



**Facultad de Filosofía, Letras
y Ciencias de la Educación**

Escuela de Educación Especial

**“CONSTRUCCIÓN DE UN ENTORNO
EDUCATIVO INCLUSIVO DESDE EL
PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA
UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO
MANUEL J. CALLE”**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciado
en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica y Especial

Autor

Andrés Eduardo Peña Zumba

Directora

Mst. Liliana Arciniegas Sigüenza

Cuenca – Ecuador

2018

DEDICATORIA

Este proyecto de grado va dedicado a la mujer más importante que hay en mi vida, mi madre Ximena Zumba Rivera, que con esfuerzo y amor incondicional ha logrado sacarme adelante a mí y a mi hermana; todo se lo debo a ella, gracias por estar siempre a mi lado y nunca soltarme madre querida.

A todas las personas que me acompañaron en este proceso y creyeron en mí, sin su apoyo moral e incondicional esto no hubiera sido posible, especialmente a Liliana Arciniegas, Oswaldo Zumba, Camila y Alejandra Zumba, Sofía Córdova, Roberto Vázquez, Pedro Tapia y Estefanía Maldonado.

A mis abuelos Edison Zumba y Zoila Rivera que sin su ayuda esto no hubiera sido posible; gracias por darme el apoyo para poder llegar a culminar mis estudios.

AGRADECIMIENTO

Doy gracias a Dios que es pilar fundamental en mi vida.

Agradezco a la Mst. Liliana Arciniegas por su entrega y por su ayuda al momento de elaborar este proyecto de grado, infinitas gracias por compartirme día a día sus experiencias y conocimientos.

Agradezco a todas mis amistades por estar siempre a mi lado apoyándome, especialmente a mis amigas con las que fui parte de la Universidad del Azuay y a mis amigos con los que comparto cada fin de semana; gracias a ustedes por enseñarme el verdadero valor de la amistad.

Un especial agradecimiento a la Unidad Educativa del Milenio Manuel J Calle por abrirme las puertas de su institución para realizar el proceso de investigación.

RESUMEN

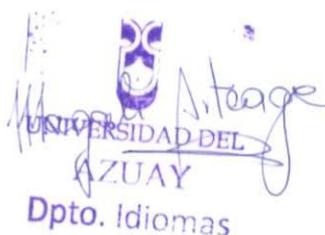
El presente artículo tiene como objetivo generar un proceso de autoevaluación en la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle que le permita transformarse en un entorno inclusivo, para ello se aplicó el ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad), cuestionario que pretende que se reconozcan las fortalezas y debilidades de la institución, sustentado en el enfoque de la educación inclusiva. Entre los hallazgos más importantes se encontró que en el contexto escolar la institución necesita mejorar los canales de comunicación entre padres y maestros y fortalecer los lazos de convivencia entre los profesores; a nivel de recursos se los debe organizar mejor para atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, se debe incentivar la participación del profesorado y mejorar la calidad educativa.

Palabras Claves: educación inclusiva, ACADI, diferencias, autoevaluación de centros.

ABSTRACT

The objective of this article was to generate a self-evaluation process at the "Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle", so that the unit becomes an inclusive environment. For this, the ACADI (Self-evaluation of Centers for Attention to Diversity) was applied. This questionnaire seeks to recognize the strengths and weaknesses of the institution to support the approach to inclusive education. It was determined among the most important findings of the school context that the institution needs to strengthen ties of coexistence among teachers and improve the communication channels between parents and teachers. The resources have to be better organized to meet the educational needs of all students. Also, the participation of teachers to improve the quality of education should be encouraged.

Keywords: inclusive education, ACADI, differences, self-evaluation of centers.



A handwritten signature in blue ink, consisting of stylized, overlapping loops and curves.

Translated by
Ing. Paul Arpi

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión actualmente en Latinoamérica aún es una utopía que los gobiernos y las instituciones educativas quieren alcanzar para que todos accedan al sistema educativo; sin embargo, la educación se está convirtiendo en un negocio y de baja calidad; y Gentili (2003) plantea que, la concepción de los sistemas nacionales latinoamericanos ha sido casi siempre la de ofrecer educación pobre a los pobres, dando solo oportunidad a las grandes élites la oportunidad de acceder a la educación.

En América Latina y en nuestro país, la educación inclusiva viene siendo uno de los retos más grandes que se quiere alcanzar para lograr una sociedad de equidad; los gobiernos poco a poco han ido implementado en sus políticas educativas todo lo referente en materia de educación inclusiva; Espinoza y Cariño (2016), establecen que pese a esto, aún existe “carencia dentro de su gestión para lograr trascender de estos conceptos en el tejido social y en la práctica educativa” (p.264). Sin embargo, a pesar de tener claros los conceptos de lo que es educación inclusiva en sus políticas, para hablar de inclusión primero hay que conocer todo lo que implica ser latinoamericano; ya que según afirma Guillén (2016) “Hablar de educación inclusiva en Latinoamérica puede resultar un reto mayor; y es que quien se atreva a hacerlo sin comprender lo que significa Latinoamérica y lo que significa ser latinoamericano podría hablar únicamente de utopías” (p.47). Esto hace referencia a que Latinoamérica es una región multidiversa, enriquecida de etnias y culturas.

Partiendo desde que la educación actual es impartida pobremente, se evidencia algo mucho más fuerte en las aulas de clases y es, el no respeto a las diferencias, llegando a homogeneizar a cada niño con pedagogías correctivas y dando “apoyo exclusivo a los “diferentes” a través de un enfoque clínico” más no desde un enfoque social-educativo que impulse a la educación como afirma (Durán, 2011, p. 161); llegando a convertir cada día más al sistema educativo en un modelo terapéutico en donde todos se convierten en doctores para atender al niño “diferente”.

Para Duschatzky y Skliar (2000), hay términos y discursos de moda que se presentan en la época, palabras que se utilizan para tapar la realidad que vivimos, configurando los imaginarios sociales sobre alteridad, dando nombres negativos a los diferentes y creando una cultura en donde la persona diversa es mala; la alteridad, para poder formar parte de la diversidad cultural bien entendida y aceptable, des-racializarse, des-sexualizarse, despedirse de sus marcas identitarias, ser como los demás; este tipo de pensamientos supone que la

pobreza es solamente del pobre, que la violencia solo es del violento, que el fracaso escolar del alumno.

Una parte importante de la educación inclusiva es la interculturalidad, la misma que debe ser abordada como base de una educación más humana, en donde se respete al otro y que siempre esté encaminada a una educación para todas las personas, libre de racismos y en donde la heterogeneidad sea un punto clave para atender a la diversidad. “Sin embargo, tales afirmaciones sólo tienen sentido si es que de antemano aceptamos que tanto la sociedad como las escuelas son un espacio de encuentro para grupos humanos diversos que, además, están en permanente transformación” (Poblete, 2009, p. 182).

En estos últimos años, la inclusión en nuestro país está tomando posición a nivel educativo, sin embargo, solo ha quedado escrito en documentos, pues en la práctica deja muchas insatisfacciones. El gobierno de Ecuador en sus políticas públicas, está un paso adelante en temas de inclusión y, cabe destacar que en nuestro país, la interculturalidad a nivel de marco constitucional, es el único en los países de Latinoamérica que tiene un documento oficial escrito, creado en el 2011, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que garantiza el respeto a los derechos de los estudiantes con el fin de que todos accedan a la educación sin ser segregados, pues reconocer “la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras” (Aguado y Olmo, 2009, p.17) sin embargo, no solo es tener en documentos escritos, si no se practica no habrá buenos resultados.

Como pieza fundamental de este trabajo investigativo, es importante destacar el concepto de educación inclusiva e intercultural; el Ministerio de Educación (2011), haciendo referencia a la UNESCO (2008) define a la inclusión como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la (...) participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión desde la educación” (p. 29).

Dueñas (2010) cita a Serra (2000), para señalar que la inclusión es aceptar a la diversidad como algo positivo y enriquecedor del grupo que forma sus relaciones dentro de un entorno multidimensional. Y para Farrel (2001) “la inclusión educativa es el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad” (p. 362).

Simón y Echeita (2013), definen que la inclusión son principios que garantizan que las personas con discapacidad sean tratadas como miembros más de la comunidad en donde sean valorados tratados equitativamente. La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993), citado por Moliner (2013) define a la inclusión “como una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde (p. 10).

Moliner (2013) cita a Armstrong (1999), en define a este enfoque como un derecho para todos los niños en compartir un entorno educativo común en donde todos sean apreciados por igual; independientemente de sus diferencias sean estas sexuales, clase social, etnia o estilo de aprendizaje; pues la educación inclusiva es aceptar a todo niño en el sistema escolar, sin importar su condición sea cual sea; también, se debe facilitar todos los mecanismos de entrada a la educación que, como afirma el autor, se hagan “realmente efectivos los derechos a la educación” por tanto, Mendoza (2011) hace referencia a Sánchez (2009) planteando que en las instituciones se debería crear espacios de igualdad y equidad para poder erradicar la exclusión y segregación, en donde todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones sean estas sociales, culturales o personales.

Durán, (2011) expresa que educación inclusiva es eliminar por completo todas las etiquetas hacia las personas con discapacidad y con Necesidades Educativas; plantea que los profesores están llamados a respetar las diferencias de cada uno de sus alumnos y verlos a todos los como seres humanos holísticos y dinámicos.

Blanco, (2008) en cambio hace referencia a lo que es educación inclusiva desde el enfoque de la UNESCO, plantea que es un proceso que orienta a atender las necesidades de todos los estudiantes para de esa forma reducir la exclusión escolar; afirma también que para que la inclusión se dé, es importante que todos los alumnos participen en el proceso educativo especialmente la población en riesgo de ser excluidos.

Ahora bien, desde el enfoque de la educación inclusiva, la educación no es centrarse en un solo individuo “discapacidad” y mirar a esa persona como el único diferente, cuando en las aulas de clases la diversidad debe siempre prevalecer en la mente del maestro como factor para una educación para todos; por lo tanto, Gallo (2011) a partir de esto, plantea que la educación inclusiva es:

Teoría y práctica, pero es también campo problemático de los profesionales de la educación, ya que propone atender y responsabilizarse del otro, de ese otro que como sujeto existe y que es diferente al otro, no sólo se hace referencia al otro con alguna discapacidad, sino al otro diferente, al otro que existe y que me corresponde mirar, tratar, ayudar, reconocer (p.144).

Para poder entender al otro como tal, se necesita la comprensión de la diversidad cultural que hay en el entorno y el respeto a las diferencias, no ver al otro como el anormal o como el “diferente” cuando todos los somos; cuando se logre conectar la realidad cultural con la práctica educativa lograremos incrementar el respeto hacia el otro y comprender que vivimos rodeados de diferencias sean culturales, étnicas, sexuales, costumbres, creencias, género, discapacidad, etc., solo es cuestión de llegar a la comprensión de que todos somos parte del mismo mundo y tomar conciencia de que a pesar que se vive con el otro, se lo invisibiliza y se lo segrega.

La diversidad y la interculturalidad, implican la comprensión de los sujetos de las diferencias culturales, lenguajes, costumbres, creencias, tradiciones, pero también diferencias de género, de ritmos y estilos de aprendizaje (...) asumir plenamente la interculturalidad implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias. El mundo contemporáneo, cada vez más intercomunicado, es también un mundo cada vez más intercultural. (Guzmán, 2012, p. 8, 103)

Brindar educación desde el enfoque inclusivo implica un proceso para todos los niños y niñas sin importar su color de piel, su condición física, social o económica, su ideología, su condición de salud u orientación sexual; respetando su diversidad como una cualidad importante para el desarrollo positivo de cada individuo, un sistema educativo que garantice un aprendizaje de calidad, en donde los docentes sean capaces de atender las necesidades de cada uno de sus alumnos y sobre todo que ningún niño sea excluido.

El racismo a lo largo de los años ha excluido a muchas personas del sistema educativo, por su color de piel o etnia; Ecuador, es un país multiétnico presentando un mosaico de varios pueblos indígenas que por consecuencia del racismo poco a poco han ido desapareciendo, según Valencia (2011); afirma que los pueblos indígenas son, sin duda, los más que más han sufrido las consecuencias del racismo y la discriminación racial (...) pues en el censo se pedía que las personas se identificaran como indígena, negro, mestizo, blanco u otro. “Es de presumir que muchos indígenas, con el propósito de evitar ser víctimas del racismo y pasar

a otro nivel, se declararon como mestizos o quizá como blancos” (p.160). Estamos viviendo momentos críticos a nivel de educación. Educación inclusiva, es respetar y valorar a estos pueblos indígenas como algo fundamental en el desarrollo de las sociedades; segregarlos o excluirlos, es desvestirlos y despojarlos de sus vestimentas y costumbres, quitarles la lengua, haciendo que pierdan su concepción de vida de su propio mundo; lo que nos lleva a la pregunta ¿Cómo se está tratando o educando a las personas indígenas?

Las realidades culturales que están presentes en el aula de clases, gracias a la homogeneización y a las prácticas educativas a nivel curricular, han ido poco a poco ocultando a la diversidad y la heterogeneidad de una manera cruel. Es por ello, que es tan necesario tomar conciencia de la realidad y asumir el papel que tenemos como docentes, empezando a mirar la interculturalidad como factor de enriquecimiento y de construcción social, así como “la valoración y aceptación del otro distinto” (Poblete, 2009).

La apatía y la resistencia de muchos docentes son síntomas también de la ausencia de sentidos de sus actos educativos, de la confusión y ansiedad que genera el no saber integrar, articular perspectivas transformadoras: equidad de género, interculturalidad, inclusión. De no poseer las herramientas teóricas y metodológicas que se ajusten a sus tiempos posibles de pensar, programar y concretar el acto educativo (Ames, 2006, p. 318).

Uno de los temas más polémicos que se vive a nivel del mundo posiblemente es la aceptación a las diversidades sexuales; y si hablamos de educación para todos se refiere a que sin importar su condición también tengan el mismo derecho a educarse; otro ejemplo de ello es la sexualidad y el tema de género que a lo largo de los años ha sido un tema controversial, mal abordado en las aulas de clases y sobre todo muy segregado a nivel escolar; es ahí cuando la diversidad como tal pierde su nombre y se vuelve un discurso de odio y homofobia solo para el “diferente” (homosexual). “La educación inclusiva es un proceso en pleno desarrollo en muchos países; un camino que conlleva grandes tensiones, temores y contradicciones, las que en particular parecen profundizarse cuando la inclusión se refiere a la diversidad de género y sexual” (Cid, 2016, p.15). Como profesores debemos tener plena conciencia y respeto de todo tipo de diferencia sexual y de sus manifestaciones, ya que como parte de una sociedad es importante considerar que:

La sexualidad es parte del lenguaje mismo de la vida, del ser humano y su devenir como especie (...) la educación para la sexualidad y género no puede ser un hecho aislado del resto de la educación ni un hecho dirigido al control de la natalidad. La

vida sexual es mucho más compleja y va mucho más allá de la mera función biológica del sistema reproductor; involucra actitudes, valores y prácticas asociadas con la autoestima, la sexualidad, la salud y la prevención, entre los factores más importantes. (Álvarez y Camacho, 2013, p. 95,96)

Atender a la diversidad como afirman varios autores es el camino para erradicar la desigualdad y lograr una educación para todas las personas, ya que la homofobia y la violencia de género actualmente en nuestro país cada vez es más concurrente y en las escuelas lo que se hace muchas veces es satanizar la realidad o peor ocultarla; López y Martínez (2015) plantean que:

La gestión de la diversidad consiste en aprender y entender que todas las personas somos especiales, diferentes y tenemos que construir espacios en los que podamos vivir sin sentir miedo a decir lo que pensamos, lo que queremos o lo que nos gusta, no podemos limitarnos a enseñar a tolerar a quien es diferente, porque en definitiva todos y todas los somos. (...) Esta formación debe ser transversal en todos los niveles educativos, de forma que tanto el profesorado como la comunidad educativa y la familia participen de esta visión de la diversidad de los seres humanos. Para ello, es necesario, impulsar la formación del profesorado en educación afectivo sexual, porque suya es la responsabilidad de garantizar el derecho que tienen sus alumnos y alumnas a expresar su identidad libre de cualquier violencia y cualquier censura (p. 1, 3).

Brito (2008), establece que para que la educación camine hacia la inclusión es importante centrar el aprendizaje en el individuo con una perspectiva humanista ya que se entiende que el ser humano no es un objeto por lo tanto se requiere educar para la emancipación, enseñar a ser críticos de la realidad social, política y económica, a través de una educación que acepte la diferencia y sobre todo que no deje de lado las prácticas populares y culturales.

La educación popular aboga por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad. Una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe. La educación popular debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados (p.34-35).

La inclusión no debe ser vista desde un papel escrito, la inclusión debería trascender más allá de integrar a niños en el aula, para Guzmán (2011).

La posibilidad de una inclusión, no radica en realizar adecuaciones curriculares para atender a la diversidad de procesos y formas de aprendizaje, sino de una nueva ética, que se vincula hacia la defensa de los derechos humanos de todo individuo para acceder a la educación, a la participación, a la justicia y a la equidad social (p.75).

Ahora bien, sabemos a nivel de teoría lo que es educación inclusiva; sin embargo, es necesario problematizar las prácticas. Y, comenzando desde los términos es importante no confundir lo que es integración escolar con educación inclusiva; actualmente se tiende a confundir y se piensa que realizar inclusión es aceptarle al niño con discapacidad en la escuela, colocarlo en el aula y listo; sin embargo, lo que se está haciendo es etiquetarlo, segregarlo de las actividades del grupo o realizar una adaptación a nivel curricular que lo separa de sus compañeros; como resultado final, se termina creyendo que inclusión es solo para las personas con discapacidad y que educación intercultural es para los “indígenas”, cuando en realidad lo que se ha venido haciendo ha sido simplemente una integración escolar.

El progreso hacia la inclusión nos lleva a comprender que no basta sólo con integrar al que está fuera de la escuela, (alumno con discapacidad o NEE); hay que entender que existe una diversidad que no solo confiere a este tipo de educandos, sino también a ciertos grupos que son excluidos por la sociedad (grupos que se encuentran en situación de desventaja y vulnerabilidad; niños de zonas rurales, indígenas, menores en extrema pobreza o con VIH, etc.). (Durán, 2011, p.176)

Muchos estudios se han venido realizando a lo largo de los años para poder atender a la diversidad, en este estudio se realizará la autoevaluación de la institución con un nuevo instrumento llamado ACADI (Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión) que fue validado en 134 países de la región de Murcia, y que según los autores; los resultados son más específicos de cómo se encuentra la institución a nivel de fortalezas y debilidades. Este instrumento se fundamenta en el modelo de educación inclusiva que “pretende el desarrollo de una atención eficaz a la diversidad del alumnado escolarizado en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” (Arnaiz, P. & Guirao, J. M., 2015, p.2).

ACADI, fruto de varias investigaciones (Arnaiz, Castro, Martínez, 2008; Guirao, 2012; Guirao, Arnaiz y Garrido, 2013), es un instrumento que no ha sido utilizado en nuestro país, por lo que sería la primera vez a nivel nacional. El instrumento contiene las siguientes características:

Incluir un sistema de indicadores para evaluar la calidad de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado que se convierte a un referente inclusivo inequívoco.

Adaptado al contexto educativo y normativo.

Ser una herramienta operativa, de fácil manejo para los centros, que busque generar procesos de reflexión y autoevaluación colegiada y que identifique las posibles actuaciones de mejora que permitan avanzar a las escuelas hacia contextos cada vez más inclusivos. (Arnaiz, P. & Guirao, J. M., 2015, p.47).

El instrumento consta de 4 ámbitos que le permite analizar distintos contextos de la vida educativa de los centros de forma independiente (contexto, recursos, proceso educativo y resultados). Se realizó un estudio en cuatro escuelas de educación infantil y primaria de la región de Murcia, se enfocaron en el ámbito “Proceso Educativo”, su uso permitió realizar un esquema de la realidad presente en cada institución, e identificar las fortalezas y las debilidades existentes en los mismos con el fin de promover una educación para todos Arnaiz, P., De Haro, R. & Guirao, J. M. (2015).

Si realizamos un recorrido de los estudios que se han hecho para llegar a materia de educación inclusiva, podemos destacar los siguientes:

Ganuzo, (2014), en su proyecto de grado, a través de un instrumento que le permitió la evaluación del centro Educación Infantil y primaria, analizó las opiniones del profesorado, alumnos y familias sobre las características que tendría la educación inclusiva, a través de la aplicación de un instrumento de evaluación en el Centro “Urraca Reina” España. Se utilizó como fuente bibliográfica el *Index For Inclusion*, posterior a eso procedió a explicar los resultados de la investigación.

Fernández (2017), a través del Índice para la Inclusión realizó una autoevaluación del Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay (CEIAP), donde determinó como se han desarrollado las tres dimensiones a través del índice (culturas, políticas y prácticas inclusivas), para que la institución se convierta en inclusiva. Se hizo grupos focales con los estudiantes, profesores y padres de familia y se aplicó las preguntas sugerida a los docentes y padres. “Entre los resultados que se encontraron, la dimensión

relacionada con las prácticas inclusivas tiene un mayor desarrollo que el de la cultura, así también a nivel de comunidad educativa es necesario trabajar con los padres en la dimensión que se encuentra más baja” (p.5).

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, del cual se derivará como técnica para recoger datos el instrumento ACADI (Autoevaluación del Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), herramienta que pretender ser un referente para entender la educación inclusiva, generando procesos de reflexión y potenciando el establecimiento de una cultura evaluadora en la Unidad Educativa Manuel J. Calle, con el objeto de identificar sus fortalezas y debilidades, desde las que proyectar planes de mejora y procesos de innovación tendentes a la configuración de escuelas cada vez más inclusivas (Arnaiz y Guirao, 2015).

Los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando situaciones de segregación y de exclusión (Bolívar y López, 2009; Ainscow y Sandill, 2010; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Waldron y Mcleskey, 2010; Arnaiz, 2011; Escudero y Martínez, 2011; citados por Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015), por esta razón se deben generar procesos de reflexión y autoevaluación sobre las prácticas que se desarrollan en la Unidad Educativa.

El proceso también requerirá de una etapa de sensibilización para disminuir los estereotipos y prejuicios que bloquean el diálogo igualitario y el desarrollo de un proyecto educativo compartido.

Técnica	Instrumento	Informante	Propósito
Cuestionario	ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la	Profesores	Generar procesos de reflexión y autoevaluación sobre los ámbitos: Contexto escolar Recursos

	Diversidad desde la Inclusión)		Proceso educativo Resultados
--	-----------------------------------	--	---------------------------------

Fue importante realizar la validación del instrumento, contextualizándolo a los términos de la cultura ecuatoriana, con el fin de generar una mayor comprensión en el contexto educativo y en los profesores que iban a ser evaluados, para lo cual se lo aplicó en dos instituciones de la ciudad de Cuenca, José Víctor Ordóñez y la Escuela Monte Sinaí, donde se entregó todo el cuestionario impreso a nueve docentes entre las dos instituciones. Se pidió a los docentes de dicha institución que revisaran y que marcaran las preguntas o palabras que no se entendían, entre las aportaciones que realizaron, dijeron que se entendía el vocabulario y las preguntas. Posteriormente se sensibilizó a los docentes y personal administrativo de la Institución en la que se realizó la investigación, explicando el objetivo y el instrumento que se emplearía, luego se coordinó con las vicerrectoras la aplicación; posteriormente, se aplicó el cuestionario a todos los docentes y al personal administrativo, utilizando la herramienta de Google formularios, enviando el link a los correos personales con una minuciosa descripción de cómo aplicarlo. Se recogieron y analizaron los resultados de 49 profesores de un total de 86 de toda la institución, obteniendo una muestra equivalente al 56,9%, finalizando con el planteamiento de los resultados y la respectiva interpretación.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En esta investigación se planteó como objetivo reconocer las barreras y facilitadores para la inclusión en la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle, para lo cual fue necesario aplicar el cuestionario ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión); el mismo que está dividido en 4 ámbitos/dimensiones, ámbito A Contexto Escolar; B Recursos; C Proceso Educativo; y D Resultados, que se divide en 21 categorías, subdivididas en 66 indicadores, que a su vez contienen los ítems a ser evaluados con un total de 291 preguntas; cabe recalcar que el número de indicadores y preguntas para cada dimensión es variable y refleja distintos aspectos de la vida del centro educativo que hay que tener en cuenta para una atención a la diversidad, según señala el autor del instrumento.

Tabla 1: Cuadro de interpretación

PUNTUACIÓN MEDIA	INTERPRETACIÓN
Entre 1 y 2	Resultado pobre
Entre 2 y 3	Resultado intermedio
Entre 3 y 4	Resultado satisfactorio

A continuación se presentan los resultados del ámbito A Contexto Escolar, con las respectivas categorías, indicadores, puntuaciones mínima, máxima, media, desviación típica y número de preguntas por indicador.

Tabla 2: Resultados del ámbito A

Dimensión / Ámbito	Categoría	Indicador	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ	Número de pregunta
Contexto Escolar	Proyecto de Centro	Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa	49	1,67	3,14	2,55	0,43	15
		Conjunción de acciones entre agentes educativos	49	2,08	3,20	2,57	0,41	8
		Política institucional de formación del profesorado	49	1,69	2,78	2,2	0,42	5
		Coordinación y colaboración	49	1,65	2,82	2,19	0,46	8
		Liderazgo pedagógico	49	1,92	2,51	2,27	0,18	12
		Estructura organizativa inclusiva	49	2,08	2,94	2,51	0,32	8
		Dispositivos proactivos hacia la diversidad	49	1,79	2,65	2,23	0,33	5
		Polivalencia de funciones a cargo de los recursos	49	2,62	2,89	2,78	0,19	2
		Posibilidad de flexibilizar el horario	49	3,1	2,90	3	0,33	2

		Plan de acogida para el nuevo profesorado	49	1,75	2,16	1,93	0,14	7
		Coherencia del currículo	49	2,45	3,02	2,80	0,21	8
		Flexibilidad y polivalencia del espacio	49	2,37	3,02	2,59	0,25	6
		Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos	49	2,69	2,69	2,69	-	1
		Plan de acogida del alumnado	49	1,79	2,94	2,39	0,35	15

Nota: La categoría con sus respectivos indicadores corresponden al instrumento ACADI y los resultados obtenidos son de su aplicación.

El ACADI plantea que el ámbito A **contexto escolar**, es importante porque incluye indicadores referidos a la previsión y adecuada organización de acciones educativas por parte del centro para la atención ordinaria y extraordinaria de la diversidad. En el análisis de resultados, la media más alta es 3/4, que se interpreta como intermedio, corresponde a “posibilidades de flexibilizar el horario, existencia de tiempos diversificados en función de las necesidades” que se relaciona con el hecho de que los profesores deben tomar en cuenta las necesidades educativas de todos los alumnos en relación a la adaptación y diversificación de los horarios; en el indicador “plan de acogida para el nuevo profesorado” se obtiene la media más baja, 1,93/4, que se interpreta como pobre, y se refiere a la existencia de un plan de acogida más menos formalizado para facilitar la inserción del profesorado que se incorpora por primera vez al centro.

En este mismo ámbito, en la categoría PROYECTO DE CENTRO, el indicador “valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa” hace referencia a las visiones, ideas, concepciones que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos, obteniendo una media de 2,55/4 que se interpreta como intermedio; en la pregunta que plantea si *la institución se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias* tiene un resultado de 3,14/4, que se interpreta como satisfactorio, y en la más baja un resultado de 1,67/4, que se interpreta como pobre, se asigna al hecho de que *la familia comparte con la institución los valores que se promueven en casa*.

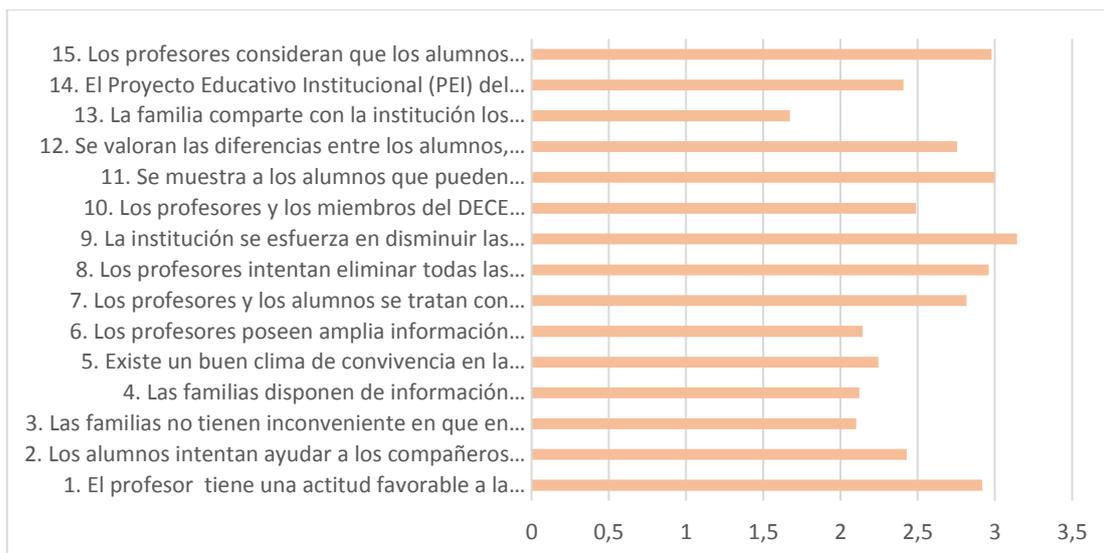


Gráfico 1: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

En el indicador que establece la “conjunción de acciones entre agentes educativos”, que se vincula con la colaboración que tiene la institución con las familias, obtiene una media de 2,57/4 que se interpreta como intermedio; y en la pregunta que hace referencia a si *los profesores motivan a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos* un resultado de 3,20/4 que se interpreta como satisfactorio; y en la pregunta más baja con un resultado de 2,08/4, que se interpreta como intermedio, en donde plantea *si la familia conoce, a través de la institución: El Plan de Acción Tutorial, el Plan de Convivencia, las medidas de Atención a la Diversidad y los principios de no discriminación e inclusión educativa.*

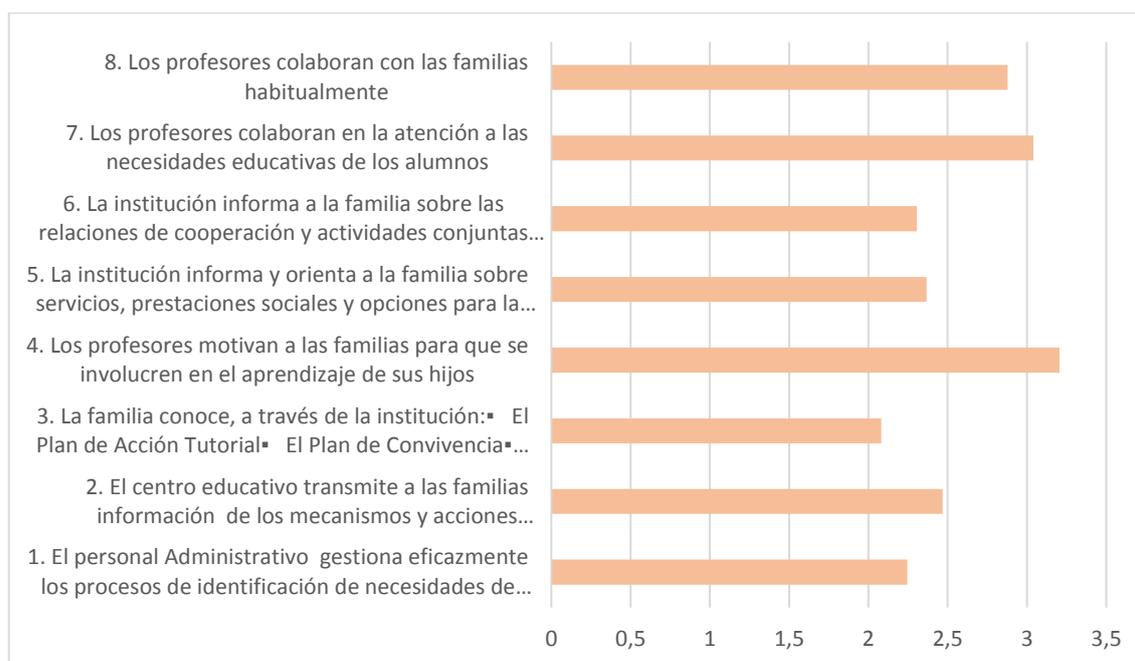


Gráfico 2: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

En cuanto al indicador que establece lo relacionado a “la política institucional de formación del profesorado” que hace referencia al espacio que se requiere para hacer posible lo anterior como asunto institucional y no solo particular, se obtiene una media de 2,2/4 que se interpreta como intermedio; en la pregunta relacionada con *las actividades de formación de los profesores de centro y la ayuda a desempeñar un trabajo conjunto de forma más eficaz*, se tiene un resultado de 2,78/4 que se interpreta como intermedio; y en la pregunta más baja que hace referencia a si *los profesores reciben capacitaciones sobre el uso de la tecnología* alcanza un resultado de 1,69/4, que se interpreta como pobre.

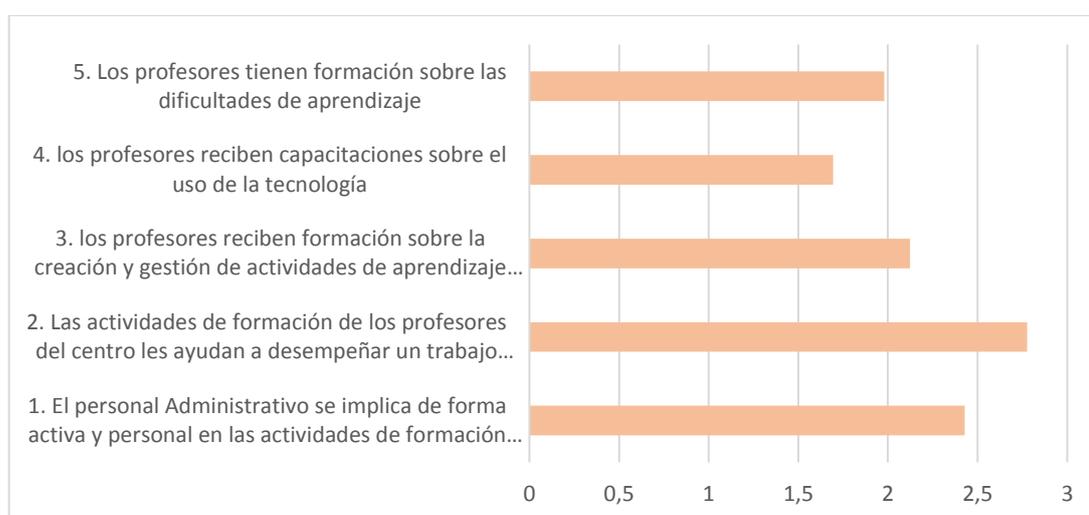


Gráfico 3: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

El indicador que plantea “la coordinación y colaboración” y que se refiere al trabajo en conjunto para organizar, analizar prácticas y solucionar problemas, obtiene una media de 2.19/4 que se interpreta como intermedio; y en la pregunta relacionada a *si se establecen reuniones periódicas para la coordinación de los profesores entre niveles/áreas/departamentos de la institución*, el resultado es de 2,82/4, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta que hace referencia a si *el profesor trabaja estrechamente con otros profesionales, maestro de audición y lenguaje, fisioterapeuta, orientador, DECE y maestro de talleres*, se obtiene un resultado de 1,65/4 que se interpreta como pobre.

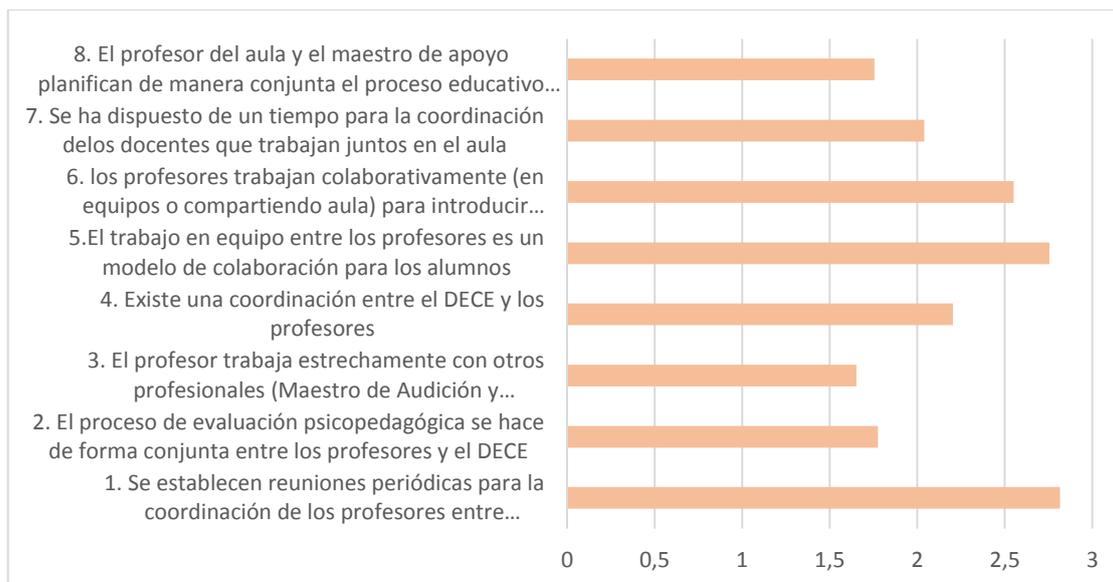


Gráfico 4: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

El siguiente indicador propone el “liderazgo pedagógico”, que hace referencia al impulso, estímulo, apoyo y potenciación de la idea de centro como una comunidad, se obtiene una media de 2,27/4, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta, *la dirección de la institución establece los acuerdos en los objetivos y las prioridades de la escuela* un resultado de 2,51/4 que se interpreta como intermedio, en la pregunta que hace referencia a *como se desarrollan proyectos de formación e innovación en la institución impulsados por el personal administrativo* con un resultado de 1,92/4, que se interpreta como pobre.

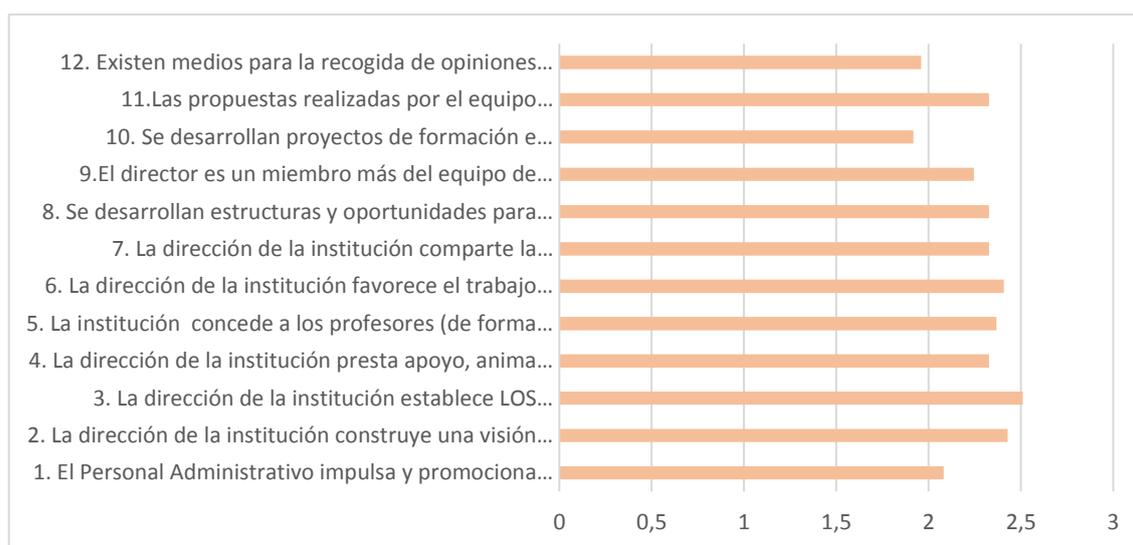


Gráfico 5: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

En el indicador que plantea “la estructura organizativa inclusiva”, que hace referencia a la organización de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas comunes y por el conjunto del profesorado, se obtiene una media de 2,51/4 que se interpreta como intermedio; en la pregunta, *los alumnos que lo necesitan tienen su adaptación curricular de refuerzo* recibe un puntaje de 2,94/4 que se interpreta como intermedio; y en la pregunta que hace referencia a *los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación de una enseñanza inclusiva*, un resultado de 2,08/4, que se interpreta como intermedio.

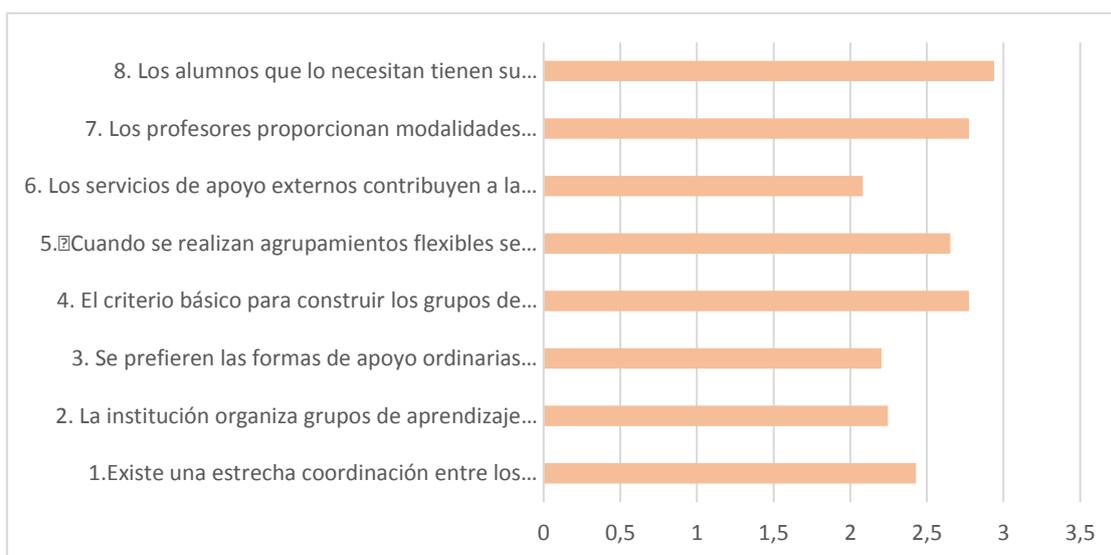


Gráfico 6: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

En el indicador “los dispositivos proactivos hacia la diversidad”, que hace referencia a la presencia en el funcionamiento cotidiano de estrategias para detectar estudiantes con necesidades especiales así como, recursos y procedimientos de compensación educativa, se obtiene una media de 2.23/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta perteneciente a *si se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad de la comunidad educativa*, un resultado de 2,65/4, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta que hace referencia a *si existe un plan de acogida para el alumnado, para el profesorado, para las familias*, un resultado de 1,79/4, que se interpreta como pobre.

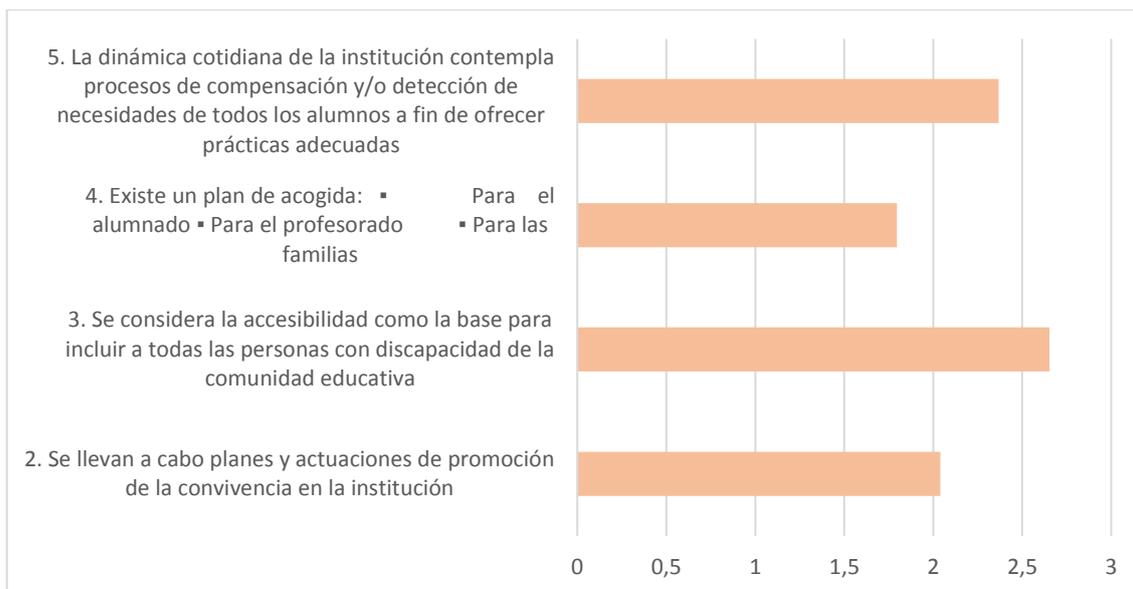


Gráfico 7: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

En este indicador que plantea “la polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos” a nivel de personal (no profesores) y profesores que participan en las actividades educativas curriculares y otras, se obtiene una media de 2,76/4, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta perteneciente a si *los profesores comparten la asignación de responsabilidades y tareas*, un resultado de 2,89/4 que se interpreta como intermedio; en la pregunta que se refiere a si *se produce una aceptación de responsabilidades compartida o periódica en el centro*, un resultado de 2.62/4, que se interpreta como intermedio.

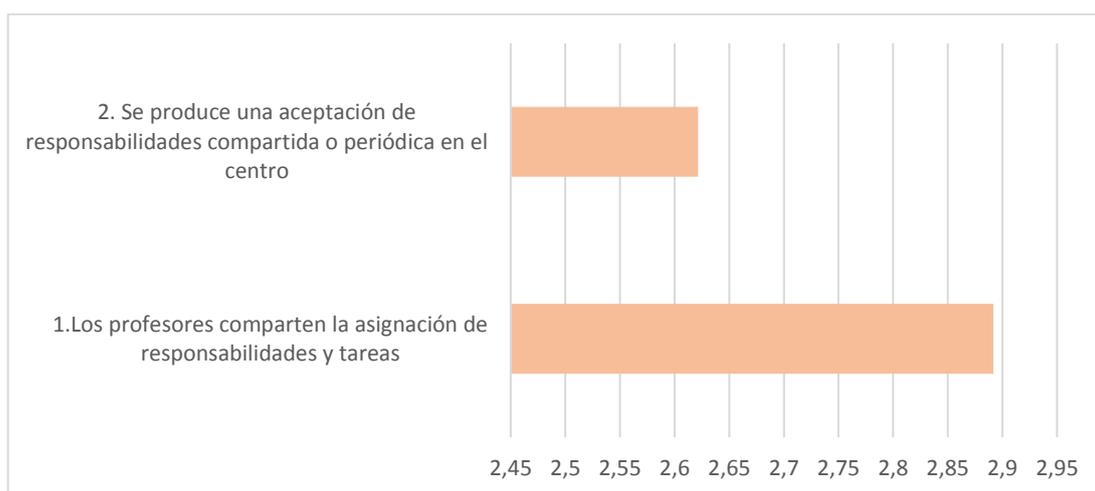


Gráfico 8: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

A continuación, el indicador, “las posibilidades de flexibilizar el horario”, que hace referencia a la existencia de tiempos diversificados en función de las necesidades, obtiene

un resultado de $3/4$, que se interpreta como satisfactorio; en la pregunta que hace referencia a si *se adaptan los horarios en función de las características y necesidades del grupo de clase*, un resultado de $2,90/4$, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta sobre si a *determinadas actividades de aula o de centro, se rompe la estructura horaria semanal*, un resultado de $3,1/4$, que se interpreta como satisfactorio.

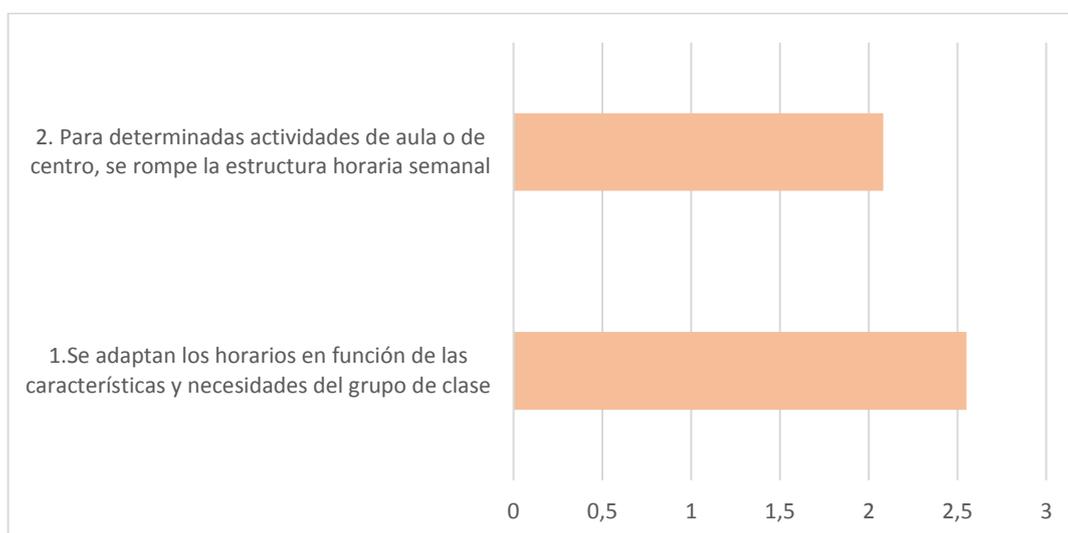


Gráfico 9: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

El siguiente indicador, “plan de acogida para el nuevo profesorado” que hace referencia a la existencia de un plan más o menos formalizado para facilitar la acogida e inserción del profesorado que se incorpora por primera vez al centro, obtiene un resultado de $1,93/4$, que se interpreta como pobre; en la pregunta que refiere a si *los profesores de nuevo ingreso se les introduce en las dinámicas habituales*, tiene un resultado de $2,16/4$ que se interpreta como intermedio; y en la pregunta que establece si *se lleva a cabo un plan o proceso de acogida a los profesores de nuevo ingreso en la institución*, un resultado de $1,75/4$, que se interpreta como pobre.

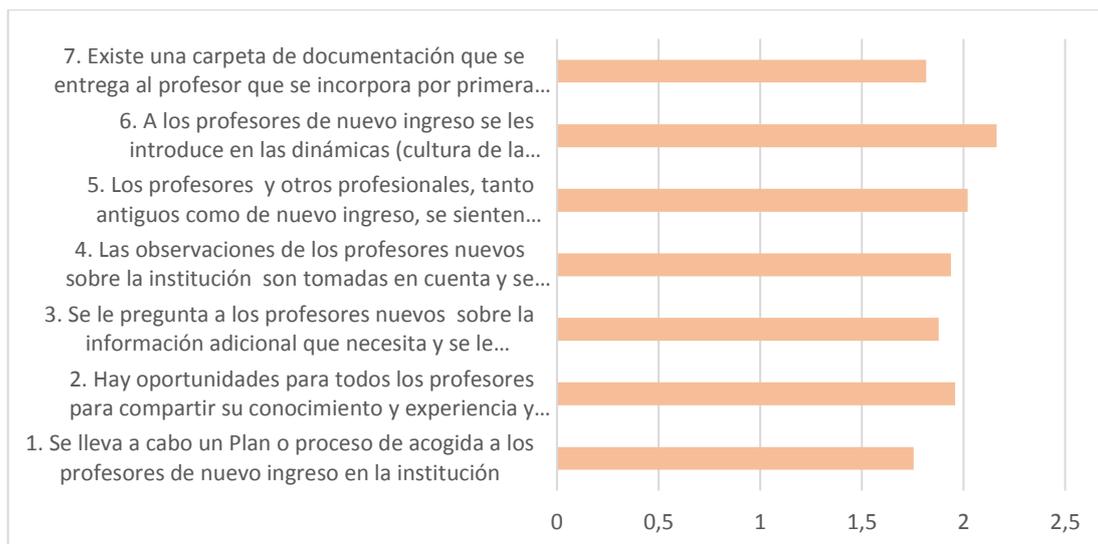


Gráfico 10: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

En el indicador, “la coherencia del currículum” en cursos, materias o áreas, en qué y cómo se enseña, se obtiene una media de 2,80/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta que hace referencia a *si se utilizan diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos*, tiene un resultado de 3,02/4, que se interpreta como satisfactorio; y en la pregunta donde expresa *si se unifican los criterios metodológicos de la institución que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados*, un resultado de 2,44/4, que se interpreta como intermedio.

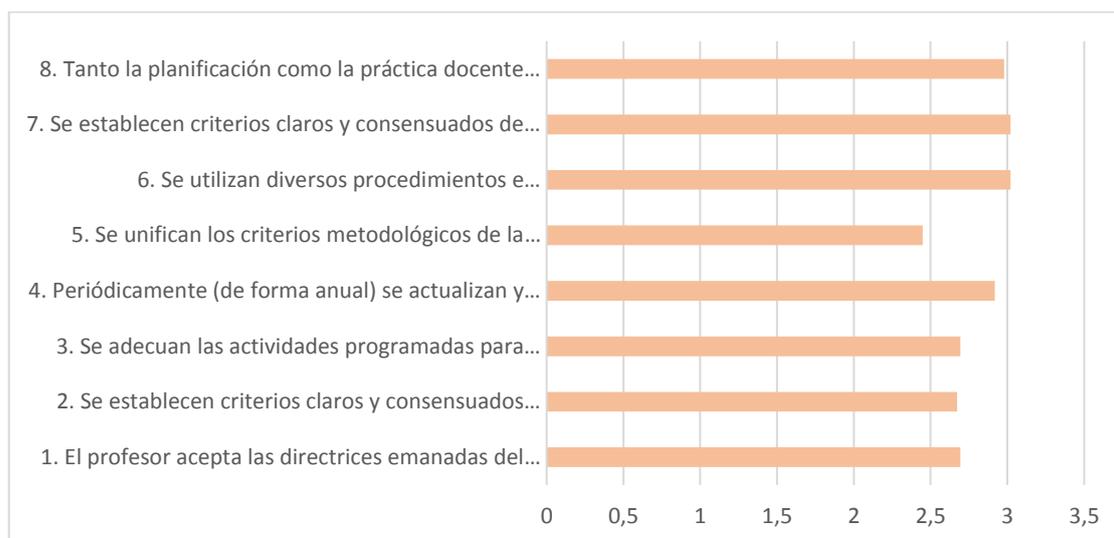


Gráfico 11: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

En el indicador, “la flexibilidad y polivalencia del espacio”, que hace referencia a la existencia de espacios diversificados o susceptibles de serlo para la realización de actividades variadas en las que se debe desarrollar facetas educativas diferentes de los alumnos, obtiene una media de 2,59/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta perteneciente a si *el tamaño de la institución es adecuada al número de alumnos y la finalidad educativa*, tiene un resultado de 3,02/4, que se interpreta como satisfactorio; y en la pregunta que establece si *las aulas disponen de requisitos funcionales para el desarrollo de la actividad académica*, un resultado de 2,37/4, que se interpreta como intermedio.

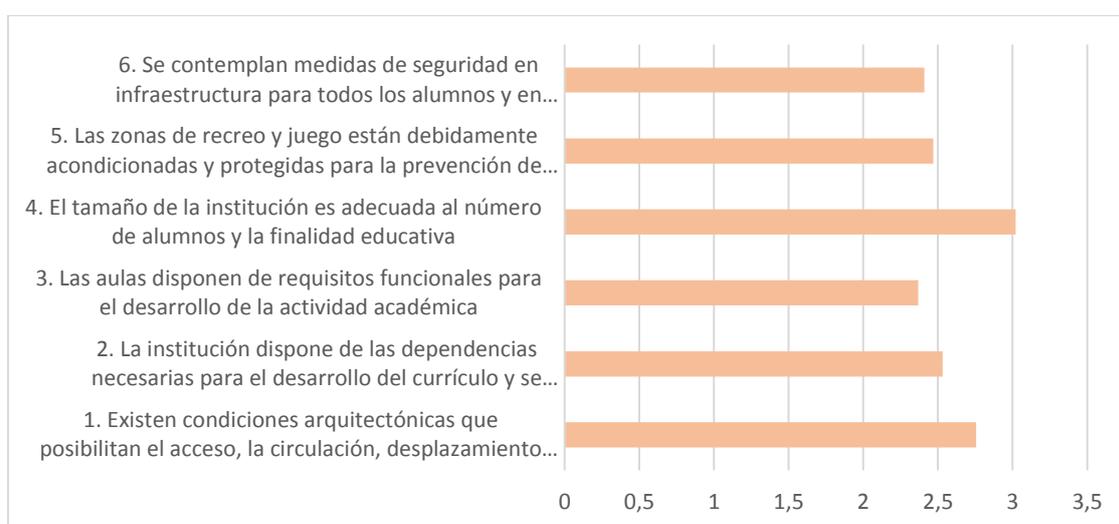


Gráfico 12: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

El indicador, “flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos, diversificación de los agrupamientos atendiendo a finalidades y necesidades”, que hace referencia a los grupos homogéneos o heterogéneos, obtiene una media de 2,69/4, que se interpreta como intermedio; y en su única pregunta que establece si *se llevan a cabo distintos tipos de agrupamientos de alumnos para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje*, tiene un resultado de 2,69/4, que se interpreta como intermedio.

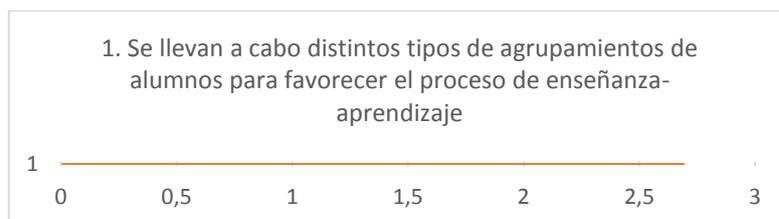


Gráfico 13: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar

Para terminar, el último indicador, “plan de Acogida del alumnado” que hace referencia a si existe con un cierto grado suficiente de formalización en un plan de acogida para todos los alumnos que se incorporan por primera vez al centro, obtiene una media de 2.39/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta perteneciente a si *la institución informa detalladamente sobre los derechos y deberes de los alumnos*, tiene un resultado de 2,94/4, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta que establece si *está previsto el procedimiento a seguir para establecer un plan de atención dirigido al alumno recién llegado*, un resultado de 1,79/4, que se interpreta como pobre.

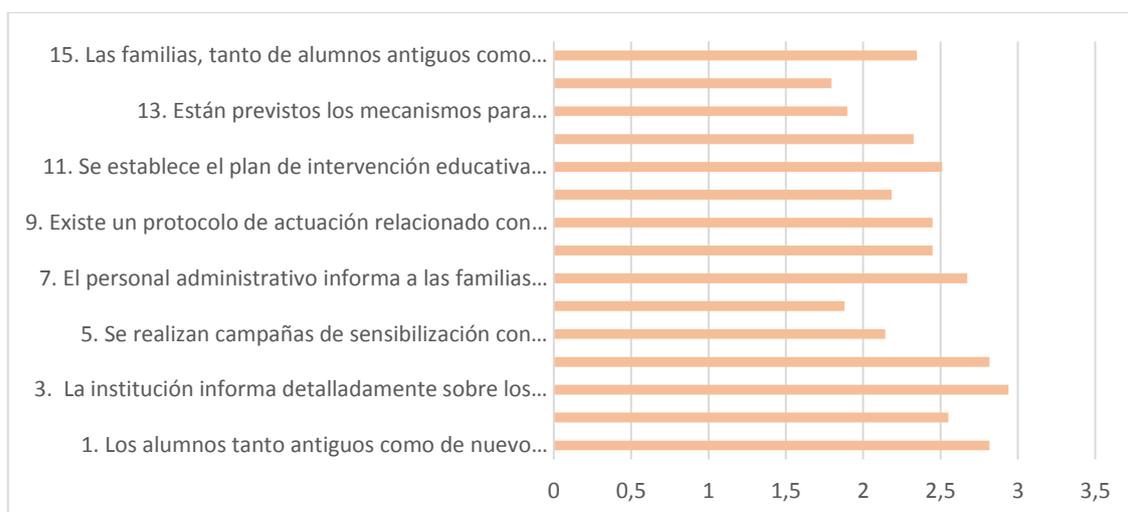


Gráfico 14: preguntas del indicador analizado de categoría; categoría: contexto escolar

A continuación, se presentan los resultados del ámbito B Recursos, con las respectivas categorías, indicadores, puntuaciones mínima, máxima, media, desviación típica y número de preguntas por indicador.

Tabla 3: Resultados del ámbito (B)

Dimensión / ámbito B	Categoría	Indicador	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv . Tip.	Número total de preguntas
		Criterios para la determinación de la provisión de recursos						
		Finalidad que se propone con la						

Recursos	B.1 Necesidad de materiales e instalaciones	dotación de los recursos	49	1,98	3,1	2,5	0,1	18
		Enfoque en la utilización de los recursos						
	B.2 Diversidad de materiales e instalaciones	La diversidad de las fuentes de la información	49	1,5	2,80	2,44	0,17	18
		Variedad de soportes de la información						
		Instalaciones adecuadas						
		Materiales variados						
		Diversidad de materiales para atender otras culturas						
		Inclusión de nuevas tecnologías de la información						
	Estabilidad de la plantilla	Disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores						
		Se promueven actividades de formación permanente del profesorado o proyectos de innovación educativa vinculadas a la mejora de la atención a la diversidad del alumnado						

	B.3 Profesorado	Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa						
		Objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa	49	1,98	2,61	2,24	0,12	11
	B.4 Organización de tiempos y espacios	Estructura de tiempos y espacios flexibles	49	2,24	2,84	2,47	0,26	4
	B.5 Recursos de aprendizaje	Autoadministración de información y guía del aprendizaje						
		Individualización de la enseñanza						
		Metodologías favorecedoras de la diversidad	49	2,37	3,22	3,01	0,08	13
	B.6 Apoyo/refuerzo educativo	Organización del apoyo o 8. Apoyo / refuerzo educativo						
		Diversidad en las modalidades de apoyo	49	2,14	2,98	2,41	0,10	14
	B.7 Familias	Participación de las familias y de la comunidad educativa						
		Apoyo por parte de las familias y la comunidad	49	2,41	2,59	2,48	0,07	4

Nota: Las categorías con sus respectivos indicadores corresponden al instrumento ACADI y los resultados obtenidos son de su aplicación.

El ACADI plantea que el ámbito B, **recursos**, es importante porque se relaciona con los indicadores referidos a la dotación del centro, se incluyen tanto los recursos materiales e instalaciones de aula y centro, como los recursos personales. En el análisis de resultados, la media más alta de todo el ámbito, es 3,01/4, que se interpreta como satisfactorio y que corresponde a RECURSOS DE APRENDIZAJE que se utilizan con estudiantes con diferentes ritmos, así como también con los profesores que requieren organizar el proceso educativo para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje a través de métodos y técnicas utilizadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En el indicador PROFESORADO, se obtiene la media más baja de 2,24/4, que se interpreta como pobre y que se refiere a la existencia de profesores estables en la institución que atiendan a las necesidades educativas de todos los alumnos, incentivando la participación de los docentes, incluidos los profesores de apoyo como fisioterapeutas de lenguaje y audición, psicólogos, entre otros.

En el ámbito escolar B, **recursos**, en la categoría B1 NECESIDADES Y PROVISIÓN DE RECURSOS se encuentran los indicadores “criterios para la determinación de la provisión de recursos”, “finalidad que se propone con la dotación de los recursos”, “enfoque en la utilización de los recursos”, obtienen una media de 2.5/4 que se interpreta como intermedio; la pregunta de más bajo puntaje perteneciente a si *los recursos son asignados a la institución para apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales*, obtiene un resultado de 1,97/4, que se interpreta como pobre. Y el más alto que se refiere a si *existe preocupación por parte de los profesores por encontrar recursos y apoyos que le ayuden a dirigir y mejorar el aprendizaje en el aula*, con un resultado de 3,10/4, que se interpreta como satisfactorio.

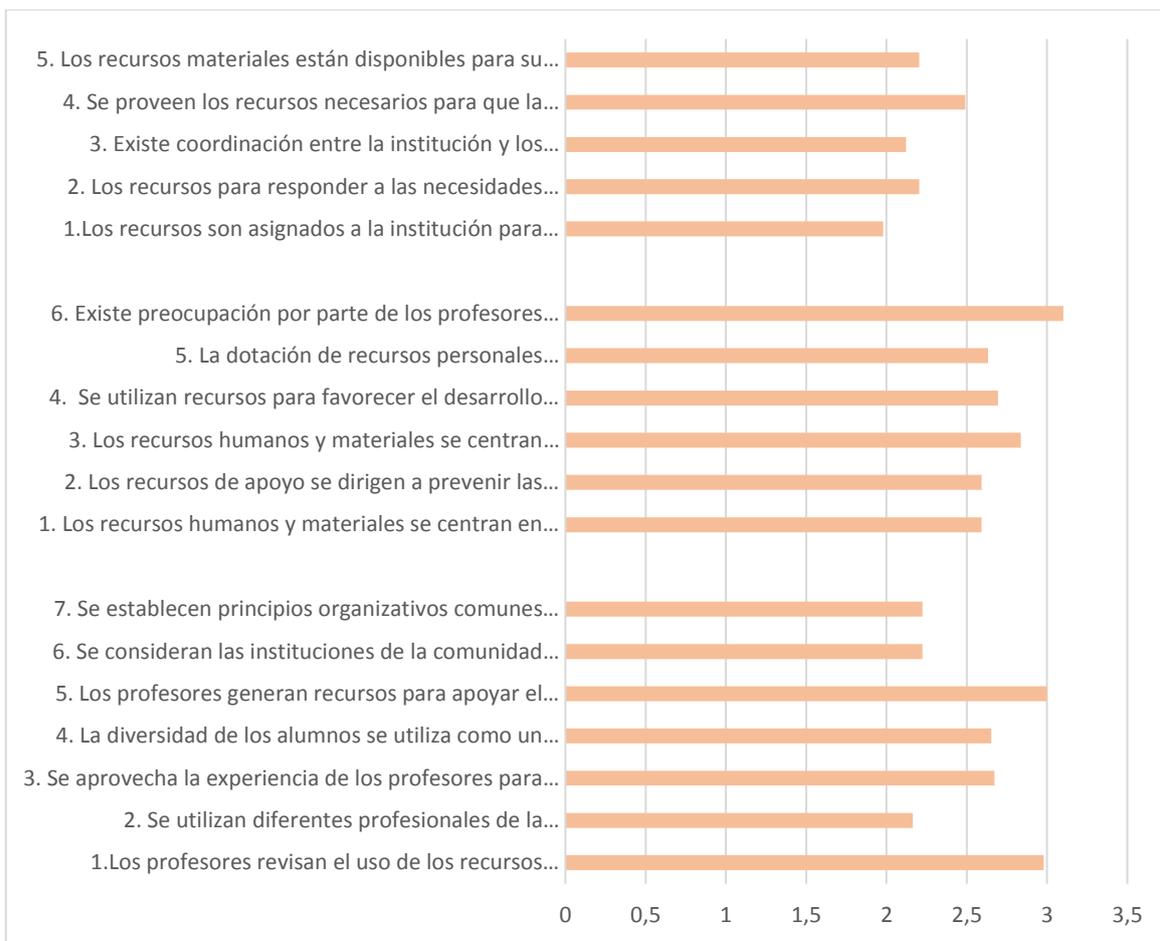


Gráfico 15: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Necesidades de materiales e instalaciones.

En la categoría B2 DIVERSIDAD DE MATERIALES E INSTALACIÓN, con los indicadores siguientes “variedad de fuentes y soportes de la información”, “instalaciones adecuadas”, “materiales variados”, “diversidad de materiales para atender otras culturas e inclusión de nuevas tecnologías de la información”, obtienen una media de 2,44/4, que se interpreta como intermedio; la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si se *facilita a los alumnos el contacto con todo tipo de materiales escritos: prensa, cuentos, cartas, mensajes escritos*, obtiene un resultado de 2,79/4, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta más baja, que hace referencia a si se *disponen y se utilizan aparatos tiflotécnicos o ayudas técnicas para alumnos con discapacidad*, un resultado de 1,51/4, que se interpreta como pobre.



Gráfico 16: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Diversidad de Materiales e Instalación.

En la categoría B3 PROFESORADO con los indicadores “disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores”, “se promueven actividades de formación permanente del profesorado o proyectos de innovación educativa vinculados a la mejora de la atención a la diversidad del alumnado”, “profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa”, “objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa”, los mismos que obtienen una media de 2,24/4, que se interpreta como intermedio, obtienen en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *se llevan a cabo reuniones periódicas de coordinación del equipo educativo*, un resultado de 2,61/4, que se interpreta como intermedio. Y en la pregunta más baja que pertenece a si *hay una organización general de los apoyos que está clara para los*

profesionales del centro y para aquellos que proporcionan apoyos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje, con un resultado de 1,97/4, que se interpreta como pobre.



Gráfico 17: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Profesorado

Esta categoría B4 ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS, con su indicador que plantea “la Estructura de tiempos y espacios flexibles”, el mismo que obtiene una media de 2.47/4, que se interpreta como intermedio; obtiene en la pregunta perteneciente a si *se facilita a los alumnos la utilización de espacios diferentes (biblioteca, laboratorios, aula informática) para el desarrollo del proceso educativo*, un resultado de 2,83/4, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta que hace referencia a si *existen criterios para la organización de los apoyos que favorecen la mayor participación del alumno en su grupo de referencia*, un resultado de 2,24/4, que se interpreta como intermedio.

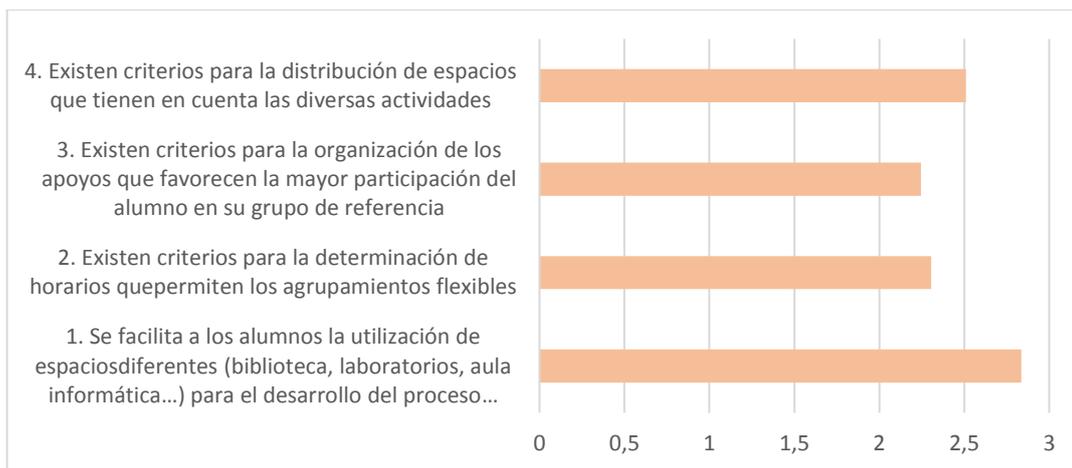


Gráfico 18: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Organización de tiempo y Espacios.

En la categoría B5 RECURSOS DE APRENDIZAJES, con sus respectivos indicadores: “Autoadministración de información y guía del aprendizaje”. “Individualización de la enseñanza” y “Metodologías favorecedoras de la diversidad”, los mismos que obtienen una media de 3,01/4, que se interpreta como satisfactorio; obtiene en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si en la *planificación didáctica se tienen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos así como sus intereses y motivaciones*, un resultado de 3,22/4, que se interpreta como satisfactorio. Y en la más baja que se refiere a si *son capaces los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos*, un resultado de 2,37/4, que se interpreta como intermedio.

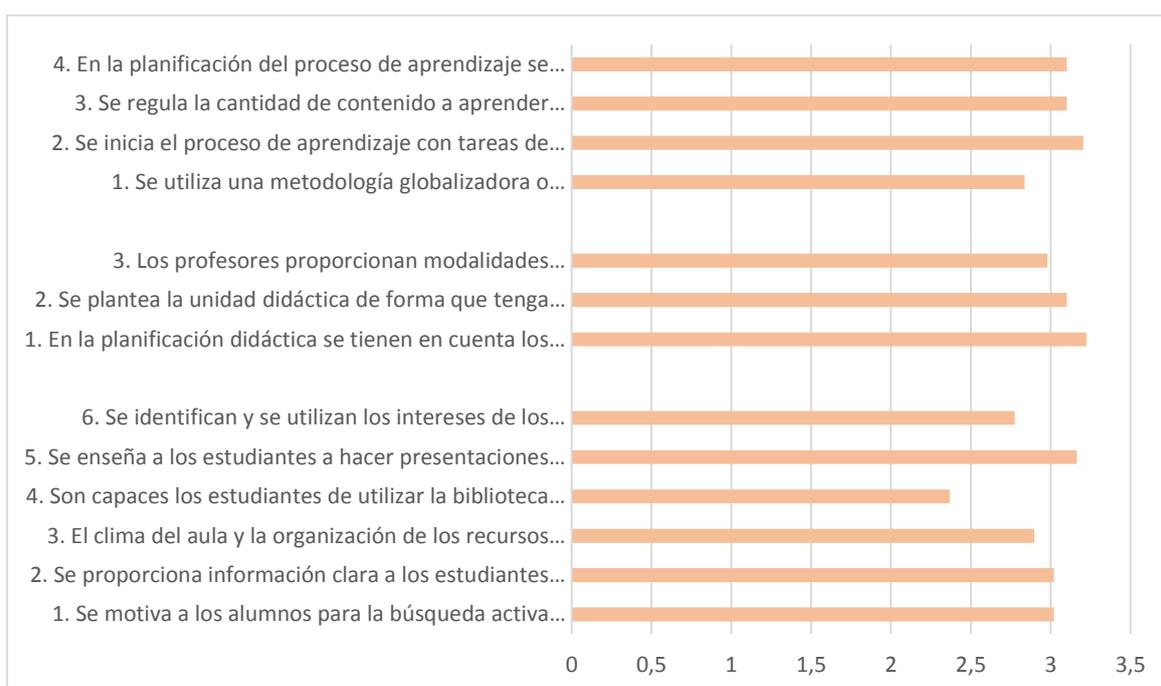


Gráfico 19: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Recursos de Aprendizaje.

Para la categoría B6 APOYO O REFUERZO ACADÉMICO y sus indicadores: “organización del apoyo o refuerzo educativo”, “diversidad en las modalidades de apoyo”, los mismos que obtienen una media de 2,41/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *las adaptaciones curriculares se centran en proporcionar el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común*, obtienen un resultado de 2,97/4, que se interpreta como intermedio; y en la más baja que se refiere a si *la institución dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo los apoyos*, un resultado de 2,14/4, que se interpreta como intermedio.

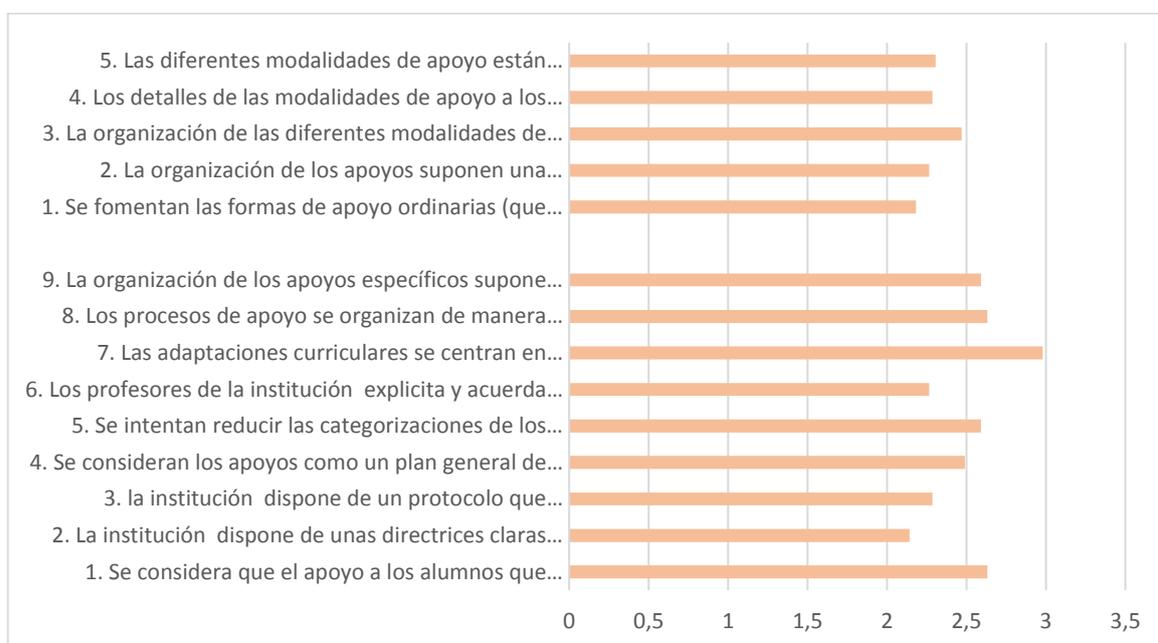


Gráfico 20: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Apoyo o refuerzo Académico.

En la última categoría B7 FAMILIA con el indicador; “participación de las familias y de la comunidad educativa”, obtienen una media de 2,48/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta perteneciente a si *el centro informa a todas las familias sobre las políticas y prácticas escolares*, logran un resultado de 2,59/4, que se interpreta como intermedio; y en la pregunta más baja que hace referencia a si *se ofrece a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro*, un resultado de 2,41/4, que se interpreta como intermedio.

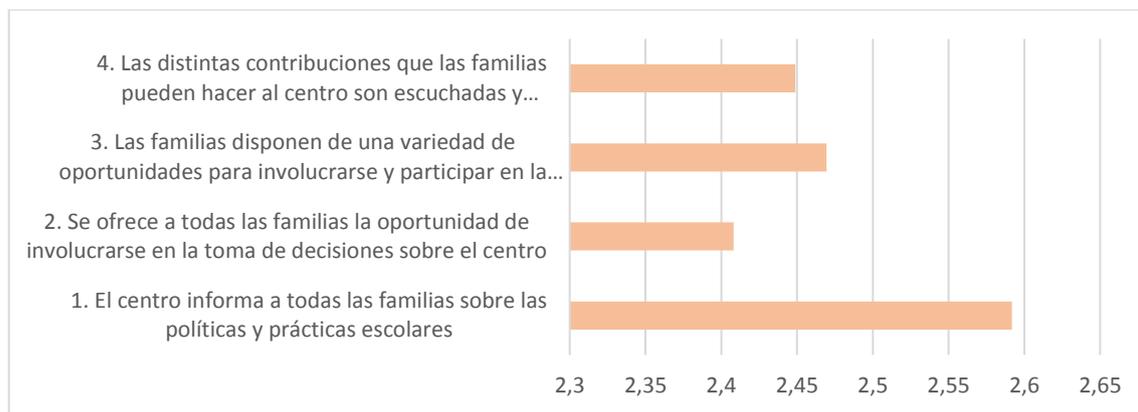


Gráfico 21: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Familia.

A continuación se presentan los resultados del ámbito C Proceso Educativo, con las respectivas categorías, indicadores, puntuaciones mínima, máxima, media, desviación típica y número de preguntas por indicador.

Tabla 4: Resultados del ámbito (C).

Dimensión/ ámbito C	Categoría	Indicador	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.	Número total de preguntas
PROCESO EDUCATIVO	C.1 Ritmos y característi cas individuale s del alumnado	Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno	49	1,69	3,10	2,66	0,30	10
		Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos						
		Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes						
		Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea						
	C.2 estilos de aprendizaj e de los alumnos	Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje	49	1,89	2,86	2,40	0,04	2

C.3 planificación de la enseñanza	Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad de alumnos a la hora de aprender	49	1,96	3,18	2,86	0,20	13
	La programación de actividades de enseñanza – aprendizaje favorece la graduación de los contenidos						
	Planificación “accesible” (para todos) de las clases						
C.4 organización de la enseñanza	Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos	49	1,96	3	2,39	0,17	4
	El trabajo de “apoyo” es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado						
C.5 implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje	Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales, proponen actividades	49	2,55	3,39	3,05	0,07	16
	Implicación consciente de los alumnos en su proceso aprendizaje						
	Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo						
C.6 evaluación tolerante	Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de “aprender a aprender”	49	2,76	3,31	3,07	0,01	11
	Obtención de información por medio de fuentes diversas						
	Aplicación efectiva de la evaluación continua						

C.7 organizaci ón de la acción tutorial	Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías	49	2,18	2,88	2,52	0,27	5	
	C.8 interaccion es entre alumnos	Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos	49	2,31	2,80	2,58	0,24	4
	C.9 relaciones centro- contexto educativo	Conocimiento y utilización de los recursos disponibles en la comunidad	49	2,10	3,22	2,42	0,14	10
Implicación de la comunidad en el centro y viceversa								
Implicación de la comunidad educativa en el propio centro								

Nota: Las categorías con sus respectivos indicadores corresponden al instrumento ACADI y los resultados obtenidos son de su aplicación.

El ACADI plantea que el ámbito C, **Proceso Educativo**, indicadores que se centran en las características que debería tener la práctica educativa para una adecuada atención a la diversidad, en las condiciones óptimas para el desarrollo del trabajo del profesorado y en las relaciones que se establecen entre el centro y su contexto socio-comunitario. En el análisis de resultados, la media más alta de todo el ámbito, 3,07/4, que se interpreta como satisfactorio corresponde a EVALUACIÓN TOLERANTE que se relaciona con las formas de evaluación para llegar a conocer los avances del estudiante, y que criterios y procedimientos utilizan no valorativos ni de medición para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y hasta qué punto las estrategias de evaluación aportan en la autorregulación del estudiantado. En el indicador ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA, se obtiene la media más baja de 2,3/4, que se interpreta como intermedio, y se refiere a la organización escolar donde existan flexibilidad en horarios, tiempos, grupos y profesores que esté siempre al beneficio y a las necesidades del estudiantado y de las prácticas docentes que toman en cuenta la diversidad de los alumnos; también hace referencia si existe trabajo colaborativo entre profesores y apoyos como voluntarios o de cursos superiores para reforzar la participación entre profesores de la institución.

En el ámbito escolar C, **Proceso Educativo**, en la categoría C1 RESPETO A LOS RITMOS Y CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL ALUMNO, con los siguientes indicadores: “existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada

alumno”, “utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos”, “refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes” y “prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea”, obtienen una media de 2,66/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *se ofrece tiempo adicional para la evaluación de aquellos alumnos que presentan dificultades específicas*, un resultado de 3,10/4, que se interpreta como satisfactorio; y el más bajo que se refiere a si *existen programas de enriquecimiento curricular para alumnos con altas capacidades*, un resultado de 1,69/4, que se interpreta como pobre.

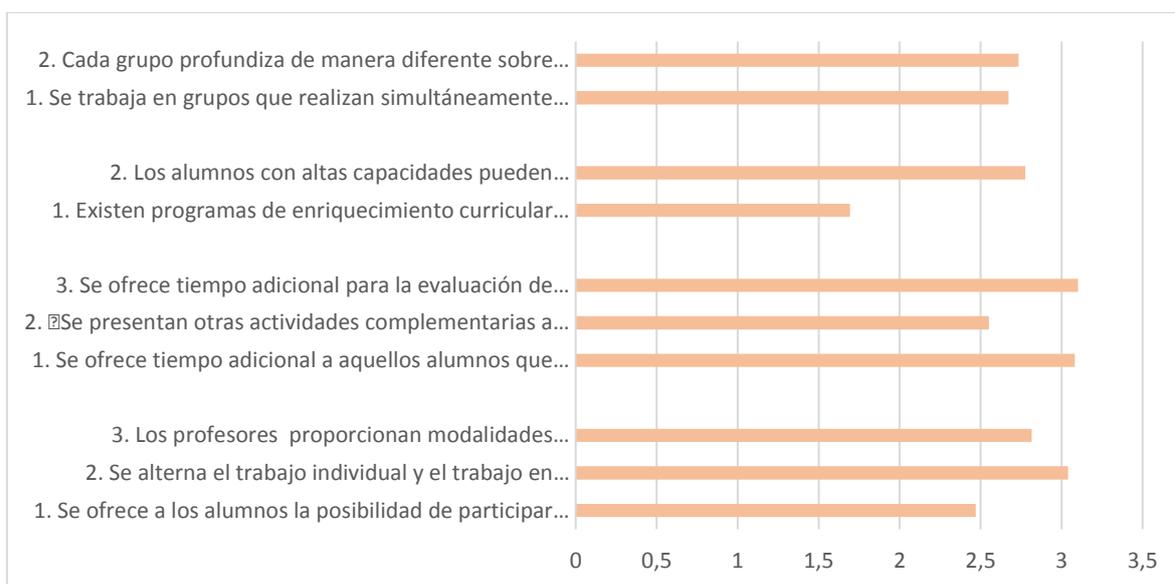


Gráfico 22: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Respeto a los Ritmos y Características Individuales del Alumno

En la categoría C2 RESPETO A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, con su respectivo indicador que plantea la “existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje”, obtiene una media de 2,40/4; que se interpreta como intermedio; en la pregunta perteneciente a si *las programaciones de aula contemplan diferentes estrategias metodológicas para la realización de actividades*, obtiene un resultado de 2,86/4, que se interpreta como intermedio. Y en la pregunta, *si las actividades de aula se adaptan para el alumno con necesidades educativas especiales*, un resultado de 1,89/4, que se interpreta como pobre.

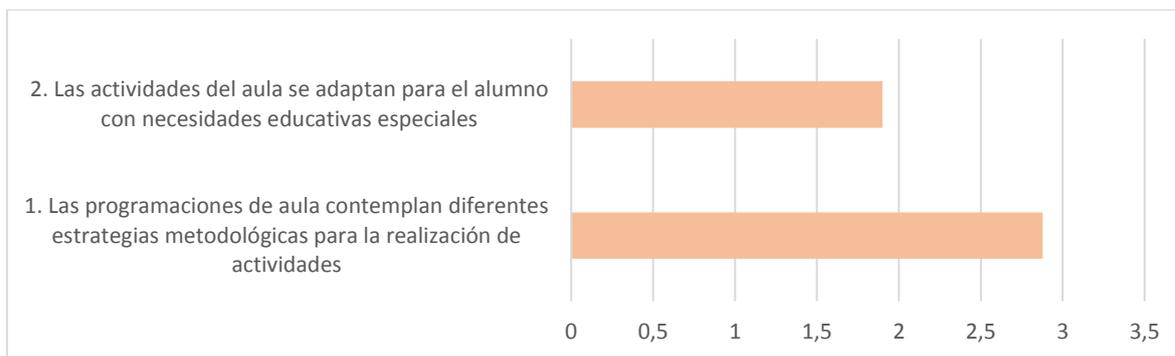


Gráfico 23: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos

En la categoría C3 PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA, con los indicadores “las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad de alumnos a la hora de aprender”, “la programación de actividades de enseñanza–aprendizaje favorece la graduación de los contenidos” y “planificación “accesible” para todos de las clases”, obtienen una media de 2,86/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta de más alto puntaje perteneciente al de *las clases promueven el pensamiento crítico y creativo de los alumnos*, tiene un resultado de 3,18/4, que se interpreta como satisfactorio; y en la más baja, que hace referencia a *si se utilizan sistemas alternativos de comunicación con los alumnos sin lenguaje oral o con deficiencia auditiva*, un resultado de 1,96/4, que se interpreta como pobre.

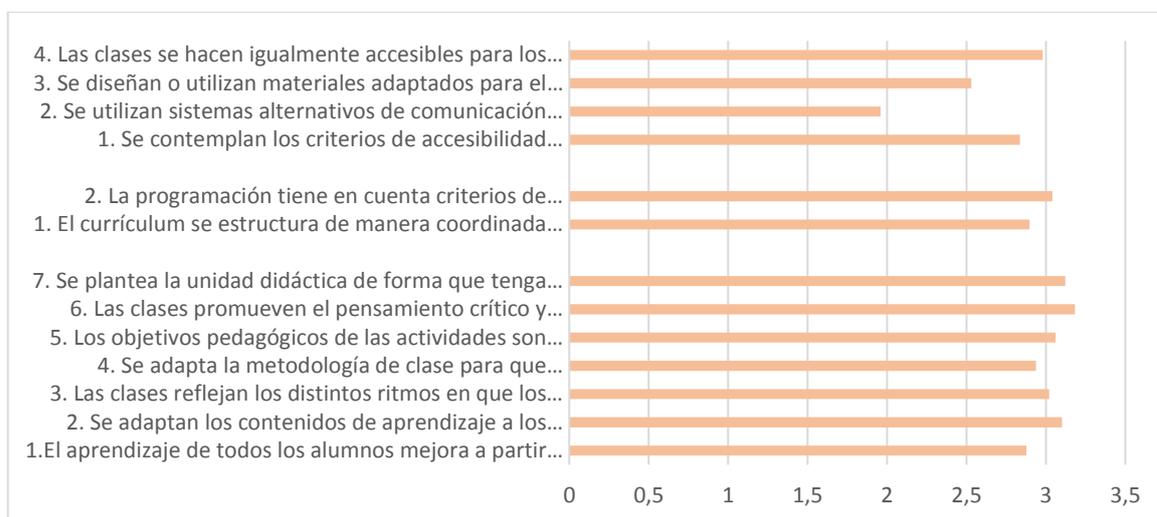


Gráfico 24: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Planificación de la enseñanza.

Para la categoría C4 ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA, con sus indicadores “los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos”, “el trabajo de “apoyo” es colaborativo, se refuerza

por diversos medios y está coordinado”, los mismos que obtienen una media de 2.39/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *se utilizan los agrupamientos flexibles dentro de la misma aula o curso*, se obtiene un resultado de 3/4, que se interpreta como satisfactorio; y el más bajo relacionado a *cuando el apoyo se hace fuera del aula, se le informa al tutor sobre los aspectos trabajados y el progreso del alumno*, un resultado de 1,96/4, que se interpreta como pobre.

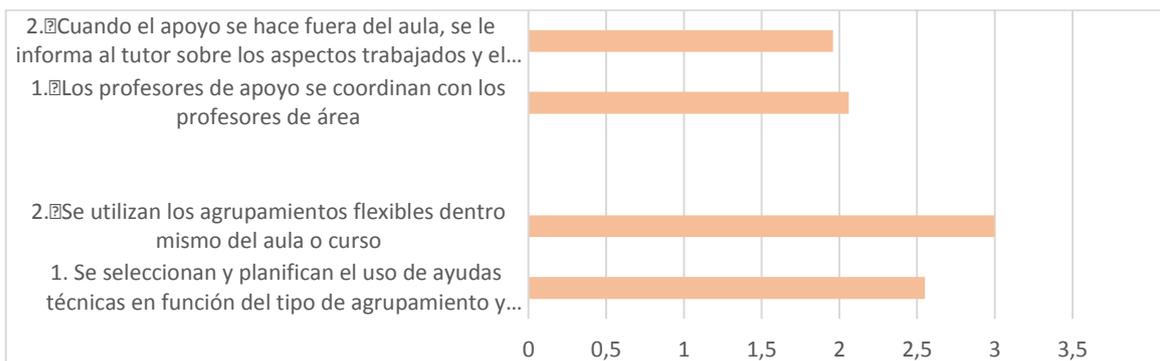


Gráfico 25: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Organización de la Enseñanza.

La categoría C.5 IMPLICACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN SU PROPIO APRENDIZAJE, con sus respectivos indicadores “conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales, proponen actividades”. “implicación consciente de los alumnos en su proceso aprendizaje”, “utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo”, “práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de aprender a aprender”, los mismos que obtienen una media de 3.05/4, que se interpreta como satisfactorio, en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *el alumno tiene la posibilidad de solicitar ayuda si lo necesita*, se obtiene un resultado de 3,39/4, que se interpreta como satisfactorio; y la más baja que hace referencia, a si *se considera suficiente el apoyo y “andamiaje” utilizado para ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen*, un resultado de 2,55/4, que se interpreta como intermedio.

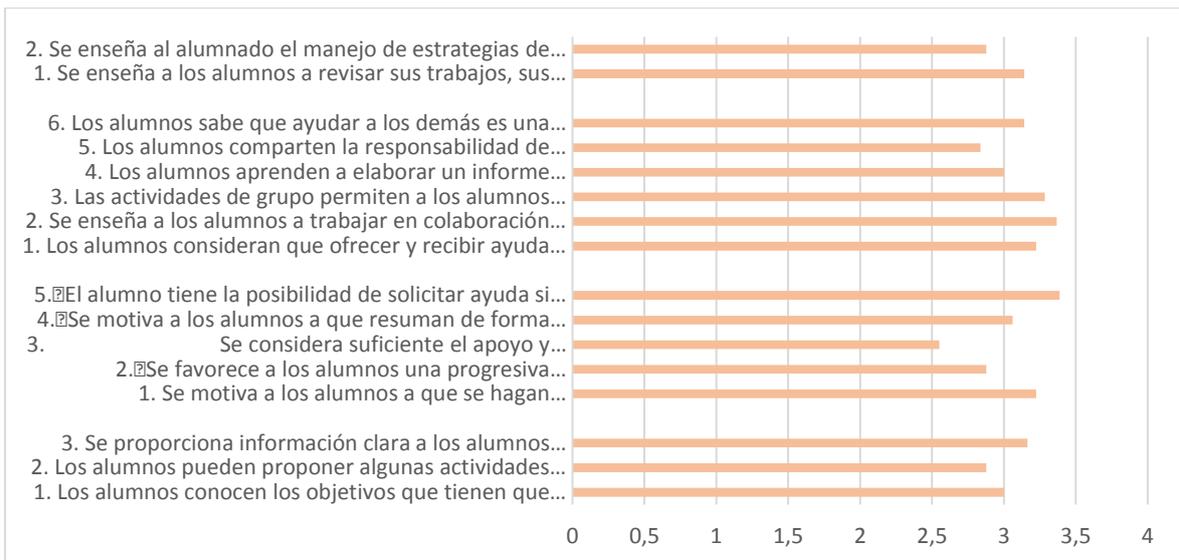


Gráfico 26: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: *Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje*

La categoría C6 EVALUACIÓN TOLERANTE, con sus indicadores: “obtención de información por medio de fuentes diversas” y “aplicación efectiva de la evaluación continua”, los mismos que obtienen una media de 3,07/4, que se interpreta como satisfactorio; en la pregunta de más alto puntaje perteneciente *al objetivo de la evaluación no es sólo el producto final, sino los procesos de aprendizaje*, obtiene un resultado de 3,30/4, que se interpreta como satisfactorio; y en la más baja, *si existen oportunidades para evaluar en colaboración con otros el trabajo realizado*, un resultado de 2,76/4, que se interpreta como intermedio.

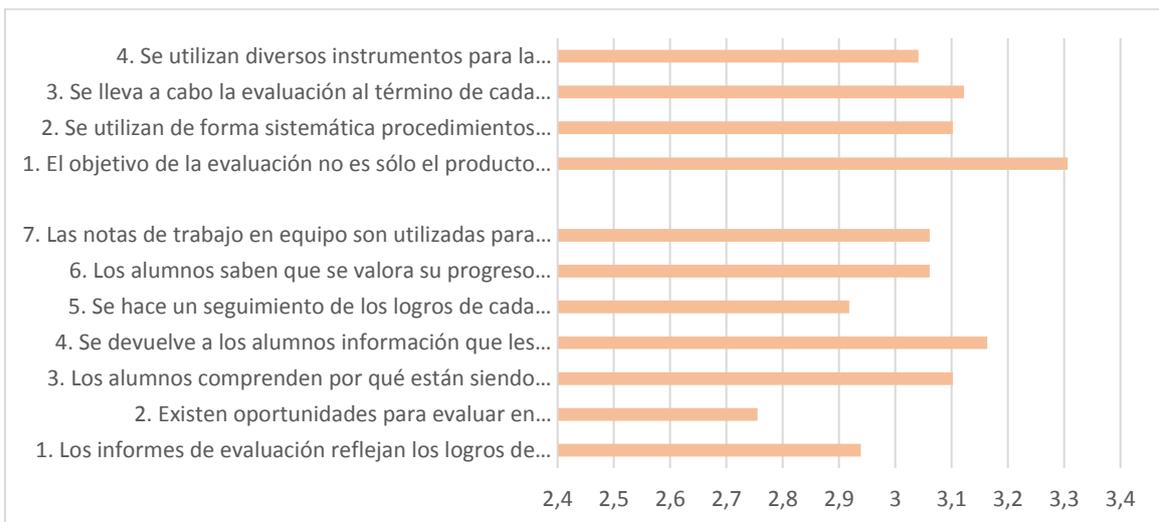


Gráfico 27: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: *Evaluación Tolerante*

En la categoría C7 ORGANIZACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL, con el indicador “programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías”, la misma que obtiene una media de 2.52/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *los profesores de la institución participan y asumen responsabilidades en el diseño, desarrollo y evaluación del PEI*, obtiene un resultado de 2,88/4, que se interpreta como intermedio y el más bajo que hace referencia a si *el PEI es conocido y asumido por la comunidad educativa*, un resultado de 2,18/4, que se interpreta como intermedio.

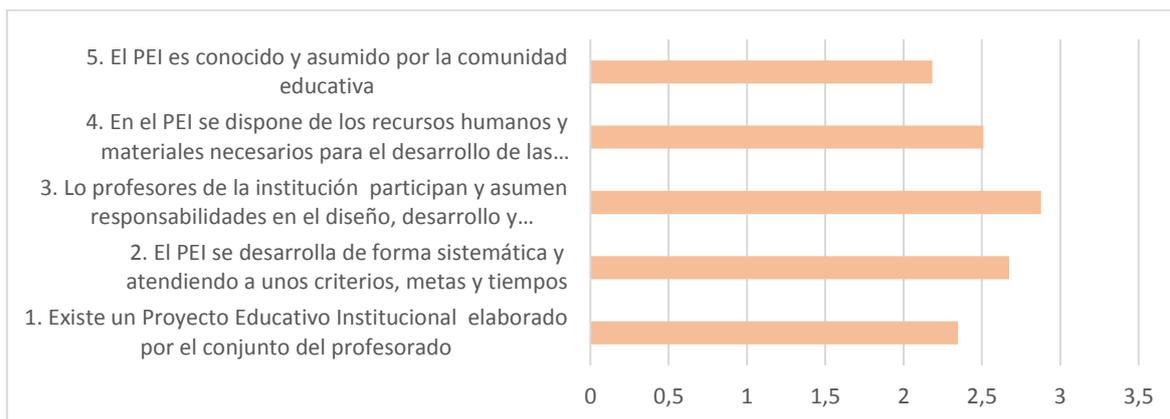


Gráfico 28: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Organización de la Acción Tutorial

Para la categoría C8 INTERACCIONES ENTRE LOS ALUMNOS, y su indicador “naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos”; la misma que obtiene una media de 2.58/4, que se interpreta como intermedio; obtiene en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *se fomentan las relaciones de apoyo entre los alumnos (tutoría entre iguales, etc.)*, un resultado de 2,80, que se interpreta como intermedio; y en la más baja, si *existen espacios de encuentro entre los alumnos para abordar cuestiones de interés y planificar actuaciones al respecto*, un resultado de 2,31/4, que se interpreta como intermedio.

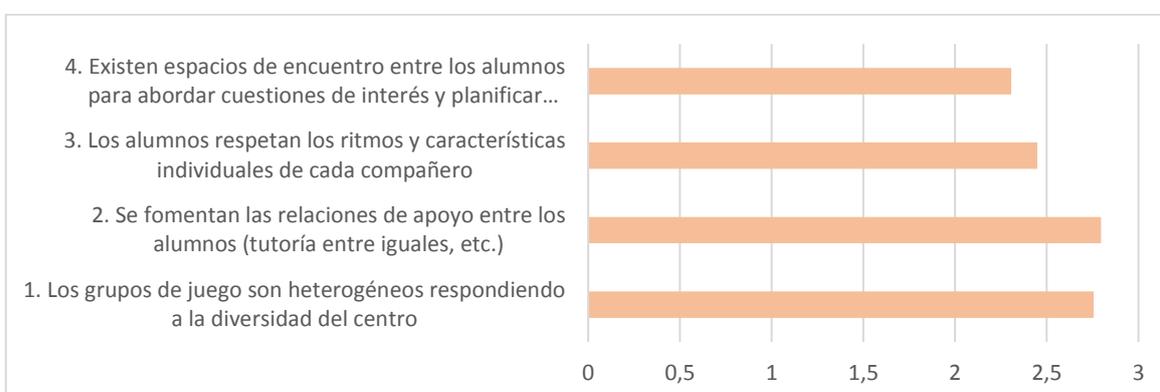


Gráfico 29: preguntas del indicador analizado de la categoría: Interacciones entre los alumnos

Para la última categoría C9 RELACIONES CENTRO-CONTEXTO SOCIAL, con sus indicadores “conocimiento y utilización de los recursos disponibles en la comunidad”, “implicación de la comunidad en el centro y viceversa”, “implicación de la comunidad educativa en el propio centro”, obtienen una media de 2.42/4, interpretándose como intermedio; en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *los profesores motivan a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas*, obtiene un resultado de 3,22/4, que se interpreta como satisfactorio; y la más baja que hace referencia a si *existe en la institución un registro de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje, y se actualiza regularmente*, un resultado de 2,10/4, que se interpreta como intermedio.

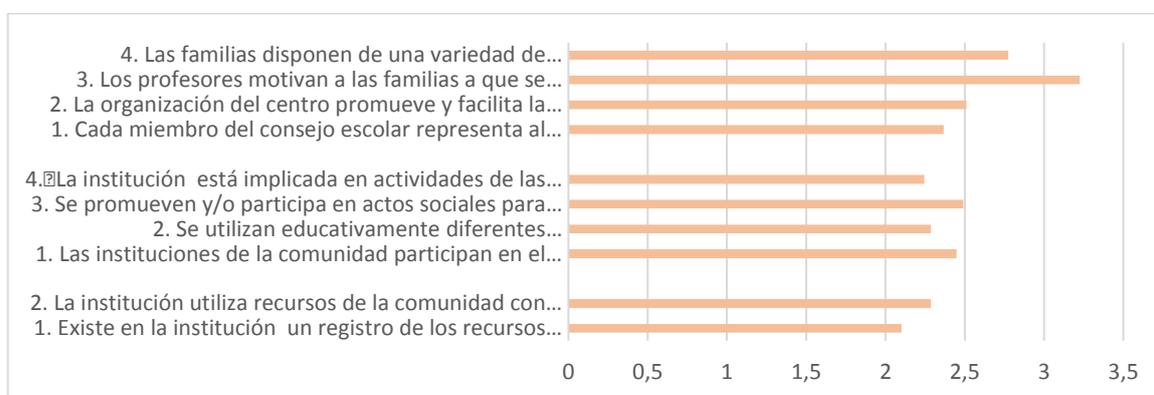


Gráfico 30: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Relaciones centro-contexto social

A continuación, se presentan los resultados del ámbito D Resultados, con las respectivas categorías, indicadores, puntuaciones mínima, máxima, media, desviación típica y número de preguntas por indicador.

Tabla 5: Resultados del ámbito (D).

Dimensión / Ámbito D	Categoría	Indicador	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.	Número total de preguntas
	D.1 Referencia a	Obtención de metas pre-establecidas en el centro						

Resultados	metas cumplidas	Inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir	49	2,78	2,37	3,01	-	5
	D.2 Datos objetivos de rendimiento.	Mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtiene el título de graduado en E. Secundaria	49	1,65	2,91	2,36	0,19	7
		Mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específicas de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o en su defecto se insertan adecuadamente en la vida laboral						
	D.3 Participación y clima del centro.	Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro	49	2,08	3,04	2,62	0,02	20
		Mejora del clima de convivencia clima del centro en el centro						
		Mejora de las actitudes de los alumnos hacia los demás compañeros						

Nota: Las categorías con sus respectivos indicadores corresponden al instrumento ACADI y los resultados obtenidos son de su aplicación.

El ACADI en su último ámbito (D), **resultados**, hace referencia al impacto que las medidas de atención a la diversidad tienen en las capacidades, habilidades y destrezas de los alumnos, la media más alta del todo el ámbito, 3,01/4, que se interpreta como satisfactorio, hace REFERENCIA A METAS CUMPLIDAS que se relaciona con la calidad educativa que se mide por la cantidad de estudiantes que logran una meta en función a lo que la institución es capaz de hacer, también con lo que entraron sabiendo cuando ingresaron a la institución; y

plantea sobre los saberes no solo académicos sino relacionados con el “saber ser” y el “saber convivir”. En la categoría DATOS OBJETIVABLES DE RENDIMIENTO, se obtiene la media más baja de 2,36/4, que se interpreta como intermedio, y hace referencia al porcentaje de alumnos que se gradúan como factor de logro para disminuir el “fracaso escolar” y para determinar porque no alcanzan a graduarse, y así implementar medidas de atención adecuadas.

En el ámbito D, **resultados**, en la categoría D1 REFERENCIA A METAS CUMPLIDAS, con los siguientes indicadores “obtención de metas preestablecidas en el centro”; considerando simultáneamente dónde comienzan los alumnos y el ritmo de su progreso”, y “la inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir”, obtienen una media de 3.01/4, que se interpreta como satisfactorio; en la pregunta de más alto puntaje perteneciente a si *se trabaja específicamente sobre el aprendizaje de hábitos de buena conducta (respeto, convivencia, habilidades sociales...)*, obtiene un resultado de 3,27/4, que se interpreta como satisfactorio. Y la más baja plantea si *se facilita el aprendizaje para la resolución dialogada de conflictos*, con un resultado de 2,78/4, que se interpreta como intermedio.

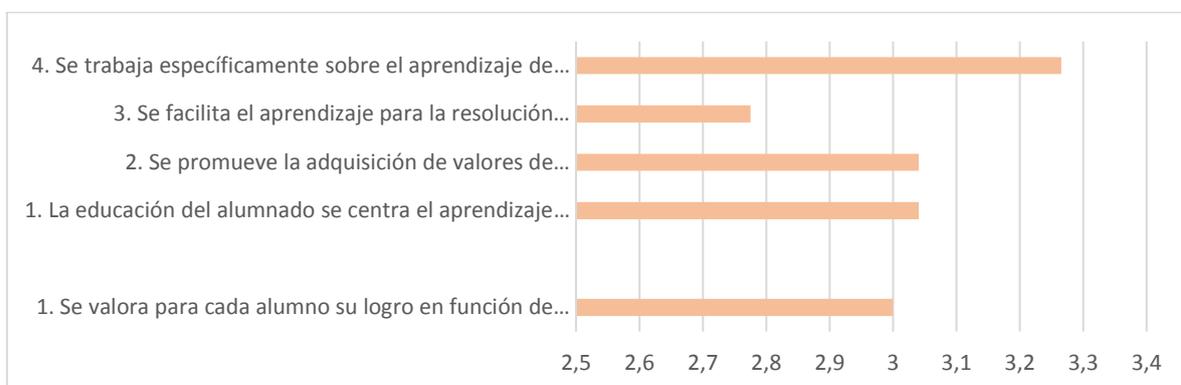


Gráfico 31: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Referencia a Metas Cumplidas

Para esta categoría D2 DATOS OBJETIVABLES DE RENDIMIENTO, con los indicadores “mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtienen el título de graduado en educación secundaria”, “mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específicas de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o en su defecto se insertan adecuadamente en la vida laboral”, obtienen una media de 2.36/4, que se interpreta como intermedio; en la pregunta de más alto puntaje que establece si *en los últimos tres años*

se ha producido un aumento del porcentaje de alumnos que obtienen el título de bachillerato, se obtiene un resultado de 2,92/4, que se interpreta como intermedio. Y en la más baja que plantea si existen relaciones con asociaciones y/o ONGs para planificar el tránsito de los alumnos a la vida activa, un resultado de 1,65/4, que se interpreta como pobre.

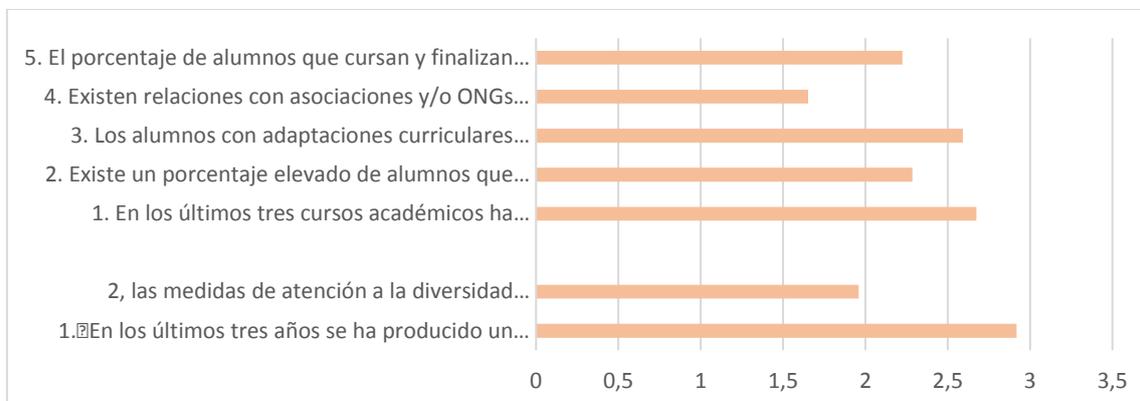


Gráfico 32: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Datos Objetivables de rendimiento.

La última categoría D3 PARTICIPACIÓN Y CLIMA DEL CENTRO, con los indicadores “mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro”, “mejora del clima de convivencia en el centro”; y “mejora de las actitudes de los alumnos hacia los demás compañeros”; obtienen una media de 2,62/4, que se interpreta como intermedio; la pregunta de más alto puntaje establece si se debate y se consensúa con el alumnado las normas de comportamiento del aula, con un resultado de 3,04/4, que se interpreta como satisfactorio; y la más baja plantea si el centro educativo programa campañas para dar a conocer las normas de convivencia en las que participan profesorado, padres y alumnado, un resultado de 2,08/4, que se interpreta como intermedio.

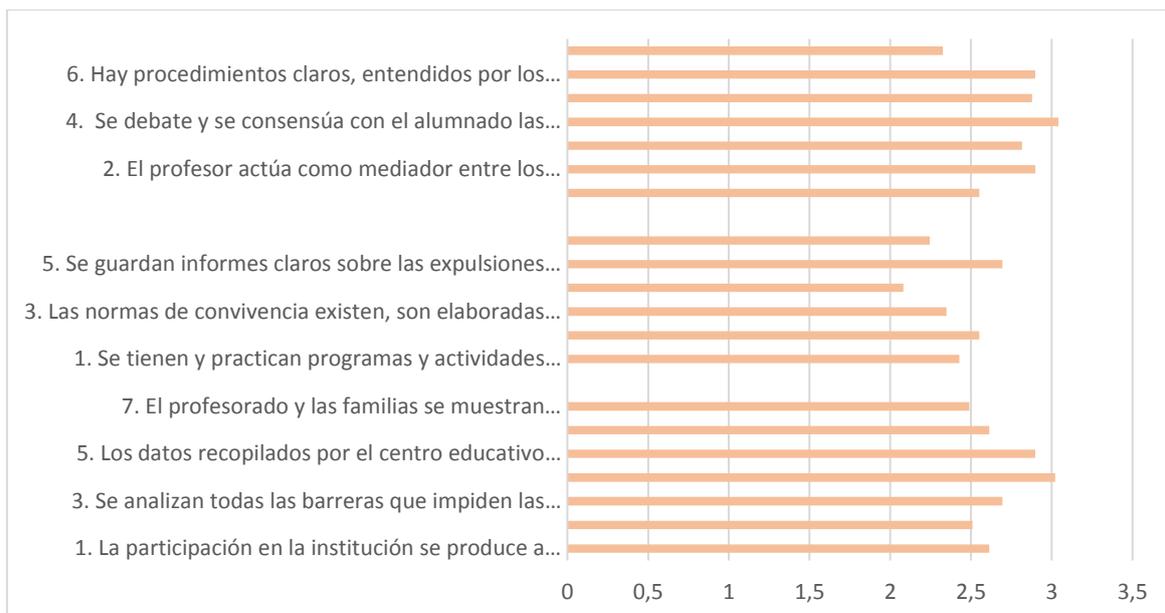


Gráfico 33: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: participación y clima del centro.

4. DISCUSIÓN

Esta investigación se enfocó en la educación inclusiva e intercultural, que plantea la necesidad de generar nuevos espacios de respeto hacia las diferencias dentro del entorno educativo, en donde se trate equitativamente a todos los alumnos, respetando sus necesidades, características y ritmos de aprendizaje; implica dejar a un lado todo lo que se está haciendo y adoptar una nueva cultura como lo afirma Guirao (2003); también es importante que la actitud del docente como plantea Bunch (2008), sea cuestionadora, con la posibilidad de preguntarse si lo que se está haciendo actualmente está funcionando o dando resultados. El ACADI, plantea que para que la institución se transforme en un centro de educación inclusiva, necesita generar procesos de reflexión y autoevaluación que determine las fortalezas y debilidades que presenta la institución, siendo el punto de partida para generar cambios e innovaciones; Martínez, Yanis y Villardon (2018), establecen que en las instituciones que pasan por un proceso de autoevaluación y reflexión, mejoran las competencias de los docentes, permitiéndoles auto dirigirse hacia su desarrollo personal y profesional. El análisis de resultados incluye la media más alta de cada ámbito que serán consideradas como fortalezas a nivel institucional; mientras que la media más baja, así como los indicadores planteados como preguntas con menor puntaje, se establecen como debilidades de la Unidad Educativa y requieren ser analizadas dentro de los procesos de innovación y cambios; aspectos que se han considerado para la elaboración de la discusión.

En relación con en el ámbito contexto escolar, el aspecto relacionado con las posibilidades de flexibilizar el horario en función de las características del grupo de estudiantes, a pesar de que la media es la más alta en relación con los otros indicadores, es importante se generen acciones que permitan que los profesores demuestren una actitud flexible, diversificando los horarios para realizar actividades que sean significativas. Al respecto, el Ministerio de Educación de Chile (2015), plantea que organizar el tiempo hace que los alumnos adquieran autonomía, así por ejemplo, para las actividades de aprendizaje o de evaluación se podrían utilizar espacios de tiempo de acuerdo a las necesidades del grupo, u organizar ejercicios que permitan distensión o desfogue de energía. En el indicador que plantea contar con un plan de acogida para el nuevo profesorado, la media obtenida es baja, por lo tanto, es importante que la institución se preocupe por motivar a los profesores que son nuevos, a través de un plan que incluyan canales de comunicación para compartir conocimiento y experiencias en general; así se podría mantener armonía entre los profesores de antigüedad y de nuevo ingreso, introducirles en las dinámicas de grupo, darles las mismas oportunidades para superarse y hacer que se sientan valorados al momento de dar puntos de vista y reflexiones grupales. Desde esta perspectiva, Teixidó (2007), establece que la acogida de los nuevos miembros es una cuestión cultural importante porque permite conocer los principales rasgos de la institución, además hace que se concreten aspectos fundamentales, la acogida se da en las personas que intervienen y no en los protocolos a seguir.

En el análisis del resto de indicadores de la categoría Proyecto de Centro del primer ámbito, hay algunos aspectos que deben ser considerados a nivel institucional si el objetivo es lograr una transformación desde el enfoque de la educación inclusiva. La comunicación entre la familia y la escuela cuando se requiere compartir valores es crucial para la formación de los estudiantes; para Garreta (2015) la participación de los padres en la institución es importante por sus efectos positivos a nivel de aprendizaje, pues son más significativos; Domínguez (2010) en cambio, hace referencia a que el involucramiento de los padres en el ámbito educativo mejora considerablemente el desarrollo de los niños a nivel de valores pues destaca que se llegan a transmitir de una forma más significativa.

Los resultados en el ámbito recursos, en el aspecto relacionado con la organización del proceso de enseñanza, aunque recibió el valor más alto, es necesario que los docentes sigan mejorando este aspecto en cuanto a las metodologías y estrategias educativas, las mismas que deben estar dirigidas para todos los estudiantes como lo señalan Montes y Machado (2011), al plantear que es importante porque orientan la selección de los recursos didácticos

para un aprendizaje que tome en cuenta las diferencias de los alumnos y por consiguiente los fines educativos propuestos. Es importante destacar en este mismo ámbito, que como fortaleza la institución toma en consideración la individualización de la enseñanza y que cuenta con principios metodológicos generales que son asumidos por todo los profesores; es decir, llevan una planificación que facilita la relación entre los contenidos y la información transmitida; que vayan graduando los contenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de menor a mayor dificultad; y presten mayor atención en la planificación de los alumnos que necesitan mayor tiempo para aprender como plantea el ACADI. Pareja [s.a.], establece que se requieren de respuestas pedagógicas que permitan a los profesores organizar coherentemente los contenidos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.

En las valoraciones del cuestionario para la categoría profesorado, la puntuación fue muy baja en relación a las demás, por lo tanto, la institución debería mejorar aspectos como tener un grupo de profesores estables y capacitados para atender a las necesidades y características del grupo; promover actividades de formación permanente y proyectos de innovación educativa con relación a la mejora de la atención a la diversidad de los alumnos del centro; para Llorent y López (2012), citados por Pegalajar (2014), plantea sobre la importancia de capacitar a los docentes para lograr mejorar la educación es de vital importancia, sobre todo formar a los docentes con una visión educativa inclusiva que cambien sus concepciones acerca de no sentirse preparados para la intervención de todos los alumnos con necesidades educativas.

En el análisis de los indicadores de la categoría recursos del segundo ámbito; se encontraron algunos aspectos que se deberían tomar en cuenta si se desea transformar la institución, se debe considerar que los recursos con los que cuenta la institución deben apoyar a las personas con necesidades educativas, como plantea Moscardó (2012), si se los plantea de esta manera ayudan a obtener mejores resultados a nivel educativo, logrando aprendizajes más significativos. Por otro lado, para que la institución se convierta en un centro de educación inclusiva, necesita mejorar la organización de los apoyos, que se explique a los docentes que requieren utilizarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje; ya que para Muntaner (2014) es importante organizar los apoyos para que de esa forma no mermen las posibilidades de interacción entre el alumno, pues cabe recalcar que es indispensable para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Para el ámbito, proceso educativo, se encontró que la media más alta es la que plantea que en la institución existe una evaluación tolerante, no obstante, es necesario que la institución refuerce aspectos como por ejemplo, que los tipos de evaluación sean cada vez más diversos para poder conocer los progresos del alumno, o que sean más flexibles utilizando fuentes e instrumentos variados acordes a las tareas y contenidos. Murillo, Román y Hernández, (2011) plantean que las diversas formas de evaluación ayudan a mejorar la educación y facilitan la inclusión; ayudan a construir estrategias que mejoran el aprendizaje de todos los alumnos, logrando un desarrollo pleno a partir de sus conocimientos previos, saberes y necesidades.

La institución para que se transforme en un centro con una visión inclusiva, es necesario que organice mejor la enseñanza; en los resultados se evidencia el escaso trabajo colaborativo y la falta de coordinación entre profesores de aula y ayuda externa como voluntarios, practicantes de universidad, o alumnos de cursos superiores, por eso es importante que no se trabaje de una forma aislada sino que se lo haga a través de la colaboración y la reflexión como lo plantea Moriña (2003); es necesario que el profesor salga del individualismo, que luche por una cultura más colaborativa, abra sus puertas a personas externas y comparta su experiencia para lograr un mejor aprendizaje en los alumnos de su clase. Cabe recalcar lo que Gallego Vega, (2002); Idol, Nevin y Paolucciwhitcomb, (1994); Parrilla, (1996), (2003); Parrilla Y Gallego, (2001); Welch, (1998), citados por Gallego (2010) plantean que si se desea un cambio educativo es indispensable asociarse a otras instituciones afines y crear redes y cultura de colaboración entre profesores.

En el indicador que plantea los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, es importante que los docentes organicen de mejor manera los tiempos, en relación al beneficio de las necesidades de cada estudiante, tomando siempre en cuenta la heterogeneidad del grupo como una realidad que no se puede ignorar, pues Salvatierra, Yucra, Gonzales y de la Calle, (2010), establecen que es necesario potencializar estrategias más individualizadoras y flexibles que faciliten la atención a las necesidades en mayor proporción que las escuelas que no tienen esta visión; al respecto Quintanilla y López (2015), establecen que estas estrategias deben ser organizadas de modo que los alumnos se incentiven a observar, analizar, opinar y buscar soluciones, para que así su aprendizaje sea más significativo.

Para el resto de indicadores de la categoría proceso educativo, es importante destacar que los alumnos conocen por parte de sus profesores, los objetivos y contenidos curriculares, sin embargo, es necesario aumentar su participación en este proceso, Prieto (2005) señala que son las principales personas que deben decidir sobre temas curriculares, objetivos y actividades, pues son los que generan los resultados escolares, por lo que es fundamental involucrarlos en el proceso educativo; Galván y Ochoa (2017) plantean que para alcanzar la participación escolar de los estudiantes a nivel del currículo, es necesario reestablecer las prácticas docentes, modificar el rol de los alumnos en el contexto escolar, para poder llegar a tener en un futuro estudiantes críticos.

En el ámbito, resultados, en el indicador “referencia a metas cumplidas”; la institución debe seguir mejorando en los aspectos que ayudan a lograr la calidad educativa para que todos los alumnos alcancen las metas deseadas en relación a los múltiples saberes: saber, hacer, saber ser y saber convivir; pues los conocimientos académicos no lo son todo, estos saberes para Sánchez (2005), son aprendizajes complejos que se adquieren a través de la experiencia y son habilidades y actitudes que ayudan a una persona en una situación real de la vida cotidiana. Por otro lado, Morín (1999) también hace referencia a los saberes, señalando que estos son muy importantes en la educación, pues entre las cosas más relevantes, destaca que enseña a las personas a abrirse a nuevos pensamientos, ayuda a resolver problemas de una manera multidimensional, desarrolla un pensamiento que enfrenta a la incertidumbre y que permite estar siempre cambiando las formas de pensar.

En el indicador “datos objetivables de rendimiento” se requiere poner mayor atención, según el ACADI se debe tomar en cuenta el porcentaje de alumnos que alcanzan el título de graduados, valorar su mejora como indicador positivo y considerar la disminución del “fracaso escolar”; para Calvo y González (2012), una institución que promueve la inclusión considera como factor importante que todos los estudiantes culminen sus estudios sin importar sus condiciones, y es de suma importancia analizar las razones del fracaso a nivel escolar, para poder disminuirlo y constituir una institución que se fundamente en una educación de calidad y calidez. También se requiere ampliar las relaciones con organizaciones y fundaciones sin fines de lucro que hay en el medio, ONG’s, entre otras, porque ayudan a mejorar las relaciones de los estudiantes en su vida diaria fuera y dentro de la institución. Batlle (2005), afirma que la familia tiene que estar siempre inmiscuida en el proceso educativo; pero la inserción de organizaciones sociales a la educación es importante porque desarrollan estrategias educativas y metodológicas orientadas a educar a la

ciudadanía y mejora el desempeño de los estudiantes en relación con la sociedad. Bermúdez y Lombada (2009), plantean que las organizaciones no gubernamentales en el proceso educativo son muy importantes, porque permiten promover cambios y transformaciones en relación a mejoras educativas y de la comunidad.

5. CONCLUSIONES

Respondiendo a la pregunta de investigación; en donde se planteó el cómo se debería promover la transformación de la unidad educativa del Milenio Manuel J Calle en un centro educativo con un enfoque inclusivo; por lo tanto, fue necesario que atravesara por un proceso de autoevaluación, en donde le permitió encontrar aspectos importantes para poder empezar el cambio; para ello se utilizó un cuestionario ACADI que ayudó a determinar cómo se encontraba el centro en relación a sus fortalezas y debilidades.

El instrumento ACADI determina que hay elementos y aspectos que son importantes para poder trabajar dentro del enfoque de la educación inclusiva, sin embargo, en algunos casos se evidencian otros que se relacionan con las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad, por ejemplo, cuando se plantea hacer enriquecimiento curricular para los niños con altas capacidades o cuando establece que los apoyos se enfoquen en las personas con discapacidad, cuando la mirada debe estar en la posibilidad de brindar apoyos a todos, lo que implica no reducir el concepto hacia los “diferentes”, sino favorecer en aprendizaje y la participación en un entorno caracterizado por las “diferencias” humanas.

Haciendo referencia al contexto escolar, los docentes necesitan flexibilizar sus horarios de clases y diversificarlos, para llegar así a atender todas las necesidades educativas de los estudiantes; realizar diferentes formas de evaluación, así como también aumentar la participación de los docentes y del personal administrativo para que la institución se convierta en un ambiente cálido y de armonía.

Una de las fortalezas a nivel institucional es que el centro cuenta con recursos educativos, sin embargo, no todos los usan, además es importante incentivar a los estudiantes a utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos, pues se evidencia poca motivación por parte de algunos docentes en este sentido.

A pesar de que la institución se esfuerza en incentivar en los estudiantes hábitos de buena conducta, hay que motivarles para la resolución de conflictos, así como la vinculación y participación en organizaciones que fomenten una mayor relación con la sociedad.

La institución en este proceso de autoevaluación debe considerar que así como hay aspectos positivos que van a ayudar a que continúe con sus objetivos, también debe generar procesos de innovación curricular, planes de mejora y procesos de formación docente.

Para este proceso fue necesaria la colaboración de los profesores y personal administrativo de la institución, sin embargo los cuestionarios fueron realizados solo por un 56.9%, lo cual evidencia la necesidad de un mayor involucramiento por parte de los miembros de la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle; mientras mayor sea la participación, mejores resultados se lograrán en los procesos de transformación institucional.

6. RECOMENDACIONES

Es importante que los profesores adopten una cultura de colaboración dentro de la comunidad educativa, para que de esta manera se generen cambios positivos y se pueda transformar la institución. También se podría generar aprendizaje colaborativo a nivel de estudiantes, porque ayuda a desarrollar en ellos el pensamiento crítico e independencia, ayudándolos así a ser responsables y gestores de su propio aprendizaje.

Es necesario que la institución cuente con profesores que trabajen desde una visión inclusiva, que empiecen a utilizar estrategias y metodologías que atiendan a las necesidades escolares de todos los alumnos a lo largo de su vida estudiantil, con el fin de mejorar la calidad educativa, por lo cual se podría utilizar la enseñanza multinivel, recurso metodológico que considera la heterogeneidad, buscando la participación de todos los alumnos a través de programas con actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a todo el grupo de clase sin importar su condición.

Se recomienda que se generen buenas relaciones entre los profesores y padres de familia para mejorar el involucramiento de sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se sugiere que los docentes asuman una actitud diferente frente a la necesidad de cambio, mejoras e innovaciones que se realicen a futuro en la Unidad Educativa, si el objetivo es convertirse en un centro educativo inclusivo.

Se recomienda generar planes de acogida para los docentes que se incorporan por primera vez al centro educativo.

Es importante que la institución siga mejorando en algunos aspectos importantes relacionados con seguir el aprendizaje de buenas conducta (respeto, convivencia, habilidades sociales), aprendizajes para la resolución dialogada de conflictos, también seguir aumentando el porcentaje de alumnos graduados tomando en cuenta no solo los conocimientos académicos, sino también los diferentes aprendizajes como los saberes: saber hacer, saber ser y saber convivir.

Y por último, es importante que los profesores respeten y aprendan de las diferencias de sus alumnos como factor de enriquecimiento para mejorar la educación, esto a través de procesos de formación continua que les permita cambiar las ideas que hay sobre las diferencias y optimizar las prácticas educativas.

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y CUADROS

Tabla 1: Cuadro de interpretación

Tabla 2: Resultados del ámbito (A).

Gráfico 1: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 2: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 3: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 4: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 5: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 6: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 7: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 8: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 9: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 10: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 11: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 12: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 13: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Gráfico 14: preguntas del indicador analizado; categoría: contexto escolar.

Tabla 3: Resultados del ámbito (B).

Gráfico 15: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Necesidades de materiales e instalaciones

Gráfico 16: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Diversidad de Materiales e Instalación.

Gráfico 17: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Profesorado

Gráfico 18: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Organización de tiempo y Espacios.

Gráfico 19: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Recursos de Aprendizaje.

Gráfico 20: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Apoyo o refuerzo Académico.

Gráfico 21: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Familia.

Tabla 4: Resultados del ámbito (C).

Gráfico 22: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Respeto a los Ritmos y Características Individuales del Alumno

Gráfico 23: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos

Gráfico 24: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Planificación de la enseñanza.

Gráfico 25: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Organización de la Enseñanza.

Gráfico 26: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

Gráfico 27: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Evaluación Tolerante.

Gráfico 28: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Organización de la Acción Tutorial.

Gráfico 29: preguntas del indicador analizado de la categoría: Interacciones entre los alumnos.

Gráfico 30: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Relaciones centro-contexto social.

Tabla 5: Resultados del ámbito (D).

Gráfico 31: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Referencia a Metas Cumplidas.

Gráfico 32: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Datos Objetivables de rendimiento.

Gráfico 33: preguntas de los indicadores analizados de la categoría: Participación y clima del centro.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ames, P. (2006). *Las Brechas Invisibles desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Aguado, T. y Olmo, M. (2009). *Educación Intercultural perspectivas y propuestas*. Madrid: UNED
- Álvarez, J. y Camacho, S. (2013). *Los rostros de la homosexualidad. Una mirada desde el escenario*. México: Manual Moderno.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao J. (2015). La evaluación de la educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 103-122.
- Arnaiz, P. y Guirao J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101.
- Battle, R. (2005). *Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio en la infancia y la adolescencia*. Madrid: LESplai
- Bermudez, O. y Lombana, M. (2009). *Organismos No Gubernamentales que trabajan en Educación para el Desarrollo Sostenible y en Educación Ambiental en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (págs. 7). Ginebra: UNESCO
- Brito, L. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. *Revista Educación Inclusiva*, (1), 1130-0876
- Calvo, I. y González, F. (2012). *Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cid, S. (2016). Educación para la Diversidad Sexual y de Género: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 15-18.
- Domínguez, S. (2010). *La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia*. Andalucía: Federación de enseñanza

- Dueñas, B. (2010). Educación inclusiva. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(0) 358-366. Recuperado de <http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Durán, L. (2011). De la educación especial hacia la educación inclusiva. En J. B. Domínguez, *Educación Inclusiva. Una aproximación a la Utopía*. (pág. 161). México: Castellanos editores.
- Duschatzky, S., y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7*, Ed. Bordes, Rosario, Argentina.
- Educación, M. d. (2011). *Ley Orgánica De Educación Intercultural*. Quito: Editora Nacional.
- Espinoza, L., y Cariño, C. (2016). Educación Inclusiva: la gran ausente en América Latina. En J. B. Aguilar, *Educación Inclusiva Reflexiones desde Latinoamérica* (pág. 264). México: Castellanos editores.
- Fernández, E. (2016). Autoevaluación Del Centro De Estimulación Integral Y Apoyo Psicoterapéutico De La Universidad Del Azuay (CEIAP) A Través Del Índex Para La Inclusión. Cuenca: Universidad del Azuay
- Gallego, C. (2010). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 93-109.
- Gallo, E. (2011). Del referente práctico al referente teórico y del referente técnico al referente comprensivo. En J. B. Domínguez, *Educación Inclusiva. Una aproximación a la Utopía* (pág. 144). México: Castellano editores.
- Galván, L., & Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 179-207.
- Ganuza, S. (2014). El índex for inclusión: instrumento de evaluación para una escuela inclusiva, trabajo fin de grado. España: Universidad de la Rioja.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gentili, P. (2003). La Exclusión Y La Escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Ponencia en Paraninfo de la Universidad de Sevilla: Laboratorio de políticas públicas (LPP), Universidad del Estado del Rio de Janeiro (UERJ).

- Guillén, G. (2016). Latinoamérica, de la exclusión a la inclusión social: la educación inclusiva como camino. En J. B. Aguilar, *Educación Inclusiva Reflexiones desde Latinoamérica* (pág. 47). México: Castellanos editores.
- Guirao, J. (2003). *Escuela Inclusiva: una respuesta para atender a la diversidad*. Murcia: Torre Pacheco
- Gutiérrez, M. (2011). Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- López, C. y Martínez, L. (2015). *Diversidad sexual y de género en el aula*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Mendoza, C. (2011). La inclusión educativa vs praxis determinada por actitudes. En J. B. Domínguez, *Educación Inclusiva. Una aproximación a la Utopía* (pág. 102). México: Castellano editores.
- Ministerio, Ch. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume
- Montes, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas* 2011; 11(3):475-488.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para el futuro*. Francia: UNESCO.
- Moriña, A. (2003). *Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo*. España: Universidad de Sevilla.
- Moscardó, M. (2012). *Recursos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales*. España: Publicaciones Didácticas.
- Muntaner, J. (2014). *Los apoyos facilitadores para la inclusión*. Palma: Universidad de las Islas Baleares.
- Murillo, F., Martínez, C., & Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 6-27.

- Pareja, J. (s.a). Modelos Globalizadores y Técnicas Didácticas Interdisciplinarias. Granada: Universidad de Granada
- Parrilla A., y Sierra S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18
- Pegalajar, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1),177-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿un camino hacia su emancipación? *Revista de Educación* Vol. 14 (1): 27-36, 2005
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (3), 0718-7378.
- Quintanilla, M. y López, M. (2015). Estrategias Metodológicas que implementan los docentes en el proceso de Enseñanza Aprendizaje, III Ciclo de Extraedad, en la disciplina de Lengua y Literatura, en el “Colegio Público Mercedes Campos de Martínez”. Managua: Universidad Nacional de Autónoma Nicaragua.
- Salvatierra, P., Yucra, J., González, N. y Calle, I. (2010). *Agrupamiento de los Alumnos*. Madrid: Escuni.
- Sánchez, L. (2005). Los tres pilares de la educación y el papel del maestro en el taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo. *Procesos Psicológicos y Sociales* Vol. 1(5)
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Transformando la escuela (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Teixidó, J. (2007). *Acogida a los profesionales de nueva incorporación en las escuelas e institutos*. Barcelona: GROC
- Valencia, L. (2011). *Ecuador, racismo, discriminación racial, xenofobia*. Ecuador: Ediciones Abya Ayala.