



# **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  
Licenciadas en Ciencias de la Educación, mención Educación  
Inicial, Estimulación e Intervención Precoz

Autoras:

**Cristina Ramón Carchi; Evelyn Sinmaleza Quezada**

Directora:

**Mgst. Liliana Arciniegas**

**Cuenca – Ecuador**

**2018**

## **DEDICATORIA**

A Dios y a la Virgen por permitirme culminar esta nueva etapa de mi vida y guiar mi camino siempre.

A mi mami por ser el motor principal para iniciar mi vida universitaria, pues me brindó su apoyo incondicional en todo momento, en especial en los más difíciles de mi vida, por el amor, paciencia, comprensión y sacrificio siempre dedicado.

A mis hermanos que a pesar de estar distantes siempre me brindaron su apoyo tanto moral como económico y sobre todo por creer en mí.

A Jefferson por ayudarme a tomar las mejores decisiones y apoyarme en todo momento siendo un pilar fundamental en mi vida.

*Cristina*

A mi familia por la confianza y el apoyo incondicional, a mi madre por ser el pilar de mi vida, por el amor y el sacrificio que hace cada día para que yo pueda cumplir mis sueños.

A mi hermana por ser mi fortaleza, mi compañía y por las palabras de aliento que siempre tiene para mí. A mi abuelo por su cariño y sabiduría, porque la pasión con la que habla de la enseñanza me hizo creer y amar la educación.

A mi pequeña prima Valentina, porque su llegada me motivó a emprender este camino.

*Evelyn*

## **AGRADECIMIENTO**

A la Mgst. Liliana Arciniegas, amiga y directora de este trabajo, por su apoyo, tiempo, confianza, por enseñarnos a creer en las transformaciones educativas y en nosotras mismas, gracias porque sin sus valiosos conocimientos no hubiéramos conseguido nuestra meta.

Al Mgst. Ángel Cajamarca por el apoyo, aliento y confianza.

A nuestras amigas y profesores por apoyarnos en este camino y alentarnos a seguir adelante.

## **RESUMEN:**

La Unidad Educativa del Mileno Manuel J. Calle tiene como propósito generar una serie de acciones que le permitan convertirse en un entorno educativo inclusivo, por lo cual en esta investigación se plantea como objetivo analizar y valorar algunos aspectos como la comunicación, las cosmovisiones, prejuicios y estereotipos que están presentes en la institución y que se requiere conocer como punto de partida para promover su transformación. La investigación tiene un enfoque cualitativo y los instrumentos de recogida de información fueron análisis documental y observaciones sistemáticas. Entre los resultados encontrados se evidencia que tanto la cultura como algunas prácticas empleadas no respetan las diferencias, por lo que para generar cambios en estos aspectos se necesitará de un proceso de formación a la comunidad educativa que permita transformar su concepción y desarrollar estrategias de trabajo cooperativo planteadas desde el enfoque de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, interculturalidad, diferencias, transformación.

## ABSTRACT

The Millennium Education Unit "Manuel J. Calle" had the purpose of generating a series of actions that would allow the institution to become an inclusive educational environment. This research proposed to analyze and evaluate some aspects such as communication, worldviews, prejudices and stereotypes in the institution. These were required to know as a starting point to promote their transformation. The research had a qualitative approach and the instruments used for the collection of information were documentary analysis and systematic observations. It was evident among the results that both the culture and some applied practices did not respect the differences. It would take a process of training the educational community to generate changes in these aspects, transform their conception and develop cooperative work strategies proposed from the perspective of inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education, interculturality, differences, transformation.



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

Translated by  
Ing. Paul Arpi

# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1. La educación inclusiva como derecho**

La educación es un derecho de toda persona, de ella depende la dignificación humana, ya que es concebida como el elemento que permite la transformación del individuo y de su entorno próximo (Castillo-Briceño, 2015). Este derecho ha sido reiterado a través de la historia en normas y acuerdos tanto nacionales como internacionales, a partir de ellos surge la educación inclusiva como la posibilidad de hacer cumplir este derecho.

Todo empezó con la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (1948) que en su artículo 26, establece a la educación como un derecho de toda persona. En 1975 se creó en Estados Unidos la ley de integración, como una alternativa a la educación especial. En 1978, se publica en Reino Unido un informe por la comisión Warnock, en el cual se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales, (NEE). Hacia 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtiem, se habla de la escuela inclusiva como alternativa para atender las necesidades de todos (Moliner, 2013). En la Declaración de Salamanca (1994), el concepto de inclusión se asume plenamente, estableciendo que la generación de una escuela para todos radica en la respuesta favorable de las políticas que se promuevan. El Marco de Acción de Dakar Educación para Todos celebrado en el año 2000, destaca que en el logro de la educación para todos son importantes las estrategias de inclusión de niños con NEE y pertenecientes a grupos minoritarios.

Para Moliner (2013) en base a las normas y acuerdos existen tres principios que sustentan la educación inclusiva: el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en sociedad; por lo que está orientada a generar transformaciones en el sistema educativo y social que den respuesta a la diversidad educativa (Castillo-Briceño, 2015). Esta respuesta exige generar el cuestionamiento de la matriz socio-histórica de dominación, implica romper con los hábitos tradicionales que imponen formas de segregación más sutiles en la escuela, sustentándose en metodologías participativas que respeten las características individuales y ofrezcan oportunidades a todos (Bolongó y Mérida, 2017; Ocampo, 2016).

En este sentido, la educación inclusiva como derecho se convierte en una meta social, por lo cual ha sido establecida como uno de los objetivos de desarrollo sostenible que pretenden alcanzar 193 países hasta el año 2030. Para lograr esto se debe cumplir con ciertos indicadores, Ecuador como uno de los países que asumió este reto, presenta los siguientes datos en relación a dichos criterios.

Hacia fines de 2017, el promedio de escolaridad nacional fue 10,17 años; el porcentaje de asistencia nacional neto en primaria fue de 97,45, básica 96,06, bachillerato 70,80 (INEC, 2017).

En 2015, había 4'612.629 estudiantes en el Sistema Nacional de Educación, (SNE) de los cuales 427.909 niños se encontraban en Educación Inicial II, 3'337.249 niños en Educación General Básica, 847.471 jóvenes en Bachillerato General Unificado, el 49 % de estos estudiantes eran género femenino y 51 % masculino. Las instituciones públicas representaban el 78,9 %, las privadas el 18,1 % y las mixtas el 3,1 %. La tasa neta de matrícula por etnia registró un incremento en EGB destacando la población afroecuatoriana e indígena, en BGU el incremento se dio en todas etnias. En este mismo año el país contaba con 203.789 docentes, de estos, alrededor de las dos terceras partes eran de género femenino y el 29,5 % de sexo masculino. Napo contaba con 1.143 docentes indígenas, Chimborazo y Morona Santiago con 1.060 cada una, Esmeraldas con 30,9 % de docentes afroecuatorianos y Manabí, Los Ríos y Guayas con mayor autoidentificación montuvia (INEVAL, 2015).

Estos valores demuestran que el Ecuador requiere seguir desarrollando transformaciones que permitan generar verdaderos cambios hacia la educación inclusiva, los cuales se vean reflejados no solo a nivel educativo sino también en la sociedad.

## **1.2. Una nueva forma de ver la educación**

La educación inclusiva busca generar un cambio en el paradigma educativo, con un enfoque que no categorice a los estudiantes por sus características individuales o trate de remediarlas, procurando una escuela para todos (Juárez, Comboni, y Garnique, 2010; López, Méndez y Auces, 2017).

Además, reconoce a la enseñanza como un proceso complejo y de permanente innovación que articula los centros educativos a la sociedad (Castillo-Briceño, 2015). Sin embargo, la construcción de una sociedad inclusiva implica transformaciones a nivel

macro y micro que no sean únicamente escritas o a nivel discursivo, sino practicadas por todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde autoridades gubernamentales hasta la escuela misma para generar cambios culturales, institucionales y actitudinales con el compromiso de un mundo mejor, eliminando procesos excluyentes motivados por razones de género, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017; Darretxe, Goikoetxea, y Fernández, 2013; Juárez, Comboni y Garnique, 2010), por esto, la educación inclusiva se considera como un proceso de mejora sistemático, crítico frente a la idea de normalización, una evolución, no un simple cambio de nombre, que transforma la escuela común de forma planificada y articulada (Castillo-Briceño, 2015; Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017).

Para hablar de educación inclusiva, es necesario recalcar la diferencia entre los términos educación inclusiva e inclusión educativa, los cuales han traído confusiones no solo en la parte conceptual, sino también en la práctica.

Según el Ministerio de Educación de Chile (2008), la inclusión educativa hace referencia a la educación para niños con NEE, dentro de instituciones regulares, en esta modalidad los alumnos son quienes se adaptan a las condiciones del sistema educativo y éste responde por medio de adaptaciones curriculares. Por el contrario, la educación inclusiva según Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013), es el reconocimiento a la diversidad y sus derechos igualitarios en participación, asistencia y aprendizaje. Sales et al. (2010) consideran a la diversidad como algo positivo y enriquecedor, aquí no hay etiquetaje, pues no existen las llamadas NEE, ya que se habla de valores, actitudes y derechos ciudadanos, pero sobre todo de una educación para todos.

Por consiguiente, la participación y el respeto son las diferencias claras entre estos términos, ya que la inclusión educativa limita la participación de los sujetos, pues estos deben sujetarse a lo que el entorno les pueda ofrecer; la educación inclusiva por el contrario promueve la participación, eliminando barreras y reconociendo la diversidad social.

Llegar a la educación inclusiva implica haber recorrido un largo camino en el campo educativo, desde la enseñanza especial, a la escuela de integración y finalmente la escuela inclusiva (Juárez, Comboni, y Garnique, 2010); sin embargo, contrario a lo que muchos creen, este enfoque educativo va más allá de la discapacidad, se centra en la

persona como tal, conduce a tomar en cuenta al otro, lo que implica romper con el modelo de homogenización y del déficit para dar paso a un modelo heterogéneo que dice no a la segregación de cualquier índole, proponiendo la participación, educación de calidad, sentido de pertenencia, el respeto a la persona y a la diversidad que permita generar una convivencia equitativa y justa (Castillo-Briceño, 2015).

La justicia y equidad no se refieren únicamente al acceso a la escuela en igualdad de oportunidades, deben reflejarse en las políticas, actitudes, acciones, lenguaje, permanencia, calidad educativa, conclusión de la escolaridad, salarios dignos, participación de los educandos en procesos de aprendizaje y actividades dentro de la comunidad (Aguado, 2009; Juárez, Comboni, y Garnique, 2010; Yñesta, Ávila y Pizarro, 2013).

La educación inclusiva no se da tan solo porque el alumnado tenga acceso al sistema escolar, más bien el aprendizaje debe ser en igualdad de oportunidades, evitando la segregación, que en muchas ocasiones se crea, mantiene y recrea en la escuela (Arroyo, 2013; Toboso et al., 2012).

La participación es un elemento clave en la educación inclusiva, que debe reflejarse no solo estando juntos sino compartiendo aprendizajes y valores, con un sentimiento de pertenencia en todos los integrantes de la comunidad educativa (Castillo-Briceño, 2015).

En este punto es importante reconocer a la escuela como uno de los principales espacios donde se aprende a convivir, pues se constituye como el núcleo de concentración de diferencias culturales y personales, sin embargo, en muchas ocasiones la palabra diferencia ha sido usada para referirse a situaciones fuera de lo establecido, traduciéndose como desigualdad o exclusión; la educación inclusiva surge como alternativa para contrarrestar este error, modificando los modelos de enseñanza tradicionales para considerar a las diferencias como enriquecedoras (Bolongó y Mérida, 2017).

Partiendo de lo planteado hasta ahora, se entiende que la educación inclusiva es una educación por y para todos. Existen por lo tanto diversos investigadores e instituciones que la definen de diferentes formas, algunas han sido la base de otras o han contribuido a ampliar el debate en torno a este tema, entre ellas se encuentran las siguientes:

Para Booth y Ainscow (2000) es un conjunto de procesos orientados a incrementar la participación de toda la comunidad educativa, un proceso que no tiene fin e implica el

compromiso de las instituciones para la realización de un análisis crítico que permita mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Para la UNESCO (2008, p. 7). La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación, se relaciona con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos.

Valenciano (2009) se refiere a la educación inclusiva como un derecho individual, que permite la formación de individuos competentes, para una sociedad cambiante, brindando una educación de calidad, eliminando todo tipo de discriminación, mediante un cambio actitudinal, de pensamiento con compromiso social y educativo.

Según Casanova (2016) la educación inclusiva se define como la aceptación y valoración de las diferencias, tomando en cuenta la aportación de todos al sistema, en el que se exige la igualdad de oportunidades para todos.

Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), consideran que la educación inclusiva se conforma de tres aspectos fundamentales: las diferencias individuales, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el desarrollo de actitudes para favorecer la interacción y la participación de los sujetos en la vida social. Para que estos aspectos se evidencien es necesario un cambio global, que no debe ser impuesto y orientado únicamente a cambios metodológicos, debe iniciarse por una necesidad interna, rompiendo así la estructura rígida que se ha venido manteniendo (Escobedo, Traver, y Ortells, 2013).

Por lo tanto, la educación inclusiva es un proceso, en el que no solo cambia el individuo o la escuela, es también una transformación a nivel social que considera a todos los actores del proceso, en la cual los métodos, técnicas y recursos no son adaptados para los diferentes, sino que mejoran continuamente, logrando ser un sistema heterogéneo que se caracteriza por respetar las diferencias y sus derechos.

### **1.3. La diversidad y su conceptualización dentro de la educación inclusiva**

La diversidad ha sido tradicionalmente concebida como un tema exclusivo de la educación especial, centrándola en la limitación y la discapacidad (Bolongó y Mérida,

2017). Estas concepciones erróneas de diversidad han obstaculizado los procesos de enseñanza-aprendizaje; para Blanco (2009), la función que se le atribuya a la educación y la concepción que se tenga sobre el desarrollo humano, aprendizaje y diferencias condiciona la atención que se dé a la diversidad.

La diversidad se refiere a que toda persona posee características, capacidades y habilidades específicas; por ello, la educación inclusiva la considera como un elemento de progreso, en donde se reconoce y respeta la individualidad de cada uno (Bolongó y Mérida, 2017; Castillo-Briceño, 2015; Escobedo, Traver, y Ortells, 2013).

Por lo tanto, al hablar de educación en la diversidad es importante considerar a la interculturalidad, reconocida en la LOEI (2011) como la interacción que fomenta la unidad y valoración de la diversidad entre personas, nacionalidades y pueblos. La educación intercultural es parte fundamental de la educación inclusiva, debe ser un elemento que brinde sentido al trabajo escolar, penetrando en el núcleo de la escuela para que de esta manera no se convierta en algo discursivo y superficial (Besalú, 2010).

La interculturalidad es el precursor del respeto y la equidad, sin embargo, sus procesos centrales requieren el fortalecimiento de lo propio para consecuentemente decolonizar el cuerpo y la mente, entendiendo que la interculturalidad representa una lucha de aspectos como el derecho y la diferencia, la cual ha sido considerada como una tarea de los otros (Walsh, 2012).

Al considerarse como una labor de los otros y no de uno mismo, el respeto a los derechos a nivel cultural ha llegado a concebirse como un problema étnico que depende únicamente de ciertos grupos o que suele naturalizarse.

Esta naturalización de las problemáticas suele invisibilizarlas, por lo que para generar una educación inclusiva es necesario desconstruir prejuicios, reconocer diferencias culturales y a la educación intercultural como un enfoque global que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo (Ferrão, 2013).

Entendiendo que la diversidad implica convivir con ella, fundamentando esta interacción en la responsabilidad, el diálogo y el compromiso, para así comprender la realidad. La desconstrucción de prejuicios implica la decolonialidad que es un concepto que resalta las luchas contra la colonialidad en América Latina para generar condiciones de ser, saber, existir y vivir radicalmente distintas. Todo este cambio radica en el control

que las personas tomen de sus vidas, para esto surge la inclusión como mecanismo de cohesión social (Walsh, 2012).

En varios países Latinoamericanos el término intercultural surgió de organizaciones extranjeras, en Ecuador, por ejemplo, surgió de un convenio del estado con una organización alemana, para responder a la necesidad de los pueblos indígenas y afroecuatorianos de defender su identidad, posteriormente se oficializó a la Educación Intercultural Bilingüe, reconociendo lenguas, saberes indígenas y su derecho a la educación (Higuera, Castillo, 2015; Walsh, 2010; Walsh, 2012).

Por lo tanto, la diversidad se manifiesta también en la cultura, siendo las diferencias culturales el reflejo mismo de una sociedad heterogénea. En Latinoamérica existen profundas asimetrías culturales, por las cuales algunas culturas discriminan a otras, entonces, el desafío radica en la construcción de relaciones interculturales que fomenten la igualdad, evitando el dominio o jerarquía etnoracial, para formar ciudadanos conscientes de la diversidad y capaces de trabajar conjuntamente en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural; de ello parte la necesidad de que el sistema educativo atienda a los estudiantes en base a sus características particulares, lo que implica un proceso educativo basado en el diálogo, la vinculación con la comunidad que favorezca el reconocimiento ético para comprender que no existe una cultura única, ni mejor (Escobedo, Traver, y Ortells, 2013; Ponzoni, 2014; Walsh, 2010; Zapata, 2014).

En la actualidad aún existe confusión entre la diversidad cultural y categorización social, debido a que algunas personas los consideran sinónimos, pues se relaciona a la diversidad cultural con el origen, la religión, la lengua, el nivel socioeconómico, la etnia y el género, sin embargo, estas categorías solo nos dan información de los grupos sociales a los cuales los individuos pertenecen, no de la persona misma y muchas veces se torna como medio de exclusión (Aguado, 2009).

Clasificar a los individuos en base a sus diferencias implica juicios morales mediante los cuales se define a algo como bueno o malo, lo que conlleva a continuar con el modelo de déficit en el que se trata de solucionar estas características dejando de ser lo que la persona es, para ajustarse a lo considerado normal.

La clasificación social genera de esta manera desigualdad, la cual se encuentra en dinámicas como sexo, raza, opción sexual, etc., esta organización se da porque muchos creen que la igualdad se obtiene únicamente con la igualdad en el acceso; sin embargo, la

igualdad en el número de niños y niñas dentro del sistema escolar no asegura que estén recibiendo la educación de calidad que las leyes describen. Además, nos encontramos en una sociedad que se estructura en dos sexos, dos géneros excluyentes y jerarquizados, la diversidad sexual y de género va más allá del binarismo con que actualmente es interpretado el sistema sexo/género; el reto radica en abordar la sexualidad desde las aulas, para ello se necesita trabajar en las emociones, educando desde la confianza, responsabilidad y diálogo, haciendo respetar los derechos de todos, pues la transformación educativa implica un clima de confianza ameno, considerando como punto importante el diálogo y los acuerdos entre profesionales y familia (Ames, 2006; Besalú, 2010; Doménech, Lozano, y Segarra, 2013; Escuela, 2015; Mayo, 2015).

Se debe ver el mundo detenidamente para ver su diversidad, por ello la educación inclusiva se plantea el reto de conseguir sistemas educativos que favorezcan el aprendizaje para todos. Parece un tema nuevo, sin embargo, entre los siglos XIX y XX existieron profesionales como María Montessori, Ferrière, Paulo Freire, Rousseau, entre otros, que plantearon una idea nueva de la educación, en base a la necesidad de enseñar de otra manera, esto cada vez se hace más necesario a nivel mundial, la educación por lo tanto debe desafiar la homogeneidad, Quintar en una entrevista en 2014 se refiere a este desafío como la educación de la radical diferencia, que se detiene en el presente para analizar lo que ocurre, en la cual la cultura es fundamental, pues permite construir identidad (Castro, 2014; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

Entonces, la diversidad aborda temas como la interculturalidad, diversidad de género, situación económica, orientación sexual, discapacidad, entre otras, pues implica abarcar a toda la población y no centrarse en una sola parte de esta, ahora bien, dentro de la educación inclusiva esta diversidad es considerada como diferencias, lo que conlleva a no seguir viendo los problemas en los otros sino tener una mirada más equitativa del mundo.

#### **1.4. Los elementos de la educación inclusiva**

La mayor parte de procesos inclusivos se han analizado en base a las políticas, la cultura y las prácticas inclusivas, parece así un ordenamiento jerárquico, en el que como base se encontrarían las políticas y a partir de ellas se genera la cultura y las prácticas, sin

embargo, existen políticas para promover la educación inclusiva que no se han visto reflejadas ni en la cultura ni en las prácticas.

Blanco (2009), menciona que se debe avanzar hacia políticas sociales que coloquen a las personas en el centro del proceso de desarrollo humano; no obstante, en la política educativa se observa algunas incongruencias en lo referente a educación inclusiva, pues, parece existir una concepción de segregación, a pesar de que se la redacte como inclusión, un ejemplo de esto son las adaptaciones curriculares que el Ministerio de Educación plantea como estrategias para atender las necesidades individuales, generando dificultad en el desarrollo del proceso educativo, pues el docente debe realizar planificaciones diferenciadas, que producen exclusión dentro del aula (Juárez, Comboni, y Garnique, 2010; Ministerio de Educación, s.f.).

La inclusión es cuestión de valores, por lo que las consecuencias generadas por la exclusión no son responsabilidad única de las políticas o del sistema educativo, sino de toda la sociedad; de esta manera, la inclusión asume un sentido tanto social como educativo, involucra la participación de poblaciones vulneradas, tomando en cuenta que hablar de vulnerabilidad no es sinónimo de discapacidad, sino también de personas que se encuentran en riesgo social, económico o cualquier tipo de exclusión (Castillo-Briceño, 2015; Escobedo, Traver, y Ortells, 2013; Durán y Giné, 2011).

La cultura se refiere sobre todo a aspectos subjetivos como los valores y creencias, por ejemplo, la cultura tradicional se manifiesta como el seguimiento de un currículo que no considera la diversidad estudiantil (Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017).

En la educación no hay realidades únicas, pues se encuentra en un cambio constante. Se debe evitar ofrecer una visión superficial y turística de la misma, porque es ahí en donde nacen las valoraciones sociales (Aguado, 2009).

Darretxe, Goikoetxea, y Fernández, (2013) en el país Vasco realizaron una investigación sobre las prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos, uno de educación primaria y otro de secundaria. El primer paso fue recolectar información de las instituciones mediante observaciones no interactivas, por medio de video y grabaciones de voz, para codificar esta información se elaboró un instrumento basado en el modelo de análisis ecológico del aula, combinado con categorías extraídas del Index; también se realizó entrevistas a los docentes para identificar el pensamiento sobre inclusión. Posteriormente se utilizó el programa Nudist-5 para clasificar la información

recopilada en nudos temáticos. Los resultados mostraron que la institución de educación primaria estaba más direccionada hacia la inclusión que el centro de educación básica y se menciona que para la completa modificación en las creencias y formas de actuar de los miembros de la comunidad educativa, deben existir cambios en la cultura institucional, el enfoque del currículo, estructuras organizativas de apoyo a la inclusión y las prácticas del aula.

La práctica educativa implica sobre todo la acción que se lleva a cabo como resultado de las políticas y la cultura, en este punto existen prácticas de discriminación positiva que inicialmente suelen parecer beneficiosas, sin embargo, pueden continuar con la segregación, como el discurso de la necesidad educativa especial, que implica segregar a estudiantes a espacios especiales dentro de una institución (Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017).

Las políticas de equidad en Latinoamérica han generado aumento de la cobertura educativa, sin embargo, esto no se traduce como prácticas efectivas, pues los pocos avances en educación inclusiva se han visto únicamente en la educación inicial, luego de ésta la segregación se hace más evidente. Para enfrentar esta situación es necesario conciliar la igualdad en el acceso con la atención a la diversidad, creando condiciones que lleven lo declarativo a la práctica, para lo cual es importante mantener un compromiso con la educación inclusiva, ya que las leyes no son suficientes (Blanco, 2011; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

Para generar escuelas con diferentes o nuevas maneras de ver y pensar la educación, es importante considerar la cultura y el liderazgo escolar que promueven la comunicación, participación e innovación de la institución (Ossa, Castro, Castañeda y Castro, 2014).

La dirección juega un papel esencial en la construcción de una cultura inclusiva, esto se evidenció en la investigación realizada en cuatro centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, en Andalucía, España, las instituciones fueron seleccionadas por desarrollar prácticas educativas con orientación hacia la inclusión. Para llevar a cabo la recolección de información se utilizó técnicas como: análisis documental del proyecto educativo de centro, proyecto de dirección, proyecto curricular, proyecto del aula, programación general anual, proyectos institucionales, etc.; cuestionarios y entrevistas que fueron aplicados a toda la comunidad educativa; dando como resultado que el liderazgo en el marco de la inclusión debe estar influenciado por la cultura, gestión del

personal, estrategias, recursos y procesos educativos (Fernández y Hernández, 2013). Además, este debe ser activo, motivador, colaborador, fomentar y apoyar de manera continua a todos los miembros de la institución con el fin de iniciar la travesía de la mejora educativa, valorando la diversidad, equidad y justicia social; desde una dirección colectiva que trabaje con y para todos (Escobedo, Traver, y Ortells, 2013; Fernández y Hernández, 2013).

Al igual que el líder institucional, los docentes contribuyen en gran magnitud a la transformación educativa, pues son ellos quienes perciben de manera directa la necesidad de cambio en el sistema escolar para formar alumnos que no solo cumplan con el currículo, si no que puedan desenvolverse plenamente en la sociedad, se dice que los docentes innovadores valen más que el cambio en las estructuras arquitectónicas, pues está comprobado que la cultura profesional de los maestros incide directamente en las transformaciones educativas (Escobedo, Traver, y Ortells, 2013).

Las investigaciones realizadas por López, Méndez, y Auces, (2017); Yñesta, Ávila, y Pizarro, (2013) mencionan que el sentido y alcance de la educación inclusiva depende de la actitud de los docentes hacia los procesos que se llevan a cabo, así como la concepción que tengan sobre sí mismos limita su campo de acción. Pues, no sirve de nada una excelente formación metodológica si las creencias del profesorado con respecto a sus alumnos y familias, son deficientes (Aguado, 2009).

El código de ética del Ministerio de Educación ecuatoriano reformado en 2017 establece el compromiso del docente a garantizar los derechos de las niñas y niños dentro del sistema educativo y denunciar si existieran comportamientos contrarios a las disposiciones legales, sin embargo, es evidente que, si no cambiamos las personas, no cambiará el sistema, pues somos quienes hacemos los cambios, no los decretos o las leyes (Quintar, 2013).

De esta manera, las concepciones y creencias de las personas deben cambiar, ya que así se generará una actitud receptiva frente a las transformaciones requeridas a nivel de educación inclusiva, como es el caso de las adaptaciones curriculares que continúan con la segregación escolar impidiendo la participación de todos.

## **1.5. La importancia del contexto**

Pese a todo lo mencionado, no es posible conceptualizar a la educación inclusiva, ya que existen muchas formas de concebirla y todas varían según el contexto en el que se desarrolla. Se debe entender que la inclusión no nació en un contexto como el nuestro, es un constructo creado en países del norte del globo terrestre y es aquí, donde radican los problemas que ha acarreado su incorporación en América Latina debido a que son contextos diferentes, con condiciones particulares (Castillo-Briceño, 2015; Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017).

En América Latina las escuelas se caracterizan por ser muy homogéneas y de muy diferente calidad, muchos estudiantes se encuentran dentro del sistema educativo con poca participación o exclusión del aprendizaje. En el continente existen políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la mayoría de países, dirigidos únicamente a la población indígena, que además no contemplan las cosmovisiones y valores de los pueblos, generando de esta manera procesos de exclusión social. Consecuentemente, la educación no está siendo capaz de revertir las desigualdades, pues los niveles de aprendizaje varían según el nivel socioeconómico, género, etnia, orientación sexual o lugar de residencia y resulta aún más difícil cuando el género se combina con la pobreza o etnia (Blanco, 2011; Zapata, 2014).

En Ecuador uno de los principales retos del sistema educativo es hacer efectivo el derecho a la educación, en donde se garantice que la calidad y equidad llegue a todos (Simón y Echeita, 2013). En el país la educación ha evolucionado lentamente, iniciando con el periodo asistencial desde 1940 a 1960, donde las familias de las personas con discapacidad lucharon para crear instituciones educativas para sus hijos, bajo un enfoque médico-asistencial. En la década de los 70 se dio la institucionalización, donde se crearon escuelas de educación especial, públicas y privadas. En 1980 se inicia con el enfoque rehabilitador, en esta época la ley garantiza la educación especial para personas “excepcionales” y se empiezan a conocer los términos integración educativa y NEE. A inicios de la década de los 90 se reconoce el derecho de las personas con discapacidad y se produce la integración escolar con un enfoque homogeneizador. En el 2011 se aprueba la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en la cual se establecen los derechos de las personas con discapacidad, buscando atender las NEE (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011).

Esta breve cronología muestra los cambios en el sistema educativo ecuatoriano, sin embargo, en cada contexto es importante determinar las características de la realidad nacional y necesidades específicas de las instituciones, para construir un modelo de educación inclusiva local, que respete las características de cada uno. Por lo que, antes de las buenas prácticas educativas se requiere analizar la realidad del contexto por medio de procesos de autoevaluación, en los cuales se evidencie los elementos facilitadores y obstaculizadores que presenta la institución (Castillo-Briceño, 2015; Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca, 2017; Sánchez y Gómez, 2016).

López, Méndez, y Auces (2017), lo determinaron al identificar las diferencias en las perspectivas de los actores del proceso educativo, por lo que proponen trabajar primeramente en la concepción de un colectivo con metas en común, que se abra a la participación y finalmente construir procesos para llegar a la educación inclusiva.

En estos procesos no se debe estudiar la inclusión en base a un solo grupo de actores, pues, el no reconocer a la institución como un conjunto de personas que interactúan entre sí, fragmenta la comprensión de las situaciones que se llevan a cabo en torno a la educación inclusiva, de esta manera, se debe ir introduciendo progresivamente a la comunidad en estos procesos para dejar de lado la concepción tradicional de que la escuela es únicamente un espacio de alumnos y maestros (Escobedo, Traver, y Ortells, 2013; Mateus, Vallejo, Obando, y Fonseca, 2017).

En Colombia, Mateus, Vallejo, Obando, y Fonseca (2017) realizaron un estudio para identificar las percepciones de profesores, estudiantes y padres sobre los procesos inclusivos dentro de una institución, los resultados de esta destacan que el impacto sería mayor si se hubiera evaluado la percepción de los agentes administrativos de la escuela.

La necesidad de cambio y sensibilización, el análisis dentro del contexto educativo, la conformación de comunidades de aprendizaje y puesta en marcha del programa, son los pasos que dieron resultados positivos hacia una educación inclusiva en la investigación realizada por Sales, Moliner y Ruiz (2013).

Estas investigaciones demuestran que, para generar transformaciones hacia la educación inclusiva, se debe considerar lo anteriormente expuesto.

## **2. MATERIALES Y MÉTODOS**

### **2.1. Metodología**

La investigación se desarrolla en base al paradigma hermenéutico crítico, pues se espera que los resultados contribuyan a mejorar la realidad que se estudia, transformándola; para ello se emplean técnicas que propician la aproximación a la realidad educativa, desde un enfoque inclusivo intercultural que permita dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad y multiculturalidad del contexto social en el que se enmarca la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle, realizando una revisión global de la organización y cultura para recoger datos, analizar e interpretar los mismos e identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores presentes y concluir con un plan de acciones que permitan promover la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Parrilla y Sierra, 2015; Sánchez y Gómez, 2016).

Las técnicas que se utilizan son la observación sistemática y el análisis documental, mediante la observación se pretende obtener información sobre la actitud de los docentes, estudiantes y personal no docente durante sus actividades y en la interacción con los demás integrantes de la comunidad educativa; el análisis documental permitirá obtener datos acerca de la concepción que tiene la institución sobre educación inclusiva.

La población estudiantil de la institución es de 2.069 estudiantes, 1.255 de ellos son hombres y 814 mujeres; cuenta con 85 docentes, 56 son mujeres y 29 son hombres, las diferencias culturales, sociales y de discapacidad se evidencian dentro de la institución, sin embargo, no existen datos al respecto. Las autoridades y el DECE manifiestan que esto sucede debido a la reciente creación de la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle. La oferta académica de la institución comprende Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato General Unificado.

### **2.2. Procedimiento**

La presentación del proyecto de investigación en la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle se llevó a cabo durante una reunión con docentes y personal administrativo, la cual fue realizada el 09 de junio del 2017, en la que se presentó el objetivo del proyecto y a los integrantes del mismo.

La sensibilización se inició el 10 de enero con la presentación de las técnicas a utilizarse en la investigación, además se motivó a la comunidad educativa a intentar cambiar la forma de ver la educación y formar comunidades de aprendizaje, esto se reforzó con la conferencia impartida por el Dr. Juan Bello Domínguez el 20 de febrero del 2018, en la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle.

Se elaboró matrices de observación para aplicar en las aulas de clase y al personal no docente, con criterios e indicadores propios y otros basados en la investigación bibliográfica.

Se analizó documentos como el enfoque pedagógico, planes de clase y el Proyecto Educativo Institucional, (PEI). La institución se encuentra en la construcción del PEI, por lo cual, la información analizada fue escasa y el acceso a esta fue restringido, además no cuentan con otros documentos por la reciente creación de la Unidad Educativa.

### **3. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

#### **3.1. Categorías de análisis**

Los datos obtenidos en las observaciones se analizaron en base a lo propuesto por Rodríguez, Gil, y García (1996), Hermoso (2016), quienes plantean simplificar la información cualitativa mediante la categorización para convertirla en abarcable y accesible. Además, se considera lo referido por Hamui-Sutto, y Varela-Ruíz (2013) quienes establecen la confección de un árbol categorial conformado por unidades, categorías y patrones que permiten describir los contextos de análisis.

Las observaciones de esta investigación se realizaron mediante tres unidades: Relaciones Interpersonales, Organización Educativa, Metodología y Actividades de Aprendizaje, las mismas que son relevantes para autores como: Castillo-Briceño (2015), Darretxe, Goikoetxea, y Fernández (2013), Escobedo, Traver, y Ortells (2013), Fernández y Hernández (2013), López, Méndez, y Auces (2017), Mateus, Vallejo, Obando, y Fonseca (2017), Yñesta, Ávila, y Pizarro (2013) quienes mencionan que el sentido y alcance de la educación inclusiva dependen de estos factores.

Para el análisis se consideró organizar la información por contextos comunes a las tres unidades. En un primer momento se encuentra el contexto “áulico”, en el cual se

llevaron a cabo once observaciones, de las cuales cinco se realizaron en educación inicial, tres en educación básica y tres en bachillerato; otro de los contextos fue el “institucional”, en el que se ejecutaron dos observaciones al personal no docente; finalmente se consideró “otros espacios” como contexto, se desarrollaron seis observaciones en momentos como: ingreso de estudiantes, acto cívico, recreos y ferias.

Tabla 1

*Categorías de análisis*

Unidades de Análisis	Contextos		
	Áulico	Institucional	Otros espacios
Relaciones Interpersonales	<p>Docente: respeto, motivación y trato familiar.</p> <p>Estudiante: respeto y apoyo.</p> <p>Clima: interacción docente-alumno</p>	<p>Comunidad educativa: respeto</p> <p>Personal no docente: trabajo colaborativo.</p>	<p>Docente: respeto, comunicación, responsabilidad.</p> <p>Estudiante: apoyo colaborativo.</p>
Organización Educativa	<p>Respeto, infraestructura, plan de clase.</p>	<p>Participación y respeto.</p>	<p>Respeto, infraestructura y distribución.</p>
Metodología y Actividades de Aprendizaje	<p>Docente/Estudiante: Respeto a las diferencias, motivación y participación.</p> <p>Aprendizaje: Flexibilidad, evaluación procesual.</p>	<p>Responsabilidad y convivencia.</p>	<p>Flexibilidad y participación.</p>

Fuente: Elaboración propia

En la unidad Relaciones Interpersonales, dentro de los indicadores analizados en el contexto “áulico” referidos a los docentes, se evidencia que existe en algunos casos respeto entre maestros y alumnos, pues en más de la mitad de las observaciones realizadas, se vio que se llaman por su nombre o apellido; sin embargo, también se evidenció un trato despectivo en expresiones utilizadas por algunos profesores como: el Pepito tenía que ser, otra vez este par, José es discapacitado (lo dice en presencia del niño), niñita, ¿cómo se llama este niño?, e incluso inconformidad entre docentes porque piensan que su carga horaria es mayor a la de otros, además mencionan que el DECE no les facilita información sobre los casos para la realización de los planes de clase; en lo referente a motivación, los docentes se preocupan solo por el aprendizaje de ciertos alumnos, generalmente participan solo los de las primeras filas y ciertos niños

designados; dentro del trato familiar, los docentes no se interesan por el bienestar de todos pues no se percatan de la ausencia de ciertos estudiantes durante el desarrollo de la clase. En lo que respecta a los estudiantes, principalmente existe un trato respetuoso entre ellos, sin embargo, algunos aíslan a otros mediante agresiones como golpes, expresiones faciales de desagrado y palabras como mariposón; además se apoyan entre ellos prestando material, repitiendo indicaciones emitidas por el docente y apoyándose en las tareas, no obstante, en algunos casos existe un aprendizaje competitivo e individualista. Dentro del clima áulico, las interacciones entre alumnos y docentes son amigables, pues se comunican de manera respetuosa, en otros casos existen maestros que son autoritarios, lo cual genera inconformidad en los estudiantes manifestada mediante expresiones faciales.

Entre los indicadores del contexto “institucional” relacionados con la comunidad educativa, se evidencia un trato respetuoso hacia el personal no docente, pues los padres de familia y maestros se comunican con ellos de manera cordial, sin embargo, no se respeta su espacio de trabajo debido a que este es utilizado con otros fines, como es el caso de la biblioteca en la que se llevan a cabo reuniones que dificultan a la comunidad educativa desarrollar las actividades destinadas para esta área, de igual manera, no valoran el trabajo realizado por el conserje, pues no cuidan los espacios recientemente aseados; existe apoyo colaborativo entre docentes y bibliotecaria, ya que le ayudan con el cuidado del material y mobiliario.

Dentro del análisis del contexto “otros espacios”, los indicadores observados en docentes manifiestan la existencia de respeto entre maestros y estudiantes, utilizando nombres o apellidos en la interacción; la comunicación entre docentes es fluida; también se destaca que ellos no se responsabilizan por su grupo fuera del aula, pues no entablan diálogos con los alumnos y realizan expresiones de enojo hacia ellos. En lo relacionado a los estudiantes, existe apoyo colaborativo durante las actividades fuera del aula de clase, sin embargo, se observan grupos homogéneos conformados por alumnos con características similares, como preferencias y género, en el recreo los juegos se dividen en activos, como el fútbol preferido por los niños y pasivos como la cocina, elegido por las niñas; existen palabras como negro para referirse a ciertos alumnos, además existe desconocimiento de quienes son las autoridades de la institución, pues se escuchan frases como: -tienes que ir a hablar con Antonia, -y ¿quién es ella?, -la vicerrectora pues.

En lo referente a la Unidad Organización Educativa, los indicadores observados en el contexto “áulico” determinan la presencia de heterogeneidad a nivel de género,

estudiantes con discapacidad y de diferentes etnias, sin embargo, se encuentra segregación de las diferencias debido a que los docentes manifiestan desconocimiento para trabajar con las mismas; a pesar de que la infraestructura y organización facilitan el desenvolvimiento de todos, hay mobiliario deficiente; más de la mitad de las clases observadas son realizadas para todo el grupo, sin embargo, algunos trabajan usando adaptaciones curriculares para los casos referidos por el DECE.

En el contexto “institucional”, los indicadores revelan que no hay participación del personal no docente en los procesos institucionales como la elaboración del PEI y socialización de actividades a desarrollarse dentro de la institución.

Dentro del contexto “otros espacios”, en algunas ocasiones la organización dificulta el acceso a espacios e información, como es el caso del mal funcionamiento del equipo de amplificación que impide a los alumnos escuchar los anuncios emitidos, también se evidencia que los niños pequeños tienen dificultad al circular por el graderío, pues este es demasiado alto para ellos, además no se brinda el espacio para que el consejo estudiantil informe sobre sus actividades y no se informa a los padres de familia que para ingresar a la institución deben portar su cédula de identidad.

La Unidad Metodología y Actividades de Aprendizaje, demuestra que en el contexto “áulico” existen técnicas y recursos que respetan las diferencias en menos de la mitad de las observaciones realizadas, tales como exploración libre, experimentación y trabajo en equipo, algunas de estas son motivadas mediante puntos extra, refuerzos sociales como este grupo lo hizo muy bien, un aplauso al amigo, sin embargo, coexisten con prácticas segregadoras que dificultan la participación de todos, pues son impuestas, repetitivas, competitivas, no respetan los gustos y preferencias de los alumnos, ya que los docentes usan expresiones como: no esa piedra no, la jaula no es así, vaya a sentarse usted, si no te sientas no haces la actividad, los niños que no traen material no trabajan, se quedan sin recreo; el proceso de aprendizaje es memorístico, jerárquico y no respeta las diferencias, evidenciándose en frases como: copien lo de la pizarra, traigan el cuaderno para revisarles, además algunos maestros impiden la participación de alumnos voluntarios; también se observa docentes mediadores que generan un aprendizaje flexible, usando una evaluación procesual sin comparación de logros.

Los indicadores del contexto “institucional” muestran la existencia de responsabilidad en el trabajo del personal no docente, pues ejecutan sus labores como

limpieza, organización de material y comunicación de información institucional durante toda la jornada, además estas favorecen la convivencia ya que colaboran con quienes requieren de su ayuda.

En el contexto “otros espacios”, las actividades son flexibles, pues se desarrollan en base a las elecciones de los alumnos, no obstante, existen algunas que generan inconformidad, ya que no permiten la participación de todos, esto se evidencia en discusiones entre docentes y padres de familia debido al desconocimiento de normas institucionales sobre el ingreso de los niños, además, algunos docentes manifiestan no esforzarse porque piensan que sus alumnos no irán a la universidad.

### **3.2. Análisis documental**

Los documentos se analizaron en base a lo propuesto por Sandoval (1996), Pirela y Peña (2007) los cuales mencionan que en el análisis documental se debe clasificar la información de acuerdo a la relevancia de esta, para posteriormente hacer la comparación de todos los datos obtenidos en base a los elementos identificados.

Para este proceso se analizaron todos los documentos institucionales existentes, tales como: PEI (en construcción), enfoque pedagógico y planes de clase, con la finalidad de conocer la realidad institucional a través de documentos.

Estos documentos presentan características comunes relacionados con la educación inclusiva como: participación, innovación, educación de calidad, exploración del entorno natural y cultural, respeto a las características individuales y cultura institucional colaborativa. Sin embargo, la mayor parte de aspectos que se analizan en el PEI no se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino con infraestructura, mobiliario, vestimenta y alimentación, aquí también se destaca que los programas de capacitación docente no son generados por la institución, pues se designa la responsabilidad de estos al Ministerio de Educación.

En la misión y visión se habla del respeto a las características individuales y la transformación de la educación, lo que no es coherente con el enfoque educativo pues a pesar de redactar en la mayor parte de este, aspectos orientados hacia la educación inclusiva, se agregan términos como atención a las necesidades educativas especiales,

esto se extiende también a los planes de clase, en donde las adaptaciones son referidas únicamente a la discapacidad.

Durante la construcción del PEI, se observó desconocimiento de términos como calidad, calidez, educación inclusiva, interculturalidad y metacognición; además en la elaboración de este no se contó con la participación de toda la comunidad educativa, también, los docentes encargados no siempre cumplían con los horarios destinados para el proceso, las comisiones designadas para la autoevaluación no se comunicaban entre sí, lo que implicó que el tiempo de realización del PEI se alargue.

## **4. DISCUSIÓN**

Para que el entorno educativo de la institución sea inclusivo es necesario que se considere como logros la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar de todos (Ainscow, 2001), en este sentido, la investigación brindó apoyo a la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle para que pueda llevar a cabo un proceso de reflexión y comunicación de la práctica educativa, que le permita generar un clima colaborativo y condiciones de trabajo que favorezcan la innovación (Arnaiz, 2012), pues, lo importante es constituir un modelo intercultural en el cual toda la comunidad educativa este presente, participe y se sienta parte de la misma, evitando la integración y poniendo énfasis en combatir la exclusión social y educativa (Echeita y Ainscow, 2011).

Por lo tanto, sobre las relaciones interpersonales, las expresiones segregadoras y la desmotivación docente, Doménech, Lozano, y Segarra, (2013); Pujolàs, (2012); Sales et al. (2010), mencionan que se debe evitar el etiquetaje, valorar el trabajo de cada uno, generar un clima de confianza ameno mediante el diálogo, acuerdos entre miembros de la comunidad educativa que permitan la interacción y participación de todos, considerando la diversidad como algo positivo, sin embargo, Ainscow (2001) expresa que si los docentes se sienten desprotegidos o amenazados difícilmente podrán adoptar una visión positiva de las diferencias, en consecuencia, es necesario que se generen estrategias que permitan cambiar la mirada que existe sobre las diferencias en el personal docente y entre los estudiantes.

Avanzar en los procesos inclusivos requiere cambios en las concepciones, representaciones y expectativas del profesorado sobre el alumnado, empleando estrategias como el diálogo para favorecer la convivencia amena, pues, las relaciones interpersonales distantes observadas en la institución pueden ser elementos obstaculizadores del proceso.

Según Casanova (2016); Fernández y Hernández (2013); Juárez, Comboni y Garnique (2010); LOEI (2011); Ossa, Castro, Castañeda y Castro (2014) la organización escolar debe ser flexible de manera que se considere a la interculturalidad como elemento de unidad y valoración de las diferencias, al liderazgo escolar como ente promotor de comunicación, participación e innovación, evitando el uso de adaptaciones curriculares, pues constituyen un medio de exclusión dentro del aula, lo que permite fomentar el respeto a las diferencias manifestadas en la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle a través de la heterogeneidad existente en género, discapacidad y etnia. Además, el Instituto de Capacitación Comfamiliar Risaralda (2017); Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) mencionan que la construcción del PEI debe contar con la participación de toda la comunidad educativa, pues Ainscow (2001); López, Méndez, y Auces, (2017); Yñesta, Ávila, y Pizarro, (2013) expresan que los miembros del proceso educativo deben tener metas en común, ya que el sentido y alcance de la educación inclusiva depende de su actitud para desarrollar continuamente respuestas a los desafíos que enfrentan, esto posibilitará que los procesos de organización institucional se desarrollen de manera participativa, para contrarrestar el individualismo es necesario que exista cambios en la cultura institucional, pues a medida que se avance en esta dirección se generará un efecto positivo en la concepción que tengan los docentes sobre sí mismos, su trabajo y en el clima institucional.

Una cultura institucional basada en la cooperación entre alumnos, docentes y padres conformará una comunidad en la que en lugar de competitividad exista un aprendizaje cooperativo que permita a todo el ratio de alumnos desarrollar valores como la generosidad, el respeto y comprometerse con el bien común, todo ello fundamentado en la pedagogía de la complejidad que favorece la conformación de grupos heterogéneos los cuales reflejan la diversidad social, pues esto es más inclusivo que los formados mediante criterios de homogeneidad, en los que se toma en cuenta el rendimiento y la capacidad del alumnado.

En cuanto a metodología, actividades de aprendizaje y prácticas segregadoras, Ainscow (2001); Booth y Ainscow (2000); Bolongo y Mérida (2017); Castillo-Briceño (2015); Ministerio de Educación (2008); Mirete, Soro y Maquilón (2015); Pujolàs (2012); Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), mencionan que la educación debe ser multinivel, aplicando metodologías participativas a nivel del currículo, la cultura y la comunidad escolar, estas deben motivar tanto intrínseca como extrínsecamente a todos, considerar las características individuales, fomentar el trabajo cooperativo, el sentimiento de pertenencia y promover la resolución de conflictos de manera justa y democrática, desarrollando actitudes que favorezcan la interacción de los sujetos en la vida social, para esto se debe promover una actitud positiva por parte de los docentes que les permita emprender procesos de formación para desarrollar prácticas inclusivas.

Las metodologías participativas en educación inclusiva se basan en la enseñanza multinivel y el diseño universal de aprendizaje, las cuales se refieren a la personalización de la enseñanza, en la que se brinda al alumnado diversas formas de enseñar, aprender y evaluar, fomentando la autonomía de los mismo y permitiendo estructurar un aprendizaje cooperativo dentro del aula.

Besalú (2010); Casanova (2016); Mateus, Juárez, Comboni y Garnique, 2010; Vallejo, Obando y Fonseca (2017); Sales et al. (2010), expresan que para generar una verdadera educación inclusiva debe existir transformaciones a nivel macro y micro, incorporando un currículo abierto que evite el discurso de la necesidad educativa especial, ya que este implica continuar con la segregación dentro de la institución, además emplear modificaciones en elementos curriculares como la metodología y evaluación, sin renunciar a la base cultural que da sentido al trabajo escolar; de igual manera Booth y Ainscow (2000); Valenciano (2009), manifiestan que los planes de clase se deben desarrollar bajo un enfoque constructivista que garantice el aprendizaje significativo de los alumnos, considerando los diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, lo que facilitará que la institución se centre en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evite elementos segregadores, entonces, será necesario que los involucrados en la construcción de los documentos conozcan sobre educación inclusiva, para que de esta manera puedan reflejarla en la redacción y posteriormente llevarla a la práctica.

Lo que se pretende alcanzar es un currículo más inclusivo que persiga objetivos más amplios y abiertos, en lugar de un currículo cerrado que determina competencias y niveles del alumnado, clasificándolos por logros e impidiendo el paso a la educación inclusiva pues se continúa con la categorización escolar.

## **5. CONCLUSIONES**

Hablar de educación inclusiva implica romper con pensamientos tradicionalistas, en los cuales, la educación es un medio de trasmisión de conocimientos y requiere de un diagnóstico para poder trabajar, entonces, lo que se pretende es generar cambios profundos no solo a nivel educativo, sino social, donde exista justicia, respeto, equidad y las diferencias no sean segregadas, generando así un ambiente de aprendizaje ameno en el cual todos participen, se sientan parte del proceso y la interculturalidad se conciba como un pilar fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto permite responder a la pregunta de investigación ¿Cómo se debe promover la transformación de una institución para que se convierta en un entorno educativo inclusivo?, pues mediante el análisis realizado se puede llegar a concluir que las transformaciones empiezan desde la necesidad de cambio de cada uno, además estas no se pueden llevar a cabo si no se cuenta con el conocimiento de los elementos que las impiden, para esto se debe generar un proceso de autoevaluación que permite tener una visión global de las características e identificar los obstáculos sobre los cuales se debe actuar, además aplicar metodologías participativas como la enseñanza multinivel, el aprendizaje cooperativo, la eliminación de barreras y el diseño universal de aprendizaje, que permitan lograr un entorno educativo inclusivo.

En el proceso de autoevaluación realizado en esta investigación se determinó que en la institución hay respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, sin embargo, existen términos inadecuados que continúan con la segregación.

Por otra parte, existen situaciones de discriminación entre alumnos y grupos homogéneos conformados por individuos con similares características generadas por la falta de aceptación a las diferencias.

Además, estas son tratadas como necesidades educativas especiales (NEE), las cuales se refieren únicamente a la discapacidad, promoviendo la segregación de los estudiantes dentro de la institución.

Por otro lado, se evidencia incongruencia entre el PEI, enfoque pedagógico y planificaciones curriculares, ya que en el PEI se proyecta la inclusión como promotor de una educación para todos, mientras el enfoque y las planificaciones plantean las adaptaciones curriculares como medio para atender las necesidades educativas, sin embargo, estos términos no son empleados en el enfoque de educación inclusiva.

En lo relacionado a los objetivos específicos de la investigación se destaca que estos se cumplieron a cabalidad, la presentación y socialización contó con la participación de todos los miembros de la institución, sin embargo, se encontraron dificultades en la conformación de la comunidad de aprendizaje, pues existieron pocos docentes que quisieron participar de manera voluntaria, a pesar de esto, no se involucraron en el proceso de investigación, se cumplió con el análisis de las dimensiones y factores hacia la inclusión e interculturalidad permitiendo detectar las posibilidades y potencialidades de la Unidad Educativa, como la apertura que mostraron escasos docentes en algunas etapas de la investigación, la socialización de los resultados se llevó a cabo en dos jornadas, contando con la participación voluntaria de 11 docentes, en la cual dos de ellos manifestaron que para la construcción del PEI se invitó a padres y alumnos, pero estos no acudieron a las reuniones.

La información generada en el análisis y valoración de aspectos como la comunicación, las cosmovisiones, prejuicios y estereotipos presentes en la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle permite conocer las debilidades que presenta el entorno educativo y sobre las cuales se debe trabajar para que se convierta en una institución inclusiva.

## **6. RECOMENDACIONES**

Al culminar esta investigación en la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle se recomienda lo siguiente:

Para que la institución pueda entrar en una dinámica de educación inclusiva se necesita de un proceso de formación que permita a docentes, padres, administrativos, personal no docente y estudiantes mejorar las relaciones interpersonales y transformar su concepción de las diferencias.

Los procesos de formación deben ser complementados con técnicas de asesoramiento para la incorporación de la educación inclusiva en las aulas y en la institución.

Se debe contar con la colaboración de un experto en el tema que apoye a los equipos directivos, equipos de coordinación y al trabajo dentro y fuera del aula.

La discriminación entre alumnos existente en la institución se puede contrarrestar mediante actividades basadas en el diálogo y la participación, las cuales deben incluir a los padres de familia como actores del proceso de cambio.

Se debe replantear el concepto de NEE, ampliando el conocimiento de la comunidad educativa sobre educación inclusiva, abordando las diferencias desde la interculturalidad para que lleguen a considerarse como enriquecedoras.

Dentro del aula se debe incorporar diversos medios de representación para las actividades, personalizando la enseñanza para permitir a los estudiantes expresarse según sus características individuales.

Los docentes deben motivar al alumnado para que desarrollen sus actividades de forma cooperativa, promoviendo la cohesión grupal, el trabajo en equipo como recurso para enseñar y como contenido a enseñar.

En el aula es importante promover la autonomía de los alumnos, pues así se brinda una educación de calidad para todos, respetando los derechos, estilos y ritmos de cada uno.

También, se enfatiza que la apertura, flexibilidad, el buen trato son características imprescindibles dentro de las innovaciones y los cambios institucionales, por lo que, se propone mejorar en estos aspectos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. Olmo (Eds.), *Educación Intercultural Perspectivas y Propuestas* (13-28). Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Ames, P. (Ed.). (2006). *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arnaiz, P. (2012). Escuela eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Besalú, X. (2010, marzo). La educación intercultural y el currículo escolar. *Primer Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación*. Málaga, España.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp.87-99). Madrid, España: Fundación Santillana/OEI.
- Blanco, R. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *CEE Participación Educativa*, (18), 46-59.
- Bolongo, E., y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125-142.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, España: Bristol CSIE
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Madrid, España: Bristol CSIE
- Casanova, M. (2016). *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- Castro, S. (2014). Cauce y río: una poética pedagógica del presente, Entrevista con Estela Beatriz Quintar. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 131-136.

- Código de Ética del Ministerio de Educación. Acuerdo Ministerial No MINEDUC-MINEDUC-2017-00089-A. 27 de octubre de 2017.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del país Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.
- Declaración de Salamanca. Organización de las Naciones Unidas, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.
- Doménech, A., Lozano, M., y Segarra, T. (2013). La implicación de las familias en la Transformación Educativa. En M. Navarro y A. Barraza (Cords.), *Dirección, Liderazgo, Modelos y Procesos de Gestión: Claves hacia la Transformación* (pp. 319-380). Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Durán, G., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Escobedo, P., Traver, J., y Ortells, M. (2013). Desde la Cultura Profesionalista hacia una escuela Intercultural Inclusiva. En M. Navarro y A. Barraza (Cords.), *Dirección, Liderazgo, Modelos y Procesos de Gestión: Claves hacia la Transformación* (pp. 283-318). Durango, México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Escuela. (2015). Diversidad sexual y de género en el aula. *Educando en Igualdad*. 3(2), 1-7.
- Fernández, J., y Hernandez, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Revista Estudios sobre Educación*, 24, 83-102.
- Ferrão, V. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales* (pp. 145-161). Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de los grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Hermoso, J. (2016). La categorización en investigación en educación comparada. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, (8), 111-120.
- Higuera, E., Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (18), 147-162.
- Instituto de Capacitación Comfamiliar Risaralda. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Risaralda, Colombia: Instituto de Capacitación Comfamiliar Risaralda.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2017). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo*. Quito, Ecuador: INEC.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. Quito, Ecuador: INEVAL.

- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 41-83.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial No 417. 31 de marzo de 2011.
- López, D., Méndez, J., y Auces, M. (2017). Diagnóstico Situacional en un Centro de Capacitación para el Trabajo en México: Desafíos para Atender a la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 265-281.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1).
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Mayo, E. (2015). Diversidad sexual e identidad de género. *GALDE* 10, 22-43.
- Ministerio de Educación (2008). *Modelo de inclusión educativa*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación
- Ministerio de educación. (s.f.). *Escuelas Inclusivas: Ministerio de Educación*. Obtenido de Ministerio de educación, Educación especializada e inclusiva: <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Guía de apoyo técnico pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Santiago de Chile. Atenas. Ltda.
- Mirete, A., Soro, M. y Maquilón, J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Ocampo, A. (2016). La Educación Inclusiva en el Siglo XXI: Un Análisis sobre sus Formas Condicionales y Consecuencias Teóricas Más Relevantes. *Revista Investigación Y Formación Pedagógica*, (3), 07-34.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M., y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3), 1-23.
- Parrilla, Á., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Pirela, J., y Peña, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educadores y Educación*, 17(3), 537-553.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112

- Quintar, E. (2013). Entrevista a Estela Quintar. *Revista Pedagógica de La Universidad de Lasalle*, 1–15.
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial No 754. 26 de julio de 2012.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Sales, A., Moliner, O., y Ruiz, M. (2013). Procesos de transformación hacia la Escuela Intercultural Inclusiva desde la Gestión Participativa. En M. Navarro y A. Barraza (Comps.), *Dirección, Liderazgo, Modelos y Procesos de Gestión: Claves hacia la Transformación* (pp. 248-282). Castellón, España: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., Nogales, T. Ríos, I. Ferrández, R., Sales, D., Gámez, M., Marco, F., Bernabé, I., Puig, M., y Ruiz, P. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sánchez, P., y Gómez, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41-56.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión Teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Sandoval, C. (1996). Módulo 4: Investigación Cualitativa. En ICFES, *Métodos y técnicas avanzadas de investigaciones aplicadas a la educación y a las ciencias*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- UNESCO. (2008, noviembre). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: Una Experiencia Compartida. En M. Sarto y M. Vanegas (Coords.), *Aspectos claves de la Educación Inclusiva* (pp.13-24). Salamanca, España: INICO.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Módulo I: Educación Inclusiva y Especial*. Quito, Ecuador: Editorial Ecuador
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia, La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010, abril). Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico. En P. Abramovay (presidencia), *Pluralismo Jurídico e Multiculturalismo*. Seminario llevado a cabo en el Ministerio de Justicia, Brasilia, Brasil.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Yñesta, A., Ávila, F., y Pizarro, M. (2013). Perspectivas que tienen integrantes de comunidades educativas de la IV región de Chile en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 1(3), 47-58.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234.

# ANEXOS

## Anexo 1: Muestra de planes de clase

		<b>UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO “MANUEL J. CALLE”</b>		2017-2018
<b>PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR</b> Artículo 11 literal d) LOEI				
<b>1. DATOS INFORMATIVOS:</b>				
<b>DOCENTE:</b>	<b>ÁREA/ASIGNATURA:</b>	<b>GRADO/CURSO:</b>	<b>PARALELO:</b>	
No UNIDAD: 4	<b>TÍTULO DE LA UNIDAD:</b> LITERATURA ECUATORIANA DEL SIGLO XIX Y XX	<b>OBJETIVO:</b> OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios en el marco de la tradición nacional y mundial para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.		
<b>2. PLANIFICACIÓN</b>				
<b>DESTREZA/S CON CRITERIO DE DESEMPEÑO A SER DESARROLLADA/S:</b> LL.3.5.4. Interpretar un texto literario desde las características del género al que pertenece.		<b>INDICADOR DE EVALUACIÓN:</b> I.LL.4.8.1. Interpreta textos literarios a partir de las características del género al que pertenecen, y debate críticamente su interpretación basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto. (J.4., S.4.)		
<b>EJE TRANSVERSAL:</b> Interculturalidad: No preguntes que te da el país a ti; pregúntate que estás dando tú a tu país.	<b>PERIODO:</b> 3	<b>FECHA:</b> 26 y 27 de enero de 2018.	<b>HORA:</b> 13H00 – 14H20 (Paralelo “D”)	
<b>ESRATEGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>	
<b>ANTICIPACIÓN:</b> Presentación del <b>objetivo, la destreza y el eje transversal</b> , que se visualice por todos. Comentario en parejas de la Consigna 1 de la página 14: ¿Cómo encontramos significado en la poesía?,	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Guía Didáctica 3.2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpreta poemas expresando a través de otros lenguajes como el pictórico, musical o danza..</li> </ul>	<b>TÉCNICA:</b> Observación  <b>INSTRUMENTO:</b>	

<p>¿Qué hace que algo sea una buena interpretación?, ¿Qué es la comprensión y cómo se desarrolla?</p> <p><b>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primera lectura del poema MISTERIO en silencio.</li> <li>- Lectura del poema en voz alta por al menos dos lectores diferentes.</li> <li>- Describan qué es lo que ven en el poema (eviten, en esta ocasión, expresar juicios de valor, gustos personales, etc.).</li> <li>- Preparen por grupos la interpretación del poema en una de las tres formas: MÚSICA, MOVIMIENTO Y ARTES VISUALES (pintura).</li> </ul> <p><b>CONSOLIDACIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartan y valoren las interpretaciones realizadas por cada uno de los grupos.</li> <li>- Lean nuevamente los criterios que anotaron para una interpretación de calidad en la consigna 1. Agreguen, borren o revisen algunos criterios previamente determinados.</li> <li>-Lean el poema nuevamente y reflexionen sobre esta experiencia de interpretación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Material preparado por el docente sobre la interpretación de textos.</li> <li>▪ Cartulinas, pinturas, instrumentos musicales, vestuario, etc.</li> <li>▪ Portafolio del estudiante.</li> </ul>		<p>Rúbrica para la calificación de la participación en clase.</p>
<b>3. ADAPTACIONES CURRICULARES</b>			
<b>ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA</b>	<b>ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A SER APLICADA</b>		
<p>Los casos de estudiantes con necesidades educativas no requieren una adaptación específica.</p>	<p>En todo momento el docente estará pendiente y haciendo el acompañamiento necesario en función de las circunstancias que puedan presentarse.</p>		
<b>OBSERVACIONES:</b>			



**UNIDAD EDUCATIVA DEL MILENIO "MANUEL J. CALLE"**  
**PLANIFICACIÓN DE UNIDAD DIDÁCTICA**

**AÑO LECTIVO**  
**2017-2018**

**1. PLANIFICACIÓN:**

¿QUÉ VAN A APRENDER? DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	¿CÓMO VAN A APRENDER? ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<b>ALGEBRA Y FUNCIONES</b> M.2.1.3. Describir y reproducir patrones numéricos basados en sumas y restas, contando hacia adelante y hacia atrás.	<b>Ya lo sabes</b> <b>1.</b> Analizo las flores que agrupó Marco. <b>Si lo sabes, me cuentas</b> <b>2.</b> Con base en la gráfica anterior, contesto las preguntas. <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántas flores suma Marco a cada grupo?</li> <li>• Si Marco forma un cuarto grupo de flores, ¿cuántas flores habrá en este grupo?</li> </ul> <b>Construyendo el saber</b> <b>3.</b> Observo cómo disminuyen las cerezas de dos en dos.- - <b>Contenidos a tu mente</b> <b>4.</b> Analizo el proceso para determinar el patrón de una sucesión numérica. Realizo las páginas 78 y 79	Texto del estudiante Hojas Semillas, Palos o paletas de helado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.M.2.1.2. Propone patrones y construye series de objetos, figuras y secuencias numéricas. (I.1.)</li> </ul>	<b>Técnica:</b> Prueba  <b>Instrumento:</b> Ejercicios

**2. ADAPATACIONES CURRICULARES**

ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A SER APLICADA
-Dificultades de inversiones numéricas. -Confusión de signos aritméticos. -Errores en las seriaciones numéricas. -Escritura incorrecta de los números.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición y descomposición de números.</li> <li>• Enseñar diversas estrategias para resolver un problema.</li> <li>• Trabajar con hojas a cuadros y poner puntos de referencia</li> <li>• Dejar que se ayude con los dedos si el caso lo requiere para que haga los cálculos que necesita.</li> </ul>

<p>Emplear su lado dominante en la realización de la mayoría de las actividades que utilice la mano, ojo y pie.</p> <p>Realiza varios movimientos y desplazamientos coordinados a diferentes velocidades (rápido, lento), duración (largos y corto).</p>	<p>C: Escoger una planta y regarla. Conversatorio sobre el cuidado de las plantas.</p> <p><b>Bailo terapia</b>  <b>Actividades en el aula</b>  Actividades programadas (repaso de la jornada laboral del día de hoy o conclusión de alguna actividad)  <u>MIÉRCOLES 28</u></p> <p><b>Encuentros deportivos</b>  Juego de fútbol en el patio central  08:30 Inicial 2 “A” vs. Inicial 2 “B”  09:00 Inicial 2 “A” vs. Inicial 2 “C”  10:50 Inicial 2 “B” vs. Inicial 2 “C”</p> <p><b>Actividades en el aula</b>  Actividades programadas (repaso de la jornada laboral del día de hoy o conclusión de alguna actividad)  <u>JUEVES 01</u></p> <p><b>Biblioteca</b>  A: Recordatorio sobre las normas de comportamiento en la biblioteca  C: Lectura del cuento “Vamos al gimnasio”  C: Preguntas sobre el cuento</p> <p><b>Ritmo y movimiento</b>  A: Se entregará 1 pelota pequeña a c/niño y deberán lanzar al cielo y tratar de sujetar con las 2 manos, luego sólo con q mano.  C: 2 niños sujetarán 1 ula-ula y los demás niños en fila irán cogiendo 1 pelota del cesto y lanzando para meter dentro del ula-ula (lado dominante)  C: Los niños en fila cogerán 1 pelota pequeña y patearán hacia la caja que se encuentra recostada (como un arco).</p> <p><b>Inglés</b>  A: Recordatorio del vocabulario aprendido la semana anterior, los materiales de aseo.  C: Enseñar a los niños los nombres de los deportes en inglés  Fútbol = <i>soccer</i> Baloncesto = <i>basketball</i>  Natación = <i>swimming</i> ciclismo = <i>cycling</i>  C: Cuando la maestra diga el nombre del deporte en inglés, los niños deben realizar la mímica.</p> <p><b>Actividades en el aula</b>  Actividades programadas (repaso de la jornada laboral del día de hoy o conclusión de alguna actividad)  <u>VIERNES 02</u></p> <p><b>Juegos tranquilos</b></p>	<p>Ambiente de psicomotricidad</p> <p>Bolitas de lana de colores</p> <p>Botellas de plástico</p> <p>Rompecabezas</p> <p>Pelota</p> <p>Arcos</p> <p>Cuento “Vamos al gimnasio”</p> <p>Pelotas pequeñas</p> <p>Ula-ula</p>	<p>-Realiza ejercicios libremente con su mano dominante</p> <p>-Utiliza su pie dominante en la realización de actividades.</p> <p>-Realiza movimientos combinados a diferentes velocidades.</p> <p>-Participad de circuitos a diferentes velocidades.</p> <p>-Identifica la noción rápido/lento.</p> <p>-Identifica la noción largo/corto.</p>	
--	---	--	--	--

## Anexo 2: Muestra de observaciones

FICHA #:	<b>AULA QUE SE OBSERVA:</b> Inicial <input type="checkbox"/> EGB <input type="checkbox"/> BGU <input checked="" type="checkbox"/>	<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 80 minutos	<b>FECHA:</b> 22 de febrero de 2018
<b>Objetivo:</b>	Analizar la actitud del docente y estudiantes en actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de clase.		
<b>CRITERIO:</b> <i>RELACIONES INTERPERSONALES</i>	<b>VALORACIÓN</b>		
	<b>Alcanzado</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>No alcanzado</b>
<b>ANÁLISIS</b>			
<b>Indicadores:</b>			
1.	El docente y los estudiantes se tratan con respeto, sin hacer distinciones de ningún tipo.	✓	
2.	Los estudiantes se apoyan unos a otros, aprendiendo de forma cooperativa.	✓	
3.	El docente motiva a los alumnos y se preocupa por el aprendizaje de todos.		✓
4.	Los docentes se tratan con respeto	✓	
5.	El docente brinda a los estudiantes un trato familiar y seguro, preocupándose por su bienestar	✓	
6.	El clima áulico genera que quienes están ahí se sientan bienvenidos		✓
<b>CRITERIO:</b> <i>ORGANIZACIÓN EDUCATIVA</i>			
<b>Indicadores:</b>			
7.	En el aula existen características de heterogeneidad (género, discapacidad, etnia).	✓	

8.	La infraestructura y organización permite a todos los alumnos desenvolverse dentro del aula de clase.	✓			La organización del espacio permite el trabajo individual y grupal.
9.	No existen planificaciones diferenciadas.	✓			Existe una planificación para todo el grupo.
10.	Se valoran las diferencias en el alumnado y personal docente	✓			No segrega al alumnado por sus diferencias.
<b>CRITERIO:</b>					
<i>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</i>					
<b>Indicadores:</b>					
11.	Las metodologías aplicadas respetan las características, capacidades y habilidades individuales, dando respuesta a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.		✓		La docente no toma en cuenta las opiniones de los alumnos.
12.	Las actividades motivan a los estudiantes para lograr el objetivo propuesto.		✓		La docente se centra más en el objetivo que en el aprendizaje de los alumnos.
13.	El docente promueve la participación de todos los alumnos al desarrollar su clase.		✓		Los alumnos participan solo cuando la maestra los designa.
14.	Se utiliza variedad de recursos para intentar dar diferentes perspectivas de un mismo tema.		✓		Utiliza únicamente la pizarra.
15.	Se valora los logros de cada estudiante, sin compararlo con el de los demás.	✓			No hace comparaciones de los aprendizajes.
16.	El docente acompaña al aprendizaje actuando como mediador		✓		La docente manifiesta una actitud autoritaria hacia los alumnos “miren a la pizarra que estoy escribiendo, estoy adelante, présteme atención”
17.	El aprendizaje es flexible		✓		Existen tiempos impuestos para cada actividad.
18.	Se evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto.			✓	Se evalúa al finalizar cada unidad.

**OBSERVACIONES:**

La docente no trasmite confianza, lo cual impide una comunicación efectiva con los alumnos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

FICHA #: 3aA	<b>AULA QUE SE OBSERVA:</b> Inicial <input checked="" type="checkbox"/> EGB <input type="checkbox"/> BGU <input type="checkbox"/>	<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 60 minutos	<b>FECHA:</b> 26 de febrero de 2018		
<b>Objetivo:</b>	Analizar la actitud del docente y estudiantes en actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de clase.				
<b>CRITERIO:</b> <i>RELACIONES INTERPERSONALES</i>	<b>VALORACIÓN</b>			<b>ANÁLISIS</b>	
	<b>Alcanzado</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>No alcanzado</b>		
<b>Indicadores:</b>					
1.	El docente y los estudiantes se tratan con respeto, sin hacer distinciones de ningún tipo.	✓			No se evidencia el uso de sobrenombres.
2.	Los estudiantes se apoyan unos a otros, aprendiendo de forma cooperativa.	✓			Comparten dibujos para que todos puedan participar.
3.	El docente motiva a los alumnos y se preocupa por el aprendizaje de todos.		✓		La organización de las actividades permite que solo algunos niños participen.
4.	Los docentes se tratan con respeto	✓			En el recreo se evidencia la empatía con los demás docentes de inicial.
5.	El docente brinda a los estudiantes un trato familiar y seguro, preocupándose por su bienestar		✓		La docente no se percata que algunos niños se quedan fuera del aula.
6.	El clima áulico genera que quienes están ahí se sientan bienvenidos		✓		La actitud de la docente no es empática con las observadoras.
<b>CRITERIO:</b> <i>ORGANIZACIÓN EDUCATIVA</i>					
<b>Indicadores:</b>					
7.	En el aula existen características de heterogeneidad (género, discapacidad, etnia).	✓			Dentro del aula se evidencia características como género y etnia. Hay 30 alumnos.
8.	La infraestructura y organización permite a todos los alumnos desenvolverse dentro del aula de clase.	✓			La infraestructura permite que los niños y niñas realicen las actividades cómodamente.
9.	No existen planificaciones diferenciadas.	✓			Se trabaja con una misma planificación para todos, sin adaptaciones curriculares.

10.	Se valoran las diferencias en el alumnado y personal docente	✓			La docente manifiesta que ella no hace adaptaciones porque no tiene niños de inclusión.
<b>CRITERIO:</b> <i>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</i>					
<b>Indicadores:</b>					
11.	Las metodologías aplicadas respetan las características, capacidades y habilidades individuales, dando respuesta a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.		✓		La metodología es pasiva, se centra en un solo estilo y ritmo de aprendizaje.
12.	Las actividades motivan a los estudiantes para lograr el objetivo propuesto.		✓		Las actividades son comunes y poco motivadoras.
13.	El docente promueve la participación de todos los alumnos al desarrollar su clase.		✓		La organización temporal impide que todos los alumnos participen.
14.	Se utiliza variedad de recursos para intentar dar diferentes perspectivas de un mismo tema.		✓		Utiliza únicamente dibujos como recursos durante toda la clase.
15.	Se valora los logros de cada estudiante, sin compararlo con el de los demás.	✓			Los logros son valorados de manera individual.
16.	El docente acompaña al aprendizaje actuando como mediador		✓		La docente utiliza refuerzos negativos “estás castigado, siéntate en la colchoneta”
17.	El aprendizaje es flexible		✓		Las actividades son repetitivas y muy estructuradas.
18.	Se evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto.	✓			La evaluación se da durante todo el proceso.

**OBSERVACIONES:**

La docente es poco empática con los niños, hace que el aprendizaje sea monótono. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

FICHA #: 5aB	<b>AULA QUE SE OBSERVA:</b> Inicial <input type="checkbox"/> EGB <input checked="" type="checkbox"/> BGU <input type="checkbox"/>	<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 40 minutos	<b>FECHA:</b> 28 de febrero de 2018		
<b>Objetivo:</b>	Analizar la actitud del docente y estudiantes en actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de clase.				
<b>CRITERIO:</b> <i>RELACIONES INTERPERSONALES</i>	<b>VALORACIÓN</b>			<b>ANÁLISIS</b>	
	<b>Alcanzado</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>No alcanzado</b>		
<b>Indicadores:</b>					
1.	El docente y los estudiantes se tratan con respeto, sin hacer distinciones de ningún tipo.			✓	La docente no llama a todos por su nombre y utiliza palabras como "niñita"
2.	Los estudiantes se apoyan unos a otros, aprendiendo de forma cooperativa.		✓		Los estudiantes no respetan las normas del aula impidiendo que todos participen.
3.	El docente motiva a los alumnos y se preocupa por el aprendizaje de todos.			✓	Motiva la participación de los estudiantes de la primera fila. Algunos niños se golpean dentro del aula.
4.	Los docentes se tratan con respeto		✓		No asume su responsabilidad, pues, manifiesta que para planificar necesita información del DECE.
5.	El docente brinda a los estudiantes un trato familiar y seguro, preocupándose por su bienestar		✓		No es amable con todos los estudiantes, usa expresiones faciales despectivas.
6.	El clima áulico genera que quienes están ahí se sientan bienvenidos			✓	No existe respeto entre docente y alumnos, lo que se evidencia en expresiones verbales y físicas.
<b>CRITERIO:</b> <i>ORGANIZACIÓN EDUCATIVA</i>					
<b>Indicadores:</b>					
7.	En el aula existen características de heterogeneidad (género, discapacidad, etnia).	✓			Hay 39 niños dentro del aula. Se evidencia características de heterogeneidad como género y discapacidad.
8.	La infraestructura y organización permite a todos los alumnos desenvolverse dentro del aula de clase.			✓	Las sillas no se encuentran en buen estado además, al haber gran cantidad de niños, la temperatura es elevada.

9.	No existen planificaciones diferenciadas.		✓		No existen planificaciones diferenciadas, pero hay adaptaciones dentro de la planificación.
10.	Se valoran las diferencias en el alumnado y personal docente			✓	La docente manifiesta no tener conocimiento sobre las diferencias en su aula y menciona que esto se debe a que el DECE no le ha dado información.
<b>CRITERIO:</b>					
<i>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</i>					
<b>Indicadores:</b>					
11.	Las metodologías aplicadas respetan las características, capacidades y habilidades individuales, dando respuesta a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.			✓	Las metodologías son tradicionales, los alumnos deben copiar lo que está en la pizarra y hacer lo que la maestra diga.
12.	Las actividades motivan a los estudiantes para lograr el objetivo propuesto.			✓	No existe motivación para todos, dentro de la clase se utilizan castigos como “te quedas son recreo”
13.	El docente promueve la participación de todos los alumnos al desarrollar su clase.			✓	Solo participan los de la primera fila.
14.	Se utiliza variedad de recursos para intentar dar diferentes perspectivas de un mismo tema.		✓		Se utiliza la pizarra y paletas para la clase.
15.	Se valora los logros de cada estudiante, sin compararlo con el de los demás.		✓		No se compara a los estudiantes, sin embargo, no valora los logros individuales, pues no permite que todos participen.
16.	El docente acompaña al aprendizaje actuando como mediador			✓	La docente es instructora de conocimientos, generando un proceso monótono y autoritario.
17.	El aprendizaje es flexible			✓	No se adapta a los ritmos y estilos de aprendizaje.
18.	Se evalúa tanto el proceso de aprendizaje como el producto.		✓		La evaluación es procesual únicamente con los de la primera fila.

**OBSERVACIONES:**

Menciona la docente que no puede hacer nada por los niños con diferencias pues el DECE no ha enviado el DIAC. Se evidencia que no existe buena comunicación entre docentes, pues la docente al ser nueva en la institución, desconocía sobre el proceso de investigación que se estaba realizando y acerca de la socialización de este, por lo que manifestó sorpresa cuando llegaron las observadoras. \_\_\_\_\_

<b>FICHA #:</b> 2bE	<b>MIEMBRO DEL PERSONAL NO DOCENTE QUE SE OBSERVA:</b> Bibliotecaria	<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 40 minutos			<b>FECHA:</b> 01 de marzo de 2018
<b>Objetivo:</b>	Analizar la conducta del personal no docente en la interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa.				
<b>CRITERIO:</b> <i>RELACIONES INTERPERSONALES</i>		<b>VALORACIÓN</b>			<b>ANÁLISIS</b>
		<b>Alcanzado</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>No alcanzado</b>	
<b>Indicadores:</b>					
1.	El personal de la escuela y los estudiantes se tratan con respeto, sin hacer diferencias de ningún tipo.	✓			La bibliotecaria interactúa amablemente con docentes, alumnos y viceversa.
2.	Existe relación entre el personal y las familias.			✓	Las familias no conocen al personal a cargo de la biblioteca.
3.	Los miembros del personal de la escuela colaboran unos con otros.	✓			Dentro de su espacio de trabajo, brinda ayuda a los docentes cuando esta le es requerida.
4.	El personal se siente valorado por la comunidad educativa.	✓			Se siente valorada por los docentes que respetan su espacio de trabajo.
<b>CRITERIO:</b> <i>ORGANIZACIÓN</i>					
<b>Indicadores:</b>					
5.	El personal participa en los procesos que se llevan a cabo en la institución			✓	El personal no docente no participa en la construcción del PEI, ni en las reuniones de socialización de proyectos.
6.	Se aprecian las diferencias existentes en los miembros de la comunidad educativa.		✓		Las diferencias que se evidencian son de género y discapacidad.
<b>CRITERIO:</b> <i>ACTIVIDADES</i>					
<b>Indicadores:</b>					
7.	Es responsable en la realización de actividades que le competen	✓			Mantiene el orden y limpieza del material bibliotecario.
8.	Sus labores favorecen la convivencia armónica con todos los miembros de la comunidad educativa		✓		No hace que se respete el espacio de trabajo dentro de la biblioteca.

**OBSERVACIONES:**

El espacio de la biblioteca es usado para reuniones de docentes con padres de familia y reuniones entre docentes. \_\_\_\_\_

---

<b>FICHA #:</b> 13bFBC	<b>ACTIVIDAD:</b> Momento cívico	<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 40 minutos			<b>FECHA:</b> 26 de marzo de 2018
<b>Objetivo:</b>	Analizar la actitud del docente y estudiantes en actividades que se llevan a cabo dentro de la institución				
<b>CRITERIO:</b> <i>RELACIONES INTERPERSONALES</i>		<b>VALORACIÓN</b>			<b>ANÁLISIS</b>
		<b>Alcanzado</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>No alcanzado</b>	
<b>Indicadores:</b>					
1.	El docente y los estudiantes se tratan con respeto, sin hacer distinciones de ningún tipo.		✓		Los estudiantes son irrespetuosos con el docente, pues no prestan atención cuando este habla.
2.	Los estudiantes se apoyan unos a otros	✓			Algunos niños brindan ayuda a sus compañeros para que puedan subir las gradas y también les repiten lo que el docente menciona cuando estos no logran entenderlo.
3.	Los docentes se tratan con respeto	✓			Al ingresar y salir del coliseo, los docentes mantienen diálogos afectuosos.
4.	El docente brinda a los estudiantes un trato familiar y seguro, preocupándose por su bienestar		✓		No todos los grupos de clase se encuentran con su respectivo tutor.
<b>CRITERIO:</b> <i>ORGANIZACIÓN EDUCATIVA</i>					
<b>Indicadores:</b>					
5.	Existen características de heterogeneidad (género, discapacidad, etnia).	✓			Se evidencian características de heterogeneidad como: género, discapacidad y etnia.
6.	La infraestructura y organización permite a todos los alumnos desenvolverse dentro de la institución.		✓		Los alumnos pequeños tienen dificultad al subir el graderío, además existen problemas en el sonido que dificultan que los alumnos puedan escuchar los anuncios.
<b>CRITERIO:</b> <i>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</i>					
<b>Indicadores:</b>					
7.	El aprendizaje es flexible		✓		El docente manifiesta autoritarismo mediante expresiones corporales y faciales.

**OBSERVACIONES:**

Las autoridades de la institución no se encuentran durante el acto cívico, tampoco los alumnos de inicial.

El himno nacional es cantado únicamente por los alumnos de primero de básica, además, no se brindó espacio para que el consejo estudiantil hable. \_\_\_\_\_

---

<b>FICHA #:</b> 14bFBC	<b>ACTIVIDAD:</b> Recreo	<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 40 minutos			<b>FECHA:</b> 22 de marzo de 2018
<b>Objetivo:</b>	Analizar la actitud del docente y estudiantes en actividades que se llevan a cabo dentro de la institución				
<b>CRITERIO:</b> <i>RELACIONES INTERPERSONALES</i>		<b>VALORACIÓN</b>			<b>ANÁLISIS</b>
		<b>Alcanzado</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>No alcanzado</b>	
<b>Indicadores:</b>					
1.	El docente y los estudiantes se tratan con respeto, sin hacer distinciones de ningún tipo.			✓	No existe interacción entre docentes y alumnos.
2.	Los estudiantes se apoyan unos a otros		✓		Se organizan en grupos conformados solo por niñas y niños.
3.	Los docentes se tratan con respeto		✓		Se saludan cordialmente cuando se encuentran.
4.	El docente brinda a los estudiantes un trato familiar y seguro, preocupándose por su bienestar			✓	En el recreo solo interactúan los alumnos.
<b>CRITERIO:</b> <i>ORGANIZACIÓN EDUCATIVA</i>					
<b>Indicadores:</b>					
5.	Existen características de heterogeneidad (género, discapacidad, etnia).	✓			Existen características de heterogeneidad como: género, discapacidad y etnia.
6.	La infraestructura y organización permite a todos los alumnos desenvolverse dentro de la institución.	✓			El espacio es amplio y permite que todos realicen sus actividades recreativas.
<b>CRITERIO:</b> <i>METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</i>					
<b>Indicadores:</b>					
7.	El aprendizaje es flexible	✓			Al no existir indicaciones de los docentes, los alumnos realizan las actividades que desean.

**OBSERVACIONES:**

Entre los alumnos se usan palabras como “negro” para llamar a otro estudiante. Algunos alumnos no cuidan la infraestructura, botan basura y rompen las plantas. Se observa que las niñas prefieren juegos tranquilos (cocina) y los niños juegos como el fútbol. \_\_\_\_\_

---

## Anexo 3: Protocolo de trabajo de titulación



# PROTOCOLO DE TRABAJO DE TITULACIÓN

## 1. DATOS GENERALES

**1.1. Nombres de las estudiantes:** Cristina Verónica Ramón Carchi, Evelyn StepHANÍA Sinmaleza Quezada

*1.1.1 Código:* 74530, 73473

*1.1.2 Contacto:*

Teléfonos: 3052415, 0985248394

2687718, 0991628440

Correo electrónico: [cristelramon@gmail.com](mailto:cristelramon@gmail.com)

[evessq@outlook.com](mailto:evessq@outlook.com)

**1.2. Director sugerido:** Mgst. Liliana Arcinegas Sigüenza

*1.2.1 Contacto:*

Teléfonos: 0991398120

Correo electrónico: [larciniegas@uazuay.edu.ec](mailto:larciniegas@uazuay.edu.ec)

**1.3. Co-director sugerido:**

**1.4. Asesor metodológico:**

**1.5. Tribunal designado:** Mgst. Bernarda Quintanilla  
Mgst. Kamila Torres

**1.6. Aprobación:** 01 de Noviembre de 2017

### **1.7. Línea de Investigación de la carrera:**

Educación intercultural e inclusiva

1.7.1 Código UNESCO: 5899.01

1.7.2 Tipo de trabajo: Proyecto de investigación

Campo: Pedagogía Código: 58

Disciplina: Otras especialidades pedagógicas línea inclusión 5801.99

### **1.8. Área de estudio:**

La investigación se desarrolla dentro del área de la educación inclusiva, la cual propone una educación de calidad para todos, eliminando las barreras y promoviendo la participación activa de la comunidad educativa.

En la carrera de Educación Inicial, Estimulación e Intervención Precoz de la Universidad del Azuay, pensum 101 se ofertan 65 materias, dentro de las cuales se encuentran: Organización de Centros, Deontología, Estudio de Casos, y Diversidad e Inclusión Educativa, las mismas que se relacionan estrechamente con el trabajo a desarrollar, pues se llevará a cabo un análisis dentro de la institución con la participación de toda la población educativa, con la finalidad de fomentar la cultura y prácticas inclusivas que promuevan la educación de calidad para todos.

### **1.9. Título propuesto:**

Construcción de un entorno educativo inclusivo desde el proceso de autoevaluación de la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle.

### **1.10. Subtítulo:**

### **1.11. Estado del proyecto:**

Es la primera vez que se realiza un trabajo sobre educación inclusiva dentro de la institución, además el proyecto busca involucrar a toda la comunidad educativa, por lo que el estado del proyecto se considera nuevo y multidisciplinario.

## **2. CONTENIDO**

### **2.1. Motivación de la investigación:**

Las normativas legales en nuestro país declaran a la educación como un derecho, lo cual ha generado un cambio dentro de todo el sistema educativo. Partiendo de esto, la preocupación actual de la mayoría de las instituciones educativas radica en la generación de procesos inclusivos adecuados, razón por la cual la investigación se centrará en determinar cuáles son los aspectos que se deben mejorar o cambiar para lograr la tan ansiada educación para todos.

### **2.2. Problemática:**

En el año 2008, con la nueva constitución de la República del Ecuador se establece una nueva forma de ver la educación, más tarde en el 2011 la Ley Orgánica de Educación Intercultural inicia el proceso de cambio en el sistema educativo nacional. Numerosos acuerdos internacionales existieron antes de que en nuestro país se establezcan estas normativas, tales como: la Declaración Mundial de los Derechos Humanos en 1948, donde se insta el derecho de toda persona a la educación, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO en 1994 y celebrada en Salamanca, en la que se destaca la importancia de promover políticas para favorecer el desarrollo de una escuela para todos, el Foro Mundial sobre Educación en el 2000, celebrado en Dakar, en el cual se estableció que para lograr una educación para todos, una de las estrategias es la inclusión de niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías excluidas de la educación (Moliner, 2013; Valenciano, 2009).

Esto demuestra que en lo referente a políticas de educación inclusiva nuestro país cuenta con un sustento legal que genera los cimientos de la educación para todos, pero ¿qué es lo que sucede más allá de los reglamentos? Las personas dicen no estar capacitadas y este no es sólo un discurso de los profesionales relacionados con la educación, la sociedad en su conjunto sostiene no estar preparada para una educación de este tipo.

Para que el modelo de educación para todos deje de ser un discurso meramente ideológico, es necesario que se implemente una cultura y prácticas donde no se vea al

otro como diferente, en el cual todos seamos iguales y con los mismos derechos, no hace falta estar preparados, sino estar disponibles (Skliar, 2008).

### **2.3. Pregunta de investigación:**

¿Cómo se debe promover la transformación de una institución para que se convierta en un entorno educativo inclusivo?

### **2.4. Resumen:**

Mediante esta investigación se pretende recoger información que permita la autoevaluación de la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle, y por consiguiente generar un plan de mejora institucional fundamentado en el paradigma hermenéutico crítico con un enfoque inclusivo intercultural, empleando como técnicas la observación sistemática y el análisis documental, lo que nos permitirá analizar y valorar las dimensiones y factores que puedan propiciar cambios desde esta perspectiva.

### **2.5 Estado del Arte y marco teórico:**

Existen diversas definiciones de educación inclusiva, algunas han sido la base de otras o han contribuido a ampliar el debate en torno a este tema, entre ellas tenemos las siguientes:

La educación inclusiva, según la UNESCO:

Implica que todos (...) aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (...), además implica la modificación de estructura, funcionamiento y propuestas pedagógicas de la escuela para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. (UNESCO, 2000)

Booth y Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a incrementar la participación de toda la comunidad educativa. Para estos autores, este es un proceso que no tiene fin e implica el compromiso de las instituciones para la realización de un análisis crítico que permita mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Según Blanco (2003) el concepto de inclusión está ligado a la asistencia de los niños a una determinada institución educativa, independientemente de sus condiciones, ya sean estas culturales, personales o sociales, es decir en la que no haya ningún grado de discriminación, ni requisitos de entrada, pues se debe respetar la heterogeneidad y diversidad del alumnado.

Estos conceptos han surgido en base a tres principios que según Moliner (2013) se sustentan en tres derechos: el derecho a la educación, derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en sociedad. Estos han sido establecidos en normas y acuerdos nacionales e internacionales, que constituyen el marco de referencia de la educación inclusiva.

La Declaración Mundial de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26, establece a la educación como un derecho de toda persona. En 1975 se creó en Estados Unidos la ley de integración, como una alternativa a la educación especial. En 1978, se publica en Reino Unido un informe por la comisión Warnock, en el cual se introduce el concepto de necesidades educativas especiales. Hacia 1990 en Jotmtiem, aparece el concepto de educación inclusiva en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. En la Declaración de Salamanca (1994), el concepto de educación inclusiva se asume plenamente, estableciendo que la generación de una escuela para todos radica en la respuesta favorable de las políticas que se promuevan. El Marco de Acción de Dakar Educación para Todos celebrado en el año 2000, destaca que en el logro de la educación para todos son importantes las estrategias de inclusión de niños con necesidades educativas especiales y pertenecientes a grupos minoritarios.

Para hablar de educación inclusiva, es necesario recalcar la diferencia entre los términos educación inclusiva e inclusión educativa, los cuales han traído confusiones no solo en la parte conceptual, sino también en la práctica.

Según el Ministerio de Educación de Chile (2008), la inclusión educativa hace referencia a la educación para niños con necesidades educativas especiales, dentro de instituciones regulares, en esta modalidad los alumnos son quienes se adaptan a las condiciones del sistema educativo y éste responde por medio de adaptaciones curriculares. Por el contrario, la educación inclusiva según Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013), es el reconocimiento a la diversidad y sus derechos igualitarios en participación, asistencia y aprendizaje. Sales et al. (2010), consideran a la diversidad

como algo positivo y enriquecedor, aquí no ha etiquetaje de ningún tipo, pues no existe las llamadas necesidades educativas especiales, ya que se habla de valores, actitudes y derechos ciudadanos, pero sobre todo de una educación para todos.

En base a estos conceptos, es importante dirigir nuestra mirada hacia la educación inclusiva en Ecuador. Uno de los principales retos de los sistemas educativos es hacer efectivo el derecho a la educación, en donde se garantice que la calidad y equidad llegue a todos (Simón y Echeita, 2013). Y este ha sido pues, uno de los mayores retos en nuestro país, ya que en Ecuador la educación ha evolucionado lentamente, iniciando con el periodo asistencial desde 1940 a 1960 donde las familias de las personas con discapacidad lucharon para crear instituciones educativas para sus hijos, estas se encontraban bajo un enfoque médico-asistencial. En la década de los 70 se dio la institucionalización, en dicho periodo se crearon escuelas de educación especial públicas y privadas. En 1980 se inicia con el enfoque rehabilitador, en esta época la ley garantiza la educación especial para personas “excepcionales” y se empiezan a conocer los términos integración educativa y necesidades educativas especiales. A inicios de la década de los 90 se reconoce el derecho de las personas con discapacidad y se produce la integración escolar con un enfoque homogeneizador. En el 2011 se aprueba la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en la cual se establecen los derechos de las personas con discapacidad, buscando atender las necesidades educativas especiales. (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011)

Darretxe et al., (2013), mencionan que en los centros educativos la inclusión “se han dado más a nivel discursivo, de intenciones y declaraciones institucionales, que en el de las practicas reales” y para que se dé un verdadero cambio que proporcione el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe abordar un cambio no solo en la cultura, sino en la organización institucional.

El Ministerio de Educación plantea las adaptaciones curriculares como estrategia para atender las necesidades individuales (2017), lo cual genera dificultad en el desarrollo del proceso educativo, pues la docente debe realizar planificaciones diferenciadas, produciendo procesos de exclusión dentro del aula.

En la educación se incorpora los temas convivencia y diálogo intercultural que a su vez, se convierten en el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de saberes propios de los procesos educativos (Betancourt, 2009).

La educación inclusiva según Quintar es aquella que desafía la homogeneidad, una educación de la radical diferencia, que se detiene en el presente para analizar lo que ocurre, en la cual la cultura es fundamental, pues permite construir identidad (Castro, 2014).

Por lo anteriormente expresado, al hablar de educación para todos es importante considerar a la interculturalidad, reconocida en la LOEI (2011) como la interacción que fomenta la unidad y valoración de la diversidad entre personas, nacionalidades y pueblos. La educación intercultural no se dirige a minorías étnicas o culturales, es más bien una educación para todos (Besalú, 2002; citado por Arroyo, 2013), por lo tanto, es parte fundamental de la educación inclusiva. La interculturalidad debe ser un elemento que brinde sentido al trabajo escolar, penetrando en el núcleo de la escuela para que de esta manera no se convierta en algo discursivo y superficial (Besalú, 2010).

La interculturalidad ha existido en América Latina desde siempre, un ejemplo más claro de esto, es el mestizaje. Brito (2008), menciona que para la generación de un cambio social entorno a la educación en Latinoamérica, de debe comenzar desde una pedagogía crítica, que parta de una educación abierta y responsable; teniendo como base una acción político-pedagógica, que oriente a la sociedad hacia nuevos cambios culturales, sociales, económicos y políticos.

Por lo tanto la intercultural no es un tema de moda, sino una proyección que da testimonio para que podamos creer y confiar, en que es posible un mundo donde la convivencia en la diversidad sea posible; promoviendo el diálogo, tolerancia y relaciones positivas entre distintos grupos culturales, con el fin de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, para formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2010).

La educación inclusiva no se da tan solo porque el alumnado tenga acceso al sistema escolar, más bien el aprendizaje debe ser en igualdad de oportunidades (Martín, Ferreira, Velásquez, Enríquez, Fernández y Esteban, 2012) evitando la segregación del alumnado, pero en muchas ocasiones la desigualdad se crea, mantiene y recrea en la escuela.

La desigualdad se encuentra en dinámicas como sexo, raza, opción sexual, etc. (Besalú, 2010), esto sucede porque muchos creen que la igualdad se obtiene únicamente con la igualdad en el acceso; sin embargo, la igualdad en el número de niños y niñas

dentro del sistema escolar no asegura que estén recibiendo la educación de calidad (Ames, 2006) que las leyes describen.

Estamos en una sociedad que se estructura en dos sexos, dos géneros excluyentes y jerarquizados; sin embargo, la diversidad sexual y de género va más allá del binarismo con que actualmente es interpretado el sistema sexo/género (Mayo, 2015). El reto es abordar la sexualidad desde las aulas, para ello se necesita trabajar en las emociones, educando desde la confianza, responsabilidad y diálogo, haciendo respetar los derechos de todos (Escuela, 2015).

Más aún en la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle, donde existe gran variedad de alumnos; tal como menciona Brito (2008), se debe considerar la educación popular y comprender los diversos grupos sociales, el espacio geográfico y de territorio, historicidad del sujeto, conformación de la personalidad y formación cultural y nacional. Haciendo conciencia que la participación popular, es romper con las formas tradicionales de la educación.

El código de ética del Ministerio de Educación reformado en 2017 establece el compromiso del docente a garantizar los derechos de las niñas y niños dentro del sistema educativo y denunciar si existieran comportamientos contrarios a las disposiciones legales. Lo que es evidente, es que si no cambiamos las personas, no cambiará el sistema, pues somos quienes hacemos los cambios, no los decretos o las leyes y esto se logrará rompiendo con las formas de mirar la educación que nos han sido impuestos (Quintar, 2013).

El trabajo de Darretxe et al. “Análisis de prácticas inclusivas y excluyentes en dos centros educativos del país Vasco” (2013) tuvo como finalidad examinar cómo están los procesos inclusivos en dos instituciones: una de educación primaria y otra de secundaria. El primer paso fue recolectar información de las instituciones mediante observaciones no interactivas, por medio de video y grabaciones de voz, para codificar esta información se elaboró un instrumento basado en el modelo de análisis ecológico del aula, combinado con categorías extraídas del Index. También se realizó entrevistas a los docentes para identificar el pensamiento sobre inclusión. Posterior a este procedimiento se utilizó el programa Nudist-5 para clasificar la información recopilada en nudos temáticos. Como resultados se obtuvo que la institución de educación primaria está más direccionada hacia la inclusión que el centro de educación básica. El trabajo concluyó diciendo que “el

cambio individual de creencias y formas de actuar no puede abordarse con éxito si no se acompaña simultáneamente con cambios en la cultura institucional, el enfoque del currículo, las estructuras organizativas de apoyo a la inclusión y las prácticas de aula”

El trabajo de Parrilla y Sierra “A Estrada sin Fronteras Educativas” (2015) tuvo como meta la articulación del proceso colaborativo, inclusivo, con orientación al análisis y mejora conjunta de la problemática que generan las transiciones educativas dentro de los procesos inclusivos. El proceso investigativo se dedicó a estudiar primero y sensibilizar después; inició con el análisis del problema, identificado por los docentes como la transición educativa, una situación crítica para el desarrollo de los procesos inclusivos; establecieron equipos con docentes, investigadores y miembros de la comunidad, se llevó a cabo la recolección de datos con la participación de toda la comunidad educativa, la información fue contrastada con la obtenida de manera directa; a continuación se realizó la interpretación de los datos y su difusión a todos los participantes, finalizó luego de la elaboración de un plan de acciones futuras. Las estrategias más valoradas y significativas para la comunidad fueron apertura de canales de comunicación y relaciones de colaboración. Las autoras señalan que la investigación inclusiva es un instrumento eficaz para el análisis de la educación inclusiva, pues crea, a la vez oportunidades de transformar las prácticas existentes.

## **2.6 Hipótesis:**

## **2.7 Objetivo general:**

Promover la transformación de la Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle, a través de acciones compartidas que permitan convertirle en un entorno educativo inclusivo.

## **2.8 Objetivos específicos:**

- Presentar el proyecto a la comunidad educativa, a fin de clarificar cuestiones conceptuales, definir la metodología de trabajo y el marco organizativo del proyecto.

- Sensibilizar a la comunidad educativa, hacer una retrospectiva y proyectar la imagen de la institución en la que se quiere trabajar.
- Conformar una comunidad profesional de aprendizaje con los profesores que voluntariamente quieran participar en el proyecto para que dinamicen y desarrollen dentro de la Unidad Educativa el plan de mejora.
- Analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la inclusión e interculturalidad desde las posibilidades y potencialidades que la propia Unidad Educativa detecte y desarrolle.
- Analizar la información recogida y socializar los resultados con toda la Comunidad Educativa.

## **2.9 Metodología:**

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma hermenéutico crítico, ya que se comparte la idea y la esperanza de que se contribuya a la transformación y mejora de la realidad que se estudia; para ello, se realizará una aproximación a la realidad educativa, por la necesidad de tomar en cuenta el marco contextual donde se desarrollan los procesos a investigar desde un enfoque colaborativo y participativo orientado hacia la creación de comunidades autocríticas (Parrilla y Sierra, 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.

Se requiere recoger datos, analizar e interpretar los mismos para finalizar perfilando un plan de acciones futuras que permitan promover la educación inclusiva. Para ello se debe recoger evidencias que permitan identificar barreras y facilitadores en los diferentes

elementos que conforman la vida de una escuela, entendidas como las creencias y actitudes que los actores del escenario educativo tienen respecto a la inclusión y que se concretan y se encarnan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican. Las barreras generan discriminación, exclusión, marginación o fracaso escolar (Booth y Ainscow, 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

Se necesita poner en marcha procesos intencionales, sistemáticos y planificados de recogida de las voces de diferentes miembros de la comunidad educativa (Ainscow y West, 2008), hay que atender a diferentes formas de marginación para que, como plantea Susinos (2009), ninguna “voz”, quede silenciada; o quede sometida a filtros de las voces académicas; supone incrementar la participación de las personas implicadas en los procesos de investigación, maximizando su participación desde una relación de igualdad, en un proceso de investigación que ha de ser netamente dialéctico (Parrilla y Sierra, 2015). 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.

La educación inclusiva es un proceso *never ending* (Slee, 2010; citado por Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013); un viaje en permanente evolución, que no tiene fin, se camina y construye día a día sobre los logros y pasos previos; por lo tanto, no es una meta sino una dirección a seguir.

El enfoque que caracteriza esta investigación será el inclusivo intercultural puesto que se basa en dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad y multiculturalidad del contexto social, desde una revisión global de la organización y cultura escolar y no sólo desde cambios coyunturales más puntuales que resuelven situaciones problemáticas más inmediatas que no favorecen a una transformación profunda de la institución, según Sales y García (1997), citado por Sales (2010), este modelo educativo “propicia el enriquecimiento cultural, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para desarrollar una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad”. Es necesario superar las limitaciones de los modelos compensadores, integradores y terapéuticos existentes, este enfoque no se centra exclusivamente en aquellos grupos a priori

estigmatizados y convertidos en problemáticos, sino que abogan por una educación para todos que deja de lado el concepto de déficit o de necesidades educativas especiales, es un modo de hacer escuela, orientando la educación hacia la equidad y la justicia, buscando soluciones para todos y dejando de lado las soluciones individuales, pues se habla que dentro de la clase se da un proceso enriquecedor, que cada participante aporta con algo y mediante esto se da el cruce de culturas.

Las técnicas que se utilizarán en el proyecto son las siguientes:

<b>OBJETIVO</b>	<b>TÉCNICA</b>
Presentar el proyecto a la comunidad educativa, a fin de clarificar cuestiones conceptuales, definir la metodología de trabajo y el marco organizativo del proyecto.	Revisión bibliográfica Taller
Sensibilizar a la comunidad educativa, hacer una retrospectiva y proyectar la imagen de la institución en la que se quiere trabajar	Taller
Conformar una comunidad profesional de aprendizaje con los profesores que voluntariamente quieran participar en el proyecto para que dinamicen y desarrollen dentro de la Unidad Educativa el plan de mejora.	Taller
Analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la inclusión e interculturalidad desde las posibilidades y potencialidades que la propia Unidad Educativa detecte y desarrolle.	Análisis documental Observación sistemática
Analizar la información recogida y socializar los resultados con toda la Comunidad Educativa	Revisión documental Taller

## 2.10 Alcances y resultados esperados:

<b>Objetivo</b>	<b>Alcance</b>	<b>Resultado</b>
Presentar el proyecto a la comunidad educativa, a fin de clarificar cuestiones conceptuales, definir la metodología de trabajo y el marco organizativo del proyecto.	Se llevará a cabo mediante revisión bibliográfica y talleres dirigidos a la comunidad educativa.	Permitirá tener un punto de partida para la realización del proyecto
Sensibilizar a la comunidad educativa, hacer una retrospectiva y proyectar la imagen de la institución en la que se quiere trabajar	Se ejecutarán talleres con la participación de toda la comunidad educativa.	Favorecerá la interacción entre investigadores y comunidad educativa
Conformar una comunidad profesional de aprendizaje con los profesores que voluntariamente quieran participar en el proyecto para que dinamicen y	Se llevará a cabo mediante reuniones con los docentes.	Permitirá la conformación de un equipo de trabajo

desarrollen dentro de la Unidad Educativa el plan de mejora.

Analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la inclusión e interculturalidad desde las posibilidades y potencialidades que la propia Unidad Educativa detecte y desarrolle.	Se elaborará mediante el análisis documental y la observación sistemática en las cuales participarán directivos, alumnos, familias personal docente y no docente de la institución.	Generará información sobre el proyecto educativo, situaciones escolares de centro, de aula, de gestión, de convivencia, etc.
Analizar la información recogida y socializar los resultados con toda la Comunidad Educativa	Se examinará los resultados obtenidos y estos serán socializados mediante talleres a la comunidad educativa.	Se establecerá el diagnóstico contextual de la institución.

### 2.11 Supuestos y riesgos:

#### Riesgos:

Poca colaboración de docentes, alumnos y padres de familia.

Inasistencia de los participantes.

#### Supuestos:

Se motivará la participación de todos los involucrados.

Se firmará una carta compromiso con la comunidad educativa

Convocar a reuniones con anticipación y confirmar la fecha de la reunión unos días antes de efectuarse.

### 2.12 Presupuesto:

Rubro-Denominación	Costo USD (detalle)	Justificación ¿para qué?
Sensibilización	\$50	Transporte Marcadores Copias Impresiones Comida
Recolección de información	\$80	Hojas Impresiones Transporte Copias Comida Esferos Comida
Análisis y socialización	\$40	Transporte Hojas Copias

### 2.13 Financiamiento:

El proyecto será financiado por las autoras, pues no existirá apoyo económico de ninguna entidad pública o privada.

### 2.14 Esquema tentativo:

1. Fundamentación teórica
2. Aplicación de técnicas
3. Análisis e interpretación de la información
4. Discusión
5. Conclusiones

### 2.15 Cronograma:

Objetivo Específico	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Mes 5				Mes 6							
Presentar el proyecto a la comunidad educativa, a fin de clarificar cuestiones conceptuales, definir la metodología de trabajo y el marco organizativo el proyecto.	x	x	x	x																								
Sensibilizar a la comunidad educativa a fin de aclarar conceptos, hacer una retrospectiva de la Unidad Educativa, y proyectar la imagen de la institución en la que se quiere trabajar.					x	x	x																					
Conformar una comunidad profesional de aprendizaje con los profesores que voluntariamente quieran participar en el proyecto para que dinamicen y desarrollen dentro de la Unidad Educativa el plan de mejora.									x	x	x																	
Analizar y valorar las dimensiones y factores que pueden propiciar un cambio hacia la inclusión e interculturalidad desde las posibilidades y potencialidades que la propia Unidad Educativa detecte y desarrolle.													x	x	x	x	x	x	x	x								
Analizar la información recogida y socializar los resultados con toda la Comunidad Educativa.																									x	x	x	x

## 2.16 Referencias:

- Ames, P. (Ed.). (2006). *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación* (Vol. 1). Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Agudo, A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e interculturalidad.
- 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.
- Arroyo, M. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.
- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. Primer Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación. Málaga, España.
- Betancourt, R. (2009). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: CGEIB.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- Blanco, R. (2003). *Abramos paso a la educación inclusiva*. OREALC-UNESCO. Pág. 21
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (INDEX FOR INCLUSION) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. LEA, 1997(98).
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Buenos Aires: CLACSO
- Castro, S. (2014). Cauce y río: una poética pedagógica del presente, Entrevista con Estela Beatriz Quintar. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 131-136.
- Código de Ética del Ministerio de Educación. Acuerdo Ministerial No MINEDUC-MINEDUC-2017-00089-A. 27 de octubre de 2017.
- Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial No 449. 20 de octubre de 2008.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2).

- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.
- Declaración de Salamanca. Organización de las Naciones Unidas, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.
- Escuela. (2015). Diversidad sexual y de género en el aula. *Educando en Igualdad*. 3(2), 1-7.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial No 417. 31 de marzo de 2011.
- Martín, M., Ferreira, M., Velázquez, E., Enríquez, M., Fernández, N., & de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1).
- Mayo, E. (2015). Diversidad sexual e identidad de género. *GALDE 10*, 22-43.
- Ministerio de educación. (2017). Escuelas Inclusivas.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). Guía de apoyo técnico pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Santiago de Chile. Atenas.Ltda.
- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Castellón de la Plana, ES: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Parrilla A., Muñoz-Cadavid A., y Sierra S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31.
- Parrilla, Á., & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Quintar, E. (2013). Entrevista a Estela Quintar. *Revista Pedagógica de La Universidad de Lasalle*, 1–15.
- Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social.
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., y Gámez, M. J. (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Simón, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*, 33-65.

- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 00-00.
- UNICEF, UNESCO. (2000). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos clave de la Educación Inclusiva, 13.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). Módulo I: Educación Inclusiva y Especial. Quito: Editorial Ecuador.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.