, se le refiere también como coeducación.
- ✓ Aprendizaje cooperativo. En las áreas cognitivas, socio emocionales y de desarrollo del alumno se realizan de manera eficaz, se le refiere también como tutoría de grupo.
- ✓ Resolución de problemas de forma colaborativa. Los docentes adquieren habilidades relacionales y les facilita construir condiciones para la definición participativa de normas negociadas entre ellos.
- ✓ Agrupaciones heterogéneas. La diversidad de criterios forma la heterogeneidad y se aplica en objetivos educativos que se hayan establecidos, como el de género, el grupo social, la edad, las capacidades relacionales, el rendimiento escolar, la motivación, la personalidad, entre otros.
- ✓ Enseñanza eficaz. Sostenida por dos principios por parte de los docentes: conocimientos y habilidades, así como su compromiso y motivación.

En una cultura inclusiva el centro concibe que las necesidades educativas de los alumnos no se deben únicamente a sus características personales, sino que el contexto del ámbito escolar, familiar y del entorno pueden facilitar o dificultar los futuros aprendizajes.

La educación inclusiva, en su proyecto educativo y en la normativa de funcionamiento, define su voluntad inclusiva, haciendo posible el derecho de todos los alumnos a aprender juntos. Para conseguir este reto hay que favorecer una cultura de colaboración que se base en la responsabilidad y el respeto a la iniciativa y a la creatividad de sus miembros, que favorezca el cambio y la mejora impulsando el crecimiento profesional y el bienestar emocional de todo el equipo humano. Es entonces necesario:

- Trabajar en equipo, como institución.
- Fomentar el intercambio y la colaboración entre el profesorado para adoptar prácticas de aula que favorezcan el éxito de todo el alumnado: metodologías, observación del progreso del alumnado, recursos, organización del aula... reservando espacios del horario para hacerlo.
- Formarse en metodologías y didácticas innovadoras.
- Disponer de prácticas de evaluación interna.

En nuestro país, la Constitución de Montecristi establece las bases ideológicas referentes a la inclusión y al Buen Vivir. En el Artículo 47 se plantea que el Estado deberá participar de manera conjunta con la sociedad y la familia, equiparando oportunidades y la integración social. Además se compromete a garantizar que las escuelas privadas, públicas y religiosas presten apoyo a esta población y adapten el entorno de aprendizaje para atender sus necesidades” (UNESCO, 2015, pág. 138).

Refuerza este interés constitucional el Artículo 340, en el que para alcanzar el Buen Vivir, se establece el sistema nacional de inclusión y equidad social como el conjunto articulado de instituciones, políticas, etc., que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos. Además se persigue la igualdad y la protección de todos los ciudadanos frente a la exclusión y las prácticas discriminatorias que aún están presentes en la sociedad.

Desde marzo de 2011 se aplica la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en ella el Artículo 2 establece los principios de la actividad educativa, entre sus numerosos literales, cabe destacar la atención prioritaria (e); la igualdad de género (l); y, la de equidad e inclusión (v). En este último se asegura el acceso, permanencia y culminación en el Sistema

Educativo de todas las personas, con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación” (Asamblea Nacional, 2011).

En el Artículo 47 se establece la educación para las personas con discapacidad, la Autoridad Educativa Nacional deberá velar porque las necesidades educativas especiales no sean un impedimento para el acceso a la educación (Asamblea Nacional, 2011). En otro inciso de este artículo, los centro educativos están obligados a acoger a todas las personas que lo soliciten, creando las adaptaciones físicas que sean necesarias. En consecuencia, es evidente que la políticas públicas hacen que las escuelas focalicen su atención en la infraestructura y en la capacitación docente, así como en la participación y en aprendizaje de un alumnado diverso.

Uno de los elementos determinantes en el logro de una educación inclusiva es la evaluación, es más, entre las políticas de inclusión este punto es clave. “El propio proceso de utilización del Índice es, en sí mismo, una ayuda decisiva con miras a contribuir a la consecución de ese objetivo” (Booth & Ainscow, 2011, pág. 7).

El Índice o Índice es un término que significa catálogo, lista o registro. El término se popularizó en el Reino Unido como “Index for inclusión”. El Índice incorpora un material de autoevaluación institucional que favorece la educación inclusiva, basándose en tres dimensiones: cultura, política y prácticas inclusivas. “El objetivo es construir comunidades escolares que apoyen el fomento de altos niveles de logro para todos los estudiantes y para ello promueve un análisis y una reflexión a fondo sobre todo lo que forma parte de la vida de un centro escolar”. (Avila Cañadas, 2012, pág. 150)

El Índice, no es una alternativa para aumentar la eficacia, más bien pretende construir unas relaciones colaborativas y de mejora del contexto de enseñanza y aprendizaje. El hecho de poner la atención en los valores y en las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje ayuda a mantener las mejoras que se lleven a cabo en los centros.

El Índice está formado por cuatro elementos:

- Los conceptos clave, para insistir en las maneras de pensar sobre el avance de la educación inclusiva.
- Referentes para el análisis: dimensiones y secciones para estructurar el enfoque de evaluación y de mejora del centro.

- Los materiales para el análisis: indicadores y preguntas; para hacer posible una evaluación detallada de todos los aspectos de un centro y ayudar a identificar e implementar prioridades de mejora.
- Un proceso inclusivo, para asegurar que la evaluación, la planificación de la mejora y la puesta en práctica también sea inclusivo.

Los conceptos clave que se utilizan en el Índice son inclusión, barreras al aprendizaje y a la participación, recursos para apoyar al aprendizaje y a la participación, y apoyo a la diversidad. Estos conceptos proporcionan un lenguaje para hablar sobre la educación inclusiva. “Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiante, los miembros del consejo escolar y las familias” (Avila Cañadas, 2012, pág. 151). Esto implica cambios profundos en lo que pasa en las aulas, en las salas de profesores, en los patios y en las relaciones con las familias, porque para incluir a cualquier niño o joven tenemos que estar interesados en toda su persona y es posible que esto se olvide cuando la inclusión se centra en un único aspecto del estudiante: su disminución o limitación.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación según el nivel es exploratoria y descriptiva; y según el tipo es observacional, prospectiva, transversal y analítica.

- **Población:**

El universo de estudio está conformado por 35 directores y 120 docentes de los Centros de Educación Inicial del Distrito Norte del cantón Cuenca.

- **Muestra:**

Del universo de estudio se seleccionó a 11 Centros de Educación Inicial que son: Hernán Malo; CDI ABC; Carlos Zambrano; Antonio Borrero; Ángel Polivio Ch.; Honorato Vázquez; San Juan Jerusalén; Joel Monroy; Agustín Cuesta; Bertha Vinueza; y, Segundo Espinoza.

- **Criterios de inclusión y exclusión:**

La unidad muestral son los profesores y directores de los Centros de Educación Inicial tomados del Universo, el muestreo es por conglomerados y determinando como criterio de selección aquellos centros que tengan entre 3 y 18 docentes.

- **Técnica e instrumento de recolección de datos:**

Para la recolección de información se utilizó el cuestionario de los Índices de Inclusión del Modelo de Inclusión del Ministerio de Educación del 2008.

- **Procesamiento y análisis:**

Los cuestionarios fueron entregados a los docentes y directivos de los Centros de Educación Inicial de forma individual, recibiendo colaboración y aceptación por parte de los mismos.

Los datos fueron analizados por el Software SPSS 22 el cual permitió generar datos descriptivos univariados, así como realizar cruces bivariados.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Procedimiento estadístico

Se pudo generar datos descriptivos univariados (Tablas 1-5), así como permitió realizar análisis bivariados (Tablas 6, 7 y 8). Para la realización de los cruces entre variables del Índice con la función que desempeñan los profesionales (Tabla 7) y la existencia de inclusión educativa (Tabla 8), se realizaron pruebas para verificar si la muestra había respondido de manera parecida a la distribución normal, sin embargo, los encuestados respondieron de acuerdo a una distribución de datos no normal. Es por esta razón que se seleccionó a la prueba no paramétrica para comparar promedios denominada U de Mann-Whitney, con ella se obtuvo el valor de p (significación que va de 0,000 a 1,000) para establecer las diferencias del Índice entre los docentes y directivos, así como entre la existencia o no de inclusión educativa. En caso de obtener un valor p inferior a 0,05 se declara que existen diferencias significativas en la variable de estudio (función del encuestado o existencia de inclusión), de lo contrario, si p es mayor a 0,05 se declara que son iguales.

Estadísticos descriptivos

Centros de Educación Inicial	Docentes		Directores		Total	
	n	%	n	%	n	%
Hernán Malo	18	20,5	1	1,1	19	21,6
CDI ABC	18	20,5	1	1,1	19	21,6
Carlos Zambrano	12	13,6	1	1,1	13	14,8
Antonio Borrero	7	8,0	1	1,1	8	9,1
Ángel Polivio Ch	6	6,8	1	1,1	7	8,0
Honorato Vázquez	5	5,7	1	1,1	6	6,8
San Juan Jerusalén	4	4,5	1	1,1	5	5,7
Joel Monroy	3	3,4	1	1,1	4	4,5
Agustín Cuesta	2	2,3	1	1,1	3	3,4
Bertha Vinueza	1	1,1	1	1,1	2	2,3
Segundo Espinoza	1	1,1	1	1,1	2	2,3
Total	77	87,5	11	12,5	88	100,0

Tabla 1: Centros de Educación inicial Cuenca Sur

En total se estudiaron a once establecimientos educativos. En cada establecimiento se encuestó al directivo responsable que en total representa el 12,5% de la muestra, así como a los maestros de educación inicial quienes comprenden el 87,5%. Los centros más

grandes de la muestra fueron Hernán Malo y CDI ABC que abarca el 21,6%, seguido de Carlos Zambrano, con un 14,8%. A continuación, se encuentran establecimientos con menor número de docentes y estudiantes como son Antonio Borrero (9,1%), Ángel Polivio Chávez, Honorato Vásquez (8%), San Juan de Jerusalén (6,8%), entre otros.

Presencia de niños incluidos	Número	%
Si	45	51,1
No	43	48,9
Total	88	100,0

Tabla 2: Presencia de niños incluidos

Los docentes y directivos señalaron que en sus establecimientos existen niños y niñas incluidos, el porcentaje de entrevistados que respondió afirmativamente fue el 51,1%. Por su parte, el 48,9% de establecimientos señalaron que no tiene niños incluidos.

Número de Niños incluidos	Número	%
No contesta	27	30,7
Uno o dos	17	19,3
Tres	20	22,7
Cinco o más	24	27,3
Total	88	100,0

Tabla 3: Número de niños incluidos

61 docentes y directivos sostuvieron que tienen niños incluidos en el centro escolar exclusivamente dentro de Educación Inicial. El número de niños incluidos varía de los centros, algunos como Hernán Malo, Bertha Vinueza, Segundo Espinoza y Joel Monroy no tienen a ningún niño incluido, ellos suman un total de 27 maestros que equivale al 30,7% de la muestra. Sin embargo, otros establecimientos como Antonio Borrero, Honorato Vásquez y Agustín Cueva tienen entre uno o dos niños incluidos que equivalen al 19,3%. Carlos Zambrano y Ángel Polivio Chávez suman el 22,7% con tres niños incluidos por establecimiento. El CDI ABC y la Escuela San Juan de Jerusalén tienen cinco o más niños incluidos y de acuerdo al número de docentes abarca el 27,3%. Es importante considerar que un 30,7% no contesta esta pregunta.

Tipo de discapacidad	n	%
Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad	32	36,36
Necesidades Educativas Especiales no asociadas a la discapacidad	3	3,41
Otros	3	3,41
Desconocen	6	6,82
No contestan	44	50,00
Total	88	100,00

Tabla 4: Tipo de discapacidad

Al pedirles a los docentes y directivos que identifiquen el tipo de discapacidad que tienen los niños y niñas incluidos, cuarenta y cuatro no se pronunciaron al respecto (50%), sin embargo, quienes lo hicieron, identificaron en un 36,36% Necesidades Educativas Especiales asociadas a las discapacidades y en ellas mencionaron a la discapacidad visual, auditiva e intelectual, no obstante se evidencia que desconocen específicamente las discapacidades que han sido incluidas en el centro escolar. Solamente un 3,41% dio a conocer que se tratan de Necesidades Educativas Especiales que no están asociadas a las discapacidades.

Diagnóstico de Niños incluidos	Número	%
Si	36	40,9
No	12	13,6
No contesta	40	45,5
Total	88	100,0

Tabla 5. Presencia de diagnóstico de niños incluidos

La pregunta acerca de los niños incluidos establece que un 40,9% tienen diagnóstico, el 13,6% no y un 45,5% no respondió, lo que podría deberse a una falta de conocimiento o de importancia.

ESTADÍSTICOS INFERENCIALES

Tanto a docentes como a directivos se les aplicó la encuesta fundamentada en el *Índex for Inclusion*, con una escala de tres a uno, en la cual tres significa siempre, dos significa a veces y uno nunca, para cada una de las cuarenta y cuatro preguntas. Dichas preguntas están estructuradas por tres dimensiones como son cultura, políticas y prácticas, a la vez, cada una se subdivide en secciones. La dimensión cultura implica la sección construir una comunidad acogedora y establecer valores inclusivos. La dimensión políticas inclusivas, por su parte, incluye a la sección desarrollar una escuela para todos, y apoyo para atender a la diversidad. Por último, la dimensión práctica tiene a la sección organizar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos.

A continuación se presentan los resultados por dimensiones y secciones de acuerdo a la función de los entrevistados, así como por presencia o ausencia de inclusión educativa.

Secciones según función: directores / docentes

Dimensión	Sección	Función	n	Promedio del Índice sobre 3p	p
Cultura inclusiva	Construir comunidad acogedora	Directivos	11	1,34	0,031
		Docentes	76	1,56	
		Total	87	1,53	
	Establecer valores inclusivos	Directivos	11	1,36	0,558
		Docentes	77	1,45	
		Total	88	1,44	
Políticas inclusivas	Desarrollar escuela para todos	Directivos	11	1,45	0,673
		Docentes	77	1,47	
		Total	88	1,47	
	Apoyo para atender a la diversidad	Directivos	11	1,50	0,079
		Docentes	77	1,74	
		Total	88	1,71	
Prácticas inclusivas	Organizar proceso de aprendizaje	Directivos	11	1,23	0,184
		Docentes	77	1,32	
		Total	88	1,31	
	Movilizar recursos	Directivos	11	1,36	0,356
		Docentes	77	1,49	
		Total	88	1,48	

Nota: El promedio tiene como origen la escala de sección en la cual 1 es nunca, 2 es casi siempre y 3 es siempre.

Tabla 6: Secciones según función: directores / docentes

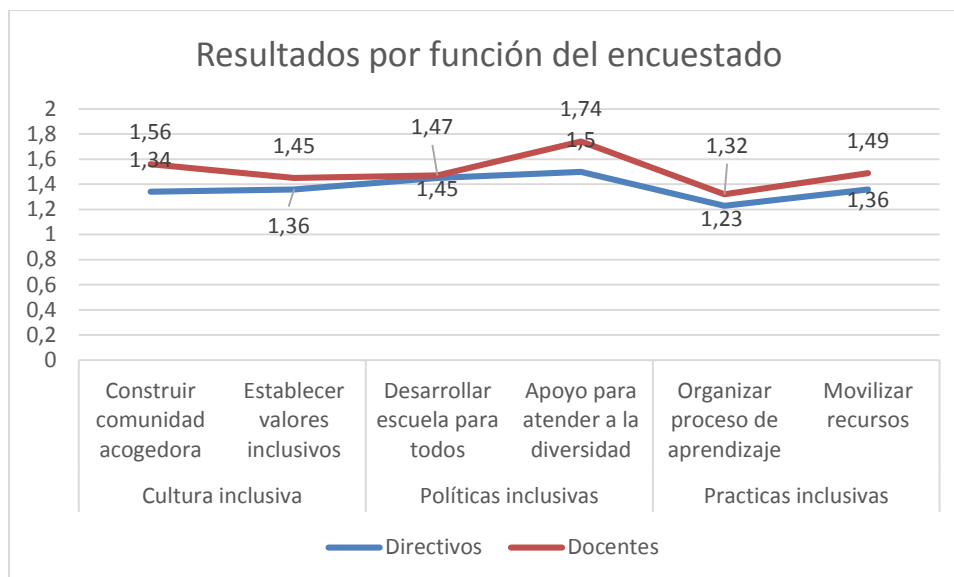


Grafico 1: Sección según función: directores/docentes

Los resultados de la comparación entre directivos y docentes muestran al menos una diferencia significativa. En relación a la cultura inclusiva en lo que respecta a construir una comunidad acogedora deja ver que el promedio más alto le corresponde a los docentes con un promedio de 1,56 a diferencia de los directivos que tienen un promedio de 1,34 esta es la única diferencia significativa que se advierte entre docentes y directivos, $0,031(p=0,031<0,05)$. Respecto a establecer valores inclusivos el resultado es similar con un promedio para los dos grupos de 1,44.

En las políticas inclusivas, en la sección relacionada con desarrollar una escuela para todos, el promedio es de 1,47 tanto para docentes como para directivos, sin que existan diferencias entre ellos. Lo mismo ocurre respecto al apoyo para atender a la diversidad, en la que se advierte que los directivos obtienen un promedio de 1,50 y los docentes 1,74.

En cuanto a las prácticas inclusivas, la sección organizar procesos de aprendizaje tiene un promedio de 1,31 y en el caso de movilizar recursos se obtiene un promedio de 1,48, en ninguna de las secciones se puede establecer diferencias significativas entre directivos y docentes; sin embargo el promedio obtenido en la primera sección de esta dimensión es el más bajo de todos.

Secciones según existencia de inclusión

Dimensión del Índice	Sección	Existencia de inclusión	n	Promedio del Índice sobre 3p	p
Cultura inclusiva	Construir comunidad acogedora	Si	45	1,46	0,034
		No	42	1,60	
		Total	87	1,53	
	Establecer valores inclusivos	Si	45	1,33	0,001
		No	43	1,56	
		Total	88	1,44	
Políticas inclusivas	Desarrollar escuela para todos	Si	45	1,35	0,009
		No	43	1,59	
		Total	88	1,47	
	Apoyo para atender a la diversidad	Si	45	1,57	0,002
		No	43	1,86	
		Total	88	1,71	
Prácticas inclusivas	Organizar proceso de aprendizaje	Si	45	1,24	0,063
		No	43	1,38	
		Total	88	1,31	
	Movilizar recursos	Si	45	1,39	0,062
		No	43	1,57	
		Total	88	1,48	

Nota: El promedio tiene como origen la escala de sección en la cual 1 es nunca, 2 es casi siempre y 3 es siempre.

Tabla 7: Secciones según existencia de inclusión



Grafico 2: Sección según existencia de inclusión

Se ha comparado los resultados entre quienes consideran que se hace inclusión educativa y los que no en función de la respuesta a la pregunta de si existen niños incluidos en la institución (ver tabla 2). En este caso se advierten diferencias significativas en dos de las tres dimensiones.

En todos los casos los docentes y directivos que han planteado que no hacen inclusión obtienen un porcentaje mayor en su percepción de aplicación de las dimensiones del índice, que aquellos que si lo hacen; lo cual resulta contradictorio, pero que podría darse por la posición que han asumido frente a la inclusión. En la dimensión cultura inclusiva, tanto en la sección construir una comunidad acogedora, como en establecer valores inclusivos, hay diferencias significativas, en el primer caso del 0,034 y en el segundo del 0,001 ($p=0,001/<0,05$). En la dimensión relacionada con las políticas inclusivas, tanto en desarrollar una escuela para todos (0,009), como en el apoyo para atender a la diversidad (0,002), hay diferencias significativas entre quienes no hacen y hacen inclusión ($p=0,009/<0,05$), siendo mayor nuevamente en el primer grupo. Por último, en las prácticas inclusivas se evidencia algo similar a lo ocurrido con cultura y políticas; sin embargo, las diferencias no son significativas ($p=>0,05$); pues en organizar procesos de aprendizaje el valor es de 0,063 y en movilizar recursos de 0,062.

Resultados por dimensiones

Dimensiones	Número	Promedio sobre 6p	P
Cultura Inclusiva	87	2,97	0,000
Políticas inclusivas	88	3,18	
Prácticas Inclusivas	88	2,79	

Nota: En su origen el valor promediado para cada sección era de 3 puntos por sección, ahora al sumar las dos secciones de cada dimensión, se obtiene el promedio total de 6 puntos con el cual se mide a cada dimensión.

Tabla 8: Resultados por dimensiones

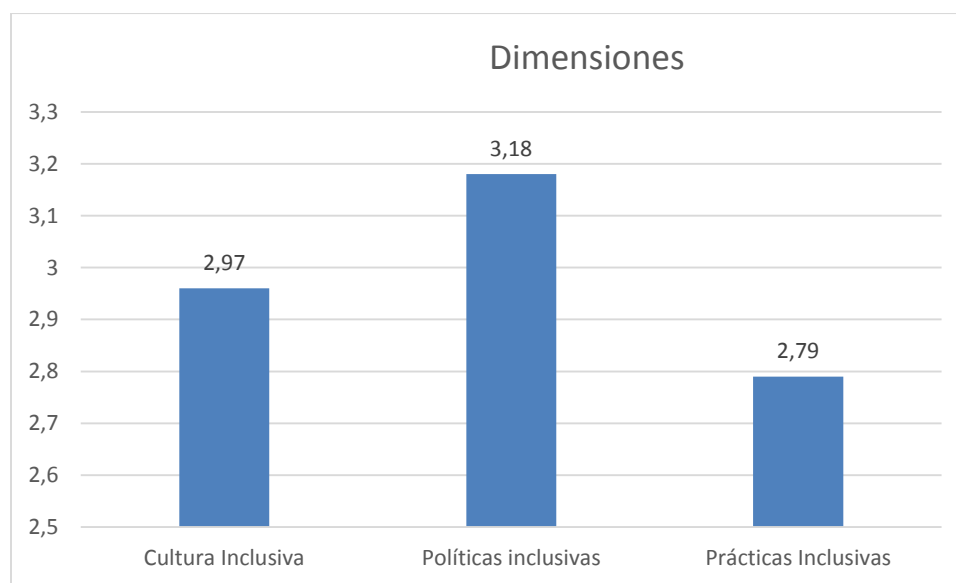


Grafico 3: Resultados por dimensiones

Se ha promediado los valores de cada sección para responder a la pregunta si están establecidas las tres dimensiones en los centros de Educación Inicial fiscales del Distrito Sur del cantón Cuenca, se obtiene el resultado de cada dimensión en un valor sobre 6 puntos. Se advierte que la cultura inclusiva alcanza un nivel de 2,97, las políticas inclusivas de 3,18 y las prácticas inclusivas de 2,79. Todos los tres valores muestran diferencias significativas entre ellos, es decir las dimensiones son diferentes unas de otras ($p=0,000/<0,05$).

Variable referencia	Variable contraste	U de Mann-Whitney	Sig. bilat.	Sig. Unilat.
Cultura inclusiva 2,96	Política inclusiva	3110,000	0,032	0,016
	Práctica inclusiva	3131,000	0,038	0,019
Política inclusiva 3,18	Cultura inclusiva	3110,000	0,032	0,016
	Práctica inclusiva	2609,000	0,000	0,000
Práctica inclusiva 2,79	Cultura inclusiva	3131,000	0,038	0,019
	Política inclusiva	2609,000	0,000	0,000

Tabla 9: Variables por dimensiones: Cultura, política y practicas inclusivas

Como se advierte en la tabla anterior, la significancia unilateral permite establecer de forma bilateral las diferencias entre la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas, demostrando qué dimensión es la más alta y la más baja. En este caso se ha verificado que las políticas inclusivas es la más alta, seguida de la cultura inclusiva y por último de las prácticas inclusivas. Adicionalmente se ha verificado que la dimensión cultura inclusiva se encuentra en el medio sin que exista una gran diferencia con respecto a las otras dimensiones relacionadas con las políticas y las prácticas, situación que si se ha evidenciado entre estas dos últimas dimensiones.

Por lo tanto, se concluye que la dimensión que se encuentra más desarrollada corresponde a las políticas, seguida de cultura y prácticas inclusivas.

RESULTADOS DE PREGUNTA ABIERTA

	Directivos		Docentes		Total		P
	n	%	N	%	n	%	
Infraestructura	6	54,55	50	64,94	56	63,64	0,738
Relaciones interpersonales	5	45,45	23	29,87	28	31,82	0,489
Capacitación	8	72,73	19	24,68	27	30,68	0,004
Reducir el hacinamiento	0	0,00	14	18,18	14	15,91	0,271
Metodología	6	54,55	14	18,18	20	22,73	0,021
Equipos y tecnología	0	0,00	11	14,29	11	12,50	0,394
Material didáctico	0	0,00	6	7,79	6	6,82	0,749

Tabla 10: Cosas que le gustaría cambiar en la institución

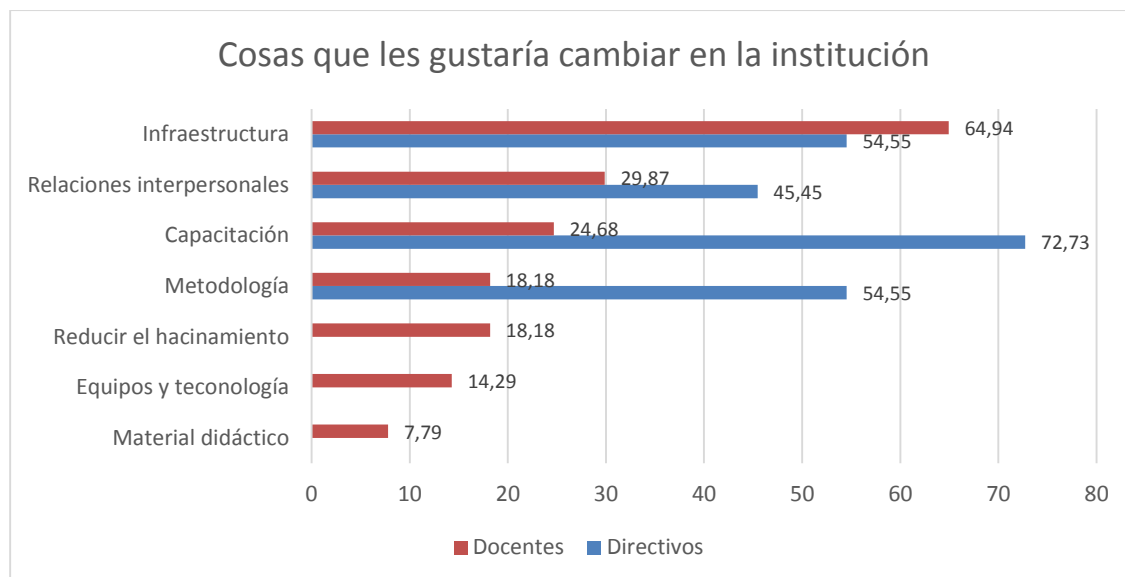


Grafico 4: Cosas que le gustaría cambiar en la institución

Al solicitar a los docentes y directivos que escriban tres cosas que les gustaría cambiar de la institución, se encontraron diversas respuestas. En el caso de los directivos, el 72,73% considera que la mayor necesidad está en la capacitación, el 54,55% considera que también se requiere mejorar la infraestructura y la metodología de enseñanza, y un 45,45% las relaciones interpersonales. En el caso de los docentes, el 64,94 plantea que se requiere mejorar la infraestructura de los establecimientos (aulas, canchas, sanitarios, rampas, etc.), un 29,87 manifiesta que es importante hacer algo por las relaciones interpersonales (rivalidad, egoísmo, preferencias por ciertos profesores, indiferencia), el 24,68% requiere capacitación (cursos, talleres sobre inclusión, planificación con adaptación curricular, etc.), el 18,18% requiere reducir el hacinamiento (existen demasiados alumnos para cada profesor o en el aula no caben adecuadamente) y mejorar la metodología, el 14,19% optimizar lo relacionado con los equipos y tecnología, y el 7,79% mejorar el material didáctico.

Se pueden establecer diferencias significativas en las respuestas de los directivos y docentes a nivel de la capacitación (0,004) y de la metodología (0,021) que podría relacionarse con la dimensión práctica inclusiva que es la más baja en las instituciones de educación inicial evaluados.

DISCUSIÓN

De acuerdo a lo que establece el Modelo de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador (2008), el Índice es una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de la inclusión porque anima a la comunidad educativa en general y en el caso de esta investigación, a los directivos y docentes en particular, a elaborar iniciativas en base a sus conocimientos previos y les asiste para poder realizar valoraciones con sumo detalle sobre la situación real en los centros de educación para aumentar el aprendizaje y la participación de todos los niños.

El Índice constituye también un proceso de autoevaluación en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas; en este sentido de acuerdo a los resultados obtenidos, el 51,1% de directivos y docentes manifiestan que en sus establecimientos hay niños incluidos, lo que implica que en la otra mitad de centros de educación inicial no se ha identificado a quienes sin duda tienen necesidades educativas especiales, pues las estadísticas nacionales determinan que el número de niños incluidos va de uno a cinco por institución, más aún si el CONADIS (2014), establece que en el Ecuador el 13,2% de la población tiene algún tipo de discapacidad.

Al hacer un análisis de la cultura inclusiva, en los resultados por función del encuestado, se determina que uno de los porcentajes más elevados es el de la construcción de una comunidad acogedora (1,56) en los docentes, habiendo una disparidad menor, 0,22 de diferencia en los directivos. Esto refleja un mayor empeño entre los docentes, que lógicamente están más pendientes de su labor educativa y del cuidado de los niños, que en los directivos quienes pueden tener percepciones diferentes por su responsabilidad profesional. Por otro lado, el establecer valores inclusivos mantiene un promedio global importante.

Cabe destacar en el mismo grupo de funciones, que en las políticas inclusivas existe un mayor promedio del Índice en el apoyo que se requiere para atender a la diversidad, lo cual demuestra que hay una predisposición importante tanto a nivel docente como directivo en este aspecto.

En las prácticas inclusivas debe identificarse el resultado algo menor en la necesidad de organizar procesos de aprendizaje. Esto demuestra que los docentes y los centros no disponen de herramientas ni de estrategias que se puedan utilizar para organizar los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva. Al respecto, es imprescindible, si se quiere

hacer inclusión, adecuar las aulas incluyendo elementos que posibiliten la práctica, y que aglutine a los estudiantes en su diversión, lo que supone la creación de ambientes de enseñanza flexibles para responder a las necesidades diferentes de los niños, sin que esto implique programas individualizados o una enseñanza a medida de cada uno, pues resultaría inviable, irreal e inadecuado (Pastor, 2004).

En los resultados que determinan si se hace inclusión, el apoyo para atender a la diversidad es el que obtienen el mayor promedio, lo cual confirma la predisposición en los centros de aplicar las políticas de inclusión. De manera inversa, la organización de los procesos de aprendizaje tiene un promedio bajo, denotando entonces que hay una falta de estrategias y de recursos indispensables para poder aplicar estas políticas. (Avila Cañadas, 2012)

En la evaluación de las tres dimensiones, se aprecia que las políticas inclusivas tienen un mayor porcentaje (3,18), lo que nos da a entender que hay una correlación con los datos anteriormente analizados. Este valor es mayor al que se obtiene con respecto a la cultura inclusiva y especialmente con las prácticas inclusivas, por lo tanto se debería hacer un mayor esfuerzo para que en los centros de educación inicial se apliquen las políticas inclusivas y no quede únicamente en una mera declaración.

Hubo varias respuestas con respecto a la manifestación de docentes y directivos para saber qué cambios les gustaría que hubiera en las instituciones. Los directores destacaron una necesidad mayor en la capacitación, lo que implica que para sea efectiva, se “precisa de contextos socioeconómicos favorables que permitan la puesta en práctica de las habilidades y los conocimientos aprendidos” (Pieck Gochicoa, 2012, pág. 41). Efectivamente, la capacitación bien fundamentada debe ir acompañada de estrategias económicas y de concienciación de todas las partes implicadas.

Por el lado de los docentes se destaca la demanda de más infraestructura, lo que quiere decir, que sienten más la falta de medios que la de capacitación. Es lógico que las barreras físicas se convierten en obstáculos para poder atender a los niños con algún tipo de discapacidad, y además está relacionado con la falta de oportunidades en igualdad con todas las personas. Es entonces “preciso que las instalaciones en las que se desenvuelven los alumnos estén convenientemente adaptadas para que los que acuden puedan desenvolverse con normalidad, y con la máxima independencia y no hayan barreras que impidan su permanencia y movilidad” (Gento Palacios, 2010, pág. 22). Así como las

barreras físicas son un obstáculo que imposibilita la integración mermando la movilidad e imposibilitando el acceso, es evidente que también están presentes las barreras en torno de las TIC, lo que implica una sensibilidad creciente para evitar que las nuevas tecnologías abran nuevas fronteras en este caso con los niños que tienen algún tipo de discapacidad, por lo que es necesario que se cree la inversión necesaria para generar las mismas posibilidades de acceso y utilización en la educación inicial.

CONCLUSIONES

- En la pregunta de investigación se planteó la necesidad de conocer si la cultura inclusiva estaba establecida en los Centros de Educación Inicial del Distrito Sur de la ciudad de Cuenca, llegando a determinar que se encuentra en un término medio al ser evaluada con un valor de 2,97/6; entre las tres dimensiones la que obtuvo el valor más alto es la relacionada con las políticas y la que tiene la puntuación más baja es la que implica buenas prácticas inclusivas.
- En el Ecuador, a partir de la Constitución de 2008 comenzó un proceso acelerado de aplicación de los mandatos constitucionales que dieron como respuesta la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, lo que implica que se cuenta con los instrumentos legales necesarios para mejorar la calidad de la educación.
- También hemos comprobado que la inclusión debe dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. Es necesario que vaya el proceso sostenido de una cultura inclusiva que sustente los valores que la integran y que permita la construcción de una sociedad que considere a todas las personas por igual; a su vez, es necesario la aplicación de políticas; y sobre todo de las prácticas inclusivas que incluya procesos de aprendizaje adecuados para cumplir este objetivo.
- La inclusión debe ir acompañada de procesos constantes de autoevaluación institucional. Hemos comprobado, en este sentido, que el Índice es un recurso que sirve para apoyar a los centros que quieren ir avanzando hacia una verdadera educación inclusiva.
- Es urgente la necesidad de mejorar la organización de los procesos de aprendizaje dentro de las prácticas inclusivas, dado que fue este resultado del Índice el que presentó menor promedio, tanto en los docentes encuestados como en los directores.
- En el análisis de los resultados sobre lo que se debería cambiar a criterio de los directivos, se evidencia la necesidad de mejorar la capacitación y que se la realice de forma permanente en respuesta a las necesidades de los profesores.

RECOMENDACIONES

- Los análisis más recientes sobre educación establecen que ya no solo se requiere capacitación a nivel docente para mejorar los procesos inclusivos y la calidad de la misma, es imprescindible mejorar su formación y generar espacios de reflexión sobre lo que se viene haciendo a nivel de las prácticas inclusivas.
- De acuerdo al criterio de los directivos se requiere incrementar la capacitación para los docentes, sin embargo no servirá de mucho si no está acompañada de un proceso de sensibilización de todas las partes implicadas en la educación, es decir, no solo los docentes, sino también la familia y la sociedad en general.
- La carencia de criterios claros favorece la existencia de desigualdades en la aplicación del principio de educación inclusiva en función de las características del alumnado y la sobrerrepresentación de determinados colectivos en los centros de educación especial. Recordemos, que esta realidad puede enmascarar una situación que vulnera el derecho en la educación en igualdad de oportunidades. Para evitar esta disparidad de criterios se recomienda el incremento de las capacitaciones sobre los docentes y en especial de sus directivos, y que se realice de manera permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación Especial. (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula*. Berna (Suiza): Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación especial.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449.
- Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial nº 417.
- Avila Cañadas, M. (2012). La evaluación para la inclusión: propuestas e instrumentos. En C. De Miguel de la Calle, *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa* (págs. 116-171). Madrid, España: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. (A. F. (AiA), Trad.) Bristol, Gran Bretaña: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Briones, F., Rivas, J., Viteri, A., & Estrada, L. (2011). *La educación en el Ecuador, situación y propuesta del Sistema de Vouchers Educativos como alternativa*. Guayaquil (Ecuador): Escuela Superior Politécnica del Litoral.
- CONADIS. (2014). *Consejo Nacional de Igualdad de Discapacitados*. Obtenido de Estadísticas: <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Granada: II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down.
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea SA de Ediciones.
- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*(55), 85-105.

- Gento Palacios, S. (2010). *Integración Educativa E Inclusión de Calidad en El Tratamiento Educativo*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gómez Franco, L. (2011). Exclusión e inclusión: conceptos multidimensionales. En S. Moyano Mangas, & J. Planella Ribera, *Voces de la educación social* (págs. 101-108). Barcelona, España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Goodla, J. (1970). *A place called school: Prospects for the future*. (A. F. (AiA), Trad.) Nueva York, EE.UU.: McGraw-Hill.
- Jiménez Cortés, R. (2012). Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumando. *Revista de Educación*(359), 232-259.
- Mendoza, F. (25 de junio de 2014). Ecuador apuesta a un radical cambio en su educación superior. *El Comercio*, pág. Tendencias.
- Ministerio de Educación. (2011). *Educación Inclusiva y Especial*. Quito (Ecuador): Vicepresidencia de la República del Ecuador.
- Modelo de Inclusión del Ministerio de Educación 2008.
- Moriña Díez, A., & Parrilla Latas, Á. (2009). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Pastor, C. A. (2015). *Educación Iclusiva*. Madrid (España): Ministerio de Educación y Ciencia. Obtenido de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.htm>
- Pieck Gochicoa, E. (2012). *En el camino... formación para el trabajo e inclusión. ¿Hacia dónde vamos?* México: Universidad Iberoamericana.
- Porrás Arévalo, J. (2011). *Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo*. Madrid, España: Visión Libros.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca (España): Ministerio de Educación y Ciencia de España.

UNESCO. (2005). *Directrices para la Inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión*. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias, Ginebra.

UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación.

ANEXOS

ANEXO 1: MUESTRA DE CUESTIONARIOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN. ÍNDICE DE INCLUSIÓN.

ANEXO 2: AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DISTRITAL PARA ACCEDER A LOS CENTROS DE EDUCACION INICAL FISCALES DEL DISTRITO SUR DEL CANTON CUENCA.

ANEXO 3: DISEÑO DE TESIS.

Anexo 2. Autorización para acceder a los Centros de Educación Inicial Fiscales del Distrito Sur del Cantón Cuenta

Anexo 3. Diseño de Tesis