

## **Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: ¿qué está sucediendo en la Educación General Básica?**

### **Diagnosis on the inclusion of students with special educational needs: what is happening in General Basic Education?**

Roberto Lorenzo Benítez<sup>1</sup> ([lbr@pucesd.edu.ec](mailto:lbr@pucesd.edu.ec)) (<https://orcid.org/0000-0001-5617-3603>)

Jefferson José Moreira Muñoz<sup>2</sup> ([jjmoreiram@pucesd.edu.ec](mailto:jjmoreiram@pucesd.edu.ec)) (<https://orcid.org/0000-0003-0481-0935>)

Cristopher David Herrera Navas<sup>3</sup> ([cdherreran@pucesd.edu.ec](mailto:cdherreran@pucesd.edu.ec)) (<https://orcid.org/0000-0002-2031-5187>)

### **Resumen**

El presente artículo tuvo como propósito diagnosticar la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la Unidad Educativa San Pablo del Río de Oro en el período 2020-2021. Se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal y un tipo de investigación descriptiva, donde la población fueron los docentes y como muestra se tomó a 14 de ellos, bajo los criterios de muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de los datos se utilizó un cuestionario que fue elaborado por el autor y sometido a validación de expertos. Como principales resultados, se obtiene que los docentes se encuentran en un nivel medio-bajo de inclusión educativa en los dos primeros indicadores de cultura y políticas inclusivas, sin embargo, en el indicador de prácticas el nivel es alto. Esto lleva a reflexionar que existe un porcentaje bajo de docentes inclusivos y que es necesario realizar propuestas que garanticen el bienestar de los estudiantes con NEE, su inclusión, participación y desarrollo, generando una cultura inclusiva en la comunidad educativa. Por tal razón se propone una guía metodológica para brindar a los docentes orientaciones que permitan incluir a los estudiantes de manera pertinente, respetando sus diferencias individuales – considerándolas como potencialidades de grupo – y garantizando una educación de calidad y calidez.

**Palabras clave:** manual del profesor, educación inclusiva, educación, educación especial, docente.

---

1 Máster en Ciencias de la Educación mención Educación Preuniversitaria. Licenciado en Educación, especialidad Mecánica. Especialista en Tecnologías Educativas, Diseñador de Comunicación Visual. Profesor de Pedagogía y Didáctica. Coordinador de Ciencias de la Educación y la Comunicación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede en Santo Domingo.

2 Magister en Innovación en Educación. Licenciado en idiomas, mención inglés. Docente de inglés y coordinador pedagógico en la Unidad educativa San Pablo de Río de Oro El Carmen. Manabí, Ecuador.

3 Magister en Pedagogía con Mención en Educación Técnica y Tecnológica. Licenciado en Docencia y Gestión de Educación Básica. Miembro del grupo de investigación OGMIOS. Técnico de Gestión Académica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo. Santo Domingo, Ecuador.

## **Abstract**

The purpose of this article was to diagnose the educational inclusion of students with special educational needs (SEN) in the San Pablo del Río de Oro Educational Unit in the period 2020-2021. It was carried out under a quantitative approach with a non-experimental cross-sectional design and a descriptive type of research, where the population was the teachers and 14 of them were taken as a sample, under the criteria of non-probabilistic sampling by convenience. A questionnaire developed by the author and submitted to expert validation was used for data collection. The main results show that teachers are at a medium-low level of educational inclusion in the first two indicators of inclusive culture and policies; however, in the indicator of practices the level is high. This leads to reflect that there is a low percentage of inclusive teachers and that it is necessary to make proposals to ensure the welfare of students with SEN, their inclusion, participation and development, generating an inclusive culture in the educational community. For this reason, a methodological guide is proposed to provide teachers with guidelines to include students in a pertinent manner, respecting their individual differences - considering them as group potentialities - and guaranteeing a quality and warm education.

**Key words:** teacher's manual, inclusive education, education, special education, teacher.

## **¿Exclusión educativa? una problemática palpable en la Educación General Básica**

Los salones de clase constituyen ambientes muy variados, ya que están conformados con estudiantes de diferentes contextos, realidades, entornos socio-familiares y culturales. En pocas palabras, cada sujeto es un mundo diferente, por ende, la educación no debe considerarse como un proceso rígido, estable y repetitivo, donde se planifica, desarrolla y evalúa un proceso educativo sin modificaciones, adaptaciones o atenciones a ciertos puntos particulares de los estudiantes.

Sin embargo, la realidad es distinta, en la mayor parte de los casos el proceso de enseñanza-aprendizaje está direccionado hacia los estudiantes más talentosos, aventajados o que tienen la misma inteligencia y estilo de aprendizaje del docente, ya que, como fijación los profesionales de la educación tienden a enseñar privilegiando la inteligencia y el estilo de aprendizaje que prima en ellos. Esto genera que se produzca el fenómeno conocido como segregación educativa o en alguno de los casos exclusión educativa.

La problemática de la exclusión educativa o abandono pedagógico no es un tema de origen específico, sino que se puede percibir un alcance a nivel internacional. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) (2017) menciona que, en la actualidad, las personas con NEE tienen más probabilidades de abandonar la educación institucionalizada antes de culminar sus

estudios primarios. Inclusive, se dice que el 90% de los niños y jóvenes con discapacidad de los países en vías de desarrollo no tienen acceso a la educación regular y se categorizan como niños invisibles. La problemática es tan urgente que la UNESCO la ha añadido como desafío mundial en el objetivo de desarrollo sostenible 4 a cumplir hasta 2030.

De igual manera, se puede percibir la problemática desde el ámbito de Latinoamérica y el Caribe que brinda el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018). Este en su octava reunión ordinaria de la Comisión Interamericana de Educación (CIE) indicó que siete de cada diez niños con discapacidad no asisten a la escuela por segregación, más de ocho millones de niños y niñas menores de 14 años presentan alguna discapacidad que les hace ser excluidos, de los cuales, cincuenta mil viven en las propias instituciones educativas.

Asimismo, se puede apreciar la problemática a nivel contextual, en Santo Domingo-Ecuador se ha determinado que únicamente el 25% de los docentes poseen una cultura inclusiva, por ello, el conocimiento de inclusión educativa del profesorado es casi ausente, lo que orienta la necesidad de una urgente formación del profesorado (Loor, 2019). Según la UNESCO (citado en Guijarro, 2008) “La educación inclusiva es antes que nada una cuestión de justicia e igualdad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos” (p. 24).

Frente a la evidente problemática analizada desde diferentes aristas anteriormente, existen diversos estudios relacionados con la inclusión educativa que destacan la importancia de su énfasis en la educación primaria. Entre ellos se encuentra el elaborado por De los Reyes (2018) denominado estudio de las inteligencias múltiples en educación primaria: propuesta de intervención para Matemáticas, teniendo como objetivo realizar una revisión bibliográfica sobre el concepto de diversidad e inteligencias múltiples y diseñar una propuesta de intervención. Desde la teoría de las inteligencias múltiples, se obtuvo como resultado que todos los estudiantes que participaron pudieron acceder al aprendizaje con el mismo grado de igualdad, dado que se les ofreció un trato equitativo.

Por otro lado, Hernández y Tobón (2016) también analizan (de forma documental) el proceso de inclusión en la educación a través de un proceso de interpretación mediante la redacción y categorización. Los autores obtienen como principal resultado que, la inclusión en la educación es un proceso transversal que busca lograr una educación de calidad para todos porque toma como eje las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva se ha fundamentado la base para diseñar la guía metodológica que se propone.

Del mismo modo, como referencia específica a la inclusión de estudiantes con NEE, se encuentra Cisneros (2017) con su estudio “Programa de inclusión educativa para la atención de NEE caso Unidad Educativa Julio Verne” (p.1) donde se tuvo el objetivo de: diseñar un programa de inclusión que se fundamente en las

inteligencias múltiples, a partir de una metodología con enfoque mixto, de diseño no experimental y alcance transversal.

Los resultados obtenidos reflejan que, la mayor parte del personal docente conoce los estatus legales, sin embargo, no poseen conocimiento sobre cómo manejar dichos estudiantes con recursos reducidos y falta de colaboración familiar. Esta investigación brinda las pautas esenciales para la elaboración de la guía, a partir del diagnóstico inicial de las NEE que priman en el contexto a trabajar.

Pero, la importancia de la inclusión educativa no solo se limita a las aulas de clase, sino que también posee una relevancia social. De ello hacen referencia Llancavil y Lagos (2016) quienes mencionan que “la inclusión debe ser concebida, además, como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios” (p. 7). Es decir, la integración, exclusión y segregación educativa son el inicio de un gran problema social, que genera colectivos minoritarios discriminados, que podrían ser apoyados.

El trabajo en el área de la inclusión educativa, como ya se observó anteriormente con las investigaciones planteadas, ha sido bastante explorado, la mayor parte de los autores coinciden en que, se conoce la ley que ampara la inclusión educativa, pero en el campo real de trabajo, diversas condiciones imposibilitan la inclusión de los estudiantes. Por ende, es necesario proponer guías de apoyo que estén alineadas con la realidad de la Educación General Básica y que atiendan a las NEE a partir de un diagnóstico pertinente, de ahí que, el objetivo general del presente artículo es: diagnosticar la inclusión educativa de los estudiantes con NEE de la Unidad Educativa San Pablo de Río de Oro en el período 2020-2021.

### **Aproximación teórica a la definición de inclusión educativa**

Hablar de inclusión es hacer toma de conciencia que se vive en una sociedad diversa, donde todas las personas con capacidades diferentes asociadas o no a alguna discapacidad física o mental puedan integrarse en todas las áreas en las cuales los seres humanos se desarrollan. Según Hidalgo y Toro (2014) la inclusión debe ser trabajada desde la colaboración de todos los sujetos.

Desde el área educativa referirse a estos temas supone crear ambientes que permitan a los estudiantes recibir un proceso de enseñanza-aprendizaje afectivo para todos, según la UNESCO (2009) considera que la inclusión educativa es una estrategia que permite el ingreso a una educación igualitaria en términos de oportunidades de aprendizaje para todos y no solo es un compromiso de los docentes sino de todos los países que están a favor de una educación para todos de calidad.

Según Blanco (citado en Plancarte, 2017) la filosofía de la inclusión educativa es mantener una postura de educación de calidad para todos, bajo el criterio de que las unidades educativas deben compensar las necesidades de todos los alumnos

independientemente de sus características psicológicas, sociales o personales. En este sentido, se debe hacer hincapié en desarrollar una educación que valore la diversidad.

### *Principios de la inclusión educativa*

- **Igualdad:** para el análisis del principio de la igualdad, se debe antes considerar la concepción de justicia o justicia social, ya que la etimología de la palabra direcciona toda su atención hacia dicha concepción, enfatizando en la equivalencia hacia algo o algún tipo de poder. Por ende, la igualdad hace referencia a un trato por igual o similar hacia todos los sujetos, sin embargo, con una distintiva lucha por la diferenciación moral de la diversidad, teniendo en cuenta el respeto por la diversidad (Materón, 2016).
- **Compresión:** en relación a la comprensión, como principio de la inclusión educativa, se puede hacer referencia al desarrollo de una conducta con una carga axiológica universal positiva, ya que, lo que se pretende es generar un cambio de conciencia, actitud y aptitud en toda la comunidad educativa, que parta desde la comprensión de lo enriquecedor de la diversidad y la necesidad de la igualdad con justicia (Soto, 2003).
- **Globalización:** Este principio hace referencia al cambio de perspectiva generalizado que ocurre a raíz de la normalización y habituación de la diversidad, transitando desde lo raro o poco común, hacia lo natural y enriquecedor para el entorno. Este pilar fundamental de la inclusión educativa, es al que apunta todas las políticas gubernamentales. El principio de globalización también hace referencia a la posibilitación de acceso a todas las instancias a las personas con discapacidad o que poseen diversidad del contexto (Plancarte, 2017).

### *Indicadores de la inclusión educativa*

A) **Cultura inclusiva:** según Booth y Ainscow (citados en Sánchez, 2018) referirse a culturas inclusivas, es involucrarse profundamente en la creación de ambientes óptimos y estimulantes que generan actitudes de seguridad y colaboración, para que cada sujeto pueda superarse por sus propios medios. Esto permite recrear áreas de convivencia dentro y fuera de los salones de clase con el objetivo de que los estudiantes se sientan parte de la institución como si fuera su segunda casa. Es decir, hacerlos sentir únicos e irremplazables evitando caer en la discriminación.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2011) indica que los principios que proceden de este indicador son los responsables de las decisiones que se llevan a cabo en las políticas escolares de cada institución para apoyar el aprendizaje de todos a través de procesos innovadores en los quehaceres diarios.

B) **Políticas inclusivas:** son aquellos estatutos que regulan y aseguran que se lleven a cabo procesos de inclusión dentro de las unidades educativas. Su función es

salvaguardar las disposiciones y verificar que dispongan de todos los materiales que permitan facilitar, mejorar el aprendizaje y participación de todo el estudiantado (Sánchez, 2018).

C) Prácticas inclusivas: para lograr desarrollar prácticas inclusivas según Booth y Ainscow (citados en Sánchez, 2018) se necesita de la contemplación de las dos primeras dimensiones, dado que las mismas permiten generar inclusión dentro y fuera del aula. En este punto los procesos inclusivos son llevados a cabo con eficacia, respetando la diversidad y fortaleciendo el desarrollo integral de toda la comunidad educativa.

### *El docente y la escuela inclusiva*

Los maestros tienen una responsabilidad fundamental y decisiva cuando se trata de implementar procesos de inclusión educativa, porque “deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia rápidamente. Se requiere un docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos” es decir, en un mundo tan cambiante el docente debe ser capaz de adaptarse al contexto para poder brindar una educación de calidad a todos los estudiantes teniendo en cuenta cada una de sus particularidades. (Casanova y Rodríguez, 2009, p.105)

Dentro del marco legal de la Constitución del Ecuador (2008) se establece en cuanto a educación los siguientes artículos.

Art. 46.- El estado adoptará, las siguientes medidas para asegurar que los niños, niñas y adolescentes.

1. Atención a menores de seis años, con el objetivo de garantizar la salud, nutrición, cuidado diario y nutrición en un marco de protección integral.
2. Atención preferente para la adecuada integración social de quienes tengan discapacidades.
3. El estado garantizará su incorporación en la sociedad y el sistema de educación.

Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. En el marco del código de la niñez y adolescencia (2013) en el artículo 37. Derecho a la educación se establece que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación de calidad. En donde el sistema educativo demanda que:

1. Respete las especificaciones y culturas de cada región y lugar.

2. Contemple propuestas de educación flexible y alternativo que permitan atender las necesidades de todas las niñas, niños y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad o viven en situación que requiera mayores oportunidades para poder aprender.
3. Respete las convicciones éticas, religiosas, morales de los padres y niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el artículo 227.- principios, indica que la autoridad educativa nacional, a través de los niveles de gestión, debe promover el acceso de personas con NEE que estén asociadas o no a la discapacidad al sistema educativo. Dado que como se establece en el artículo 229.- la atención a los estudiantes con NEE puede darse en un establecimiento ordinario o especializado.

Según el acuerdo ministerial 0295 -13 de Espinoza (2013) en el artículo 11. La educación inclusiva involucra cambios y transformaciones en la estructura, estrategias, contenidos y enfoques para poder alcanzar la visión de educar con calidad a todos a partir de estilos de aprendizaje y tipos de inteligencias particulares. Las instituciones educativas están en la obligación y responsabilidad de cumplir con aquello en beneficio de todo el estudiantado.

### *Las inteligencias múltiples (IM)*

Como ya se ha analizado previamente, una de las principales exigencias o necesidades a suplir al hablar de inclusión educativa es el desarrollo de una educación pertinente y contextualizada que atienda a los tipos de inteligencias múltiples de los estudiantes, que, de hecho, constituye una obligación categórica para los centros de educación (Ortiz y Reynosa, 2021), pero ¿qué son las inteligencias múltiples?

La teoría de las inteligencias múltiples fue desarrollada por Gardner en el año de 1893 bajo el concepto que no existe una única inteligencia, sino más bien, un conjunto de ellas que pueden ser fortalecidas a través de la experiencia y práctica. Desde esta perspectiva, la inteligencia se concibe como la capacidad que tienen los sujetos para solucionar problemas o crear productos que sean necesarios en diversos contextos.

Por lo tanto, referirse a las inteligencias múltiples es adentrarse en los contextos que están relacionados con la enseñanza y formación del estudiantado en todos los niveles de educación. Esto supone que dentro de las aulas de clase los docentes desarrollen estrategias que ayuden a la estimulación de estas.

### *Tipos de inteligencias múltiples*

El psicólogo Howard Gardner, quien se interesó por estudiar e indagar los tipos de inteligencias en las personas, presentando un panorama amplio sobre las características y los diferentes tipos de inteligencias de cada individuo. Este autor propone que la inteligencia se divide en 8 áreas, la lingüística, kinestésica, lógico -

matemático, musical, visual espacial, intrapersonal, interpersonal, y naturalista (Lanchipa, 2017), como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de inteligencia múltiple

Inteligencia	Descripción
<b>Lingüística</b>	Supone habilidad a la hora de utilizar el lenguaje hablado y escrito, tanto a nivel de comprensión como de expresión, habilidad que se manifiesta al manejar y estructurar los significados de las palabras y las funciones del lenguaje.
<b>Visual espacial</b>	Denota la capacidad para pensar en imágenes. Es decir, a partir de la percepción de imágenes y su posterior recreación, transformación o modificación, el individuo es capaz de representar mentalmente las ideas con cierta habilidad
<b>Lógico matemática</b>	Indica la capacidad de realizar operaciones matemáticas complejas con éxito, analizar problemas de manera lógica y llevar a cabo investigaciones de manera científica. Por este motivo Gardner describe la inteligencia lógico-matemática como el conjunto de diferentes tipos de pensamiento: matemático, lógico y científico.
<b>Cinético corporal</b>	Implica la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades, crear productos o resolver problemas. Las personas que destacan en esta inteligencia adquieren la información a través de procesos táctiles y cinéticos, y necesitan experimentar para comprender
<b>Musical</b>	Hace referencia a la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar formas musicales, así como para mostrarse sensible al ritmo, el tono y el timbre.
<b>Intrapersonal</b>	Implica capacidad para entenderse a uno mismo a partir de la autorreflexión y la construcción de un autoconcepto real que refleje las propias fortalezas y debilidades
<b>Interpersonal</b>	Denota habilidad para comprender a los demás (estados de ánimo, deseos, intenciones, motivaciones...) e interactuar eficazmente con ellos. En consecuencia, hace referencia a la capacidad para mantener relaciones, asumir varios roles y trabajar eficazmente con otras personas.
<b>Naturalista</b>	Hace referencia a la comprensión del mundo natural y supone manejar habilidades como la observación, el planteamiento y la comprobación de hipótesis.

Nota: Tomado de Nadal (2015).

### **Necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a una discapacidad**

Las necesidades son diferentes según cada persona y en gran medida están determinadas por el contexto. En este sentido, se debe entender que las NEE son un conjunto de medidas pedagógicas que actúan para compensar las dificultades que presentan un estudiante para acceder al sistema educativo correspondiente a su corte. Tomando como referencia lo establecido en el marco legal sobre los estudiantes con NEE que las instituciones públicas y privadas tienen la obligatoriedad de identificar y

responder positivamente a estos estudiantes, fomentando con ello la tolerancia y brindándole mayor participación (Cisneros, 2017).

En cuanto a las asociadas a la discapacidad, el Ministerio de Educación (2017) indica que son aquellas que acompañan a un individuo durante toda su vida, y se encuentran asociadas a una condición. Según Cisneros (2017) este tipo de NEE son: Discapacidad intelectual, física motriz, auditiva, visual o mental, multidiscapacidades, trastornos generalizados de desarrollo como el autismo, Síndrome de Asperger, síndrome de Rett entre otros.

También, el Ministerio de Educación del Ecuador (2017) indica que las NEE no asociadas a la discapacidad constituyen un requerimiento diferenciado a los estudiantes que presentan dificultades para acceder a los aprendizajes y, por tanto, se necesita una variedad de estrategias a lo largo de la escolarización.

### *Materiales y métodos*

El presente artículo científico se realizó bajo un enfoque cuantitativo dado que la naturaleza del conocimiento se origina en la medida y cuantificación de las variables. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) este enfoque de investigación permite recoger la información y analizarla para posteriormente poder explicar el fenómeno de estudio y definir sus variables en un momento determinado. Además, se hizo uso de un diseño no experimental transversal dado que no se realizó manipulación de variables y el proceso de investigación solo fue llevado a cabo en un momento determinado.

La población está conformada por 14 docentes de la educación que constituyen la totalidad del cuerpo docente de la Unidad Educativa San Pablo de Río de Oro. La muestra según Hernández y otros (2014), es el subgrupo de la población del cual se recolectan los datos. En este caso, por la temática a investigar la población será tomada como muestra bajo los siguientes criterios de muestreo no probabilístico por conveniencia: facilidad de acceso y disponibilidad de las personas, partir de ello, se considera oportuno seleccionar a la población completa como muestra.

Para la recolección de la información usó una encuesta dividida en tres apartados (cultura, políticas y prácticas inclusivas), para ello fue necesario establecer un rango, de bajo (5-11), medio (12-18) y alto (19-25) que permita realizar el proceso de análisis e interpretación de los resultados – véase tabla 2 -. La encuesta tendrá una finalidad descriptiva para diagnosticar la inclusión educativa de los estudiantes con NEE. Para el análisis de los datos se utilizó técnicas basadas en la estadística descriptiva, lo que permitirá analizar, tabular y graficar los datos y brindar una mejor comprensión de los resultados obtenidos de la investigación.

Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente inclusión educativa

Variable	Indicadores	Niveles		
Inclusión educativa	Cultura inclusiva	Alto: los docentes son completamente inclusivos con estudiantes que presentan NEE.	Medio: los docentes son parcialmente inclusivos con estudiantes que presentan NEE.	Bajo: los docentes no son inclusivos con estudiantes que presentan NEE.
	Políticas inclusivas	Alto: la institución educativa aplica completamente políticas inclusivas para estudiantes con NEE.	Medio: la institución educativa aplica parcialmente políticas inclusivas para estudiantes con NEE.	Bajo: la institución educativa no aplica políticas inclusivas para estudiantes con NEE.
	Prácticas inclusivas	Alto: Los docentes aplican completamente prácticas inclusivas para estudiantes con NEE.	Medio: Los docentes aplican parcialmente prácticas inclusivas para estudiantes con NEE.	Bajo: Los docentes no aplican prácticas inclusivas para estudiantes con NEE.

Nota: Elaboración propia.

### *Diagnóstico preliminar: primer resultado*

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, dando cumplimiento al primer objetivo específico que fue: examinar la cultura, política y prácticas inclusivas que poseen los docentes de la Unidad Educativa San Pablo de Río de Oro en el período 2020-2021. A continuación, se presentan las preguntas (P) con las que estaba estructurada la encuesta de diagnóstico y su relación con los indicadores (I) de la investigación:

#### I1. Cultura inclusiva.

P1I1. Usted demuestra ser un docente inclusivo.

P2I2. Usted aplica los tres grados de adaptación de planificación para estudiantes con NEE.

P3I3. Usted participa en la inclusión educativa de estudiantes con NEE.

P4I4. Usted considera que sus clases fomentan/fomentarían la inclusión educativa de estudiantes con NEE.

P5I5. Usted considera que el contexto educativo de la institución fomenta la inclusión educativa de estudiantes con NEE.

#### I2. Políticas inclusivas.

P1I2. La institución educativa adapta espacios y recursos adecuados para estudiantes y personas con NEE.

P2I2. La institución educativa cuenta con personal capacitado para atender a estudiantes con NEE.

P3I2. La institución educativa cuenta con asistencia frecuente de la Unidad Distrital de Apoyo para la Inclusión Educativa (UDAI) para la inclusión de estudiantes con NEE.

P4I2. La institución educativa cuenta con el apoyo frecuente del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para la inclusión educativa de estudiantes con NEE.

P5I2. La institución educativa cumple con políticas de inclusión educativa para estudiantes con NEE.

### I3. Prácticas inclusivas.

P1I3. Planifica/planificaría actividades de aprendizaje que permitan la inclusión educativa de estudiantes con NEE en las clases.

P2I3. Adapta/adaptaría su planificación de actividades de aprendizaje para incluir educativamente a estudiantes con NEE.

P3I3. Diseña/diseñaría recursos didácticos que atiendan las diversidades y/o dificultades de los estudiantes con NEE.

P4I3. Adecúa/adequaría el aula de clases para incluir y/o atender la diversidad de los estudiantes con NEE.

P5I3. Usted mantiene/mantendría constante comunicación con los padres de familia de estudiantes con NEE para diseñar actividades de aprendizaje complementarias que se puedan realizar en el hogar.

Los resultados obtenidos, entorno al indicador cultura inclusiva, se presentan a continuación en la tabla 4.

Tabla 3. Cultura inclusiva

Indicador Preguntas	Nivel	F	%	% Válido	% Acumulado
Cultura inclusiva P1I1-P5I1	Alto	1	7.14%	7.14%	7.14%
	Medio	13	92.86%	92.86%	100%
	Bajo	0	0.00%	00.00%	00.00%
	Total	14	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

El resultado de la tabla 4 indica que existe un nivel medio de cultura inclusiva con un porcentaje del 92.86%, este resultado permite afirmar según los niveles establecidos que los docentes son parcialmente inclusivos con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y no estarían trabajando adecuadamente aspectos subjetivos como los valores y creencias de la comunidad educativa ante la cultura inclusiva, es decir, si los docentes no se identifican con las creencias es muy probable que existe un nivel de cultura inapropiado y se estarían creando parcialmente ambientes óptimos y estimulantes que generen actitudes de seguridad y colaboración, para que cada sujeto puede superarse por sus propios medios. Sin embargo, un 7.14% de los docentes si están siendo inclusivos con estudiantes con NEE.

Tabla 4. Políticas inclusivas

Indicador Preguntas	Niveles	F	%	% Válido	% Acumulado
Políticas Inclusivas P1I2 – P5I2	Alto	1	7.14%	7.14%	7.14%
	Medio	9	64.29%	64.29%	71.43%
	Bajo	4	28.57 %	28.57%	100.00%
	Total	14	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la tabla 5 sobre políticas inclusivas indican que existe un nivel medio del mismo con un porcentaje del 64.29%, es decir, la institución educativa aplica parcialmente políticas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, los docentes no estarían cumpliendo según lo indicado por el Ministerio de Educación del Ecuador los estatutos que regulan y aseguran los procesos inclusivos dentro del salón de clases. Sin embargo, existe un porcentaje del 7.14% que se encuentra en un nivel alto y si estarían buscando orientar cambios en el sistema educativo para que se pueda garantizar una educación inclusiva.

Tabla 5. Prácticas inclusivas

Indicador Preguntas	Niveles	F	%	% Válido	% Acumulado
Prácticas inclusivas P1I3 – P5I3	Alto	10	71.43%	71.43%	71.43%
	Medio	4	28.57%	28.57%	100%
	Bajo	0	00.00 %	00.00%	00.00%
	Total	14	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Para lograr desarrollar prácticas inclusivas se necesita la contemplación de las dos primeras dimensiones, sin embargo, en este punto se pueden apreciar resultados positivos, donde pese a presentar falencias en la cultura y políticas inclusivas, la tabla 6 se expone que el 71.43% tienen una alta práctica inclusiva con sus estudiantes, sin embargo, se podría considerar que dichos intentos de inclusión educativa, por el desconocimiento de la cultura y política inclusiva, quizás solo quedan en teoría o no se aplican correctamente en su totalidad, ya que, como está demostrado es conocida la importancia de la inclusión educativa, pero su praxis correcta, donde se consiga más que una integración, no siempre se logra.

Tomando en cuenta el análisis realizado a los indicadores de cultura, políticas y prácticas inclusivas que permiten evaluar la inclusión educativa, se determinó que existe un porcentaje muy bajo pero similar de docentes que poseen una cultura y política inclusiva alta (7.14%), sin embargo, en contradicción con ello el 71.43% dice tener altas prácticas inclusivas, no obstante, la situación indica que o bien no se las aplica correctamente o la mayor parte se queda en la teoría, ya que, si no se posee una cultura inclusiva y no se conoce de las políticas que amparan la inclusión, su aplicación puede estar lejana al estado ideal.

Por lo cual, se determina que un pequeño grupo de docentes de la Unidad Educativa Educativa San Pablo de Río de Oro estarían siendo inclusivos con estudiantes que presenten NEE, por tal razón, a continuación, se propone una guía metodológica para la inclusión educativa.

#### *Guía metodológica: segundo resultado*

Existen diferentes definiciones acerca de lo que aborda o es una guía metodológica, por un lado, se dice que es aquel documento que técnicamente permite la estandarización del trabajo docente en relación al diseño, ejecución y control de actividades realizadas por los profesores junto con sus estudiantes.

Por otro lado, el Fondo Multilateral de Inversiones Miembro del Grupo BID (2017) la define como “las distintas operaciones o pasos en su secuencia lógica, señalando generalmente quién, cómo, dónde, cuándo y para qué han de realizarse” (p.10), asimismo, Arévalo (2017) dice que “es un documento a través del cual se orienta o conduce hacia un objetivo señalado” (p.1).

Con respecto a la importancia de las guías metodológicas, la Universidad Politécnica de Valencia (2011) las describe como documentos que representan el conjunto de normas u orientaciones a seguir para garantizar resultados en un proceso determinado.

Por otro lado, las características que tienen la guía metodológica se basan en la flexibilidad, la sistematicidad y la instrumentalidad (Asociación de Municipalidades Ecuatorianas, 2012). La primera característica corresponde a la adaptación de las sugerencias propuestas con base en los contextos particulares del aula de clases. La segunda se refiere al proceso establecido para la institucionalización de la inclusión

educativa en las siguientes etapas: iniciación, diagnóstico, planificación del cambio, desarrollo, seguimiento y evaluación e institucionalización (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017) y la última se refiere a la aplicabilidad de las orientaciones metodológicas, además de la propuesta de recursos de autoformación para los docentes que utilicen la guía.

Entonces, como complemento del diagnóstico realizado, se plantea una guía metodológica titulada *Aprendamos juntos* que sirve como herramienta para las actividades que se desarrollan en las aulas de clases, misma que estará enfocada principalmente en la gestión de la cultura y políticas inclusivas sin dejar de lado las prácticas inclusivas a través del proceso de: iniciación, diagnóstico, planificación del cambio, desarrollo, seguimiento y evaluación e institucionalización.

El objetivo general de la guía metodológica es proponer un proceso de institucionalización de la educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales con base en el desarrollo de la cultura inclusiva, políticas inclusivas y las prácticas inclusivas en los diferentes contextos escolares.

La guía brinda orientaciones metodológicas para la institucionalización de la educación inclusiva de estudiantes con NEE en las aulas de clases, no obstante, estas requieren ser adaptadas a cada contexto particular del centro educativo. Lo que se propone aborda un componente teórico de fundamentos y luego las respectivas orientaciones relacionadas principalmente con la cultura y las políticas inclusivas. Además, se describe cada uno de los argumentos y procesos sugeridos para la transformación institucional, desde y para el centro educativo que pueda garantizar el acceso a la educación y el establecimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolle integralmente las habilidades de los estudiantes con NEE.

Además, la guía propuesta se dirige a los docentes para que reconozcan orientaciones educativas que les permitan adecuar su proceso educativo para estudiantes con NEE, tomando en consideración elementos como la diversidad, el desarrollo de habilidades para la vida y la inclusión social, en el marco de una educación de calidad y calidez.

Enlace de la guía: <https://bit.ly/2QCeESu>

### **Discusión sobre el diagnóstico realizado**

En cuanto al indicador de cultura inclusiva se obtuvo un resultado de nivel medio lo que indica que los docentes son parcialmente inclusivos con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, este resultado no concuerda con Booth y Ainscow (citados en Sánchez, 2018) quienes indican que para que exista cultura inclusiva, el docente debe involucrarse profundamente en la creación de ambientes óptimos y estimulantes que generen actitudes de seguridad y colaboración entre estudiantes.

De igual forma, en el indicador de políticas inclusivas se descubrió que los docentes mantienen el mismo nivel medio-bajo, lo que concuerda con Marchesi y Hernández (2019) quienes indican que si existe un nivel bajo de cultura inclusiva muy difícilmente podrán lograr una transformación educativa y social desde acuerdos sociales y políticas educativas.

Por otro lado, en el indicador de prácticas inclusivas se pudo evidenciar que pese al haber obtenido un nivel medio-bajo en los indicadores anteriores (cultura y política), en este los docentes alcanzaron un nivel alto, lo que podría reflejar que las prácticas inclusivas no se aplican correctamente en su totalidad o solo quedan en teoría. No obstante, también podría develar una de las limitaciones del presente estudio relacionada con la forma de evaluar la práctica inclusiva, ya que todos los docentes dicen aplicar correctamente la inclusión educativa, sin embargo, como menciona Casanova y Rodríguez (2009) en la ejecución de la inclusión educativa aún se encuentran falencias. Por ello, se recomienda que en futuras investigaciones se evalúe las prácticas inclusivas a través de la observación e implicación del investigador en el campo del fenómeno.

Es decir, que los docentes encuestados se encuentran en un nivel medio de inclusión educativa a estudiantes, este resultado concuerda con Cisneros (2017) quien en su estudio manifiesta que los docentes poseen un bajo conocimiento sobre cómo trabajar con estudiantes que presentan NEE, por lo tanto, existe un nivel medio de inclusión educativa.

Tomando como referencia el análisis de los tres indicadores se puede indicar que los docentes encuestados poseen un bajo conocimiento sobre los indicadores que permiten desarrollar una educación inclusiva de calidad, resultado que concuerda con Loo (2019) quien en su estudio descubrió que únicamente el 25% de los docentes poseen una cultura inclusiva, determinando que, el conocimiento de inclusión educativa, en sentido general, era casi ausente, lo que orienta la necesidad de una urgente formación del profesorado.

Del mismo modo, en el ámbito práctico Gallardo, Obaco y Herrera (2021) ya han demostrado que metodologías que respetan la inclusión educativa y brindan libertad e independencia al estudiante, priorizando su tipología de inteligencia y sus potencialidades, consiguen resultados significativos y favorecedores en el desempeño de los estudiantes que, de hecho, permiten alcanzar los aprendizajes requeridos.

Finalmente, en cuanto al segundo objetivo específico, que fue proponer una guía metodológica, se puede indicar que tiene una finalidad orientadora para poder garantizar el acceso a la educación y el establecimiento de un proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolle e incluya a los estudiantes, los indicadores propuestos en la guía concuerdan con lo planteado por el Ministerio de Educación del Ecuador (2017) en cuanto a su estructura tomando en cuenta las etapas de iniciación, diagnóstico, planificación del cambio, desarrollo, seguimiento y evaluación e institucionalización.

## Precisiones finales

Los análisis realizados durante la examinación inicial permitieron identificar que se carece de cultura, políticas y prácticas inclusivas de calidad que garanticen el desarrollo integral y pertinente de los estudiantes con NEE. Esto brinda una óptica de la realidad que atraviesa la Educación General Básica en temas de inclusión. Es importante que se hagan respetar las políticas públicas promulgadas para garantizar los derechos de dicho grupo vulnerable y que se pueda apreciar a las diferencias como oportunidades para la formación humana en tolerancia, respeto, solidaridad, honorabilidad, entre otros valores importantes para la inclusión del ser humano en la sociedad.

La guía metodológica “Aprendiendo juntos” - propuesta que surge en este artículo -, podría favorecer el desempeño docente a favor de una inclusión educativa adecuada, pues las ideas emergen desde la reflexión sobre los datos analizados en el diagnóstico, la realidad del contexto y la bibliografía consultada.

## Referencias

- Arévalo, J. (2017). *Las Guías Archivísticas*. Recuperado de <https://bit.ly/3JD3BhB>
- Booth., T., y Ainscow., M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristol: CSIE.
- Casanova, M. y Rodríguez, H. (2009). *La Inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla
- Cisneros, E. (2017). *Programa de inclusión educativa para la atención de necesidades educativas especiales. caso Unidad Educativa Julio Verne* (tesis de posgrado). Universidad Católica del Ecuador: Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/3v8GLdE>
- Código de la niñez y adolescencia* (2013). Recuperado de <https://bit.ly/34PJHBe>
- Constitución del Ecuador* (2008). *Asamblea constituyente*. Recuperado de <https://bit.ly/3H60Pjk>
- De los Reyes, M. (2018). *Las inteligencias múltiples en Educación primaria: Propuesta de intervención para Matemáticas* (tesis de posgrado). Universidad internacional de la Rioja: España. Recuperado de <https://bit.ly/3H60InU>
- Espinoza, A. (2013). *Acuerdo ministerial 0295-13*. Recuperado de <https://bit.ly/35dYbuQ>
- Fondo Multilateral de Inversiones Miembro del Grupo BID (2017). *Guía Metodológica*. Recuperado de <https://bit.ly/34MU6xQ>
- Guijarro, R. (2008). *Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad*. Recuperado de <https://bit.ly/36pr7Ax>

- Gallardo, J., Obaco, E. y Herrera, C. (2021). Aplicación del método Montessori: caso de una escuela de Educación General Básica. *Opuntia Brava*, 13(3), 251-266. Recuperado de <https://bit.ly/3v1F5Bh>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: Mcgraw-Hill.
- Hernández, H. y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra ximhai*, 12(6), 399-420. Recuperado de <https://bit.ly/3gVQFHg>
- Hidalgo, E., y Toro, K. (2014). *La inclusión educativa en la Unidad Educativa Santa María D. Mazzarello - Quito* (tesis de grado inédita). Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/7365>
- Lanchipa, G. (2017). *Inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes de último año del centro de educación alternativa "Benito Juárez"* (tesis de grado). Universidad Mayor de San Andrés. Bolivia. Recuperado de <https://bit.ly/36prgnz>
- Llancavil, D. y Lagos, L. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva educacional*, 55(1), 168-183. Recuperado de <https://bit.ly/3gZOjaG>
- Lloor, K. (2019). *Formación del profesorado y educación inclusiva: una experiencia en Santo Domingo de los Tsáchilas* (tesis de posgrado inédita). Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo. Recuperado de <https://bit.ly/3p061z8>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Materón, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana de Bioética*, 11(1), 117-131.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2017). *Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://bit.ly/3oZ3ZiR>
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos, *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136. Recuperado de <https://bit.ly/3BvzhCl>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <https://bit.ly/3sOS1JD>

- Ortiz, T. y Reynosa, E. (2021). Inclusión educativa de niños con síndrome Down en educación inicial regular. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(2), 1-20. Recuperado de <https://bit.ly/36ZWwds>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Sánchez, A. (2018). *Autoevaluación de los procesos inclusivos del centro de educación bilingüe "mundo de juguete" a través del índice para la inclusión* (tesis de grado inédita). Universidad del Azuay. Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/3v8Gs2u>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista electrónica: actualidades investigadas en educación*, 3(1), 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/33wilKq>
- UNESCO (2017). *Educación para personas con discapacidad*. Recuperado de <https://bit.ly/34S7z7s>
- UNICEF (2018). *8ª Reunión Ordinaria de la Comisión Interamericana de Educación (CIE), Washington DC, 4 de octubre de 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/3s2zEI2>