

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE
L'EDUCACIÓ**

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ
ESCOLAR**



**Programa de Doctorado 997 100B: Crisis de Legitimidad del
Pensamiento y las Prácticas Educativas**

TESIS DOCTORAL

**LAS ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES
DE LA CIUDAD DE ESMERALDAS (ECUADOR) ANTE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA. UN ESTUDIO EXPLORATORIO.**

Presentada por:

María Luisa Montánchez Torres

Dirigida por:

Dr. D^a.María Jesús Perales Montolio

Dr. D. Jesus M. Jornet Meliá

Valencia, 2014

DEDICATORIA

*A mis padres Eduardo y Carmen,
concretamente a mi padre por su amor y apoyo incondicional.*

*A mis hermanos Eduardo y María José,
por ser la parte dulce de mi vida.*

*A mis abuelos Eduardo, María Luisa, Benjamín y Carmen,
por trasmitirme su rectitud y valores.*

*A Nieves y Juan,
por acogerme en sus vidas.*

*A mis amigos,
por creer en mí y crecer conmigo.*

*In memoriam a Fina Rovira,
quien dio a luz a mi querida hermana.*

*A Ecuador, especialmente a la próspera Esmeraldas y su gente,
por darme una nueva visión del mundo.*

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos van dirigidos a las personas e instituciones que han hecho posible la realización de este trabajo de investigación:

La Universidad de Valencia y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Sede Esmeraldas) por su compromiso con la educación inclusiva y el perfeccionamiento en la formación del profesorado.

Al apoyo prestado por Aitor Urbina, Pro-rector de la Universidad de Esmeraldas y Lcda. Liris Bernabé, directora de la escuela de educación de la misma. Mi gratitud al profesorado de educación que posibilitó, mediante su ayuda, contactar con las diferentes personas y organismos de Esmeraldas, haciendo una mención especial a Lcdo. Pablo Alcivar.

Al Ministerio de Educación de Esmeraldas y la Lcda. Iliana Chiriboga por su apuesta en el desarrollo de este estudio.

Mi reconocimiento a la Dra. Magaly Robalino Campos, especialista de Programas y Responsable del Sector Educación de la UNESCO en Ecuador, que supervisó y enriqueció con sus comentarios y sugerencias la elaboración del instrumento empleado contribuyendo a su validación.

Incuestionablemente, al Dr. Jesús Jornet Meliá y a la Dra. María Jesús Perales Montolio por su exquisita calidad humana así como por su meticulosa dirección metodológica a lo largo de la investigación. Mi humilde aportación es su éxito.

Y a todos aquellos, que han cooperado en el desarrollo de esta tesis agradeciéndoles de corazón su compromiso, ayuda y tiempo.

ÍNDICE

Presentación general	1
-----------------------------------	----------

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN GENERAL

Capítulo I

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	9
1.1 La educación como derecho en los tratados internacionales	9
1.2 Evolución del concepto de Educación Inclusiva	17
1.2.1 Periodos y etapas de la Educación Especial y evolución	17
1.2.2 Atención a la diversidad y multi e interculturalidad.....	22
1.2.3 Educación inclusiva y escuela inclusiva.....	28
1.3 Necesidad de una educación inclusiva	33
1.3.1 Áreas de desarrollo prioritario para la inclusión	33
1.3.1.1 Contexto europeo.....	33
1.3.1.2 Contexto latinoamericano.....	39
1.3.2 Metas y desafíos en inclusión en Europa y América Latina.....	46
1.4 La educación inclusiva en América Latina	51
1.5 Declaraciones, pactos, convenciones y documentos en materia de educación inclusiva	62

Capítulo II

2. PROGRAMAS Y PLANES OFICIALES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA	67
2.1 Programas y Planes Nacionales públicos	69
2.1.1 Argentina	69
2.1.2 Bolivia	73
2.1.3 Chile	75
2.1.4 Colombia	77
2.1.5 Costa Rica.....	79
2.1.6 Cuba.....	80
2.1.7 República Dominicana	81
2.1.8 El Salvador	82
2.1.9 Guatemala.....	84
2.1.10 Honduras.....	85
2.1.11 México.....	87
2.1.12 Nicaragua.....	89
2.1.13 Panamá	90
2.1.14 Paraguay	92
2.1.15 Perú.....	93
2.1.16 Uruguay	96

2.1.17	Venezuela	98
2.1.18	Brasil.....	100
2.1.19	Ecuador.....	02
2.1.20	Valoraciones globales sobre los programas y planes	108
2.2	Otros programas y planes a nivel regional.....	110
2.2.1	Programa Subregional Andino de Servicios Básicos contra el Hambre PROANDES	110
2.2.2	Programa Regional de Educación PREI.....	111
2.2.3	Programa de Educación No Formal y Promoción Social	112
2.2.4	Programa “Yo sí puedo” cubano	112
2.2.5	Programa Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos PIA.....	113
2.2.6	Programa Subregional de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ.....	114
2.3	Programas y planes en los Organismos Internacionales.....	117
2.3.1	La Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)	117
2.3.1.1	Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos PIE.....	117
2.3.1.2	Plan de cooperación para el fortalecimiento y extensión de la educación inclusiva en Iberoamérica	118
2.3.1.3	Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y colectivo con mayor riesgo de exclusión.....	119
2.3.1.4	Programa para el desarrollo profesional de los docentes	119
2.3.1.5	Programa de fortalecimiento de las lenguas Iberoamericanas en educación.....	120
2.3.1.6	Programa Iberoamericano para la inclusión educativa.....	120
2.3.2	La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEA).....	120
2.3.2.1	Programa de acción para el decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.....	121
2.3.2.2	Programa de acción del departamento de desarrollo internacional de la OEA sobre los pueblos indígenas de las Américas	121
2.3.3	La Organización para las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO)	122
2.3.3.1	Programa de educación.....	122
2.3.3.2	Programa de diseño y entrega.....	123
2.3.3.3	Index de inclusión.....	123
2.3.4	La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)	124
2.3.4.1	Plan director de cooperación española	124
2.3.4.1.1	Plan de actuación sectorial de educación	125
2.3.4.1.2	Plan de actuación sectorial de desarrollo rural y lucha contra la pobreza	125
2.3.4.1.3	Plan de actuación sectorial de género.....	125
2.4	Conclusión y reflexiones finales	127

Capítulo III

3. SITUACION Y CONTEXTO EDUCATIVO EN ECUADOR y ESMERALDAS	131
3.1 Ecuador	131
3.1.1 Aspectos geográficos, físicos y económicos.....	131
3.1.2 La educación y el sistema educativo en Ecuador.....	134
3.1.2.1 Plan Decenal de Educación -2006/2015- en Ecuador	137
3.1.2.1.1 Conclusiones sobre el Plan Decenal de Educación -2006/2015-	166
3.1.2.2 La educación especial en Ecuador	167
3.1.2.3 La inclusión educativa en el Plan Nacional del Desarrollo para el Buen Vivir -2009/2010.....	169
3.2 Esmeraldas	171
3.2.1 Aspectos geográficos, físicos y económicos.....	173
3.2.2 La educación y el sistema educativo en Esmeraldas	178
3.3 Conclusiones finales.....	183

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

Capítulo IV

4 EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACION Y EL MARCO METODOLOGICO	189
4.1 El planteamiento del problema de investigación.....	190
4.1.1. Objetivos general y específicos	193
4.2 La metodología.....	194
4.2.1 Fases de la investigación.....	194
4.2.2 El instrumento de recogida de información	197
4.2.3 Recogida de información	202
4.2.4 Población de estudio	203
4.2.5 Análisis de datos	203

TERCERA PARTE: RESULTADOS Y DESARROLLO

ARGUMENTAL

Capítulo V

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	207
5.1 Descripción muestral.....	209
5.1.1 Sexo.....	209
5.1.2 Edad	210
5.1.3 Centros	211

5.1.4	Tipo de centros	212
5.1.5	Año básico	213
5.1.6	Años de docencia	214
5.1.7	Título	215
5.1.8	Universidad de pregrado	217
5.1.9	Universidad de posgrado.....	219
5.2	Propiedad métricas del instrumento de recogida de información	220
5.2.1	Propiedades métricas de la escala “Actitudes”	221
5.2.2	Propiedades métricas de la escala “Conocimientos”	225
5.2.3	Propiedades métricas de la escala “Prácticas”	228
5.2.4	Propiedades métricas de la escala “Contexto escolar”	231
5.2.5	Propiedades métricas de la escala “Contexto social”	324
5.2.6	Propiedades métricas totales de la escala	237
5.3	Análisis de escalas: descriptivos	239
5.3.1	Actitudes	240
5.3.2	Conocimientos	255
5.3.3	Prácticas	270
5.3.4	Contextos	281
5.3.4.1	Contexto escolar.....	282
5.3.4.2	Contexto social.....	291
5.4	Estudio diferencial	330
5.4.1	Cuadro de comparaciones “sexo”	300
5.4.2	Cuadro de comparaciones “titularidad”	310
5.4.3	Cuadro de comparaciones “edad”	320
5.5	Estudio de perfiles.....	330
5.5.1	Exploración mediante Análisis de Conglomerado de K-Medias a partir de las valoraciones de los docentes	331
5.5.2	Caracterización diferencial de los grupos identificados	335

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES FINALES

Capítulo VI

6. SINTESIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	343
6.1 Síntesis de resultados	43
6.2 Líneas Plan de formación docente en educación inclusiva	352
6.3 A modo de conclusiones.....	357
6.4 Limitaciones del estudio	363
6.5 Futuras líneas de investigación	363
6.6 Valoración final	365
BIBLIOGRAFÍA	369
ANEXOS.....	397
Anexo 1. Cuestionario	399
Anexo 2. Cuadro Programas y Planes Nacionales de Educación inclusiva.....	405
Anexo 3. Cuadro Centros.....	415
Anexo 4. Análisis de conglomerados de K-medias	419
Anexo 5. Carta de validación	425

Índice de Cuadros

-Cuadro 1.1 Cronología declaraciones, pactos y convenciones.....	16
-Cuadro 1.2 Integración vs Inclusión.....	21
-Cuadro 1.3 Áreas prioritarias de desarrollo en inclusión en Europa y América Latina.....	44
-Cuadro 1.4 Metas y desafíos en inclusión en Europa y América Latina.....	51
-Cuadro 1.5 Declaraciones, pactos, convenciones y documentos en materia de educación inclusiva.....	63
-Cuadro 2.1 Programas y planes nacionales de educación inclusiva (Anexo 2).....	405
-Cuadro 2.2 Programas y planes regionales de educación inclusiva.....	115
-Cuadro 2.3 Programas y planes de los Organismos Internacionales de educación inclusiva.....	126
-Cuadro 3.1 Sistema educativo ecuatoriano.....	136
-Cuadro 3.2 Plan de formación en Ciencias de la Educación Ecuador.....	136
-Cuadro 3.3 Inversión en infraestructura educativa.....	140
-Cuadro 3.4 Analfabetismo en América Latina.....	148
-Cuadro 3.5 Indicadores generales provincia Esmeraldas.....	173
-Cuadro 3.6 Plan de formación en Ciencias de la Educación e instituciones Esmeraldas.....	179
-Cuadro 3.7 Indicadores educativos provincia Esmeraldas.....	180
-Cuadro 3.8 Tipología de discapacidades en Esmeraldas.....	182
-Cuadro 4 Distribución ítems/dimensiones del cuestionario.....	201
-Cuadro DM. Sexo.....	209
-Cuadro DM. Edad.....	210
-Cuadro DM. Rangos de edad.....	211
-Cuadro DM. Centros (Anexo 3).....	415
-Cuadro DM. Tipo de centro.....	212
-Cuadro DM. Año básico.....	213
-Cuadro DM. Años de docencia.....	214
-Cuadro DM. Categorías años de docencia.....	214
-Cuadro DM. Título.....	215
-Cuadro DM. Universidad de pregrado.....	217
-Cuadro DM. Universidad de postgrado.....	219
-Cuadro DA. Sexo.....	300
-Cuadro DC. Sexo.....	303
-Cuadro DP. Sexo.....	305
-Cuadro DCE. Sexo.....	307
-Cuadro DCS. Sexo.....	309
-Cuadro DA. Titularidad.....	310
-Cuadro DC. Titularidad.....	313
-Cuadro DP. Titularidad.....	305
-Cuadro DCE. Titularidad.....	307
-Cuadro DCS. Titularidad.....	309
-Cuadro DA. Edad.....	310
-Cuadro DC. Edad.....	313
-Cuadro DP. Edad.....	315
-Cuadro DCE. Edad.....	317
-Cuadro DCS. Edad.....	318

-Cuadro P0. Síntesis de indicadores de las soluciones obtenidas mediante conglomerados de K-medias a partir de las valoraciones de los docentes en las dimensiones	332
-Cuadro P1. Número de casos en cada conglomerado.....	333
-Cuadro P2 Centro de los conglomerados finales.....	333
-Cuadro P3 Historial de iteraciones para conglomerados de K-medias.....	334
-Cuadro P0a. Anova para conglomerado de perfil.....	335
-Cuadro P1a. Porcentaje de docentes Sexo.....	336
-Cuadro P1b. Porcentaje de docentes Edad	336
-Cuadro P1c. Porcentaje de docentes Titularidad	337
-Cuadro P1d. Porcentaje de docentes Año de docencia.....	337
-Cuadro P2a. Medidas simétricas Sexo	338
-Cuadro P2b. Medidas simétricas Edad	338
-Cuadro P2c. Medidas simétricas Titularidad.....	338
-Cuadro P2d. Medidas simétricas Años de docencia.....	338

Índice de tablas

-Tabla 1.1 Situación de pobreza e indigencia en Ecuador (2002, 2010 y 2011) 56	
-Tabla 3.1 Resumen 1º política	139
-Tabla 3.2 Resumen 2º política	145
-Tabla 3.3 Resumen 3º política	148
-Tabla 3.4 Resumen 4º política	153
-Tabla 3.5 Resumen 8º política	166

Índice de imágenes

-Imagen 1.2 Integración vs Inclusión.....	21
-Imagen 3.1 Mapa Ecuador	131
-Imagen 3.2 Promedio de puntuaciones por provincias	161
-Imagen 3.3 Cantones en Esmeraldas	174

Índice de gráficos

-Gráfico 1.1 Evolución de la pobreza e indigencia -1980/2012-55	
-Gráfico 3.0 Tasa de matrícula en Educación Infantil y Secundaria 2000-2008 138	
-Gráfico 3.1 Tasa de matrícula comparada con las metas del PDE	139
-Gráfico 3.2 Tasa de cobertura de niños menores de 5 años por provincias.....	141
-Gráfico 3.3 Tasa bruta primaria y secundaria 2007.....	142
-Gráfico 3.4 Tasa neta de asistencia, matrícula bruta y neta EGB 2008-2010 ...	143
-Gráfico 3.5 Tasa de repetición y deserción 2010	143
-Gráfico 3.6 Tasa de matriculación por provincias en EGB 2010	144
-Gráfico 3.7 Tasa de repitencia y deserción en la EGB por provincias 144	
-Gráfico 3.8 Nivel de cumplimiento de la 3ª política por provincias	145
-Gráfico 3.9 Tasa neta de asistencia y matrícula bruta y neta de bachillerato 2008-2010	146
-Gráfico 3.10 Tasa de repitencia y deserción en bachillerato por tipología de las instituciones 2010	147
-Gráfico 3.11 Matrícula neta en bachillerato por provincias 2010	147
-Gráfico 3.12 Nivel de cumplimiento 4ª política a nivel nacional y provincial..	150
-Gráfico 3.13 Tasa de analfabetismo y analfabetismo funcional 2008-2010	150
-Gráfico 3.14 Tasa de analfabetismo según etnias.....	151
-Gráfico 3.15 Tasa de analfabetismo por sexo y zona	151

-Gráfico 3.16 Tasa de analfabetismo según provincias	152
-Gráfico 3.17 Nivel de cumplimiento 5ª política a nivel nacional y provincial..	153
-Gráfico 3.18 Número de instituciones educativas de Educación Regular fiscales e inversión en infraestructura educativa 2008-2010	154
-Gráfico 3.19 Cobertura de servicios básicos en instituciones educativas 2010	155
-Gráfico 3.20 Número estudiantes por computadora para enseñanza 2010.....	155
-Gráfico 3.21 Nivel de cumplimiento 6ª política	156
-Gráfico 3.22 Número de años de escolaridad y esperanza de vida escolar 2008-2010	157
-Gráfico 3.23 Años de escolaridad de personas mayores según etnias (24 años en adelante)	157
-Gráfico 3.24 Evaluación interna docente.....	158
-Gráfico 3.25 Evaluación externa docente	159
-Gráfico 3.26 Calificaciones periodo 1996-2007 en matemáticas y lenguaje	159
-Gráfico 3.27 Evaluación estudiantes en la materia de lenguaje	160
-Gráfico 3.28 Evaluación estudiantes en la materia de matemáticas	160
-Gráfico 3.29 Estudiantes evaluados en lenguaje y matemáticas 3º bachillerato por provincias.....	161
-Gráfico 3.30 Nivel cumplimiento 7ª política	163
-Gráfico 3.31 Nivel de certificación docente 2009	163
-Gráfico 3.32 Niveles de formación de los docentes	164
-Gráficos 3.33 Porcentaje educadores de Educación Regular con título docente superior y postgrado	164
-Gráfico 3.34 Gasto en Educación/PIB y presupuesto del Ministerio de Educación/PIB	166
-Gráfico 3.35 Total de población en Esmeraldas 1950-2010.....	174
-Gráfico 3.36 Porcentaje total de hombres y mujeres esmeraldeños/as.....	175
-Gráfico 3.37 Edades de la población esmeraldeña 2001-2010.....	175
-Gráfico 3.38 Pobreza por NBI por cantones.....	176
-Gráfico 3.39 Mano de obra esmeraldeña	176
-Gráfica 3.40 Mano de obra por sexo en Esmeraldas	177
-Gráfico DM. Sexo.....	209
-Gráfico DM. Edad	210
-Gráfico P2. Perfiles de ambos grupos.....	334

Índice de figuras

-Figura 4. Proceso de desarrollo del cuestionario	196
---	-----

PRESENTACIÓN GENERAL

La presente investigación tiene el propósito de conocer cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva¹. Además, se pretende estudiar el contexto escolar y social donde el docente da sentido a su quehacer diario. La finalidad última es potenciar la educación inclusiva investigando la situación de los profesionales de la educación preuniversitaria en su accionar inclusivo dentro de las instituciones.

El estudio se inició en este contexto ya que tuve, y me permito hablar en primera persona, la oportunidad de trabajar en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador - Sede Esmeraldas- en el curso 2012-2013 como docente-investigadora en la línea de inclusión educativa. Fue en ese periodo, y dada la vinculación con los docentes de las escuelas o instituciones educativas de la ciudad, cuando nació mi inquietud para abordar este trabajo.

¹ A lo largo de todo el trabajo se utilizaran los términos “educación inclusiva” e “inclusión educativa” indistintamente apoyándose en la terminología empleada por autores como Ainscow, Booth, Echeita o Moliner.

Varios fueron los motivos que me indujeron a la realización de este análisis:

En primera instancia, vislumbré la carencia formativa de los docentes y el escaso conocimiento del significado real del concepto “inclusión”, siendo consciente que el contexto esmeraldeño, debido a su complejidad, no es propicio para el desarrollo de una sociedad equitativa, existiendo una carencia documental al respecto por parte de los organismos competentes.

En el plano personal-profesional, estoy comprometida con la educación en general y la educación inclusiva en particular. Como persona, mi vida se ha ido forjando con este compromiso, hacia la inclusión en la sociedad de todos², sin distinción de ningún tipo. Como profesional, mi experiencia laboral se ha centrado, en el estudio de las necesidades educativas especiales, así como en las técnicas educativas hacia los niños, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, entendiendo que la inclusión es un derecho de y para todos.

Por último, y referente a lo didáctico, la formación del profesorado es un contenido que siempre me ha interesado, tanto en mi actividad laboral como académica. Considero que los docentes somos los que tenemos en nuestras manos el hacer de la inclusión una realidad, siendo nuestra formación esencial para ello.

Esmeraldas es una provincia de Ecuador con multitud de recursos, con una riqueza ambiental de valor incalculable, con paisajes de ensueño y una inmejorable situación junto al océano Pacífico. Por contra, su otra realidad es la extrema pobreza existente, así como la mala gestión de su activo, considerándola “la provincia olvidada” del país.

En materia educativa, la formación del profesorado y la inclusión de niños y jóvenes con capacidades especiales al sistema ordinario en Ecuador ha ido cambiando positivamente de forma lenta y paulatina. Actualmente se percibe una mayor responsabilidad por parte del gobierno, autoridades educativas y sociedad.

La educación inclusiva se postula como una educación de calidad para todos, exigiendo una respuesta por parte de las instituciones competentes, para desarrollar una

² Existe un masculino genérico (masculino y femenino) en toda la exposición del trabajo.

cultura tolerante a lo diferente, en defensa de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

Gracias al apoyo de la Pontificia Universidad Católica de Esmeraldas, pude ejecutar este trabajo de investigación conociendo qué potencialidades y debilidades manifiestan los docentes. Sin una actitud positiva, unos conocimientos y unas prácticas inclusivas, no se podrá brindar una educación para todos.

Este desafío lo asumí en la creencia que es responsabilidad de todos construir una sociedad justa y equitativa, entendiendo que todos las personas somos educables.

Este trabajo se divide en seis capítulos.

El primero, se centra en el derecho a la educación, la evolución del concepto de educación inclusiva, áreas de desarrollo prioritario en inclusión, metas y desafíos y el proceso inclusivo en América Latina.

El segundo, describe los programas y planes de educación inclusiva impulsados por los sistemas nacionales de los países latinoamericanos, las propuestas impulsadas desde lo regional así como los formulados por organismos internacionales, ofreciendo así una panorámica sobre la educación inclusiva en América Latina desde la cual hacer comprensible los planteamientos posteriores.

El tercero, expone el contexto geográfico, físico y económico en Ecuador y Esmeraldas, concretamente en su educación y sistema educativo.

El cuarto, presenta el marco metodológico desde el cual se diseñó y desarrolló la investigación, exponiendo el objetivo general y los específicos, la elección del método, el diseño metodológico y el análisis sobre el instrumento empleado.

El quinto capítulo, analiza y discute de los resultados. En éste, se examina la fiabilidad del instrumento y su calidad métrica, los resultados del cuestionario relativos a las actitudes, conocimientos y las prácticas de los docentes de Esmeraldas así como el contexto educativo y social. Posteriormente, se realiza un estudio diferencial de tres variables; el sexo, la titularidad de los centros y la edad de los encuestados. Por último, se desarrolla un estudio de perfiles con el fin de comparar grupos de población en función de distintas variables, y su situación.

El sexto y último capítulo, sintetiza y concluye los resultados extraídos de la investigación. Propone unas líneas para el diseño de un plan de formación docente en educación inclusiva para los profesionales esmeraldeños, y finalmente, identifica las limitaciones del estudio y presenta futuros caminos de investigación.

“La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva”

(Aincow y Booth, 2000, p.24)

PRIMERA PARTE
INTRODUCCIÓN GENERAL

CAPÍTULO I

Estado de la cuestión

sobre el concepto de Educación Inclusiva

“La educación, considerada el motor del desarrollo personal y social, adquiere relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales”.
(Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2010, p.15).

1.1 LA EDUCACIÓN COMO DERECHO EN LOS TRATADOS INTERNACIONALES.

Hace ya más de 60 años, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se dijo: “Toda persona tiene derecho a la educación”. Ésta, junto a otros Pactos Internacionales, Tratados y la Convención de los Derechos del Niño apuestan para que todas las personas gocen del Derecho a la Educación como derecho fundamental universal. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el

acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos... (ONU, 1948, p.4).

Después de la Declaración Universal, el periodo de la infancia se pensó que era sustancial aprobando así la Declaración de los Derechos del Niño (1959) que en su principio 7 expresaba que “El niño tiene el derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por los menos en las etapas elementales (...) en igualdad de condiciones” (ONU, 1959, p. 143).

La Convención contra la Discriminación en Educación (1960), fue el punto de partida a nivel mundial para reafirmar la Declaración Universal de Derechos Humanos, expresando que la exclusión en la esfera educativa viola la mencionada Declaración. La Convención en sus artículos 3, 4 y 5 dice:

3. Los Estados Partes se comprometen a:

- a. Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza.
- b. Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza.

4. Formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza: a. Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos (...)

5b. En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones

c. En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma. (ONU, 1960, párr.21-32).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), es un tratado multilateral que reconoce los mencionados derechos e instaura mecanismos para su protección y garantía. Su artículo 13³ expresa:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. (...) la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (...) la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre (...) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente...La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (...) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (...) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente (...) Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (...) Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir

³ En la Declaración Universal de los derechos humanos no existe un factor vinculante a los estados, fue con el Pacto de Derechos Sociales, Económicos y culturales cuando los estados asumieron un carácter obligatorio al cumplimiento.

instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado. (ONU, 1976, párr. 48-56).

Como mecanismo de control este Pacto obliga a los países miembros a elaborar un informe periódico sobre el estado de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre los cuales se encuentra el Derecho a la Educación.

El Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos (1966) declaró en su artículo 18 “respetar la libertad de padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral de acuerdo con sus propias convicciones” (ONU, 1966, párr.80) y en el artículo 27 expresa que donde:

Existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio. (1966, párr. 106).

La dimensión cultural en la educación es un aspecto importante, también es reflejado en dicho pacto, haciendo referencia a las cuestiones de participación de la persona en la vida cultural. Este artículo no es específico del Derecho a la Educación pero no por ello menos importante, puesto que relaciona tres conceptos, que desde nuestra opinión son esenciales; Educación, Cultura y Sociedad.

Es indispensable que la persona sea reconocida en la vida cultural de la sociedad donde convive. Se recalca este valor, porque dentro de grupos minoritarios, es la educación el pilar necesario para poder comunicarse y poder compartir las creencias e ideologías de cada grupo. Nadie ha elegido el color de su piel, ni su género, ni a qué grupo pertenece, por lo que la educación además de ser un derecho es un instrumento liberador que ayuda a promover una cultura de respeto de los Derechos Humanos y con ello un futuro más digno.

Lo dicho anteriormente promueve que los valores y la justicia sean un sustento sólido a los Derechos Humanos de las personas, así como, la educación es un derecho intrínseco fundamental del Ser Humano. Se considera que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales;

favorecerán la comprensión, tolerancia y amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverán el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”⁴. (Agencia de las Naciones Unidas para los refugiados Palestina, n.d, pp. 15-16).

La Convención de los Derechos del Niño (1989) en sus artículos 28 y 29 dice:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades (...) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos (...) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad... Hacer la enseñanza superior accesible a todos (...) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales (...) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas (...) Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada (...) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (...) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (...) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país (...). (ONU, 1990, párr.90-101).

La Declaración de Nueva Delhi (1993) con su compromiso con la educación, en su punto octavo hace referencia a:

Un compromiso compartido de garantizar a cada niño una plaza en las escuelas primarias o en los programas de educación básica correspondientes; a determinación de mejorar y ampliar los programas de alfabetización y de educación de adultos tanto con fondos públicos como privados; la insistencia en superar las desigualdades de acceso a la educación básica basadas, sobre todo, en el sexo pero también en otros factores socioeconómicos. (UNESCO, 1994, p. 2).

Se observa que en la mayoría de los instrumentos internacionales de protección de los Derechos Humanos se identifica a la educación como un eje clave en el

⁴ Pacto internacional de los Derechos Civiles y Políticos; Pacto Internacional de Desarrollo Económico, Social y Cultural; Convención sobre los Derechos del Niño; Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, entre otros.

desarrollo de las sociedades. El documento “Metas 2021”, de la Organización de los Estados Iberoamericanos –OEI- pone de manifiesto que:

El derecho a la educación se ha reconocido a través del tiempo en grandes tratados, pactos y acuerdos mundiales y regionales con los cuales los países se comprometen y los ratifican constitucionalmente. Debido al carácter jurídicamente vinculante de muchos de los pactos, se ha logrado situar la educación como un derecho no menos importante que los civiles y políticos. (OEI, 2010, p.21).

En 76 países existe garantía constitucional del Derecho a la Educación, entre ellos España y otros países Europeos; en 30 de ellos, las garantías se cumplen parcialmente; en 37 este derecho está oficialmente restringido para los residentes y ciudadanos con lo que los expatriados y refugiados son marginados de este derecho, entre los cuales se encuentran: El Salvador, Guatemala, Marruecos y Turquía. Y, para finalizar, hay 45 países sin garantías constitucionales como son los países africanos, también Estados Unidos o Malasia (Suárez y Contreras, 2005, p.100). Los datos son alarmantes y pueden dar a entender que este derecho en muchos países, y por tanto a muchas personas se les ha vulnerado, situación que sigue estando patente en la actualidad.

Siguiendo con el Derecho a la Educación, y adentrándose al concepto de Escuela Inclusiva -E.I-, existen otras Declaraciones Internacionales⁵, como la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia (1995), la Declaración de Hamburgo (1997) y la Declaración de Beijing de los países del Grupo E-9 (2001), elaboradas en el seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que también inciden en el respeto de los derechos educativos de las personas que pertenecen a minorías étnicas, lingüísticas o religiosas, así como a pueblos indígenas, migrantes, los habitantes pobres urbanos y rurales y personas con discapacidad. La ONU ha registrado que alrededor del 10% de la población mundial, o sea 650 millones de personas, vive con una discapacidad.

El concepto de Inclusión parte del año 1989 en la Convención de los derechos del niño pero el fundamento legal de la atención a la diversidad y la educación inclusiva, fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

⁵ Junto con las Convenciones ya explicadas; contra la discriminación en educación, de los Derechos del niño y de las personas con discapacidad.

(2006) haciendo alusión por primera vez al término “discapacidad”. En su artículo 4 dijo “Los países que se unen a la convención se comprometen a elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la convención y abolir las leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyen discriminación” (ONU, 2006, párr. 3) y en el artículo 24 indicó que:

Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad. (2006, párr. 18).

Según el documento “Compendio Mundial de la Educación” (UNESCO, 2012), se indica que a nivel mundial la situación de la educación no es alentadora, lo cual se expresa en los siguientes datos que, a pesar de los esfuerzos realizados perduran, a saber:

- Más de 100 millones de niños y niñas, de los que el 60% son niñas, no tienen acceso a la educación primaria.
- 61 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera del sistema educativo.
- Más de una cuarta parte de los niños del mundo se encuentran fuera de la escuela (16.8 millones), entre los cuales se encuentran los países de Asia Oriental, los Estados Árabes, América Latina y el Caribe –LAC-⁶, América del Norte, Europa occidental y oriental y Asia central.
- Más de 60 millones de adultos -más mujeres que hombres- son analfabetos funcionales⁷.

⁶ A lo largo de toda la exposición se nombrará a América Latina y el Caribe y sus siglas LAC indistintamente.

⁷ Entendiendo analfabeto funcional aquella que está incapacitada para la lectura, escritura y el cálculo en su vida cotidiana.

- Más de la tercera parte de los jóvenes y adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento instruido para poder mejorar su calidad de vida.

Crosso (2010, p.80) recoge datos acerca de inclusividad educativa mostrando los siguientes datos:

1. Alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tengan alguna discapacidad. Y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios.
2. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad. (PNUD, 1998)

Por último, se indica que desde la promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos hasta la actualidad:

El peso que han tenido los organismos internacionales, ha ido favoreciendo, con sus acciones y documentos oficiales, el que se avance en conceptos-clave como los que se manejan en la actualidad a favor de las personas con necesidades educativas especiales. (Arnaiz y Ortiz, 1997, p.191)

El camino hacia el cumplimiento del Derecho a la Educación está siendo duro, pero no obstante, se sigue avanzando y construyendo el futuro.

Cuadro 1.1. Cronología de declaraciones, pactos y convenciones

Declaración, Pacto o convención⁸	Año	Objetivo
Declaración de los derechos humanos	1948	Garantizar Derecho a la Educación como derecho fundamental
*Declaración de los Derechos del Niño	1959	Derecho de los niños a recibir educación obligatoria y gratuita en igualdad de condiciones
*La convención con la no discriminación en educación	1960	Reafirmar la Declaración de los Derechos Humanos indicando la NO exclusión

⁸ Las declaraciones y convenciones señaladas con asterisco hacen referencia al Derecho a la educación, y además a este derecho para las personas con discapacidad.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	Reconoce el Derecho a la Educación desde los Derechos mencionados e instaure mecanismos de protección y garantía
Pacto Internacional de derechos civiles y políticos	1966	Relación Educación, cultura y la Sociedad
*Convención de los derechos del niño	1989	Derecho del niños a la Educación
Declaración de Nueva Delhi	1993	Compromiso por derecho a la educación
*Declaración y Plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia	1995	Respeto Derechos Educativos de las minorías
*Declaración Hamburgo	1997	Respeto Derechos Educativos de las minorías (educación de adultos)
*Declaración de Beijing Grupo E-9	2001	Respeto Derechos Educativos minorías (mujeres)
*Convención de los Derechos de las personas con discapacidad	2006	Derecho Educación para las personas con discapacidad

Fuente: Elaboración propia

1.2 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

1.2.1 Periodos y etapas de la Educación Especial y evolución hasta el concepto inclusión.

El concepto de inclusión es un “hito” reciente en la historia de la educación lo que supone, principalmente, replantear actitudes, valores y creencias. Hasta llegar al concepto de educación inclusiva se han seguido unos pasos que obedecen al cambio de enfoque en el tratamiento de la educación a la diversidad. Los cuatro periodos identificados se indican a continuación:

1. Rechazo/exclusión social.
2. Aceptación/Segregación.
3. Comprensión/Integración, necesidades educativas especiales.
4. Conocimiento/Educación para todos –Inclusión-. (Peirats y García, 2012, p.3).

Estas fases históricas⁹ fueron desarrollándose en varias etapas. Éstas corresponden a etapas de la Educación Especial –E.E- hasta llegar a la escuela inclusiva como fase actual (Grau, 1998; 2005).

1. La etapa de las instituciones -S. XIX-: Caracterizada por un modelo médico donde las personas eran catalogadas como “enfermas permanentes”. Los centros eran en régimen de internado lo que suponía una separación entre estas personas y la sociedad.

2. La etapa de los centros específicos -finales S.XIX y primera mitad S.XX-: Caracterizada por un modelo psicopedagógico. Los centros estaban especializados en función del déficit o el tipo de discapacidad. El currículum para estas personas era diferente del general.

3. La etapa de la Integración Escolar -S.XX-. Caracterizada por un modelo sociológico. Existía doble sistema de enseñanza y doble currículum: el general y el especial.

4. Etapa de la Educación Inclusiva: Caracterizada por un modelo sociológico, donde el alumno, además de ser alumno es ciudadano. El sistema de enseñanza y el currículum es igual para todos.

Se observa que la educación especial “se configura como una disciplina dirigida a alumnos deficientes, con la finalidad de tratar su déficit de manera diferenciada del resto de los alumnos en centros específicos y clases especializadas con sus propios objetivos, técnicas y personal cualificado” (Peirats y García, 2012, p. 9).

El Informe Warnock (1979) fue la génesis del movimiento inclusivo. Éste analizó la situación de la educación especial en Inglaterra –Escocia y Gales- reconociendo que este tipo de educación tendría un carácter adicional -no alternativo o paralelo- y recomendó abolir las clasificaciones del déficit. Warnock (1990) expresa que el objetivo del informe fue analizar las ayudas educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales los países antes nombrados. Éste dio un concepto más amplio de la educación especial teniendo en cuenta la formación del profesorado, otorgándoles un papel fundamental teniendo que desarrollar actitudes positivas y

⁹ Válidos para Europa y Estados Unidos.

optimistas en la ayuda a todos los niños/as con necesidades educativas especiales, y teniendo una serie de conocimientos específicos para una mejora en la prestación educativa especial.

Peirats (2012, p. 34) señala que el informe Warnock “abandonaba el lenguaje y las prácticas referidas al déficit del alumno y sustituirlo por los de necesidades educativas”.

El informe postulaba una serie de principios que podían haber sido considerados de educación inclusiva. Algunos aspectos claves del Informe Warnock fueron:

- Ningún niño es ineducable.
- El concepto de inclusión educativa como necesidad de formación y recursos especializados.
- Conciencia social.

Warnock propuso políticas sobre la integración, que después en 1990, alcanzaron su dimensión más universal en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos –EPT-, celebrada en Jomtien –Thailandia- donde ya se habló por primera vez de Escuela Inclusiva y donde el término Inclusión cobra protagonismo desde su título, “Una Educación Para Todos/as”. Esta conferencia hace hincapié en aquellos grupos vulnerables y excluidos de sus derechos, insistiendo en la promoción de la igualdad y la equidad de todos y para todos. Fue concretada, 10 años después, en el Marco de Acción de Dakar (2000), que adquiere un compromiso permanente con la inclusión, creando un clima educativo seguro, saludable e integrador, atendiendo a todas las necesidades personales sean del carácter que sean.

En Estados Unidos, a través del movimiento REI -Regular Education Initiative- se estableció un sistema unitario para todos en la educación regular. En este contexto, la escuela inclusiva tuvo sus comienzos en dicho movimiento ya que incluyó a todos los niños/as, fuera cual fuera su condición de deficiencia o de trastorno, en las aulas ordinarias (García, 1996). Fue impulsado desde la Administración Educativa, con el objeto de una reforma de la enseñanza a partir del año 1985.

El concepto inclusión parte del año 1989 con la Convención de los Derechos del Niño -Nueva York- siendo el primer instrumento internacional, jurídicamente vinculante, que concentra una amplia gama de Derechos Humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, donde la “Inclusión” es un término implícito en toda la Convención, valorando la existencia de la diversidad y las diferencias individuales entre todos los niños¹⁰.

En 1994 en la Declaración de Salamanca, participaron más de 300 representantes de 92 gobiernos y 25 Organizaciones Internacionales, con el fin de promover la educación para todos y los cambios en las políticas integradoras. Fue aquí donde se asumió el desarrollo de, no solamente aquellas personas con Necesidades Educativas Especiales –NEE-, sino de todas. Se hizo un llamamiento a los gobiernos mundiales a dar prioridad a la mejora de los sistemas educativos incluyendo a todos los niños, independientemente de sus capacidades individuales. El principio rector de esta Declaración es que las escuelas deben de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones, intelectuales, sociales, físicas, emocionales, lingüísticas u otras.

Esta Declaración, se postula por una educación inclusiva para todos y todas, en estos términos:

1.9 Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

1.10 Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos. (UNESCO, 1994, pp. 8-9)

Son varios los logros conseguidos desde Salamanca:

- El contexto preferente de integración es el centro ordinario.
- Reconocer que cualquier alumno puede presentar NEE en algún momento de su periodo escolar y, por ende, de su vida.

¹⁰ A lo largo de toda la exposición se nombrará a los niños incluyendo tanto a los niños como a las niñas. Al igual que alumno/s haciendo referencia a la alumna/s.

- Unir los procesos de mejora de la educación con reformas educativas globales que contribuyan a una educación para todos.
- La integración/inclusión como eje de las políticas educativas.

Arnaiz (2003, p. 159) establece una diferenciación clara entre los conceptos de integración e inclusión, que se muestran a continuación:

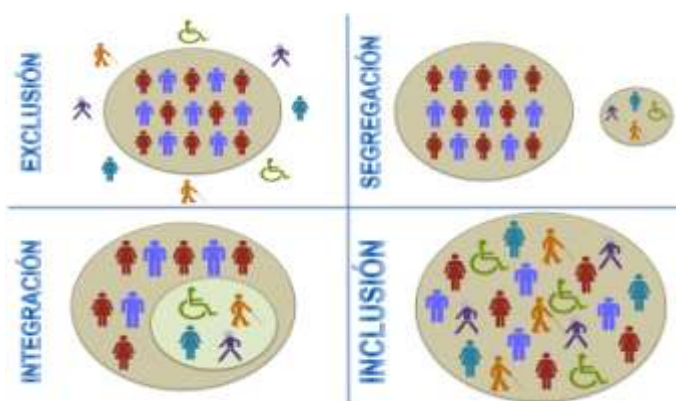
Cuadro 1.2. Integración vs. Inclusión

Integración	Inclusión
Competición	Cooperación/solidaridad
Selección	Respeto por las diferencias
Individualidad	Comunidad
Prejuicios	Valoración de las diferencias
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación reflexiva

Fuente: Arnaiz (2003)

Este cambio de concepción se puede relacionar con las 4 fases anteriormente expuestas, siendo las dos últimas las que se reflejan en la imagen 1.2. Se considera conveniente poner el ejemplo de un aula integradora e inclusiva a través de la imagen que se muestra a continuación.

Imagen 1.2 Integración vs. Inclusión



Fuente: Blog discapacidad Dignidad Tucumán

Todas las personas pueden comprender qué significa “exclusión” y “segregación” ya que su connotación es negativa y no se crea debate alrededor de esto, pero en cuanto a los términos de integración e inclusión aún siguen originando confusiones. Como se visualiza en la imagen, integración significa únicamente “integrar” a las personas especiales pero aislados del resto coexistiendo en un mismo lugar, mientras que, la inclusión significa que todas las personas convivan en armonía sin exclusiones de ningún tipo.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) apuntó un cambio de enfoque muy importante con vistas al futuro. Su artículo 24 dice que:

Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras hacer efectivo este derecho a la no discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes aseguraran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (PNUD, 2009, pp.23-24).

La idea de incluir en la enseñanza a todos los alumnos, está en la demanda y necesidad de respetar las diferencias existentes entre todos y todas, ya sea por género, procedencia, capacidad o etnia, garantizando un sistema educativo integrador a todos los niveles y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

1.2.2 Atención a la diversidad y multi e interculturalidad.

En la actualidad, el movimiento inclusivo está repercutiendo en las actitudes y aptitudes de los docentes, el valor social que tiene la educación y en las políticas, formación del profesorado y las prácticas educativas. Uno de los retos del sistema educativo y de la escuela actual del Siglo XXI es atender y dar una educación de calidad a la diversidad del alumnado, transformando, la educación, las aulas y los centros.

En ocasiones, únicamente se acusa al entorno como culpable de la exclusión, pero a veces, es el mismo sistema educativo la fuente principal de exclusión social. La discriminación puede desarrollarse desde mecanismos implícitos, explícitos y encubiertos, por lo que existe una demanda de reconceptualización, revisión y transformación de los sistemas educativos.

La diversidad crea diferentes respuestas, en el pasado se respondía de forma reactiva con lo que existía un trato desigual para aquellas personas “no normales” y la diferencia se traducía en deficiencia, en definitiva, se concebía como un problema para la sociedad. En cambio, actualmente, se está caminando hacia la visión proactiva que entiende la diversidad como una oportunidad, utilizando un trato diferente y traduciéndose en riqueza y en oportunidad, en definitiva, existe una intención de inclusión.

Se está viviendo el cambio de una educación discriminatoria a una inclusiva, de una educación homogénea a una diversa con el fin último de conseguir una escuela para todos y todas. En la educación es una necesidad atender a todos los alumnos independientemente de sus capacidades, características o limitaciones, por tanto, las escuelas deben dar una educación de calidad a todos los niños sin exclusión de ningún tipo.

En este sentido, Jiménez y González (2011, p. 2) definen el concepto diversidad como “un rasgo definitorio de las sociedades contemporáneas, fruto principalmente de los movimientos migratorios de la sociedad global”. Por tanto, se entiende que la atención a la diversidad o la educación inclusiva son respuestas a la desigualdad y exclusión que existe en todas las sociedades.

Gómez, Royo y Serrano (2009, p. 37) especifican que la diversidad “hace referencia a lo que nos hace diferentes en función de características personales, físicas o culturales (...) Lo contrario de la diversidad es la uniformidad”. Los mismos autores indican que en el ámbito pedagógico se habla de diversidad para referirse:

A los distintos ámbitos en los que se manifiesta la diversidad en los contextos escolares ante el aprendizaje de ideas, experiencias o actitudes; de estilos y ritmos de aprendizaje; diversidad de motivaciones, intereses y expectativas; diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo; diversidad étnica y cultural, de género, de edad, de nivel socioeconómico, etc... (2009, p. 37).

En este sentido, López (1997, p. 244) expresa que:

La consideración de diversidad tiene su razón de ser en sí misma, es decir, hay que educar en la diversidad y en la diversidad. Esto quiere decir que se proclama en derecho

del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses... (...) y además permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple.

La definición de atención a la diversidad según Sales (2010, p.11) es:

Proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción del conocimiento, a partir del intercambio y el dialogo entre personas con diferentes valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades y estilos de aprendizaje, que supone el reconocimiento y respeto a la diversidad en la construcción autónoma de su identidad, a través de estrategias y procedimientos educativos flexibles que den respuesta a la realidad heterogénea y posibiliten la participación activa y critica de todos los ciudadanos en una sociedad democrática y plural basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad, con el fin de mejorar y enriquecer las condiciones y relaciones sociales y culturales.

En este proceso, Sánchez y Torres (1997, p. 331) expresan que:

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ellas lleguen (...). Si la escuela quiere atender a las nuevas demandas, adaptada a las necesidades e intereses de cada contexto, a la atención a la diversidad, etc (...) se trata de un modelo de escuela que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa.

Se considera que el concepto de diversidad se contextualiza así contribuyendo a compensar desigualdades haciendo posible el principio de igualdad de oportunidades. Además, la atención a la diversidad es un ideal que compete tanto a los centros escolares como a los alumnos considerados individualmente, por lo que suma importancia a la proyección educativa.

En la actualidad, se ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad, entendiéndola como enriquecedora para todos los miembros de la comunidad. Otro avance es revalorizar el papel de la escuela y del sistema educativo actual. No se puede quedar con la visión anticuada de los sistemas educativos y de la escuela, sino que se debe abrirse la mente e irse acostumbrando a los cambios que se suceden constantemente. En palabras de Alcudia (2000, p.13) “La diversidad podrá aparecer más

o menos acentuada pero es tan normal como la vida misma, y hemos de acostumbrarnos a vivir con ella y trabajar a partir de ella”.

Este cambio de mentalidad legitima “al otro”, algunos autores como Rubio y Rayón (1999, p.18) lo llaman “cultura de la diversidad”, que requiere cambios tanto psicológicos como sociales. Los “otros” son parte de todos, de tal forma, reconociéndolo, se favorece a la construcción de una intención común siendo que todas las personas se sientan sujetos reconocidos y actores sociales partícipes.

La no aceptación de la diversidad es una cuestión discriminadora y diferenciadora de origen social, que demanda respuestas inclusivas educativas que sean capaces de atender a toda la pluralidad del alumnado, independientemente de sus condiciones. Moreira y Candau (2003, p.161), por este lado, dicen que:

La escuela siempre ha tenido dificultad en manejar la pluralidad y la diferencia. Tiende a silenciarlas y neutralizarlas. Se siente más conforme con la homogeneización y la “padronización”. Sin embargo, abrir espacios para el cruce de culturas constituye en gran desafío que está llamada a enfrentar.

La diversidad está relacionada a la multiculturalidad e interculturalidad. El debate sobre la educación inter y multicultural cobra auge en los últimos años del siglo XX.

Jiménez y González (2011, p. 28) definen este tipo de educación como:

Los programas y prácticas diseñados para ayudar a un mejor rendimiento y la inclusión escolar y social de las poblaciones étnicas y emigrantes y para enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos étnicos minoritarios existentes dentro de sus países.

Por un lado, Us Soc (2002, p.38) expresa que el concepto multiculturalidad:

Tiene como base la experiencia de la diferencia que todos los seres humanos tenemos, cada vez que nos encontramos con el otro, que nos hace conscientes de la presencia de una manera distinta a la nuestra que no podemos medir por normas limitadas desde nuestra propia cultura, ni con nuestras costumbres y actitudes propias.

Por otro lado, en palabras de Lozano (2005, p. 25) la multiculturalidad “parte del reconocimiento del derecho a ser diferentes y del respeto entre diversos colectivos culturales (...), surge dentro de una corriente que reivindica el derecho a la diferencia y parte del reconocimiento de la diversidad cultural”. En otras palabras, la multiculturalidad habilita la presencia de varias culturas coexistiendo en una misma sociedad.

La inclusión educativa, tiene una característica que se debe recalcar, apuesta por una Educación Intercultural. Este concepto, es más reciente en el lenguaje político y pedagógico, de hecho existe un debate de cómo se formula el término, cuáles son sus políticas o a qué prácticas hace referencia. No siendo el momento de este debate, sí se considera importante hablar de su definición ya que es un concepto que amplía el enfoque socio-cultural.

Al concepto “interculturalidad” se le atribuye un significado normativo, en la medida que supone un determinado tipo de relaciones entre las culturas coexistentes en una misma sociedad (Besalú, 2002). Pero además también tiene un significado pedagógico, ya que dicho concepto, se debería implantar en el ámbito educativo formal/no formal en la escuela.

La educación intercultural asume que existen otras culturas aparte de la dominante, donde todas ellas están en igualdad de oportunidades. En el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (2004) se apuesta por la educación intercultural en la relación entre los grupos sociales y culturales. Candau (2004, p. 260) expresa que desde la educación se debe trabajar el reconocimiento del derecho a la diferencia, la lucha por la no discriminación y desigualdad social. Una educación que desarrolle procesos interculturales dentro de los contextos multiculturales.

Castro (2003, p.2) define el concepto en estos términos:

La interculturalidad debe atender a estrechar las condiciones de igualdad rompiendo de esta forma la asimetría perjudicial, permitiendo que la coexistencia dialógica determine las relaciones dinámicas de la sociedad, de modo permanente, dando lugar a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático.

Los principios pedagógicos de la educación intercultural, siguiendo los parámetros de Jiménez y González (2011, pp. 70-71) son los siguientes:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en sociedad de los valores humanos de la igualdad.
- Respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto por las diferencias.
- No segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo y discriminación.

Consecuentemente, en la práctica de la interculturalidad se incluyen relaciones características de “confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje mutuo, etc...” (Lozano, 2005, p.30)

Sales y García (1997) indican que la Educación Intercultural Inclusiva es:

Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, justicia y solidaridad. (Sales, 2001, p. 66).

Por tanto, se cree que la misión de la educación intercultural inclusiva será la de preparar a los ciudadanos para convivir en un mundo cambiante y abierto contribuyendo entre todos a una sociedad cohesionada, plural y democrática. Se considera que esta educación inclusiva no es una utopía, sino una necesidad de las sociedades actuales que deben resolver una serie de desafíos, entre los cuales el fracaso actual de los sistemas educativos es prioritario.

Para finalizar, corroborando las palabras expresadas por Us Soc (2002, p. 52) la interculturalidad “debería de plantearse como meta, como el ideal de convivencia armónica entre los pueblos, grupos sociales y culturas coexistentes dentro de cada uno de nuestros países y entre nuestros países mismos”, y esto mismo, extrapolarlo al

ámbito educativo con el objetivo de conseguir una educación intercultural real. Para ello, se necesita de una nueva concepción de educación que “pase necesariamente por comprender que ocurre ante las especificidades relativas a (...) la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales o al fenómeno de la interculturalidad” (Imbernón, 2001, p.99).

1.2.3 Educación inclusiva y escuela inclusiva.

La educación inclusiva se debe entender desde una perspectiva holística que tenga como fin la mejora de las instituciones educativas, intentando que el nivel de segregación social vaya disminuyendo.

Son bastantes los autores que la definen, y defienden, en su sentido más global como Arnaiz, Ainscow, Parilla y Stainback entre otros. Por un lado, ésta última expresa que “La Educación Inclusiva es ante todo una cuestión de Derechos Humanos, ya que defiende la no segregación del alumnado como consecuencia de su discapacidad, dificultad de aprendizaje, género, o pertenencia a una minoría étnica” (Arnaiz, 2003, p. 150.). Añade que es:

Un sistema de educación que reconoce el derechos a todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje. (2003, pág. 151)

En palabras de la misma autora “la palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte de un todo” (1996, p.27), por lo que se entiende perfectamente la connotación de su antónimo “excluir”.

Por otro lado, la pragmática Ainscow (2001, p.293) define la inclusión como:

Proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas y de reducción de exclusión de los mismos, sin olvidarnos que la Educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas.

Parrilla (2008, p.30) reconoce a la escuela inclusiva “como una comunidad de todos, reconociendo el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona”.

En este sentido, se definiría este tipo de educación como la que garantiza el derecho a la educación de calidad para todos buscando la igualdad de oportunidades, posibilidades y resultados, incluyendo a todos los actores sociales en su globalidad – barrios, familias, escuela, medios de comunicación...-.

El cambio de conceptualización del término integración por el de inclusión sigue en proceso. Stainback y Stainback (1999) argumentó que el concepto de inclusión tiene una connotación más precisa y clara de este proceso dentro de las escuelas y la sociedad mientras que el de integración no lo es tanto. Estos autores dicen que:

Se ha producido un cambio de concepto de integración por el de inclusión plena y esto es por una serie de razones (...) se está adaptando el término de inclusión porque explica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las escuelas. (1999, p. 21).

Desde un contexto ético, los mismos autores indican que contar con un sistema doble de educación puede crear ciertas problemáticas, además añaden que es injusto ya que aquellos alumnos que reciban educación especial ya se les descarta de la educación ordinaria con lo que la situación es ilícita. Para ambos autores, la solución es fusionar ambos sistemas en un sistema unificado que responda a cualquier necesidad que presente el alumnado.

Exponen tres ventajas de la Escuela Inclusiva (1999):

- Apoyo y atención para todos los alumnos. Es importante atender a las diferencias individuales con el objetivo de que todos los niños/as se beneficien.
- Todos los recursos, tanto materiales como humanos, se dedican a valorar las necesidades de los docentes, adecuar la enseñanza y apoyo a los educandos.
- Apoyo social y profesional para todo el alumnado desde el respeto y la responsabilidad.

Estos motivos tienen que ser contemplados por la educación inclusiva con el objetivo de llegar a dar una educación equitativa, justa y ética en todas sus esferas, y no

exclusivamente centrándose en el ámbito escolar, sino en el ámbito social y cultural que la envuelve.

Por su lado, Barton(1998) dice que:

[La] inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo el alumnado hacia un sistema escolar que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos-tendrá que cambiar. Y, ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes para conseguir eliminar todas las practicas excluyentes. (Echeita, 2006, p. 84).

Para Ainscow y Booth (2000, p.24), la Educación Inclusiva significa:

- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.
- Valorar la igualdad de todos los niños, jóvenes, padres/cuidadores y profesorado.
- Reconocer el derecho de los niños a una educación de calidad.
- Fomentar relaciones duraderas satisfactorias con los centros y sus comunidades.

Arnaiz (1996) nombra los principios por los que debe de regirse la escuela inclusiva, entre los cuales se encuentran:

- Acoger a la diversidad.
- Currículum amplio.
- Apoyo profesores.
- Colaboración de los padres.
- Todos los actores colaboran conjuntamente –padres, maestros, estudiantes, comunidad-.
- Docentes comprometidos con la inclusión de cualquier tipo de alumno.

Por lo anteriormente descrito, se sabe que existen aspectos claves y fundamentales de la educación inclusiva como son la vinculación con la comunidad, la

respuesta a las capacidades individuales de los alumnos y la aceptación e inclusión de las diferencias, sin segregación ni marginación de ningún tipo.

Por tanto, la escuela inclusiva tiene entre algunos de sus objetivos “reconocer el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes del mundo y unir los sistemas de educación especial y educación general en un único sistema” (Peirats, 2012, p.32).

Echeita (2006, pp.104-106) habla sobre los requerimientos de la educación:

- Si “otro mundo es posible” (...) otra educación escolar es necesaria.
- Se trata de un cambio cultural.
- La visión sistémica del cambio [No es posible el cambio de los centros sin el apoyo de la sociedad].
- La preocupación por el alumnado en desventaja y en riesgo de exclusión debe ser central en las políticas educativas.
- Enriquecimiento y aceleración (...) de los métodos de aprendizaje colaborativo.
- Convertir las prácticas de la colaboración y ayuda en el foco de atención prioritaria en las políticas de desarrollo curricular.
- Promover el sentido de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

El término inclusión, no solamente está vinculado al campo educativo sino que su verdadero significado es mucho más amplio y global, haciendo referencia a la inclusión social. Así lo expone Vlachou (1999, p. 235) cuando expresa que:

La inclusión no consiste en masificar las escuelas que ya están sometidas a suficientes presiones. La inclusión no tiene nada que ver con programas individuales a corto plazo, con unidades especiales (...). La integración no sólo depende de la aplicación de unas leyes. Es una cuestión de compromiso. Los profesores desempeñan un papel primordial en la creación de estructuras más abiertas y democráticas.

Se considera, siguiendo lo dicho por Vlachou, la importancia del profesorado como pilar fundamental, ya que la educación inclusiva requiere y depende de este compromiso en su labor educativa, con una disposición colaborativa para minimizar las barreras que pueden tener los alumnos con capacidades diferentes dentro del sistema educativo. Para los docentes, la diversidad tiene que ser considerada como algo positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa. Aceptar la diversidad como punto de

partida es clave para poder, posteriormente, desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad y calidez. En este sentido, las actitudes que tenga el profesorado podrán ser determinantes a la hora de proporcionar inclusión en los centros/instituciones o fomentar todo lo contrario, una confrontación intercultural que genere marginación y exclusión.

Este cambio de mentalidad, requiere de otra mirada espacio-temporal, no solamente es el profesor el instructor, sino que ahora el aprendizaje viene a través de los dos actores del proceso: el alumno y el profesor.

En esta dirección, la UNESCO (1994, p.10) muestra su posición al respecto viendo la necesidad de creación de una escuela inclusiva capaz de responder a las exigencias educativas de todos los alumnos, de tal forma que dispone:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y deben dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los Sistemas Educativos tienen que ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

Por tanto, este tipo de educación tiene que ser entendida como aquella ayuda a atender eficazmente a todas las necesidades educativas de los niños dentro del sistema educativo.

En resumen, se concibe que la escuela inclusiva es:

- Aquella basada en la equidad.
- Con métodos personalizados con una educación significativa cooperativa.
- Que cultiva el valor de la diversidad¹¹.
- Centrada en la individualidad del alumno.

¹¹ Gimeno (2001, p. 207) habla de “la pedagogía de la diversidad que posibilite al sujeto a manifestarse como alguien original que tiene deseos y proyectos a realizar”.

- Donde todos son beneficiados.
- Implicando a todos los miembros de la comunidad educativa suponiendo un esfuerzo de todos.

Siguiendo las premisas de Echeita (2006, p.96), el ideal de escuela inclusiva, descrito por otros autores como Pearpoint y Forest, Stully y Stully o Stainblack, sería:

Un lugar en el que todos los miembros, todos los alumnos como adultos, se sintieran acogidos y miembros en pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de forma distinta (...) se situara por encima o por debajo de los demás...

Todo lo anteriormente presentado, entiende el término “inclusión” como:

Aquellas prácticas educativas¹² que suponen una alternativa que [afrenta] la diversidad en las aulas manteniendo la heterogeneidad pero incorporando recursos en el interior del aula, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje. Los recursos y apoyos (...) se utilizan en la inclusión para ofrecer estos apoyos en el contexto del aula ordinaria. (Rodríguez y Torrego, 2013, p.21).

Para finalizar, lo explicado anteriormente supone una serie de cambios tanto:

- En el profesorado -actitudes, creencias, conocimientos y prácticas-.
- En las familias -crear espacios de participación y colaboración-.
- En el alumnado -cambio de creencias-.
- En la administración -promover recursos necesarios-.
- En las asociaciones o instituciones del entorno.

Estos cambios son áreas de desarrollo que necesita el movimiento inclusivo para hacerse real. Se cree que el profesorado y su formación serán los grandes pilares en este camino ya que son ellos los que desarrollarán una educación más inclusiva, detectando y eliminando las barreras para el aprendizaje, identificando las necesidades educativas, organizando la respuesta educativa -apoyos y currículo- y trabajando juntos.

¹² Entendiéndolas como las teorías y suposiciones puestas en acción. En el capítulo 5 se explicará este término de forma extendida.

1.3. NECESIDAD DE UNA EDUCACION INCLUSIVA.

Para conseguir una educación inclusiva de calidad para todos los niños es esencial identificar áreas de desarrollo con el objetivo de promover y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación. Son focos prioritarios que deben sustentar el término inclusión y que se analizan a continuación.

1.3.1 Áreas de desarrollo prioritario para la inclusión.

En este apartado se recoge información de algunas Organizaciones Internacionales que han analizado estos aspectos de mejora para la educación inclusiva. Se desarrollará desde una visión comparada entre el contexto Europeo y el Latinoamericano y del Caribe. Dichas áreas, no serán las mismas según el contexto donde se contextualicen por lo que es necesario analizar ambos territorios con el fin de poder tener una visión más amplia y global del panorama actual sobre la educación inclusiva.

1.3.1.1 Contexto europeo.

En el contexto europeo, se recoge la información de dos textos extraídos de la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, ambos del año 2009. El primer texto se titula “Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva”, y el segundo “Desarrollo de indicadores– sobre educación inclusiva en Europa”, complementando dicha información con los resultados extraídos de la conferencia RA4AL -Raising the achievement of all learners- para el éxito de todo el alumnado.

En el primer texto se describieron unos principios claves para la promoción de la calidad de la EPT. Esta labor se basa en los trabajos realizados por la Agencia desde el año 2003. Apoyan este texto los extractos del informe elaborado sobre “Multiculturalidad y Necesidades educativas Especiales” del mismo año, en el cual se exponen los factores claves que servirán para promover una base sólida que garantice la igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Los principios fundamentales, en los que trabaja la Agencia, son:

1. Ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado.
2. Formación en Educación Inclusiva para los docentes.
3. Culturas y valores que promuevan la Inclusión.
4. Sistemas organizativos que promuevan la Inclusión.
5. Flexibilidad en la gestión de recursos.
6. Políticas que promuevan la Inclusión.
7. Legislación que promueva la Inclusión. (Agencia Europea para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales, 2009, pp. 15-23).

El primer principio, incide en la promoción de la participación de todo el alumnado susceptible de exclusión social. Para que ello no se vulnere, se enumeran unos factores fundamentales en relación a este objetivo:

- La Inclusión no solamente engloba a los niños que tienen alguna necesidad educativa especial, sino todos los estén en situación de riesgo de exclusión.
- El acceso a la educación ordinaria no es suficiente, lo que quiere decir, que la Inclusión implica que todo alumnado participe de las actividades educativas.
- Garantizar la formación del profesorado.

Para que esta participación exista, es necesario que se considere el aprendizaje como un proceso, no solamente dando importancia al conocimiento de las asignaturas sino implicando al alumno para que tenga la capacidad de desarrollar las competencias básicas. Es necesario el desarrollo de enfoques personalizados de aprendizaje y la elaboración de planes individuales –PI- para aquellos alumnos que necesiten de una mayor atención.

Para ello se requiere de estrategias inclusivas como: una enseñanza cooperativa entre el profesor/alumno, resolver problemas de forma colaborativa entre el grupo de clase, agrupamientos heterogéneos del alumnado y la evaluación formativa en aspectos académicos, actitudinales, emocionales, sociales o de cualquier otra índole.

El segundo principio es la formación de los docentes, siendo uno de los intereses de este trabajo. Se analizan las actitudes, conocimientos y prácticas inclusivas por parte

del profesorado con el objetivo último de reflexionar sobre la formación necesaria de los docentes para poder dinamizar la educación inclusiva en Ecuador. En este punto se hace alusión a una formación basada en competencias, conocimientos, valores y actitudes inclusivas, que engloben desde la formación inicial hasta la continua. Su capacitación conllevará (2009, p. 18):

- Diferenciar y dar respuesta a la Inclusión y la diversidad de capacidades.
- Trabajar en colaboración con los padres y familias.
- Trabajar en equipo con los compañeros o servicios profesionales educativos tanto dentro como fuera de la escuela.

El tercer principio, es desarrollar la cultura y los valores que promuevan la Inclusión. Las instituciones y la sociedad deberán compartir la misma cultura y valores en la aceptación de la diversidad. Esta cultura “comprende a todos los implicados: los alumnos, las familias, el profesorado y equipo directivo” (2009, p.19). En palabras Booth y Ainscow (2000) es la creación de culturas inclusivas, es decir, la construcción de la comunidad estableciendo los valores sobre la inclusión.

El cuarto principio expone que los sistemas organizativos tienen que actuar en pro de la Inclusión y no ser una causa obstaculizante, integrados por diferentes servicios especializados, coordinados con y entre los diferentes sectores -sanitario, educativo, servicios sociales...- para fomentar de la mejor manera las diferentes transacciones entre la diferentes etapas educativas.

La Agencia enumera en quinta posición, la flexibilidad en la gestión de recursos, ya que las políticas y sistemas de financiación son factores decisivos en el desarrollo y obstaculización para la inclusión. Estos mecanismos se basan en:

- Dar respuestas flexibles y eficaces a las necesidades del alumnado.
 - Promover la colaboración entre diferentes sectores.
 - Garantizar la coordinación de los financiadores regionales y nacionales.
- (2009, p.20).

El penúltimo principio son las políticas que promuevan la inclusión. Éstas, deberán poseer unas características necesarias: iniciativas y políticas a nivel internacional, flexibilidad a nivel local y maximizar los factores que favorezcan la

inclusión, teniendo en cuenta las responsabilidades del profesorado, del centro y de los sistemas educativos.

El último principio es referente a la legislación. Es necesaria una legislación integral, que cuente con un marco jurídico para la EI, en todas sus etapas educativas, basándose en un enfoque de derechos y adaptada a la legislación nacional e internacionales en materia de Inclusión.

Tras el análisis que la Agencia hace sobre los diferentes principios de acción, se entiende que existe un compromiso ante este movimiento inclusivo.

El segundo texto elaborado por la Agencia trata sobre los indicadores que consideran importantes en el campo de inclusión en política educativa a nivel macroinstitucional, que a continuación se enumeran (2009, pp.25-26):

1. Normativas y equilibrio/coherencia entre la educación inclusiva.
2. Política nacional definida sobre educación inclusiva.
3. Currículo como un punto de referencia.
4. Sistemas de evaluación inclusiva que identifiquen las necesidades educativas especiales desde una evaluación formativa/continua.
5. Participación del alumnado/estudiantes y los padres en la toma de decisiones.
6. Conexión entre la educación inclusiva y el aprendizaje permanente/intervención temprana.
7. Incentivos para los recursos y las dotaciones.
8. Inversiones y procesos vinculados a mecanismos de financiación.
9. Cooperación intersectorial.
10. Sistemas de apoyo interdisciplinar.
11. Formación del profesorado/formación de profesionales.
12. Sistemas/culturas que fomentan la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes.
13. Diversidad y educación multicultural en el aula.
14. Sistemas para determinar las responsabilidades.

En el marco de este proyecto se seleccionaron tres indicadores de los catorce arriba mencionados para su examen posterior: legislación, participación y financiación.

Se observa que ambos textos nombran una serie de factores en común como son:

- La aplicación de la participación.
- La formación docente.
- La cultura y valores inclusivos.
- La flexibilización de recursos e incentivos.
- Las políticas y legislación en Educación Inclusiva.

En el segundo texto, se amplían los indicadores haciendo referencia:

- Al currículo: Un currículo nacional que facilite la inclusión de todos los alumnos, estableciendo normas de adaptación según las necesidades educativas individuales.
- A los sistemas de evaluación que identifiquen las Necesidades Educativas Especiales: Estos deberán identificar las necesidades educativas especiales, rigiéndose por principios de evaluación inclusiva sin crear barreras, basándose en un enfoque de buenas prácticas y en la detección de las necesidades.
- A la conexión entre la Educación Inclusiva y el aprendizaje permanente: Demandando un aprendizaje continuo que atienda a la diversidad del alumnado.
- A la cooperación intersectorial: Se hace referencia a la exigencia de un servicio de apoyo de profesionales con un nivel formativo/pedagógico adecuado en materia de Inclusión, existiendo un trabajo cooperativo entre las instituciones y los profesionales, que englobaría el factor de apoyo interdisciplinar.
- Los sistemas que determinen las responsabilidades de todas las instituciones educativas y para todo el alumnado, estableciendo unas normas de seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta la visión que dan ambos textos del movimiento inclusivo en Europa, se complementa dicha información con los temas fundamentales de la conferencia RA4AL exponiendo los puntos principales en el éxito de la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Europa (Agencia Europea para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012, pp.5-6):

- Colaboración entre la política y la práctica.
- Apoyo a los directivos de los centros educativos y del sistema.
- La responsabilidad de la inclusión
- Personalizar escuchando a los alumnos.
- Desarrollo profesional para la Educación Inclusiva.
- Enfoques pedagógicos para todos.

Se observa, que estos temas redundan en los textos desarrollados por la Agencia, por lo que se considera que existen unas áreas fundamentales de desarrollo que están en funcionamiento con el fin de conseguir una educación inclusiva para todos.

1.3.1.2 Contexto latinoamericano.

El movimiento inclusivo en América Latina y el Caribe será presentado referenciando organismos como el Banco Mundial, UNESCO y OEI.

El Banco Mundial es una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo, con la intención de reducir la pobreza de los mismos, mediante préstamos, créditos y apoyos económicos. Este organismo identifica áreas de acción en inclusión y otras que tienen la misma dirección que las de la Agenda Europea.

El Banco Mundial realizó un diagnóstico sobre la Educación Inclusiva en el LAC titulado “Diagnóstico actual y desafíos del futuro” (García, 2006).

En este texto, cuyos participantes son los países del área del Caribe -en Santa Lucía, Saint Kitts y Jamaica-, del Cono Sur – en Argentina, con la participación de Chile, Paraguay y Uruguay-, de Centroamérica -en Nicaragua, con la participación de El Salvador, Honduras, Costa Rica y Panamá-, Brasil y México, se observa que Ecuador no se localiza¹³, por lo que no se profundizará en sus resultados, sí considerando interesante enumerarlos ya que comprende una parte importante de América Latina y del Caribe.

Este diagnóstico identifica 6 ejes estratégicos de trabajo para:

1. Políticas Públicas.

¹³ Asuntos políticos fueron la razón que originó que el presidente ecuatoriano Rafael Correa, expulsara al Banco Mundial de su país.

2. Accesibilidad.
3. Adecuaciones curriculares.
4. Desarrollo de material pedagógico y tecnologías de asistencia.
5. Relación con la familia y la comunidad.
6. Capacitación de recursos humanos.

Este texto pone énfasis en la escasa formación y entrenamiento de los docentes de las escuelas regulares en inclusión a nivel teórico y práctico. Se indica que es necesario evaluar las necesidades educativas especiales desde una mirada educativa y no tanto clínica-patológica, existiendo una necesidad formativa por parte de los docentes tanto inicial como permanente para poder abordar estos casos desde edades tempranas.

Recordando el marco europeo, se percibe que son varios los principios que se repiten también en este diagnóstico, como son: las políticas públicas como aspecto decisivo en todos los documentos analizados, el currículum y sus adaptaciones para atender a toda la diversidad de alumnado, el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas o la capacitación de los docentes como factor clave en la educación inclusiva.

A continuación, dada su importancia pedagógica y política, se cita el informe presentado por la UNESCO-OIE con motivo de la reunión regional de Educación Inclusiva en América Latina, celebrada en Chile bajo el título “Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008” donde el experto Massimo Amadio reflejó los puntos claves (2009, pp.2-15) hacia donde se debe caminar:

1. Marco normativo y legal, donde se reflejarán el derecho de las personas con discapacidad recogiendo todas las normativas desde el plano internacional.
2. Marco general de políticas educativas: El máximo reto de los países latinoamericanos es conseguir una educación de calidad para todos. La educación es el pilar fundamental para poder conseguir una sociedad justa e igualitaria.
3. Enfoques y conceptualizaciones de la Educación Inclusiva: En Latinoamérica solo algunos países tienen una visión más comprensiva de lo

que significa Educación Inclusiva, como Ecuador, Argentina y Brasil, y otros países con ausencia de miradas claras y globales en materia de Educación Inclusiva como Guatemala y Bolivia. La Educación Inclusiva es entendida generalmente como la Atención a la diversidad o aquella que atiende a alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad.

4. Grupos prioritarios considerados: Como se ha dicho anteriormente, los grupos por los que se entiende que apunta la Inclusión son aquellos que tienen alguna discapacidad o necesidad educativa especial, pero existen otras miradas donde también tienen cabida aquellos niños y niñas hospitalizados, de poblaciones desplazadas, víctimas de maltratos, con VIH, etc...
5. Currículum e Inclusión: Curricula flexibles que atiendan a la totalidad del alumnado, insertando asuntos nuevos como formación en derechos humanos, igualdad de género o educación sexual entre otras con el objetivo de dar las mismas oportunidades a todos los niños y niñas.
6. Problemas y desafíos: Son tres los aspectos fundamentales que persiguen todos los países; equidad, calidad y, minoritariamente, la inclusión. Todo ello que conduzca a la igualdad de oportunidades y a la eliminación de los índices de exclusión y marginación social.

Tras el análisis de las principales aportaciones por parte de la Reunión Regional de educación inclusiva en América Latina y el Caribe, es en la 48^a Conferencia Internacional de Educación (UNESCO-OIE, 2008, pp.4-11) en Ginebra, donde se anunciaron diferentes temas claves –conclusiones y recomendaciones- que se enumeran según orden de importancia:

1. Educación Inclusiva: Enfoques, alcance y contenido.

Se reconoce que la Educación Inclusiva es un proceso permanente. Se lucha prioritariamente contra la desigualdad social y los niveles de pobreza, enfrentando dichos problemas en un marco de políticas intersectoriales, promoviendo culturas y entornos escolares adaptados al niño.

2. Educación Inclusiva: Políticas públicas.

Políticas que desarrollen mecanismos de seguimiento y evaluación de la situación de las personas excluidas pudiendo diagnosticar fielmente su situación.

3. Educación Inclusiva: Sistemas, interacciones y transacciones.

Sistemas que garanticen la participación de los alumnos y sus familias en la toma de decisiones, vinculando la unión y el trabajo colaborativo entre la escuela y la sociedad, contribuyendo de manera activa a los niños y jóvenes.

4. Educación Inclusiva: Educandos y docentes

Como se está indicando, es crucial dotar a los docentes de conocimientos, competencias y valores inclusivos con el fin de potenciar al máximo el desarrollo de cada alumno. Para ello, es importante ofrecerles los recursos necesarios que puedan facilitar su proceso pedagógico ya que a través de sus actitudes y valores se podrá conseguir una educación inclusiva de calidad.

En la región latinoamericana, se identifican varios los asuntos que preocupan ante la inclusión en los sistemas educativos, como la cuestión relativa a la alfabetización considerándose uno de los mayores lastres en la educación latinoamericana. Esta inquietud es tratada desde el SIRIED¹⁴, el PEE¹⁵, el PRELAC¹⁶, la red INNOVEMOS¹⁷ o la OEA¹⁸ entre otras.

Por un lado, países como Paraguay, Honduras o Argentina proveen a las personas con programas de alfabetización¹⁹ y prevención del fracaso escolar, dado que existe un nivel de deserción social muy alto. Por otro lado, países como Brasil, Colombia y Uruguay cuentan con programas para la erradicación del fracaso escolar; apostando por la problemática de la población indígena y rural²⁰ siendo un colectivo muy vulnerable. En este caso, Ecuador cuenta con un plan de educación intercultural para la nacionalidad indígena. Otro aspecto clave en la promoción de la inclusión son el sistema becas de estudio, ya que en este contexto existen muchas familias que necesitan

¹⁴ Sistema Regional de Información Educativa de América Latina y el Caribe.

¹⁵ Proyecto principal para América Latina y el Caribe.

¹⁶ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

¹⁷ Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe .

¹⁸ Organización de los Estados Americanos (Comisión Interamericana de Educación).

¹⁹ La Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) han implementado programas para erradicar el analfabetismo en los países integrantes: Nicaragua, Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador y algunas islas del Caribe Oriental.

²⁰ Contemplado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007).

de estas ayudas para la formación de sus hijos, países como Brasil, Colombia, Perú y Ecuador tienen este sistema ya implantado.

Por su importancia a nivel regional dentro del contexto Latinoamericano, es esencial nombrar los marcos estratégicos de UNASUR²¹, MERCOSUR²² y CAN²³ en los que se reflejan una serie de estrategias en educación.

Dentro del estatuto de la COSECCTI²⁴, la UNASUR²⁵ -artículo II, puntos 2,5 y 7- resalta unas áreas referentes a la Equidad e Inclusión Social, la Calidad y cobertura de la Educación y la Interculturalidad.

El marco estratégico del MERCOSUR²⁶ (2011, p.13) en su área educativa, define otros objetivos van dirigidos a:

Contribuir a la integración regional, acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz, el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente; promover una educación de calidad como factor de inclusión social, mejorando los sistemas educativos; impulsar y fortalecer programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales y concertar políticas que articulen la educación con el proceso de integración.

La secretaria general de la CAN (2011, p.91) indica unos puntos comunes entre los países como son “la erradicación de la pobreza y la desigualdad, la exclusión social y cultural, y la necesidad de promover el acceso a servicios e infraestructuras”.

A continuación, se muestra un cuadro resumen de las áreas prioritarias de desarrollo en inclusión en Europa y América Latina y cuáles son comunes a ambos contextos.

²¹ Unión de Naciones Suramericanas.

²² Mercado Común del Sur.

²³ Comunidad Andina de Naciones. Cuyos países integrantes son: Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia.

²⁴ Consejo Sudamericano de Educación, Cultura, Ciencia, tecnología e innovación.

²⁵ Países integrantes; Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela.

²⁶ Los estados parte: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

Cuadro 1.3: Áreas prioritarias de desarrollo en inclusión en Europa y América Latina

	Áreas prioritarias de desarrollo	Áreas comunes ambos contextos
Europa	<ul style="list-style-type: none"> -Participación alumnado -Formación docente -Cultura y valores inclusivos y de colaboración -Flexibilidad de recursos y gestión -Política y legislación sobre E.I -Currículum Inclusivo -Sistemas de evaluación formativa -Incentivos -Cooperación intersectorial -Sistemas de apoyo interdisciplinar y de responsabilidad -Educación multicultural en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación docente -Políticas públicas -Cultura inclusiva/paz -Currículum inclusivo -Multiculturalidad e Interculturalidad -Flexibilidad y acceso a recursos/servicios
LAC	<ul style="list-style-type: none"> -Políticas públicas -Erradicación de la de pobreza -Atención grupos prioritarios -Adecuación Curricular -Equidad y calidad -Formación docente -Inclusión social -Cobertura en Educación -Accesibilidad -Cultura de paz -Alfabetización -Interculturalidad -Desarrollo material pedagógico -Relación familia y comunidad -Acceso a servicios e infraestructura 	

Fuente: Elaboración propia

Se recuerda, que en el foro de Dakar (2000) participaron 183 países, expresando el compromiso internacional de garantizar la atención a las necesidades básicas en el aprendizaje. Este fue el momento, donde se tuvo la oportunidad, de evaluar los logros, las enseñanzas y los fracasos del último periodo. Los principales resultados recogidos por la UNESCO (2000, p. 8) fueron:

- Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

- Velar para que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo aquellos en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad.
- Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50% -en particular a las mujeres- y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y lograr antes del año 2015 la igualdad en relación con la educación garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de calidad, así como un buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura y aritmética.

En el año 2000 se establecieron los Objetivos del Milenio –ODM-, determinados por 189 países miembros de la ONU, donde se acordó su consecución para el año 2015. Los 8 objetivos son:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria Universal.
3. Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer.
4. Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo. (ONU, 2013, pp.1-3).

Dos son los objetivos de urgencia en la actualidad: La Enseñanza primaria Universal y la equidad de género en educación, que ya fueron puestos de manifiesto en el Marco De Dakar.

Es evidente la falta de voluntad política y la incapacidad de los Estados para lograr los ODM, por tanto se prevé, que los focos enumerados anteriormente, no podrán

ser conseguidos para el 2015 por lo que la Organización de las Naciones Unidas. Actualmente, la ONU se encuentra perfilando la agenda de desarrollo posterior consultando con los dirigentes mundiales los temas que se tratarán posteriormente.

Para el 2015, se considera que no se podrán conseguir los objetivos previstos pero aparentemente sí existe un compromiso global, tanto en el contexto europeo como del Latinoamericano y del Caribe para que se cumplan en un futuro.

En síntesis, el movimiento inclusivo debe seguir avanzando, garantizando y logrando que:

- Se comprenda la primera infancia como sector vulnerable.
- La enseñanza sea libre acceso y obligatoria.
- Un acceso equitativo y justo para todos los niños y niñas.
- La coexistencia de ambos géneros en educación donde lidere la igualdad.
- Optimizar los aspectos atributivos de la Educación.
- Formación del docente.

1.3.2 Metas y desafíos en inclusión en Europa y América Latina.

Para la educación en general, la Comisión Europea (C.E.), en su marco estratégico para la Educación y Formación, la reconoce como motor para el desarrollo de la sociedad del conocimiento y la economía. Los objetivos principales acerca de la educación y de las políticas de formación recogidos por el Diario oficial de la Unión Europea (2009, pp.3-4) son:

- Aprendizaje permanente.
- Mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación.
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Mejorar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

El marco estratégico hace un seguimiento de los principios para Europa en el año 2020. La estrategia 2020 se apoya en medidas específicas tanto de la Unión Europea como de los Estados miembros.

Específicamente en materia de inclusión, se han determinado cinco objetivos: referentes al empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía. Los objetivos –e indicadores de resultados- de interés son;

1. [En materia de] educación:

- Tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10%.
- Al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años de edad deberán completar estudios de nivel terciario.

2. [En materia de] integración:

- Reducir al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social. (C.E, 2013, párr.6-7).

En temas educativos y de integración, la U.E prioriza tanto la reducción del abandono escolar anticipado y la finalización de los estudios terciarios, como en la disminución del número de personas que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social lo cual repercutirá a su vez, en su educación.

Estos objetivos, ofrecen un panorama global de lo que la Unión Europea pretende para en el 2020. Se trata de desafíos comunes que se pretenden alcanzar, y al estar interrelacionados, se desarrollan mutuamente, es decir, las mejoras educativas contribuirán a la empleabilidad y la reducción de la pobreza.

El contexto latinoamericano dispone de un documento referente las “Metas educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios” (2010), elaborado por la CEPAL, OEI y la Secretaria General Iberoamericana. Esta iniciativa constituye lo ya expuesto en Jomtien (1990), en el Foro Mundial de Dakar (2000), en la Declaración de los ODM (2000) y en los Objetivos de la Educación Para Todos (2015), siendo una de las estrategias más ambiciosas de los últimos años.

Tal y como dice el consejo²⁷ asesor de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2013, párr.3):

²⁷ Estará compuesto por las siguientes instituciones, organizaciones y personas: 21 representantes de los Consejos de la Educación de cada país elegidos por ellos o, por el Ministerio de Educación correspondiente entre las asociaciones representativas de la comunidad educativa; 9 representantes de los

La ambición del proyecto reposa en su objetivo último de contribuir por medio de la educación al desarrollo económico y social de los países iberoamericanos y propiciar la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ello libres, en sociedades democráticas e igualitarias. Además, el proyecto debe ser un instrumento fundamental en el combate para la erradicación de la pobreza, en la defensa de los derechos de las mujeres y en la inclusión de los más desfavorecidos, especialmente las minorías étnicas, las poblaciones originarias y los afrodescendientes. (OEI, 2013, párr.3).

Es un proyecto que está aceptado por muchos gobiernos, países, sectores sociales y la sociedad civil, que se comprometen con la población Iberoamericana en la transformación de su educación a través de la libertad, la igualdad y el desarrollo.

Estos desafíos para el 2021 se dividen en 11 metas generales, con sus correspondientes metas específicas, sus indicadores y el nivel de logro ejecutado.

Las 11 metas se enumeran a continuación:

1. Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora.
2. Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.
3. Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.
4. Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior.
5. Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar.

sindicatos de profesores (miembros del Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina - IEAL); 6 representantes de asociaciones de padres y madres de alumnos de los países con mayor número de habitantes: Brasil, México, Perú, Argentina, Colombia y España elegidos por los ministerios respectivos entre las asociaciones con mayor presencia institucional mientras se organizan federaciones iberoamericanas de padres y madres de alumnos; 6 representantes de ONGs con amplia representación en Iberoamérica: CLADE, Foro Mundial de Educación, CEAAL, Fe y Alegría, Plataforma Educativa de Mercosur y Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE); 4 representantes de los municipios elegidos prioritariamente entre aquellos que formen parte de la Asociación de ciudades educadoras; 1 representante de la Unión de Ciudades Capitales Iberoamericanas (UCCI); 4 personalidades de reconocido prestigio en el ámbito educativo, designadas por el Secretario General de la OEI; 2 representante de los estudiantes, designados por la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) y por el Foro Latinoamericano de la Juventud (FLAJ); 1 representante de las asociaciones de personas afrodescendientes elegido por una de sus organizaciones representativas; 1 representante de las comunidades de pueblos originarios elegidos por una de sus organizaciones representativas; 1 representante de las organizaciones de escuelas confesionales elegido por la Federación existente.; 1 representante de las organizaciones de escuelas privadas elegido por la Federación existente y 1 representante del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB).

6. Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (ETP).
7. Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.
8. Fortalecer la profesión docente.
9. Ampliar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, fortaleciendo la investigación científica.
10. Invertir más y mejor.
11. Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto “Metas Educativas. (OEI, 2010, pp. 147-160).

Estas metas son necesarias para un desarrollo de la educación-formación del profesorado, la calidad de la educación y currículum, favoreciendo la conexión educación y empleo.

Siendo 3 metas las interesantes en este trabajo:

1°.- Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.

Es un desafío que se está intentando conseguir desde todos los tratados y reuniones internacionales anteriormente expuestas, para:

- a. Meta específica 2: Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas en el sistema educativo. El nivel de logro que se ha conseguido, ha sido que al menos el 30% de las familias por debajo del umbral de pobreza reciban algún tipo de ayuda económica que garantice el desarrollo integral de los niños y su asistencia a la escuela, y que el 100% la recibirá en 2021.
- b. Meta específica 3: Prestar especial apoyo a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, a los que viven en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para así lograr la igualdad en la educación. El nivel de logro conseguido, ha aumentado en un 2% anual el alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que accede a la ETP, y en un 1% el que accede a la universidad.
- c. Meta específica 4: Garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios. El nivel de logro alcanzado ha sido que las escuelas y los alumnos reciban materiales y libros en su lengua materna, sus maestros los utilicen de forma habitual y que todos ellos dominen el mismo idioma originario que sus estudiantes.
- d. Meta específica 5: Apoyar la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas. El nivel de logro

obtenido ha sido que, entre el 30% y el 60% del alumnado con necesidades educativas especiales esté integrado en la escuela ordinaria, y entre el 50% y el 80% lo estará en 2021. (2010, pp.148-149).

2°.- Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.

a. Meta específica 18: Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades. El nivel de logro conseguido es que antes del año 2015, la tasa de alfabetización se situará por encima del 95%, y entre el 30% y el 70% de las personas jóvenes y adultos recién alfabetizados, continúa cursando estudios equivalentes a la educación básica.

b. Meta específica 19: Incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia – El nivel de logro obtenido es que en 2015 el 10% de las personas jóvenes y adultas participarán en algún curso de formación, y el 20% lo hará en 2021. (2010, p.156).

3°.-Fortalecer la profesión docente.

a. Meta específica 20: Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. El nivel de logro conseguido es en 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50% y el 100% en 2021 (...) y conseguir al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado esté acreditado en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021.

b. Meta específica 21: Favorecer la capacitación y el desarrollo de la carrera profesional docente. El nivel de logro obtenido es en 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participen de programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos, el 35% lo hace en 2021. (2010, p. 157).

Se observa que Latinoamérica, con esta propuesta para el año 2021, intenta conseguir una educación de calidad para situarse a la altura de los países desarrollados. Para ello, se necesita del apoyo de la Unión Europea. Álvaro Marchesi, secretario general de la OEI pretende que esta iniciativa sea “un esfuerzo colectivo para lograr situar la educación de los países Iberoamericanos en la primera división, en la liga de los países más desarrollados” [solicitando que] “la UE tenga especialmente en cuenta en sus programas de cooperación los objetivos del proyecto de las Metas 2021, con el fin

de apoyar sus objetivos más relevantes y compartir un proyecto en común” (EFE, 2010, párr. 10-11).

Solamente con la ayuda y el compromiso de todos, se podrán cumplir estos objetivos tan ambiciosos en pro de mejorar la calidad de la Educación en los países Latinoamericanos.

Se concluye diciendo que es de vital importancia que estos desafíos, redefinan el papel de la sociedad en el adeudo con la Educación y, en palabras de Candau, (2004, p.264) “reinventar la educación escolar”, ya que es el ámbito elegido para la superación de las dificultades sociales, con dispositivos de inclusión social, de reducción de desigualdades y de superación de la pobreza.

Cuadro 1.4. Metas y desafíos en inclusión en Europa y América Latina

Metas y desafíos	
Europa (2020)	-Erradicación de la pobreza ²⁸ -Mejoras en educación e inclusión
América Latina (2021)	-Igualdad educativa y superación todas formas de discriminación en educación -Igualdad de oportunidades en educación para todas las personas a lo largo de toda la vida

Fuente: Elaboración propia.

1.4 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA.

El recorrido realizado anteriormente, muestra que la inclusión se encuentra inmersa en un contexto multicultural, donde la diversidad es un factor clave. La inclusión, es sin duda, una forma de ofrecer mejores oportunidades en la calidad de vida de las personas y en su aprendizaje. La inclusión de cualquier persona - niño, joven o adulto- contribuirá al acceso de igualdad de condiciones, independientemente de su género, etnia o estatus social y/o cultural.

²⁸ Desde una connotación más social, que de igual manera influirá en el ámbito de la inclusión en educación.

Latinoamérica es caracterizada por ser la zona del planeta con mayor diversidad étnica. La diversidad se hace muy patente en los sistemas educativos donde existe una gran gama de mestizaje –criollos, afrodescendientes, indígenas, gitanos, etc...- entre niños y jóvenes en las escuelas, como dice el Foro Social de las Américas²⁹: la diversidad es uno de los principios de presente y de futuro y en todas sus expresiones.

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE, n.d, párr.4)³⁰ expone:

En América Latina y el Caribe, uno de los principales obstáculos para la realización plena del derecho a la educación es la discriminación sistemática, incluyéndose la combinación de formas de discriminación que sufren personas y grupos dentro y fuera de los sistemas educativos. La realización de este derecho para personas de menores ingresos, mujeres, poblaciones indígenas, afrodescendientes, personas con deficiencias, migrantes y personas refugiadas, niños/as de 0-3 años, personas adultas, personas privadas de libertad, que viven en el campo y en zonas periféricas de las ciudades está en el centro de este debate. Es frecuente la invisibilidad de estos y otros grupos de personas discriminadas no solamente en las políticas públicas sino en las estadísticas oficiales.

Por tanto, en el contexto de América Latina, la inclusión tiene la potencialidad de actuar de ayuda en la transformación de los sistemas escolares, siendo el mecanismo más eficaz en el trato igualitario para todos y todas. Son muchos los países que recogen la inclusión como factor determinante en el desarrollo de las sociedades y sistemas educativos equitativos e inclusivos. Muchas reformas están germinando a raíz del movimiento inclusivo, del cual se espera, juegue un papel no solamente importante sino crucial.

Desde una visión política, es compartido, por parte de los gobiernos de esta región y otras instituciones nacionales e internacionales, el hecho de desarrollar una

²⁹ El Foro Social de las Américas (FSA) es parte del proceso Foro Social Mundial (FSM) –proceso de carácter mundial- que inició en 2001 y ha pasado a constituirse en el más amplio espacio para la articulación de iniciativas sociales, el desarrollo de pensamiento crítico y la construcción de alternativas al orden neoliberal, bajo el común convencimiento de que "Otro Mundo es Posible".

³⁰ Cuyo comité Directivo consta de; ActionAid Américas, Agenda Ciudadana por la Educación (Costa Rica), Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), Ayuda en Acción, Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Contrato Social por la Educación (Ecuador), Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa de Nicaragua, Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay y REPEN.

educación inclusiva con el objetivo de combatir la discriminación y la exclusión social y escolar, contribuyendo prioritariamente en todas las políticas educativas Latinoamericanas. Se debe destacar que son los gobiernos los que deben equiparar el desarrollo de políticas favorables a la inclusión con innovación y progreso.

Desde la CLADE (n.d, párr.3-9) se pretende contribuir al desarrollo de la igualdad social y a la superación de todas las formas de discriminación en América Latina y el Caribe, hacia una sociedad justa e igualitaria. Por tanto, expresa:

Que se articulen las luchas por la igualdad social y por la superación de todas las formas de discriminación en los sistemas educativos y en la sociedad; Que se reconozca la existencia de múltiples formas de discriminación, así como la obligación de su superación, de manera que se devuelva a la educación su propósito fundamental de garantizar la dignidad humana; Que los Estados latinoamericanos asuman sus obligaciones y rindan cuentas en torno al derecho a la educación; formulen y apliquen leyes, políticas, planes y programas de educación y acciones afirmativas dirigidas a la superación de las múltiples formas de discriminación en la educación; Que los distintos grupos y poblaciones discriminadas sean protagonistas en el debate y en la elaboración de políticas educativas, con la finalidad de garantizar su derecho a la educación, tomando en cuenta la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación; Que la superación de las discriminaciones se refleje en cambios estructurales del sistema educativo y en el proyecto político y pedagógico de las escuelas, lo que incluye cambios curriculares y de gestión del sistema escolar.

Para poder afrontar las demandas y los nuevos desafíos que plantea la sociedad del conocimiento y los sistemas escolares inclusivos, se debe adoptar nuevos planteamientos en cuanto a las metodologías, accesibilidad y adaptabilidad a la Educación, promoviendo así el desarrollo de nuevos contenidos pedagógicos/educativos, desarrollo de métodos de colaboración interdisciplinar, nuevos planes, programas y políticas de educación.

La educación inclusiva se encuadra dentro de temas más amplios como son los sociales y los económicos. En los países latinoamericanos, la educación es un concepto menos priorizado –no por ello menos importante- si se conoce el panorama que los acompaña.

Es la pobreza un factor determinante en el desarrollo de las sociedades, cada región tiene sus particularidades pero impera en todas ellas unos puntos en común: la exclusión, la inequidad y la dependencia política y económica (Samaniego, 2006).

Es interesante saber diferenciar dos conceptos relacionados pero con significados diferentes; la pobreza y la indigencia. Otero (2002, p.11) especifica que algunas Organizaciones internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo – BID- y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL- han definido el término pobreza.

El BID la precisa como:

La falta de acceso y dominio de requisitos básicos para mantener un nivel de vida aceptable; con lo que un pobre sería aquel que carece de comida, o no tiene acceso a una combinación de servicios básicos, tales como educación, salud, agua potables, cloacas, etc. (2002, p.11).

Así mismo el PNUD la define en términos generales refiriéndose:

A la incapacidad de las personas de vivir una vida tolerable imposibilitando llevar una vida larga y saludable, tener educación y disfrutar de un nivel de vida decentes, contar con libertad política, el respeto de los derechos humanos, la seguridad personas, el acceso al trabajo productivo y bien remunerado y la participación en la vida comunitaria. (2002, p. 11).

A su vez, la CEPAL (2010) define indigencia como:

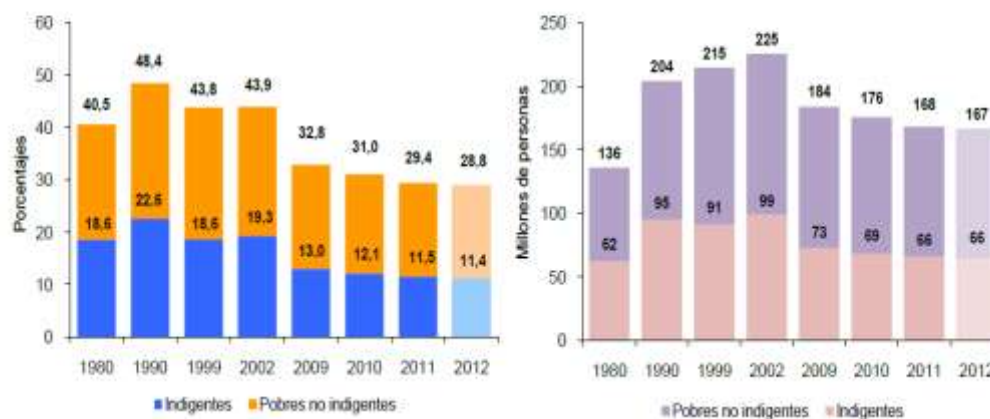
La situación en que no se dispone de los recursos que permitan satisfacer al menos las necesidades básicas de alimentación. En otras palabras, se considera como "pobres extremos" a las personas que residen en hogares cuyos ingresos no alcanzan para adquirir una canasta básica de alimentos, así lo destinaran en su totalidad a dicho fin. A su vez, se entiende como "pobreza total" la situación en que los ingresos son inferiores al valor de una canasta básica de bienes y servicios, tanto alimentarios como no alimentario. (Bárcena, Prado y León, 2010, p. 25).

Se observa que ambas definiciones no exclusivamente suponen juicios de pobreza o insuficiencia de recursos sino que también asumen el de exclusión social.

Después de esta aclaración se muestra el gráfico 1.1 sobre la evolución de los datos en referencia a ambos conceptos desde el año 1980 hasta el 2012.

Gráfico 1.1. Evolución de la pobreza y la indigencia -1980/2012-

AMÉRICA LATINA: EVOLUCIÓN DE LA POBREZA Y DE LA INDIGENCIA, 1980-2012^a
(En porcentajes y millones de personas)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a Estimación correspondiente a 18 países de la región más Haití. Las cifras sobre las secciones superiores de las barras representan el porcentaje y número total de personas pobres (indigentes más pobres no indigentes). Las cifras relativas a 2012 corresponden a una proyección.

Fuente: CEPAL

Se puede observar que la evolución está siendo positiva, disminuyendo los altos índices de pobreza e indigencia, pero aun así, las estadísticas indican que en Latinoamérica en el 2012, existía un total 28,8 % de personas en situación de pobreza e indigencia, que traducido son 167 millones de personas que se encuentran en esta misma situación. Como factor positivo es curioso observar que en el periodo del 1990-2002 se incrementó la población de América latina considerablemente reduciéndose el porcentaje de personas pobres e indigentes. Es en el decenio posterior 2002-2012 en el que los descensos, tanto en millones de personas pobres e indigentes como en porcentaje, van a la par. Se entiende que, en el decenio 1992-2002 se aplicaron las políticas para la reducción de la pobreza con mayor éxito que en el decenio siguiente.

En la siguiente tabla, se expone la distribución de la situación de la pobreza e indigencia por países.

Tabla 1.1. Situación de pobreza e indigencia -2002, 2010 y 2011-

AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PERSONAS EN SITUACIÓN DE POBREZA E INDIGENCIA, ALREDEDOR DE 2002, 2010 Y 2011
(En porcentajes)

País	Alrededor de 2002			Alrededor de 2010			2011		
	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia
Argentina ^a	2004	34,9	14,9	2010	8,6	2,8	2011	5,7	1,9
Bolivia (Est. Pluri. de)	2002	62,4	37,1	2009	42,4	22,4	—	—	—
Brasil	2001	37,5	13,2	2009	24,9	7,0	2011	20,9	6,1
Chile	2000	20,2	5,6	2009	11,5	3,6	2011	11,0	3,1
Colombia ^b	2002	49,7	17,8	2010	37,3	12,3	2011	34,2	10,7
Costa Rica ^c	2002	20,3	8,2	2010	18,5	6,8	2011	18,8	7,3
Ecuador ^a	2002	49,0	19,4	2010	37,1	14,2	2011	32,4	10,1
El Salvador	2001	48,9	22,1	2010	46,6	16,7	—	—	—
Guatemala	2002	60,2	30,9	2006	54,8	29,1	—	—	—
Honduras	2002	77,3	54,4	2010	67,4	42,8	—	—	—
México	2002	39,4	12,6	2010	36,3	13,3	—	—	—
Nicaragua	2001	69,4	42,5	2009	58,3	29,5	—	—	—
Panamá	2002	36,9	18,6	2010	25,8	12,6	2011	25,3	12,4
Paraguay	2001	61,0	33,2	2010	54,8	30,7	2011	49,6	28,0
Perú ^d	2001	54,7	24,4	2010	31,3	9,8	2011	27,8	6,3
República Dominicana	2002	47,1	20,7	2010	41,4	20,9	2011	42,2	20,3
Uruguay ^a	2002	15,4	2,5	2010	8,6	1,4	2011	6,7	1,1
Venezuela (Rep. Bol. de)	2002	48,6	22,2	2010	27,8	10,7	2011	29,5	11,7

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a Áreas urbanas.

^b Cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de Colombia.

^c Las cifras de 2010 y 2011 no son estrictamente comparables con las de años anteriores.

^d Cifras del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del Perú.

Fuente: CEPAL

La tabla 1.1 analiza la situación de pobreza e indigencia entre los países de América Latina y el Caribe entre los años 2002, 2010 y 2011, donde los mayores porcentajes de pobreza e indigencia se encuentran en Paraguay, seguido de República Dominicana, Colombia y Ecuador, existiendo un decremento de estos porcentajes en el último año analizado.

En América Latina existen altos grados de exclusión, lo que implica que no todas las personas puedan acceder a los bienes y servicios sociales. Esta situación favorece que aumente la pobreza. La exclusión impacta en 4 áreas: Económica, política, social y cultural.

Esta marginación siempre recae en los colectivos sociales más vulnerables de la estructura social como son:

1. Las mujeres³¹: Por su condición se les margina. En Latinoamérica, el machismo ha limitado y sigue limitando a las mujeres de sus derechos como persona. Hace años que se está luchando contra ello desde la visión de la equidad de género. En la 49ª Conferencia de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, algunos datos recogidos estimaron que:

Del 50% de las mujeres mayores de 15 años no tenían ingresos propios, mientras que solamente el 20% de los hombres se encontraba en esa misma situación. En cuanto a la tasa de participación de las mujeres en la actividad económica, en 1990 era de 38%, y en 2002 fue de un 50%. (CEPAL, 2005, párr. 5).

2. Discapacitados: Son un colectivo que regularmente se encuentra invisibilizado, predominando la lástima y la caridad. Según un reporte de la ONU, unos 50 millones de habitantes de Latinoamérica padecen de algún tipo de discapacidad. Rescatamos una frase sintética y clara de situaciones que vive la gente, cuando la autogestora de las personas con discapacidad de Panamá, Hayde Beckles, dijo “Soy mujer, soy negra y tengo una discapacidad. ¿Cómo no voy a ser pobre?” (Samaniego, 2006, p. 93).

3. Campesinos: En muchas de las regiones Latinoamericanas, este colectivo es abundante y viven en las áreas rurales, generalmente sufren condiciones de más pobreza, inclusive en comparación con aquellos pobres de las áreas urbanas. Por ejemplo, Guatemala y Honduras tienen mitad de su población viviendo en áreas rurales. La generalidad de los informes de los organismos internacionales identifican grandes desigualdades dentro de los mismos países entre el sector rural y urbano, es decir, las regiones de un mismo país no tienen igualdad de condiciones. Según el sociólogo, Emilio Klein, miembro del Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe - PREALC - de la Oficina Internacional del Trabajo dijo: “Hoy día viven en las áreas rurales de América Latina casi 130 millones de personas, lo que representa alrededor del 30% de todos los habitantes de la región” (Klein, 1993, p.72).

³¹ Contemplado en Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer (1979). Se manifiesta la eliminación de todo concepto estereotipado en la esfera de la enseñanza.

4. Niños y niñas: Son millones los que se encuentran en las calles trabajando como medio de subsistencia, con lo que su derecho a ser niños es vulnerado. Esta situación incide, por ende, en la pobreza de los países. Según la Organización Internacional del Trabajo –OIT- “el trabajo infantil³² afecta a unos 115 millones de niños en todo el mundo” (Centro Interamericano de estudios de seguridad social, n.d, párr.1) recalcando que ese número representa más de la mitad de todos los trabajadores infantiles del mundo, que en otras palabras, son 215 millones. Se ratifica, en el Informe Mundial sobre Trabajo Infantil (2010), que dos tercios de los menores que laboran, no tienen ninguna remuneración, siendo las niñas las más afectadas.

5. Indígenas y minorías étnicas: Los pueblos indígenas son marginados y excluidos por las sociedades Latinoamericanas, y las minorías étnicas se encuentran en una situación similar a los pueblos indígenas con la desventaja que son minoría. En América Latina existen actualmente 522 pueblos indígenas. Según los censos oficiales elaborados entre 2000 y 2008, “el total de población indígena identificada en América Latina es de 28.858.580, mientras que en Latinoamérica habitan 479.824.248 personas. Esto supone un porcentaje de población indígena identificada del 6,01%” (UNICEF, FUNPROEID y AECID, 2009, p.2).

6. Personas de la tercera edad: Catalogados como ciudadanos no productivos. La orientación economicista predominante, hace que estas personas ya no tengan valor en la productividad de un país.

Se observa que el respeto por la multiculturalidad o diversidad, se convierte en puro discurso teórico que no en todos los casos se llevan a la realidad.

La inequidad y la injusticia predominan en la mayor parte de los países Latinoamericanos incidiendo en la pobreza de éstos, desafortunadamente en estos países no se ha avanzado como debería haber sido en la igualdad de oportunidades y derechos. La igualdad y la libertad, son dos pilares de la Democracia, que en América Latina se han convertido en propiedad de algunos que pueden pagar por ella. En la realidad son más las personas que están sujetas a injusticias –humanas, sociales y económicas- y negación en el desarrollo de sus dignidad humana.

³² Contemplado en la Convención sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (1999).

Otro factor que afecta en la situación de pobreza, es la dependencia económica y política. En la mayoría de ocasiones, las decisiones tomadas en materia económica y política están fuera de los límites de la misma región, por lo que son descontextualizadas e inapropiadas al contexto de pobreza de estos países, como por ejemplo, relaciones de intercambio desigual o usurpación de recursos propios.

Otras causas que agudizan esta situación son: la corrupción, nivel de violencia y las consecuencias negativas del neoliberalismo. En resumen, la corrupción y la baja responsabilidad de la justicia se hace patente desde el Estado, aunque también es reconocida desde otros sectores como la sociedad o el sistema judicial. En cuanto a la violencia –robos, secuestros, narcotráfico, pandillas juveniles, trata de mujeres entre otras manifestaciones- en América Latina existe un incremento, lo cual supone una de las grandes dificultades para eliminar las barreras acerca de la pobreza. Por último, el neoliberalismo en Latinoamérica se olvida de los sectores marginados y excluidos, donde sus intereses, necesidades y derechos, quedan al margen, es decir, se prefiere invertir en estabilidad económica y no en beneficio de lo social.

Como expresa la Conferencia Rio+20³³; La crisis que exista a nivel global es también una crisis en educación, asumida como educación a lo largo de la vida. Con respecto a la educación, existen países que ofertan gratuidad total, así como países donde el 50% no puede asistir por falta de escuelas y recursos humanos. Por regla general, son los sectores desfavorecidos los que acaban situándose en una situación de no igualdad. Esta Conferencia fue un espacio relevante “La educación que queremos para todos” en rescatar la noción de Educación como Derecho Humano, promoviendo transformaciones del orden social, con mayores miras de justicia social (ONU, 2012). En la conferencia se solicitaba una educación en estos términos;

Pertinente, relevante, transformadora, crítica, debe tener como fin máximo la promoción de la dignidad humana y la justicia social y ambiental. La educación, derecho humano promotor de los demás derechos, debe asumir a niños, niñas, jóvenes y personas adultas como sujetos del derecho promover la interculturalidad, la igualdad, la

³³ El Grupo de Trabajo de Educación con miras a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río +20 está formado por: El Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE), el Foro Mundial de Educación (FME), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), la Jornada de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Internacional de la Educación, la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM).

equidad de género (...) que potencie el sentido de autonomía, solidaridad y diversidad que expresan los nuevos movimientos sociales. (Céspedes, 2013, p. 14).

Como recoge la UNESCO (2008, párr.1):

En América Latina, alrededor de un 3% de la población en edad de cursar la educación primaria está excluida y, aunque no se cuenta con datos desagregados, hay bastante acuerdo respecto a que un importante porcentaje de quienes están fuera del sistema son niños y niñas con discapacidad.

La educación, a la vez que ser un derecho fundamental, es el eslabón para el crecimiento, la equidad y la justicia en la sociedad. Apoyándose de nuevo, en la síntesis del documento de la ONU (2010, pp. 19-20) acerca de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en materia educativa dice que:

En América Latina y el Caribe se han registrado importantes avances en materia de expansión de la cobertura y del acceso educativo. En relación con el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio, la región ya a comienzos de la década de 1990 había logrado prácticamente la universalización del acceso a la educación primaria. Hacia 2007 y 2008 una gran mayoría de los países exhibían tasas netas de matrícula cercanas o superiores al 90% y prácticamente en todos ya se había logrado la paridad de género. Pese a dicho logro, la progresión y conclusión de la educación primaria distaba de ser óptima. Dos décadas después la región ha anotado enormes logros en esta materia, pero no se vislumbra que sea capaz de universalizar la conclusión del ciclo primario, pese a que algunos países probablemente lo logren. En efecto, el promedio simple de 18 países latinoamericanos indica que el 89,6% de los jóvenes de entre 15 y 19 años había completado el ciclo de educación primaria, cifra que se eleva al 93,1% cuando se considera el promedio ponderado, debido principalmente a las elevadas tasas de culminación que se registran en el Brasil y México. A pesar de que en 5 de esos 18 países entre el 12% y el 38% de los niños y niñas no culmina el ciclo primario, la situación regional respecto de la educación primaria es buena, si bien el ritmo de progreso hacia la universalización entre 1990 y 2007-2008 fue de un 83%, menor que el esperado para que la región logre el objetivo de universalización del ciclo primario.

Si bien se ha conseguido grandes avances, los resultados son insuficientes para alcanzar el nivel educativo mínimo. A lo que se suma algunas de las situaciones, anteriormente citadas, sobre el acceso a la educación de las mujeres frente a los

hombres, las poblaciones de las zonas rurales y urbanas, los pobres y otros estratos socioeconómicos, indígenas y no indígenas, entre otras situaciones discriminatorias. Otros desafíos que también cita el documento de la ONU (2010, p.12) son:

La baja cobertura de la enseñanza preescolar, las bajas remuneraciones y el escaso reconocimiento de la labor docente, las brechas en materia de introducción y aprovechamiento de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) y, en gran medida como consecuencia de todo lo anterior, la falta de vinculación de la educación secundaria y postsecundaria con el mercado laboral, lo que se ve reforzado por el lento crecimiento de la oferta de empleos productivos y de buena calidad.

Pese a los avances conseguidos en los últimos años, y existiendo una voluntad significativa en las regiones latinoamericanas para construir una educación inclusiva fortaleciendo las estructuras sociales, Organizaciones Internacionales y gobiernos, la situación de la educación dista mucho de ser satisfactoria. Varios motivos fundamentan esta afirmación como son la educación preescolar minoritaria, el bajo índice de finalización de estudios primarios, baja cobertura en la educación secundaria, la calidad de la educación deficitaria, la inequidad en el acceso, el alto índice de adultos sin alfabetizar y los que están alfabetizados necesitan de formación profesional (Velaz, 2005, p.9).

En la mayoría de reportes internacionales existe un compromiso por la educación inclusiva, pero sigue patente la concepción generalizada de la dualidad entre educación especial y educación “normal”, es decir, la inclusión de niños con diferentes capacidades no tienen cabida en las escuelas ordinarias. Además, la discapacidad es entendida, por grandes sectores de la sociedad desde una perspectiva médico-tradicional, limitando así sus condiciones humanas. Es importante, insistir en el arraigo histórico que existe en muchas regiones Latinoamericanas, haciendo persistir una falta de cultura inclusiva y reconocimiento de derechos.

Los datos recopilados y resumidos anteriormente, reflejan la realidad que angustia a millones de personas en todo el continente. Permitiendo identificar las causas de esta situación relacionadas con la pobreza y la inclusión educativa.

La secretaria Ejecutiva de la CEPAL (2012, párr.5) Alicia Bárcena:

Las actuales tasas de pobreza e indigencia son las más bajas observadas en las últimas tres décadas, lo que es una buena noticia para la región, pero aún estamos frente a niveles inaceptables en muchos países. El desafío es generar empleos de calidad en el marco de un modelo de desarrollo orientado a la igualdad y la sostenibilidad ambiental", estos datos reflejan que "la Región finalizará este año con 167 millones de personas en situación de pobreza, un millón de personas menos que en 2011, lo que equivale a un 28,8% de los habitantes. El número de personas en extrema pobreza o indigencia se mantendrá estable en 2012, sumando 66 millones, la misma cifra que en 2011.

A pesar de los tratados, programas y planes de los diversos organismos internacionales y de los gobiernos, siguen persistiendo grandes niveles de inequidad social en gran cantidad de países. Existirá progreso cuando el número de personas pobres disminuya y aquellos con insatisfacción de necesidades básicas cuenten con la calidad requerida.

Según Feres y Mancero (2001, p. 16):

La educación constituye un requerimiento mínimo para que las personas puedan incorporarse adecuadamente a la vida productiva y social. Junto con la familia, la escuela es el agente socializador más importante, "al punto que las deficiencias que se experimenten en cualquiera de estos ámbitos, particularmente en edades tempranas, tendrán consecuencias negativas que a la vida activa" (CEPAL / PNUD, 1989). En base a esto, decimos que la falta de educación representa una severa limitación para poder escapar de la pobreza, y puede generar un círculo de perpetuación de la misma.

Se concluye expresando que la situación de la educación en América Latina y el Caribe está desarrollándose de una forma adecuada si bien, debido a factores externos en la materia que nos compete, dista mucho de alcanzar los objetivos en los plazos previstos, al igual que en el contexto europeo.

1.5 DECLARACIONES, PACTOS, CONVENCIONES Y DOCUMENTOS EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Los derechos en materia de inclusión han sido reflejados a través de diferentes reconocimientos en declaraciones, pactos, convenciones y documentos de otra índole con el objetivo de asegurarlos, reconocerlos y se hagan efectivos.

A continuación, se muestra un listado que resume aquellas declaraciones, pactos, convenciones y documentos relacionados específicamente a la educación inclusiva –y en términos sociales-.

Cuadro 1.5. Declaraciones, pactos, convenciones y documentos en materia de educación inclusiva

Declaraciones, pactos, convenciones y documentos	Año	Declara:
Declaración Universal de Derechos Humanos	1948 (Artículos 7 y 26)	-Todos iguales ante la ley. Contra toda discriminación -Toda la persona tiene derecho a la educación
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	1966 (Artículo 18)	-Derecho equitativo y satisfactorio para toda persona
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966 (Artículo 13)	-Derecho para todas las persona a la educación (primaria, secundaria, superior)
Declaración sobre los Derechos del Retrasado Mental	1971 (Artículo 2)	-Protección de los derechos para el retrasado mental. Derecho a la educación para el desarrollo de su capacidad y sus aptitudes.
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	1979 (Artículo 10)	-Igualdad de derechos para el hombre que para la mujer en la esfera de la educación
Declaración de Sunberg	1981 (Artículos, 6,7 y 9)	-Los programas en materia de educación deberán integrar a personas discapacitadas. -Se elaboraran programas educativos desde las primeras edades -Habrá profesionales cualificados para las necesidades de las personas con discapacidad
Convención sobre los Derechos del Niño	1989	-Atención a las necesidades especiales del niño en la

	(Artículo 23)	esfera educativa
Declaración de Jomtiem sobre la EPT	1990 (Artículo 1, 2 y 3)	-Todas las personas deberán estar en situación de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje -Compromiso con la educación básica. -La educación básica para todos los niños, jóvenes y adultos desde el plano de equidad
Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad	1993 (Norma 26)	-Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir todo el apoyo educativo que requieran
La Declaración de Salamanca sobre “Necesidades educativas especiales”	1994 (Artículos 2 y 3)	-Todos los niños tienen un derecho a la educación -Con independencia de sus diferencias o dificultades individuales
Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad	1999 (Artículo 3)	-Inclusión de las personas con discapacidad en la esfera educativa sin ningún tipo de discriminación
El Fórum para la Educación Mundial de Dakar	2000 (Objetivos 1 y 5)	-Atención de la primera infancia y la educación para todos - Igualdad de género
Convención por la discapacidad	2005 (Artículo 24)	-Igualdad de acceso para todos (personas con o sin discapacidad)
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo	2006 (Artículo 24)	-Derecho de las personas con discapacidad a la educación. Derecho sin discriminación e igualdad de oportunidades
Declaración de Lisboa	2007	-Derecho a ser respetados y a la igualdad de oportunidades para todos/as -Educación inclusiva como beneficiosa para todos/as

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	2008 (Artículo 24)	-Derechos de las personas con discapacidad a la educación
Conferencia Internacional de Educación	2008	-Educación de calidad para todos respetando la diversidad -Culturas y entornos escolares adaptados a los niños/as -Lucha por la desigualdad social y niveles de pobreza
Foro Europeo de la Discapacidad (EDF). Educación Inclusiva. De las palabras a los hechos.	2009 (Punto 24.1/24.2/24.3)	-Derechos de las personas con discapacidad a la educación. - Las personas con discapacidad podrán acceder a una educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, en palabras de Beltrán y San Martín (2002, pp.17-18) la educación en la sociedad actual debería situarse “en relación con los otros” refiriéndose a que:

No estamos solos en el mundo, por tanto, es fundamental aprender a convivir con los demás (...). Convivir con los otros, con los demás, no significa estar “junto a”, sino fundamental respetar y comprender intelectualmente e institucionalmente una situación, sus diferencias, la genealogía de sus circunstancias vitales...

Pretendiendo un ideal de educación que “integre fines comunes de inclusión y la interculturalidad, ya que ambos comparten el compromiso de transformación de la educación en valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad” (Sales, 2001, p.68).

Después de acercarse a través de este capítulo al estado de la cuestión sobre la fundamentación del Derecho a la Educación, la evolución del concepto de educación inclusiva, áreas de desarrollo prioritario en inclusión, metas y desafíos y el proceso inclusivo en América Latina, se pasará a tratar uno de los aspectos relevantes del

trabajo: los programas y planes referentes a la educación inclusiva de los Sistemas Nacionales, iniciativas Regionales y por parte de los Organismos Internacionales de los países de América Latina.

CAPÍTULO II

Programas y Planes oficiales de Educación Inclusiva en América Latina

“Es Sudamérica mi voz.
Es mi país fundamental de norte a sur, de mar a mar”
(Mercedes Sosa).

En este trabajo se emplea el concepto de “inclusión educativa” –y/o educación inclusiva-, dado que la misma es una apuesta a nivel internacional que reconoce los derechos de todas las personas excluidas de los servicios básicos a ser atendidos en igualdad de condiciones. En este caso, la inclusión educativa pretende garantizar el derecho a la educación para todos/as sin distinción de ningún tipo. En el contexto que nos ocupa, Ecuador está comenzando a utilizar el término inclusión haciendo referencia a los niños con necesidades educativas especiales. En este trabajo se ha incluido a los niños con necesidades educativas especiales y a grupos minoritarios en riesgo de exclusión con el fin de atender a todas aquellas personas que viven en situación de vulnerabilidad o que sufren cualquier tipo de discriminación educativa y social (personas indígenas, refugiadas y con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo). Posteriormente, se explicará la política educativa por la que se rige Ecuador, donde se expondrán los Planes educativos vigentes y la Ley Orgánica de Educación Intercultural actual los cuales aluden a una ética de la inclusión.

Una de las expresiones más importantes sobre inclusión son las políticas públicas, impulsadas por los Estados y organismos de cooperación multilateral, es decir, aquellos que trabajan en el ámbito internacional. Las políticas públicas, son los indicadores visibles del Estado de avance de los países para desarrollarse en temas de educación inclusiva. Las iniciativas existentes operan a distintas escalas territoriales, ya sea en el ámbito nacional, o en dos o más países –ámbito regional-. En el ámbito nacional, generalmente, las propuestas son llevadas a cabo por los ministerios de educación en el marco de programas gubernamentales, en cambio, en lo regional intervienen actores de carácter intergubernamental, organismos no gubernamentales y agencias de cooperación internacional.

En este capítulo se analizarán aquellos programas y planes públicos desarrollados en los países de Latinoamérica y el Caribe –LAC-³⁴, tanto nacionales como regionales y los existentes en Organismos Internacionales.

Previamente, es importante definir ambos conceptos con los que se trabajará: programa y plan.

La Real Academia Española –RAE- define:

-Programa -del latín *programma*-, como “Previa declaración de que se piensa hacer en alguna materia”. Cuando el programa es adjetivado como “educativo”, por su lado, De la Orden (1985, p. 133) lo concreta como “...cualquier curso de acción sistemática para el logro de un objetivo o conjunto de objetivos”, por otro lado, Pérez Juste (1995) lo define como “documento intencional y técnicamente elaborado consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicas valiosas” (Lukas y Santiago, 2009, p. 127).

-Plan como “Modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla”. En términos educativos, García (2004, pp. 31-32) lo delimita como:

³⁴ Los países de Latinoamérica y el Caribe son: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Republica Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela, Brasil y Ecuador.

Proceso técnico, socio-político y cultural, que permite resolver problemas educativos complejos y orientar el desarrollo de la educación mediante la instrumentación de políticas y estrategias apropiadas, en un horizonte de tiempo dado y en un espacio físico- geográfico definido.

2.1 PROGRAMAS Y PLANES NACIONALES PÚBLICOS.

En este apartado se expondrán las políticas educativas impulsadas por los respectivos países del LAC con respecto a los programas y planes. Se dividirá el contenido atendiendo a tres categorías: alfabetización, calidad de la enseñanza y la atención a la primera infancia. Estas categorías han sido incluidas apoyándose en los parámetros de la Organización de los Estados Iberoamericanos -OEI- para la Educación, Ciencia y Cultura sobre los Sistemas Educativos Nacionales y los Ministerios de Educación de los países, puesto que se vinculan al ámbito educativo/inclusivo.

Las tres categorías tomadas de la OEI son el esquema en el que se basa este capítulo. Considerando que la información presentada por esta organización no recoge toda la documentación que requiere este análisis, se recurre a otras fuentes como los Ministerios de Educación de los diferentes países e instituciones competentes que disponen de los registros y datos necesarios.

A continuación, se inicia la revisión desde la perspectiva nacional de cada uno de los países:

2.1.1 Argentina.

Este país, además del Ministerio de Educación encargado de los temas exclusivamente educativos, cuenta con la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas que ayuda a desarrollar una serie de planes y programas socioeducativos y de inclusión. La política educativa del país se rige por la Ley Nacional N° 26.206 de Educación, donde su artículo cuarto indica que:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad,

gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (Ley de Educación Nacional, p.1).

Entre sus fines y objetivos que hacen referencia a:

Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales, garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (Ley de Educación Nacional, p. 2).

La información recogida sobre los planes y programas en materia educativo/inclusiva en Argentina son:

a. Alfabetización:

-Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (2003-2012). Sigue la metodología del programa de alfabetización “Yo sí puedo”³⁵ cubano. Éste es un programa de alfabetización desarrollado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño –IPLAC- de Cuba, que combina números y letras para enseñar a leer y a escribir a personas adultas en el transcurso de 7 semanas, mediante la utilización de recursos audiovisuales como la televisión y reproductoras de video. El programa ha sido aplicado en varios países de América Latina y el Caribe (UNESCO-UIS, 2013).

En Argentina, en el año 2012 comenzó una nueva etapa, donde ampliaron el programa a más localidades, entre ellas, la patagónica Argentina de San Martín de los Andes. Se piensa la alfabetización como paso inicial que dará continuidad a la educación general básica. Tiene como objetivo reinsertar aquellos jóvenes y adultos en la educación básica que por cualquier razón no pudieron en su momento hacerlo y, de esta manera, poder mejorar el índice de alfabetismo en el país. Entre sus propósitos se encuentra:

³⁵ Es “un programa de alfabetización desarrollado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) de Cuba, que combina números y letras para enseñar a leer y a escribir a personas adultas en el transcurso de 7 semanas, mediante la utilización de recursos audiovisuales como la televisión y reproductoras de video. El programa ha sido aplicado en varios países de América Latina y el Caribe” (UNESCO-UIS, 2013, p. 14). En el punto 2.1.6 se explicará dicho programa en profundidad.

Elevar el índice de alfabetismo de la población de 15 años y más, fortalecer y consolidar el Sistema de Educación de Jóvenes y Adultos, favorecer la continuidad de la escolaridad básica para jóvenes y adultos y promover la participación en el Programa de las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, preferentemente, con experiencia y actividad en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. (Ministerio de Educación Argentina, 2013, párr.10).

b. Calidad de la enseñanza:

-Plan de deserción Cero (??-??)³⁶: Se fundamenta en que todos los niños y niñas tienen que alcanzar los aprendizajes básicos para seguir su trayectoria educativa sin obstáculos, de tal forma, que es importante que exista un análisis de las necesidades de aprendizaje de los niños/as y una propuesta que atienda sus necesidades. Su objetivo es reinsertar al sistema educativo quien esté fuera de él.

-Programa integral para la igualdad educativa –PIIE- (2004-2007): Desarrollado “por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del país articulado entre el Estado Nacional y los Estados Provinciales”. Contempla un abordaje integral de la inclusión escolar de los niños y jóvenes de entre 11 y 18 años. Estuvo destinado a fortalecer aquellas instituciones educativas urbanas y urbano-marginales que atienden a niños/as en circunstancias de vulnerabilidad social. Es un programa “destinado prioritariamente a la promoción de la justicia social en el campo educativo, lo cual implica una política de inclusión y de ejercicio de derechos, particularmente el derecho a educarse” (DINIECE, 2005, p.23). Se basa en el principio de igualdad, garantizando la igualdad de oportunidades educativas en el acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo.

-Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro –PMEEPyM- (2004-2007): Destinado a “garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad, promoviendo su formación integral y desarrollo pleno” (Ministerio de Educación Argentina, 2013, párr.1)

³⁶ Los signos de interrogación indicarán que no se han encontrado fechas de inicio y/o finalización del plan o programa en cuestión. Esta explicación será válida para todos los planes y programas que se analizarán en este capítulo.

-Programa Nacional de Inclusión Educativa (2004-2007): La inclusión educativa es una de las estrategias clave de la política educativa nacional. Se ocupa de las necesidades de aquellos sectores más vulnerables asegurando su inclusión y permanencia escolar. El Programa, dio respuesta a la exclusión educativa y social de niños de 11 a 18 años que se encontraban fuera del sistema escolar, con el objetivo que todos los niños/as y jóvenes pudieran completar sus estudios obligatorios, creando estrategias que permitieran integrar a alumnos con diferentes trayectorias escolares y sociales en el menor tiempo posible, evaluándolos según su situación en particular.

-Programa Nacional de Educación Solidaria (2013-??): “La Ley de Educación Nacional ha incluido explícitamente la propuesta del aprendizaje-servicio -art. 32, y 123- reconociendo y valorando (...) iniciativas solidarias educativas” (Ministerio de Educación Argentina 2013, párr.2). Sus objetivos son:

Promover la educación en la solidaridad y la participación comunitaria y ciudadana a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, en todas las escuelas e instituciones de Educación Superior, de gestión estatal o privada”, y “articular los esfuerzos solidarios de las organizaciones de la sociedad civil en beneficio de la equidad y la calidad educativa con las acciones del Ministerio y con el sistema educativo formal. (2013, párr.3-4).

-Programa conectar en igualdad (2010-??): Este programa es “creado en el 2010 a través del Decreto N° 459/10 de la Presidenta de la Nación (...) gestionado por Ministerio de Educación, la administración Nacional de Seguridad Social, Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, y la Jefatura de Gabinete Ministros”. Son tres aspectos a los que se dirige: mejorar la calidad de la educación, asegurar la equidad en el acceso a la sociedad de la información y promover la integración social de toda la población. Tiene el objetivo de “entregar una “netbook” a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente” (Ministerio de Educación Argentina, n.d, párr.1). Una de sus principales metas es proporcionar una herramienta a todos los jóvenes del país con el fin de disminuir la desigualdad digital entre toda la población. La formación docente es uno de los pilares más importantes del Programa.

-Programa Nacional “Aprender enseñando” (2003-2007): “Se inscribe dentro de la Secretaría de Educación de la Nación, y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación”. Tuvo como objetivo “brindar apoyo pedagógico y socioafectivo a niños y jóvenes (entre 6 y 18 años) en situación de vulnerabilidad educativa, social y económica, a efectos de minimizar situaciones de repitencia y deserción, así como promover la reinserción de alumnos que hubieran abandonado sus estudios” (FOPEA, 2006, párr. 10-11), con el fin de reincorporarlos y ayudarlos para que prosigan sus estudios. El programa se rige por el principio de equidad, queriendo que los jóvenes permanezcan en el sistema educativo un periodo adecuado que les permite aprender una serie de estrategias pedagógicas para el éxito de su proceso de enseñanza/aprendizaje.

-Programa “Todos pueden aprender” (??-??): Programa finalizado. Destinado principalmente a estudiantes en situación de pobreza que se encuentran en las escuelas primarias, dando respuesta a los problemas -repitencia, sobreedad, abandono- que han tenido en su recorrido escolar, con el objetivo final de responder a una educación de calidad que contenga aprendizaje significativos.

c. Atención a la primera infancia:

-Programa Nacional de desarrollo infantil “Primeros años” (2005-??): Este Programa se propone instalar como política pública el desarrollo integral de los infantes, garantizando los derechos de los niños y niñas. Está implementándose en todas las provincias del país a través de acciones coordinadas entre los ministerios de Desarrollo Social, Educación y Salud y Ambiente de la Nación. Su propósito es:

Promover el desarrollo de los niños/as y de quienes se ocupan de su educación, ejecutando diferentes estrategias orientadas a la sensibilización de la población acerca de la importancia de los primeros años de vida y el papel prioritario de los adultos en esta etapa de la infancia. (Ministerio de Educación Argentina, n.d, párr.1).

2.1.1 Bolivia.

En Bolivia, el Ministerio de Educación desarrolla una serie de planes y programas que pertenecen a su propuesta de política educativa (2006-2010) sobre el Plan Nacional de Desarrollo de Bolivia (Villegas, 2006) apostando por la evolución del

sistema educativo de calidad que se dirija hacia la igualdad de oportunidades educativas para toda persona excluida de la educación proporcionando la continuidad formativa.

a) Alfabetización:

-Programa Nacional de alfabetización “Yo sí puedo” (2007-2012): Actualmente sigue el programa con un seguimiento post-alfabetización. “La repartición a cargo de las normas y políticas sobre la alfabetización en el país, es a través de la Dirección General de Alfabetización dependiente del Viceministerio de Educación Escolarizada y Alfabetización” (Ministerio de Educación Bolivia, n.d, p.2). Tiene como objetivo comenzar el proceso de eliminación del analfabetismo absoluto y funcional, perteneciente a sectores marginados y excluidos del sistema educativo. Entre sus objetivos específicos es importante resaltar que pretende la mejora de la calidad, acceso y permanencia de sectores excluidos -principalmente para los pueblos indígenas-, y promover la integración y formación de personas con necesidades educativas especiales, en el programa de alfabetización y en la sociedad en general.

b) Calidad de la enseñanza:

-Plan Nacional de Telecomunicaciones de Inclusión social PRONTIS (2013-??): Se basa en tres principios, entre los cuáles se encuentra el de “Imparcialidad”. Éste se dirige a “la selección de las localidades rurales para ser favorecidas, basándose en los criterios de igualdad de oportunidades, evitando cualquier tipo de exclusión por género o preferencias de estas áreas” (Portal Jurídico Bolivia, n.d, párr. 4).

-Programa social para la Inclusión de personas con discapacidad de las zonas rurales (2006-2016): Organizado por la Región Latinoamericana de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad –RLOMPD- y la Confederación Boliviana de Personas con Discapacidad – COBOPDI-. Su objetivo es “fomentar el reconocimiento de la dignidad y los derechos de la persona con discapacidad, apoyar su rehabilitación y capacitación laboral, generando empleo digno que contribuya a mejorar sus condiciones de vida y posibilidades de inclusión social” (RLOMPD y COBOPDI, 2006, p.4).

-Programa Nacional de atención a niños y niñas menores de seis años – PAN- (??-??): Su propósito es “la creación de una "cultura del niño" a fin de promover el respeto de sus derechos además de garantizar servicios de atención integral aumentando

la calidad y cobertura actuales” (OEI, n.d, párr.8). Una de sus acciones es favorecer el aprendizaje –educación inicial-, brindándoles la atención integral adecuada que requieren.

c) Atención a la primera infancia: No se han encontrado programas y planes al respecto.

2.1.3 Chile.

El Ministerio de Educación del país prioriza en la etapa de la infancia y adolescencia, a través de su política educativa (2001-2010). Disponen de una serie de disposiciones éticas y operativas permitir hacer una política pública que garantice, el pleno ejercicio de los derechos fundamentales de los todos los niños/as y jóvenes Chilenos. Considera a todos los niños/as y adolescentes según sus derechos frente al Estado, la familia y la sociedad, y no en sus carencias.

Enfatiza que ser niño/a o adolescente, no es ser “menos adulto”, ya que la niñez y la adolescencia no son sólo etapas de preparación para la vida adulta, sino que tienen el mismo valor que cualquier otra etapa de desarrollo de la vida. (Gobierno de Chile, 2000, p.5).

Esta Política tuvo la función de orientar y articular acciones con los actores gubernamentales iniciando propuestas que velaran por la infancia y la adolescencia.

a) Alfabetización:

-Campaña de alfabetización “Contigo Aprendo” (2003-2009): “Organizada por el Programa Chilecalifica y la Coordinación Nacional de Educación de Adultos del Ministerio de Educación”. Se desarrolló anualmente en las regiones con mayores niveles de analfabetismo. Sus beneficiarios fueron personas mayores de 15 años que no asistieron a la escuela o no completaron 4° año de Educación Básica, con el objetivo de dar continuidad a sus estudios. Fue una alternativa educativa, no formal y gratuita, para aquellas personas analfabetas o con muy baja escolaridad, que vivían en condiciones de pobreza, vulnerabilidad y precaria integración sociocultural, proporcionándoles herramientas fundamentales para dar un impulso positivo a su calidad de vida. Como acción educativa, la campaña fue una oportunidad real para aprender a leer y a escribir

por primera vez superando niveles iniciales de competencias básicas como la lectura, escritura y la matemática.

b) Calidad de enseñanza:

-Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB (2010-2017): Se ubica en el año 1996, a raíz de la Ley 19.253 o Ley indígena, que tiene como objetivo la ejecución de un sistema educativo que responda a la diversidad cultural de los pueblos indígenas presentes en el país. Es una propuesta pedagógica que involucra las particularidades de las culturas indígenas en el contexto del proceso educativo de los niños/as indígenas y no indígenas. Este programa se rige por tres ejes: “la participación comunitaria, la contextualización curricular, y el fortalecimiento de las lenguas indígenas” (MINEDUC, n.d, pp.12-15).

-Programa Orígenes (2001-??): Este programa:

Se implementa con la coordinación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena –Conadi-, el Ministerio de Planificación –Mideplan- y subejecutado por el Ministerio de Agricultura –Minagri- a través del Instituto de Desarrollo Agropecuario –Indap-, la Corporación Nacional Forestal, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud. (Gobierno de Chile, n.d, párr.1).

Pretende el desarrollo integral de las comunidades indígenas rurales y el desarrollo cultural especialmente de los Aymara, Atacameños y Mapuches, fortaleciendo su cultura, diseñando una propuesta pedagógica que mejore la calidad en los aprendizajes de los niños/as descendientes de estas comunidades.

-Programa de capacitación “Transición para la vida adulta” de personas con discapacidad intelectual (??-??): Sus dos objetivos estratégicos fueron:

1. Planificar, preparar e instalar de manera gradual y progresiva lineamientos curriculares y de gestión en diferentes áreas de acción institucional con el propósito de que la comunidad educativa contribuya a mejorarlos, enriquecerlos y validarlos, atendiendo a la diversidad del alumnado, a los requerimientos de sus familias y también

a las particularidades y requerimientos del contexto en que van a desarrollarse dichas acciones.

2. Recoger información que permita diseñar estrategias, instrumentos y tomar decisiones a nivel país con el fin de contribuir a mejorar la calidad de las ofertas educativas para la vida y el trabajo de alumnos y alumnas que presentan NEE. (Ministerio Educación Chile, n.d, p.1).

c) Atención a la primera Infancia:

-Programa de mejoramiento de la infancia –PMI- (??-??): Destinado a favorecer a aquellos niños/as que viven en condiciones vulnerables de sectores rurales y urbano-marginales. Su objetivo es “generar condiciones para el desarrollo intelectual, afectivo, social y cultural, de los niños/as menores de seis años, de comunidades urbanas con altos índices de vulnerabilidad, que no asisten a otros programas educacionales, respetando y rescatando su cultura local” (OEI, n.d, p.5).

-Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas (1991-??): El organismo responsable es la Junta de Nacional de Jardines de Infancia, iniciado en el año 1991. Su objetivo es “favorecer el conocimiento, integración y valoración de los niños/as indígenas, sus familias y las comunidades, desde la interacción de su propia cultura con otras, reforzar su identidad cultural y su sentido de pertenencia” (UNESCO, n.d, párr.1)

2.1.4 Colombia.

El Ministerio de Educación de Colombia se ha propuesto dar especial atención a las poblaciones vulnerables que han permanecido excluidas del sistema educativo y a los niños de 0 a 6 años. En primer lugar, a través del Plan Sectorial de Educación (2011-2014) que permite consolidar una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo. En segundo lugar, se encuentra el Plan Nacional a favor de los niños/as, desde la gestación hasta los 6 años “Colombia por la infancia” (2006-2015) sujeto al “Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES– junto al Gobierno Nacional, en alianza con los entes territoriales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos internacionales” (OEI, 2006, p.5) cuyo objetivo general es garantizar los derechos de los niños/as menores de 6 años y de las madres gestantes y lactantes, en la familia, instituciones y comunidad familiares. Ambas

políticas educativas inclusivas de Colombia poseen dos miradas, hacia la diversidad poblacional y la población en situación de vulnerabilidad por múltiples factores. Actualmente este país está trabajando en el proceso de inclusión en la Educación Superior, reformulando lineamientos de los programas de educación en pro de la inclusión en esta etapa.

a) Alfabetización:

- Programa “Yo sí puedo” (2007-??): Destinada a la población iletrada del país con el objetivo que continuaran su formación y tuvieran la posibilidad de insertarse al mundo social obteniendo una mejor calidad de vida.

- Programa Nacional de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos (2003-2012): Pretende “lograr que los jóvenes mayores de 15 años y adultos iletrados reciban formación en competencias básicas como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales, y competencias ciudadanas, integrando de manera flexible las áreas del conocimiento y la formación” (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2010, párr.2) .

b) Calidad de la enseñanza:

- Programa de acceso a la educación superior para jóvenes afrodescendientes en condiciones de vulnerabilidad social (2012-??): Su objetivo es “promover el acceso a la educación superior de jóvenes afrocolombianos en situación de vulnerabilidad social y de los sectores que presentan elevadas tasas de necesidades básicas insatisfechas” (OEI, 2012, párr.3). Consta de tres ejes temáticos: calidad y pertinencia, educación para toda la vida y prevención de la deserción escolar.

- Programa de educación inclusiva en formación de docentes (2010-2011): Contó con cobertura nacional y fue auspiciado por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Fundación Saldarriaga. El programa diseñó y puso en marcha un proceso de desarrollo pedagógico, experimentación e innovación, orientado a promover la reflexión, la caracterización de la situación y las posibilidades actuales del enfoque inclusivo en la formación inicial de los docentes.

-Programa de Educación Inclusiva de Calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” (2006-2011): A partir del año 2011, la Secretaría de Educación de los departamentos y municipios del país, lo asumen en sus planes de desarrollo. Este programa, contiene materiales de apoyo y documentos de índole administrativa, financiera y académica para su autoevaluación en inclusión. Uno de sus propósitos es promocionar el programa en las entidades del país capacitando a formadores que activen el proceso de inclusión, promoviendo la colaboración de la comunidad con otros sectores relacionados.

c) Atención a la primera Infancia:

-Programa de apoyo a la Infancia (??-??): El objetivo es favorecer el diseño y la redefinición de la política pública a favor de la primera infancia comentada anteriormente, “a través de un proceso conjunto gobierno-sociedad civil y comunidad internacional, orientado a mejorar las condiciones de vida de la primera infancia colombiana” (OEI, n.d, párr.1).

2.1.5 Costa Rica.

En Costa Rica el Ministerio de Educación y el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva desarrollan planes y programas en materia educativa y de inclusión, rigiéndose por la política de la Educación para Todos a través del Plan de educación para todos (2003-2015). Este plan es el principal mecanismo de movilidad social que reconoce el impacto positivo que tiene el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes, prestando especial atención, aquellos que viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema.

a) Alfabetización:

-Programa de atención a jóvenes y adultos (??-??). Su objetivo principal es el desarrollar la inclusión de jóvenes y adultos desfavorecidos que por diversos motivos no han podido completar su educación.

b) Calidad de la enseñanza:

-Programa de aula abierta (2001-??): Dirigido a:

La población infantil y juvenil, con sobreedad y que permanecen en el sistema educativo o que han desertado del sistema escolar formal, aquellos que nunca han ingresado al sistema educativo y para los migrantes sin documentación escolar y/o que desempeñen algún trabajo. (Redetis, 2006, párr.1).

Su intención es legitimizar el derecho a la Educación de niños y jóvenes marginados del sistema educativo o en riesgo de abandono.

-Programa de convivencia en los centros educativos “Convivir” (2006-2011): Asociado a la PNUD, UNICEF, UNESCO y ONU HABITAT, Ministerios Justicia y Paz, Educación Pública y Seguridad Social y al Reino de España que apoyó con los fondos. Su objetivo principal fue darle a los niños/as y jóvenes del país, “las oportunidades necesarias para disfrutar del ejercicio de su derecho a la educación, no solamente recibiendo información, sino también para desarrollar hábitos y conductas responsables y solidarias e inclusivas con los otros, con la comunidad y el país” (Ministerio Educación Costa Rica, 2011, p.5), fortaleciendo a su vez, las relaciones de convivencia en todos los centros educativos de Costa Rica. Los principios que lo fundamentaron fueron: aprender a convivir democráticamente y la sana convivencia de los centros para el fortalecimiento de una educación de calidad.

c) Atención a la primera infancia: No se han encontrado programas o planes al respecto.

2.1.6 Cuba.

Este país tiene un portal de Educación de donde se puede extraer información relativa al mundo educativo cubano pero en la indagación sobre planes y programas no se encontró la documentación deseada por lo que se recoge la información expuesta en la página de la Organización de los Estados Iberoamericanos.

a) Alfabetización:

-Programa de Alfabetización “Yo sí puedo” (2001-??): Programa pionero que implementando en 12 países en Latinoamérica. Destinado aquellas personas mayores de 15 años que no fueron a la escuela o que no pudieran acabarla. “Persigue una alfabetización concientizada, transformadora y educadora”. Se implementa a través de un método de enseñanza compuesto, en que se utilizan los números y estos se asocian a las letras para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Está dirigido a “aquellas

personas mayores de 15 años que nunca concurren a la escuela o que tan sólo cursaron algunos años y que se han olvidado de lo que aprendieron” (Ecured, 2013, párr.4)

b) Calidad de la enseñanza: No se encontraron programas y planes al respecto.

c) Atención primera infancia:

-Programa “Educa a tu hijo”(1992-??): Los organismos responsables del programa son el “Grupo Técnico Nacional del Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud Pública, el Ministerio de Cultura y el Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación” (SIPI, n.d, párr.3). Está destinado a todos los niños y niñas de 0 a 6 años que no asisten a la escuela, intentando así lograr la preparación y el desarrollo de aquellos que residen en las zonas rurales y que no disponen de instituciones preescolares cercanas. Los protagonistas son los familiares, a los que se les orienta y prepara como “maestros” de sus hijos en sus respectivos hogares.

2.1.7 República Dominicana.

En la República Dominicana el Ministerio de Educación y su portal educativo desarrollan una serie de programas y planes educativos, rigiéndose por su política interna “Construir un futuro solidario: Voluntad de la Nación” (2003-2012). El conjunto las propuestas de este Plan incidieron de forma significativa en el mejoramiento de la calidad de la educación y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de la población dominicana mediante el esfuerzo concertado de todos sus sectores. Contó con cinco ejes estratégicos: “democratización y equidad, calidad de la educación, calidad docente, descentralización y financiamiento” (Secretaría de Estado de Educación, 2003, pp.16-17), cuyo objetivo fue la construcción de un futuro cimentado en la solidaridad, justicia y democracia. Además cuenta con el Plan Decenal de Educación (2008-2018) que quiere un sistema educativo de amplia cobertura, eficiencia, calidad y equidad necesarias para mantener el progreso del país, dando especial atención a la Educación para aquellos jóvenes proveniente de sectores más desfavorecidos.

a) Alfabetización:

-Programa “Yo sí puedo” (2009-??): El objetivo disminuir el alto índice de analfabetismo para las personas en situación de desventaja en su aprendizaje.

-Programa de alfabetización para jóvenes y adultos (2005-2008): “Para la implementación de este programa se contó con la cooperación técnica y financiera del gobierno español, a través de la Organización de Estados Americanos -OEA- y de la Agencia Española de Cooperación Internacional –AECID-“(Secretaría de Estado de Educación, 2006, párr. 3). Su objetivo es generar un espacio de coordinación y cooperación entre los diferentes sectores asumiendo como un compromiso el reducir el índice de analfabetismo del país.

b) Calidad de la enseñanza:

-Programa Juega (2012-??): Dirigido desde el Instituto Nacional de Educación Física –INEFI-, queriendo aumentar la actividad física, el desarrollo cognitivo y la independencia personal de estudiantes con necesidades especiales, asociadas o no a la discapacidad. Vincula “fines educativos, deportivos, salud preventiva y de formación ciudadana, mediante estrategias lúdicas y motrices, en un clima escolar alegre y distendido” (INEFI, 2013, párr.4).

c) Atención a la primera infancia: No se han encontrado programas y planes al respecto.

2.1.8 El Salvador.

El Ministerio de Educación se rige por el Plan Nacional de Educación 2021 “Metas y políticas para construir el país que queremos” que pretende formular las políticas y metas educativas prioritarias para los próximos años. Entre sus objetivos se encuentra “la formación integral de las personas y la declaración del derecho de escolarizarse para toda la población” (Ministerio de Educación El Salvador, n.d, p.8).

a) Alfabetización:

-Programa de Alfabetización “Yo sí puedo” (??-??): El objetivo general es erradicar los altos índices de analfabetización no solamente centrándose en que las

personas aprendan a leer, escribir y calcular sino que sepan interpretar la situación real y vincularse al desarrollo político, social, económico y cultural, ajustándose a la realidad Nacional.

-Programa de alfabetización y educación básica para adultos –PAEBA- (1993-??): El Programa tomó como base “la programación de las actividades el Plan de reconstrucción Nacional que lleva a cabo el Gobierno de El Salvador junto con el apoyo de Gobiernos y Organismos Internacionales”. Se destaca la cooperación activa de las OGs, ONGs y comunitarias. Su objetivo general es “desarrollar una acción intensiva de alfabetización (...) para reducir el índice de analfabetismo existente, propiciando la incorporación de los adultos al proceso de desarrollo productivo y social del país” (INFORP, 1996, p.6).

b) Calidad de la enseñanza:

-Programa de Educación Inclusiva: Está dentro del Plan Social educativo del Ministerio (2009-2014) que comprende varios programas. Está destinado “a todo el estudiantado de los niveles de educación parvularia, básica y media del sector público con necesidades individuales especiales o en situación de riesgo social”, con el objetivo principal de ofrecer “oportunidades de acceso, permanencia y de aprendizaje efectivo en todos los niveles educativos” a este colectivo de estudiantes.

-Programa de Atención a estudiantes Sobresalientes (2009-2014): Otro programa que contiene el Plan Social educativo del Ministerio. Destinado a todos aquellos estudiantes, “desde inicial al ciclo superior, con desempeño sobresaliente que tengan como objetivo querer llegar a ser buenos investigadores o innovadores científicos”, dándoles especial atención dando respuesta a sus necesidades y potencialidades educativas.

-Programa de aulas alternativas (1995-??): Iniciada por el programa EDUCO en el año 1991. Su objetivo fue “brindar una oportunidad de que el niño continúe su educación formal, asegurando que el maestro, de acuerdo con la demanda, puede atender a grupos de niños de diferentes grados de la educación básica en un mismo salón”(Ministerio Educación El Salvador, 2012, párr.2) con el fin de descender los índices de repitencia, deserción y extraedad en las escuelas dando respuesta a las

necesidades educativas básicas de los sectores rurales y urbanos marginales con bajo índice de matriculación en el sistema educativo.

-Programa de Educación Acelerada (2004-2009): Buscó “ofertar a todos los niños/as y jóvenes con sobreedad, oportunidades educativas que contribuyeran a mejorar sus oportunidades y condiciones de vida” (Redetis, 2009, párr.2). Entre sus objetivos se encuentran:

Fortalecer la calidad y la eficiencia educativa en el nivel básico de aquel colectivo en situación de sobreedad y ofrecer la atención que favorezca avanzar en el nivel de escolaridad desarrollando las competencias y actitudes necesarias para el desenvolvimiento personal y social. (párr.3-4).

c) Atención a la primera infancia:

-Programa de Educación con participación en la comunidad –EDUCO- (2001-2006):

Con este programa se pretendió proveer de servicios educativos -parvularia, básica y media- a las zonas rurales, especialmente las más pobres y distantes del país.

2.1.9 Guatemala.

En Guatemala es el Ministerio de Educación y la Dirección General de Educación Especial -DISGEEESP- son los que desarrollan programas y planes educativos inclusivos, además de otra serie de materiales, manuales e instrumentos alrededor de la temática inclusiva. El país se rige por su política educativa de inclusión para la población con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad (2008). Su misión fue propiciar “a nivel nacional, la educación inclusiva de calidad y equidad, por medio de programas y servicios dirigidos a niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, en los subsistemas educativos escolar y extraescolar” (Ministerio Educación Guatemala, 2008, p.5), asegurando su acceso y la atención educativa, según sus necesidades, en un marco de igualdad de oportunidades y condiciones. Esta política contiene una parte sustancial de formación, capacitación y perfeccionamiento docente.

a) Alfabetización:

-Programa “Yo sí puedo” (??-??): Su objetivo es que las poblaciones más vulnerables de Guatemala puedan ser formadas en escritura y lectura, reduciendo el índice de analfabetismo del país.

-Programa de educación para adultos por correspondencia primaria acelerada – PEAC (1993-2012): Destinado a todas aquellas personas –sobreedad escolar, jóvenes y adultos- en exclusión o desatendidas por el sistema educativo, que no han tenido acceso a la educación y quieren completar su Educación Primaria de forma gratuita.

b) Calidad de la enseñanza:

-Programa de Educación Especial (??-??): Programa que promueve, asesora y monitorea políticas educativas que propicien la atención inclusiva de calidad y equitativa. Dirigido a la población con necesidades educativas especiales de 0 a 18 años –con o sin discapacidad- tanto en el sistema educativo formal, no formal y a nivel nacional.

-Programa JOVENMOVIL (??-??): “Atiende a jóvenes que viven en áreas urbanas, marginales y rurales”, ofreciéndoles alternativas educativas, apoyando y respondiendo sus necesidades.

c) Atención a la primera infancia: No se encontraron programas y planes al respecto.

2.1.10 Honduras.

La Secretaría de Educación de la República Honduras es la que desarrolla programas y planes educativos, como:

a) Alfabetización:

-Programa de alfabetización y educación básica de Jóvenes y Adultos – PRALEBAH- (1996-2003/2004-2008): Destinado a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación o no acabaron la educación básica de zonas rurales o urbano marginales. El objetivo general del programa fue “desarrollar una acción intensiva de

alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos que contribuya a reducir el índice de analfabetismo existente y alcance un efecto demostrativo para el resto del país” (OEI, n.d, párr.4). Desarrolló acciones de capacitación de promotores/facilitadores, y estrategias/métodos de trabajo eficaces.

b) Calidad de la enseñanza:

-Plan para los pueblos indígenas y afro-hondureños –PPI- (2008-2012): Este Plan fue parte del proyecto de Calidad de la Educación, Gobernabilidad y Fortalecimiento Institucional. Dirigido a las poblaciones más pobres permitiéndoles mejorar la calidad de su educación preescolar promoviendo la gobernabilidad y rendición de cuentas en ese sector.

-Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –PNEIB- (2012-??): Su objetivo es el de fortalecer la identidad de los pueblos indígenas y afrohondureños reconociéndoles y respetándoles, ofreciendo posibilidades escolares de usar su lengua y cultura materna. En 1993 se comenzaron la formación en EIB para docentes para aumentar sus conocimientos en Educación Intercultural.

-Programa de reeducación y reinserción social (??-??): Programa proveniente del IHNFA –Instituto Hondureño de la niñez y la familia-. Destinado a niños/as y adolescentes de más de 12 años hasta los 18, que tienen problemas con la ley, fortaleciendo a través de un proceso pedagógico, el cambio de conducta para su reinserción social y familiar.

c) Atención a la primera infancia:

- Programa Bienestar Familiar y desarrollo comunitario (??-??): Programa del IHNFA. Brinda la oportunidad de reducir las causas de exclusión social en la niñez, creando acciones al fortalecimiento de la familia promoviendo sobre sus derechos. Se desarrolla en tres áreas básicas: “el fortalecimiento de la familia, la mejora de las condiciones de los niños/familias y la divulgación de los derechos de la niñez” (IHNFA, 2013, párr.2).

2.1.11 México.

En este país es la Secretaría de educación pública y desarrollo social quien desarrolla programas y planes sobre la temática de esta investigación. La política educativa de México, a través del Programa Sectorial (2007-2012), se rige entre algunos de sus objetivos, a la “ampliación de las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad, dentro del marco inclusivo” (Secretaría de Educación Pública México, 2007, p.11).

a) Alfabetización:

-Programa Alfabetización Indígena “Yo sí puedo” (2007-2012): Se realizó una segunda etapa en el año 2012. Se gestiona través de la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades SEDEREC³⁷. Dirigido a habitantes indígenas en la capital del país. Su propósito es que aprendan a leer y escribir de una forma rápida y sencilla.

b) Calidad de la enseñanza:

- Programa Acciones para la Igualdad de Género con Población Indígena – (2013-2015): Instaure como:

Estrategia central el fortalecimiento de capacidades de los distintos actores institucionales y sociales en regiones indígenas orientadas de atender las desigualdades de género así como la generación de espacios de atención intercultural para la prevención y atención de la violencia contra las mujeres indígenas, la salud sexual y reproductiva y el fortalecimiento de liderazgos femeninos indígenas. (CDI, 2013, párr.2)

-Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2001-2006): Este programa se dirigió a revertir la desigualdad educativa y favorecer mediante mayores y mejores recursos a la población vulnerable entre los cuales están la población con discapacidad. Su objetivo general fue “garantizar una atención educativa de calidad para los niños/as y los jóvenes con necesidades

³⁷ Secretaría de desarrollo rural y equidad para las comunidades.

educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad” (Escandón, n.d, p. 2.)

-Programa de oportunidades (??-2030): Con miras al 2030 y destinado a aquellas familias socioeconómicamente vulnerables –mayor marginación en áreas rurales, urbanas y grandes metrópolis- que no tienen posibilidades en materia de salud, alimentación y educación, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos, donde sus ciudadanos puedan ejercer sus derechos sociales.

-Programa “Vivir Mejor” (??-??): Se destaca una de sus tres acciones principales, la que hace referencia “a continuar desarrollando las capacidades de la población, en especial de las niñas/os, garantizándoles acceso a la educación, la salud y a una vivienda digna” (OEI, 2008, párr.4).

- El Programa Binacional de Educación Migrante –PROBEM- (??-??): Respuesta por parte del gobierno Mexicano y Estadounidense a la problemática educativa de la población migratoria entre ambos países, buscando la continuidad y calidad de la educación básica para niños y jóvenes que cursan una parte del año escolar en igualdad de condiciones.

-Programa Ver bien para aprender mejor (1997-??): Este programa tiene como objetivo atender aquellos niños con problemas visuales desarrollando y promoviendo su autoestima y desempeño escolar con ayuda de unas gafas de vista.

-Programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y la integración (2002-??): De carácter nacional. Su fin es:

Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial”, ayudando a “aumentar la cobertura de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales que se integran a las instituciones públicas de educación inicial y escuelas públicas de educación básica regular, así como los que reciben atención en los Centros de Atención Múltiple. (Secretaría de Educación Pública México, 2013, p.5)

-Programa para Abatir el Regazo en la Educación Inicial y Básica -PAREIB- (1998-2006): Su objetivo fue favorecer:

La equidad de acceso y la permanencia de los alumnos, e incrementar los niveles de aprendizaje en regiones en desventaja, a través de tres ejes de acción: el desarrollo de los recursos humanos; los materiales educativos, incluyendo infraestructura física, y el fortalecimiento institucional. (PREAL, 2001, pp. 1-2).

c) Atención a la primera infancia:

-Programa de atención educativa a población indígena (??-??): Su objetivo es “brindar educación preescolar bilingüe a niños y niñas de 3 a 5 años en las comunidades indígenas”, de menos de 100 habitantes, “dándoles las condiciones favorables para la interacción de las lenguas indígenas y el español en el aula” (UNESCO, n.d, párr.1), desde una perspectiva integral e integradora.

2.1.12 Nicaragua.

Nicaragua se rige por una política educativa “inserta en las Políticas y Estrategias del Gobierno Nacional dirigida a la restitución del derecho a la Educación para todas y todos” (Ministerio Educación Nicaragua, n.d, p.56) a través del Plan Estratégico (2011-2015). Este plan es “para los y las Nicaragüenses por medio de la construcción de un modelo educativo que asegure cobertura con justicia, equidad y calidad” (n.d, p.56) siendo la inclusión una estrategia en la reforma educativa y un principio de la respuesta educativa. Su objetivo principal es “aumentar el promedio de años de escolaridad de las y los nicaragüenses, avanzando hacia la plena educación universal, gratuita y de calidad con prioridad a aquellos que habitan las zonas rurales y las comunidades indígenas y afro-descendientes” (n.d, p.59). El Ministerio de educación con los requerimientos de su política educativa desarrolla los siguientes programas y planes educativos en materia inclusiva:

a) Alfabetización:

-Programa “Yo sí puedo” (2007-2009): Destinado a personas entre 15 a los 30 años. El reto fue que llegar a alfabetizar a la mayoría de la población, especialmente población en circunstancias de vulnerabilidad.

-Programa de servicio social comunitario –PSSCA- (??-??): Atiende “a la población analfabeta mayor de 15 años que por diversas razones no tuvieron la oportunidad de integrarse al sistema educativo”. Se desarrolla “en las regiones del pacífico, Norte, Central y Autónomas del Atlántico Norte y Sur del país” (Ministerio de Educación Nicaragua, n.d, párr.1-3).

b) Calidad de la enseñanza

-Programa Educativo Bilingüe Intercultural –PEBI- (1992-2002): Su objetivo fue atender “en su lengua materna a niños/as miskitos, mayagnas y criollos en los niveles de Preescolar y Primaria”, favoreciendo la convivencia de diversas culturas en un mismo espacio de respeto, tolerancia, dialogo y encuentro. Entre sus objetivos se encuentran: “asegurar el desarrollo integral, bilógico, moral, intelectual, estético y espiritual, desarrollar capacidades y habilidades para la vida y el trabajo, y satisfacer necesidades básicas mediante la lectura, la expresión oral, cálculo y solución de los problemas de la vida cotidiana” (Ministerio de Educación Nicaragua, n.d, párr.1-3).

c) Atención a la primera infancia: No se encontraron programas y planes al respecto.

2.1.13 Panamá.

En Panamá el Ministerio de Educación, de desarrollo Social y la Secretaría Nacional de discapacidad –SENADIS- son las instituciones encargadas de desarrollar y poner en marcha programas y planes referentes a lo educativo inclusivo, entre los cuales se encuentran:

a) Alfabetización:

-Programa “Yo sí puedo aprender” (??-2014): Destinado a las personas con menores recursos humanos y materiales, “especialmente de sectores aislados, cuya edad fluctúa entre los 13 y los 60 años” (UNESCO, n.d, párr. 3). Están presentes los principios de accesibilidad y asequibilidad, contribuyendo a que los participantes realicen en un corto periodo de tiempo y sin un coste elevado de gastos, el aprendizaje de las letras y el proceso de lectoescritura.

b) Calidad de la enseñanza:

-Plan estratégico Nacional para la Inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias (2011-2014): Se encuadra en “la normativa panameña que rige el sector, principalmente en la Ley N° 42 de 27 de agosto de 1999 de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y en la Política Nacional de Discapacidad” (SENADIS, 2011, p.1). Tuvo un primer periodo entre los años 2004-2009, donde su primer objetivo específico fue sensibilizar a la comunidad educativa en el tema de las necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad. El segundo periodo quiere:

Promover la inclusión plena de las personas con discapacidad en las diferentes esferas de la sociedad panameña en el marco del respeto a los Derechos Humanos, la equiparación de oportunidades, la accesibilidad universal y el manejo transparente de los recursos del Estado, a fin de asegurar la obtención de resultados consensuados con los grupos sectoriales, el sector privado, la sociedad civil y particularmente las organizaciones de las personas con discapacidad y sus familias. (2011, p.2).

c) Atención a la primera infancia:

-Centros familiares y comunitaria de educación inicial CEFACEI (2000-2010): Destinado a niños y niñas de 4 y 5 años de comunidades de extrema pobreza, promocionándoles el servicio asistencial y educativo que requieran, orientando a los padres para que interactúen directamente en sus responsabilidades educativas y favorezcan positivamente al desarrollo integral de sus hijos.

-Programa Madre a Madre (2000-2010): Es un programa educativo no convencional destinado a ampliar la cobertura de atención de niños/as menores de 6 años de sectores rurales e indígenas que no cuenten con programas de educación inicial en sus comunidades. Sus objetivos fueron:

Capacitar a madres de sectores rurales de extrema pobreza que no tienen la oportunidad de contar en sus comunidades con la facilidad de un jardín de infancia para sus hijos e hijas menores de 6 años y proporcionar alternativas a las madres para desarrollar actividades de estimulación temprana con sus hijos (as) en el hogar. (Ministerio de Educación Panamá, 2000, párr.3).

2.1.14 Paraguay.

Paraguay se rige a través del Plan Educacional Ñandutí 2003/2015. “Por una Educación para Todos con Calidad y Equidad”. Su misión es “que todos/as los/las paraguayos/as están comprometidos en afianzar a la educación como componente de cambio social y promueve el mejoramiento de las condiciones de vida de la población paraguaya, tendiente a la calidad de vida de excelencia (Ministerio de Educación y Cultura República del Paraguay, 2002, p.60). Entre sus objetivos se encuentra: la universalización de la educación de calidad y equidad, el acceso prioritario aquellas poblaciones más vulnerables y desfavorecidas –primera infancia, jóvenes, minorías étnicas-, atender las necesidades de aprendizaje acceso equitativo, reducir el analfabetismo y las disparidades –zonas rurales y urbanas-. El Ministerio de Educación y Cultura de país desarrolla lo siguiente:

a) Alfabetización:

-Programa de educación básica bilingüe de jóvenes y adultos PRODEPA- (2002/2006): Este programa posibilitó “la ejecución de una parte del Plan Estratégico de la Reforma Educativa posterior "Paraguay 2020””. Se desarrolló en el marco del Programa Escolar de Educación Bilingüe –PEEB-, que contempló el inicio de la alfabetización en la lengua materna del educando, la enseñanza de la primera y de la segunda lengua, y la enseñanza en ambas lenguas de los contenidos curriculares, para “personas mayores de 15 años que no han accedido y no han concluido sus estudios de básica, que viven en las zonas rurales o en las zonas marginales urbanas, y que están en situación de pobreza o pobreza extrema”(OEI,2007, párr.7).

b) Calidad de la enseñanza: No se encontraron programas y planes al respecto.

c) Atención Primera Infancia:

-Programa Centro de atención a la infancia y a la familia Prodepa Koe Pyahu (2005-2011): Brindó cobertura de atención integral a hijos e hijas menores, de 0 a 5 años, de madres analfabetas, donde se le brindó alimentación, salud, estimulación

temprana y juegos correspondiente a las regiones de los departamentos Central, Capital, Cordillera y Ñe'êmbucù.

2.1.15 Perú.

En Perú, el Ministerio de Educación, la Dirección general de Educación Básica Especial y el Ministerio de desarrollo e inclusión social son entidades que desarrollan programas y planes en materia educativa. Su política educativa se dirige hacia la educación para todos a través del Plan Nacional de Educación para Todos (2005-2015) “Hacia una educación de calidad con equidad”. Entre los objetivos que persigue se encuentran:

Lograr un servicio educativo de calidad, que asegure aprendizajes básicos, orientados al desarrollo humano a lo largo de la vida y al respeto y cuidado del medio ambiente, y que atienda nuestra diversidad cultural, étnica y lingüística, con equidad de género, garantizar la equidad en la educación, orientada a superar las brechas que devienen de la inequidad de género y de la discriminación sociocultural, étnica y lingüística, así como de aquellas que provienen de otros factores de desigualdad, en particular la socioeconómica y la derivada de la discapacidad, y asegurar que todas las niña/os, especialmente aquellos que se encuentran en condiciones de discriminación, exclusión o pobreza, concluyan una educación primaria gratuita y de calidad, con equidad que les permita contar con los aprendizajes básicos para tener mejores condiciones de vida. (Ministerio de Educación Perú, 2005, p.16).

a) Alfabetización:

-Programa de Movilización para la alfabetización (2003-2012): Programa orientado a definir políticas para afrontar el analfabetismo en el país. Su misión fue asegurar que el proceso de alfabetización sea de calidad y se realice con calidad, certificando a los participantes la posibilidad de seguir aprendiendo así como garantizando la continuidad de sus aprendizajes.

b) Calidad de la enseñanza:

- Plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (2009-2018): Es el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social el que se constituyó como entidad encargada de coordinar el plan, aunque éste mismo “es el resultado del trabajo coordinado entre los diferentes Sectores del Estado, quienes expresamente reafirman su compromiso con las personas con discapacidad” (CONADIS y MIMDES, 2009, p.3). Entre sus principios, encontramos: la igualdad, el respeto, la inclusión, la no discriminación entre otras. Su objetivo general es proteger los derechos de estas desde la igualdad y el respeto a su dignidad. Una de las perspectivas en Educación es la atención educativa bajo el enfoque inclusivo.

-Plan Piloto de Educación Inclusiva (2003-2012): Este Plan “se inscribe en una mirada de mediano plazo, inspirada en el Plan de Igualdad de Oportunidades -D.S. N° 049-2002- la Década de Educación Inclusiva 2003-2012 –Decreto Supremo N° 026-2003-ED-“ (Ministerio de Educación Perú, n.d, p.6). Su finalidad fue “impulsar procesos de inclusión educativa de niños/as y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico-productiva” (n.d, p. 7).

-Programa para el desarrollo de la Educación Inclusiva y social PRODIES – (2009-2011): Estudiándose actualmente una posible ejecución, quedando integrado dentro del sistema educativo Peruano. Desarrollado conjuntamente con el Ministerio de Educación de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo –AECID-, con la colaboración de otros organismos del Estado y sociedad civil como gobiernos locales y regionales, e instituciones de carácter privado como la Fundación ONCE para América Latina –FOAL- y la Compañía Telefónica del Perú. Su objetivo es legitimar una atención educativa de calidad en unos centros educativos seleccionados de 5 regiones del Perú- Cajamarca, Piura, La Libertad, Ica y Lima- defendiendo el desarrollo de la inclusión educativa y social de los niños/as y jóvenes con alguna discapacidad bajo. Las actividades que se realizan giran en torno a:

La atención, capacitación y monitoreo del profesorado participante mediante la creación de un sistema informático de recopilación y tratamiento de datos; incluyendo la dotación de un modelo de funcionamiento y organización que facilite el

fortalecimiento de la Dirección General de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación. (Ministerio de Educación Perú, n.d, p.8).

Con la misión de consolidar la inclusión de las personas discapacitadas en el sistema educativo.

-Programa atención a alumnos con NEE (2001-2013): En este programa toda la comunidad educativa es favorecida desde sus docentes, alumnos hasta los padres, con el fin de promover el desarrollo integral de todos los alumnos con necesidades educativas especiales, entre 4 a 14 años, en igualdad de oportunidades. Durante sus años de ejecución hasta la actualidad, ha conseguido una mejora en el rendimiento escolar de este tipo de alumnado y en su socialización, generándose retroalimentación y reflexión sobre los retos y posibilidades de la educación inclusiva avanzando, a su vez, en el desarrollo de actitudes de solidaridad, tolerancia y comprensión de las diferencias.

c) Atención primaria infancia:

- Programa Nacional Wawa Wasi (2001-2012): Wawa Wasi “es una palabra quechua que significa "Casa de niñas y niños" (Municipalidad provincial de Sullana, n.d, párr1). Su objetivo fue generar condiciones positivas para el desarrollo integral de niños/as menores de 4 años, especialmente aquellos que se encuentran en situación de riesgo.

-Programa intervención temprana –PRITE- (??-??): Brinda el servicio educativo a los niños/as menores de cinco años con discapacidad conjuntamente trabajando en la base de la familia. La labor de este programa es interdisciplinaria y global porque considera al niño en todo su transcurso evolutivo como un ser en desarrollo.

- Programa Nacional Cunamás (??-??): Su propósito es el fortalecimiento de la atención integral de niños y niñas de 6 meses a 3 años de edad en situación de pobreza y pobreza extrema. Su objetivo general va dirigido a “mejorar el desarrollo infantil de los niños/as menores de 36 meses de edad que viven en zonas de pobreza y pobreza extrema para superar las brechas en su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional” (Ministerio de desarrollo e inclusión social, n.d, párr.2).

2.1.16 Uruguay.

En Uruguay es el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Desarrollo Social organismos que desarrollan programas y planes educativos, y de inclusión. Su política actual, la Ley general de Educación N° 18.437, incluye la estrategia Nacional para la infancia y adolescencia ENIA (2010-2030) cuyo objetivo principal es “promover una infancia y una adolescencia saludable, para garantizar la sustentabilidad social, democrática y económica del país” (Ministerio de Educación España y OEI, 2011, p.7), dando un especial énfasis en el reconocimiento de la primera infancia como primera etapa educativa de la vida y a la desarrollo de una educación de calidad para los mismos.

a) Alfabetización:

-Programa “Yo sí puedo” (2007-??): Su objetivo es que la población iletrada aprenda a leer y escribir ampliando, a su vez, los horizontes culturales y el desarrollo de su autoestima.

-Programa Nacional de Alfabetización “Encuentro” (2007-2013): Una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación impulsada con la participación del Consejo General de Educación y las direcciones departamentales de escuelas. Su objetivo general es “reducir a cero los niveles de analfabetismo en la población de 15 años en adelante” (CAFESG, 2013, párr. 4). Los dos grupos prioritarios de atención son “los jóvenes y adultos analfabetos que no han podido adquirir los conocimientos suficientes y aquellos jóvenes que no están escolarizados, especialmente adolescentes y mujeres jóvenes” (2013, párr. 11).

b) Calidad de la enseñanza:

-Programa Uruguay estudia (2009-??): Algunos de sus propósitos son: lograr que un mayor número de jóvenes, hombres y mujeres y adultos tengan oportunidades de acceso a la educación y formación. Su objetivo general es “contribuir a la formación de estas personas para su inclusión y participación social, activa e inteligente, en los procesos de desarrollo humano del país democrático, social, innovador, productivo e integrado” (Ministerio de Educación y Cultura Uruguay, n.d, párr.3).

-Programa Nacional de Discapacidad –PRONADIS- (2010-2015): Su misión es “desarrollar acciones políticas focalizadas y transversales sobre discapacidad desde la perspectiva de derechos e impulsar la inclusión de las personas con discapacidad desde un enfoque positivo basado en las capacidades” (Ministerio de Desarrollo Social, n.d, párr.1). Su objetivo general está dirigido a “mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, entendiendo que a través de la capacitación de estas se puede lograr su inclusión social y en el mercado laboral” (n.d, párr.1).

-Programa de fortalecimiento educativo (??-2012): En el 2012 fue evaluado finalmente. Tuvo como finalidad, disminuir tanto el analfabetismo como la deserción en los niveles de educación formal. Al mismo tiempo, buscó “generar condiciones para que se cumpla cabalmente el derecho a la educación básica para todos y todas, a lo largo de toda la vida” (Ministerio de Desarrollo Social, 2013, párr.1). Destinado a personas de más de 14 años que iletradas que no hayan finalizado sus estudios primarios y personas con discapacidad, integrando a personas o grupos con necesidades diferentes y especiales.

-Programa Jóvenes en Red (2012-??): “Es un programa interinstitucional (...) que pretende promover el ejercicio de derechos de jóvenes de 14 a 24 años, desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo” (Ministerio de Desarrollo Social, 2012, párr.1), a través de un abordaje exhaustivo, geográfico y en comunidad. Especialmente para aquellos “pertenecientes a hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza y que no tengan empleo formal” (2012, párr.2).

-Programa Aulas Comunitarias –PAC- (2006-2009): Este programa proporcionó aquellos jóvenes de hasta 16 años un lugar donde pudieran iniciar o continuar sus estudios secundarios, intentando reinsertarlos en el sistema educativo formal, disminuyendo la tasa de repetición y deserción, promoviendo el desarrollo de capacidades expresivas y la revinculación con las instituciones educativas.

-Programa de fortalecimiento de vínculo escuela/familia/comunidad (1999-2009): Su propósito fue:

Diseñar, experimentar y evaluar la factibilidad de expansión de un modelo de prestación de servicios orientados a generar el fortalecimiento de los vínculos entre las Escuelas de

Tiempo Completo, las familias y la comunidad, para contribuir a una mejora en la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos. (OEI, n.d, párr.1).

-Programa de maestros comunitarios (2005-??): “Atiende a niños con bajo rendimiento escolar, con problemas de asistencia y repetidores” (UNESCO, n.d, párr.3). Los organismos responsables son el “Consejo de Educación Inicial y Primaria – CIEP-, Administración de Nacional de Educación pública –ANEP- y Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social del país (...) Busca contribuir a la equidad y la calidad de la educación primaria” (n.d. párr. 2). Para este programa el núcleo familiar y su relación con el conocimiento es lo importante ya que se les induce a que los niños aprendan al mismo tiempo que los adultos se van convirtiendo en referentes.

c) Atención a la primera infancia:

-Centro de atención a la infancia y la familia -CAIF- (1988-2013): En 2013 CAIF cumplió 25 años de asistencia. Actualmente es una de las principales políticas de Estado. Es un compromiso del Estado y la Sociedad Civil organizada en Asociaciones Civiles cuyo objetivo es:

Garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, a través de las modalidades urbanas y rural. (Plan CAIF, n.d, párr.11).

Se rigen por la equidad social brindando propuestas de alta calidad educativa en las instituciones de atención a los mismos especialmente a aquellos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social.

2.1.17 Venezuela.

Venezuela cuenta con el Ministerio del Poder Popular para la Educación que es el encargado de ejecutar programas y planes en materia educativa-inclusiva. Venezuela responde a una política educativa como medio para cumplir los objetivos de la

Declaración de Jomtien y el Foro de Dakar³⁸ llamado Plan de Educación para Todos, siendo la esencia de un conjunto de iniciativas que se dirigen a fortalecer la participación social en el diseño, control, monitoreo y evaluación de las políticas educativas nacionales, respondiendo a demandas como las necesidades de aprendizaje, la producción de materiales y equipamiento, formación de docentes, etc.

a) Alfabetización:

-Programa Misión Robinson “Yo sí puedo” (2003-??): En la República Bolivariana de Venezuela la alfabetización es exigida para ingresar a la educación básica y tiene como finalidad eliminar el analfabetismo en jóvenes y adultos venezolanos.

b) Calidad de la enseñanza:

-Programa Misión Ribas (2003-2013): Su misión es formar integralmente a jóvenes y adultos/as que no han finalizado los estudios secundarios y puedan comenzar el bachiller, a través de una metodología de “teleclases”, promoviendo la facilidad de acceso para todos/as.

-Programa de Educación Especial –PEE- “También somos Venezuela” (1995-??): Fue destinado “al desarrollo de las potencialidades de niños/as y jóvenes con déficit auditivo, visual y/o cognitivo, déficit visual y sordera profunda, así como discapacidades motoras, dificultad de aprendizaje, autismo y síndrome de Down” (Fundación Musical Simón Bolívar, n.d, párr.2).

c) Atención a la primera infancia:

-Programa de Atención Infantil Comunitaria ATICOM (1992-??): “Es un programa de Educación No Formal de atención integral a niños/as, familiares y comunidad del sector de Caracas, sector socio-económicamente desaventajado” (UNESCO, n.d, párr.1). Contiene tres tipos de acción: “visita a los hogares (...), ofrece un currículo de educación preescolar diseñado bajo las directrices de la realidad socio-cultural (...) y propicia la participación de los adultos” (n.d, párr.5).

³⁸ Explicados en el capítulo I.

2.1.18 Brasil.

Este país se dirige hacia dos políticas educativas. Primero, el Plan Nacional de educación que tiene como objetivos: elevar el nivel educativo general de la población; la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles reduciendo las desigualdades sociales y regionales y la democratización de la gestión pública en los establecimientos legales, obedeciendo a los principios de la participación de los profesionales y de la comunidad en la vida escolar. Brasil, además, desarrolla el Plan de Acción Presidente Amigo de los Niños y Adolescentes (2004-2007) conjuntamente entre:

El Ministerio de Educación y otras instituciones como Ministerio de Bienestar Social, Ministerio de las Ciudades, Ministerio Extraordinario de Seguridad Alimentaria y Combate al Hambre, Ministerio de Integración Nacional, Ministerio de Justicia, Secretaría Especial de Derechos Humanos, y el Consejo Nacional para los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, entre otros. (Ministerio de Educación Brasil, 2003, pp.3-4).

Persiguió reducir la desigualdad en los infantes y jóvenes en relación a todas las formas de violencia, promoviendo y garantizando el ejercicio de sus derechos. Sus compromisos son “la promoción de una vida sana, una educación de calidad, protección contra el Abuso y la Violencia Protección y la lucha contra el VIH / SIDA” (2003, p.3).

El Ministerio de Educación es el organismo que desarrolla programas y planes educativos, entre los cuales se encuentran:

a) Alfabetización:

-Programa “Yo sí puedo” (??-??): Destinado a todas las personas iletradas del país. Es novedoso que en este país se ofreció el programa, además, a los pescadores Brasileños, con el objetivo de ofrecerles procesos de alfabetización y educación ciudadana cuando no hay tiempo de pesca.

-Programa Brasil Alfabetizado –PBA- (2003-2011): Pretendió “eliminar el analfabetismo en el país (...) a través de convenios con instituciones de los

alfabetizadores y adultos jóvenes, responsables de la formación de la alfabetización, la matrícula de los alumnos y la organización de todo el proceso de alfabetización” (OEI, n.d, párr.1)

b) Calidad de la enseñanza:

- Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para el Servicio de Educación de Jóvenes y Adultos –EJA- “Haciendo Escuela” (??-??): Pretende que la población que no tuvo la oportunidad de acceder o permanecer en la escuela primaria –edades comprendidas entre 7 a 14 años-, pueda iniciar o dar continuidad a la primaria.

-Programa de Asistencia Educativa Especializada para Personas con Discapacidad – PAED- (??-??): Intenta:

Complementar los recursos financieros existentes de educación especial de las escuelas privadas mantenidas por organizaciones no gubernamentales, sin fines de lucro, para el logro de la asistencia calificada de los estudiantes con discapacidad, cuya situación no les permite la integración a clases comunes en la educación regular. (OEI, n.d, párr. 1).

-Programa de Educación Inclusiva “Derecho a la Diversidad” (??-??): Tiene como objetivo formar a los directivos y docentes para llevar a cabo la transformación de los sistemas educativos en inclusivos, basados en el principio de igualdad de oportunidades. El programa promueve “la educación continua para los directivos y educadores de los sistemas estatales y municipales de educación para que sean capaces de ofrecer educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva” (Ministerio de Educación Brasil, n.d, párr.1). Después de la formación recibida, éstos deben ser capaces de formar a otros gestores y educadores.

- El Programa de Accesibilidad en la Educación Superior –Incluir- (2005-??): Persigue “garantizar el pleno acceso de las personas con discapacidad a las instituciones federales de educación superior –IFES-“(Ministerio de Educación Brasil, n.d, párr.1). Su objetivo principal es fomentar la accesibilidad a estas instituciones, asegurando la integración de las personas con discapacidad a la vida académica.

-Programa de Sala de Recursos Multifuncionales (¿??-¿??): Tiene como objetivo

Apoyar la organización y la prestación de Servicios de Educación Especializada –ESA-, siempre de forma de complementaria o adicional a los estudiantes con discapacidades, los trastornos generalizados del desarrollo, de alta capacidades matriculados en las clases de las escuelas regulares, lo que garantiza sus condiciones de acceso, participación y aprendizaje. (Ministerio de Educación Brasil, n.d, párr.1).

El programa proporciona a las escuelas públicas un “conjunto de equipos informáticos, mobiliario, material didáctico y la accesibilidad para la organización espacial de la enseñanza especializada” (n.d, párr.2).

-Programa de Escuela abierta (??-??): Este programa “alienta y apoya la apertura, los fines de semana, de algunas unidades de las escuelas públicas ubicadas en zonas de vulnerabilidad social”. Es una:

Estrategia de mejora de la colaboración entre la escuela y la comunidad para ocupar creativamente el espacio de la escuela los sábados y/o domingos con actividades educativas, culturales, de forma inicial para el empleo y la generación de ingresos que ofrece a los estudiantes y la población circundante. (Ministerio de Educación Brasil, n.d, párr.1).

c) Atención a la primera infancia:

-Prog. Proinfancia (2007-2014): Cuyo objetivo principal es “proporcionar asistencia financiera al Distrito Federal y los municipios para garantizar el acceso de los niños a las guarderías y a las escuelas de educación infantil en las escuelas públicas” (FNDE, n.d, párr.3).

2.1.19 Ecuador.

Ecuador es el país de estudio de esta investigación que será analizado en el tercer capítulo de la tesis.

Este país desarrolla su política educativa a través de tres planes nacionales. En primer lugar, se encuentra el Plan Nacional de Educación para Todos (2003-2015). Este Plan está destinado “a niños/as, jóvenes y adultos con atención preferente que se ubican

en situaciones de riesgo de vulnerabilidad social y económica” (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación y Dirección Nacional de Planeamiento, 2003, p.1). Su misión se dirige a viabilizar la ejecución de programas y proyectos orientados a los colectivos antes nombrados, con el fin de “fortalecer la identidad cultural (...) lograr la integración social, cultural y económica del pueblo (...) atender preferentemente la educación preescolar, escolar, la alfabetización y la formación social, cívica y cultural de los sectores marginados”(2003, p.27), por lo tanto, se necesita mejorar la capacitación y perfeccionamiento de recurso humano atendiendo a las necesidades de la población marginada del sistema educativo y propiciar el desarrollo cultural del país, entre otros, incrementando la inversión social en educación para todos con criterios de equidad y calidad.

En segundo lugar, se desarrolla el Plan Decenal de Educación (2006-2015) que plantea una gestión estatal que garantice las diferentes prioridades con un sentido inclusivo, pluricultural y multiétnico. Su misión es:

Ofertar, (...) una educación de calidad que permita cumplir con la visión, basada en los principios de calidad, equidad, inclusión, pertinencia, participación, rendición de cuentas, diversidad, flexibilidad y eficiencia, que articule los diferentes componentes del sistema nacional de educación a través del compromiso y participación de la sociedad en la construcción e implementación de una propuesta educativa que procure el desarrollo humano y satisfaga los requerimientos socioeducativos. (Ministerio de Educación y Cultura de Educación Ecuador, n.d, p.9).

Su objetivo general es garantizar “la calidad de la educación con equidad, visión intercultural e inclusiva, desde un enfoque de los derechos y deberes, para fortalecer la formación ciudadana y la unidad en la diversidad de la sociedad” (n.d, pág.4).

Por último, está el Plan Nacional del Buen vivir (2009-2013), el cual “plantea nuevos retos (...) orientados hacia la reconstrucción de un Estado plurinacional e intercultural y finalmente poder alcanzar el Buen Vivir los/as ecuatorianos/as” (SENPLADES, 2013, párr.2) desde una perspectiva igualitaria y de aceptación de la diversidad, favoreciendo la cohesión e integración social. En esta dirección es la Ley Orgánica de Educación Intercultural –LOEI- la que:

Garantiza el derecho a la educación, establece los principios y fines generales que orientan la Educación Ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. (Ministerio de Educación Ecuador, n.d, p.8).

Entre sus principios generales, se encuentra el de “equidad e inclusión” que “asegura a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo, garantizando la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales desarrollando una ética de la inclusión” (n.d, p.10).

En Ecuador, el organismo principal encargado de desarrollar y ejecutar planes y programas en materia educativa es el Ministerio de Educación, entre los programas y planes se encuentran:

a) Alfabetización:

-Programa Nacional de Alfabetización “Minga³⁹ por la esperanza” (2005-2015): Su objetivo principal es “desarrollar el Programa Nacional de Alfabetización, a través de nuevas estrategias metodológicas para reducir el índice de analfabetismo, a fin de garantizar una mayor participación de estos grupos excluidos en la vida política, económica y social de los ecuatorianos” (Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador y la Dirección Nacional Educación Popular permanente, n.d, p.2). Para ello se pretende que jóvenes y adultos conozcan el proceso de lectoescritura, proporcionando materiales básicos que mejoren la calidad de vida de estas personas organizando puntos de alfabetización en aquellos sectores poblacionales con más índice. En el año 2011, se convocó el método Cubano “Yo sí puedo” para acelerar los cambios en el índice de analfabetismo en la población Ecuatoriana en doce meses.

³⁹ Labor no remunerada para el beneficio de una comunidad, familia o persona.

b) Calidad de la enseñanza:

-Plan Nacional de Inclusión Educativa (2006-??): Elaborado por parte de la División Nacional de Educación Especial del país, con el objetivo de “responder a las demandas de la población que aún se encuentra fuera del sistema educativo”. Los objetivos fueron:

Mejorar la atención educativa de niños/as y jóvenes con NEE incluidos en la escuela regular, ampliar la cobertura de atención, estructurar un modelo de inclusión educativa, y desarrollar una guía práctica para los maestros, una guía para padres de familia, una guía para estudiantes de la educación regular y una guía para docentes de la zona de influencia. (OREALC y UNESCO, 2010, p.113).

-Programa de Educación Inclusiva (2011-??): Destinado a todos los niños/as con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad, con el objetivo de incluirlos en el sistema sin marginación ni exclusión de ningún tipo. Oferta a su vez, capacitación para los maestros de la educación generalista en materia de inclusiva y remodelación de la instituciones para eliminar cualquier tipo de barreras.

-Programa Nacional de Educación y del Buen vivir (2009-2013): Su objetivo principal es desarrollar iniciativas sobre el Buen Vivir, y crear espacios de participación y promoción de derechos. Los proyectos asociados al programa versan en “escuelas del buen vivir”, “escuelas solidarias”, “escuelas de calidad”, “educación para la democracia” entre otros. Tiene una visión del mundo centralizada en el ser humano, inserto en un contexto natural y social.

-Programas Redes Escolares Autónoma Rurales –Redes amigas- (1998-2005). Entre sus objetivos se encuentran:

Otorgar autonomía aproximadamente al 20% de las escuelas rurales para el manejo de recursos con una mayor participación de padres y componentes de la comunidad en la administración escolar y mejorar las condiciones de enseñanza de la educación básica rural. (Ministerio de Educación y Cultura Ecuador, 2005, p.28).

-Programa de mejoramiento a las escuelas unidocentes (2000-??): “Está en la perspectiva de derechos, busca asegurar el derecho de niños y niñas” (Ministerio de Educación y Cultura Ecuador, 2005, p.3). Este programa se compone de un conjunto de

acciones para el mejoramiento de los servicios educativos a favor de las escuelas de los sectores más pobres, comenzando por las escuelas unidocentes ya que son muchos los niños/as que asisten, permanecen y aprenden en este tipo de escuelas en Ecuador.

-Programa Nacional de Educación Preescolar Alternativa –PRONEPE- (¿??-¿??): Programa permanente de educación pre-escolar, cuyo objetivo es “brindar atención a los niños y niñas, de 3 a 6 años, de los sectores rurales y urbano marginales del país, favoreciendo de esta manera el desarrollo de las capacidades básicas y la construcción de conocimientos significativos”(Ministerio de Educación y Cultura Ecuador, 2005, p.21). Este programa pretende ofrecer una:

Educación de calidad a los sectores más pobres del país (...) con alternativas de educación preescolar y estimulación temprana; favoreciendo de esta manera el desarrollo de las capacidades básicas y la construcción de conocimiento integral y significativo de los niños/as ecuatorianos. (OEI, n.d, párr.1-2).

-Programas basados en la comunidad desarrollados en sectores marginales de Guayaquil (1979-??): “Incluía cuatro componentes básicos: atención preescolar; atención primaria de salud; comunicación social y recreación; promoción y organización de las mujeres” (OEI, n.d, párr.3). Su objetivo fue “mejorar las condiciones de vida de los contextos marginales de los sectores urbanos de Guayaquil” (n.d, párr.4), intentando favorecer a los niños como a las madres. Este programa contenía dos modelos: el Hogar Comunitario y el Centro Comunitario. El primero, se dedicaba a cuidar aquellos niños de madres trabajadoras, mientras que el segundo, brinda cuidado a más de 100 niños en algunos lugares facilitados por la comunidad. Los niños estaban “a cargo de promotoras comunitarias seleccionadas por la comunidad y entrenadas por el programa” (n.d, párr.6).

-Programa Ecuador sin Barreras (2008-??): Es un programa que sigue la filosofía de la inclusión propiciando la misma en personas con discapacidad, garantizando sus derechos en la sociedad Ecuatoriana. Promueve la sensibilización hacia la población más vulnerable que ha permanecido invisible durante mucho tiempo.

-Programa Sonríe Ecuador (2007-??): Se basa en valores como la solidaridad, el respeto y la alegría, sustentándose en la visión del buen vivir. “Este programa ha capacitado a diferentes actores como: servidores públicos, estudiantes universitarios,

profesionales y actores sociales” (Ministerio de Educación Ecuador, n.d, párr.1). Sus objetivos generales son:

Contribuir en la creación de un Ecuador en el que la ciudadanía fortalezca sus valores y principios humanos, y propiciar la reconstrucción de una cultura de respeto, amabilidad, alegría y solidaridad en la sociedad a través de la comunicación y desarrollo de esos principios y valores. (n.d, párr.2).

Entre los específicos se encuentran dos de nuestro interés “Contribuir en la mejora de las condiciones de vida de niños y jóvenes en riesgo social, e institucionalizar el fomento de los valores humanos de respeto, alegría y solidaridad” (párr.2-3).

-Programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores –Síprofe- (2008-??): Inició en el 2008 y hasta la presente fecha no sé sabe cuando concluirá. El Estado Ecuatoriano lo tiene como política, como lo señala la LOEI en su artículo 112, "El desarrollo profesional es un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación” (Órgano del gobierno del Ecuador, 2011, p. 35). El desarrollo profesional promueve la formación continua del docente a través del Sistema de Desarrollo Profesional Educativo. Su propósito es mejorar la educación del país, mediante la capacitación y formación de los docentes y directivos de las instituciones educativas. Se ejecuta mediante convenios con universidades y, desde 2011, también con institutos pedagógicos. Uno de los módulos en estas capacitaciones es el de Inclusión Educativa. El módulo se desarrolla con los maestros/as en el tiempo de 10 horas pretendiendo cumplir una serie de objetivos alrededor de tres ejes fundamentales: el actitudinal, el procedimental y el cognitivo. El actitudinal hace referencia a la sensibilidad por parte de los maestros hacía la inclusión analizando sus propias percepciones, el procedimental versa sobre las acciones que realizan los docentes en la inclusión de niños/as con NEE en su quehacer diario tanto en el aula como en el centro, y el cognitivo relativo a la familiarización de los docentes con el principio de la Educación Para Todos desde el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad. En la actualidad, se ha promocionado realizar otra capacitación con el tema “Adaptaciones curriculares para niños y jóvenes con NEE”. No se ha ejecutado

aún debido a que se encuentran un grupo de profesionales avalados por el Ministerio del país en plena elaboración de los módulos.

c) Atención a la primera infancia:

-Programa de desarrollo infantil –PDI- (1998-??): “Es un programa permanente del INNFA⁴⁰ (...) que tiene un papel importante en la protección social” (OEI, n.d, párr.1) suministrando a niños/as de 0 a 6 años en condiciones de pobreza, cuidado, educación preescolar y alimentación y, dan a las madres con hijos/as pequeños la oportunidad de trabajar. Su objetivo general es favorecer al desarrollo óptimo de estos niños/as a través de cuidados sanitarios, nutricionales, psicosociales, educacionales, etc.

2.1.20 Valoraciones globales sobre los programas y planes.

En el anexo 2, dada su extensión, se presenta el cuadro 2.1 con toda la información recogida acerca de los programas y planes de cada uno de los países de América Latina anteriormente explicados.

Son Argentina, México, Perú, Uruguay, Brasil y Ecuador países que han conseguido avance en temas de inclusión atendiendo a un mayor número de iniciativas en las tres categorías analizadas –alfabetización, calidad de la enseñanza y atención a la primera infancia-.

La República Dominicana, Nicaragua, Guatemala, Paraguay, Panamá, Venezuela y Cuba, son países que no desarrollan ni contienen un número importante de propuestas educativas/inclusivas. Cuba destaca por ser un país con educación obligatoria y gratuita para todos/as, pero en lo relativo al desarrollo de programas y planes en la materia que en este estudio requiere no se sitúa entre los países sobresalientes.

El conjunto de los restantes países se encuentran en una posición intermedia entre los cuales se encuentran Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador y Honduras.

⁴⁰ Instituto Nacional de la Familia.

Es llamativo resaltar la falta de información encontrada sobre los programas en atención a la primera infancia en muchos de los países como Bolivia, Costa Rica, Cuba, Republica Dominicana, Guatemala, Nicaragua, Venezuela y Brasil, siendo la primera infancia el primer objetivo de la EPT para el 2015, pretendiendo “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (UNESCO, 2000, p.8).

La alfabetización es un objetivo desarrollado por todos los países del LAC como unos de los pilares fundamentales. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO-UIS, 2013, p.14) actualmente:

Bolivia es el único país que registra un acceso a los programas de alfabetización de más de un 50% de la población analfabeta, seguido a distancia de países como El Salvador, Nicaragua, Colombia, Ecuador, México y Perú, los cuales registran entre un 10 y 17% de acceso a los programas de la población potencial que lo requiere.

Los planes y programas sobre la calidad de la enseñanza son propuestos por todos los países –aunque no se encontrado datos relativos a Cuba y Paraguay-, contemplando específicamente los relativos a la educación inclusiva y formación docente.

Los países del LAC respaldan por una serie de planes y programas dirigidos a todas las personas sin distinción de ningún tipo –edad, raza, capacidad especial, etc.- , creando espacios de reflexión considerando que la alternativa educativa inclusiva debe obtener un lugar sustancial, ya que permite a los infantes, niños/as, jóvenes, adultos y madres –con o sin necesidades especiales- iniciar o seguir su proceso educativo pendiente, desarrollarse en el plano profesional, participación de las familias en el proceso educativo de los hijos, mayor número de servicios de atención para grupos sociales minoritarios, la alternativa de combinar lo laboral con lo familiar, desde los principios de igualdad, justicia, protección y compromiso.

Las políticas públicas reflejan el desarrollo y promoción de prácticas pedagógicas inclusivas que luchan contra toda forma de discriminación en un marco de promoción de la equidad, atendiendo a grupos prioritarios como las personas con discapacidad, estudiantes con NEE, poblaciones indígenas, personas en situación de pobreza, poblaciones rurales, los que abandonaron la escuela, no escolarizados,

personas analfabetas y los migrantes. Se puede confirmar que los países del LAC disponen de información relativa a factores de contexto, recursos, procesos, resultados sobre el impacto educativo/social de la inclusión. Las autoridades educativas nacionales ponen énfasis en la dimensión social de la inclusión y en la igualdad de oportunidades educativas, aunque en ocasiones, las condiciones no son las idóneas para traducirse en un cambio efectivo y profundo en las prácticas institucionales y pedagógicas de la escuelas y aulas.

En este apartado es importante recordar que solamente se centra el interés en las políticas públicas impulsadas por los Sistemas Nacionales de los países de Latinoamérica y el Caribe. Cabe comentar que, seguramente, existan iniciativas y propuestas a nivel privado en cada de uno de los países enumerados, pero este análisis se ha centrado exclusivamente en la información sobre programas y planes de carácter público nacional.

2.2 OTROS PROGRAMAS Y PLANES A NIVEL REGIONAL.

Después haber desarrollado los planes y programas en materia de Inclusión existentes en cada uno de los países del LAC a nivel nacional, se examinan otras propuestas a escala regional. En materia inclusiva se encuentran:

2.2.1 Programa Subregional Andino de Servicios Básicos contra el Hambre PROANDES.

Programa promovido por UNICEF. Es una propuesta subregional de los cinco países andinos. Los países integrantes son Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela -países del pacto Andino LACAN-. El objetivo principal del programa es atender los sectores de pobreza, y generar condiciones para la plena aplicación de los niños y mujeres de las áreas más pobres propiciando su supervivencia mediante los principios de equidad e inclusión. Los servicios sociales comunes básicos que incluye son: la salud y la nutrición, la educación y el agua y saneamiento. Cada país lo centra en las poblaciones más vulnerables. Ecuador dirige su acción a la población indígena de la sierra y la población afroecuatorinana de la costa. Perú, en las áreas más pobres de los Andes. Colombia atiende a las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas.

Bolivia se centra en la población indígena Quechuas y Aymaras y zonas rurales en situación de pobreza. Venezuela se dirige a la población indígena. Las acciones realizadas por los países son:

Bolivia se centra en “salud materna e infantil, agua, saneamiento e higiene rural, educación básica, desarrollo infantil, empoderamiento de las mujeres rurales, seguridad alimentaria doméstica y microcréditos”. Por su lado, Colombia en “el fortalecimiento de la capacidad local de administración, promoción de la participación comunitaria y apoyo a las alianzas en la planificación y suministro de los servicios básicos”. Ecuador en “la educación básica, agua y saneamiento, salud y nutrición y política social”. Perú en “salud materno-infantil, nutrición infantil, agua y saneamiento, educación básica rural, generación de ingresos para mujeres y auto-gobierno de las comunidades”, y por último Venezuela se centra en “el apoyo al desarrollo local, suministro de servicios básicos integrados mediante el fortalecimiento de organizaciones y la acción, la administración pública y proyectos intersectoriales” (OREALC y UNICEF, 1999, párr. 14-18).

2.2.2 Programa regional de Educación inclusiva PREI.

Los países integrantes son los de “la Región Mesoamericana compuesta por los países de Centro América: Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá” (REMEI, 2008, p. 3). El objetivo general es:

Promover el enfoque y la filosofía de la Educación Inclusiva en los países de la Región Mesoamericana, para asegurar el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación de la niñez, de la juventud y de la población adulta. (2008, p.35).

Quiere lograr que todos aprendan juntos, independientemente de su condición, promoviendo la atención a la diversidad en coherencia con los principios de la Educación Para Todos/as. Trabaja en torno a seis líneas estratégicas:

- La toma de conciencia para la Educación Inclusiva.
- Desarrollo de un currículo inclusivo.
- Desarrollo de leyes, políticas, normativas y procedimientos.
- Desarrollo profesional.
- Financiamiento.

- Participación de la familia y la comunidad. (2008,pp.35-39)

La orientación que tiene el programa pretende la construcción de sociedades más justas que sepan aprovechar las potencialidades de la diversidad.

2.2.3 Programa de educación no formal y promoción social de la Fundación Fe y Alegría.

Los países participantes en el programa son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, Guatemala, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela. Sus propuestas van dirigidas:

A la educación no formal y promoción social para los colectivos vulnerables y excluidos como jóvenes en riesgo, mujeres cabeza de hogar y adultos mayores, personas con discapacidad, buscando una formación ciudadana y desarrollo comunitario y una transformación de situaciones de pobreza y exclusión. (Fundación Internacional Fe y Alegría, n.d, párr.1).

El objetivo es mejorar de la calidad de vida y la igualdad de oportunidades. Se propone dar respuesta a esta problemática a través de diferentes estrategias y actividades como educación recreativa, artística y deportiva, acciones de sensibilización y concientización ambiental y participación ciudadana de adolescentes.

2.2.4 Programa “Yo sí puedo” cubano.

Este programa es tanto una propuesta nacional como regional. Es nacional, como se ha especificado anteriormente, porque es un programa llevado a cabo por algunos ministerios de educación en el marco de los programas gubernamentales. También se sitúa como iniciativa regional ya que son varios los países que lo desarrollan.

El Programa fue instituido en el año 2001 por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño -IPLAC- con el objetivo de ayudar a los pueblos del Tercer Mundo afectados por el analfabetismo. Fundado por Leonela Relys, doctora en Ciencias Pedagógicas, mientras que estaba Fidel Castro en el poder. Entre los países que lo utilizan se encuentra Venezuela, Bolivia, México, Argentina, Ecuador, Guatemala, El Salvador, Colombia, Brasil, Uruguay, República Dominicana, Nicaragua y Panamá. Es

un método de educación para la alfabetización de toda la población perteneciente a sectores marginados y excluidos del sistema educativo y está dirigido a la erradicación del analfabetismo absoluto como funcional.

Para posibilitar la extensión y generalización del programa, se han producido 14 versiones; ocho en idioma español para Venezuela, México, Argentina, Ecuador, Bolivia, Colombia, Uruguay y Panamá; una en portugués, una en inglés, las versiones en quechua y aymará para Bolivia. (Ministerio de Educación Ecuador, n.d, p.1).

Las características del método son que es enseñado a través de medio audiovisuales, siendo un método rápido entre 8 y 10 semanas, con costos mínimos ya que no se necesita infraestructura cara, utilizando métodos analíticos y sintéticos característicos para el aprendizaje de la lecto-escritura, y relaciona los números con las letras, utilizando los números como recurso nemotécnico para facilitar el proceso de aprendizaje. Ha obtenido buenos resultados y se utiliza en más de 28 países del mundo. El principal logro ha sido la cifra de alfabetizados que se ha superado los 4 millones de personas. En muchos países ha sido llevado a cabo por organizaciones religiosas y ONG's. En el 2006, recibió el Premio de Alfabetización Rey Sejong de la UNESCO, y 6 años más tarde, en el 2012 recibió el Premio Internacional "Mestres 68". Ambos destacaron el reconocimiento a la labor desarrollada por el programa en el mundo de la educación internacional.

2.2.5 Programa Iberoamericano de alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas PIA (2007-2015).

Fue aprobado en la XVII Cumbre Iberoamericana en Santiago de Chile en el 2007. Los países que participan son "Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay" (OEI y Secretaría General Iberoamericana, 2011, p.1). Su objetivo general es:

Universalizar, en el menor tiempo posible –antes 2015- la alfabetización de las regiones, y brindar a los jóvenes y adultos que no ha podido continuar su escolarización básica la opción de su continuidad educativa, en el marco de la Educación Para Todos a lo largo de toda la vida.(2011, p. 1).

Se dirige a 5 objetivos específicos:

- Apoyar el desarrollo de planes nacionales de universalización de la alfabetización, que contemplen la continuidad educativa hasta completar la educación básica (...)
- Apoyar a instalar en la región un concepto y una visión renovados y ampliados de la alfabetización, consistentes en integrar este proceso inicial de aprendizaje en la educación básica de personas jóvenes y adulta (...)
- Apoyar la búsqueda y obtención de financiación suficiente y estable para la alfabetización y la educación básica de adulto (...)
- Apoyar la cooperación multilateral entre los países iberoamericanos en materia de alfabetización y de educación básica de adultos(...)
- Apoyar la articulación del Plan con estrategias para la prevención del fracaso y del abandono escolar en la educación básica de cada país, a fin de prevenir el analfabetismo. (2011, pp.1-5)

Entre sus principales logros se encuentran:

- La disminución de los niveles de analfabetismo iniciales.
- Desarrollo de planes y programas dirigidos a la alfabetización como también políticas educativas nacionales.
- Vinculación de la alfabetización y la educación básica con la formación técnica y profesional.
- Posicionar los objetivos del programa como eje fundamental dentro de las políticas educativas de cada uno de los países. (2011, p.11).

2.2.6 Programa sub-regional de Educación Intercultural Bilingüe EIBAMAZ.

Iniciativa llevada a cabo por las oficinas de país de UNICEF y el Gobierno de Finlandia, desde el año 2005 hasta el 2012. Destinado a la población de la Amazonía de Bolivia, Perú y Ecuador. A nivel regional cabe destacar la participación de algunas organizaciones indígenas como:

La Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Amazonía –COICA-, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana –CONFENIAE-, la Asociación INTI, la Asociación CHIRAPAQ, la Asociación

AIDSESEP, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador –CONAIE-, la Secretaría Pro Tempore del Abya Yala y la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas –CAOI-, entre otras. (UNICEF y Gobierno de Finlandia, n.d, p.21).

Su objetivo fue promover una:

Educación respetuosa de la identidad cultural, del idioma y de los valores nacionales de los diferentes países y del pueblo donde viven; una educación para que los pueblos amazónicos se sientan orgullosos de su lengua, de su cultura, de sus costumbres; una educación que potencie sus capacidades y su cosmovisión promoviendo el uso de la lengua materna sin dejar de lado el castellano, generando así diálogo entre las culturas y las lenguas. (n.d, p.9).

Los tres componentes fundamentales de EIBAMAZ son la formación docente, la investigación aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe y la producción de material pedagógico/educativo. Algunos de sus logros a nivel general han sido la contribución:

En la formación y capacitación de 6.000 docentes amazónicos de Ecuador, Perú y Bolivia (...) 10 equipos de trabajo produjeron la creación de 90 mil ejemplares de materiales educativos producidos para la enseñanza y el aprendizaje de miles de niñas y niños amazónicos de los tres países. (n.d, pág.14).

Su propósito es el de generar formación, debate y reflexión.

Cuadro 2.2. Programas y planes regionales de educación inclusiva

Programa/Plan	Países	Objetivo
-Prog. Subregional Andino de Servicios Básicos contra el Hambre	Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela	-Atender sectores de pobreza -Generar condiciones para los niños más pobres -Dar servicios básicos educativos
-Prog. Regional de Educ. Inclusiva	Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá	-Asegurar el derecho a la educación, igualdad de oportunidades para

		todos/as niños/as, juventud y población adulta
-Prog. Educ. No Formal y Promoción Social	Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Republica Dominicana, Guatemala, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela	-Dar respuesta de educación no formal y promoción social para los colectivos vulnerables y excluidos mejorando su calidad igualdad desde la igualdad de oportunidades
-Prog. “Yo sí puedo”	Venezuela, Bolivia, Mexico, Argentina, Ecuador, Guatemala, El Salvador, Colombia, Brasil, Uruguay, Republica Dominicana, Nicaragua y Panamá	- Elevar índice de alfabetismo -Dar continuidad de la escolaridad -Beneficio a personas en riesgo de exclusión y personas con NEE
-Prog. Iberoamericano de Alfabetización y Educ. Básico de personas Jóvenes y Adultas	Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay	-Reinsertar -Universalizar la alfabetización para jóvenes y adultos para dar continuidad educativa en el marco de la EPT
-Prog. Subregional Educ. Intercultural Bilingüe	Amazonía de Bolivia, Perú y Ecuador	-Promover educación respetuosa de la identidad cultural y para potenciar sus capacidades y su lengua

Fuente: Elaboración propia

2.3 PROGRAMAS Y PLANES DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES.

En este apartado se nombrarán aquellos Organismos Internacionales que dirigen algunas de sus iniciativas a la Inclusión Educativa como la OEI, OEA, UNESCO y AECID. Se incluyen las mismas dado que son entidades reconocidas a nivel Internacional por su peso político y social, encontrándolas presentes desde la perspectiva estatal, regional o inserta en las instituciones públicas, además de ser las que, en el caso que se acontece, desarrollan programas y planes en materia de educación inclusiva.

2.3.1 La Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI.

Nació en 1949. Es una “organización internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional”(OEI, n.d, párr.1). Los estados miembros que lo integran son “Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela” (n.d, párr.2). Uno de los fines de la Organización es materia educativa es conseguir, con la colaboración de los Estados Miembros, sistemas educativos que cumplan tres cometidos; ser humanistas proporcionando formación ética, integral y armónica, ser democráticos asegurando la igualdad de oportunidades y equidad social, y por último, ser productivos en miras a la vida laboral y favoreciendo la inserción laboral. Tras un análisis de la organización, se encuentran el siguiente plan y programas que se ajustan a nuestro interés:

2.3.1.1 Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas PIA (2007-2015).

Los países que participan son “Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay” (2007, párr. 14). Los destinatarios del Plan son aquellas “personas analfabetas en Iberoamérica, así como las que no

alcanzaron el nivel básico de conocimientos, lo que equivale a decir los más pobres y excluidos del desarrollo social, económico y político” (párr.13). Es “una estrategia multilateral compartida por todos los países iberoamericanos, con el objetivo común de universalización de la alfabetización y la educación básica para las personas jóvenes y adultas que no tuvieron esa oportunidad” (párr.5). Se pretende “universalizar, en el menor tiempo posible y siempre antes de 2015, la alfabetización en la región, y ofrecer a toda la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica, la posibilidad de continuidad educativa al menos hasta la finalización de este nivel”(párr.6). Este Plan es construido a partir de dos líneas de acción, por un lado las líneas de acción nacionales, explicadas al comienzo de este capítulo, cuya máxima expresión son los Planes Nacionales de Alfabetización que llevan a cabo los Ministerios de Educación de la región y, por otro lado, las líneas de acción conjuntas de alcance regional que impulsa y ejecuta la OEI.

2.3.1.2 Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica (??-??).

Este plan se dirige a la búsqueda de una educación de calidad con equidad para la primera infancia. Es un plan elaborado junto con las administraciones de los países de la región y otros actores involucrados en la temática con el objetivo de construir nuevos esfuerzos/recursos y prácticas de cooperación orientadas a construir un esfuerzo conjunto en pro de la primera infancia. Persigue dos objetivos generales que son:

Acompañar a los países iberoamericanos en la construcción de las herramientas necesarias para fortalecer, dinamizar y ampliar la educación inicial, y favorecer el desarrollo de nuevas prácticas de cooperación entre los países a través de redes de información, comunicación e intercambio. (OEI, n.d, párr.34).

Estuvo implantado en cinco fases tanto a nivel nacional, regional como subregional. Un aspecto importante en el plan es la formación de docentes para la atención integral de la primera infancia.

2.3.1.3 Programa de atención educativa a la diversidad de alumnado y colectivo con mayor riesgo de exclusión (2009-2019).

Las iniciativas de este programa se extienden para apoyar a los países en la consecución de las Metas Educativas 2021, explicadas en el capítulo I, considerándose oportuno y necesario establecer un programa específico que diera más visibilidad al compromiso con la diversidad y los colectivos en riesgo de exclusión. Tiene dos objetivos principales, el primero es:

Instalar en la organización de los sistemas educativos, en el funcionamiento de las escuelas y en la práctica docente la realidad heterogénea de la enseñanza, las exigencias de la diversidad de escuelas y de alumnos (...) [y el segundo] apoyar de manera especial a los colectivos de alumnos más vulnerables: aquellos que forman parte de las minorías étnicas, de las poblaciones originarias y de los afrodescendientes, los que se encuentran en condiciones sociales desfavorables, las niñas y las jóvenes, los que se escolarizan fuera de sus países de origen por haber tenido que emigrar sus familias, o los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad. (OEI, 2011, párr. 1).

Se trata de impulsar mecanismos efectivos que favorezcan la inclusión social de estas poblaciones, ya que son las que se encuentran en condiciones de mayor desventaja social por sus altos niveles de pobreza, marginalidad y exclusión, desarrollando escuelas inclusivas para lograr una educación de calidad y sociedades más integradoras.

2.3.1.4 Programa para el desarrollo profesional de los docentes (??-??).

Como el programa anterior éste es cooperado por el programa “Metas Educativas 2021”. Dos de los factores imprescindibles para la calidad de la enseñanza es la formación docente y su desempeño. Ambos aspectos no pueden ir separados ni abordarse de manera independiente, son componentes que deben estar estrechamente vinculados para que se den las condiciones adecuadas en los procesos de enseñanza/aprendizaje. El fin de este programa es que los docentes:

Puedan adquirir las competencias necesarias para el ejercicio de su trabajo profesional (...) preciso cuidar la dimensión emocional de su actividad y favorecer procesos de reflexión y de innovación que eviten la desmoralización de los docentes (...) especialmente intenso con aquellos que ejercen su función en contextos sociales más desfavorecidos. (OEI, 2011, párr.3).

De esta forma, se les brinda el apoyo que les sea necesario. Este es el único programa que la OEI destinado a la formación del profesorado y que especialmente capacita en valores y competencias necesarias para contextos vulnerables.

2.3.1.5 Programa de fortalecimiento de las lenguas de Iberoamérica en Educación (2011-2012).

Las lenguas que se desarrollan son la española, portuguesa, aymara, quechua, guaraní, mayas y de señas. Su objetivo final es “lograr que todos los alumnos/as Iberoamericanos mejoren sus competencias básicas en el conocimiento y uso de su lengua materna, junto con el apoyo y fortalecimiento de aquellas otras lenguas presentes en cada uno de los países” (OEI, n.d, p.1). En este programa la lengua es el eje de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo que obligó la existencia de formación del profesorado en enseñanza de lenguas con el fin de darle la importancia que se merece a la formación en lenguas. Es una iniciativa inclusiva ya que da importancia a lenguas como la de los quechuas o guaranis -lenguas indígenas- promoviendo el desarrollo de la lengua materna en convivencia con otras lenguas.

2.3.1.6 Programa Iberoamericano para la Inclusión educativa (??-??).

Su objetivo general es “garantizar la equidad educativa y asegurar la educación en la diversidad facilitando el acceso, la permanencia y promoción de todo el alumnado independientemente de su condición de etnia, origen social, procedencia y/o condiciones personales” (OEI, n.d, párr.4) intentando mejorar el proceso inclusivo de todos los niños y jóvenes iberoamericanos. Las líneas de acción con las que trabaja son la:

Identificación, selección y difusión de Buenas prácticas en Educación Inclusiva; la creación de la Red Iberoamericana de Escuelas Inclusivas; celebración de seminarios nacionales en los diferentes países y formación de los docentes y futuros maestros en atención a la diversidad. (n.d, párr.5-7).

2.3.2 La Organización de los Estados Americanos OEA.

Es “el organismo regional más antiguo del mundo (...) creado en 1948” (OEA, n.d, párr.1) con el objetivo de lograr en sus Estados Miembros, "un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, su

integridad territorial y su independencia” (n.d, párr.3). Se basa en cuatro pilares “la democracia, los derechos humanos, la seguridad y el desarrollo”(n.d, párr. 5). La OEA “reúne a los 35 estados independientes de las Américas y constituye el principal foro gubernamental político, jurídico y social del Hemisferio” (n.d, párr.4). Esta organización desarrolla los siguientes programas:

2.3.2.1 Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016).

Aprobado en Panamá en el año 2007. Su lema es:

Igualdad, Dignidad y Participación” (...) objetivo general de lograr el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad y su derecho a participar plenamente en la vida económica, social, cultural y política y en el desarrollo de sus sociedades, sin discriminación y en pie de igualdad con los demás. (OEA, 2008, p.2).

Entre sus objetivos, se encuentra uno relativo a la educación que se dirige a “asegurar y garantizar el acceso a una educación inclusiva y de calidad” (2008, p.4).

2.3.2.2. Programa de acción del departamento de derecho internacional de la OEA sobre los pueblos indígenas de las Américas (2010-??).

Este programa desarrolla las habilidades y las fortalezas en los proyectos que sean elaborados, con la pretensión de:

Sensibilizar a la población en general sobre la necesidad de eliminar cada vez más las prácticas discriminatorias contra este sector de la población, fortaleciendo el acceso de las personas indígenas a los beneficios del desarrollo dentro de un marco de reconocimiento de la diversidad. (OEA, 2010, p. 4).

Este programa identifica las áreas de acción prioritarias de los pueblos indígenas para responderlas de manera coherente y comprensiva. En Educación, este programa tiene como fin sensibilizar sobre:

Los temas relativos a niñez y juventud indígena con énfasis en la educación, que permita implementar el artículo 30 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, disposición que ilustra sobre los derechos que deben ser

garantizados a niñas, niños y jóvenes indígenas, entre los cuales destacan el derecho a una vida digna, sin pobreza ni discriminación, así como el derecho a la educación. (2010, p.5).

2.3.3 La Organización para las Naciones Unidas para la Educación UNESCO.

Se creó en 1945. UNESCO, cuenta con 195 países miembros y 8 asociados. Las competencias de la Organización son el ámbito de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información. Su misión es favorecer la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el dialogo intercultural mediante las competencias antes enumeradas. Entre sus prioridades se encuentra conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, la educación de calidad para todos/as, y promover la diversidad cultural, el dialogo intercultural y una cultura de paz, abordando los nuevos problemas éticos y sociales. La organización, desarrolla los siguientes programas en materia inclusiva:

2.3.3.1 Programa de Educación (2010-2011).

Este programa tiene un impacto a nivel Internacional siendo un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Éste, ha modificado estructuras antiguamente consolidadas para dar un giro en la concepción de la Educación a nivel global. Son las políticas educativas nacionales, a nivel regional, como también desde Organismos no gubernamentales y otras instituciones civiles los cuales implementan esta prioridad hacia la Educación Para Todos con miras a la consecución de los objetivos de aquí al año 2015. Su objetivo es dar “prioridad a apoyar el logro de la Educación para Todos (EPT) y para proporcionar un liderazgo mundial y regional en materia de educación” (UNESCO, n.d, párr.1). Las áreas claves en las que se centra son “la Política y Planificación, Alfabetismo, Profesores y la Educación Profesional Técnica y Profesional” (n.d, párr.2). Son cuatro las líneas principales de acción a las que se dirige:

Acelerar los progresos hacia la EPT, sistemas educativos inclusivos de calidad de construcción, apoyo a las respuestas del sistema educativo a los retos contemporáneos para el desarrollo sostenible y la cultura de paz y no violencia y consolidar el liderazgo de la EPT a través de la promoción, la colaboración y el seguimiento. (n.d, párr.3)

2.3.3.2 Programa de Diseño y Entrega (??-??).

Dirigido a la Alfabetización. Busca “ofrecer las mejores oportunidades de aprender habilidades de alfabetización sostenible utilizarlos de manera significativa” (UNESCO, n.d, párr.1). Para que esto se cumpla se necesita de “contenidos y materiales relevantes, enfoques pedagógicos apropiados, formación de personal de alfabetización y un entorno alfabetizado” (n.d, párr.2-6) con el objetivo de mejorar la calidad de aquellas personas que no pudieron comenzar o finalizar sus estudios.

2.3.3.3 Index de Inclusión (2002).

Sus autores son Tony Booth y Mel Ainscow. Fue diseñado y publicado por primera vez en Reino Unido en el 2000 y traducido al español por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Desde el 2002 se comienza a utilizar en otros países como Alemania, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Suecia, pero también en Australia y 18 países de Latinoamérica. Su elaboración se realizó durante tres años de trabajo por un equipo de maestros, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y representantes de organizaciones de discapacitados, con gran experiencia en el área del desarrollo de modalidades inclusivas. El Índice es un instrumento que contiene un conjunto de materiales para el apoyo en escuelas sobre el concepto y sentido de la inclusión. Su objetivo es “construir comunidades escolares participativas e inclusivas que promuevan altos niveles de logros de los estudiantes” (UNESCO, n.d, párr.1) con la intención de incluir a niños/as en el sistema regular de enseñanza. El Índice considera a las instituciones educativas como el foco del cambio, con la ayuda y apoyo de otras instituciones, como la administración educativa como otros agentes externos. Presenta una autoevaluación de la “cultura escolar, las políticas y las prácticas” mediante el uso de un conjunto de indicadores que se presentan a través de una serie de preguntas con el fin de identificar las prioridades de desarrollo en las instituciones educativas. Una de las claves del Índice es conceder a la diversidad –de cualquier índole-, un reconocimiento invaluable como recurso de apoyo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

2.3.4 La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID.

Surge en 1988. Es una “Entidad de Derecho Público adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación a través de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica” (AECID, n.d, párr.2). Tiene una serie de zonas prioritarias de desarrollo como Latinoamérica, Norte de África y Oriente próximo, y África subsahariana. El objetivo final de la AECID es la lucha contra la pobreza y la exclusión, basada en una mentalidad solidaria de la sociedad internacional. En materia educativa esta Agencia promueve un:

Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible. (AECID, n.d, párr.2).

Los planes que desarrolla la AECID en temas educativos/inclusivos, encontramos los siguientes:

2.3.4.1 IV Plan Director de cooperación Española (2013-2016).

Pretende acompañar a los países socios ayudándoles en su desarrollo, construyendo así una sociedad justa y solidaria. Tiene como finalidad última es “contribuir al desarrollo humano, la erradicación de la pobreza y el pleno ejercicio de los derechos” (AECID, n.d, p.14), y para poder alcanzarlo, se basan en unas orientaciones que enmarcan el trabajo. Estas orientaciones son:

- Consolidar los procesos democráticos y el Estado de derecho.
- Reducir las desigualdades y la vulnerabilidad a la pobreza extrema y a las crisis.
- Promover oportunidades económicas para los más pobres.
- Fomentar sistemas de cohesión social, enfatizando los servicios sociales Básicos.
- Promover los derechos de las mujeres y la igualdad de género.
- Mejorar la provisión de Bienes Públicos Globales y Regionales.
- Responder a las crisis humanitarias con calidad
- Construir una ciudadanía global comprometida con el desarrollo. (n.d, p.17).

2.3.4.1.1 Plan de actuación sectorial de Educación.

Recoge la “prioridad del sector Educación como Servicio Social Básico”. Los principios que rigen a la AECID “en materia educativa, además de como derecho, como piedra angular de toda estrategia de lucha contra la pobreza, como proceso evolutivo a lo largo de toda la vida, y como elemento de integración social y de promoción de la igualdad de género y del desarrollo sostenible, en cumplimiento de los compromisos de la agenda internacional, anteriormente reseñados”. Una de las líneas estratégicas del Plan Director es conseguir la promoción de una educación básica de calidad y para ello el Plan de Actuación en Educación apuesta por:

- Apoyo técnico y provisión de financiación predecible en apoyo a la extensión y sistemas de educación
- Fomento de la calidad educativa
- Promoción de la educación y atención integral de la primera infancia
- Apoyo a la demanda de educación y a la mejora de los resultados de aprendizaje de mujeres y niñas y la población más vulnerable: población en ámbitos rurales, desplazados y refugiados, necesidades especiales.

2.3.4.1.2 Plan de actuación sectorial de desarrollo rural y lucha contra la pobreza.

En este plan existe una parte dedicada a la educación, ofreciendo educación nutricional para niños/as y jóvenes, padres y madres y profesores, proporcionándoles la formación adecuada para la permanencia en el medio rural, y facilitando formación Universitaria sobre seguridad alimentaria en los medios rurales.

2.3.4.1.3 Plan de actuación sectorial de género.

Sus líneas estratégicas son: “1ª. Participación Social y Política, 2ª. Lucha contra la Violencia de Género, 3ª. Derechos Sexuales y Reproductivos, 4ª. Mujer y Construcción de Paz, 5ª. Derechos Económicos y laborales de las Mujeres, 6ª. Transversalización del Enfoque de Género y 7ª. Institucionalización del Enfoque de Género” (AECID, n.d, párr. 1-2), apoyando iniciativas que hagan que no exista marginación, ni exclusión consiguiendo la igualdad de oportunidades, tanto en ámbitos urbanos como rurales.

Cuadro 2.3. Programas y planes de los Organismos Internacionales en educación inclusiva.

Organismo Internacional	Programa/Plan	Años ejecución	Objetivo
OEI	Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educ. Básica de Jóvenes y Adultos	2007-2015	-Universalización de la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de continuar sus estudios
	Plan de Cooperación para el fortalecimiento y Extensión de a Educ. Inicial en Iberoamérica	??-??	-Fortalecer la educ. de calidad con equidad de la primera infancia
	Prog. Fortalecimiento Lenguas Iberoamérica en Educación	2011-2012	-Mejorar competencias básicas en el conocimiento y lengua de todos los alumnos de países Iberoamericanos
	Prog. Iberoamericano Inclusión Educ.	??-??	-Garantizar la equidad educativa asegurando la educación a la diversidad del alumnado
OEA	Prog. Acción Decenio Américas por los Derechos y la dignidad de las personas con Discapacidad	2006-2016	-Reconocer los derechos y dignidad de las personas con discapacidad -Garantizar el acceso a la educación inclusiva y de calidad
	Prog. Acción departamento de Derecho Internacional sobre los pueblos indígenas	2010-??	-Sensibilizar a la población sobre necesidad de eliminar discriminación contra la población indígena garantizando el derecho a la educación
UNESCO	Prog. Educación	2010-2011	-Apoyar la consecución de la EPT
	Prog. Diseño y entrega	??-??	-Ofrecer mejores oportunidades de aprender habilidades de alfabetización

	Index. Inclusión	Instrumento de evaluación de la inclusión de las escuelas utilizado a nivel mundial
AECID	IV Plan Director de 2013-2016 Cooperación Española	-Contribuir al desarrollo humano, erradicación de la pobreza, pleno ejercicios de los derechos de las personas
	Plan de Actuación Sectorial de Educación 2013-2016	-Promoción de una educación de calidad para la población más vulnerable
	Plan de Actuación Sectorial de Desarrollo Rural y lucha contra la pobreza 2013-2016	-Ofrecer educación para la población del medio rural
	Plan de Actuación Sectorial de Género 2012-2016	-Igualar las oportunidades de la mujer tanto en ámbito rural como urbano

Fuente: Elaboración propia

2.4 CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES.

En las políticas públicas de los países de América Latina se reconoce la inclusión como eje a desarrollar, siendo prioritario el acceso de todos los niños/as, jóvenes y adultos al sistema educativo sin discriminación alguna y la atención a la formación docente.

La accesibilidad, las adecuaciones curriculares, el desarrollo de material pedagógico, la relación entre familia/comunidad y la capacitación de recursos humanos son lineamientos que están siendo ejecutados y, poco a poco, llevados a la práctica. Se vislumbra una intención positiva de promover la educación inclusiva como foco prioritario, pero la realidad no parece ser la idónea para ello en muchos casos.

La inclusión es una de las estrategias que se refleja tanto a nivel nacional, regional y de los Organismos Internacionales, mostrando así una predisposición a desarrollar la educación inclusiva en Latinoamérica.

La educación es el pilar fundamental en el desarrollo de sociedades justas y democráticas, por lo que se considera necesario que todas las políticas públicas

respalden un marco normativo y legal en el plano internacional, un marco general de políticas nacionales que favorezca la calidad de la educación para todos y todas y la consideración de los grupos más vulnerables como población prioritaria en el ámbito educativo/social (Alegre de la Rosa y Villar, 2013, p.17).

La educación inclusiva es desarrollada por diferentes grupos de actores: Ministerios, Organismos Gubernamentales, Sociedad Civil y Organismos Internacionales apostando por unas políticas de seguimiento y evaluación de aquellas personas que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social.

En Latinoamérica existe un ideal común en el desarrollo de valores como la solidaridad, la justicia y la equidad, siendo una apuesta de todos los países.

El gran obstáculo para que el proceso inclusivo sea haga real en estos países, es la pobreza. A éste, se añaden otras limitaciones sobre la atención a la primera infancia, la alfabetización, igualdad de género, formación docente o el acceso a la primaria gratuita, equitativa, obligatoria y de calidad, que dificulta que los ODM para el 2015 sean los esperados.

La atención a la primera infancia y la alfabetización son las dos áreas prioritarias en todas las agendas nacionales y regionales. La igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, es un principio nombrado en la mayoría de países pero que no se encuentra tan desarrollado.

Es en la formación docente en materia inclusiva donde queda más camino por recorrer y en conseguir una educación de calidad. En estas áreas existen obstáculos de base que deben ser analizados previamente y resueltos para poder hacerlos realidad.

Alcanzar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades educativas y sociales independientemente de las condiciones físicas, sociales, culturales, o de cualquier otra índole de todas las personas, está siendo un proceso lento, pero desde la visión política de estos países, existe el interés de promover y desarrollar una educación inclusiva de calidad en igualdad de oportunidades para todos/as.

Los gobiernos tienen la responsabilidad de superar las múltiples formas de exclusión en educación, pero en muchas ocasiones, coexiste un discurso teórico que no

generalmente refleja cambios estructurales, curriculares y pedagógicos reales del sistema educativo de los países. Existe un esfuerzo colectivo y compartido hacia un proyecto común pero es necesario más tiempo y dispositivos para alcanzar una Educación Inclusiva de calidad.

Por parte de los Organismos Internacionales, encontramos iniciativas intergubernamentales como la OEI, OEA, UNESCO y de cooperación multilateral como la AECID con un compromiso hacía una educación para todos sin discriminación de ningún tipo atendiendo especialmente a aquellos contextos y personas en riesgo de exclusión social.

Comparativamente, tanto las iniciativas nacionales y regionales como los Organismos Internacionales dirigen su atención a focos comunes como son la atención a la diversidad, la alfabetización, desarrollo hacia las zonas rurales y contra la pobreza, desarrollo de pueblos y lenguas indígenas, género, educación inicial y profesión docente. Si bien, hasta en tanto en cuanto no se cumplan algunos requisitos básicos nombrados a lo largo de todo el capítulo se estará en vías de poder alcanzar los Objetivos Del Milenio y los del 2021. Estos requerimientos fundamentales son:

- Mayor consideración desde los Sistemas Educativos a los grupos vulnerables.
- Mayor compromiso por parte de las políticas públicas en el desarrollo de una educación para la diversidad.
- Apuesta por la alfabetización de la población Latinoamericana.
- Erradicación de la pobreza a través de iniciativas sólidas por parte de los gobiernos.
- Importancia a la educación bilingüe.
- Reconocimiento de una auténtica igualdad de género.
- Acceso a la educación inicial para todos/as en igualdad de condiciones.
- Mejor profesionalización del docente.

Dentro del marco teórico de esta investigación se ha pretendido acercar al concepto de educación inclusiva, y del movimiento inclusivo en el contexto Latinoamericano, con la intención de proporcionar una visión panorámica desde la que

hacer comprensible todos nuestros planteamientos posteriores. En el próximo capítulo se analizará el contexto donde se realizó la investigación: Ciudad de Esmeraldas provincia de Esmeraldas (Ecuador).

CAPÍTULO III

Situación y contexto educativo en Ecuador y Esmeraldas

“Las naciones marchan hacia su grandeza
al mismo paso que avanza su educación”
(Simón Bolívar)

3.1 ECUADOR.

3.1.1 Aspectos geográficos, físicos y económicos.

Ecuador se ubica en el noroccidente de Sudamérica, limitando por el sur y al este con Perú, por el norte con Colombia y al occidente con el Océano Pacífico.

Imagen 3.1. Mapa Ecuador



Fuente: Cámara Española

Ecuador, “tiene una extensión de 256.370 kilómetros cuadrados (...) La densidad de población es de 47 habitantes por Km cuadrado” (FAO, 2009, p. 1). Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2010) “la población alcanza los 14’483.499 habitantes” en el país.

El grupo mayoritario de la población son los mestizos -65%-, después se encuentran los indígenas -25%-, los blancos -5%- y el resto son minorías concentradas en la Costa, mayoritariamente afro (FAO, 2009).

La lengua oficial es el español, el quechua es la segunda lengua más hablada, a lo que se añaden los varios dialectos que las diversas etnias tienen.

Ecuador es el país andino más pequeño pero con la mayor diversidad cultural, climatológica y de especies. La mayoría de la población es mestiza e indígena, y la mayor concentración de habitantes reside en la capital Quito -, siguiéndole Guayaquil, Cuenca y Santo Domingo de los Colorados. Quito, “fue declarado por la UNESCO Patrimonio Cultural de la Humanidad, caracterizado por su arquitectura colonial en contra posición a los nuevos edificios del Quito moderno” (Cámara Española, n.d, párr.4)

Se diferencian cuatro regiones geográficas: la Sierra, Costa del Pacífico, la Amazonía, y el archipiélago de Galápagos.

Las condiciones sociales vienen derivadas de la gran desigualdad en la distribución de la riqueza. La desigualdad aumentó entre los años 1995 y 2006, ya que el coeficiente de Gini de consumo⁴¹, según la FAO (2009, p.6) “en 1995 fue de un 0,43” y en el 2006 fue de 0,54 (CEPAL, 2001). Algunos datos del INEC (2011) indican que:

Ecuador registró una caída al pasar de 0,54 en el 2006 a 0,50 en el 2010. Según las encuestas trimestrales de empleo y desempleo en el área urbana, la reducción se acentúa durante el 2011, así el GINI llegó a 0,46 en septiembre de 2011 (en septiembre de 2006 fue de 0,49). (CEPAL, 2011, párr. 4).

⁴¹ Según el Banco Mundial, el índice de Gini mide qué punto la distribución del ingreso (en algunos casos el gasto de consumo) entre individuos y hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfecta.

En el año 2012, en el área urbana⁴², de nuevo hubo un descenso llegando a 0,45 (Banco Central del Ecuador, 2012, p.16). Cuanto más se acerca el coeficiente a 1 significa que hay más desigualdad, y cuanto más se acerca a 0 existe mayor igualdad, lo que refleja los últimos datos que existe una menor desigualdad en la distribución de ingresos en el área urbana.

Los salarios en Ecuador han ido poco a poco aumentando. En el año 2007, “el salario básico era de 110,6 dólares” al mes (FAO, 2009, p.6), actualmente y recogiendo los datos del Consejo Nacional de Salarios del Ecuador, desde el año 2012 al 2013 ha habido un incremento de 26 dólares, siendo el actual salario básico en el año 2013, 318 dólares.

El progreso de los ingresos no afecta de manera homogénea a toda la población, siendo la más vulnerable –además de pobre- las zonas rurales de la sierra donde viven los indígenas y, en menor medida, la periferia urbana. Estas áreas son las que tienen menos accesos a los servicios básicos, de potabilidad del agua, salud o bajo nivel educativo.

La pobreza por consumo, “define pobres aquellos hogares cuyo consumo no alcanza para resguardar las exigencias nutricionales mínimas por persona”, a nivel nacional en el 1999 afectaba al 62,2% de la población (FAO, 2009, p.5). Según datos del INEC, se observa que los niveles de pobreza van en disminución pero aún así no llega a los niveles deseados⁴³. Según datos recientes del INEC (2011) se muestra una disminución de los índices de pobreza del año 2006 al 2010 en 4,8 puntos, pasando de un 37,6% a un 32,8% (CEPAL, 2011, párr. 2). La pobreza del país es mayor en las áreas rurales. Según el INEC -2012- las zonas urbanas, en el 2011, se situaban en un 17,36% y en el 2006 en un 24,9%, lo cual se registró una disminución, y en las zonas rurales paso del 60,6% en el año 2006 a un 50,9% en el 2011 (FAO, 2009, pp. 6-7). Existe una reducción de los índices de pobreza en ambas zonas, pero sigue siendo mayor la pobreza en las zonas rurales que en las urbanas, es decir, en las zonas urbanas son más personas las que salen de la pobreza que en las rurales.

Sobre el censo de población y vivienda (2010) las cinco provincias con más pobreza en necesidades básicas insatisfechas son: Sucumbíos -87%-, Orellana -85%-,

⁴² No se encontraron datos del área rural.

⁴³ Según los datos de Sistema de Indicadores Sociales (SIISE) la norma frecuentemente utilizada es de 2.141/ kilocalorías /persona/ día.

Los Ríos -79,5%-, Napo -78,6%- y Esmeraldas -78,3%-. Las cinco provincias con los menores niveles son: Pichincha -22,4%-, Azuay -48,3%-, Galápagos -52,0%-, Imbabura -54,2%- y Tungurahua -57,0%- (Villacís y Carrillo, 2012, p.29).

3.1.2 La educación y el sistema educativo en Ecuador.

El sistema educativo ecuatoriano ha experimentando mejorías en los últimos años. Entre muchos de sus avances se destacan: la ampliación de la cobertura de 0 a 6 años⁴⁴, evaluación de los servicios educativos, evaluación para los estudiantes y docentes, aumento en los salarios y más inversión educativa. Según el Ministerio de Educación de Ecuador, se está logrando que la mayoría de alumnos logren complementar los estudios primarios, por otro lado, se está creando una base sólida en la evaluación con el objetivo de identificar y corregir problemas y poder solventarlos de forma rápida y eficaz, reforzando la calidad de los docentes a través de capacitaciones y formación, junto a una mejora en los salarios, lo que repercutirá en la mejora del rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, estos avances no son suficientes.

Ecuador, se halla iniciando reformas y cambios en su sistema educativo pero siguen quedando importantes desafíos que alcanzar como el acceso a la educación tanto en el nivel inicial como en el secundario y equilibrar las desigualdades económicas entre los niños de áreas rurales y urbanas para que la educación sea de todos/as y para todos/as.

Se mostrará la misión y visión por las que se rigen el Ministerio de Educación de Ecuador:

La misión es:

Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de sociedad ecuatoriana”, mientras que la visión es “Brindar una educación centrada en el ser humano, con calidad, calidez, integral, holística, crítica, participativa, democrática, inclusiva e interactiva, con equidad de género, basado en la sabiduría ancestral, plurinacionalidad, con identidad y pertenencia cultural que satisface las

⁴⁴ La educación básica ya está en proceso de consecución.

necesidades de aprendizaje individual y social, que contribuye a fortalecer la identidad cultural, la construcción de ciudadanía y que articule los diferentes niveles y modalidades de los sistemas de educación. (Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, 2011, p.20).

Se observa que en la visión y la misión se expresan principios como la solidaridad, la justicia social, la inclusión, la calidad, universalidad, interculturalidad y pluriculturalidad y educación en valores.

Los fines de la educación, de conformidad a la Ley de Educación 127 (Registro Oficial 484, 3-V-83) son los siguientes:

- Preservar y fortalecer los valores propios del pueblo ecuatoriano, su identidad y autenticidad dentro del ámbito latinoamericano y mundial.
- Desarrollar la capacidad física, intelectual, creadora y crítica del estudiante, respetando su identidad personal para que contribuya activamente a la transformación moral, política, social, cultural y económica del país.
- Propiciar el cabal conocimiento de la realidad nacional para lograr la integración social, cultural y económica del pueblo y superar el subdesarrollo en todos los aspectos.
- Procurar el conocimiento, la defensa y el aprovechamiento óptimo de todos los recursos del país.
- Estimular el espíritu de investigación, la actividad creadora y responsable en el trabajo, el principio de solidaridad humana y el sentido de cooperación social. (Ministerio de Educación Ecuador, Ley 127, p.2).

La estructura del Sistema educativo ecuatoriano, es la siguiente:

Cuadro 3.1. Sistema educativo ecuatoriano

Rectoría	Sistema	Tipo		Nivel	Sostenimiento
Ministerio Educación	Ed. Básica	Escolarizado	-Regular	-Inicial	-Fiscal
			-Especial		-Fiscomisional
			-Popular permanente	-Ed. General Básica	-Municipal
			-Form. Artística	-Bachiller	-Particular
		No escolarizado	Popular permanente		
CONESU P⁴⁵	Superior			-Técnico - Profesional	

Fuente: Elaboración propia adaptada de UNESCO-IBE, Informe Datos Mundiales 2010 (p.8).

En cuanto al plan de formación en Ciencias de la Educación en Ecuador, actualmente no se oferta títulos -profesores de asignatura o profesor nivel primario- sino que solamente existen las licenciaturas de cuatro años concedidas por las Universidades. Los Diplomas Universitarios son categorizados como posgrado, lo cual se requiere la licenciatura para acceder a ellos.

Cuadro 3.2. Plan formación en Ciencias de la Educación Ecuador

Plan de formación antiguo		Plan de formación nuevo
Formación (Universidades, escuelas e institutos)	Títulos medios (Profesor de asignatura o de nivel primario)	Formación Universidades (Licenciatura Ciencias de la Educación)
	Bachilleratos	

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se explicará el Plan Decenal de Educación (2006-2015) que está desarrollando el país, después se explicará el sistema educativo de educación especial, y

⁴⁵ Consejo Nacional de Educación Superior

por último, el Plan Nacional del Desarrollo para el buen vivir y su relación con la educación inclusiva con el fin de obtener una panorámica sobre el sistema educativo de Ecuador definiendo de modo deductivo el foco de estudio de esta investigación.

3.1.2.1 Plan Decenal de Educación en Ecuador (2006-2015).

En el 2006, el Ministerio de Educación y Cultura, aprobó el Plan Decenal de Educación con el objetivo general de aportar mejoramiento de calidad a los servicios educativos, con adecuados recursos físicos y tecnológicos.

Según el MEC (2006, pp.5-6) sus ocho políticas son:

1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Se muestran datos de las 8 políticas del Plan Decenal para obtener una visión global acerca del sistema educativo ecuatoriano, tanto de sus modificaciones, avances como desafíos. La explicación de las políticas se realiza a través del análisis y resumen de los dos documentos base dada la actualidad de los mismos:

1. Ministerio de Educación (2006; 2008) Pruebas Censales SER.
2. Informe Grupo Faro, PREAL, y Fundación Ecuador (2010).
3. Informe Anual EDUCIUDADANIA (2011).
4. Guerrero (2012) en Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012).

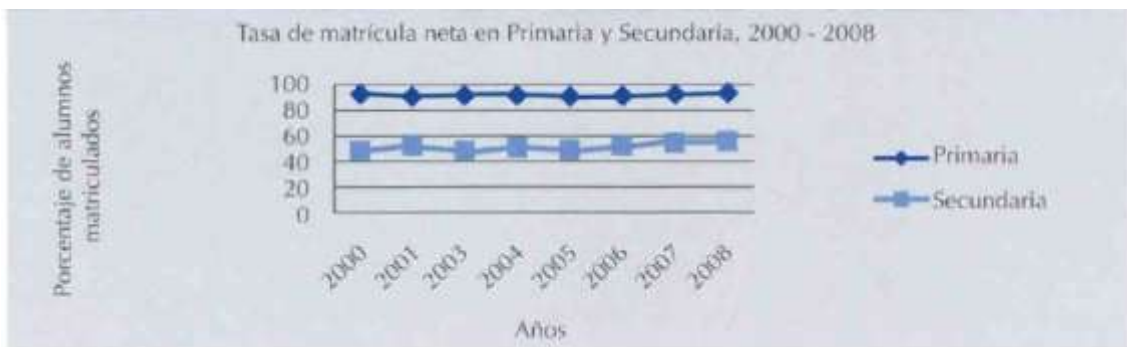
En estos referentes se alude a datos del MEC y Consejo Nacional de Educación (2006/2015), al Ministerio de Educación en la base del Archivo Maestro de las Instituciones Educativas AMIE (2011) y al INEC, la Encuesta de Empleo, Subempleo y Desempleo –Enemdu- (2010) y otras fuentes . No se han encontrado documentos más actuales al respecto.

1º Universalización de la Educación Inicial 0-5 años.

La ampliación de la cobertura educativa está aumentando a lo largo de los años pero sigue siendo deficiente dado que son muchos los niños que no acceden a la etapa educativa inicial, y menos personas las que consiguen alcanzar los niveles secundarios y terciarios. Con la universalización de la educación inicial se pretende lograr que todos los niños/as menores de 5 años reciban apoyo de calidad en su aprendizaje inicial, más allá de alcanzar que todos asistan a un centro de desarrollo infantil.

Como se puede observar en el gráfico 3.0, las tasas de matrícula en inicial han seguido una tónica similar a lo largo de los años consiguiendo niveles altos de matriculación, pero siguen siendo deficientes en Secundaria, cumpliendo el 60% de matriculación.

Gráfico 3.0. Tasa de Matrícula en Educación Inicial y Secundaria 2000-2008



Fuente: SIISE 2008, Datos INEC en Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010).

Las matrículas esperadas por el país, de acuerdo al Plan Decenal de Educación – PDE-, se pueden observar en el gráfico 3.1.

Gráfico 3.1: Tasa de matrícula comparada con las metas del PDE



Fuente: Educiudadania, Ministerio de educación archivos de instituciones educativas AMIE 2009 INEC, 2009b en Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010).

La tasa de matriculación en educación inicial, hasta el año 2009, se encontraba justo en un 50%, esperando para el 2015 el 100%. En cambio, la tasa de matriculación en básica se sitúa en un 93% del 100% que se espera conseguir, lo cual es positivo. Aun dados los esfuerzos en conseguir esta política educativa, es necesario seguir esforzándose en conseguir que se cumplan completamente.

Según datos de Consejo Nacional de Educación, hasta finales del año del 2015 todas las instituciones, programas y ONGs que atienden a niños/as menores de 5 años, en centros de educación infantil con diferentes modalidades, estarán autorizadas por el Ministerio de Educación (MEC) y alineadas con las políticas nacionales de educación.

Tabla 3.1. Resumen 1ª política

Tasa de cobertura pública de niños/as <5 estimada 2015		61%
Meta 2015		100%
Brecha Estimado 2015-Meta 2015		39%
Dónde estamos	2010	50,17%
Dónde deberíamos estar	2010	64,92%
Dónde estaríamos	2015	60,79%
Llegaremos a la meta	2015 Poco probable	<5%

Fuente: Educiudadania (2011).

Para ampliar esta cobertura, se necesita de un mejoramiento a nivel de infraestructura en cuanto a mobiliario y centros/aulas de educación infantil. Este dato también es contemplado por el Plan Decenal de Educación. De tal forma se pretende aumentar los centros de educación inicial para el 2015 como el aumento en inversión.

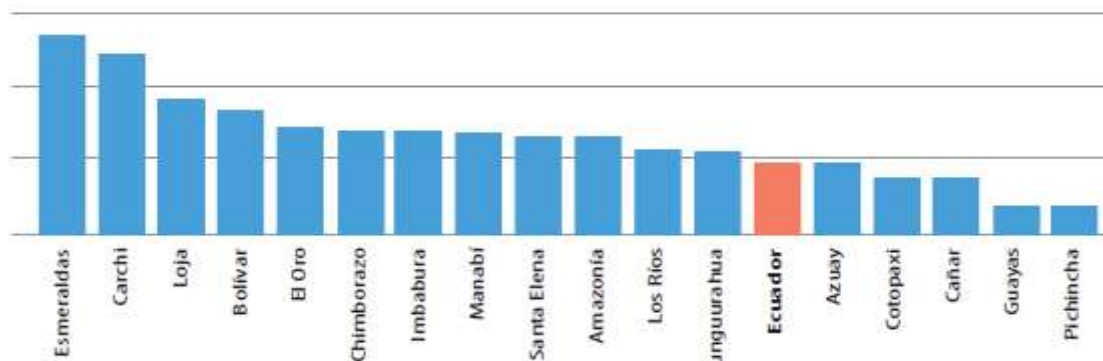
Cuadro 3.3. Inversión en infraestructura educativa

AÑO	CENTROS DE EI	TOTAL INVERSIÓN
2006	0	0
2007	370	7.960.000
2008	370	8.250.480
2009	370	8.614.031
2010	640	18.236.098
2011	640	18.949.596
2012	640	19.511.905
2013	640	20.279.003
2014	640	20.842.482
2015	640	21.634.548
TOTAL	4.950	144.278.143

Fuente: Elaboración propia adaptada del MEC (2006)

Si se clasifica la tasa de cobertura de niños menores de 5 años por provincias encontraríamos; Esmeraldas en el lugar de mayor cobertura infantil a nivel de programas públicos, siguiéndole Carchi y Loja. Esto puede ser explicado ya que, al ser zonas fronterizas, con gran flujo migratorio de familias, los niños ingresan a programas públicos. Al contrario, que en provincias como Pinchincha o Guayas, caracterizadas por alto desarrollo urbano, concentra una menor cobertura pública, dado que existe más oferta desde el prisma privado.

Gráfico 3.2. Tasa de cobertura de niños menores de 5 años por provincias



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), 2011. INFA (MIES) 2011, cobertura 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo (Enemdu) diciembre 2010 en Educidadadania (2011)

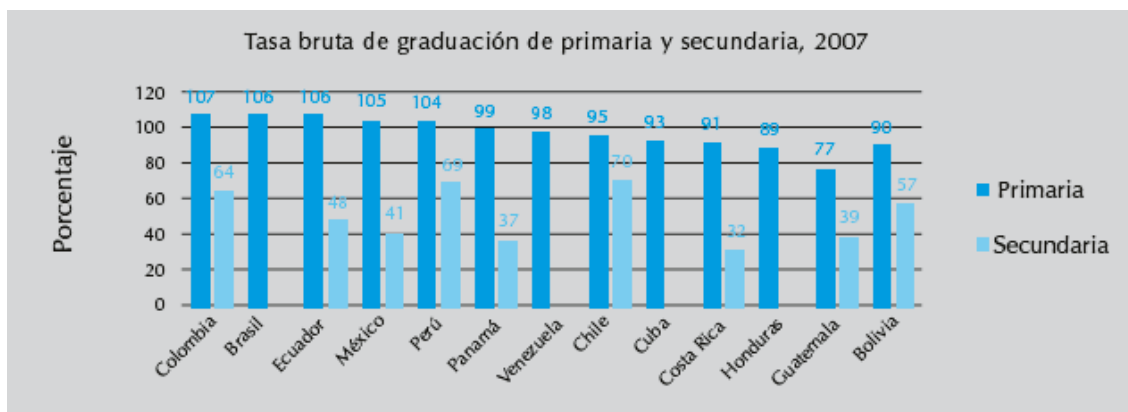
Para el cumplimiento de esta política, mirando al 2015, se deben aunar esfuerzos ya que la cobertura pública para niños menos de 5 años aun no es la esperada para el objetivo de universalizar la educación inicial.

2. Universalización de la Educación General básica –EGB- de 1° a 10°.

Esta política pretende dar una educación de calidad con un enfoque inclusivo y de equidad para todos los niños/as. El acceso a la educación básica fue una política contemplada desde la Declaración de Derechos Humanos, determinando que tendría que ser gratuita y obligatoria. A nivel nacional, está teniendo un alto nivel de cumplimiento. En el año 2006, nació la EGB siendo el nivel más amplio que comprende desde los 5 años hasta los 14 años y 11 meses. El aumento de la cobertura en este nivel, también engloba parámetros de calidad, equidad y pertenencia. A nivel estadístico, es posible analizar la cobertura y el acceso al sistema educativo, siendo la calidad, la equidad y la pertenencia factores de mayor complejidad. Se tienen datos al respecto pero, desde nuestro punto de vista, no alcanzan los niveles de certeza requeridos para un análisis exhaustivo.

Según el Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010, p.11) en el 2007 la tasa bruta de graduación de primaria fue de 106%⁴⁶ -por encima del 100%- siendo la tercera más alta seguida de Colombia y Brasil y en la etapa secundaria de un 48%. En Ecuador se encuentra una tasa alta de egreso en primaria frente a la secundaria que es menor.

Gráfico 3.3. Tasa bruta primaria y secundaria 2007



Fuente: UNESCO, 2009c; World Bank, 2009a; World Bank, 2009 en Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010).

Según datos extraídos del Ministerio de Educación, entre los años 2008/2010 alcanzó un nivel de matriculación del 94,80%, lo que refleja que se encuentra cerca de alcanzar la universalización. Este dato esconde lo que se conoce como rezago educativo⁴⁷. Esta problemática se asocia a la situación socio-económica de las familias, lo que contribuye a que sean colectivos más vulnerables ante la marginación y la exclusión. No se pueden dar datos al respecto ya que no se saben las causas específicas del problema, se sabe de factores asociados pero no se encuentran datos fiables al respecto.

⁴⁶ Incluyendo a niños que están por encima y por debajo de las edades que corresponden al nivel primario.

⁴⁷ Aquellos alumnos que, durante su trayectoria educativa, presentan algún tipo de atraso frente a los de su misma edad.

Gráfico 3.4. Tasa neta de asistencia, matrícula bruta y neta en la EGB 2008-2010



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), 2011. INFA (MIES) 2011, cobertura 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo (Enemdu) diciembre 2010 en Educidadania (2011)

En el año 2010, los niños matriculados entre 5 y 14 años fueron un 94,80%. Del año 2009 al 2010 se muestra un aumento del casi 1%, lo cual es un dato alentador.

Gráfico 3.5. Tasa de repetición y deserción 2010



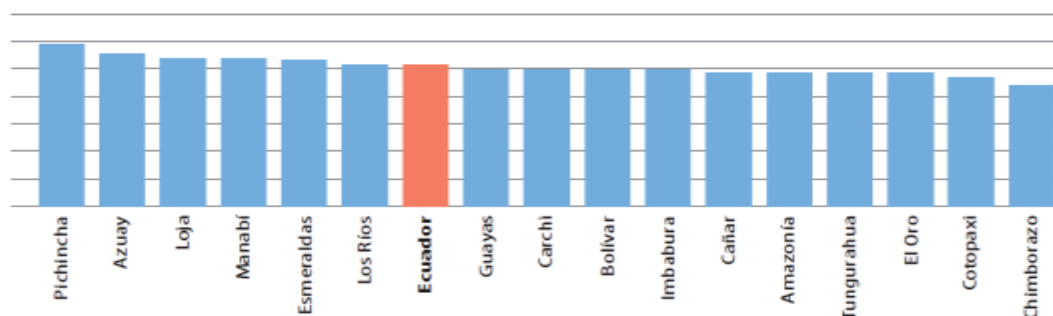
Fuentes: Ministerio de Educación, base de datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), 2011 en Educidadania (2011)

Sobre la tasa de repetición se muestra que del 100% de los alumnos 5 repiten - 4,64%- siendo una cifra significativa de estudiantes que no pueden continuar con el bachiller. Sí son existentes las diferencias de las tasas de repitencia entre las cuatro tipologías de escuelas -fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares-. Se indica que el mayor porcentaje está en las fiscomisionales -5,23%- y el menor en las escuelas particulares -2,73%-. Se puede intuir que existen inequidades relacionadas al nivel económico en los ingresos. La tasa de deserción es de 4,93%, es decir, un porcentaje

algo más alto que el de repetición. Los datos son bastantes similares lo que hace intuir lo mismo que en las tasas de repitencia.

A nivel provincial, los datos son aproximativos marcando una tendencia ya que no se cuenta con valores exactos netos como se puede observar en el siguiente gráfico. Pinchincha, Azuay y Loja, son las provincias que presentan las tasas más altas de matriculación mientras que el Chimborazo y el Cotopaxi presentas las menores.

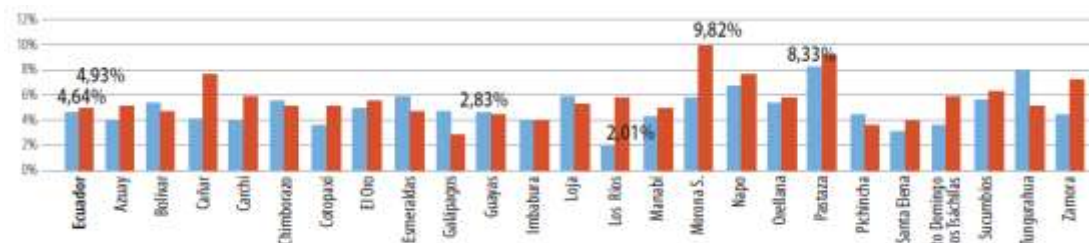
Gráfico 3.6. Tasas de matriculación por provincias en EGB -2010-



Fuentes: Ministerio de Educación, base de datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), 2011 en Educidadania (2011)

En cuanto a las tasas de repitencia y deserción se encuentra que, en el 2010 la tasa de repitencia en el país tiene un promedio de 4,64%. Las provincias con menor y mayor son los Ríos y Pastaza. En el caso de la deserción, es el 4,93% es el promedio nacional. La provincia con menor tasa es Galápagos y la que mayor es Morona Santiago. Podemos observar un ligero aumento de la tasa de deserción –color rojo- frente a la de repitencia –color azul-a nivel nacional.

Gráfico 3.7. Tasa de repitencia y deserción en la EGB por provincias



Fuentes: Ministerio de Educación, base de datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE), 2011, en Educidadania (2011)

Según los datos del Consejo Nacional de la Educación, a partir del 2008 al 2012 se implementará el modelo educativo integral en todos los niveles y modalidades.

Tabla 3.2. Resumen 2ª política

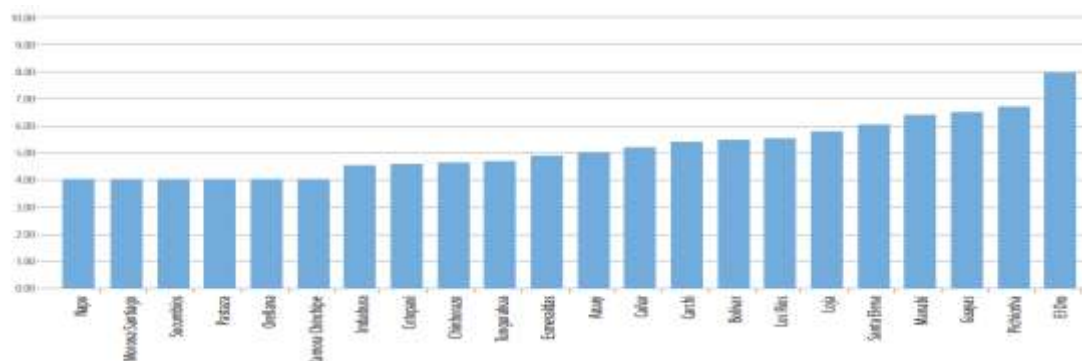
Tasa de escolarización estimada 2015			98,68%
Meta 2015			100%
Brecha Estimado 2015-Meta 2015			1,32%
Dónde estamos	2010	94,80%	
Dónde deberíamos estar	2010	95,11%	
Dónde estaríamos	2015	98,68%	
Llegaremos a la meta	2015	Muy probable	>90%

Fuente: Educiudadania (2011)

3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.

El bachillerato es otra de las etapas escolares que no alcanza los niveles esperados. Este periodo debe ser para aquellos estudiantes entre los 15 y 17 años y 11 meses. En el año 2011, el Ministerio de Educación creó un nuevo currículo nacional de esta etapa fortaleciendo la formación técnica profesional. Aunque el nivel de cumplimiento de esta tercera política es elevado, sigue siendo el nivel con más baja tasa de cobertura, en el año 2010, había una tasa de matriculación del 65%.

Gráfico 3.8. Nivel de cumplimiento de la 3ª política por provincias⁴⁸



Fuente: Educiudadania (2011)

⁴⁸ Galápagos y Santo Domingo no se muestran por falta de datos.

Las provincias del Oro y Pichincha son las de mayor cumplimiento mientras que provincias como el Napo, Morona de Santiago, Sucumbíos, Pastaza, Orellana y Zamora muestran bajo nivel de cumplimiento de la política estando todas ellas igualadas.

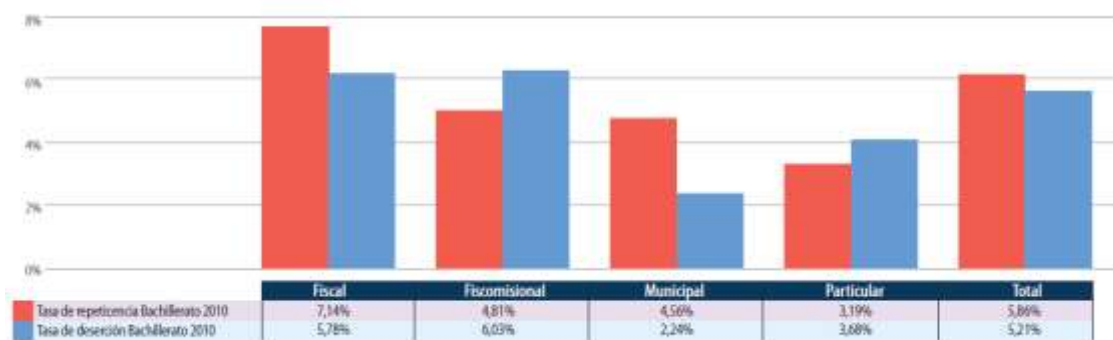
El país quiere llegar al 75% de matriculación en el bachillerato y completando todo el nivel escolar lo cual presenta un gran desafío para Ecuador. Esta etapa se complica porque se añaden factores como la baja economía familiar que hace que el niño comience a trabajar –en Ecuador desde edades muy tempranas los niños/as trabajan- y la falta de interés. Según los datos del AMIE (2011), en el año 2010, el país alcanzó una tasa neta en Bachiller del 59,40% presentando un incremento del 5% al año 2009. En cuanto a la tasa deserción, de cada 100 alumnos 5 repiten, alcanzando el 5,21% y en el caso de la repitencia, la tasa se situaba en el 5,86%.

Gráfico 3.9. Tasa neta de asistencia y matrícula bruta y neta de bachillerato periodo 2008-2010



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos AMIE, 2011. INEC, Enemdu a Diciembre 2010 en Educiudadania (2011)

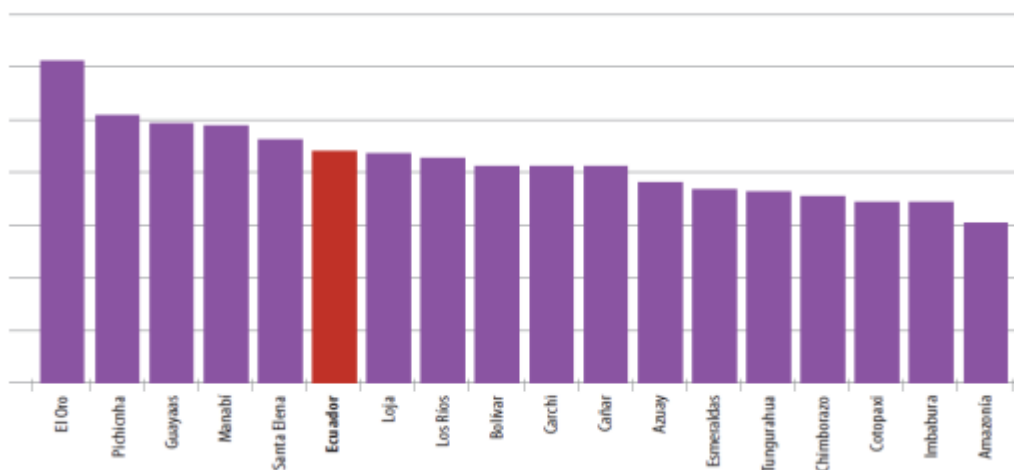
Gráfico 3.10. Tasa de repitencia y deserción en bachillerato por tipología de las instituciones (2010)



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos AMIE, 2011 en Educidadania (2011) a través del AMIE (2011)

En esta etapa, hay una tasa mayor de repetidores en las fiscales -7,14%-, que en las fiscomisionales -4,81%-, las municipales -4,56%- y las particulares -3,19%-. En el caso de la deserción, en mayor en las fiscomisionales -6,03%- y la menor en las municipales -2,24%-.

Gráfico 3.11. Matrícula neta en bachillerato por provincias 2010⁴⁹



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos AMIE, 2011. INEC, Enemdu a Diciembre 2010 en Educidadania (2011)

El Oro y Pichincha marcan una gran diferencia entre provincias de la Amazonía, encontrándose en niveles bastante superiores y menor deserción.

⁴⁹ Santo Domingo no está incluido por falta de datos.

Según el Consejo Nacional de Educación, los datos para el 2015 son:

- La tasa de promoción aumentará en un 5% anual.
- La tasa de repitencia reducirá en 2% anual.
- La tasa de deserción reducirá en un 2% anual.
- 960 colegios técnicos del país implementarán la reforma del bachillerato técnico por competencias. (MEC, 2006, p.28).

Tabla 3.3: Resumen 3ª política

Tasa de escolarización estimada 2015		76%
Meta 2015		75%
Brecha Estimado 2015-Meta 2015		-1%
Dónde estamos	2010	59,40%
Dónde deberíamos estar	2010	59,94%
Dónde estaríamos	2015	76,16%
Llegaremos a la meta	2015	Muy probable >90%

Fuente: Educidadania (2011)

4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.

Según datos del MEC y la UNESCO (2009), Ecuador estuvo en el noveno puesto de Analfabetismo en América Latina.

Cuadro 3.4. Analfabetismo en América Latina

País	Tasa
Uruguay	2.3
Argentina	2.8
Cuba	3.1
Costa Rica	4.2
Chile	4.3
Colombia	5.8
Venezuela	7
Panamá	8.1
Paraguay	8.4
Ecuador	9
México	9.7
Brasil	11.6
Perú	12.3
R. Dominicana	12.3
Bolivia	13.5
Honduras	20
El Salvador	20.3
Nicaragua	23.3
Guatemala	30.9

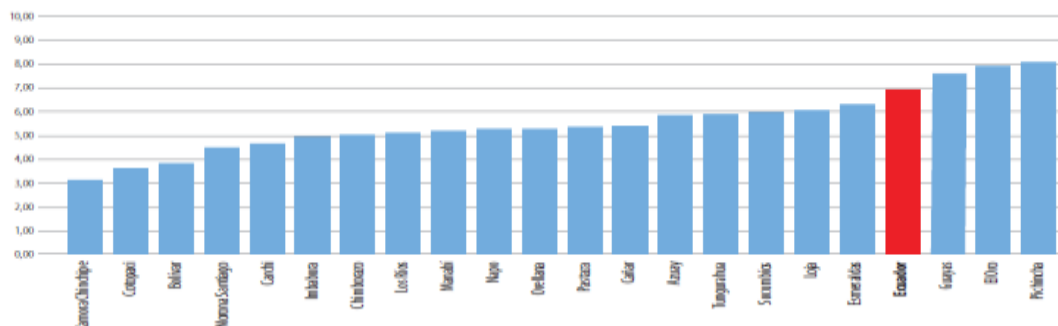
Fuente: UNESCO, 2003 en MEC y UNESCO (2009)

El punto frágil de la educación ecuatoriana, es la alfabetización de adultos. Ecuador cuenta con la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural – DINEIB- desde 1988, que dentro de su Departamento de Educación Popular oferta programas de alfabetización, educación básica y capacitación con el objetivo de que los alfabetizados, continúen con su educación, alcanzando los niveles de primaria y secundaria. Desgraciadamente, la no continuación de los estudios hace que haya un aumento de analfabetismo funcional.

Esta política quiere garantizar acceso, permanencia y conclusión de los estudios de aquella población con rezago educativo, considerando la alfabetización como punto de parte dentro de un marco de educación inclusiva con el objetivo de la erradicación del analfabetismo. Esta política en el inicio para mejorar la situación educativa de los adultos y jóvenes, pero para llegar al cumplimiento de esta política, se deben ir cumpliendo las anteriormente escrito, para garantizar su éxito, es decir, que las personas acaben sus estudios y no finalicen tempranamente sus estudios, y que aprendan los conocimientos básicos para desenvolverse en la vida como es la lectura, escritura y el cálculo. Dado las tasas de abandono, repitencia y deserción de la población en edad de estudiar esa política presenta dificultades para cumplirse. Si la educación en los primeros años no se efectúa correctamente, será complicado que las siguientes etapas puedan cambiar la situación del analfabetismo en el país.

Sin embargo, el nivel de cumplimiento de esta política está siendo alto. Se observa, y siguiendo la tónica general, que provincias como El Oro, Guayas y Pinchincha son las más adelantadas en cuanto a poder cumplir con la erradicación del analfabetismo, encontrando a Cotopaxi, Bolívar, Chichinpe las que se encuentran por debajo del promedio Nacional. Esmeraldas con un menor porcentaje, se encuentra entre las 4 provincias más rezagadas.

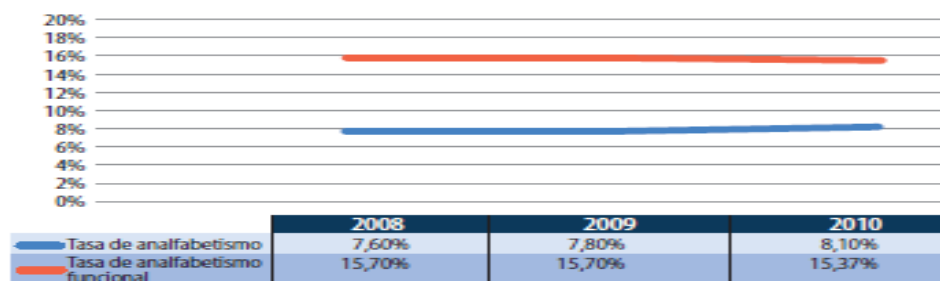
Gráfico 3.12. Nivel de cumplimiento 4ª política a nivel nacional y provincial⁵⁰.



Fuente: Educidadania (2011)

Ecuador ha conseguido grandes avances en la reducción del analfabetismo en las últimas décadas. De acuerdo a la información censal, “la tasa de analfabetismo para la población de 15 años pasó del 26% en 1974 al 17% en 1982, al 12% en 1990 y al 9% en el 2001” (MEC y UNESCO, 2009, p.20). Sin embargo, los datos siguen siendo alarmantes ya que del periodo 2008-2010 la tasa de analfabetismo era de un 7, 60%, existiendo diferencias en cuanto a sexo, el 51% mujeres y 49% hombres, y zonas, áreas rurales 16,20% y urbanas 4,3%, habiendo un promedio Nacional del 8,10% de la población. En el año 2010, según el gráfico 3.13, se encuentro una tasa de analfabetismo del 8,10%. Aumentando la tasa si nos referimos al analfabetismo funcional –año 2010 un 15,3%- . Según los datos hallados, 15 de cada 100 ecuatorianos, a partir de los 15 años, no saben leer, escribir, ni resolver operaciones básicas –analfabetismo funcional-.

Gráfico 3.13. Tasa de analfabetismo y analfabetismo funcional 2008-2010.

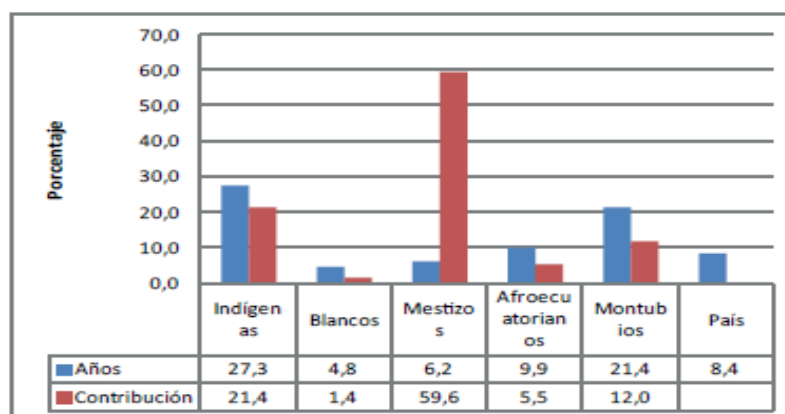


Fuente: INEC y Enemdu a diciembre 2010 en Educidadania (2011)

⁵⁰ Galápagos, Santo Domingo y Santa Elena no están incluidos por falta de datos.

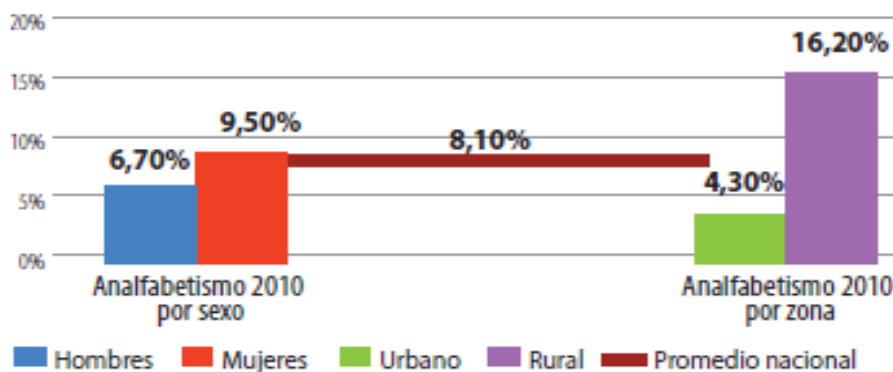
En cuanto a la tasa de analfabetismo⁵¹, existe diferenciación según etnias. Los datos de Enemdu, 2011, muestran que los mayores niveles de analfabetismo está concentrado en los indígenas – 27,3%- seguido de los Montubios⁵² -21,4%-, frente a los que menor índice presentan siendo un 4,8% los blancos y 6,2% para los mestizos.

Gráfico 3. 14. Tasa de analfabetismo según etnias



Fuente: Enemdu, Diciembre 2011 en Guerrero (2012)

Gráfico 3. 15. Tasas de analfabetismo por sexo y zonas



Fuente: INEC, Enemdu a Diciembre 2010, en Educidadania (2011)

El objetivo de reducir al 4% la tasa de analfabetismo en Ecuador, está muy lejos de los datos actuales que reflejan aproximadamente un 7,14%. Según datos del Consejo

⁵¹ Se razona que la persona analfabeta es la que está por encima de los 15 años y no sabe ni leer ni escribir.

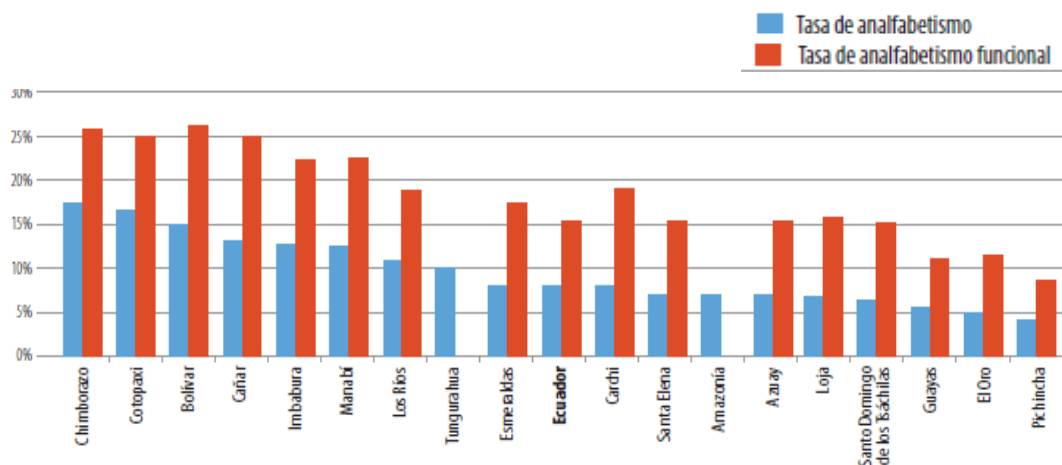
⁵² Etnia principalmente ganadera y comerciante que vive en las zonas rurales de la costa ecuatoriana.

Nacional de Educación, la meta que se pretende alcanzar para el 2015 “disminuir paulatinamente la tasa general de analfabetismo hasta ubicarse en el 2%, siendo 75 mil personas por año las alfabetizadas, atendidas en 12.500 centros educativos” (MEC, 2006, p.31).

En el capítulo II, se ha mostrado los programas existentes de erradicación del analfabetismo para jóvenes y adultos como alternativa a poder continuar con su Educación y disminuir el alto porcentaje de analfabetización en el país.

A nivel provincial, provincias como El Oro, Pinchincha y Guayas presentan las tasas más bajas de analfabetismo mientras que la Sierra las más altas.

Gráfico 3.16. Tasa de analfabetismo según provincias



Fuente: INEC, Enemdu a Diciembre 2010 en Educiciudadania (2011)

En febrero del 2003 se lanzó la Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización -2003/2012-, coordinada a nivel mundial por UNESCO, la cual propuso una “visión renovada de la alfabetización”, incluyendo a niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera del sistema escolar y a lo largo de toda la vida (Torres, 2005, p.8).

Tabla 3.4. Resumen 4ª política

Tasa de analfabetismo estimada 2015			7,14%
Meta 2015			2,00%
Brecha estimado 2015-meta 2015			5,14%
Dónde estamos	2010	8,10%	
Dónde deberíamos estar	2010	5,67%	
Dónde estaríamos	2015	7,14%	
Llegaremos a la meta	2015	Poco probable	<10%

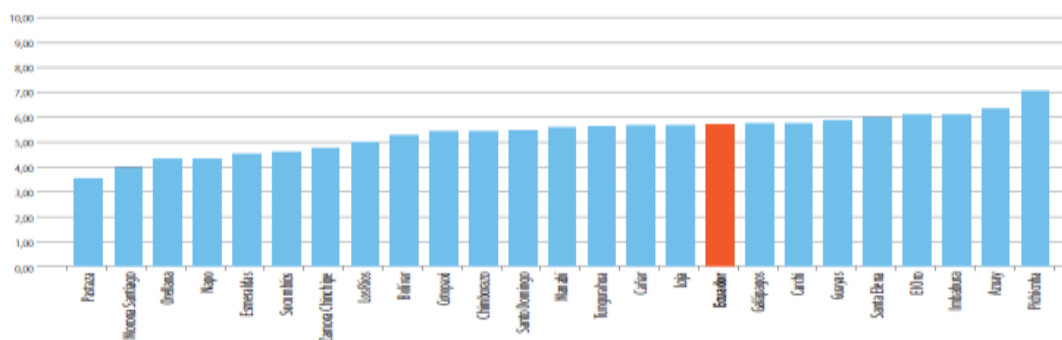
Fuente: Educidadania (2011)

5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.

Dotar de infraestructura y equipamiento a las instituciones educativas aporta un mejoramiento en la calidad de los servicios educativos. Ecuador, está estableciendo un sistema de acreditación para evaluar a las instituciones como óptimas o no óptimas. Escuelas sin acceso al agua potable, sin servicio de energía eléctrica o con un elevado número de alumnos por aula son cuestiones que preocupan al sistema educativo ecuatoriano.

Los datos muestran que a nivel nacional, en el año 2010, el nivel de cumplimiento de esta política fue medio -5,67%-. A nivel provincial, son Pichincha Azuay e Imbabura las que tienen los más altos niveles de cumplimiento, mientras que Morona Santiago y Pastaza se encuentran atrasadas, ocupando el quinto puesto Esmeraldas.

Gráfico 3.17. Nivel de cumplimiento de la 5ª política a nivel nacional y provincial.



Fuente: Educidadania (2011)

Para que haya un mejoramiento en la infraestructura y en el equipamiento de los servicios educativos, tiene que haber un incremento en la inversión. Desde el año 2008, la inversión tiene una tendencia a la baja. El gráfico 3.18 muestra que, en el periodo 2008/2010 el número de escuelas de educación regular fiscales prácticamente se ha mantenido, de 19.290 a 20.942, mientras que la inversión del Ministerio de Educación para infraestructura en educación ha decrecido de aproximadamente 125.000.000 - a 40.000.000, es decir, ha habido un decrecimiento en la inversión de casi el 65%.

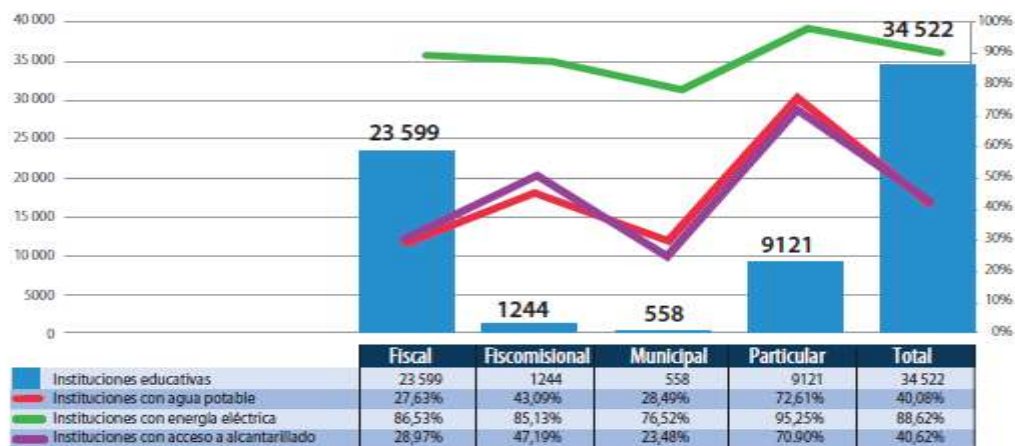
Gráfico 3.18. Número de instituciones educativas de Educación Regular fiscales e inversión en infraestructura educativa 2008-2010



Fuente: Ministerio de Finanzas, 2011. Ministerio de Educación, base de AMIE, 2001 en Educuidadania (2011)

Existiendo diferencias según la tipología de la institución, en cuanto a la cobertura de servicios básicos, año 2010, encontramos que el total eran 34.522, de las cuales el 40,08% tiene acceso a agua potable, el 88, 62% a energía eléctrica, y el 40,62% con acceso alcantarillado.

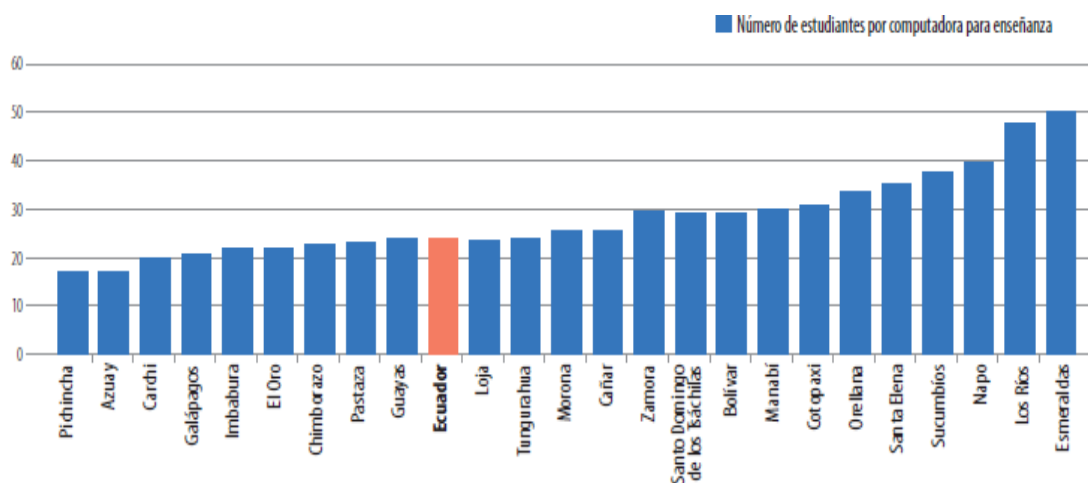
Gráfico 3.19. Cobertura de servicios básicos en las instituciones educativas 2010



Fuente: Ministerio de Educación, base de AMIE (2011) en Educidadania (2011)

En el año 2010, se contabilizaban 25 alumnos por aula, y a nivel nacional se calcula aproximadamente 24 alumnos por computadora, lo cual expresa que el acceso a las nuevas tecnologías es reducido para los alumnos. Según datos del AMIE 2011, sobre el número de estudiantes matriculados por computadora en la enseñanza regular a nivel provincial, encontramos Pichincha y Azuay las provincias con mas cobertura de computadoras para enseñanza, mientras que Esmeraldas y Los Ríos son las que menor cobertura presentan frente al resto de las provincias.

Gráfico 3.20. Número de estudiantes por computadora para enseñanza 2010



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos AMIE (2011) en Educidadania (2011)

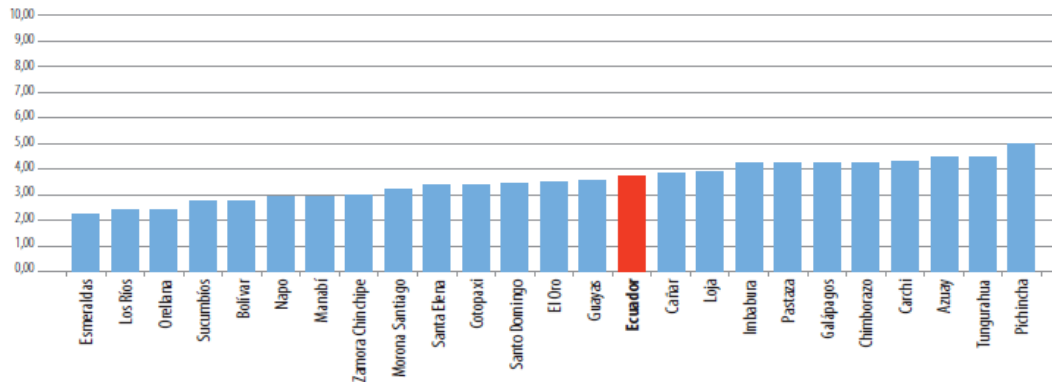
Aunque van existiendo pequeños avances en el país, queda distancia de los objetivos esperados para el 2015, ya que son muchos los factores que tienen que mejorarse para poder cumplir con esta política.

6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.

La calidad educativa es la clave desde donde se deben construir las políticas educativas, esto será difícil sino existe una claridad en los objetivos que se proponen y en las metas que se pretenden alcanzar. Por tanto, la calidad debe considerarse como característica integral de todos los servicios educativos que se ofrecen.

A escala nacional, los datos reflejan que el nivel de cumplimiento de esta política es menor, representando un promedio del 3,75. En el año 2010, las provincias con más alto nivel de cumplimiento fueron Pichincha y Tungurahua, frente a Esmeraldas y Los Ríos con los niveles más bajos.

Gráfico 3.21. Nivel de cumplimiento 6ª política



Fuente: Educidadania (2011)

Según los datos del SIISE (2010), en el año 2009 la esperanza de vida escolar fue de 13,8 años, mientras que en el año posterior, el número de años de escolaridad promedio nacional fue de 8,2 años, lo cual muestra una diferencia de 5 años.

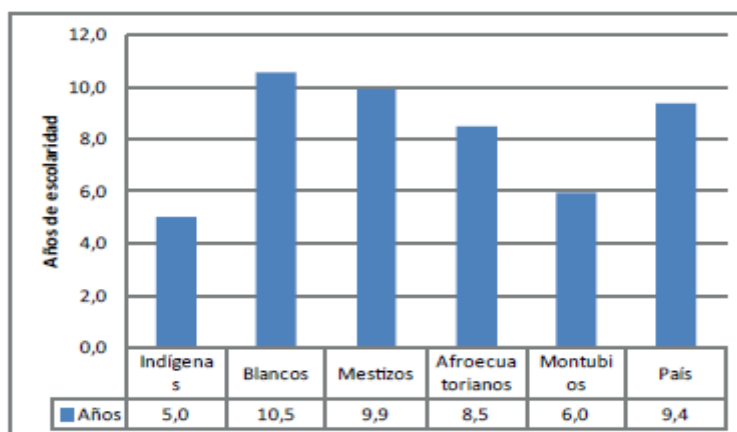
Gráfico 3.22. Número de años de escolaridad y esperanza de vida escolar 2008-2010



Fuente: SIISE (2010). INEC, Enemdu a Diciembre 2010 en Educidadania (2011)

En cuanto a los años de escolarización, también se muestran diferencias entre las diferentes etnias. Del total de grupos étnicos, prevalecen los blancos y los mestizos, con 10 y 11 años, y los que menos los Montubios e indígenas, con 6 y 5 años.

Gráfico 3.23. Años de escolaridad de personas mayores según etnia -24 años en adelante-



Fuente: Enemdu, 2011 en Guerrero (2012)

La calidad va siempre ligada al concepto de equidad, si ambos no van unidos se dice que la capacidad del país no genera las oportunidades de desarrollo adecuadas para sus habitantes.

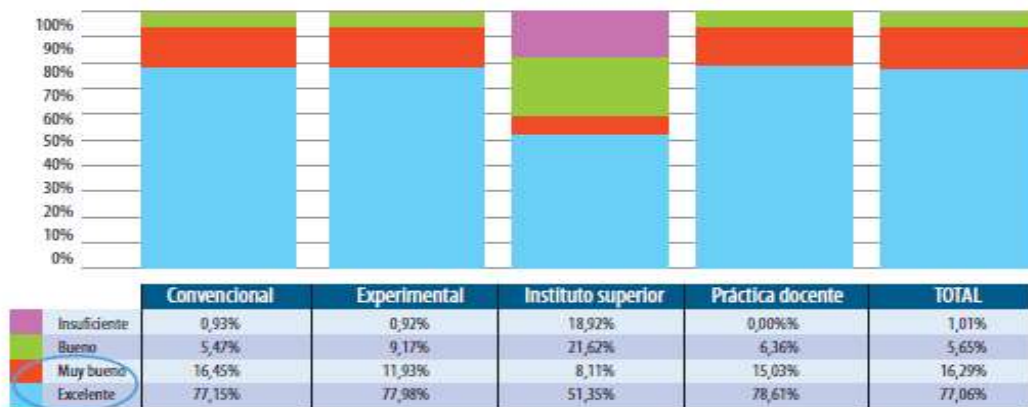
Ecuador introdujo el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas del Sistema Educativo –SER- que evalúa, tanto la gestión de Ministerio, como el desempeño de los docentes, de los alumnos y el Currículo Nacional, centrándose

únicamente en el Sistema Educativo regular formal. Ecuador, comenzó a implantar este sistema de evaluaciones pero hubo irregularidades en el tiempo lo que ha dificultado presentar informaciones fiables públicamente. Se han publicado los datos respecto al desempeño docente y estudiantes, pero sobre el Ministerio y el Currículo Nacional no se encuentra resultados al respecto.

La primera evaluación hacia los docentes (2008-2009) fue ejecutada en la Costa y en Galápagos, luego se realizó en la Sierra y en el Oriente. Solamente fue una evaluación de docentes de instituciones públicas. Los docentes que fueron evaluados con puntuaciones altas tuvieron incentivos económicos, y los que no obtuvieron buenas puntuaciones, se les capacitó para volver a rendir las evaluación, con posibilidades de ser retirados si la segunda evaluación era negativa. A nivel nacional, se realizaron 63.465 evaluaciones (Educiudadania, 2011, p.29).

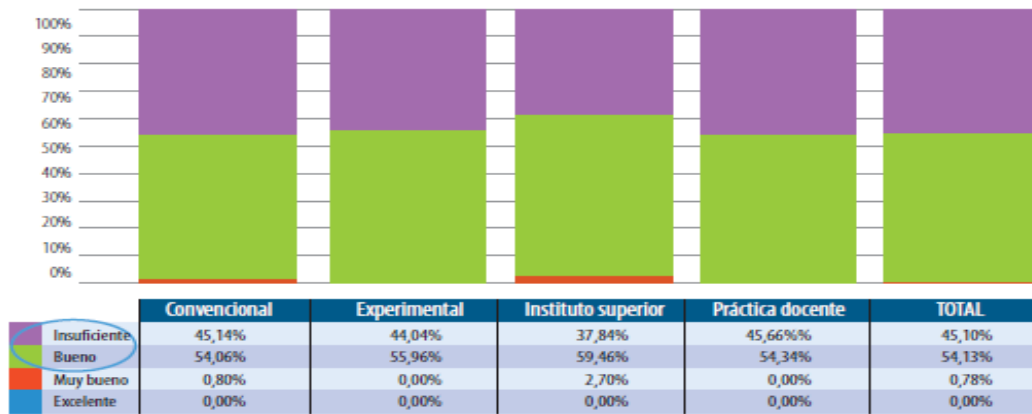
Los datos sobre la evaluación docente corresponden a una muestra aproximadamente de 6.400 docentes de la Costa y Galápagos. El principal hallazgo fue comparar los resultados entre la evaluación interna y la externa. La interna arrojó consecuencias positivas mientras que la externa lo contrario. Cada evaluación constituye el 50% del total. Los resultados sobre la evaluación interna –primer cuadro- muestra que la mayor parte de los docentes fueron evaluados como excelente, en cambio la evaluación externa –gráfico 3.25-, refleja que la mayor parte de docentes fueron evaluados entre los rangos de bueno e insuficiente.

Gráfico 3.24. Evaluación interna docente



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos SER 2008 en Educiudadania (2011)

Gráfico 3.25. Evaluación externa Docente

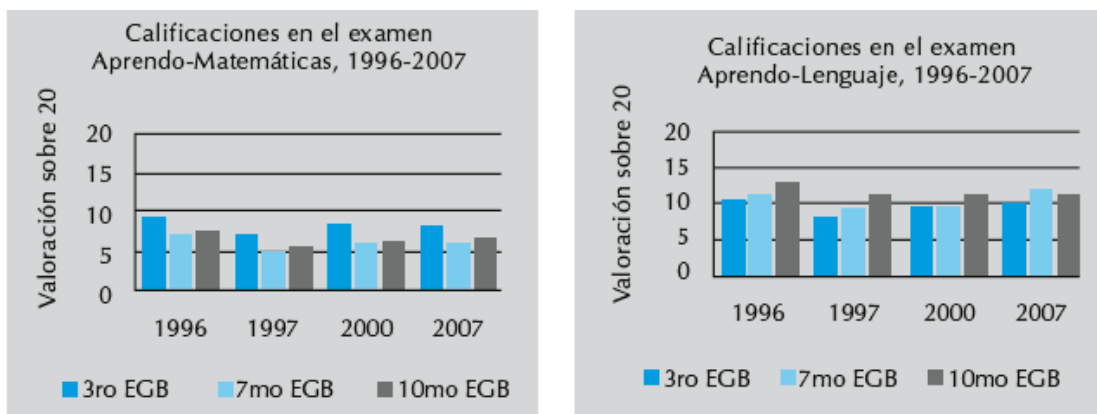


Fuente: MEC, 2008 SER Ecuador en Educidadania (2011)

Se observa que respecto a la formación docente existe ambivalencia entre los resultados de las evaluaciones, siendo positivas las evaluaciones internas del docente y negativas las evaluaciones externas lo que demuestra que la valoración de la formación sigue siendo muy subjetiva.

Según los datos extraídos por Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010, p. 13) entre los años 1996-2007 se observa que los estudiantes tienen mejor desempeño en la materia de lenguaje que en las matemáticas existiendo una diferencia notable entre ambas asignaturas. Este contraste sigue sucediendo en años posteriores como veremos a continuación.

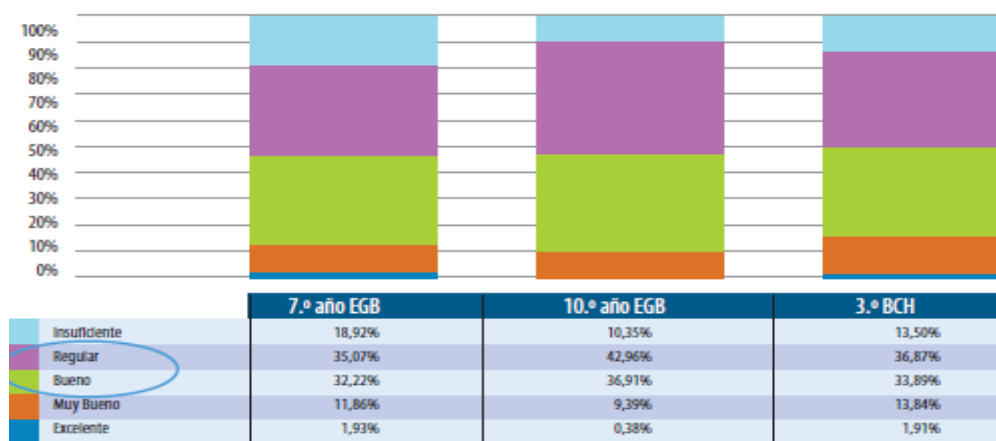
Gráfico 3.26. Calificaciones periodo 1996-2007 en matemáticas y lenguaje



Fuente: Ministerio del Ecuador 2008 y 2009 en Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010)

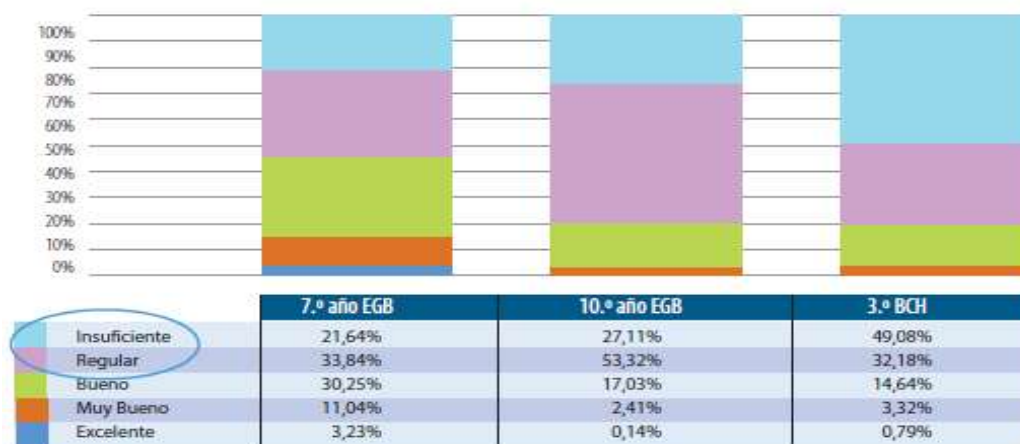
Las evaluaciones de los estudiantes en las materias de Lenguaje y Matemáticas en el 2008 reflejan diferencias ya que en Lenguaje se mantiene una estabilidad, mientras que en Matemáticas disminuye su desempeño en el tiempo. Otro aspecto llamativo es, que en todos los niveles en ambas materias, en las escuelas fiscales son mejores en comparación con las particulares laicas y religiosas.

Gráfico 3.27. Evaluación de los estudiantes en la materia de lenguaje



Fuente: MEC, 2008 SER Ecuador en Educiudadania (2011)

Gráfico 3.28. Evaluación de los estudiantes en la materia de matemáticas

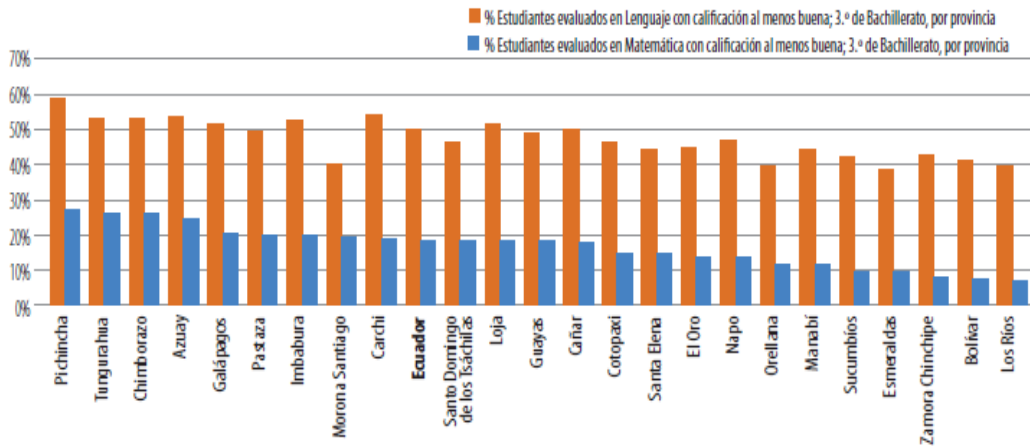


Fuente: MEC, 2008 SER Ecuador en Educiudadania (2011)

A nivel provincial, el desempeño de los estudiantes en Matemáticas y Lenguaje en 3º de Bachiller, se encuentran los estudiantes mejor valorados los pertenecientes a Pinchincha, y los peores valorados los de Los Ríos, presentando el índice más bajo en

comparación al resto de las provincias. Se puede observar que el rendimiento en Lenguaje es mejor que en Matemáticas.

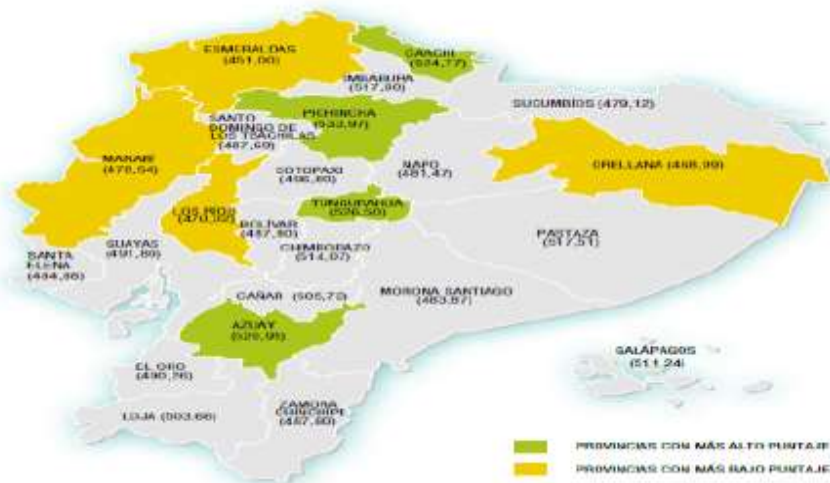
Gráfico 3.29. Estudiantes evaluados en lenguaje y matemáticas 3° bachillerato, por provincias



Fuente: MEC, 2008 SER Ecuador en Educidadania (2011)

De forma general, se muestran los resultados promedio por provincias. A nivel nacional los promedio más altos hacen referencia a Pichincha, la Sierra, Tungurahua y Azuay.

Imagen 3.2. Promedio de puntuaciones por provincias.



Fuente: MEC, 2008. SER Ecuador

7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.

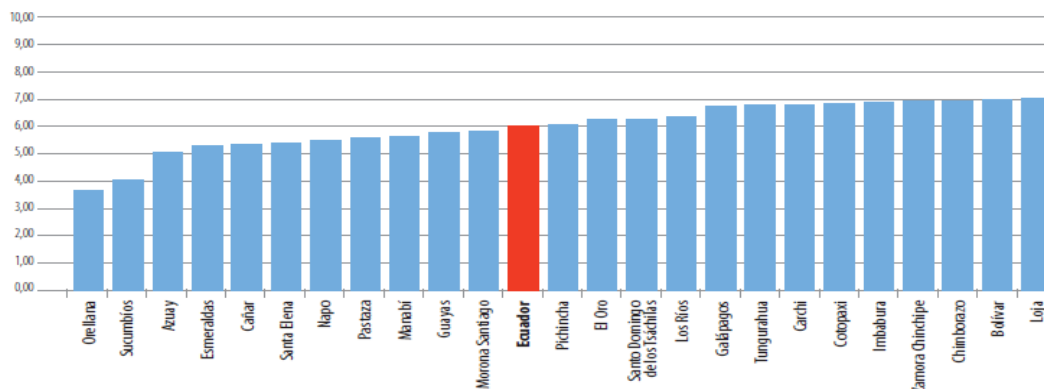
Esta política está estrechamente ligada a la anterior. Mejorar la formación inicial de los docentes, su capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida son aspectos esenciales para que el rol del docente sea bien valorado.

Se considera que la piedra angular de la educación reside en los docentes. La capacidad y formación son aspectos básicos para desarrollar la motivación en los estudiantes lo que conllevará al éxito en su proceso de enseñanza/aprendizaje. Los docentes de calidad, son lo que no solamente cuentan con una adecuada formación académica, sino que también están capacitados a adaptarse a las demandas del sistema educativo.

En Ecuador, hasta el 2008 no se había evaluado a los docentes. Fue en el año 2013 cuando se realizó la primera evaluación a través del SER con el objetivo de evaluar el desempeño profesional de los docentes y poder identificar procesos de mejora en la enseñanza y aprendizaje. La primera evaluación formal fue en la región de la Costa obteniendo estos resultados "...solamente 0,08% (dos personas) obtuvieron puntuación de excelente. La mayoría -73%- obtuvo calificación buena (...) y 71 docente (3%) obtuvieron evaluación de insuficiente" (Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador, 2010, p.24). Se observa que son muy pocos los docentes calificados como excelentes pero, a su vez, pocos los juzgados como insuficientes. La primera evaluación de la Costa estuvo en una puntuación intermedia para sus 2.570 docentes evaluados –de 200.000 a nivel nacional-.

En el año 2010, a nivel nacional, los resultados mostraron que el nivel de cumplimiento de esta política es medio -5,99%-. Las provincias con mayores niveles de cumplimiento encontramos Bolívar y Loja, y con los menores niveles se encuentran Orellana y Sucumbíos, siguiéndole Azuay y Esmeraldas.

Gráfico 3.30. Nivel de cumplimiento 7ª política

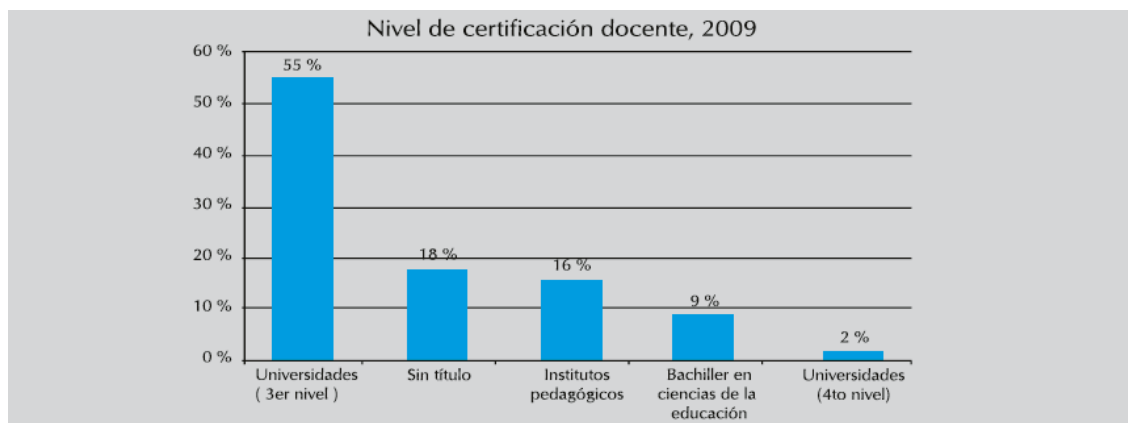


Fuente: Educidadania (2011)

Según los datos del AMIE (2010) la cobertura docente fue de 214.000 el total de profesionales para todos los niveles de la Educación Regular.

A nivel de formación docente se presentan grandes desafíos, siendo un ejemplo llamativo que en el año 2009, la quinta parte del total de docentes del país no contará con ninguna titulación superior (Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador, 2010)

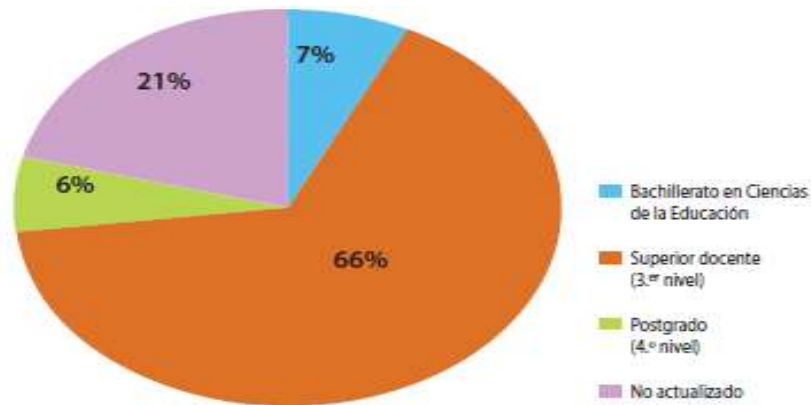
Gráfico 3. 31. Nivel de certificación docente 2009



Fuente: Ayala, 2009 en Grupo Faro, PREAL y Fundación Ecuador (2010)

En 2011, los datos mejoran y aproximadamente el 7% tiene título de Bachillerato en Ciencias de la Educación, el 66% presenta título Superior, el 6% título de posgrado y el 21% no actualizado su nivel de formación docente. Si bien es cierto que existe avance en cuanto a la formación docente los datos reflejan distancia de lo esperado para el año 2015.

Gráfico 3.32. Niveles en la formación de los docentes

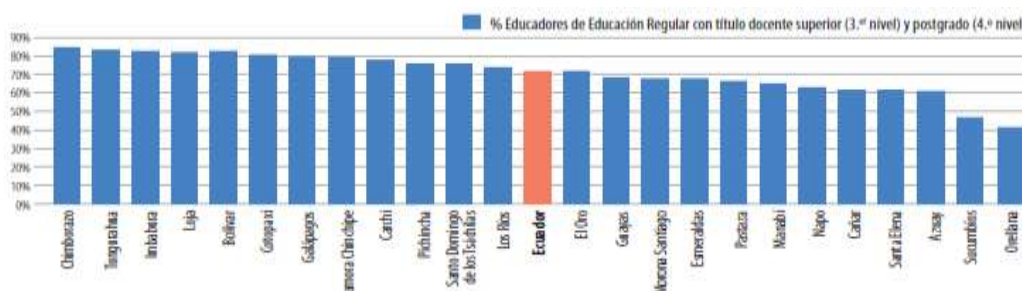


Fuente: Ministerio de Educación, base de datos AMIE (2011) en Educidadania (2011)

El programa “Síprofe”, implantado en el 2008, se encarga de la evaluación de los docentes del país. Este programa presenta deficiencias y limitaciones ya que sus líneas de acción y consecución no están clarificadas ni precisas por lo que dificulta su validez. Se cuenta con los datos recogidos por el Sistema de Información para la Gobernabilidad Democrática SIGOB (2009-2010) que estima la aproximación de 372.000 los docentes en la asistencia a estos cursos de formación y perfeccionamiento.

A nivel provincial, los mejores niveles de formación -3º y 4º nivel- se encuentran en el Chimborazo, Tungurahua e Imbabura. Por otro lado, son Orellana y Sucumbíos los que presentan menores niveles de formación, siendo más bajos a la media nacional. La causa-efecto de la falta de formación es la disminución del rendimiento y desempeño estudiantil.

Gráfico 3. 33. Porcentaje educadores de Educación Regular con título docente superior y postgrado



Fuente: Ministerio de Educación, base de datos AMIE (2011) en Educidadania (2011)

Según el Consejo Nacional de Educación, en el año 2012 se implementó formación inicial docente en educación infantil y educación básica, a nivel de licenciatura. Desde el año lectivo 2009 y a partir del 2010, se amplió la oferta de formación en cuarto nivel en áreas pedagógicas pero, según el Consejo Nacional de Educación de Ecuador, uno de los grandes retos a conseguir para el 2015 será la formación del 30% de docentes con título de cuarto nivel, maestrías y doctorados, con el fin último de mejorar la oferta educativa en los niveles superiores.

8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Ecuador es un país que está invirtiendo en más recursos, esta inversión por sí sola no será efectiva porque debe de ir acompañada por una ampliación en la cobertura y en la calidad educativa. Esta política también se caracteriza por poca claridad que dificulta el crear unas bases sólidas en cuanto a la inversión en la educación. Ha invertido un 6,73, lo cual representa una inversión superior a la media -6%- , pero sigue siendo el incremento sobre el PIB, dado que no ha conllevado una mejora en la cobertura educativa, ni en la calidad de la educación. Aún así “Ecuador sigue siendo el país que menos invierte en educación” (2010, p. 27).

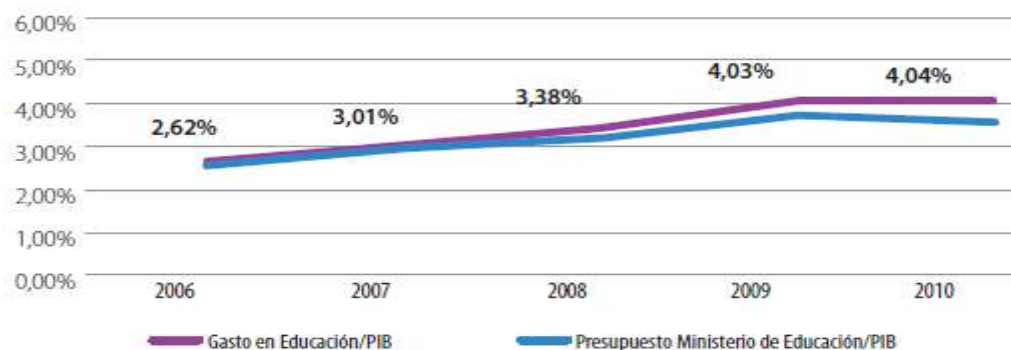
De las 8 políticas, la del reparto del gasto no está bien definida lo que dificulta poder publicar datos fiables. Además, no son políticas que puedan desarrollarse de forma independiente, sino que necesitan del progreso de las demás, para que se cumplan positivamente.

Según datos de SIISE (2010, p.37) en Ecuador:

El incremento del presupuesto en el Sector Educativo fue de un 21% en el año 2006, siendo en ese mismo año 1.094 millones de dólares y en el año 2010, 2.302 millones de dólares los invertidos, suponiendo un incremento del 110% [durante este periodo].

El incremento sobre el PIB, en el año 2006 fue de un 2,6% y en el 2010 de un 4%, siendo en el periodo 2009/2010 menor al 0,5% no alcanzando los objetivos que se marca en la política.

Gráfico 3.34. Gasto en Educación/PIB y presupuesto del Ministerio Educación/PIB



Fuente: SIISE, 2010. Ministerio de Finanzas, Subsecretaria de Presupuestos, 2011 en Educiudadania (2011)

De forma resumida se presenta el punto donde se encuentra esta política y la meta esperada para el 2015.

Tabla 3.5. Resumen 8ª política

Tasa estimada 2015		6,32%
Meta 2015		6,00%
Brecha estimado 2015-meta 2015		-0,32%
Dónde estamos	2010	4,04%
Dónde deberíamos estar	2010	4,11%
Dónde estaríamos	2015	6,32%
Llegaremos a la meta	2015	Probable >90%

Fuente: Educiudadania (2011)

3.1.2.1.1 Conclusiones sobre el Plan Decenal de Educación (2006-2015).

1. La calidad de la educación exige la involucración de diferentes actores como las familias y comunidad, organización de Sociedad Civil, sector privado y gobiernos locales.
2. Primera política: Fortalecer la educación inicial siendo esencial fijar estándares en la calidad en la atención a los menores de 4 años.
3. Segunda política: Se registran los mayores avances respecto a la universalización de la educación básica -94'8%-.

4. Tercera política: Existen importantes avances en la ampliación de la matrícula de Bachillerato pero sigue siendo insuficiente para las metas del año 2015. Es esencial asegurar que los jóvenes accedan al nivel y terminen los estudios, para que no opten por el mundo laboral.
5. Cuarta política: La alfabetización y la educación de los adultos, sigue siendo una tarea pendiente.
6. Quinta política: Se requiere una mayor responsabilidad por parte de los gobiernos locales.
7. Sexta política: Muestra los niveles de cumplimientos más bajos por lo que tiene grandes desafíos para el año 2015.
8. Séptima política: Necesidad de la revalorización del rol docente. Ha habido cambios positivos pero sigue siendo complejo la forma de medir los resultados, ya que se necesita de espacios de diálogo con el objetivo de mejorar la identificación de las necesidades.
9. Octava política: Pese al aumento en inversión educativa, será difícil alcanzar los cumplimientos previstos para el 2015.
10. Demanda de mayor equidad a nivel provincial.
11. Mejoramiento de los sistemas de información que hagan que mejore, a su vez, los análisis de los datos.
12. Seguir desarrollando políticas que favorezcan la equidad e igualdad en la educativa para todos/as las personas sin distinción de ningún tipo.
13. El Plan debe de ampliarse, complementarse y fortalecerse.
14. Mayor investigación en las ocho políticas con el objetivo de ver las dificultades de los procesos, determinar factores de mejora y ayudarse de las potencialidades del país (Educiudadania, 2011).

3.1.2.2 La Educación especial en Ecuador.

Si se retoma el plan de formación de los docentes en Ciencias de la Educación, se indicó que dentro de éste no existe ni la carrera ni la especialización en “Educación especial” –actualmente “escuela inclusiva”- por lo que sea cual sea la mención elegida como profesional de la educación no existen ni formación ni conocimientos específicos en materia de Inclusión.

En la Constitución de la República del Ecuador (2008) su artículo 27 vigente hasta la fecha estipula "el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin discriminación alguna".

La educación especial en Ecuador nació en la década del 40 a través de la unión de asociaciones entre padres y madres de familia y organizaciones particulares, a pesar de que, el artículo 27 anteriormente nombrado, en este país, no se concretó sino hasta el año 1945, "mediante la ley orgánica expedida en el Ministerio de Educación que dispone la atención de los niños que adolezcan de anormalidad biológica y mental" (Ortega y Bowen, 2011, párr.31). Las irregularidades políticas, la falta de decisión, la asignación de recursos humanos, materiales y económicos por parte del Estado, determinaron que la atención educativa fuera promovida por asociaciones de padres de familia o instituciones privadas. Con posterioridad, se crearon varias instituciones para atender a la población con deficiencias sensoriales, es decir, personas ciegas y sordas; y luego se fundaron establecimientos para educar a personas con discapacidad mental o física.

Es en el año 1984, cuando el Plan Nacional de Educación de Desarrollo del país, incluyó la educación especial como programa prioritario en el sector educativo. Entre los años 1990 y 1997, se impulsó el desarrollo de la educación especial en el país mediante una serie de acuerdos ministeriales que facilitaron los procesos en este subsistema, con un marco legal aparentemente coherente. Desde el 2002 al 2009 se han realizado los mayores avances en esta temática, ya que se publicó el primer Reglamento de Educación Especial (Registro Oficial N°496), se elaboró el modelo de atención en Educación Especial y las primeras guías para inclusión en secundaria y formación profesional, comenzó los procesos de capacitación a docentes en educación regular, además de en especial y siguen con seguimiento y evaluación de los procesos docentes (Ortega y Bowen, 2011).

Los avances en inclusión en Ecuador son muy recientes, por lo que se necesita de más apoyo por las instituciones y organización, por parte del gobierno y de la sociedad para poder seguir avanzando en una sociedad inclusiva para todos y todas.

Actualmente, año 2013, el país se rige por el Plan Nacional del Desarrollo para el Buen Vivir iniciándose en el 2009 con miras al 2017. En él se encuentra la inclusión educativa como uno eje clave a desarrollar. A continuación, se explica el Plan y su vinculación con la inclusión.

3.1.2.3 La inclusión educativa en el Plan Nacional del Desarrollo para el Buen Vivir (2013-2017).

En el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 3 de abril de 2008, Ecuador fue 20º país que confirmó la Convención y con ello su entrada en vigor a partir del 3 de mayo de 2008.

Las personas con discapacidad en la educación, tienen una clara desventaja frente la población en general. Algo más de la mitad superan la instrucción primaria, la cuarta parte la enseñanza secundaria y alrededor de la décima parte, educación superior. Es notoria la diferencia por sector y género siendo más afectadas la población femenina y aquella que reside en el sector rural según datos de la CONADIS (2004)⁵³. Ecuador promulgó el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2010) que se materializó en la publicación de la Constitución de 2008, definiendo el posterior Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir implantado hasta el año 2017. Este Plan “representa una postura política muy definida y constituye la guía de gobierno que el país aspira tener y aplicar en los próximos cuatro años” (SENAPLES, 2013, p.14) siendo un modelo de vida para los ecuatorianos basado en aspectos clave como el respeto a la diversidad tanto cultural como ambiental, la igualdad y la solidaridad, por tanto, los lineamientos a los que va dirigido versan sobre el desarrollo sostenible y equitativo para el país ecuatoriano.

Los objetivos del Plan son los siguientes:

1. Consolidar el estado democrático y la construcción de poder popular.
2. Auspiciar la igualdad, la cohesión y la equidad social y territorial, en la diversidad.
3. Mejorar la calidad de vida de la población.
4. Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.
5. Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.
6. Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos.
7. Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental, territorial y global.
8. Consolidar el sistema económico social y solidario de forma sostenible.

⁵³ Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades del Ecuador.

9. Garantizar el trabajo digno en todas sus formas.
10. Impulsar la transformación de la matriz productiva.
11. Asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica. .
12. Garantizar la soberanía y la paz, profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración Latinoamericana. (Secretaría Nacional de Planificación y desarrollo, 2013, párr.1-2).

Para la consecución y alcance de estos objetivos, como se indicó en el capítulo anterior, se vinculan una serie de planes y programas liderados por diferentes instituciones u organismos. Éstos pretenden asegurar el acceso a mejores condiciones de vida de las personas, en especial, de aquellos grupos vulnerables o de atención prioritaria existiendo un compromiso público para todos/as como ciudadanos activos y garantes de derechos.

Como se señala al comienzo del segundo capítulo, este estudio no se centra exclusivamente en las personas con discapacidad, por lo que no se mostrarán datos al respecto, sino que se tiene una visión inclusiva en la que todos aquellos niños/as, jóvenes y adultos tienen cabida en el sistema educativo teniendo las misma igualdad de oportunidades, independientemente de su condición cultural, de religión, física, étnica...

En Ecuador, la inclusión educativa está recogida en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En esta línea, la Constitución de la República (2008) en su artículo 343 indica que:

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” y en el artículo 234 expresa que “La interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y el respeto a todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación, la exclusión y favorecer la comunicación entre los miembros de diferentes culturas. (Órgano del Gobierno del Ecuador, 2011, p.6).

Al igual que en la LOEI, la inclusión está inserta en todas las políticas y acciones del Plan Decenal de Educación explicado en este capítulo y, en los

lineamientos del Plan Nacional del Buen vivir enumerados anteriormente, favoreciendo la equidad e igualdad en la educación. En palabras de Claro (2007, p. 183), Ecuador persigue una educación que "...haga eco de la importancia de la educación en valores, género, multiculturalismo, ciudadanía, tolerancia y no discriminación". Si es cierto que pese a los esfuerzos el país sigue presentando grandes desafíos en educación en general y educación inclusiva en particular, desde la capacitación de docentes, formación inicial en diversidad o diseño de adaptaciones en el currículum.

En este contexto sería adecuado modificar la mentalidad que los niños/as con necesidades educativas especiales tienen que ser escolarizados exclusivamente en centros específicos como única alternativa a su escolarización ya que, este colectivo de alumnado debe estar incluido en las escuelas ordinarias. Esta visión reduce la amplitud del significado y función de la escuela inclusiva por la que se apuesta. La inclusión no se centra en la discapacidad sino en las capacidades y no está dirigida a la educación especial sino a la educación general.

En la actualidad, a pesar de las leyes planteadas por el Ministerio de Educación y sus políticas educativas, en la educación ordinaria sigue presentando signos de marginación y exclusión hacia las personas con algún tipo de necesidad educativa especial. Esta situación hace intuir que el sistema educativo no pretende ofrecer una educación igualitaria para todos/as efectiva. Se considera que para modificar esta realidad es urgente un cambio de actitudes y comportamientos por parte de toda la sociedad. Lo que se pretende es "la aceptación del otro, la comprensión de la diversidad, la apertura y capacidad necesarios para el desarrollo plenamente en un mundo diverso..." (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001, p. 6).

3.2 ESMERALDAS.

La provincia de Esmeraldas cuenta con 534.092 habitantes. De sus ocho cantones, que en el próximo apartado se expondrán, Esmeraldas es el más habitado - 189.504- representando al 36% de la población, seguido de Quindé con 122.570 habitantes -23%- y, en tercer lugar, se encuentra San Lorenzo con 42.486 -8%-.

En cuanto a la diversidad étnica, los mestizos son la mayoría de población representando el 44,7%, seguido de los afrodescendientes con un 43,9% de la

población, repartiéndose la totalidad de la población. Existen minorías étnicas como los blancos, indígenas y Montubios.

El trabajo infantil en la provincia, considerado como la población económicamente activa entre 5 y 11 años de edad, está sostenido por 1.741 niños y niñas. Respecto a la Población Económicamente Activa (PEA) de la provincia, estos niños y niñas “representan el 1,3% del total que es un 50,61%”(ART, 2012, p.20).

A nivel de salud, existe un alto índice de parasitosis y es la refinería la que mayoritariamente provoca enfermedades en las vías respiratorias y de la piel en la población.

Las infraestructuras públicas son muy deficientes puesto que sólo hay agua tres días a la semana con constantes cortes, en las lomas de la montaña no hay red de aguas de lluvia y alcantarillado y el transporte público funciona únicamente hasta las 18:30 de la tarde.

Sus viviendas suelen tener falta de salubridad, siendo oscuras, sin ventilación y sin separación de espacios.

Las familias presentan condiciones claras de desestructuración. Se trata de familias numerosas monoparentales, con escasos recursos económicos, desnutrición y suelen presentar desinterés por los procesos escolares de los niños, dándose muchas veces maltrato físico y abuso sexual. Se dan numerosos grupos de pandillas juveniles violentos, con múltiples consecuencias de inseguridad.

A través de la siguiente tabla se presenta de forma general⁵⁴ el contexto analizado. Los datos se han obtenido de diferentes fuentes, cuidadosamente seleccionadas para mostrar de la manera más rigurosa la información, ya que existe, una carencia bibliográfica y documental acerca de datos sobre Esmeraldas.

La cuadro 3.5 que se presenta a continuación se elaboró a través de la revisión de varios informes (CISMIL, 2006; INEC, 2010 y ART, 2012) sobre la provincia.

⁵⁴ No se han encontrado muchos datos al respecto de fuentes fiables sobre la provincia de Esmeraldas.

Cuadro 3.5. Indicadores generales provincia Esmeraldas

INDICADORES	RESULTADOS
Población en la provincia de Esmeraldas	534.092
Población por cantones	Esmeraldas 189.504 Quinindé 122.570 San Lorenzo 42.486 Atacames 41.526 Eloy Alfaro 39.739 Muisne 28.474 Rio Verde 26.869 La Concordia (No hay datos)
Porcentaje de diversidad étnica	Mestizo 44,7% Afro 43,9% Blanco 5,9% Indígena 2,8% Montubio 2,4%
Trabajo infantil (5 a 11 años)	1.741 niños/as (50,61%)

Fuente: Elaboración propia

3.2.1 Aspectos geográficos, físicos y económicos.

La ciudad de Esmeraldas es la capital de la provincia de Esmeraldas, situada en el extremo de la zona noroccidental del país, siendo la provincia más al norte de la costa ecuatoriana. Está localizada en la zona occidental de la frontera norte del país:

Limitada por el norte con el Departamento de Nariño (Colombia); por el sur con las provincias de Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas, Pichincha e Imbabura; por el este con las provincias de Imbabura y Carchi; y al oeste con el océano Pacífico. El crecimiento poblacional es uno de los más altos del país, alcanzando el 24% con relación al censo de población y vivienda anterior (2001). (ART, 2012, p. 17).

Situada a 318 kilómetros de la Capital del país, Quito.

La provincia de Esmeraldas está dividida por 8 cantones: Atacames, Esmeraldas, Eloy Alfaro, San Lorenzo, La Concordia, Muisne, Quinindé y Rio Verde. Como se ha dicho anteriormente, los más poblados son Esmeraldas, Quinindé y San Lorenzo.

Imagen 3.3. Cantones en Esmeraldas



Fuente: ART (2012)

Se le conoce como la “provincia verde” por la diversidad en la flora. Cuenta con grandes ríos: Esmeraldas, Cayapas, Santiago, Viche y Quinindé, además de contener los manglares más altos del mundo.

La provincia de Esmeraldas, según los datos recogidos ART (2012, p.7) y extraído del censo de población del 2010 “cuenta con una población total de 534.092 habitantes”.

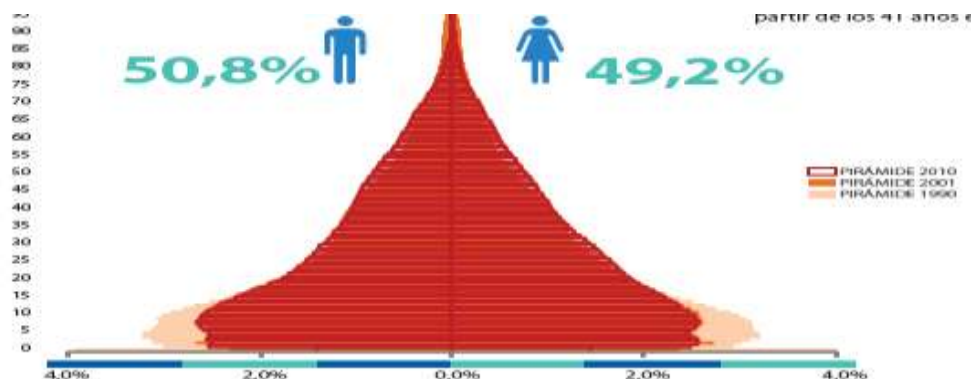
Gráfico 3.35. Total de población en Esmeraldas (1950-2010)



Fuente: INEC (2010)

La distribución de géneros es de un 50,8% de la población son hombres y 49,2% de mujeres.

Gráfico 3.36. Porcentaje total de hombres y mujeres esmeraldeños/as



Fuente: INEC (2010)

En el año 2010, la edad promedio de la población esmeraldeña es de 26 años. Según datos del INEC (2010), el 47,4% de sus habitantes son menores a 20 años; y el siguiente grupo de edad, de 21 a 40 años, alcanza el 28,6%, por lo que se observa una un porcentaje alto de jóvenes en Esmeraldas representando una región muy joven.

Los datos muestran que casi el 50% de la población es menor de edad, y por encima de los 40 años los porcentajes van disminuyendo, siendo la población adulta y mayor mucho más pequeña. Es llamativo observar que existe un aumento de la población del año 2001 al 2010, menos a partir de los 80 años que comienza una disminución de casi el 50% de la población.

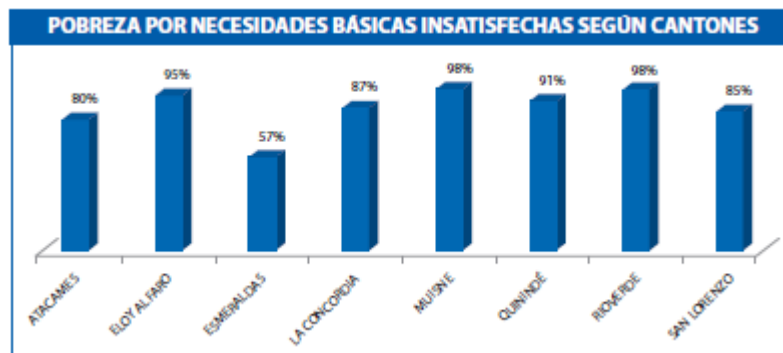
Gráfico 3.37. Edades de la población esmeraldeña (2001-2010)

Rango de edad	2001	%	2010	%
De 95 y más años	1.466	0,4%	309	0,1%
De 90 a 94 años	1.778	0,5%	604	0,1%
De 85 a 89 años	2.043	0,5%	1.288	0,2%
De 80 a 84 años	2.743	0,7%	2.734	0,5%
De 75 a 79 años	3.961	1,0%	4.230	0,8%
De 70 a 74 años	5.290	1,4%	7.602	1,4%
De 65 a 69 años	7.109	1,8%	10.610	2,0%
De 60 a 64 años	8.321	2,2%	12.634	2,4%
De 55 a 59 años	9.475	2,5%	17.367	3,3%
De 50 a 54 años	13.025	3,4%	19.933	3,7%
De 45 a 49 años	16.011	4,2%	24.756	4,6%
De 40 a 44 años	20.071	5,2%	26.583	5,0%
De 35 a 39 años	22.448	5,8%	30.676	5,7%
De 30 a 34 años	24.375	6,3%	35.064	6,6%
De 25 a 29 años	26.559	6,9%	41.778	7,8%
De 20 a 24 años	34.797	9,0%	45.274	8,5%
De 15 a 19 años	40.277	10,5%	55.608	10,4%
De 10 a 14 años	49.122	12,8%	64.963	12,2%
De 5 a 9 años	49.287	12,8%	67.581	12,7%
De 0 a 4 años	47.065	12,2%	64.498	12,1%
Total	385.223	100,0%	534.092	100,0%

Fuente: INEC (2010)

La gran potencialidad económica reside en el comercio, la producción agropecuaria –palma africana, banano y madera-, ganadería, pesca, la industria de la madera y la refinería. Es el puerto principal del norte del país, poseyendo la refinería más grande de Ecuador. En las áreas urbanas, se centra en el comercio mientras que en las áreas rurales es una económica de subsistencia. Sin embargo, según los datos del 2010, la provincia “presenta unos índices que superan el 78,30% de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas” (ART, 2012, p. 18). De los 8 cantones, Esmeraldas se encuentra en la primera posición de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas.

Gráfico 3.38. Pobreza por NBI por cantones



Fuente: ART (2012)

Según datos del INEC (2010) la mano de obra en Esmeraldas se distribuye de esta forma: en primer lugar, el 25,6% trabajan por cuenta propia, el 19,7% en el sector privado y el 18,4% son jornaleros o peones.

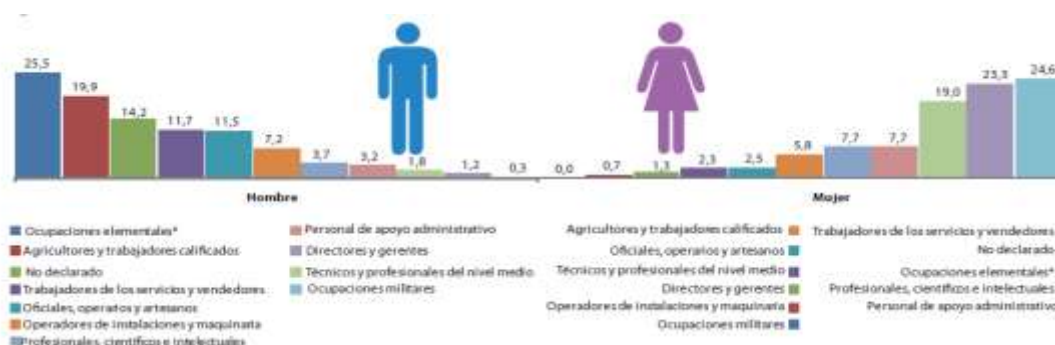
Gráfico 3.39. Mano de obra esmeraldeña



Fuente: INEC (2010)

Los hombres, mayoritariamente trabajan en operaciones elementales⁵⁵ siendo el 25,5% de la población, luego el 19,9%, son agricultores y trabajadores cualificados y un 14,2% en trabajos “No declarados”. Las mujeres, generalmente trabajan en lo mismos sectores pero existiendo diferencia en el porcentaje, traduciéndose que el 24,6% son trabajadoras de los servicios y vendedoras, el 23,3% en trabajos “No declarados”, y el 19% en ocupaciones elementales.

Gráfico 3.40. Mano de obra por sexo en Esmeraldas



Fuente: INEC (2010)

Su clima es tropical durante todo el año, variando el porcentaje de humedad del 40% en los meses de Junio a Septiembre –tropical monzón-, con una temperatura aproximada de 21 grados, hasta los casi 100%– tropical húmedo- desde Noviembre a Mayo con una temperatura media de 28 grados. Su población, mayoritariamente, es de raza negra –afrodescendientes-, con lo que la provincia se caracteriza por la cultura africana que se refleja tanto en su música, gastronomía, religión, ropa y organización social.

⁵⁵ Limpiadores, asistentes domésticos, vendedores ambulantes, peones agropecuarios, pesqueros o de minería, etc.

3.2.2 La educación y el sistema educativo en Esmeraldas.

En temas educativos, se ha recogido información sobre la provincia a través de la revisión de los estos documentos actuales sobre la misma (Escolar y Velasco, 2009, INEC, 2010 -en Villacís y Carillo- y AMIE, 2012). No se han encontrado otras fuentes al respecto centradas en Esmeraldas.

Esmeraldas cuenta con un alto porcentaje de analfabetismo. En el año 2010, el índice de analfabetismo en Esmeraldas alcanzó un 9,8 % representando a aquellas personas mayores de 15 años.

El número de años promedio de estudio, ha ido en ascenso, siendo en 2006 de 7,38 y en 2010 de 8,6 años, lo cual muestra un avance positivo demostrando la continuación de la escolaridad casi un año y medio más. En cuanto al género existe diferencia entre hombres y mujeres. Los primeros representan un 8,3 y las mujeres 8,9 años, siendo el sexo femenino el que perdura más tiempo en su educación. Haciendo referencia a las zonas urbanas y rurales, los años promedio de estudio también presentan desniveles. Las zonas urbanas son el 10,4 frente a las 6,7 en las zonas rurales, indicando que en las zonas rurales los niños/as acaban antes su periodo escolar que los niños/as de las áreas urbanas.

La cobertura de la educación es de 87,7%, lo cual muestra un porcentaje alto mientras que son el 9,5% de los hogares los que tienen niños/as y no van a la escuela. Por último, son escasamente el 10,3% de las personas con discapacidad las que asisten a un centro educativo. Este dato es alarmante ya que demuestra un bajo porcentaje de escolarización de este colectivo específico.

Existe un 14% de niños que no están registrados en el sistema educativo. La tasa de escolarización en la educación básica es del 86,1%, baja su porcentaje en la educación secundaria con 75,4%, y el gran salto se refleja en la educación superior con un 22%.

Si se recuerda el plan de formación de los docentes en Ciencias de la educación en Ecuador, respecto a Esmeraldas se tiene el dato que desde 1963 hasta el 1992, existieron los bachilleres en Ciencias de la Educación de 2 años de formación que servían para trabajar como profesores rurales o, cursando dos años más, acceder al título de profesor normalista de Educación Primaria. Este título lo entregaba el Colegio Normal Superior Luis Vargas Torres – actualmente, es experimental y no oferta formación de docentes-.

En la provincia son 3 instituciones las que poseen formación para docentes, existiendo una que se extinguirá el próximo curso escolar.

1. Universidad técnica Luis Vargas Torres, ofertando la Licenciatura en Ciencias de la Educación
2. Universidad Pontificia Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas –PUCESE-, ofreciendo la Licenciatura en Ciencias de la Educación mención en Educación infantil o en Básica
3. Instituto Pedagógico Don Bosco sigue ofertando, siendo su último curso escolar 2013-2014, el Nivel Tecnológico de Educación Primaria que tiene una formación de 3 años. Este título, necesita obligatoriamente de la continuación en la Universidad para la revalidación de ciertas asignaturas para continuar con la licenciatura.

Cuando El Instituto Pedagógico deje de ofertar esta formación solamente quedarán las dos Universidades, conforme al nuevo reglamento de la Ley Orgánica de Educación Superior –LOES, Registro oficial N° 298- del país.

Cuadro 3.6. Plan de formación en Ciencias de la Educación e instituciones Esmeraldas

Plan de formación actual	Esmeraldas	
Formación (Universidades)	Luis Vargas Torres	-Licenciatura en Ciencias de la Educación (4 años)
	PUCESE	-Licenciatura en Ciencias de la Educación (4 años)
	Instituto Pedagógico Don Bosco	-Nivel Tecnológico en Educación Primaria (en extinción)

Fuente: Elaboración propia

No se han encontrado más datos al respecto en temas educativos en Esmeraldas. La carencia de información e insuficiencia bibliográfica y documental fiable es un *handicap* para poder dar un panorama pormenorizado de la provincia.

De forma resumida se presenta el cuadro 3.7 sobre los indicadores relativos a la educación de Esmeraldas.

Cuadro 3.7. Indicadores educativos provincia Esmeraldas

Analfabetismo de población de más de 15 años	9,8% (2010)
Promedio de años de escolaridad	8,6 años (2010)
	8,3 años (Hombres)
	8,9 años (Mujeres)
	10,4 años (Urbano) 6,7 años (Rural)
Cobertura de Educación	87,7 %
Porcentaje de hogares con niños que no asisten a la escuela	9,5 %
Porcentaje de niños no registrados en el sistema educativo	14%
Tasa de escolarización de educación básica	Básica (86,1%) Secundaria (75,4%) Superior (22%)

Fuente: Elaboración propia

Los datos recabados se consideran insuficientes ofreciendo una visión limitada de la situación general de la provincia y su situación educativa. Se creyó conveniente, para complementar dicha información, remitirse a los reportes de los registros educativos que corresponden al Ministerio de educación y del AMIE más actuales, los del año 2012, acerca de los estudiantes, docentes e instituciones de Esmeraldas.

El AMIE (2012) sobre los estudiantes expone los siguientes datos:

a) Estudiantes por nivel educativo y sexo: Existen 106.804 mujeres y 96.194 hombres. En educación inicial encontramos a 4.615 mujeres y 4.396 hombres. En básica, existe más porcentaje de hombres -79.714- que de mujeres -77.513-. Y, por último, en bachillerato 14,806 mujeres y 11, 922 hombres.

b) Estudiantes por nivel educativo y zona: Haciendo referencia a todos los niveles, en el área urbana son 104. 978 estudiantes y, en la rural 88. 349, por lo que vemos más estudiantes matriculados en zonas urbanas que rurales. Si comparamos por niveles, en Educación Inicial, existe un poco mas de alumnos en las urbanas siendo 4, 541 estudiantes y en el área rural 4.470. En básica, 78.649 en el área urbana y en la rural

78.578. Y, en bachillerato 21.622 estudiantes en el área urbana y menor porcentaje en la rural, siendo 5.106 estudiantes. Se vislumbra una diferencia de estudiantes matriculados entre las zonas rurales y urbanas, siendo estas últimas la que mayor porcentaje presentan.

En cuanto a los docentes:

a) Docentes por nivel educativo y sexo: Recontando todos los niveles educativos son 6.733 mujeres y 2.799 hombres. En inicial, es llamativo, observar que se cuentan solo con 13 mujeres y 0 hombres. En Educación Básica son 2.565 mujeres y 753 hombres. Por último, en Bachillerato son 110 mujeres, 107 hombres. En resumen, siempre es más abundante el sexo femenino en la profesión educativa, que masculino.

b) Docentes por nivel educativo y zona: En cuanto a todos los niveles, de forma resumida encontramos 5.154 docentes en la zona urbana y 4.428 en la zona rural. En educación inicial, son 8 los docentes en el área urbana, y 5 en la rural. En Educación básica, 1.434 en las urbanas y 1.884 en la rural. En básica, observamos un aumento en las zonas rurales frente a las urbanas. En bachillerato, encontramos 189 en las zonas urbanas y 28 en las rurales. Generalmente, existen un número más alto de docentes en las zonas urbanas que rurales, salvo la excepción del nivel básico.

Acerca de las instituciones:

a) Las instituciones por escolarización: Son 1.520 las escolarizadas y 6 las no escolarizadas.

b) Escolarizadas por tipo de educación: En Educación regular encontramos 1.348 instituciones y de especial 16.

c) Instituciones escolarizadas por zonas: Son 341 urbanas y 1.007 rurales.

Según la CONADIS (2013,1ºcuadro), Esmeraldas registra 6 tipos de discapacidades contempladas. Estas son la auditiva, física, intelectual, del lenguaje, psicológica, y visual. Las estadísticas muestran lo siguiente:

Cuadro 3.8. Tipología de discapacidades en Esmeraldas

Provincia ESMERALDAS

PROVINCIA	AUDITIVA	FISICA	INTELLECTUAL	LENGUAJE	PSICOLOGICO	VISUAL	TOTAL
ESMERALDAS	994	5944	3557	238	296	1633	12662
TOTAL	994	5944	3557	238	296	1633	12662

Fuente: CONADIS (2013)

Se observa un total de 12.662 personas que tienen algún tipo de discapacidad, siendo la física la más abundante, seguida de la intelectual y la visual. Es un porcentaje llamativo, y más si la mayoría de estas personas no cuentan con un tratamiento, medico, educativa o terapéutico en condiciones. Hubiera sido interesante comparar el número total de personas con discapacidad en la provincia y cuántos de ellos asisten a la escuela ordinaria o a los centros específicos siendo un dato inexistente.

A modo de conclusión, la situación de Esmeraldas se encuentra en desventaja educativa con respecto a los resultados educativos del resto del país. Existen iniciativas sociales y metas por parte del gobierno y el municipio de Esmeraldas para mejorar la situación de la provincia, pero los escasos datos que existen, presentan a Esmeraldas como la provincia “olvidada” del país.

Esta razón, hace necesaria la creación de proyectos que ayuden a la ciudad a ser reconocida, admitiendo su riqueza cultural y apoyando un sistema educativo firme y sólido. Es necesario que se sigan apoyando iniciativas a nivel estatal/local, para abogar por la calidad educativa del país y de sus provincias. Sería positivo trabajar a nivel municipal campañas y planes que versen sobre los derechos y responsabilidades de niños y jóvenes, erradicación de la violencia de género, protección de la niñez y la adolescencia, centros juveniles de paz, etc.

La educación sigue siendo desigual en términos de acceso y, más en sus resultados. Hay varios factores que afectan como los que se han ido nombrado a lo largo de estos capítulos; niños pobres, sectores rurales, inestabilidad política, pobreza, baja escolarización, poco reconocimiento del docente, debilidades en su formación, enfoque tradicional de la educación, marginación al que es diferente, etc. Se necesita de un

cambio y cohesión social, con el apoyo y la participación conjunta de la sociedad civil y organizaciones locales.

En Esmeraldas la desigualdad social y los niveles de pobreza afectan directamente en la aplicación de una educación inclusiva en términos de justicia social. Los estudiantes no pueden aprovecharse de las oportunidades educativas cuando no gozan de un mínimo nivel de calidad en sus vidas y desarrollo humano. Se considera que, en la población esmeraldeña, es necesario promover experiencias sistemáticas de interacción con “los otros” que permitan conocer su mundo, a través del dialogo y construcción social, de esta forma reinventar la educación escolar.

En cuanto a la formación docente, los niveles más bajos a escala nacional residen en Esmeraldas. La información al respecto es prácticamente nula pero es resaltable los procesos de evaluación del programa “Síprofe” ejecutados en la provincia que, supuestamente fomentarán, una mejor capacitación docente futura. Es esencial, para lograr una educación de calidad a nivel nacional y provincial, un mayor compromiso de los actores que conforman el sistema educativo. Las autoridades deben implementar políticas de estado de acuerdo a la realidad de la provincia. Es uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta la provincia a nivel educativo ya que repercute directamente en el rendimiento y desempeño estudiantil. Se recuerda que para el año 2015 se pretende alcanzar el 30% de docente con titulaciones de cuarto nivel.

3.3 CONCLUSIONES FINALES.

El modelo educativo del país debe seguir construyéndose desde un enfoque inclusivo basado en los Derechos Humanos. La sociedad reconoce la importancia de la educación inclusiva, promovida desde los organismos de y para personas con discapacidad –y grupos vulnerables-, pero, en la práctica los datos demuestran que la inclusión en Ecuador no es real, no obstante, se ha insertado en la Agenda Nacional y en las políticas educativas este tema.

Se destaca que el Ministerio de Educación está concienciado en la educación de este colectivo, si bien, sigue sin prestar la ayuda necesaria desde la educación regular, siendo responsabilidad de todo el sistema educativo y no de unos pocos.

Desde los planteles fiscales y fiscomisionales quieren ofrecer una educación de calidad, sin embargo, la educación se ha politizado, al docente no se le respeta, no consiguiendo alcanzar los niveles mínimos que se pretenden.

La trilogía educativa; padres de familia, estudiantes y docentes, deben caminar juntos en el desarrollo de una mejor educación, pero en Ecuador –y concretamente Esmeraldas- no está siendo así, por lo que queda camino por recorrer.

Si se recuerda el Plan Decenal de Educación de Ecuador y su política sobre la “Revalorización de la profesión docente y el mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida”, el país tiene un nivel de cumplimiento medio, posicionándose entre los niveles más bajos la ciudad de Esmeraldas. Esta política presenta grandes desafíos que, supuestamente para el 2015, no podrán ser alcanzados. Es importante resaltar los cambios significativos conseguidos en formación docente pero siguen siendo insuficientes. De nuevo, se resalta la creencia que la formación del docente es el pilar fundamental para conseguir una educación de calidad para todos los ecuatorianos.

La calidad de los docentes en su quehacer educativo es formulada a través de programas como el “Síprofe”. Su objetivo es que el profesorado esté formado a nivel superior, con maestrías y Phd. Esta iniciativa entre otras, sigue presentando deficiencias y limitaciones por su incorrecta aplicación. Es necesaria la capacitación eficiente de los docentes del país para conseguir la revalorización de su rol e intentar alcanzar una educación de calidad a través de propuestas eficaces por parte del Ministerio u otros organismos.

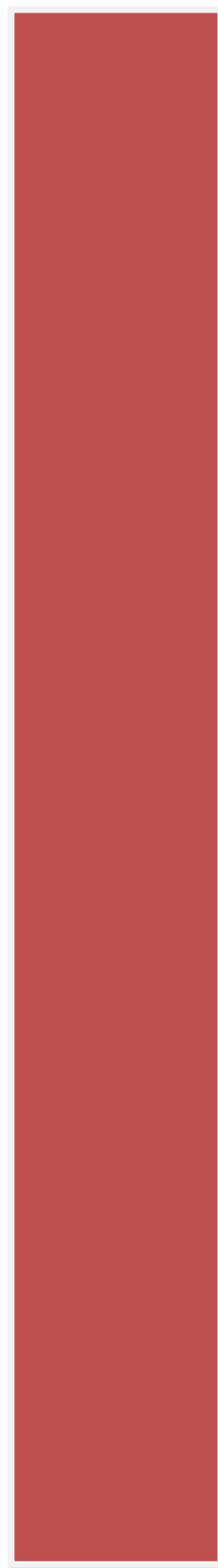
El Plan Nacional del Buen Vivir plantea una serie de objetivos contemplados en los planes y programas a nivel nacional, regional y por los Organismos Internacionales⁵⁶. Éstos, distan mucho de ser alcanzados porque, en primer lugar, se deberían modificar varias estructuras del país, del gobierno y de la sociedad, en otras palabras, y definiendo como cultura “comportamiento común aprendido”, sería necesario un cambio cultural. El reto es que estos objetivos se hagan realidad consiguiendo que todas las personas tengan la misma igualdad de oportunidades educativas, alcanzando así una educación inclusiva de calidad.

⁵⁶ Analizados en el capítulo II.

Se necesita un cambio en la visión tradicional de la sociedad ecuatoriana, de sus actitudes y valores, siendo utópica la pretensión de modificar las actitudes y los comportamientos de las personas a corto plazo. Es fundamental transformar los pensamientos de la sociedad para poder desarrollar cualidades positivas hacia todos los niños y niñas con necesidades especiales, en el marco de una educación para todos, siendo valoradas las diferencias individuales.

Después de aproximarse en el primer capítulo al estado de la cuestión sobre la evolución del concepto de educación inclusiva, mostrando una visión panorámica acerca de los planes y programas de inclusión en Latinoamérica y, por último, examinando la situación de la educación y del sistema educativo en Ecuador y Esmeraldas, es el momento de pasar a la fase metodológica de la investigación. Se partirá de una breve explicación sobre los fundamentos de la presente investigación para posteriormente exponer el trabajo de campo realizado.

SEGUNDA PARTE
METODOLOGÍA



CAPÍTULO IV

El problema de la investigación y el marco metodológico

“Si supiese qué es lo que estoy haciendo, no le llamaría investigación, ¿verdad” (Albert Einstein).

Se trata de un estudio de encuesta, de carácter exploratorio/descriptivo (Suárez, 1989), y se centra en la investigación acerca de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la Educación Inclusiva. La base instrumental para la recogida de información es un cuestionario⁵⁷ -de elaboración propia- que permitirá recoger la información pertinente.

Se partió de la constatación del hecho de que existe una carencia importante de investigación sobre inclusión educativa en la provincia de Esmeraldas, centrándose en la evaluación de los docentes como pilares clave en esta temática; es decir, de acuerdo a la literatura especializada revisada, no se evidencian trabajos previos en este contexto acerca de la temática de nuestra investigación.

⁵⁷ Se presenta en el Anexo 1.

Como se ha planteado en el capítulo anterior, Ecuador es un país que está desarrollando programas, planes y políticas educativas a favor de la Inclusión y una mejora en la calidad de la formación del profesorado, siendo objeto de estudio, los docentes de Esmeraldas por falta de exploración al respecto.

Se entiende que una primera aproximación al conocimiento de la inclusión educativa, cuyo estudio se centra en las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes, ofrecerá nuevas líneas de investigación facilitando la identificación de nuevas hipótesis e interrogantes en el estudio de la formación de este tipo de profesionales dentro del ámbito escolar.

En el desarrollo de este capítulo se quiere dar cuenta del problema de investigación y su respectivo marco metodológico que ha orientado y justifica el trabajo empírico. La intención en este capítulo, se concreta en describir una serie de cuestiones; en primer lugar, el problema a estudiar, seguidamente plantearemos los objetivos de la investigación, la metodología utilizada, la elección del método, el diseño propuesto, la muestra de estudio y el instrumento a aplicar para la recolección de información.

4.1 EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

La finalidad última de este trabajo, es que sus resultados coadyuven a la mejora de la educación inclusiva en la zona de Esmeraldas, en particular, y de Ecuador, en general, de forma que pueda ser una aportación más para el movimiento inclusivo en la educación.

Para iniciar el planteamiento del problema de investigación, tal y como postula Fox (1981, p. 28) "...el primer paso lógico en la investigación, que el investigador ha de comprobar, antes que nada, es que la pregunta formulada no ha sido todavía contestada". Como se ha señalado anteriormente, no existen investigaciones sistemáticas anteriores al respecto. Por tanto, en primer lugar, este trabajo surge por la evidente carencia bibliográfica y de análisis práctico alrededor del tema, y en segundo lugar, porque consideramos que son los docentes los que van construyendo el trabajo día tras día y son los informantes más adecuados para dar respuestas a las preguntas de investigación. Además, se puede señalar, que constituye una primera forma de aproximación a este campo de estudio específico, tan poco estudiado en Ecuador.

Lo ventajoso de trabajar en un tema como este es la posibilidad que da de indagar sobre un campo naciente en un contexto determinado, cuyo objetivo es describir nuevas perspectivas y conceptos. Por tanto, este trabajo parte, por un lado, de un enfoque exploratorio en su realización, ya que “sirve para preparar el terreno y por lo común anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 78). No obstante, también incluye rasgos de los estudios descriptivos porque “constituyen una opción a la investigación cuantitativa que trata de realizar descripciones precisas y muy cuidadosas respecto de fenómenos educativos” (Bisquerra, 2009, p.197).

En un primer momento se definió el trabajo, y para ello se planteó al menos un par de preguntas que fueron el comienzo de nuestra indagación: *¿Qué queríamos saber?* La respuesta a tal cuestión era: familiarizarnos y conocer cuáles eran los conocimientos, las actitudes y las prácticas de los docentes ante la Inclusión educativa. Seguidamente, surgió otra cuestión: *¿Para qué queríamos hacer este estudio?* Principalmente, por ser un tema novedoso en este contexto, no abordado anteriormente, y redundando en lo anterior, indagar y describir (conocer, analizar) acerca de la formación inicial respecto a la inclusión educativa, los conocimientos y prácticas de los docentes, y a su vez, plantear posible lineamientos para orientar la formación del profesorado en la orientación de inclusión educativa en la Ciudad de Esmeraldas.

Después de lo señalado en el tercer capítulo del trabajo, se es consciente de que Ecuador, en general, y Esmeraldas, en particular, son contextos que siguen teniendo retraso e insuficiencias respecto a otros países de América Latina en general, y en la formación del profesorado en particular. Esta última razón es la que justifica, en última instancia, el estudio que se quiere llevar a cabo. Aunque pueda parecer ambicioso lo que se pretende con este estudio, se considera que el mayor valor de la información recogida reside en que puede generar nuevas hipótesis que orienten otros estudios que permitan profundizar y llevara la práctica los planteamientos de la inclusión, a través de la formación de los docentes. Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 79-80) indican que este tipo de estudios de corte exploratorio “...en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables (...) y se caracterizan por ser más flexibles en su método en comparación con las correlacionales o explicativas”. Por ello, este estudio pretende ir más allá de los límites establecidos por

los elementos estudiados dado que se quiere realizar descripciones sustantivas sobre las cinco dimensiones tratadas en el cuestionario, que se explicará más adelante.

Siguiendo a Fox (1981) los estudios descriptivos son aquellos que facilitaban datos en las primeras etapas de un estudio, y que ayudan posteriormente a crear nuevas teorías o hipótesis, es decir, un estudio más profundo del estado de la cuestión.

Todo lo anteriormente comentado conduce a plantearse el problema a investigar, entendiendo como un problema: “la pregunta que establece una situación que requiere discusión, investigación, decisión o solución (...) en forma interrogativa (...) y, por lo general, inquiriere algo acerca de las relaciones entre fenómenos y variables” (Kerlinger, 1984, pp. 31-32). Por tanto, siguiendo la definición del autor y considerando nuestras preocupaciones sobre el objeto de estudio, se formuló el siguiente problema de investigación: *¿Cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas que tienen los docentes de la Ciudad de Esmeraldas ante la educación inclusiva?*.

Después de concertar algunas entrevistas con algunos especialistas del contexto en la materia, se concluye que, dado el poco desarrollo sobre este asunto, este tipo de trabajos de carácter exploratorio/descriptivo puede dar una visión general sobre el panorama de la formación del profesorado en Inclusión en el contexto indicado y que pueda, posteriormente, fomentar otras investigaciones al respecto. Sierra Bravo (1991, p. 57) postula que el problema de investigación tiene que ser un “tema que representa alguna novedad”, y según esto, “no son admisibles investigaciones sobre fenómenos ya conocidos y estudiados o cuestiones ya resueltas, si no suponen algún enfoque o punto de vista nuevo que pueda significar algún avance”. Por otro lado, Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 36) señalan que “plantear un problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de la investigación”, es decir, preguntarse acerca de la naturaleza sobre los procesos, sus efectos, las variables asociadas, etc...

A modo de resumen, se puede señalar que la pretensión es que el análisis y descripción de estos conocimientos, actitudes y prácticas permita comprender de una forma más clara y adecuada el modo de trabajo de los docentes de Esmeraldas en materia inclusiva, información que hasta el momento se desconoce.

Nos apoyamos en las palabras de Masferrer y Peñalver (2008, p.110) cuando se concibe la figura del docente como “clave en el proceso inclusivo. Su intervención es

decisiva, ya que es la persona organizadora y dinamizadora de la situación de inclusión”. Se admite a los docentes como los protagonistas en este proceso siendo los primeros informantes de la situación en la que se encuentran ante la inclusión educativa, es decir, informantes acerca de ellos mismos y de ellos con su entorno, tanto escolar como social.

4.1.1. Objetivos general y específicos.

Es sobre la base de lo expuesto por lo que se generan preguntas que originaron el problema de este trabajo. La necesidad de resolver dicho problema se concretó en los objetivos que guían la investigación. La elaboración de los instrumentos adecuados y su aplicación en un contexto determinado pretende dar respuestas a muchos interrogantes.

Desde esta perspectiva se plantean los siguientes objetivos de investigación:

1. Objetivo general:

- Conocer cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad Esmeraldas ante la educación inclusiva.

2. Objetivos específicos:

- Diseñar un instrumento de recogida de datos que permita explorar elementos actitudinales, cognitivos y prácticos sobre los docentes en el contexto de Esmeraldas, concretamente ante la educación inclusiva.
- Conocer el estado de desarrollo de la educación inclusiva en los países de América Latina, y la repercusión que ello ha tenido en la formación de los docentes.
- Conocer los conocimientos de los docentes ante la inclusión.
- Recoger información acerca de las actitudes de los docentes frente a la diversidad -funcional y cultural- del alumnado.
- Describir que prácticas son las empleadas por los docentes.
- Identificar factores del contexto educativo y contexto social que pueden relacionarse y/o influir en el proceso de educación inclusiva en Esmeraldas.

4.2 LA METODOLOGÍA.

En este apartado del trabajo se muestran los pasos que se han seguido a lo largo de este estudio, desde la elección del método a realizar hasta el ulterior desarrollo del trabajo de campo, los tipos de análisis utilizados, etc.

4.2.1. Fases de la investigación.

Tal como se comentó anteriormente, la investigación que se presenta tiene un carácter esencialmente exploratorio/descriptivo. No obstante, y como se comentará más adelante, se incluyen algunos contrastes de hipótesis que, en este caso, también tienen como finalidad explorar la influencia de algunas variables diferenciales o diferenciadoras.

Las fases que se ha seguido en este estudio se pueden sintetizar en las siguientes:

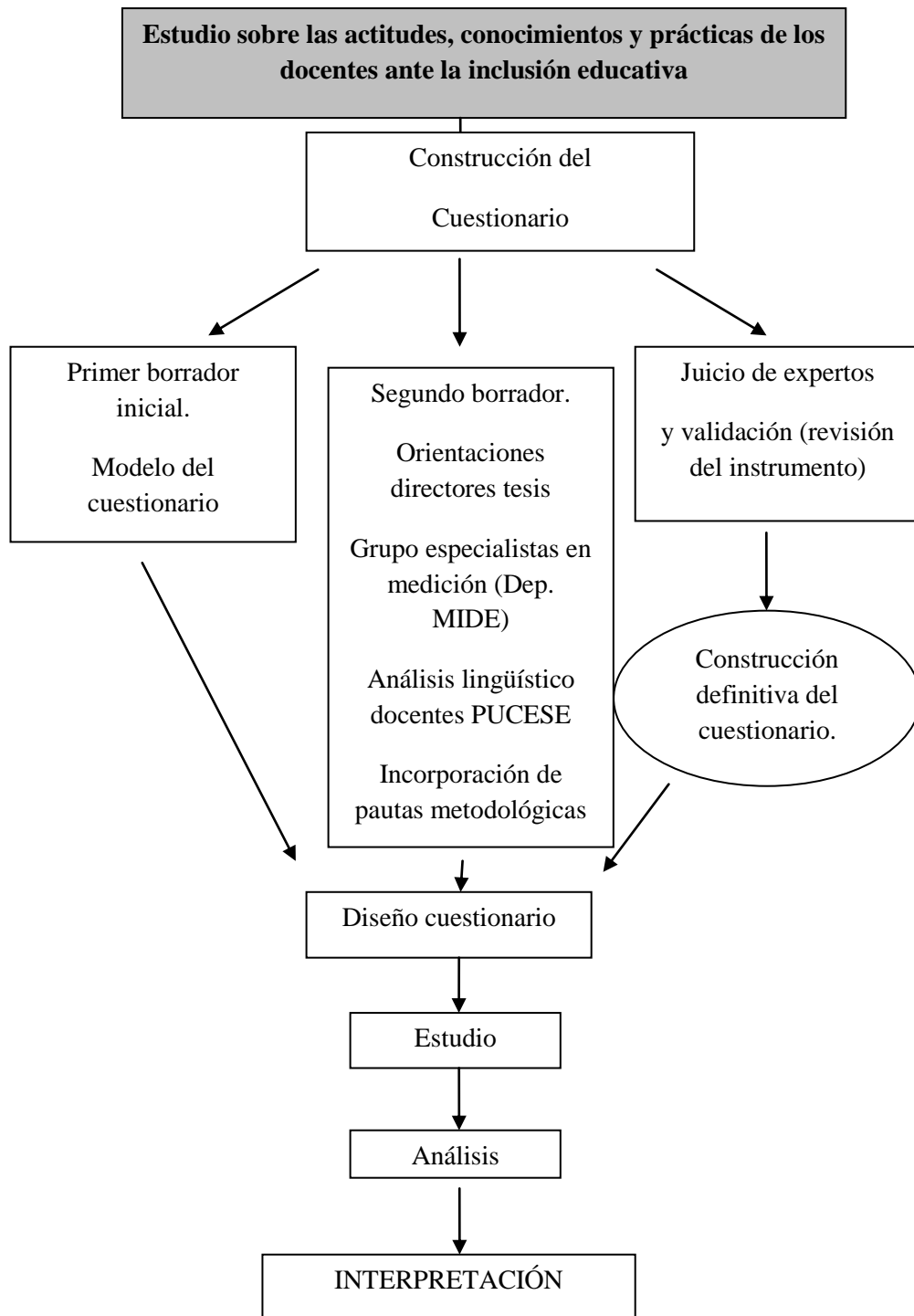
- *Fase I.* Planteamiento del problema de investigación, definición de objetivos.
- *Fase II. Documentación.* Se han realizado búsquedas bibliográficas exhaustivas, en diferentes bases de datos nacionales e internacionales, con la finalidad de disponer de la mayor cantidad de información especializada en el tema de la inclusión educativa y su diseminación en América Latina.
- *Fase III. Diseño del instrumento de recogida de información.* Tal como se comentará posteriormente, se ha desarrollado un cuestionario que incluye cinco escalas - actitudes, conocimiento, prácticas, contexto escolar y contexto social-, así como datos personales y de las escuelas en las que trabaja el profesorado que posteriormente fue encuestado.
- *Fase IV. Estimación de la muestra.* Se tuvieron en cuenta los datos poblacionales, oficiales, para estimar el número de casos a encuestar, con la finalidad de que la muestra fuera representativa de la población de profesorado de Esmeraldas.
- *Fase V. Recogida de información.* Se realizó de manera presencial por parte de la autora de este trabajo. Se personó a los docentes de los diferentes centros de la ciudad de Esmeraldas en la Universidad. *In situ* se recogieron los cuestionarios que cumplimentó el profesorado.
- *Fase VI. Creación de la base de datos de análisis.* Para ello, se utilizó el paquete estadístico SPSS, v.19 -licenciado por la Universitat de València-. Una vez

codificados e introducidos los datos en el archivo de trabajo SPSS, se procedió a realizar una verificación de los mismos, mediante análisis descriptivos, con identificación de valores mínimos y máximos, con el fin de localizar si se había producido algún error en la introducción de datos. Asimismo, se revisaron al azar un 10% de casos, para comprobar la calidad de los datos introducidos.

- *Fase VII. Análisis de la información.* Verificada la base de datos, se procedió a realizar los análisis de datos pertinentes y que se comentarán en un apartado específico.
- *Fase VIII. Interpretación de resultados y elaboración del Informe.*

En la Figura 4, se muestra un esquema de síntesis del proceso seguido para el desarrollo de este estudio.

Figura 4. Proceso de desarrollo del cuestionario



Fuente: Elaboración propia

4.2.2 El instrumento de recogida de información.

Dado que son los profesionales quienes construyen diariamente su trabajo y los que mejor conocen la realidad de las aulas, se pretende conocer cuáles son sus actitudes, sus conocimientos y sus prácticas ante la educación inclusiva.

Sin duda, este aspecto es la base necesaria desde la que partir para poder orientar políticas y programas de formación que permitan mejorar la inclusión escolar en la ciudad de Esmeraldas.

Por este motivo, teniendo en cuenta que este estudio pretende explorar/describir la panorámica de la situación en Esmeraldas, se creyó que la mejor opción era seguir una estrategia de encuesta, basada en un cuestionario. Ello facilitaría la generalización de resultados.

Fernández, Pérez y Rojas (1998, p.116) consideran el cuestionario como un “documento que recoge de forma organizada las preguntas sobre el objetivo de la encuesta”. Bisquerra (2009, pp.233-234) indica que los cuestionarios:

Permiten recoger información de los sujetos a partir de la formulación de preguntas a través de una entrevista persona, por correo o por teléfono, y pretenden hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos de una muestra.

Lukas y Santiago (2009, p. 227) indican que el cuestionario “se utiliza cuando la población de personas sobre la que [se quiere] tener opinión es amplia. Tiene una finalidad esencialmente exploratoria para contrastar opiniones y puntos de vista cuando el grupo de personas es amplio”.

Por otra parte, el cuestionario es una herramienta para la obtención de datos que se define como “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador por considerar que para recoger información sobre el problema de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado” (Rodríguez, García y Gil, 1996, p.186).

Siguiendo a Gallart (2002), las unidades de observación de este trabajo son los docentes de la Ciudad de Esmeraldas. Y, las unidades de análisis serían las actitudes, los conocimientos y las practicas –más contextos educativo y social- empleadas por éstos mismos en su quehacer cotidiano inclusivo.

Fox (1981, p. 610) señala que un instrumento de recogida de datos tiene que constar de las siguientes fases metodológicas:

- a) Limitación de la extensión para dedicar el menor tiempo posible a contestarlo.
- b) Estructuración del modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos.
- c) Redacción del material introductoria de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso de sus datos.
- d) Arbitrar un sistema para que los sujetos conozcan los resultados de la investigación, si lo desean.

En la elaboración del cuestionario se dio especial relevancia al contenido de los ítems, procurando no solicitar grandes esfuerzos y exigencias de atención por parte de los encuestados a la hora de su cumplimentación, asegurando de esta forma la respuesta de los involucrados en este estudio.

Para el diseño del cuestionario se ha tenido en cuenta las siguientes etapas - adaptadas desde Fernández, Pérez y Rojas (1998, p. 121) y Lukas y Santiago (2009, pp.227-228)-:

- 1) Determinación precisa de los objetivos del cuestionario.
- 2) Planificación del cuestionario.
- 3) Identificación de dimensiones a considerar, a partir de la fundamentación teórica o marco teórico conceptual
- 4) Consulta de dimensiones con una especialista en educación e inclusión. La Dra. Magaly Robalino Campos⁵⁸ de la UNESCO en Quito (Ecuador), con la finalidad de identificar si, en lo sustantivo, se atendían a los aspectos más relevantes que se consideran en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000).
- 5) Elaboración y selección de preguntas.

Revisión por parte de un grupo de cinco de especialistas en Medición del Dpto. MIDE de esta Universidad. Se analizaba si la formulación de las preguntas cumplía con los siguientes criterios: a) Relevancia y pertinencia de

⁵⁸Especialista de Programas y Responsable del Sector Educación de la oficina de la UNESCO en Quito y especialista regional de Educación en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC.

cada cuestión con la dimensión de la que pretendía informar, y b) Formulación.

- 6) Adaptación cultural/lingüística de las preguntas. Teniendo en cuenta que la población a que se dirige es de una zona con marcadas diferencias en la modalidad del español, se sometió el cuestionario a un grupo de profesores de Esmeraldas, con los que se ajustó la formulación de cuestiones al lenguaje propio de la zona.
- 7) Disposición provisional de las preguntas y/o tests en el cuestionario.
- 8) Edición final del cuestionario.
- 9) Aplicación del cuestionario.

El Instrumento, tal cual fue administrado, se encuentra en el Anexo 1.

Seguidamente, hubo una revisión del mismo por parte de los directores de esta tesis, y grupo de expertos en Medición del departamento del MIDE de esta facultad con el objetivo de dar unas pautas o apreciaciones metodológicas al respecto. Una vez aprobado por los profesionales de Valencia, se realizó un grupo de discusión con 5 docentes de la Universidad Pontificia Católica del Ecuador –lugar de trabajo de la investigadora- con el objetivo de poder analizar la terminología para una fácil comprensión de los docentes ya que utilizan términos específicos y coloquiales diferentes a los nuestros. La reunión finalizó satisfactoriamente, variando unas pequeñas modificaciones en el cuestionario.

Como hemos señalado anteriormente según Fox (1981) y Hernández, Fernández y Baptista (2006) el instrumento tendrá la validez de los expertos si éste puede justificar las mediciones que pretende. Como una referencia de interés en cuanto a su validez, se consultó a la doctora Magaly Robalino Campos. El cuestionario elaborado sigue los parámetros del Index de Inclusión elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), por lo que consideramos que la doctora era la persona indicada para avalar el cuestionario, dado su trayectoria profesional y el conocimiento del contexto Ecuatoriano/Esmeraldeño.

La respuesta obtenida permitió que el cuestionario tuviera la capacidad de medir las actitudes, conocimientos y las prácticas de los docentes ante la inclusión educativa

en la Ciudad de Esmeraldas; es decir, que los datos analizados del cuestionario proporcionarían el contenido específico para hacer predicciones relativas a los sujetos consultados, respecto a su a las dimensiones estudiadas.

Las orientaciones que nos dio la experta respecto a los ítems que contenía el cuestionario hacían alusión a: a) Introducción de cuestiones sobre los casos de niños/as refugiados/as e indígenas, b) Introducir la escala de respuestas más fácil de contestar, c) Sobre el encuestado, sería conveniente el número de años que lleva en la docencia, d) Dejar una pregunta final abierta para cualquier tipo de sugerencia personal, e) Cambio en la formulación de algún ítem por su difícil comprensión.

La Doctora Robalino consideró, en cuanto a la evaluación del contenido del cuestionario y los ítems que contiene, que éstos aluden al objeto de la investigación y desde el cual es posible recoger los matices fundamentales y de interés exploratorio/descriptivo en cada una de las dimensiones reunidas en el cuestionario.

El cuestionario definitivo está dividido en:

- a) *Datos demográficos*: Los datos de la población relativos a al sexo, edad, domicilio, centro donde imparten clases, año básico, años de docencia, universidad donde se graduó tanto de pregrado como postgrado, título y especialización.
- b) *Análisis de Escalas*: Los 79 ítems que contiene el cuestionario, divididos en: actitudes, conocimientos, prácticas, y contexto educativo y social.

A continuación, se muestra en el cuadro 4 la distribución de ítems y dimensiones que contiene el cuestionario elaborado.

Cuadro 4. Distribución ítems/dimensiones del cuestionario

DIMENSIONES	ITEMS⁵⁹
Datos demográficos del grupo de estudio	
Escala de ACTITUDES	De la pregunta 1 a la 18 y la 77
Escala de CONOCIMIENTOS	De la pregunta 19 a la 36 y la 76
Escala de PRÁCTICAS	De la pregunta 37 a la 50 y la 78
Escala de CONTEXTO ESCOLAR	De la pregunta 51 a la 65
Escala de CONTEXTO SOCIAL	De la pregunta 65 a la 75 y la 79

Fuente: Elaboración propia

Para la valoración de los ítems de las dimensiones se utilizó una escala Likert de cinco puntos. Los ítems se construyeron tratando que tuviesen una formulación similar y una extensión parecida.

La primera parte acerca de los datos demográficos del encuestado contiene 9 ítems orientados a conseguir información, sobre el sexo, edad, domicilio, centro donde imparte clases, año básico, años de docencia, universidad donde se graduó de pre y postgrado, título y especialidad.

La primera dimensión sobre las actitudes contiene 19 ítems acerca de las cualidades de los docentes ante la inclusión, analizando en qué posición se encuentran en su hacer diario, con preguntas acerca de la importancia de trabajar la inclusión desde las aulas, la igualdad entre todos los alumnos/as, formación en materia inclusiva, etc...

La segunda dimensión versa sobre los conocimientos, son 19 ítems que tratan sobre las estrategias, habilidades y conocimientos específicos para abordar la inclusividad en el aula y con cuales casos de niños/as con necesidades educativas especiales han tenido la oportunidad de trabajar.

⁵⁹ Es la unidad mínima que compone una medición; es un reactivo que estimula una respuesta por parte del sujeto. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 208).

La tercera dimensión trata sobre las prácticas, tiene 15 ítems que cuestionan las prácticas inclusivas que los docentes construyen en sus aulas, con preguntas acerca de la elaboración de planificaciones específicas, el fomento de la igualdad en el aula, el apoyo prestado al alumnado que demanda de un tratamiento especial, etc...

La cuarta dimensión sobre el contexto escolar contiene 14 ítems acerca del entorno educativo donde se encuentran inmersos analizando si los centros educativos están preparados para atender a todos los alumnos/as y si cuentan con recurso humano y material específico para ello.

La quinta dimensión y última dimensión, son 12 ítems que tratan sobre el contexto social, examinando cuales son los parámetros que rigen la comunidad esmeraldeña a fin de determinar la influencia de variables sociales en el quehacer de los docentes.

4.2.3. Recogida de información.

Para facilitar la recogida de información, se escribió una invitación, autorizada previamente por el Ministerio de Educación de Esmeraldas y su representante la Licenciada Iliana Chiriboga, por parte de la Universidad para todas las escuelas, considerando a 4 docentes y el director por centro. El día fue el 13 de Diciembre de 2012 en los horarios de 11 a 12:30 horas para las escuelas vespertinas y de 13:30 a 15:00 para las escuelas matutinas, con el objetivo de reflexionar sobre las necesidades formativas existentes en materia de inclusión educativa y cumplimentación del cuestionario.

A posteriori, la Jefa de la División de supervisión educativa del Ministerio, la Licenciada Noemí Rubio Pita, con el fin de obtener la mayor asistencia por parte de los docentes, adjuntó un escrito firmado por ella misma proveniente de la dirección distrital número 3 de educación intercultural de Esmeraldas.

Finalmente, se remitieron dichas invitaciones a las 166 escuelas de educación básica de la ciudad, desde la vía personal y telefónica.

El 13 de Diciembre del 2012 fueron 321 docentes los que acudieron a la Universidad, por tanto, nuestra muestra de estudio. La aceptación, mayoritariamente, fue muy buena y se consiguió realizar un buen trabajo.

En el control de la aplicación se tuvo especial cuidado en que los respondientes comprendieran bien las preguntas del cuestionario, por lo que se atendió específicamente a ello, motivando al profesorado a que consultaran ante cualquier tipo de duda o apreciación a realizar.

4.2.4. Población y muestra de estudio

La población de referencia de este estudio son los docentes de la Ciudad de Esmeraldas de enseñanza preuniversitaria. La muestra rescatada son las escuelas de educación preuniversitaria de la Ciudad⁶⁰.

Según los datos del AMIE (2012), existían 320 escuelas en total, de las cuales han sido 88 las que han sido objeto de estudio. Esmeraldas, cuenta con 120 escuelas rurales y 200 urbanas. Solamente son 166 las escuelas de enseñanza básica.

El total de docentes de todas las escuelas representa un total de 1127, y en nuestro análisis se ha recogido la información de 321.

Las escuelas fueron incluidas según estos criterios de inclusión: en primer lugar, las de enseñanza básica siendo el periodo escolar más adecuado para la detección de necesidades educativas especiales, y en segundo lugar, aquellas que fueran urbanas dado la complejidad en cuanto a desplazamiento por parte de las escuelas rurales⁶¹ de la ciudad.

La descripción específica de la muestra se presenta en el apartado de resultados.

4.2.5. Análisis de Datos.

El análisis de datos se ha realizado, tal como se ha señalado anteriormente, a partir del programa estadístico SPSS -v.19-.

Aunque en los diferentes apartados de presentación de resultados se indica la tipología de análisis realizado, se presenta aquí una síntesis de los mismos.

1. Análisis Descriptivo Univariado. Incluye la descripción muestral, y posteriormente el análisis pormenorizado de los ítems de las cinco escalas.

⁶⁰ Mirar Anexo 3.

⁶¹ Existen escuelas rurales muy lejanas al círculo urbano, teniendo que desplazarse muchas horas en autobús, coche e incluso barcas.

Dependiendo de la métrica de las variables, se sintetiza la información en descriptivos univariados, o distribuciones de frecuencias y porcentajes.

2. Análisis de las propiedades métricas del instrumento. Se centra fundamentalmente en el análisis de las escalas mediante Teoría Clásica de Tests, Modelo Alfa de Cronbach. Incluye los parámetros básicos (dificultad –en este caso coincidencia-, homogeneidad), así como el análisis de las aportaciones individuales de los ítems a la fiabilidad global del instrumento. Este criterio es muy importante para analizar la adecuación de cada uno de los reactivos. Asimismo se incluye en análisis de fiabilidad por escalas, y de la Escala General, como medida compuesta.
3. Estudio Diferencial Univariado, basado en tres variables diferenciadoras– sexo, titularidad de las escuelas y edad de los encuestados-, Considerando la métrica de las variables analizadas, se utilizaron como pruebas de contraste de hipótesis: U de Mann-Withney, y Chi-cuadrado.
4. Estudio Diferencial Multivariado: análisis de perfiles mediante *Conglomerados de k-Medias* realizado, con el objetivo de poder identificar grupos de opinión a nivel multivariado. Asimismo, se asocia un análisis diferencial con las mismas variables consideradas en el estudio univariado para caracterizar los grupos derivados de los perfiles resultantes.

Después de explicar el problema de investigación y el marco metodológico de este trabajo, a continuación, se presentan de los resultados y su discusión para posteriormente extraer las conclusiones del presente

TERCERA PARTE
RESULTADOS
Y DESARROLLO ARGUMENTAL

CAPÍTULO V

Análisis de resultados y discusión

"La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también, en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica" (Aristóteles)

En este capítulo se analizan los datos extraídos del cuestionario, mediante el Programa Estadístico SPSS –Versión 19.0- bajo licencia de la Universitat de València.

En primer lugar, se definieron las variables de este estudio, definiendo su nombre y qué tipo de datos contenía cada una. Una vez realizado este primer paso, se introdujo los distintos valores de acuerdo a las especificaciones de cada variable definida. Los datos fueron introducidos manualmente en las hojas de datos del SPSS y, posteriormente, se procedió a un proceso de verificación de la base de datos, previamente a realizar su análisis.

La presentación de resultados se ha estructurado de la siguiente manera:

En primer lugar, se mostraran los datos de la población de referencia. Atendiendo a las variables de sexo, edad, centro donde trabajan, titularidad del centro, año básico donde imparten clases, título docente y la universidad de pregrado y posgrados de donde provienen.

En segundo lugar, se analizaron las propiedades métricas del instrumento empleado con el objetivo de observar la fiabilidad del mismo, y el funcionamiento de los elementos. El análisis se realizó para cada una de las cinco escalas incluidas en el cuestionario, teniendo en cuenta el valor de Alfa de Cronbach y el índice de homogeneidad de cada uno de los ítems. Posteriormente, se realizó la investigación de las propiedades métricas de la escala global.

En tercer lugar, se realizó un análisis descriptivo de todos los ítems del instrumento. Para ello, se consideró la métrica de las variables, de forma que se diferenció entre los ítems o variables que se analizan a través de frecuencias y los que se analizan a través de medidas univariadas de síntesis -como por ejemplo, media, desviación...-, según sean variables nominales o de escala.

Por un lado, se presentan las tablas de frecuencias para mostrar el número y porcentajes de los casos de cada valor observado de una variable. Además, en las tablas de frecuencias, la misma información también puede aparecer en forma de gráficos, con lo que es fácil ver lo que responde la mayoría de los encuestados. Por ello, las preguntas sobre el sexo, profesión, años trabajando, el centro donde imparten clase, etc... se analizará mediante frecuencias.

Por otro lado, se analizan las variables de escala mostrando la frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y acumulado. El cuestionario atiende a 5 áreas que en el análisis las respetamos siendo las actitudes, conocimientos, prácticas, y contexto educativo y social, a través de una escala de valoración que va de “Nada” (1), “Poco” (2), “Bastante” (3) y “Mucho” (4).

Por último, se presenta un estudio diferencial basado en tres variables diferenciadoras—sexo, titularidad de las escuelas y edad de los encuestados-, que desde nuestro punto de vista, pueden ser significativas ante la inclusión educativa. El estudio diferencial se realizó utilizando, según la métrica de las variables involucradas, mediante la *Prueba t de Student* y la prueba Chi-cuadrado. Y, el estudio de perfiles mediante *Conglomerados de k-Medias* realizado, con el objetivo de poder identificar grupos de opinión a nivel multivariado, que se explicará posteriormente.

5.1 DESCRIPCION MUESTRAL

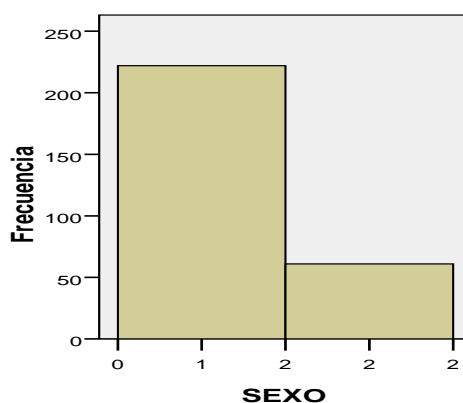
5.1.1 Sexo

Cuadro DM. Sexo

		Frecuencia	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	222	69,2	78,4	78,4
	Masculino	61	19,0	21,6	100,0
	Total	283	88,2	100,0	
Perdidos		38	11,8		
Total		321	100,0		

En cuanto a la variable sexo, son 38 los que no contestan, por lo cual del 283 de docentes, un 78,4 por ciento son mujeres, y un 21,6 por ciento hombres. Es un dato relevante ya que casi el 80% de los encuestados son mujeres. Según los datos, en Esmeraldas existe feminización de la profesión docente dado su alto porcentaje. En Ecuador⁶², existe un total de 148.457 docentes mujeres frente a 70.498. En el cuadro anterior se observa que son 222 mujeres frente a 61 hombres.

Gráfico DM. Sexo



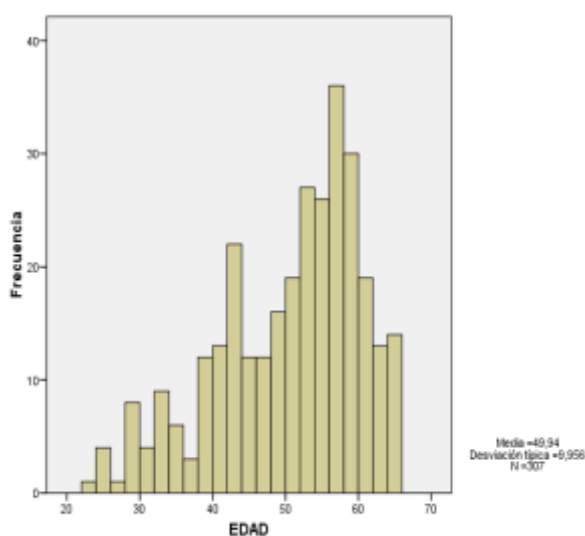
5.1.2 Edad

A continuación, se muestra la media de la edad de los participantes y los rangos de edad categorizados en el estudio.

Cuadro DM. Edad

N	Válidos	307
	Perdidos	14
Media		49,94
Mediana		52,00
Moda		56
Desv. típ.		9,956
Mínimo		22
Máximo		66

Gráfico DM. Edad



La media de edad de los docentes participantes en la investigación es 49,94 años, lo que muestra que la población docente es mayor. El rango de edad cuyo porcentaje es más elevado se encuentra entre los 51 y 59 años de edad, es decir, existe mayor porcentaje de encuestados entre estos 8 años de edad.

Sabiendo que la media es 49,94 y la desviación típica 9,956, se puede calcular el cociente de variación. Este da 19,93% lo que permite saber que el grupo es bastante homogéneo, con una gran concentración de la muestra en las edades más avanzadas.

Cuadro DM. Rangos de edad

Edades	Frecuencia	Porcentaje Válido
22-30	17	5'53
31-40	39	12'70
41-50	75	24'42
51-60	142	46'25
61-66	34	11'07
N	307	

Para las personas mayores los cambios pueden ocasionar desórdenes en sus vidas como también en sus trabajos, parece significativo rescatar el estudio realizado por Pérez y Nogareda (n.d, p.3) que especifica las causas que producen la reticencia a los cambios en trabajadores de edad avanzada. Estas causas son “percepción de amenazada, esfuerzo cognitivo de aprendizaje cuestionamiento de la propia capacidad, miedo al fracaso, pérdida de control sobre el trabajo y un sistema de creencias asociadas al cambio tecnológico”.

Seguidamente, se muestra el análisis sobre los centros participantes en esta investigación.

5.1.3 Centros⁶³

En Esmeraldas, según los datos del AMIE 2012, existen 320 escuelas en total – urbanas y rurales-, invitando a 166 escuelas que contemplaban los dos criterios de selección comentados en el capítulo cuarto, es decir, escuelas urbanas y que impartían educación general básica. Finalmente, son 88 los centros participantes en nuestro estudio y un total de 321 docentes. La invitación fue para cuatro docentes y el directivo de cada centro. Se resalta que, teniendo todos los centros las mismas pautas de invitación, existen centros donde participaron desde 12 docentes hasta 1 docente únicamente por escuela.

⁶³ Dado su extensión se expone en el Anexo 3.

A continuación, se presenta un cuadro con la titularidad de los centros participantes en el estudio y el número de docentes existentes en cada uno de ellos.

5.1.4 Tipo de centros

Cuadro DM .Tipo de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Fiscal	266	82,9	86,6	86,6
	Fiscomisional	31	9,7	10,1	96,7
	Particular	10	3,1	3,3	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

Previamente se explicará la titularidad de los centros que existen en Ecuador. Los fiscales son aquellos financiados por el Estado – públicos-, los fiscomisionales son aquellos co-financiamiento del Estado –concertados-, los particulares son financiados de forma privada por las familias –privados- y los municipales, que están dentro del sector público con financiamiento del municipio.

Según los datos del AMIE (2012)⁶⁴, en Ecuador existen 21.686 centros fiscales, 1.222 fiscomisionales, 5.834 particulares y 312 municipales. En Esmeraldas hay una distribución de 1.344 centros fiscales, 56 fiscomisionales, 102 particulares y 24 municipales. Se observa que tanto en el país como en la provincia, el mayor porcentaje de escuelas son fiscales, es decir, públicas.

En este estudio son un 86,6% de centros fiscales. Los fiscomisionales representan el 10,1 % del total, y los particulares el 3,3%. Dentro de los participantes, no consta ningún centro municipal. Se observa que 266 de los docentes trabajan en centros públicos de la ciudad.

Ahora, se expone el cuadro referente al año básico donde los docentes dicen impartir clases, yendo desde preescolar hasta final de bachillerato.

5.1.5 Año Básico

Cuadro DM. Año básico

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Preescolar	1	0'25
EGB 1	35	9'09
EGB 2	43	11'16
EGB 3	34	8'86
EGB 4	45	11'68
EGB 5	34	8'86
EGB 6	46	11'94
EGB 7	41	10'64
EGB 8	48	12'46
EGB 9	22	5'71
EGB 10	27	7'01
Bachillerato 1	4	1'03
Bachillerato 2	2	0'51
Bachillerato 3	3	0'77
N	385	

El número total es de 385, este dato presenta los cursos o niveles donde los profesores correspondientes imparten clases, por ello dicho número constituye a más profesores de la muestra total 321 ya que son aquellos docentes que dan más de un curso. La mayoría de docentes imparten clases dentro de la Educación General Básica - 97,41%- frente a la educación preescolar -0,25%- y el bachillerato -2,31%-. Estos datos indican que, casi el 100% de los docentes, imparten clases en la etapa de Educación General Básica.

Posteriormente, se presenta el cuadro sobre los años de docencia de los encuestados.

5.1.6 Años de docencia

Cuadro DM. Años de docencia

N	Válidos	309
	Perdidos	12
Media		24,15
Mediana		26,00
Moda		30
Desv. típ.		10,640
Mínimo		2
Máximo		45

La media de años de docencia entre los sujetos de la muestra es de 24,15, lo cual muestra muchos años de ejercicio profesional por parte de los encuestados. En dicha variable se establecen 5 categorías: entre 2 y 10 años, entre 11 y 20 años, entre 21 y 30 años, entre 31 y 40 años y entre 41 y 45 años de experiencia. A través de la tabla que se presenta a continuación, se observa que la mayor concentración de la muestra se sitúa entre los 21 y 30 años, representando el 34'95% del total, y en menor medida entre los 31 y 40 años, siendo un 29,12%. Es destacable que existan 9 docentes con más de 40 años de experiencia educativa, como también un 33% de los encuestados hayan trabajado entre 2 y 20 años. Según los datos, los planteles de profesorado esmeraldeño cuenta con amplia de experiencia.

Cuadro DM. Categorías años de docencia

Años de docencia	Frecuencia	Porcentaje
2-10	44	14'23
11-20	58	18'77
21-30	108	34'95

31-40	90	29'12
41-45	9	2'91
N	309	

Calculando el coeficiente de variación de esta variable se obtiene el valor del 44,057 %, con lo que se afirma que el colectivo de docentes que participan en el estudio es heterogéneo respecto a sus años de experiencia ya que es mayor al 33%.

Para continuar, se exponen los títulos de pregrado de los docentes.

5.1.7 Título

Cuadro DM. Título

	Frecuencia	%	Porcentaje válido	%acumulado
Lcdo. Ciencias de la Educación	216	67,3	70,6	70,6
Lcdo. Lengua y Literatura	5	1,6	1,6	72,2
Diplomado Desarrollo de la Inteligencia	2	,6	,7	72,9
Ingeniería de Sistemas	1	,3	,3	73,2
Lcdo. Administración y Supervisión	4	1,2	1,3	74,5
Educación Inicial y Parvularia	3	,9	1,0	75,5
Doctora CC.EE	2	,6	,7	76,1
Ingeniería Agrónomo	1	,3	,3	76,5
Msc. Educación Superior	1	,3	,3	76,8
Ingeniería Forestal	2	,6	,7	77,5
Msc. Currículo del Desarrollo	5	1,6	1,6	79,1
Msc. Investigación Educativa	1	,3	,3	79,4

Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la Educación Inclusiva. Un estudio exploratorio.

Diplomado en Pedagogía	1	,3	,3	79,7
Arte	1	,3	,3	80,1
Msc. en Ciencias	1	,3	,3	80,4
Ingeniería Comercial	2	,6	,7	81,0
Lcd. Orientación Vocacional	1	,3	,3	81,4
Msc. Desarrollo Humano	2	,6	,7	82,0
Trabajador(a) Social	4	1,2	1,3	83,3
Msc. Docencia	5	1,6	1,6	85,0
Ingeniería Contabilidad y Auditoria	1	,3	,3	85,3
Administración Educativa	4	1,2	1,3	86,6
Ciencias Políticas	1	,3	,3	86,9
Abogada General	1	,3	,3	87,3
Ingeniería Mecánica	1	,3	,3	87,6
Profesor Enseñanza Segunda	5	1,6	1,6	89,2
Msc. en Educación Visual	1	,3	,3	89,5
Sociólogo	1	,3	,3	89,9
Msc. en Proyectos	1	,3	,3	90,2
Profesor Instrucción Primaria	26	8,1	8,5	98,7
Doctora en Investigación Socio Educativa	2	,6	,7	99,3
Msc. Planeación Educativa	1	,3	,3	99,7
Lcda. Psicología	1	,3	,3	100,0
Total	306	95,3	100,0	
	15	4,7		
Perdidos				
Total	321	100,0		

Son 33 títulos los especificados por los encuestados. El porcentaje mayor de docentes son licenciados en Ciencias de la Educación, con un 70,6% de la muestra, lo cual es un dato relevante ya que observando la tabla es la mayoría los que son licenciados. En la actualidad están desapareciendo los diferentes títulos en Educación existentes en el país por instaurar, únicamente, la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los participantes de este estudio poseen edad avanzada y amplio número de años de docencia, así pues, se entiende que los encuestados han especificado la Licenciatura haciendo la equivalente al título de magisterio antiguo.

Existe una gran dispersión entre los demás títulos, constando una diversidad amplia entre ellos. Seguidamente a la Licenciatura se encuentra el magisterio en instrucción primaria con un 8,5% de los encuestados. Son solamente dos encuestados los que dicen tener título de doctorado de Investigación socioeducativa y, otros dos, en ciencias de la educación. Las maestrías, también, son minoritarias.

Se presenta, a continuación, las universidades donde los encuestados se graduaron tanto de pregrado como de posgrado.

5.1.8 Universidad de Pregrado

Cuadro DM. Universidad de pregrado

			Frecuencia	%	Porcentaje válido	%acumulado
Válidos	Don Bosco		9	2,8	4,2	4,2
	Escuela Superior Politécnica Del Litoral		1	,3	,5	4,7
	Instituto Normal Superior		5	1,6	2,4	7,1
	Universidad Católica Esmeraldas		17	5,3	8,0	15,1
	Universidad de Guayaquil		26	8,1	12,3	27,4
	Universidad Técnica de Loja		5	1,6	2,4	29,7
	Universidad Técnica Equinoccial		2	,6	,9	30,7

Universidad Chimborazo	Técnica	1	,3	,5	31,1
Universidad Ambato	Técnica	2	,6	,9	32,1
Universidad Norte	Técnica del	1	,3	,5	32,5
Universidad Manabí	Técnica	1	,3	,5	33,0
Universidad Luis Vargas Torres	Técnica	140	43,6	66,0	99,1
Universidad Quito	Técnica de	2	,6	,9	100,0
Total		212	66,0	100,0	
Perdidos		109	34,0		
Total		321	100,0		

Respecto a las universidades de pregrado, se observa 109 valores perdidos, es decir, el 34% de los docentes no contestan de qué universidad proviene su título de pregrado. De los 212 docentes que contestan esta pregunta, el 66% -140 sujetos- son los que dicen graduarse en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas –fiscal-. En segundo lugar, el 12,3% -26 docentes- se graduaron en la Universidad de Guayaquil, y en tercer lugar, se encuentra la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede en Esmeraldas con un 8,0% -17 sujetos- de docentes con título de pregrado. Se observa que la mayoría de los docentes fueron pregraduados por la Universidad Técnica Luis Vargas Torres –Universidad pública-.

Si se recuerda el cuadro 5.1.7 sobre los títulos docentes, eran 306 docentes los que respondieron acerca de su titulación, en cambio, en la tabla sobre la Universidad de pregrado donde se graduaron, son 212 encuestados los que responden, es decir, existe una diferencia de 94 sujetos que dicen tener una titulación pero no especifican donde se graduaron de dicha titulación.

5.1.9 Universidad de Posgrado

Cuadro DM. Universidad de posgrado

			Frecuencia	%	Porcentaje válido	%acumulado
Válidos	Don Bosco		1	,3	1,6	1,6
	Universidad Católica Esmeraldas		2	,6	3,1	4,7
	Universidad de Guayaquil	de	7	2,2	10,9	15,6
	Universidad Técnica de Loja	de	8	2,5	12,5	28,1
	Universidad Técnica de Ambato		1	,3	1,6	29,7
	Universidad Técnica Luis Vargas Torres		39	12,1	60,9	90,6
	Convenio AFEFCE - Asociaciones de Facul. de Filoso. y Ciencias de la Educación-/ Universidad NUR Bolivia		1	,3	1,6	92,2
	Politécnica del ejército		1	,3	1,6	93,8
	Universidad Técnica de Quevedo		3	,9	4,7	98,4
	Universidad Salesiana	Politécnica	1	,3	1,6	100,0
	Total		64	19,9	100,0	
Perdidos			257	80,1		
Total			321	100,0		

Es resaltable que el 80% -257 sujetos- de los encuestados no contestan a este ítem, de ellos 64 docentes dicen tener título de postgrado, concretamente el 60,9 % dicen estar graduados por la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, un total de 39 sujetos. En segundo lugar, el 12,5 % -8 docentes- se graduaron en la

Universidad Técnica de Loja, y por último destacamos, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede en Esmeraldas con un 10,9% -7 docentes-. Según los datos, se podría interpretar que la mayoría de los encuestados no cuentan con título de postgrado.

5.2 PROPIEDADES MÉTRICAS DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

En este apartado, se reúne la información del análisis de las propiedades métricas del instrumento utilizado referente a las cinco escalas:

- Actitudes,
- Conocimientos,
- Prácticas,
- Contexto escolar,
- Contexto social.

Para el análisis de la fiabilidad nos basamos en el modelo de Consistencia Interna, Alfa de Cronbach, que según García, González y Jornet (2010, párr. 3) es:

Un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem.

El mayor valor teórico de Alfa de Cronbach es 1, es decir, cuanto más se acerque a 1 mayor fiabilidad, generalmente se dice que el nivel es alto cuando se encuentra entre 0,70 y 0,80 considerándose aceptable.

En el cuestionario empleado se incluyen las escalas con un total de 79 ítems. Recordando el capítulo sobre la metodología, cada escala cuenta con un número de ítems similar. En el caso de la primera escala de actitudes, está integrada por 19 ítems. La segunda relativa a los conocimientos se compone de 19 ítems. La siguiente escala sobre las prácticas, está integrada por 15 ítems. La penúltima escala acerca del contexto escolar, consta de 14 ítems. Y, por último, la escala de contexto social está integrada por 12 ítems.

Tal como se indicó dicho capítulo, uno de los problemas habituales que se dan al diseñar un instrumento de medición/evaluación se refiere a la disponibilidad de instrumentos de medición y/o evaluación que permitan, de manera operativa, facilitar la recogida de información.

Para este tipo de estudio se necesita de un instrumento adecuado -fiable y válido-, que permita representar de manera fiel la realidad sobre la que pretendemos informar.

Con el objetivo de analizar la calidad métrica del instrumento empleado, se incluye en este apartado una de las perspectivas de análisis: Análisis de instrumentos desde la Teoría Clásica de los Tests (TCT).

A continuación, se comentan los resultados obtenidos:

5.2.1. Propiedades métricas de la escala “Actitudes”.

La escala de valoración presenta los siguientes resultados:

- Han respondido al total de la escala 222 docentes, el 69.2% de los 321 encuestados (Cuadro A1).
- El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.824, lo que constituye un buen nivel de fiabilidad global (Cuadro A2).
- En conjunto, se observa una valoración media en la estadística de resumen de los elementos de 3,18 (Cuadro A3).
- Generalmente todas las valoraciones son similares, la pregunta que presenta, atendiendo a la media, una media más baja es el ítem 14 con el 2,08 y la que presenta una mayor valoración media es el ítem 8 con el 3,56 (Cuadro A4).
- Como se puede observar, cada uno de los ítems aportan significativamente fiabilidad a la escala. Aunque exista una diferencia mínima es preciso concretar que existen tres de ítems defectuosos y con bajo coeficiente de homogeneidad (Cuadro A5).

-La eliminación del ítem 10 “Considero que los niños/as indígenas requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento y otros” incrementaría el valor de Alfa de Cronbach a 0,827, y presenta un coeficiente de homogeneidad de 0,247.

-En cuanto al ítem 18 “Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros” su eliminación aumentaría el valor de Alfa de Cronbach a 0,826 y presenta un coeficiente de homogeneidad de 0,236.

-Por último, eliminar el ítem 77 “Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela” aumentaría el valor de Alfa de Cronbach 0,825, y tiene un coeficiente de homogeneidad de 0,247.

Se observa que los tres casos el incremento es muy reducido, lo que lleva a revisar la formulación de las preguntas e identificar las posibles causas de estos ítems defectuosos.

- En el caso del primer ítem por especificación de la pregunta y poco conocimiento de este colectivo minoritario de población.
- Como en el caso anterior, se piensa que es una pregunta muy específica sobre un grupo social minoritario que es poco conocido por los docentes.
- Al contrario que los dos ítems anteriores, puede deberse a ser una pregunta formulada de modo generalista lo que hace no concretar qué tipo de violencia dificultando así su respuesta.

Cuadro A1. Resumen del procesamiento de los casos

Casos	N	%
Validos	222	69.2
Excluidos	99	30.8
Total	321	100.0

Cuadro A2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N
,824	,824	19

Cuadro A3. Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mín.	Máx.	Rango	Máximo	Varianza	N
					/mínimo		
Medias	3,18	2,07	3,55	1,48	1,71	,12	19
Varianzas	,58	,34	,91	,57	,67	,03	19

Cuadro A4. Estadísticos de los elementos

Ítems	Media	Desviación típica	N
Ítem 01	3,40	,65	222
Ítem 02	3,51	,61	222
Ítem 03	3,30	,78	222
Ítem 04	3,44	,64	222
Ítem 05	3,08	,86	222
Ítem 06	2,90	,86	222
Ítem 07	3,35	,71	222
Ítem 08	3,56	,61	222
Ítem 09	3,50	,62	222
Ítem 10	2,97	,95	222
Ítem 11	3,04	,88	222
Ítem 12	3,27	,75	222
Ítem13	2,92	,88	222
Ítem 14	2,08	,79	222
Ítem15	3,41	,64	222
Ítem16	3,50	,58	222
Ítem 17	2,95	,84	222
Ítem 18	3,01	,84	222
Ítem 77	3,30	,76	222

Cuadro A5. Estadísticos total-elemento

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 01	57,08	46,28	,418	,328	,816
Ítem 02	56,97	46,15	,463	,367	,814
Ítem 03	57,18	44,83	,475	,424	,812
Ítem 04	57,04	46,27	,420	,331	,815
Ítem 05	57,40	46,24	,291	,325	,823
Ítem 06	57,58	44,36	,459	,332	,813
Ítem 07	57,13	44,90	,523	,341	,841
Ítem 08	56,92	45,36	,558	,557	,810
Ítem 09	56,98	45,70	,513	,519	,812
Ítem 10	57,50	46,27	,247	,313	,827
Ítem 11	57,44	42,72	,593	,479	,804
Ítem 12	57,21	43,54	,633	,460	,804
Ítem 13	57,55	46,13	,290	,233	,823
Ítem 14	58,40	45,95	,354	,369	,819
Ítem 15	57,07	46,18	,435	,333	,815
Ítem 16	56,98	47,06	,374	,291	,818
Ítem 17	57,53	45,58	,360	,204	,819
Ítem 18	57,47	46,95	,236	,279	,826
Ítem 77	57,18	47,36	,234	,169	,825

Cuadro A6. Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N
60,48	50,40	7,10	19

5.2.2 Propiedades métricas de la escala “Conocimientos”.

La escala de valoración presenta los siguientes resultados:

- Han respondido al total de la escala 213 docentes, el 66.4% de los 321 encuestados (Cuadro C1).
- El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.783, lo que constituye un buen nivel de fiabilidad global (Cuadro C2).
- En conjunto, se observa una valoración media en la estadística de resumen de los elementos de 2,03 (Cuadro C3).
- Generalmente todas las valoraciones medias son algo dispersas, presentando la menor media el ítem 30 con el 1,13 y la que presenta una mayor valoración media es el ítem 20 con el 3,10 (Cuadro C4).
- Como se puede observar, cada uno de los ítems aportan significativamente fiabilidad a la escala. Aunque exista poca diferencia es preciso concretar que existen tres ítems defectuosos y con bajo coeficiente de homogeneidad (Cuadro C5).

-La eliminación del ítem 19 “La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas” incrementará el valor de Alfa de Cronbach a 0,786 y presenta un coeficiente de homogeneidad de 0,234.

-En cuanto al ítem 20 “La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad” su eliminación aumentaría el valor de Alfa de Cronbach a 0,786 y presenta un coeficiente de homogeneidad de 0,171.

-Por último, eliminar el ítem 21 “Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula” aumentaría su valor de Alfa de Cronbach 0,784 y tiene un coeficiente de homogeneidad de 0,247.

Se contempla que los tres casos el incremento es reducido, lo que lleva a revisar la formulación de las preguntas e identificar las posibles causas de estos ítems defectuosos.

- El primer ítem puede que no esté bien enunciado al parecer generalista.
- La segunda pregunta, igualmente, puede resultar formulada de forma abstracta con lo que su comprensión no ha sido la adecuada.

- El tercer ítem, hubiera sido recomendable especificar más sobre lo que se entiende por currículum adaptado en inclusión.

Estos ítems no aportan fiabilidad a dicha escala.

Cuadro C1. Resumen del procesamiento de los casos

Casos	N	%
Validos	213	66,4
Excluidos	108	33,6
Total	321	100.0

Cuadro C2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N
,783	,807	19

Cuadro C3. Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mín.	Máx.	Rango	Máximo /mínimo	Varianza	N
Medias	2,03	1,12	3,10	1,97	2,75	,46	19
Varianzas	,57	,17	1,11	,94	6,31	,08	19

Cuadro C4. Estadísticos de los elementos

Ítems	Media	Desviación típica	N
Ítem 19	2,53	1,05	213
Ítem 20	3,10	,81	213
Ítem 21	2,65	1,03	213

Ítem 22	2,21	,81	213
Ítem 23	2,87	,76	213
Ítem 24	2,55	,79	213
Ítem 25	2,13	,73	213
Ítem 26	1,23	,57	213
Ítem 27	1,31	,53	213
Ítem 28	2,44	,96	213
Ítem 29	2,88	,88	213
Ítem 30	1,13	,42	213
Ítem 31	1,17	,43	213
Ítem 32	1,23	,47	213
Ítem 33	1,83	,72	213
Ítem 34	2,11	,79	213
Ítem 35	1,15	,45	213
Ítem 36	1,63	,75	213
Ítem 76	2,55	,93	213

Cuadro C5. Estadísticos total-elemento

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 19	36,17	38,39	,234	,180	,786
Ítem 20	35,59	40,16	,171	,148	,786
Ítem 21	36,05	38,34	,247	,151	,784
Ítem 22	36,49	37,65	,426	,384	,768
Ítem 23	35,82	38,03	,421	,362	,769
Ítem 24	36,15	37,48	,462	,481	,766
Ítem 25	36,57	38,54	,385	,268	,771
Ítem 26	37,46	39,61	,365	,402	,773

Ítem 27	37,38	39,27	,446	,536	,770
Ítem 28	36,25	37,12	,383	,424	,772
Ítem 29	35,81	37,78	,369	,412	,772
Ítem 30	37,57	40,85	,289	,456	,778
Ítem 31	37,53	40,40	,361	,504	,775
Ítem 32	37,46	39,48	,478	,546	,770
Ítem 33	36,86	38,02	,450	,384	,767
Ítem 34	36,59	37,53	,452	,357	,766
Ítem 35	37,54	40,40	,345	,486	,776
Ítem 36	37,07	38,18	,408	,250	,769
Ítem 76	36,15	37,56	,359	,247	,773

Cuadro C6. Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N
38,69	42,58	6,52	19

5.2.3 Propiedades métricas de la escala “Prácticas”.

La escala de valoración presenta los siguientes resultados:

- Han respondido al total de la escala 234 docentes, el 72,9 % de los 321 encuestados (Cuadro P1).
- El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,868 constituyendo un elevado nivel de fiabilidad global (Cuadro P2).
- En conjunto, se observa una valoración media en la estadística de resumen de los elementos de 2,91 (Cuadro P3).
- Generalmente todas las valoraciones medias son similares y bastante elevadas, siendo el ítem 38 en el que se da un menor nivel de valoración con una media de 2,04, y el que presenta una mayor valoración es el ítem 49 con una media de 3,65 (Cuadro P4).

- Como se puede observar, cada uno de los ítems aportan significativamente fiabilidad a la escala. En esta escala, no existen ítems defectuosos. (Cuadro P5).

Cuadro P1. Resumen del procesamiento de los casos

Casos	N	%
Validos	234	72,9
Excluidos	87	27,1
Total	321	100.0

Cuadro P2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N
,868	,871	15

Cuadro P3. Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mín.	Máx.	Rango	Máximo /mínimo	Varianza	N
Medias	2,91	2,03	3,65	1,61	1,79	,14	15
Varianzas	,63	,31	,88	,57	2,82	,01	15

Cuadro P4. Estadísticos de los elementos

Ítems	Media	Desviación típica	N
Ítem 37	3,10	,81	234
Ítem 38	2,04	,94	234
Ítem 39	2,61	,88	234
Ítem 40	3,08	,75	234
Ítem 41	3,08	,74	234

Ítem 42	2,96	,81	234
Ítem 43	2,52	,81	234
Ítem 44	3,14	,76	234
Ítem 45	2,63	,83	234
Ítem 46	2,88	,74	234
Ítem 47	2,98	,75	234
Ítem 48	2,72	,84	234
Ítem 49	3,65	,56	234
Ítem 50	2,98	,90	234
Ítem 78	3,33	,73	234

Cuadro P5. Estadísticos total-elemento

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 37	40,60	43,66	,554	,357	,857
Ítem 38	41,66	43,89	,440	,320	,864
Ítem 39	41,09	43,25	,537	,396	,858
Ítem 40	40,62	43,85	,585	,402	,856
Ítem 41	40,62	44,45	,530	,347	,859
Ítem 42	40,74	44,81	,437	,311	,863
Ítem 43	41,18	43,94	,525	,398	,859
Ítem 44	40,56	43,30	,634	,438	,854
Ítem 45	41,07	43,74	,532	,476	,858
Ítem 46	40,82	43,74	,608	,478	,855
Ítem 47	40,72	43,62	,607	,451	,855
Ítem 48	40,98	44,17	,481	,284	,861
Ítem 49	40,05	46,30	,478	,354	,862
Ítem 50	40,72	44,41	,417	,229	,865

Ítem 78	40,37	45,89	,386	,272	,865
---------	-------	-------	------	------	------

Cuadro P6. Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N
40,70	50,27	7,09	15

5.2.4 Propiedades métricas de la escala “Contexto escolar”.

La escala de valoración presenta los siguientes resultados:

- Han respondido al total de la escala 239 docentes, el 74,5% de los 321 encuestados (Cuadro CE1).
- El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0.775, lo que constituye un buen nivel de fiabilidad global (Cuadro CE2).
- En conjunto, se contempla una valoración media en la estadística de resumen de los elementos de 2,17(Cuadro CE3).
- Generalmente todas las valoraciones medias son algo dispersas, presentando la menor media el ítem 63 con el 1,30 y el que presenta mayor valoración media es el ítem 59 con el 3,40 (Cuadro CE4).
- Como se puede observar, cada uno de los ítems aportan significativamente fiabilidad a la escala. El ítem 51 es defectuoso y tiene un negativo coeficiente de homogeneidad, lo que no proporciona fiabilidad a la escala (Cuadro CE5).
-La eliminación del ítem 51 “En mi institución sería complicado trabajar la inclusión educativa” incrementará el valor de Alfa de Cronbach a 0,808 y presenta un coeficiente de homogeneidad de -0,055

La posible causa de ser un ítem defectuoso podría ser por la dirección de medida del ítem, inversa al conjunto de la escala.

Cuadro CE1. Resumen del procesamiento de los casos

Casos	N	%
Validos	239	74,5
Excluidos	82	25,5
Total	321	100.0

Cuadro CE2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N
,775	,787	14

Cuadro CE3. Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mín.	Máx.	Rango	Máximo /mínimo	Varianza	N
Medias	2,17	1,30	3,20	1,90	2,46	,40	14
Varianzas	,64	,27	,93	,66	3,42	,04	14

Cuadro CE4. Estadísticos de los elementos

Ítems	Media	Desviación típica	N
Ítem 51	2,19	,96	239
Ítem 52	3,13	,82	239
Ítem 53	1,77	,88	239
Ítem 54	2,18	,76	239
Ítem 55	1,46	,71	239
Ítem 56	1,54	,69	239
Ítem 57	2,70	,83	239
Ítem 58	2,12	,82	239

Ítem 59	3,20	,82	239
Ítem 60	2,69	,93	239
Ítem 61	2,24	,87	239
Ítem 62	1,33	,52	239
Ítem 63	1,30	,54	239
Ítem 64	2,64	,90	239

Cuadro CE5. Estadísticos total-elemento

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 51	28,31	31,95	-,055	,115	,808
Ítem 52	27,38	27,32	,495	,394	,751
Ítem 53	28,74	26,59	,536	,410	,746
Ítem 54	28,32	28,96	,334	,221	,766
Ítem 55	29,05	28,57	,419	,384	,759
Ítem 56	28,96	28,16	,492	,462	,754
Ítem 57	27,80	27,81	,432	,355	,757
Ítem 58	28,38	28,60	,337	,301	,766
Ítem 59	27,30	28,15	,397	,259	,761
Ítem 60	27,81	26,58	,499	,398	,750
Ítem 61	28,26	26,64	,537	,364	,747
Ítem 62	29,17	29,46	,447	,377	,761
Ítem 63	29,90	29,92	,347	,388	,766
Ítem 64	27,86	27,68	,400	,275	,761

Cuadro CE6. Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N
30,50	32,28	5,68	14

5.2.5 Propiedades métricas de la escala “Contexto social”.

La escala de valoración muestran los siguientes resultados:

- Han respondido al total de la escala 244 docentes, el 76,0% de los 321 encuestados (Cuadro CS1).
- El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,574, lo que constituye un nivel medio de fiabilidad global (Cuadro CS2).
- En conjunto, se observa una valoración media en la estadística de resumen de los elementos de 2,68 (Cuadro CS3).
- Generalmente todas las valoraciones medias son algo dispersas, presentando la menor media el ítem 71 con el 2,04 y la que presenta una mayor valoración media es el ítem 69 con el 3,36 (Cuadro CS4).
- Como se puede contemplar, cada uno de los ítems aportan significativamente fiabilidad a la escala. Es preciso concretar que existen dos ítems defectuosos y con bajo coeficiente de homogeneidad que no aportan fiabilidad a la escala (Cuadro CS5).

-En cuanto al ítem 65 “Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural” su eliminación amentaría el valor de Alfa de Cronbach a 0,606 y presenta un coeficiente de homogeneidad de 0,040.

-La eliminación del ítem 67 “En Esmeraldas es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad” incrementaría el valor de Alfa de Cronbach a 0,625 y presenta un coeficiente de homogeneidad de -0,104.

Se observa que en ambos casos el incremento es alto, lo que lleva a revisar la formulación de las preguntas e identificar las posibles causas de estos ítems defectuosos.

- Ambos ítems pueden estar formulados de manera imperfecta dado que, el término “marginación”, puede resultar agresivo haciendo sentirse al encuestado “juzgado” ante tal pregunta.

Cuadro CS1. Resumen del procesamiento de los casos

Casos	N	%
Validos	244	76,0
Excluidos	77	24,0
Total	321	100,0

Cuadro CS2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N
,574	,601	12

Cuadro CS3. Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mín.	Máx.	Rango	Máximo /mínimo	Varianza	N
Medias	2,68	2,04	3,36	1,32	1,64	,20	12
Varianzas	,66	,44	1,03	,59	2,32	,03	12

Cuadro CS4. Estadísticos de los elementos

Ítems	Media	Desviación típica	N
Ítem 65	2,43	1,01	244
Ítem 66	3,33	,71	244
Ítem 67	2,43	,84	244
Ítem 68	2,17	,73	244
Ítem 69	3,36	,77	244
Ítem 70	3,18	,66	244
Ítem 71	3,06	,74	244
Ítem 72	2,04	,72	244

Ítem 73	2,66	,78	244
Ítem 74	2,43	1,01	244
Ítem 75	2,71	,89	244
Ítem 79	2,38	,76	244

Cuadro CS5. Estadísticos total-elemento

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 65	29,76	15,46	,040	,165	,606
Ítem 66	28,86	14,25	,378	,269	,524
Ítem 67	29,76	16,81	-,104	,151	,625
Ítem 68	30,02	15,18	,190	,208	,562
Ítem 69	28,83	14,98	,204	,143	,559
Ítem 70	29,01	14,70	,324	,287	,537
Ítem 71	29,13	14,61	,285	,223	,542
Ítem 72	30,15	13,97	,426	,331	,514
Ítem 73	29,53	13,64	,437	,356	,508
Ítem74	29,77	14,26	,196	,138	,565
Ítem 75	29,48	13,37	,398	,259	,511
Ítem 79	29,81	14,75	,247	,188	,550

Cuadro CS6. Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N
32,19	16,80	4,10	12

5.2.6 Propiedades métricas totales de las escalas

La escala total de valoración presenta los siguientes resultados:

- Han respondido al total de la escala 292 docentes, el 91,0% de los 321 encuestados (Cuadro T1).
- El coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,720, lo que constituye un alto nivel de fiabilidad global (Cuadro T2).
- En conjunto, se observa una valoración media en la estadística de resumen de los elementos de 39,53 (Cuadro T3).
- La escala de “actitudes” obtiene el valor de la media más alta 57,63, y el valor menor lo presenta la escala sobre “contexto escolar” con 29,37 (Cuadro T4).
- Todas las escalas aportan fiabilidad a la escala. La escala que mayor contribuye en la fiabilidad son las “prácticas” con un valor de Alfa de Cronbach de 0,615 y un índice de homogeneidad de 0,609 y la que menor fiabilidad aporta es el “contexto social” con un valor Alfa de Cronbach de 0,716 obteniendo el índice de homogeneidad negativo -0,370- (Cuadro T5).

Cuadro T1. Resumen del procesamiento de los casos

Casos	N	%
Validos	292	91,0
Excluidos	29	9,0
Total	321	100,0

Cuadro T2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N
,720	,733	5

Cuadro T3. Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mín.	Máx.	Rango	Máximo /mínimo	Varianza	N
Medias	39,53	29,37	57,25	28,25	1,96	127,47	5
Varianzas	58,15	21,50	106,98	85,47	4,97	1014,11	5

Cuadro T4. Estadísticos de los elementos

Ítems	Media	Desviación típica	N
Total Actitudes	57,63	10,34	5
Total Conocimientos	37,44	7,22	5
Total Prácticas	41,98	8,17	5
Total Contexto Escolar	29,37	6,58	5
Total Contexto Social	31,23	4,63	5

Cuadro T5. Estadísticos total-elemento

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Total Actitudes	140,04	385,12	,477	,249	,697
Total Conocimientos	160,23	479,09	,489	,250	,669
Total Prácticas	155,69	415,84	,609	,429	,615
Total Contex. Escolar	168,30	486,44	,537	,376	,655
Total Contex. Social	166,44	581,51	,152	,152	,716

Cuadro T6. Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N
197,68	685,75	26,18	5

Resumiendo, la fiabilidad del instrumento es alta. Dentro de las 5 escalas analizadas, son 4 de ellas –actitudes, conocimientos, prácticas y contexto escolar- las que muestran el mayor nivel de fiabilidad, existiendo algún ítem defectuoso que no aporta la fiabilidad total al análisis, mientras que la escala sobre el “contexto social” tiene el menor nivel existiendo, a su vez, ítems que la dificultan.

En los resultados totales, las 5 escalas favorecen la fiabilidad del instrumento, siendo la que más aporta las “prácticas” y la que menos la escala de “contexto social”.

5.3 ANÁLISIS DE LAS ESCALAS: DESCRIPTIVOS.

A diferencia con el procedimiento de análisis de frecuencias, que contiene opciones para describir tanto variables categóricas como cuantitativas continuas, el procedimiento de descriptivos está diseñado únicamente para variables cuantitativas de escala. Contiene algunos estadísticos descriptivos -tendencia central, dispersión y forma de la distribución- que también incluye el procedimiento frecuencias, pero añade una opción: la posibilidad de obtener valoraciones de variabilidad, a través de desviaciones típicas o cualquier otro indicador, como la varianza.

Se calculará, por un lado, la frecuencia, el porcentaje, y porcentaje acumulado y acumulado, por otro lado, la media, desviación típica, mínimo y máximo. A continuación se muestran las tablas de descriptivos de la parte general del cuestionario.

Se analizan los 79 ítems que comprende el cuestionario a través de sus 3 escalas principales – Actitudes, conocimientos y prácticas-⁶⁵ y dos secundarias –contexto escolar y social-:

⁶⁵ Llamados estudios CAP (Conocimientos, actitudes y prácticas), cuyo objetivo principal es ofrecer una base fundamental diagnóstica sobre una parcela específica y/o un acercamiento integral sobre instituciones, organizaciones, programas, profesionales, etc... permitiendo conocer los tres elementos el saber, saber estar y saber hacer. Según Gumucio (2011, p.5) “una de las ventajas de los estudios CAP es permitir, en el transcurso de un solo sondeo, la recogida de una gran cantidad de datos que serán objeto de análisis estadísticos”.

5.3.1 Actitudes

En palabras de Escámez y Ortega (1986, p.36) y siguiendo la Teoría de Fishben y Ajzen, la palabra actitud se define como “predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado”. Las actitudes de los docentes representaran la predisposición individual para manifestarse positiva o negativamente ante el movimiento inclusivo. Como expresa Sales, Moliner y Sanchiz (2001, p.2) “uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos de inclusión en la atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar”.

Se han realizado varios estudios (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001; Hinojo, Fernández y Aznar, 2002; Cervantes, Capello y Castro, 2009 y Ocampo y Cid, 2012) que han versado sobre las actitudes de los profesionales en diferentes ámbitos poniendo de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo de actitudes positivas, en este caso, de los docentes hacia las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa existentes en las escuelas y en la sociedad Esmeraldeña, como forma de favorecer el compromiso hacia la educación de calidad. Como indica Moliner (2008, p.36) las actitudes “determinan en gran medida el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes”.

Según Gumucio (2011, p.5), la actitud es “una forma de ser, una postura... se trata de tendencias, de “disposiciones a”...”. Es por ello, y apoyándose en palabras de Llopis y Ballester (2001, p.31) que “el accionar educativo está impregnado por las dimensiones actitudinales que posee el docente”.

Las actitudes constituyen una parte muy importante del éxito en una escuela inclusiva.

A continuación, se expone el análisis de cada ítem a través de las diferentes tablas correspondientes. Se centrará el análisis en la frecuencia, en el porcentaje válido y en la media. Se recuerda que la escala de valoración es “Nada” (1), “Poco” (2), “Bastante” (3) y “Mucho” (4).

1. Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	1	,3	,3	,3
	POCO	31	9,7	9,9	10,3
	BASTANTE	131	40,8	42,0	52,2
	MUCHO	149	46,4	47,8	100,0
	Total	312	97,2	100,0	
Perdidos		9	2,8		
Total		321	100,0		

Se observa que la mayoría de docentes responden entre “bastante” y “mucho”, correspondiente al 42,0% y 47,8% respectivamente, consideran importante que se trabaje la inclusión de forma transversal en todas las materias, correspondiente al 42,0% y 47,8% respectivamente. La puntuación de la media de este ítem es 3,37.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias	312	1	4	3,37	,673

2. Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	1	,3	,3	,3
	POCO	18	5,6	5,7	6,0
	BASTANTE	123	38,3	38,7	44,7
	MUCHO	176	54,8	55,3	100,0
	Total	318	99,1	100,0	
Perdidos		3	,9		
Total		321	100,0		

En este ítem, el 38,7% y el 55,3% de los docentes responden entre “bastante” y “mucho” que están dispuestos a reflexionar sobre su práctica educativa para favorecer la inclusión. La media de las valoraciones de los docentes es 3,49 aproximada a los valores más altos de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión	318	1	4	3,49	,619

3. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	4	1,2	1,3	1,3
	POCO	50	15,6	16,0	17,3
	BASTANTE	120	37,4	38,5	55,8
	MUCHO	138	43,0	44,2	100,0
	Total	312	97,2	100,0	
Perdidos	9	2,8			
Total	321	100,0			

La mayoría de docentes dicen estar a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en sus aulas, estando sus respuestas entre “bastante” y “mucho” con los porcentajes del 38,5% y 44,2 % respectivamente. La valoración media de los docentes en este punto es de 3,26. Este ítem muestra que cuando los planteamientos son generales existe una puntuación alta, mientras que cuando se habla de “mi aula” la puntuación baja, lo que hace pensar que los docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión en general pero que cuando la inclusión es dentro de la propia aula, hay más reticencias.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula	312	1	4	3,26	,768

4. Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	2	,6	,6	,6
	POCO	19	5,9	6,0	6,6
	BASTANTE	131	40,8	41,1	47,6
	MUCHO	167	52,0	52,4	100,0
	Total	319	99,4	100,0	
Perdidos		2	,6		
Total		321	100,0		

Se contempla que la mayoría de docentes responden que intentan tratar a todos los alumnos según sus necesidades y características, respondiendo entre “bastante” y “mucho”, siendo el 41,1% y el 52,4% de la muestra total. La puntuación de la media en este ítem es 3,45 aproximada a los valores más altos de la escala. Se vuelve a ver que al hablar de “mi aula” las puntuaciones son cercanas al 3,5, es decir, altas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características	319	1	4	3,45	,637

5. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	21	6,5	6,9	6,9
	POCO	46	14,3	15,1	22,0
	BASTANTE	130	40,5	42,8	64,8
	MUCHO	107	33,3	35,2	100,0
	Total	304	94,7	100,0	
Perdidos		17	5,3		
Total		321	100,0		

El porcentaje más alto dicen estar “bastante” dispuesto a ir a cursos de formación fuera de su horario laboral -130 docentes-, siendo el 42,8%. Este dato hace pensar que existe una actitud por la inclusión y los docentes ya que quieren formarse específicamente, inclusive fuera de su horario laboral. La media de las valoraciones de los docentes es de 3,06. Aunque se pueda expresar que la actitud en general es positiva,

la disponibilidad a ir a cursos es menor que la actitud manifestada en el ítem anterior.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral	304	1	4	3,06	,882

6. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	18	5,6	5,9	5,9
	POCO	97	30,2	31,7	37,6
	BASTANTE	114	35,5	37,3	74,8
	MUCHO	77	24,0	25,2	100,0
	Total	306	95,3	100,0	
Perdidos		15	4,7		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes consideran, entre “poco y “bastante” que es posible atender adecuadamente en el aula a los alumnos con necesidades educativas especiales. Se puede vislumbrar una actitud positiva en pro de la inclusión, pero a su vez dicen que no consideran posible atender adecuadamente a este colectivo de alumnado dentro de las aulas. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,82. De nuevo se muestra el mismo patrón: las puntuaciones bajan cuando se hace referencia al trabajo dentro de las aulas, en este caso, a poder atender adecuadamente a todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales	306	1	4	2,82	,879

7. Creo que todos los niños/as con alguna necesidades especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro público, integrados con los demás alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	6	1,9	2,0	2,0
	POCO	27	8,4	8,8	10,7
	BASTANTE	129	40,2	42,0	52,8
	MUCHO	145	45,2	47,2	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

Un 42,0% -129 sujetos- responden “bastante” y el 47,2% -145 sujetos- “mucho”, siendo la mayor tendencia de respuestas por parte de los docentes. Los encuestados dicen creer que en la escolarización ordinaria deben estar tanto niños/as con necesidades educativas especiales como sin éstas a fin de estar integrados conjuntamente en la misma aula. La puntuación media en este caso es de 3,35.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Creo que todos los niños/as con alguna necesidades especial tienen derecho a ser escolarizados...	307	1	4	3,35	,722

8. Me gustaría recibir información específica acerca de cómo abordar las necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	POCO	22	6,9	7,1	7,1
	BASTANTE	98	30,5	31,5	38,6
	MUCHO	191	59,5	61,4	100,0
	Total	311	96,9	100,0	
Perdidos		10	3,1		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes dice que les gustaría recibir información acerca de cómo abordar estos casos especiales, respondiendo la opción “mucho”, representando el 61,4% del total -191 de los encuestados-. Ninguno de ellos respondió el valor mínimo de la escala, con lo cual, los datos indican que se reconoce una necesidad de formación

e información al respecto. La media de las valoraciones de los docentes es de 3,54 cercana al valor máximo de la escala.

Si se realiza una comparativa de este ítem con la pregunta quinta, se observa que ésta tuvo una media de 3,06 expresando estar dispuestos a formarse fuera de su horario laboral, mientras que en esta cuestión la media sube a 3,54 indicando que quieren informarse acerca del abordaje de las NEE. De nuevo, cuando la pregunta esta formulada generalmente las puntuaciones ascienden, mientras que si apela a lo algo específico –fuera de mi horario laboral- las valoraciones descienden.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Me gustaría recibir información específica acerca de cómo abordar las necesidades educativas especiales	311	2	4	3,54	,625

9. Estoy dispuesto a formarme en qué debo de hacer como profesor/a en el aula para atender casos de necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	2	,6	,6	,6
	POCO	23	7,2	7,4	8,0
	BASTANTE	114	35,5	36,7	44,7
	MUCHO	172	53,6	55,3	100,0
	Total	311	96,9	100,0	
Perdidos		10	3,1		
Total		321	100,0		

Se observa que la mayoría de los encuestados están dispuestos a formarse para atender aquellos casos especiales en el aula, respondiendo entre “bastante” y “mucho” representando el 55,3% y el 36,7% respectivamente, existiendo una disposición en la atención a este colectivo de alumnado pero pretendiéndose formar previamente. La valoración media de los docentes en este punto es de 3,47.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estoy dispuesto a formarme en qué debo de hacer como profesor/a en el aula para atender casos de NEE	311	1	4	3,47	,661

10. Considero que los niños/as indígenas requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento y otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	33	10,3	10,8	10,8
	POCO	53	16,5	17,4	28,2
	BASTANTE	120	37,4	39,3	67,5
	MUCHO	99	30,8	32,5	100,0
	Total	305	95,0	100,0	
Perdidos		16	5,0		
Total		321	100,0		

Los datos presentan que el 32,5% de los encuestados -99 docentes- responden “mucho” y el 39,3% “bastante” -120 docentes- contestando que consideran que los niños/as indígenas requieren de un tratamiento especial debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento y otros. Se puede afirmar que predomina por parte del profesorado la idea de un tratamiento especial en el aula a los niños/as indígenas, siendo la minoría los que piensan lo contrario.

En Ecuador existe un alto porcentaje de población indígena. Concretamente en Esmeraldas, son tres nacionalidades las existentes: los Chachis, los Éperas y los Awás. Según el INEC (2010) en el país los indígenas son aproximadamente 1.020.000 habitantes, de los cuales el 50,9% son mujeres frente a un 49,1% que son hombres.

Según UNICEF y CEPAL (2012) a través del Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia muestra un porcentaje de niños menores de 18 años escolarizados en Ecuador -año 2001- de un 26,7% de la población. Sumando las tres nacionalidades encontradas en la ciudad de Esmeraldas, son 16.271 personas indígenas en la provincia. Se encuentran datos relativos al 2001 en el informe de “Los derechos de la niñez y la adolescencia en Esmeraldas” (UNICEF y OSE, 2004)⁶⁶ donde se contabilizan 13.162 niños/as indígenas. La mayoría no asiste a las escuelas de las zonas urbanas sino a las escuelas de zonas rurales, es por ello que para el profesorado urbano de Esmeraldas, el colectivo de niños/as indígenas no es percibido como problema, ya que tal como demuestran los datos su presencia en las aulas urbanas es escasa. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,93.

⁶⁶ Fundación Observatorio Social del Ecuador (OSE). Consultado en <http://www.odna.org.ec/Provinciales/esmeraldas.pdf> (29.10.2013)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Considero que los niños/as indígenas requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento y otros	305	1	4	2,93	,964

11. Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tiene dificultades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	16	5,0	5,3	5,3
	POCO	64	19,9	21,1	26,4
	BASTANTE	123	38,3	40,6	67,0
	MUCHO	100	31,2	33,0	100,0
	Total	303	94,4	100,0	
Perdidos		18	5,6		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden entre “bastante” y “mucho” a considerar positivo, tanto para alumnos/as y docentes, que los niños/as especiales convivan con aquellos que no tienen ningún tipo de dificultad, siendo 223 docentes en total, es decir, el 76,3% total de la muestra. La puntuación de la media en este punto es de 3,01.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tiene dificultades	303	1	4	3,01	,869

12. Creo que el hecho de que hayan alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	6	1,9	2,0	2,0
	POCO	45	14,0	14,7	16,7

	BASTANTE	130	40,5	42,5	59,2
	MUCHO	125	38,9	40,8	100,0
	Total	306	95,3	100,0	
Perdidos		15	4,7		
Total		321	100,0		

Se contempla que la mayoría de docentes dicen que el hecho que existan alumnos/as con necesidades educativas especiales en las aulas podría mejorar la formación en valores para los demás estudiantes, baremando su respuesta entre “bastante” y “mucho”, siendo el 42,5% y el 40,8% respectivamente. La puntuación media en este caso es 3,22. De nuevo, la actitud mostrada ante una cuestión general es más positiva.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Creo que el hecho de que hayan alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes	306	1	4	3,22	,766

13. En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	25	7,8	8,3	8,3
	POCO	63	19,6	21,0	29,3
	BASTANTE	125	38,9	41,7	71,0
	MUCHO	87	27,1	29,0	100,0
	Total	300	93,5	100,0	
Perdidos		21	6,5		
Total		321	100,0		

Se encuentra que un 41,7% de los encuestados responden que trabajan de igual manera a todos los alumnos/as, siendo 125 docentes del total –casi el 50% de los encuestados-. Los docentes dicen trabajar igualitariamente con los alumnos indistintamente de sus capacidades especiales. La media de las valoraciones de los docentes es de 2,91.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as	300	1	4	2,91	,910

14. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	64	19,9	20,8	20,8
	POCO	190	59,2	61,9	82,7
	BASTANTE	32	10,0	10,4	93,2
	MUCHO	21	6,5	6,8	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

Según los datos, la mayoría de docentes –61,9% del total- responden que se consideran “*poco*” capacitados para trabajar con niños/as con dificultades o necesidades especiales. Son 21 de los encuestados los que dicen encontrarse capacitados en el trabajo inclusivo en el aula. Existe una actitud positiva hacia la integración de forma general pero, nuevamente, cuando entra en juego el trabajo de los docentes en el aula bajan las puntuaciones y, en este caso, no se consideran capacitados para abordar casos especiales. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,03.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades junto a otros con NEE	307	1	4	2,03	,766

15. Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	3	,9	1,0	1,0
	POCO	23	7,2	7,5	8,5
	BASTANTE	133	41,4	43,5	52,0

	E				
	MUCHO	147	45,8	48,0	100,0
	Total	306	95,3	100,0	
Perdidos		15	4,7		
Total		321	100,0		

La mayoría de los encuestados afirman que su función como docente, es orientar a sus alumnos sobre los casos especiales que haya en la misma aula para la toma de conciencia de las necesidades especiales que pueden demandar, respondiendo entre “bastante” -43,5%- y “mucho” -48,0%-, representando a 280 docentes del total. La puntuación de la media en este caso es de 3,39 cercana los valores máximos de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema	306	1	4	3,39	,669

16. Para ser buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	2	,6	,7	,7
	POCO	10	3,1	3,5	4,2
	BASTANT E	117	36,4	41,2	45,4
	MUCHO	155	48,3	54,6	100,0
	Total	284	88,5	100,0	
Perdidos		37	11,5		
Total		321	100,0		

Se observa que la mayoría de docentes responden entre “bastante” y “mucho” a que el docente de calidad tiene que adaptar sus métodos a las características y necesidades de sus alumnos, siendo el 95,8 % del total. El 10,5 % responden entre “nada” y “poco”. La valoración media de los docentes en este punto es de 3,50 cercana a los valores máximos de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Para ser buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as	284	1	4	3,50	,603

17. Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	19	5,9	6,4	6,4
	POCO	72	22,4	24,2	30,5
	BASTANTE	132	41,1	44,3	74,8
	MUCHO	75	23,4	25,2	100,0
	Total	298	92,8	100,0	
Perdidos		23	7,2		
Total		321	100,0		

Un 44,3 % responden “bastante” al apoyo prestado a aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo, es decir, 132 del de los encuestados. Son 91 docentes los que responden entre “nada” y “poco” con un 30,6%. Los docentes dicen que no existen prejuicios en el tratamiento de estos niños/as dentro del aula.

En Ecuador, hace 15 años era un delito la homosexualidad. Salgado (2004, p.1) resalta el artículo 516 del Código Penal del país cuando éste tipificaba como delito la homosexualidad en los siguientes términos “En los casos de homosexualismo, que no constituyan violación, los dos correos serán reprimidos con reclusión mayor de cuatro a ocho años”. Posteriormente, en la Constitución de 1998, en su artículo 23 se rectificó y se indicó que estas personas eran iguales ante la ley.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos –INEC- a finales de 2012 comenzó a contemplar en los censos poblacionales a los gays, lesbianas, bisexuales, travestis e intersex. Actualmente, no se han encontrado estadísticas de este colectivo a través del INEC ni información “fiable” respecto cuánta es la población homosexual en Ecuador, y tampoco en Esmeraldas.

La media de las valoraciones de los docentes es de 2,88.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	298	1	4	2,88	,858

18. Pienso que los niños/as refugiados/as⁶⁷ requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	18	5,6	5,9	5,9
	POCO	64	19,9	20,8	26,7
	BASTANTE	134	41,7	43,6	70,4
	MUCHO	91	28,3	29,6	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden entre “bastante” -43,6%- y “mucho” -29,6%- a que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula, siendo un total de 225 docentes.

Según la Agencia de la ONU (n.d, párr.4) para los refugiados –ACNUR-, a través del proyecto “Mejorando el acceso a la educación y la protección para los niños afectados por el conflicto colombiano (Colombia y Ecuador)”:

El número total de refugiados reconocidos en Ecuador, 12.838 son niños y adolescentes. Ellos son particularmente vulnerables a los efectos del conflicto armado colombiano y necesitan especiales medidas de asistencia y protección. En Ecuador, a menudo encuentran dificultades para proseguir sus estudios. Debido a los escasos recursos económicos pueden estar en la imposibilidad de adquirir uniformes y materiales escolares, mientras que la falta de los registros de Colombia puede representar un obstáculo a la hora de inscribirse a la escuela en el Ecuador (...). Hay decenas de miles de refugiados fuera de Colombia, incluyendo más de 55.000 refugiados registrados en Ecuador. El 60% de ellos vive en zonas urbanas, mientras que el otro 40% reside en zonas de frontera, en áreas a menudo aisladas y con

⁶⁷ Para más información sobre los índices de refugiados por años consultar a las “Estadísticas de la dirección de refugio” de la Republica del Ecuador en <http://www.mmrree.gob.ec/refugiados/> (12.10.2013)

infraestructura poco desarrollada, donde el acceso a los servicios básicos puede ser muy limitado.

La valoración media de los docentes en este punto es de 2,97.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros	307	1	4	2,97	,861

77. Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	8	2,5	2,6	2,6
	POCO	28	8,7	8,9	11,5
	BASTANTE	140	43,6	44,7	56,2
	MUCHO	137	42,7	43,8	100,0
	Total	313	97,5	100,0	
Perdidos		8	2,5		
Total		321	100,0		

Se contempla que la mayoría de los encuestados dicen que el tema de la violencia en las aulas es un asunto importante a trabajar desde la escuela, respondiendo entre “bastante” y “mucho”, siendo el 44,7% y el 4,8% respectivamente. Según los porcentajes y las respuestas de los encuestados, el tema de la violencia debe ser una temática a trabajar desde el ámbito educativo. Es un asunto, entre muchos otros, que debe ser trabajado conjuntamente entre la escuela y la familia. Autores como Martiña, (2003); Comella (2009) y Forest y García (2006) apuestan por la colaboración entre ambos actores potenciando un proceso de comunicación que tenga como objetivo que, tanto escuela como familia, pueda trabajar y cooperar en una misma dirección, sin ser compartimentos separados. La valoración media de los docentes en este punto es de 3,30.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela	313	1	4	3,30	,737

Después de lo analizado, los docentes de la ciudad de Esmeraldas dicen tener actitud inclusiva ante los niños/as con necesidades educativas especiales en sus aulas, ya que muestran una atención positiva en la respuesta a las demandas de aquellos que lo necesitan.

Es resaltable, la diferencia existente entre aquellas preguntas formuladas generalmente y aquellas que apelan a lo específico, habiendo una diferenciación de porcentajes entre ambas. Las preguntas generales obtienen valoraciones altas frente a las específicas donde las puntuaciones son más bajas. Esto hace vislumbrar, que los docentes dicen mostrar una actitud positiva en asuntos generales acerca de la inclusión mientras que, es “menos inclusiva” cuando se hace referencia al propio trabajo de los/as mismos/as.

Los encuestados dicen no considerarse suficientemente capacitados para trabajar con niños con NEE demostrando, a su vez, una falta de habilidades en el trabajo con todo tipo de alumnado

5.3.2 Conocimientos

Los conocimientos “representan un conjunto de cosas conocidas, de saber, de “ciencia”. El grado de conocimiento constatado permite situar los ámbitos en los que es necesario realizar esfuerzos en materia de información o educación” (Gumucio, 2011, p.5). Si los conocimientos no son los adecuados, la forma de atender a este tipo de niños/as no será la adecuada.

De Rivas, Martín y Venegas (2002), diferencian entre el conocimiento académico/científico y el cotidiano/sentido común. En palabras de Gimeno (1997, p.143) “la ciencia –conocimientos científico- como construcción histórica es una prolongación muy perfeccionada del sentido común en proceso constante de revisión”. Se considera que es los conocimientos explican y dan sentido a la realidad. Por otro lado, el conocimiento cotidiano o de sentido común, es aquel que “se caracteriza por ser natural, práctico, transparente y accesible” (Geertz, 1994, p.107). Ambos conocimientos no se anulan, no son independientes, porque cada uno tiene un sentido y una funcionalidad. Se cree esencial conocer ambos tipos de conocimiento ya que uno se

centra en lo teórico/científico y el cotidiano es aquel que depura la experiencia educativa, formular planes de clases, toma decisiones o elaborar estrategias alternativas de acción. En el cuestionario se hace alusión a ambos tipos.

Una suposición de este estudio es la falta de conocimientos –científicos y cotidianos- por parte de los docentes sobre la inclusión educativa, ya que, dentro del plan de formación de los maestros no existe la especialización, con lo cual, creemos fundamental analizar las dificultades que tienen, la necesidad de formación y el desarrollo teórico y/o práctico para atender con calidad a todo el alumnado independientemente de sus capacidades especiales. Atender a todo los alumnos/as requiere tener unos conocimientos de la materia para abordarla de forma eficaz y eficiente.

Finalmente, se rescata el estudio realizado por Tejedor y García-Valcárcel (1996, pág.112) en el que desde la perspectiva del alumnado, aunque no sea el objeto de interés del trabajo, se evalúa al “*buen profesor*” como aquel que posee amplios conocimientos sobre la materia que enseña, siendo una idea en la que se respalda este trabajo.

Se presenta el análisis de cada uno de los ítems del boque de “conocimientos”:

19. La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	61	19,0	21,3	21,3
	POCO	58	18,1	20,3	41,6
	BASTANT E	96	29,9	33,6	75,2
	MUCHO	71	22,1	24,8	100,0
	Total	286	89,1	100,0	
Perdidos		35	10,9		
Total		321	100,0		

El 33,6% de los encuestados responden que la educación inclusiva trata únicamente a los casos de niños con dificultades sensoriales, físicas y psicológicas, baremando su respuesta en “bastante” representando a 96 docentes del total. El 24,8% responden la opción “mucho”, es decir, casi el 60% de los encuestados que manifiestan estar entre “*bastante*” o “*muy*” de acuerdo con la afirmación de que la educación inclusiva trata únicamente a con este colectivo de dificultades.

Esto representa una visión muy restrictiva del concepto de Inclusión educativa – tratado en el primer capítulo- que contrasta con las teorías actuales (Ainscow, 2005; Grau, 2005 y Arnaiz, 2003). Consideramos que concebir la Educación Inclusiva desde una visión reduccionista es un inconveniente ya que el concepto inclusión abarca cualquier necesidad o capacidad especial, abordando desde niños/as que sufren malos tratos, provenientes de diferentes etnias, casos de desestructuración familiar, discapacidades, que puedan afectar al proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno/a. La media de las valoraciones de los docentes es 2,62.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas	286	1	4	2,62	1,078

20. La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	18	5,6	6,4	6,4
	POCO	33	10,3	11,7	18,1
	BASTANTE	135	42,1	47,9	66,0
	MUCHO	96	29,9	34,0	100,0
	Total	282	87,9	100,0	
Perdidos		39	12,1		
Total		321	100,0		

La mayoría de los encuestados responden entre “bastante” y “mucho” ante la afirmación que la educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones por parte de la sociedad, representando el 47,9% y el 34,0% respectivamente -282 de los encuestados del total-. La valoración media de los docentes en este punto es de 3,10.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad	282	1	4	3,10	,840

21. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales deberían tener el mismo currículum en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	57	17,8	19,2	19,2
	POCO	74	23,1	24,9	44,1
	BASTANTE	94	29,3	31,6	75,8
	MUCHO	72	22,4	24,2	100,0
	Total	297	92,5	100,0	
Perdidos		24	7,5		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes, responden entre “bastante” -31%- y “mucho” -24,2%- que los alumnos con o sin NEE deberían tener el mismo currículum en el aula, mientras que un porcentaje significativa -el 19,2% y el 24,9%- creen que no debe de hacerse estas adaptaciones.

Estudios como Grau (2005) y Arnaiz (2009), acerca del currículum en la educación inclusiva, es un error creer que debe existir el mismo currículum⁶⁸ para todos los alumnos/as, ya que no todos ellos/as tienen las mismas necesidades ni demandan lo mismo, requiriendo adaptaciones curriculares según las necesidades del niño/a. Según los datos, se intuye que en el aula no se adapta cognitivamente los contenidos a los alumnos que necesitan de una atención especial.

La puntuación media en este caso es de 2,61.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículum en el aula	297	1	4	2,61	1,054

22. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	64	19,9	20,3	20,3
	POCO	142	44,2	44,9	65,2
	BASTANTE	87	27,1	27,5	92,7
	MUCHO	23	7,2	7,3	100,0

⁶⁸ Las adaptaciones curriculares individuales (ACI) tienen su origen en el documento legal del Informe Warnock de 1978.

	Total	316	98,4	100,0
Perdidos		5	1,6	
Total		321	100,0	

El 44,9% de los encuestados responden que tienen pocas estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula, equivalente a 142 del total de los encuestados. Sólo 23 sujetos son los que sí dicen disponer de estrategias inclusivas para poder trabajar en el aula.

Existe una carencia de formación inclusiva práctica en el aula, haciendo que el hacer profesional no sea de calidad y calidez⁶⁹. Es resaltante, que los mismos docentes son conscientes de sus debilidades en cuanto a conocimientos, estrategias y habilidades específicas al respecto –ítems anteriores-.

La media de las valoraciones de los docentes es de 2,22.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula	316	1	4	2,22	,851

23. Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza/aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	10	3,1	3,2	3,2
	POCO	78	24,3	24,7	27,8
	BASTANTE	156	48,6	49,4	77,2
	MUCHO	72	22,4	22,8	100,0
	Total	316	98,4	100,0	
Perdidos		5	1,6		
Total		321	100,0		

Dentro de los encuestados, la mayoría de docentes responde que detectan fácilmente los alumnos/as que necesitan ayuda complementaria, eligiendo la opción “bastante” con el 49,4% de los encuestados -156 docentes-. Es llamativo observar que solamente el 3,2 % son los que responden que no detectan si los alumnos/as necesitan de una ayuda complementaria. La puntuación de la media en este caso es 2,92.

⁶⁹ Terminología utilizada en el modelo Nacional Educativo Ecuatoriano. El término “calidez” hace alusión al trato afectivo y tierno entre el educador y el educando, dignificando a la persona respetando sus emociones, sentimientos, maneras de pensar o vivir.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de un ayuda complementaria en su proceso de enseñanza/aprendizaje	316	1	4	2,92	,772

24. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	17	5,3	5,4	5,4
	POCO	145	45,2	46,0	51,4
	BASTANT E	110	34,3	34,9	86,3
	MUCHO	43	13,4	13,7	100,0
	Total	315	98,1	100,0	
Perdidos		6	1,9		
Total		321	100,0		

Se observa que un 51,4% responden entre “nada” y “poco” a ser capaces de identificar qué factores inciden en las dificultades de aprendizaje de sus alumnos/as. El 48,6% contestan entre “bastante” y “mucho”. Según los datos, los encuestados dicen no estar capacitados en la identificación de aquellos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos pero, en relación a la pregunta anterior, dicen detectar con “*bastante*” claridad los alumnos que necesitan de una ayuda complementaria. Interpretamos que los encuestados sí dicen detectar los alumnos que requieren de una atención especial, pero a su vez, no saben identificar cuáles pueden ser los factores que influyen en ello.

La media de las valoraciones de los docentes es de 2,57.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as	315	1	4	2,57	,793

25. Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en el Ecuador

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	58	18,1	18,5	18,5
	POCO	188	58,6	60,1	78,6

	BASTANTE	51	15,9	16,3	94,9
	MUCHO	16	5,0	5,1	100,0
	Total	313	97,5	100,0	
Perdidos		8	2,5		
Total		321	100,0		

La mayoría de los docentes responden que conocen “*poco*” el marco legislativo de inclusión educativa de su país, representando el 60,1% del total -188 encuestados-.

Se considera que, al ser la mayoría de profesionales de edad avanzada, y el marco educativo nacional relativamente nuevo, los encuestados no conocen el marco legislativo ya que trabajan desde una posición tradicional de la educación. Igualmente, podría existir una pequeña falta de compromiso por parte de los docentes sabiendo que la educación es un proceso de formación continua y sería fundamental ir adaptándose a los nuevos requerimientos educativos del país, a sabiendas de la responsabilidad que debe tener el Ministerio de Educación en la difusión de este marco normativo con el objetivo de llegar a todos los docentes e instituciones educativas del país.

La valoración media de los docentes en este punto es de 2,08.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en el Ecuador	313	1	4	2,08	,740

26. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Síndrome de Down

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	260	81,0	82,3	82,3
	POCO	38	11,8	12,0	94,3
	BASTANTE	12	3,7	3,8	98,1
	MUCHO	6	1,9	1,9	100,0
	Total	316	98,4	100,0	
Perdidos		5	1,6		
Total		321	100,0		

Dentro de los encuestados, es la mayoría los que responden que nunca han tenido la oportunidad de trabajar con algún niño/a con Síndrome de Down representando el 82,3 %, es decir, 260 de los docentes. Solamente un 1,9% responde que si han trabajado con estos niños/as. Estos datos exponen que los alumnos/as con Síndrome de Down no están incluidos/as dentro del sistema educativo público y que,

exclusivamente, son tratados desde los centros privados y de educación especial de la provincia.

La puntuación media en este caso es de 1,25 cercana al valor mínimo de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Síndrome de Down	316	1	4	1,25	,617

27. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Austimo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	224	69,8	71,3	71,3
	POCO	74	23,1	23,6	94,9
	BASTANTE	12	3,7	3,8	98,7
	MUCHO	4	1,2	1,3	100,0
	Total	314	97,8	100,0	
Perdidos		7	2,2		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes, “nunca” han trabajado con niños/as con autismo, siendo el 71,3% del total de la muestra y la minoría responde 1,3% que si han trabajado con este colectivo. Los datos muestran lo mismo que en el ítem anterior. De nuevo los datos muestran la misma situación que el ítem anterior.

La media de las valoraciones de los docentes es de 1,35.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Autismo	314	1	4	1,35	,618

28. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia y disgrafía)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	61	19,0	19,3	19,3
	POCO	101	31,5	32,0	51,3
	BASTANTE	107	33,3	33,9	85,1
	E				

	MUCHO	47	14,6	14,9	100,0
	Total	316	98,4	100,0	
Perdidos		5	1,6		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden que han trabajado “*bastante*” -33,9%-, con niños/as con dificultades de aprendizaje. En comparación con los alumnos/as con Síndrome de Down y Autismo, existe un mayor conocimiento de aquellos/as alumnos/as con dificultades de aprendizaje. Se vislumbra una mayor inclusión de este colectivo de niños en las aulas.

La valoración media de los docentes en este punto es de 2,44.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con dificultades de aprendizaje	316	1	4	2,44	,966

29. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con alteraciones de conducta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	30	9,3	9,6	9,6
	POCO	69	21,5	22,1	31,7
	BASTANTE	133	41,4	42,6	74,4
	MUCHO	80	24,9	25,6	100,0
	Total	312	97,2	100,0	
Perdidos		9	2,8		
Total		321	100,0		

Se observa que el 42,6% de los encuestados responden que han trabajado “*bastante*” con casos de niños/as con alteraciones de conducta, representando a 133 docentes, es la minoría la que no ha trabajado con este colectivo -31,7%-.

Estudios como el de Onetto (2005) y Román y Murillo (2011) expresan el aumento de la violencia en las aulas en América Latina. En Ecuador existen altos índices de violencia escolar. En cuanto al contexto Esmeraldeño no se han encontrado referentes fiables. Si es cierto, que por parte del Ministerio y algunas instituciones como la Universidad Pontificia Católica, existe preocupación por este asunto ya que refleja la situación y el ambiente en los que viven muchos de los niños/as de la provincia.

La puntuación de la media en este caso es de 2,84.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con alteraciones de conducta	312	1	4	2,84	,917

30. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con parálisis cerebral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	283	88,2	90,1	90,1
	POCO	21	6,5	6,7	96,8
	BASTANTE	9	2,8	2,9	99,7
	MUCHO	1	,3	,3	100,0
	Total	314	97,8	100,0	
Perdidos		7	2,2		
Total		321	100,0		

Atendiendo a los datos, casi totalidad de los docentes responden que nunca han trabajado en sus aulas con niños/as con parálisis cerebral, siendo el 90,1% de la muestra total. Solamente es el 5,9% -10 docentes- los que dicen que si han trabajado con este colectivo de niños/as. De nuevo, los alumnos/as con estas características no están incluidos en las escuelas y aulas fiscales, sino que su tratamiento, al igual que los niños/as con Síndrome de Down o Autismo, es exclusivo de los centros fiscomisionales o particulares.

La valoración media de los docentes en este punto es de 1,13 cercana al valor mínimo de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con parálisis cerebral	314	1	4	1,13	,439

31. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Síndrome de Down

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	264	82,2	84,3	84,3
	POCO	42	13,1	13,4	97,8
	BASTANTE	2	,6	,6	98,4
	MUCHO	5	1,6	1,6	100,0
	Total	313	97,5	100,0	
Perdidos		8	2,5		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes no tienen conocimientos específicos para trabajar con niños/as con Síndrome de Down, siendo el 84,3% del total de la muestra, siendo la minoría los que si dicen tener esos conocimientos específicos antes el Síndrome de Down - 2,2% total-. Se contempla que no existe formación específica ante casos con Síndrome de Down.

La puntuación media en este caso es 1,19 cercana al valor mínimo de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Síndrome de Down	313	1	4	1,19	,516

32. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Autismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	249	77,6	78,8	78,8
	POCO	55	17,1	17,4	96,2
	BASTANTE	11	3,4	3,5	99,7
	MUCHO	1	,3	,3	100,0
	Total	316	98,4	100,0	
Perdidos		5	1,6		
Total		321	100,0		

La mayor tendencia de respuesta es no tener conocimientos específicos para trabajar con niños/as con Autismo representando el 78,8% de los encuestados. Solamente un profesional dice tener dicha preparación. De nuevo, se muestra exactamente los mismos resultados de la pregunta anterior.

La media de las valoraciones de los docentes es de 1,25.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Autismo	316	1	4	1,25	,528

33. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, discalculia, disgrafía)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	102	31,8	32,2	32,2
	POCO	166	51,7	52,4	84,5
	BASTANTE	41	12,8	12,9	97,5
	MUCHO	8	2,5	2,5	100,0
	Total	317	98,8	100,0	
Perdidos		4	1,2		
Total		321	100,0		

El 52,4% de los encuestados -166 docentes- responden que no tienen conocimientos específicos para trabajar las dificultades de aprendizaje. Comparando con el síndrome de Down o el Autismo, son más los docentes que si tienen conocimientos específicos -15,5% del total- sobre las dificultades de aprendizaje. Observamos que no existe especialización ante este colectivo pero existe un pequeño aumento en los porcentajes de docentes que sí dicen tener estos conocimientos específicos.

Las valoraciones medias de los docentes en este punto es de 1,86.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje	317	1	4	1,86	,730

34. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con alteraciones de conducta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	69	21,5	21,9	21,9
	POCO	156	48,6	49,5	71,4
	BASTANTE	70	21,8	22,2	93,7
	MUCHO	20	6,2	6,3	100,0
	Total	315	98,1	100,0	

Perdidos	6	1,9
Total	321	100,0

Solamente el 28,5% de los encuestados responden entre “bastante” y “mucho”, mientras que la mayoría de docentes, un 49,5%, responden que tienen pocos conocimientos específicos para trabajar con niños/as con alteraciones de conducta. Al igual que el ítem anterior, los docentes cuentan con más conocimiento ante las alteraciones de conducta frente a otras necesidades educativas especiales. La puntuación media en este caso es de 2,13.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con alteraciones de conducta	315	1	4	2,13	,825

35. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con parálisis cerebral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	275	85,7	88,1	88,1
	POCO	28	8,7	9,0	97,1
	BASTANTE	6	1,9	1,9	99,0
	MUCHO	3	,9	1,0	100,0
	Total	312	97,2	100,0	
Perdidos		9	2,8		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden que no tienen conocimientos específicos para trabajar con niños/as con parálisis cerebral, siendo el 88,1% de los encuestados. La minoría corresponde al 2,9%. Este colectivo, como otros especificados anteriormente – Autismo y parálisis cerebral-, no está incluido en los centros ordinarios existiendo un desconocimiento en el abordaje de esta necesidad especial debido a la no especialización de los encuestados.

La media de las valoraciones de los docentes es de 1,16 cercana al valor mínimo de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con parálisis cerebral	312	1	4	1,16	,479

36. Tengo experiencia para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as indígenas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	163	50,8	52,2	52,2
	POCO	107	33,3	34,3	86,5
	BASTANTE	34	10,6	10,9	97,4
	MUCHO	8	2,5	2,6	100,0
	Total	312	97,2	100,0	
Perdidos		9	2,8		
Total		321	100,0		

Se observa que el 52,2% de los encuestados responden que no tienen experiencia trabajando con niños/as indígenas, siendo 163 docentes de la muestra. El 34,3% dice que poseen poca experiencia, representada por 107 docentes. Por tanto, la mayor parte del profesorado dice no tener experiencia en abordar casos específicos de niños/as indígenas en sus aulas, pero si comparamos este ítem con la pregunta 10, dicen que los niños/as indígenas requieren de un tratamiento especial por sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros. Se puede intuir, entonces, que los docentes ante este grupo minoritario hacen juicios de valor sin tener conocimiento real de ellos, lo que demuestra una práctica “no inclusiva”.

La valoración media de los docentes en este punto es de 1,64.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tengo experiencia para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as indígenas	312	1	4	1,64	,778

76. He trabajado con problemas de violencia en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	51	15,9	16,8	16,8
	POCO	105	32,7	34,5	51,3
	BASTANTE	99	30,8	32,6	83,9
	MUCHO	49	15,3	16,1	100,0

	Total	304	94,7	100,0
Perdidos		17	5,3	
Total		321	100,0	

La mayoría de los encuestados responden que “*poco*” que han trabajado en sus aulas problemas de violencia representando el 67,1% de la muestra. En cuanto al asunto de la violencia en las aulas, los docentes cometen incoherencias en sus respuestas ya que, en la pregunta 29, dicen que han trabajado con este colectivo de niños con conductas violentas, mientras que ahora, dicen haber trabajado poco este tema, lo que muestra contradicciones en sus contestaciones.

La puntuación de la media en este caso es de 2,48.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
He trabajado con problemas de violencia en el aula	304	1	4	2,48	,954

Analizado lo anterior, se razona que los conocimientos de los docentes de la provincia son básicos, ya que dicen no saber abordar las diferentes necesidades especiales descritas en el cuestionario, existiendo una falta de formación y conocimientos específicos al respecto. Se cree que son dos motivos para que esto ocurra ; en primer lugar no existir dentro de la licenciatura de Ciencias de la Educación una especialidad de Educación Especial o Escuela Inclusiva que haga que los profesionales tengan una formación específica en el conocimiento y tratamiento de los diferentes casos de necesidades educativas especiales que se pueden encontrar en las aulas, y en según lugar, el tratamiento –casi exclusivo- a estos niños/as derivado de los institutos especiales –únicamente 2 en toda Esmeraldas⁷⁰- para un total de 12.662 personas con discapacidad (CONADIS, 2013), sin incluir las necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad, como niños/as indígenas, refugiados, víctimas de abuso y maltrato, dificultades de aprendizaje, de conducta o comportamiento, socio-afectivas, etc... Desgraciadamente, este colectivo no cuenta con un tratamiento médico, terapéutico y educativo óptimo.

⁷⁰ Instituto fiscomisional de Educación Especial Juan Pablo II y Instituto fiscal de educación especial.

Siendo la mayoría de respuestas las que demuestran la falta de conocimientos – científicos y coloquiales- por parte de los docentes, se destaca una percepción ambivalente de los mismos respecto a sus propios conocimientos sobre educación inclusiva. Por un lado, no saben que la Educación inclusiva no trata únicamente del abordaje de dificultades sensoriales, físicas y psicológicas -2,62 de media-, no disponen de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula -2,22-, no saben qué factores inciden en las dificultades de aprendizaje de sus alumnos/as -2,57-, no conocen el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en Ecuador -2,08-. Atendiendo a las medias bajas, los docentes dicen no haber tenido la oportunidad de trabajar con la mayoría de colectivos de alumnos con necesidades educativas especiales especificados –Síndrome de Down, Autismo, Parálisis, cerebral,...- o de grupos minoritarios – indígenas, refugiados u homosexuales-.

Los conocimientos específicos en el abordaje de estos alumnos/as son deficitarios igualmente. Sí tienen mayor conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje y, en menor medida, sobre las conductas violentas en el aula.

Por otro lado, sí saben que la educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones de la sociedad -3,10- sí dicen detectar aquellos alumnos/as que necesitan de ayuda -2,92-, como también que han trabajado con niños con dificultades de aprendizaje o violencia en el aula y poseen conocimientos específicos para su abordaje.

5.3.3 Prácticas

Según Gumucio (2011, p.5) las prácticas son “acciones observables de un individuo en respuesta a un estímulo. Son el aspecto concreto, la acción”, es decir, reflejaran las actividades y acciones que promueven la igualdad educativa, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos que están en el aula. Las prácticas se relacionan con aquellas habilidades que den cobertura al derecho fundamental de una educación de calidad.

Es importante cuestionarse y reflexionar sobre estas prácticas para dar una atención de calidad a la diversidad de alumnado, adaptándose al ritmo de desarrollo de cada alumno/a. Las capacidades sociales y relacionales son las que derivaran en un tratamiento inclusivo eficaz.

Hubiera sido recomendable haber observado las “buenas prácticas” docente s entendiéndolas como el “conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades; todo ello orientado a producir resultados positivos, en nuestro caso, en la adquisición por parte del alumnado de las competencias consideradas básicas” (Junta de Andalucía, 2012, p.8). Se entiende una buena práctica como el empeño reflexivo, interpretativo, dialogado y personal del docente en cuestión. Las buenas prácticas harán que se pueda aplicar la inclusión en el contexto escolar y obtener ventajas pedagógicas de las diferencias, conociendo si los docentes son respetuosos, solidarios, colaborativos y amistosos con todos sus alumnos/as independientemente de sus necesidades.

En este análisis solamente se pretende conocer las prácticas de los docentes, sin registrarlas como “buenas” o “malas”. Hubiera sido interesante hacer un registro observacional acerca de éstas *in situ* pero fue imposible por falta de tiempo.

Es necesario fomentar prácticas, estrategias y saberes pedagógicos inclusivos que reflejen una atención educativa pensada para la diversidad. A partir de esto, se podrán cuestionar que cambios, a nivel educativo y cultural, se necesitan en el sistema educativo en la provincia.

A continuación, se analizan todas las preguntas sobre las prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas.

37. Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características del alumno/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	15	4,7	4,9	4,9
	POCO	41	12,8	13,3	18,2
	BASTANT E	157	48,9	51,0	69,2
	MUCHO	95	29,6	30,8	100,0
	Total	308	96,0	100,0	
Perdidos		13	4,0		
Total		321	100,0		

Se encuentra que la mayoría de docentes responden que intentan “*bastante*” construir igualdad en su aula independientemente de las características o necesidades de sus alumnos/as, siendo un 51,0% del total de los encuestados –un poco más del 50% -. Esto muestra que la gran parte del profesorado dice tener una práctica profesional igual

con sus alumnos/as independientemente de sus necesidades o características. La media de las valoraciones de los docentes es de 3,08 cercana a los valores altos de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características del alumno/a	308	1	4	3,08	,795

38. Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	99	30,8	32,5	32,5
	POCO	127	39,6	41,6	74,1
	BASTANTE	51	15,9	16,7	90,8
	MUCHO	28	8,7	9,2	100,0
	Total	305	95,0	100,0	
Perdidos		16	5,0		
Total		321	100,0		

Se contempla que los porcentajes más altos están entre los valores “nada” y “poco” en la elaboración de planificaciones específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales, correspondiente al 32,5% y 41,6% respectivamente. Solamente el 25,9% del total de los encuestados dicen adaptar la planificación para los alumnos/as que lo necesiten. Recordando el ítem anterior, el primer paso es que los encuestados afirmen que construyen igualdad en sus aulas pero, en segundo paso, que debería ser adaptar las programaciones según las necesidades de los alumnos/as, existen déficits. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,03.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales	305	1	4	2,03	,928

39. Yo como docente adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	36	11,2	11,8	11,8
	POCO	99	30,8	32,4	44,1
	BASTANT E	126	39,3	41,2	85,3
	MUCHO	45	14,0	14,7	100,0
	Total	306	95,3	100,0	
Perdidos		15	4,7		
Total		321	100,0		

El 41,2% -126 docentes- responden “bastante” diciendo que adaptan los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as. El 32,4% -99 docentes- dicen que “poco” siendo las dos opciones mayoritarias. En el ítem anterior, los encuestados dicen no hacer adaptaciones curriculares, y en esta pregunta dicen adaptar los contenidos. Es lógico, que si adaptan los contenidos de aprendizaje tendrán que modificar el currículum y viceversa, son conceptos que no pueden ir separados. La media en este caso se queda en 2,59.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Yo como docente adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as	306	1	4	2,59	,880

40. En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	8	2,5	2,6	2,6
	POCO	45	14,0	14,5	17,0
	BASTANT E	168	52,3	54,0	71,1
	MUCHO	90	28,0	28,9	100,0
	Total	311	96,9	100,0	
Perdidos		10	3,1		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes dicen que tienen “bastante” en cuenta los ritmos de aprendizaje de sus alumnos/as siendo más del 50% del total de los encuestados, es decir, un 54% que corresponde a 168 docentes de la muestra. Son la minoría los que dicen no contar con los diferentes ritmos de aprendizaje que hay en sus aulas. La puntuación media en este caso es de 3,09.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as	311	1	4	3,09	,728

41. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	6	1,9	1,9	1,9
	POCO	51	15,9	16,3	18,3
	BASTANTE	159	49,5	51,0	69,2
	MUCHO	96	29,9	30,8	100,0
	Total	312	97,2	100,0	
Perdidos		9	2,8		
Total		321	100,0		

Por un lado, el 51,0% -159 docentes- responde “bastante” ante la coordinación con los demás docentes cuando un alumno/a es motivo de preocupación, por otro lado, un 30,8% -96 docentes- respondieron “mucho”, es decir, más de un 80% de los encuestados responden que se coordinan “bastante” y “mucho” cuando los alumnos/as requieren de una atención especial. La media de valoraciones de los docentes es de 3,11.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación	312	1	4	3,11	,734

42. Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	19	5,9	6,2	6,2
	POCO	42	13,1	13,7	19,9
	BASTANTE	170	53,0	55,4	75,2
	MUCHO	76	23,7	24,8	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden que fomentan actividades que promueven el desarrollo de la empatía entre los estudiantes, eligiendo la opción “bastante” de la escala con el 55,04%, mientras que la minoría dice no fomentar este tipo de valor en sus aulas -61 docentes-. Es notable que más del 50% de los docentes se muestren empáticos y eduquen en empatía como forma de inclusión en las aulas. La media de las valoraciones de los docentes es de 2,99.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes	307	1	4	2,99	,796

43. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	25	7,8	8,3	8,3
	POCO	123	38,3	40,9	49,2
	BASTANTE	119	37,1	39,5	88,7
	MUCHO	34	10,6	11,3	100,0
	Total	301	93,8	100,0	
Perdidos		20	6,2		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes, el 80,4% del total, responden que entre “poco” y “bastante” realizan informes personalizados que reflejen el progreso de los alumnos/as adaptándose a sus necesidades.

Si se recuerda el ítem 38, los encuestados dijeron que no realizaban planificaciones específicas para los alumnos que lo requieran, en cambio en esta pregunta dicen que sí realizan informes personalizados adaptándose a las necesidades, por lo que hay una incoherencia entre las respuestas.

En Esmeraldas, no hay hábito ni formación en adaptaciones curriculares, por lo cual, entendemos que el informe personalizado al cual se refieren son las calificaciones finales de los alumnos/as. En las notas finales se muestran la evaluación y la trayectoria escolar del niño/a en cuestión.

La valoración media de los docentes en este punto es de 2,54.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades	301	1	4	2,54	,802

44. Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	8	2,5	2,6	2,6
	POCO	44	13,7	14,4	17,0
	BASTANTE	157	48,9	51,5	68,5
	MUCHO	96	29,9	31,5	100,0
	Total	305	95,0	100,0	
Perdidos		16	5,0		
Total		321	100,0		

Más del 50% del total, 157 docentes de los encuestados responden que su práctica se enfoca hacia la igualdad y la inclusión, respondiendo “bastante”. Es resaltable que la mayoría dicen que muestran una práctica educativa inclusiva en el aula. La puntuación de la media en este caso es de 3,12.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión	305	1	4	3,12	,743

45. Construyo materiales para aquellos niños/as que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza/aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	22	6,9	7,2	7,2
	POCO	116	36,1	37,8	45,0
	BASTANTE	125	38,9	40,7	85,7
	MUCHO	44	13,7	14,3	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

La mayoría de los encuestados responden entre “poco” y “bastante” respecto a decir que construyen materiales adaptados para los/as alumnos/as que lo necesiten, con un 37,8% y 40,7% respectivamente. Se observa que los porcentajes están repartidos

entre las dos valoraciones intermedias, con lo cual existe una repartición de la población entre aquellos que dicen que “*poco*” construyen materiales adaptados y los dicen hacerlo. La media de las valoraciones de los docentes es de 2,62.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Construyo materiales para aquellos niños/as que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza/aprendizaje	307	1	4	2,62	,817

46. Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	6	1,9	1,9	1,9
	POCO	93	29,0	30,1	32,0
	BASTANTE	151	47,0	48,9	80,9
	MUCHO	59	18,4	19,1	100,0
	Total	309	96,3	100,0	
Perdidos		12	3,7		
Total		321	100,0		

Se contempla que el 48,9% de los docentes responden que consideran “*bastante*” el apoyo que ofrece a los estudiantes que lo necesitan, siendo un total de 151 encuestados. Según los datos, existe una atención en la ayuda a los niños/as que demandan de algún tipo de necesidades. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,85.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad	309	1	4	2,85	,741

47. Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	4	1,2	1,3	1,3
	POCO	74	23,1	24,1	25,4
	BASTANTE	153	47,7	49,8	75,2
	E				

	MUCHO	76	23,7	24,8	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden que buscan “*bastante*” información cuando la necesitan a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial, representando al 49,8% -153 sujetos- del total de los encuestados. Observando los datos, parece existir una práctica en pro a la inclusión ya que son ellos los buscan ayuda a través de libros o documentos para poder abordar esta tipología de casos. La puntuación media en este caso es de 2,98.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula	307	1	4	2,98	,736

48. Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	17	5,3	5,7	5,7
	POCO	103	32,1	34,4	40,1
	BASTANTE	123	38,3	41,1	81,3
	MUCHO	56	17,4	18,7	100,0
	Total	299	93,1	100,0	
Perdidos		22	6,9		
Total		321	100,0		

El 34,4% responde “poco” y el 41,1% de los encuestados responde “bastante” diciendo que sí se coordinan con las familias, siendo las dos puntuaciones más altas. Casi el 60% de la población dice que sí hay relación conjunta con las familias que, desde nuestro punto de vista, es fundamental. La media de las valoraciones de los docentes es 2,73.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as	299	1	4	2,73	,830

49. Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	2	,6	,6	,6
	POCO	7	2,2	2,3	2,9
	BASTANTE	97	30,2	31,3	34,2
	MUCHO	204	63,6	65,8	100,0
	Total	310	96,6	100,0	
Perdidos		11	3,4		
Total		321	100,0		

El porcentaje más alto corresponde aquellos docentes que sí demuestran respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo, respondiendo “mucho” y siendo más del 50 por ciento de los encuestados, concretamente el 65,8% del total. Se resalta el respeto por las diferencias de los docentes encuestados ya que es un valor fundamental para comenzar a cambiar las concepciones de la sociedad Esmeraldeña ante lo “diferente”. La valoración media de los docentes en este punto es de 3,62 cercana al valor máximo de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo	310	1	4	3,62	,566

50. Atiendo a las necesidades que presentan los niños/as refugiados/as dentro del aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	29	9,0	9,8	9,8
	POCO	43	13,4	14,6	24,4
	BASTANTE	131	40,8	44,4	68,8
	MUCHO	92	28,7	31,2	100,0
	Total	295	91,9	100,0	
Perdidos		26	8,1		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden entre “bastante” -44,4% del total- y “mucho”-31,2% del total- a la atención que les prestan a los niños/as refugiados/as. Si recordamos respuestas anteriores sobre este colectivo de alumnos, la mayoría de docentes dicen que este colectivo sí requiere de una atención especial y atienden sus necesidades, lo muestra que el profesorado manifiesta que hay prácticas inclusivas. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,97.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Atiendo a las necesidades que presentan los niños/as refugiados/as dentro del aula	295	1	4	2,97	,923

78. Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	5	1,6	1,6	1,6
	POCO	32	10,0	10,3	11,9
	BASTANTE	133	41,4	42,8	54,7
	MUCHO	141	43,9	45,3	100,0
	Total	311	96,9	100,0	
Perdidos		10	3,1		
Total		321	100,0		

El 42,8% de los docentes representado por 133 de éstos responden “bastante” y el 45,3% siendo un total de 141 sujetos responde “mucho” diciendo que son capaces de trabajar positivamente la eliminación de la violencia en el aula. La puntuación de la media en este caso es de 3,32.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula	311	1	4	3,32	,722

Después de lo analizado en este bloque, se destaca la puntuación positiva a la mayoría de ítems tratados en este apartado.

El profesorado dice poseer y mostrar una serie de prácticas inclusivas en las aulas como: construir igualdad e inclusión independientemente de las características del alumno/a, realizar informes personalizados para cada alumno/a, respetan las diferencias de todos/as en el aula, construir materiales adaptados, coordinarse conjuntamente con los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos/as y con las familias, promover el desarrollo de la empatía, ofrecer apoyo a los alumnos que lo requieren, etc...

Se puede indicar que en este estudio, generalmente las actitudes - de los docentes van ligadas a sus prácticas -en su mayoría-, es decir, un gran porcentaje de los encuestados dice poseer una actitud positiva, como a su vez, expresan tener una prácticas inclusivas dentro del aula. Existen pequeños desajustes entre lo que se dice y lo que se hace pero la tónica es bastante lineal.

5.3.4 Contextos

Llopis y Ballester (2001, p.18) dicen que la situación socio-cultural concreta el patrón educativo y el accionar educativo, es decir, “el contexto juega un papel activo sobre el sujeto provocando en el determinadas conductas y/o modificaciones personales, que a su vez, a través de la conducta de la persona afectada, pueden producir cambios en el contexto”.

El contexto educativo, es palabras de Monereo (2007, p.75) “constituye un elemento que posibilita y potencia la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen en las personas que en ella participan”, por lo cual, es “un escenario interactivo y sistémico” (Ministerio Educación y ciencia, 2007, p.131). En palabras de Gimeno (1988, p.198) “el profesorado no decide su acción en el vacío sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas”. Haciendo alusión al contexto social, Cold (1989, p.158)⁷¹ dice que éste es “en el que el individuo da sentido a su experiencia”.

En el cuestionario, además de las escalas de actitudes, conocimientos y prácticas, se incluyen estas dos escalas para recoger información sobre el contexto educativo y social. Se considera, que ambos contextos son esenciales en este análisis, ya que ambos configuran a los sujetos, en este caso, a los docentes y su trabajo. La persona no puede estar desvinculada de su ambiente y entorno, por lo que, nuestra población debe ser analizada en relación a su tejido educativo y social.

5.3.4.1 Contexto escolar

51. En mi institución sería complicado trabajar la inclusión educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	81	25,2	26,4	26,4
	POCO	124	38,6	40,4	66,8
	BASTANTE	64	19,9	20,8	87,6
	MUCHO	38	11,8	12,4	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

Según los datos, son el 33,2% los que responden “bastante” y “mucho” a que es complicado trabajar la Inclusión en Educación. Este dato demuestra que en las instituciones trabajar la inclusión no es tarea fácil. La puntuación media en este caso es de 2,19.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
En mi institución sería complicado trabajar la inclusión educativa	307	1	4	2,19	,966

52. La inclusión es un tema importante en mi centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	11	3,4	3,6	3,6
	POCO	57	17,8	18,9	22,5
	BASTANTE	126	39,3	41,7	64,2
	MUCHO	108	33,6	35,8	100,0
	Total	302	94,1	100,0	
Perdidos		19	5,9		
Total		321	100,0		

La mayoría responden que la inclusión es un tema relevante en su centro, respondiendo entre “bastante” siendo un 41,7% de los encuestados, es decir, 126 docentes del total, y “mucho” un 35,8 % representando a 108 sujetos del total. Observamos, según nos dicen los encuestados que la inclusión es un tema de prioridad en las escuelas y es importante trabajarlo. Es resaltable comentar que el 22,5% dice que es “nada” y “poco” importante trabajar la inclusión en su centro. La media de las valoraciones de los docentes es de 3,10.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La inclusión es un tema importante en mi centro educativo	302	1	4	3,10	,828

53. Mi centro brinda un servicio de capacitación referente al tema de la inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	143	44,5	47,4	47,4
	POCO	100	31,2	33,1	80,5
	BASTANTE	44	13,7	14,6	95,0
	MUCHO	15	4,7	5,0	100,0
	Total	302	94,1	100,0	
Perdidos		19	5,9		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden que su centro no les brinda un servicio de capacitación referente al tema inclusivo, correspondiendo al casi 80% del total que representa a 243 de los encuestados, es decir, la mayoría no recibe este servicio específico en su centro. Solamente 15 de ellos, lo que si dicen disponer de este servicio que los oriente en temas inclusivos. La valoración media de los docentes en este punto es de 1,77.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi centro brinda un servicio de capacitación referente al tema de la inclusión	302	1	4	1,77	,876

54. Existen muchos casos de niños/as con necesidades educativas especiales en mi centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	48	15,0	15,6	15,6
	POCO	180	56,1	58,4	74,0
	BASTANTE	57	17,8	18,5	92,5
	MUCHO	23	7,2	7,5	100,0
	Total	308	96,0	100,0	
Perdidos		13	4,0		
Total		321	100,0		

Más de la mitad de los encuestados, un 58,4%, responde que existen pocos casos de niños con necesidades educativas especiales en su centro. Este dato es relevante,

dado que señala que los niños/as especiales son derivados a los centros especiales de la ciudad. Igualmente, al no existir ni los conocimientos ni las herramientas básicas necesarias por parte del profesorado, consideramos que serán varios los casos que no sean diagnosticados de forma temprana por falta de conocimiento.

Por lo analizado anteriormente, las necesidades educativas especiales más habituales en el aula son las dificultades de aprendizaje y las alteraciones de conducta, casos de Síndrome de Down, autismo, parálisis cerebral, etc... no se abordan desde la escuela y aula ordinaria.

La valoración media de los docentes en este punto es de 2,18.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Existen muchos casos de niños/as con necesidades educativas especiales en mi centro	308	1	4	2,18	,781

55. Mi centro cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	182	56,7	64,5	64,5
	POCO	76	23,7	27,0	91,5
	BASTANTE	16	5,0	5,7	97,2
	MUCHO	8	2,5	2,8	100,0
	Total	282	87,9	100,0	
Perdidos		39	12,1		
Total		321	100,0		

Un 64,5% responden que no cuentan con un servicio psicopedagógico en su centro, siendo 182 docentes del total. En total hay un 91,5% no cuentan este servicio psicopedagógico en sus escuelas. Solamente 24 sujetos responde que “bastante” y “mucho” tienen este servicio. Se observa una carencia de infraestructura, tanto de recursos humanos como materiales en los centros educativos que puedan orientar a los docentes ante casos especiales que requieran de atención especializada. Los docentes trabajan conjuntamente en coordinación con las familias pero no hay nadie que les ampare desde lo profesional en las instituciones.

La Ley de Educación de Ecuador, exige en todas las unidades educativas –desde primero de EGB hasta tercero de bachillerato- de Ecuador un Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil –DOBE- que se encarga de detectar dificultades de

aprendizaje en los estudiantes y asesorar tanto a éstos como a los docentes y padres sobre mecanismos de acción y pautas con el objetivo, entre otros, de atender de forma integral a los estudiantes en todo su proceso educativo en coordinación permanente con docentes y familia. Es posible que no tengan ese servicio aunque la ley lo exija o también puede ser que no identifiquen el asesoramiento de las necesidades educativas especiales entre sus funciones dado que no hay inclusión educativa en Ecuador.

Se entiende el concepto de servicio psicopedagógico como “equipo integrado por distintos profesionales para favorecer el ejercicio de funciones especializadas a la orientación, evaluación e intervención educativa y, en general, de apoyo al sistema escolar en sus distintos niveles y su vinculación al mundo del trabajo” (Peirats, 2012, p. 54).

La puntuación media en este caso es 1,47 cercana al valor mínimo de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi centro cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas	282	1	4	1,47	,731

56. Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos/as con necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	164	51,1	53,8	53,8
	POCO	117	36,4	38,4	92,1
	BASTANTE	17	5,3	5,6	97,7
	MUCHO	7	2,2	2,3	100,0
	Total	305	95,0	100,0	
Perdidos		16	5,0		
Total		321	100,0		

De nuevo la mayoría de docentes encuestados responden que los centros educativos no están preparados para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, siendo el 53,8% -164 sujetos-. Solo una minoría responde positivamente a considerar su centro capacitado para atender a la diversidad del alumnado. La media representa el 1,56.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos/as con necesidades educativas especiales	305	1	4	1,56	,705

57. Los docentes muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	22	6,9	7,2	7,2
	POCO	100	31,2	32,7	39,9
	BASTANTE	131	40,8	42,8	82,7
	MUCHO	53	16,5	17,3	100,0
	Total	306	95,3	100,0	
Perdidos		15	4,7		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden entre “poco” y “bastante” a la cuestión de si sus compañeros de profesión muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas, correspondiendo al 31,2% y el 40,8% respectivamente, lo que hace un total de 231 sujetos del total. Los profesionales se sitúan entre los valores intermedios, sin decantarse claramente. La media de las valoraciones de los docentes es de 2,70.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Los docentes muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas	306	1	4	2,70	,838

58. El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	61	19,0	19,8	19,8
	POCO	168	52,3	54,5	74,4
	BASTANTE	54	16,8	17,5	91,9
	MUCHO	25	7,8	8,1	100,0
	Total	308	96,0	100,0	
Perdidos		13	4,0		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes responden que el profesorado está “*poco*” formado y asistido para responder a los requerimientos educativos ante la inclusión, representando al 52,3% del total -168 docentes- de la muestra. Solo una minoría dice estar formada y asistida en esta materia, siendo una suma del 25,6% del total. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,14.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas	308	1	4	2,14	,825

59. Mi escuela es acogedora de todo tipo de alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	12	3,7	3,9	3,9
	POCO	44	13,7	14,3	18,2
	BASTANTE	128	39,9	41,7	59,9
	MUCHO	123	38,3	40,1	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

Se observa que la mayoría los que responden entre “bastante” y “mucho” si la escuela es acogedora de todo tipo de alumnado, siendo el 41,7% y 40,1% respectivamente-. Los datos muestran que los centros son acogedores, pero en comparación con otros ítems, la realidad de las escuelas es complicada. La puntuación media en este caso es de 3,18.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi escuela es acogedora de todo tipo de alumnado	307	1	4	3,18	,819

60. El proyecto educativo muestra como tema central y transversal la inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	32	10,0	10,5	10,5
	POCO	82	25,5	27,0	37,5
	BASTANT E	128	39,9	42,1	79,6
	MUCHO	62	19,3	20,4	100,0
	Total	304	94,7	100,0	
Perdidos		17	5,3		
Total		321	100,0		

Es el 42,1 % de los encuestados -128 sujetos- que responden que el proyecto educativo presenta como tema central y transversal la temática inclusiva. Los centros educativos toman la inclusión como tema central y transversal en su educación, pero las condiciones reales de las instituciones en Esmeraldas nos hacen vislumbrar que, las condiciones no son las adecuadas para llevarlo a la realidad. La media de las valoraciones de los docentes es de 2,72.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El proyecto educativo muestra como tema central y transversal la inclusión	304	1	4	2,72	,906

61. Mi centro ha participado en formaciones respecto a la inclusión educativa para poder abordar casos específicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	59	18,4	18,9	18,9
	POCO	155	48,3	49,7	68,6
	BASTANT E	70	21,8	22,4	91,0
	MUCHO	28	8,7	9,0	100,0
	Total	312	97,2	100,0	
Perdidos		9	2,8		
Total		321	100,0		

El porcentaje más alto corresponde aquellos docentes que responden que su centro ha participado “*poco*” en formación respecto a la inclusión educativa, representando casi el 50% de los encuestados, concretamente el 49,7 % del total, es decir, 155 docentes. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,21.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi centro ha participado en formaciones respecto a la inclusión educativa para poder abordar casos específicos	312	1	4	2,21	,854

62. Mi centro cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	212	66,0	66,9	66,9
	POCO	96	29,9	30,3	97,2
	BASTANTE	7	2,2	2,2	99,4
	MUCHO	2	,6	,6	100,0
	Total	317	98,8	100,0	
Perdidos		4	1,2		
Total		321	100,0		

Se analiza que la mayoría de docentes responden que su centro no cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el abordaje de las necesidades educativas especiales, representando el 66,0% de los encuestados, es decir, un total de 212 docentes de la muestra total. De nuevo, los encuestados expresan que el contexto educativo y los centros no están preparados para atender a la diversidad del alumnado. La puntuación media en este caso es de 1,37.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi centro cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales	317	1	4	1,37	,561

63. Existen en mi centro, personas especializadas en inclusión educativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	234	72,9	74,3	74,3
	POCO	69	21,5	21,9	96,2
	BASTANTE	11	3,4	3,5	99,7
	MUCHO	1	,3	,3	100,0
	Total	315	98,1	100,0	
Perdidos		6	1,9		
Total		321	100,0		

Según los datos, el 74,3% de los encuestados -234 docentes- responde que en su centro no existen personas especializadas en inclusión. Es destacable que en los centros ordinarios no exista ninguna persona que pueda orientar de forma psicopedagógica el proceso educativo de los alumnos/as. La media de las valoraciones de los docentes es de 1,30 aproximado al valor mínimo de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Existe en mi centro, personas especializadas en inclusión educativa	315	1	4	1,30	,547

64. Mi escuela es tolerante con grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos/as niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	34	10,6	11,0	11,0
	POCO	90	28,0	29,0	40,0
	BASTANTE	134	41,7	43,2	83,2
	MUCHO	52	16,2	16,8	100,0
	Total	310	96,6	100,0	
Perdidos		11	3,4		
Total		321	100,0		

El 30% de los encuestados responden entre “nada” y “poco”, y el 60,0% entre “bastante” y “mucho” que su escuela es tolerante⁷² con los grupos minoritarios como los alumnos/as indígenas, refugiados y con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo, lo que demuestra la actitud positiva por parte de los docentes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mi escuela es tolerante con grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos/as niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	310	1	4	2,66	,885

⁷² El término escuela “tolerante” es tomado como escuela “integradora”.

Existiendo una actitud positiva por parte del profesorado, según lo analizado, el contexto educativo en Esmeraldas dicen ser acogedor, pero a su vez, no ser propicio para atender a toda la diversidad del alumnado, ya que no cuenta ni los recursos materiales y humanos adecuados y preparados para que el proceso inclusivo se haga real.

Siendo la inclusión un tema importante dentro de las instituciones educativas, se hace complicado llevarla a la práctica por las carencias anteriormente citadas. Se observa que la predisposición parte de los encuestados es buena, pero la realidad de las instituciones educativas de la ciudad es complicada, por este motivo, resulta difícil la instauración de la inclusión en las escuelas desde un plano de calidad –ausencia de servicios psicopedagógicos de orientación, de capacitación, poca preparación de infraestructura para atender a niños con NEE, profesorado con carencias en su formación, ausencia de materiales específicos, etc...-.

A continuación, se presenta el análisis de los ítems respectivos al bloque sobre el contexto social.

5.3.4.2 Contexto social

65. Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	71	22,1	23,7	23,7
	POCO	72	22,4	24,0	47,7
	BASTANT E	109	34,0	36,3	84,0
	MUCHO	48	15,0	16,0	100,0
	Total	300	93,5	100,0	
Perdidos		21	6,5		
Total		321	100,0		

Se contempla que la mayoría de los encuestados contestan “bastante” a que creen que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural siendo el 36,03%, sin embargo, no hay una respuesta clara sino que la valoración de los docentes es muy heterogénea –desviación típica 1,022-, con todo los docentes parece que consideran que la sociedad esmeraldeña no acepta las diferencias y que éste es un hecho cultural. La puntuación media en este caso es de 2,45.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural	300	1	4	2,45	1,022

66. El tema de la inclusión está de moda

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	9	2,8	3,0	3,0
	POCO	31	9,7	10,2	13,1
	BASTANTE	136	42,4	44,6	57,7
	MUCHO	129	40,2	42,3	100,0
	Total	305	95,0	100,0	
Perdidos		16	5,0		
Total		321	100,0		

El 44,6% de los encuestados contestar “bastante” y el 42,3% “mucho”, a que el tema de la inclusión está de moda. Solamente un total del 13,2 % dice que no es una cuestión de actualidad. Estos datos, indican que el movimiento inclusivo está comenzando a conocerse en estos tiempos en Esmeraldas, siendo varios años los que está presente en el escenario educativo internacional. La media de las valoraciones de los docentes es 3,26.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El tema de la inclusión está de moda	305	1	4	3,26	,759

67. En Esmeraldas es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	52	16,2	16,7	16,7
	POCO	120	37,4	38,5	55,1
	BASTANTE	112	34,9	35,9	91,0
	MUCHO	28	8,7	9,0	100,0
	Total	312	97,2	100,0	
Perdidos		9	2,8		
Total		321	100,0		

Según los datos, la mayoría de los docentes responden entre “poco” -38,5%- y “bastante” -35,9%- que en Esmeraldas la persona que sea especial o tenga alguna discapacidad es marginada. De nuevo, las respuestas se sitúan en los valores

intermedios de la escala. Es llamativo que el casi el 73% de la muestra sitúe su respuesta en los valores centrales de la escala. No hay una denuncia clara por parte de los docentes de la situación de marginación de las personas con rasgos especiales en Esmeraldas. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,37.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
En Esmeraldas es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad	312	1	4	2,37	,865

68. La sociedad Esmeraldeña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	44	13,7	14,0	14,0
	POCO	191	59,5	60,8	74,8
	BASTANTE	63	19,6	20,1	94,9
	MUCHO	16	5,0	5,1	100,0
	Total	314	97,8	100,0	
Perdidos		7	2,2		
Total		321	100,0		

Casi el 75% de los encuestados responde que la sociedad Esmeraldeña esta “*nada*” y “*poco*” preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades. Según los datos, seguimos percibiendo que la sociedad de Esmeraldas no acepta todo tipo de personas. Contrastando con la pregunta anterior se analiza que los docentes no tenían una denuncia clara acerca de sí en Esmeraldas es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad, mientras que en este ítem las respuestas se decantan claramente hacia que, la misma sociedad, no está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus rasgos, lo cual muestra incoherencia. Atendiendo a la media, observamos que es 2,16 que corresponde al valor “poco” de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La sociedad Esmeraldeña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades	314	1	4	2,16	,721

69. Falta orientación hacia temas como la inclusión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	20	6,2	6,5	6,5
	POCO	26	8,1	8,5	15,0
	BASTANTE	117	36,4	38,1	53,1
	MUCHO	144	44,9	46,9	100,0
	Total	307	95,6	100,0	
Perdidos		14	4,4		
Total		321	100,0		

La mayoría de los docentes responden entre “bastante” y “mucho” a la falta de orientación hacia temas como la inclusión para los ciudadanos de Esmeraldas, representando el 38,1% -117 sujetos- y el 46,9%-144 sujetos- respectivamente. Se destaca la alta percepción de carencias en cuanto a orientación sobre inclusión en la ciudad.

Siendo un tema que está de actualidad, no existe orientación al respecto, por lo que los/as esmeraldeños/as están descontextualizados/as. Se considera que esta orientación es fundamental ya que es la sociedad la que debe cambiar conceptos e ideologías para, posteriormente, se extrapole al ámbito familiar, educativo, comunitario, etc.

La puntuación de la media en este caso es 3,25.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Falta orientación hacia temas como la inclusión	307	1	4	3,25	,867

70. La educación inclusiva es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación en nuestra región

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	5	1,6	1,6	1,6
	POCO	37	11,5	11,8	13,4
	BASTANTE	172	53,6	55,0	68,4
	MUCHO	99	30,8	31,6	100,0
	Total	313	97,5	100,0	
Perdidos		8	2,5		
Total		321	100,0		

De los 313 de los encuestados, el 88 % responde que “bastante” y “mucho” la educación inclusiva es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos

años en el campo de la educación de la región.

Este fenómeno da a entender que en la ciudad, en los últimos años se está conociendo y hablando de la educación inclusiva. Para la comprensión e instauración de ésta en Esmeraldas, como todo proceso, primero habrá que orientarse hacia unas metas, completar una serie de etapas, superarlas y conseguir una inclusión real. La ciudad en este tema, todavía se encuentra dando los “primeros pasos”.

La media de las valoraciones de los docentes es de 3,17.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La educación inclusiva es una de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación en nuestra región	313	1	4	3,17	,687

71. Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Esmeraldas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	6	1,9	1,9	1,9
	POCO	63	19,6	20,3	22,3
	BASTANTE	149	46,4	48,1	70,3
	MUCHO	92	28,7	29,7	100,0
	Total	310	96,6	100,0	
Perdidos		11	3,4		
Total		321	100,0		

Se observa que la mayoría de los encuestados, el 48,1% -149 sujetos- responde que consideran que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Esmeraldas eligiendo la opción “bastante”. Se entrevistó a unas ganas por parte del profesorado por que la ciudad pueda dar mejor calidad en su educación a través de una escuela inclusiva, pero no hay medios. La media de las valoraciones de los docentes es de 3,05.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Esmeraldas	310	1	4	3,05	,759

72. La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades diferentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	59	18,4	18,8	18,8
	POCO	194	60,4	62,0	80,8
	BASTANTE	44	13,7	14,1	94,9
	MUCHO	16	5,0	5,1	100,0
	Total	313	97,5	100,0	
Perdidos		8	2,5		
Total		321	100,0		

Son el 80% de la muestra, los que responden que la ciudad tiene “*nada*” y “*poco*” recurso material, personal y de capacitación para atender a aquellas personas que tengan capacidades diferentes, representando a 253 encuestados. Los docentes opinan que la ciudad no está acondicionada para ello, la catalogan como sociedad “marginadora”, con lo que entendemos que Esmeraldas todavía no está preparada para ser inclusiva. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,05.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades diferentes	313	1	4	2,05	,730

73. La sociedad Esmeraldeña comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	12	3,7	3,9	3,9
	POCO	118	36,8	38,3	42,2
	BASTANTE	128	39,9	41,6	83,8
	MUCHO	50	15,6	16,2	100,0
	Total	308	96,0	100,0	
Perdidos		13	4,0		
Total		321	100,0		

Dentro de los encuestados, la mayoría de docentes responde que la sociedad Esmeraldeña comparte “poco” y “bastante” el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades, representando el 38,3 % de los encuestados -118 docentes- y el 41,6% -

128 docentes-. En este ítem, la mayoría de los encuestados responden entre los valores centrales de la escala. Se observa que existen valoraciones por parte de los encuestados acerca de lo que hay en Esmeraldas y lo que se querría que hubiera, es decir, hay una predisposición positiva a la inclusión y reducir las desigualdades sociales. La media de las valoraciones de los docentes es de 2,70.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La sociedad Esmeraldeña comparte el propósito de reducir las desigualdad de oportunidades	308	1	4	2,70	,784

74. Se considera que las diferencias enriquecen la sociedad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	69	21,5	23,2	23,2
	POCO	77	24,0	25,9	49,2
	BASTANTE	108	33,6	36,4	85,5
	MUCHO	43	13,4	14,5	100,0
	Total	297	92,5	100,0	
Perdidos		24	7,5		
Total		321	100,0		

Se encuentra que el 36,4%, es decir 108 sujetos en total, consideran que las diferencias enriquecen “bastante” la sociedad. El 23,2% responden “nada” y un 25,9% “poco”, y en menor porcentaje, aquellos que responden “mucho” siendo el 14,5%. En este ítem, encontramos más heterogeneidad en las respuestas, ya que no hay un porcentaje que despunte del resto, es decir, cada docente piensa de forma diferente. La valoración media de los docentes en este punto es de 2,42.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Se considera que las diferencias enriquecen la sociedad	297	1	4	2,42	1,001

75. Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las escuelas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	28	8,7	9,2	9,2
	POCO	105	32,7	34,4	43,6
	BASTANTE	108	33,6	35,4	79,0
	MUCHO	64	19,9	21,0	100,0
	Total	305	95,0	100,0	
Perdidos		16	5,0		
Total		321	100,0		

El 34,4% y el 35,4% responde entre “poco” y “bastante” que las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo para las escuelas, siendo un total de 213 docentes del total, es decir, casi el 70% de las respuestas si sitúan en la valoración central de la escala. La puntuación media en este caso es de 2,68.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las escuelas	305	1	4	2,68	,907

79. La sociedad Esmeraldeña es igualitaria en el trato hacía aquellos grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NADA	27	8,4	8,8	8,8
	POCO	177	55,1	57,5	66,2
	BASTANTE	73	22,7	23,7	89,9
	MUCHO	31	9,7	10,1	100,0
	Total	308	96,0	100,0	
Perdidos		13	4,0		
Total		321	100,0		

La mayoría de docentes, un 57,5% responde que la sociedad Esmeraldeña es “poco” igualitaria en el trato con aquellos grupos minoritarios como los indígenas, refugiados/as y aquellos/as niños/as con orientación sexual diferente a la esperada por su sexo, siendo 177 de los docentes, lo que manifiesta que la sociedad en esta ciudad es marginadora de las minorías. Sí dicen compartir el propósito de reducir desigualdades y consideran enriquecedoras las diferencias. La media es 2,35 aproximada al valor

“poco” de la escala.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
La sociedad Esmeraldeña es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	308	1	4	2,35	,779

Después del análisis anterior y las respuestas indicadas por los encuestados, conocemos que la sociedad Esmeraldeña es marginadora de grupos minoritarios y del “diferente” y no se encuentra capacitada para incluir a las personas independientemente de sus capacidades, a si mismo, constan matices donde la colectividad tiene el propósito social de reducir las desigualdades entre la población considerando, a su vez, enriquecedor que coexistan personas de todo tipo en el mismo lugar. En palabras de Moliner (2001, p.69) “la transformación educativa queda encuadrada en un proceso social más amplio de emancipación cultural y reconstrucción social...”.

Es resaltable la divergencia entre las prácticas que articulan la forma de ser de la sociedad y aquellos ideales en los que se pensaría esa sociedad, es decir, el “ser” y el “pretender ser”. Esta tónica ha continuado a lo largo de las respuestas de los encuestados. Según los que los docentes responden, se observa que en la concepción de la sociedad esmeraldeña existe un desajuste, cuestión que también sucede en el análisis de las “actitudes”, en otros términos, las actitudes generalmente son positivas hacia la inclusión pero cuando se especifica la misma “dentro del aula” se encuentra que los valores disminuyen. En cuanto al contexto escolar suceden semejanzas; los docentes querrían un contexto más propicio para la inclusión pero la realidad en Esmeraldas es diferente a los ideales que la conforman, de nuevo, el “ser” y el “pretender ser”. A colación, Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín (1995) indican que el plano del “deber ser” significa la declaración de las creencias o deseos que, en este caso, el contexto esmeraldeño debería hacer o pretender.

Para finalizar y rescatando el concepto de inclusión educativa, el ideal de escuela que se quiere “trata de desarrollar conocimientos y actitudes hacia una mejor sociedad,

una escuela donde la convivencia y aceptación de la diversidad sean el primer paso hacia la tolerancia y el desarrollo democrático” (Salinas, Beltrán, San Martín y Salinas, 1996, p.22).

5.4 ESTUDIO DIFERENCIAL

En este apartado se presenta el estudio diferencial sobre tres variables “Sexo”, “Titularidad de los centros” y “Edad”. Para este cometido, se ha optado utilizar como pruebas de contraste de hipótesis, la prueba U-Man Whitney –datos ordinales- y la prueba de Chi Cuadrado para las otras variables restantes.

Mediante los cuadros que se mostrarán a continuación, se examinarán las 5 escalas incluidas en este estudio, el análisis de cada uno de sus ítems, su nivel de significación y la tendencia a la diferencia. La tendencia de la diferencia será especificada en aquellas preguntas con un nivel de significación que esté dentro de los rangos establecidos.

Las preguntas que no tienen un nivel de significación estarán marcadas con un guión (-), los niveles que se encuentren entre los rangos (+ o =) a 0.05 y menor al 0.01 estarán marcados con un asterisco (*) y los menores al 0.01 con doble asterisco (**).

Sobre la escala de “Actitudes”.

5.4.1 Cuadro de comparaciones SEXO

Cuadro DA: Sexo

ACTITUDES		
Items	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
1.Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias	-0,587	
2.Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión	-0,596	
3. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas	-0,294	

especiales en mi aula

4. Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características	-0,476	
5. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral	-0,772	
6. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales	**0,005	Mujer: Media 2,74 / Rango 129 Hombre: Media 3,10 /Rango 160
7. Creo que todas los niños/as con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en centros públicos.	-0,343	
8. Me gustaría recibir formación específica acerca de cómo abordar las necesidades educativas especiales	-0,583	
9. Estoy dispuesto a formarme en qué debo hacer como profesor/a en el aula para atender casos de necesidades educativas especiales	-0,167	
10. Considero que los niños y niñas indígenas requieren de un tratamientos especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros	-0,310	
11. Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tienen dificultades	-0,499	
12. Creo que el hecho de que hayan alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes	*0,023	Mujer: Media 3,18/ Rango 130 Hombre: Media 3,43 /Rango 155
13. En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as	-0,607	
14. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales	**0,002	Mujer: Media 1,97/Rango 129 Hombre: Media 2,33 /Rango 160

15. Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema -0,539

16. Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as 0,471

17. Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo -0,186

18. Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros -0,708

77. Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela -0,980

En esta escala existen tres ítems -6,12 y 14-con un nivel de significación en los que existe una tendencia diferencial entre mujeres y hombres.

El ítem 6 “Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales” tiene una significación de 0,005. En las mujeres el rango es 129 que en términos de media es 2,74. En los hombres el rango es 160 que en términos de media es 3,10. Estos datos nos muestran que las mujeres consideran más negativamente que los hombres poder atender adecuadamente a los alumnos con NEE en las aulas.

En la pregunta 12 “Creo que el hecho de que hayan alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes” el nivel de significación es 0.023. En las mujeres el rango es 130 que en términos de media es 3,18 mientras que en los hombres el rango es 155 que en términos de media es 3,43. En este ítem observamos que las mujeres son más optimistas que los hombres al considerar que esta tipología de alumnado puede mejorar la formación de valores en el aula. Los hombres son más reticentes.

En el ítem 14 “Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales” la significación corresponde al 0.002. En las mujeres el rango es 129 que en términos de media es 1.97 mientras que el rango de los hombres es 160 que en términos

de media es 2,33. La diferencia entre los hombres y las mujeres radica en que ellas se consideran menos capacitadas o formadas para trabajar con niños con NEE.

En resumen, las mujeres suelen estar menos satisfechas hacia considerar posible atender a la diversidad del alumnado y sentirse suficientemente capacitadas para ello, pero confían más que los hombres en que este colectivo de alumnos/as puede mejorar la educación en valores dentro del aula.

Sobre la escala de “Conocimientos”:

Cuadro DC: Sexo

CONOCIMIENTOS

Items	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
19. La educación Inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas	-0,409	
20. La educación Inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad	-0,921	
21. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula	-0,167	
22. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula	-0,669	
23. Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza/aprendizaje	-0,421	
24. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as	-0,973	
25. Conozco el marco legislativo relativo a la Inclusión educativa del Ecuador	-0,518	
26. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down	-0,116	
27. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo	-0,657	
28. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Dificultades de aprendizaje	-0,172	

(dislexia, disgrafía y discalculia)	
29. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con alteraciones de conducta	-0,299
30. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Parálisis cerebral	-0,696
31. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down	-0,135
32. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo	-0,939
33. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)	-0,338
34. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteraciones de conducta	-0,069
35. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral	-0,574
36. Tengo experiencia para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as indígenas	-0,378
76. He trabajado con problemas de violencia en el aula	-0,673

En la escala se observa que los niveles de significación no muestran una tendencia de diferencia entre sexos. En los conocimientos, tanto mujeres como hombres, responden de una manera homogénea.

Respecto a la escala de “Prácticas”:

Cuadro DP: Sexo

PRÁCTICAS		
Items	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
37. Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características de alumno/a	-0,807	
38. Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales	-0,516	
39. Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as	-0,742	
40. En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as	*0,022	Mujer: Media 3,14/Rango 142 Hombre: Media 2,90 /Rango 119
41. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación	-0,746	
42. Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes	-0,284	
43. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades	-0,439	
44. Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la Inclusión	-0,386	
45. Construyo materiales para aquellos niños y niñas que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza-aprendizaje	-0,280	
46. Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad	-0,936	
47. Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula	-0,197	

48. Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as	**0.003	Mujer: Media 3,18/ Rango 130 Hombre: Media 3,43 /Rango 155
49. Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo	-0,466	
50. Atiendo a las necesidades que presentan los niños/as refugiados/as dentro del aula	-901	
78. Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula	-0,905	

En esta escala son dos ítems -40 y 48- donde existe diferencia entre sexos.

En el ítem 40 “En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as” el nivel de significación es de 0.022. En las mujeres el rango es 142 que en términos de media es 3,14 mientras que el rango en los hombres es de 119 que en términos de media es 2.90. Las medias demuestran que las mujeres tienen en cuenta más que los hombres los ritmos de aprendizaje que tienen sus alumnos, por lo que podríamos decir que están más comprometidas con identificar los ritmos de aprendizaje de sus alumnos/as con el objetivo de adaptarse a las demandas de éstos/as.

En la pregunta 48 “Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as” la significación es 0.003. El rango en las mujeres es 139 que en términos de media es 2.82. El rango de los hombres es 107 que en términos de media es 2.43. Existe una diferencia entre sexos ya que son las mujeres las que trabajan más en coordinación con las familias de sus alumnos/as en comparación con los docentes hombres.

Las mujeres generalmente se muestran más predispuestas a contar con los ritmos de aprendizaje de los alumnos y de colaborar con las familias que los docentes hombres.

Sobre la escala sobre “Contexto escolar”:

Cuadro DCE: Sexo

CONTEXTO ESCOLAR		
Items	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
51. En mi institución sería complicado trabajar la Inclusión Educativa	-0,378	
52. La inclusión es un tema importante en mi centro educativo	-0,160	
53. Mi centro brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión	-0,249	
54. Existen muchos casos de niños/as con necesidades educativas especiales en mi centro	-0,351	
55. Mi centro cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas	-0,165	
56. Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales	*0,02	Mujer: Media 1.51 /Rango 128 Hombre: Media 1.83 /Rango 160
57. Los docentes muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas	-0,183	
58. El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas	*0,022	Mujer: Media 2.10 /Rango 131 Hombre: Media 2.37 /Rango 155
59. Mi escuela es acogedora de todo tipo de alumnado	-0,806	
60. El proyecto educativo muestra como tema central y transversal la inclusión	-0,923	
61. Mi centro ha participado en formaciones respecto a la inclusión educativa para poder abordar casos específicos	-0,689	
62. Mi centro cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas	-0,282	

especiales		
63. Existe en mi centro, personas especializadas en inclusión educativa	**0,004	Mujer: Media 1.27/ Rango 133 Hombre: Media 1.51 /Rango 159
64. Mi escuela es tolerante con grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos/as niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo.	-0,608	

En dicha escala se identifican tres ítems -56,58 y 63- con diferencias entre mujeres y hombres.

En el ítem 56 “Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales” encontramos un nivel de significación de 0,02. El rango de las mujeres es 128 que en términos de media es 1,51. El rango de los hombres es de 160 que en términos de media es 1,83. Las mujeres en este ítem son menos optimistas que los hombres en que su centro educativo es competente para atender a alumnos/as con NEE. Los hombres son más optimistas al respecto.

En la pregunta 58 “El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas” el nivel de significación es de 0,022. En las mujeres el rango es de 131 que en términos de media es 2,10 mientras que el rango de los hombres es 155 que en términos de media es 2,37. De nuevo se muestra que las mujeres menos optimistas y más críticas acerca de considerar al profesorado suficientemente formado para responder a las exigencias escolares que demanda la integración de todos los alumnos sin distinción de ningún tipo.

El ítem 63 “Existe en mi centro, personas especializadas en inclusión educativa” tiene una significación de 0,004. El rango en las mujeres es de 11 que en términos de media es 1,27. El rango de los hombres es de 159 que en términos de media es 1,51. Los datos, una vez más, que las mujeres son más críticas en cuanto a pensar que su centro educativo cuenta con personas especializadas en materia de inclusión educativa.

Las mujeres en esta escala se muestran más críticas y menos optimistas respecto a la formación del profesorado en inclusión y la preparación del centro para atender a la diversidad del alumnado.

En referencia a la escala de “Contexto social”:

Cuadro DCS. Sexo

CONTEXTO SOCIAL		
Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
65. Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural	-0,959	
66. El tema de la inclusión está de moda	-0,894	
67. En Esmeraldas es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad	-0,831	
68. La sociedad Esmeraldeña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades	-0,245	
69. Falta orientación hacia temas como la inclusión	-0,283	
70. La educación inclusiva es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación	-0,218	
71. Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Esmeraldas	-0,431	
72. La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas persona que tengan capacidades diferentes	-0,629	
73. La sociedad Esmeraldeña comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades	-0,518	
74. Se considera que las diferencias enriquecen la sociedad	-0,997	
75. Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las escuelas	-0,781	
79. La sociedad Esmeraldeña es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	-0,328	

En esta escala se observa que los niveles de significación no muestran una tendencia diferencial entre sexos. Las respuestas hacia el contexto social, tanto las mujeres como hombres, se muestran similares sin presentar diferencias.

5.4.2 Cuadro comparaciones por TITULARIDAD.

Respecto a las “Actitudes”:

Cuadro DA: Titularidad

ACTITUDES		
Items	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
1. Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias	-0,524	
2. Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión	*0,011	Fiscales. Media: 3,53 Fiscomisionales. Media: 3,48 Particulares. Media: 2,90
3. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula	-0,260	
4. Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características	-0,425	
5. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral	-0,185	
6. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales	*0,036	Fiscales. Media: 2,81 Fiscomisionales. Media: 2,97 Particulares. Media: 2,30
7. Creo que todas los niños/as con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en	-0,527	

8. Me gustaría recibir formación específica acerca de cómo abordar las necesidades educativas especiales	-0,287	
9. Estoy dispuesto a formarme en qué debo hacer como profesor/a en el aula para atender casos de necesidades educativas especiales	-0,982	
10. Considero que los niños y niñas indígenas requieren de un tratamientos especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros	-0,099	
11. Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tienen dificultades	-0,234	
12. Creo que el hecho de que hayan alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes	-0,220	
13. En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as	-0,054	
14. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales	*0,025	Fiscales. Media: 2,01 Fiscomisionales. Media: 2,17 Particulares. Media: 1,90
15. Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema	-0,901	
16. Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as	-0,301	

17. Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	-0,570
18. Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros	-0,158
77. Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela	-0,227

En esta escala se contempla que son 3 ítems -2,6,14- donde existen diferencias dependiendo de la titularidad de la escuela.

En la pregunta 2, el nivel de significación es de 0,011. Pese a que las escuelas fiscales y fiscomisionales en términos de media se asemejan, los docentes de las fiscales tienen una actitud más positiva al mostrarse dispuestos a reflexionar sobre su quehacer educativo para trabajar a favor de la inclusión. En cambio, las particulares son las que menos reflexionarían ante este tema.

El ítem 6 tiene un nivel de significación de 0,036. Como en la pregunta anterior, las escuelas fiscales y fiscomisionales tienen una media similar, pero en este caso, son los docentes de las escuelas fiscomisionales los que muestran más optimismo a considerar que pueden atender adecuadamente en las aulas a los alumnos/as con NEE. Las particulares son las que demuestran poca confianza.

En la pregunta 14, el nivel de significación es de 0,025. Los docentes de las escuelas que se consideran más capacitados/as para trabajar conjuntamente con niños/as con dificultades y con NEE son los de las fiscomisionales, mientras que los que se consideran menos capacitados son los de las escuelas particulares.

En resumen, las escuelas fiscomisionales son las que muestran más optimismo en la atención a este colectivo alumnos/as considerándose los más capacitados. Son los docentes de las escuelas fiscales los que expresan estar más dispuestos a reflexionar sobre su labor a favor de la inclusión. Y las escuelas particulares, son las que muestran una actitud menos positiva hacía los tres ítems obteniendo las medias más bajas.

Sobre la escala de “Conocimientos”:

Cuadro DC: Titularidad

CONOCIMIENTOS		
Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
19. La educación Inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas	-0,174	
20. La educación Inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad	-0,264	
21. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula	-0,167	
22. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula	-0,093	
23. Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza/aprendizaje	**0,007	Fiscales. Media: 2,90 Fiscomisionales. Media: 2,83 Particulares. Media: 3,50
24. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as	*0,016	Fiscales. Media: 2,55 Fiscomisionales. Media: 2,53 Particulares. Media: 3,30
25. Conozco el marco legislativo relativo a la Inclusión educativa del Ecuador	-0,126	
26. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down	-0,828	
27. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo	-0,536	
28. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Dificultades	-0,083	

de aprendizaje		
29. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con alteraciones de conducta	-0,303	
30. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Parálisis cerebral	-0,507	
31. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down	-0,638	
32. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo	-0,328	
33. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)	-0,528	
34. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteraciones de conducta	*0,029	Fiscales. Media: 2,83 Fiscomisionales. Media: 2,77 Particulares. Media: 2,40
35. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral	-0,275	
36. Tengo experiencia para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as indígenas	-0,054	
76. He trabajado con problemas de violencia en el aula	-0,968	

En esta escala, se encuentran 3 preguntas -23,24 y 34- donde existen diferencias entre la titularidad de las escuelas.

La pregunta 23 tiene un nivel de significación de 0,007. Los docentes de las escuelas particulares son los que dicen detectar con más claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda o atención complementaria. Los que muestran menor conocimiento son los docentes de las fiscomisionales.

El ítem 24 tiene un nivel de significación de 0,016. De nuevo, los docentes de las escuelas particulares son los que dicen tener la capacidad de identificar los factores que indican en las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. Los que dicen mostrar menor capacidad son aquellos provenientes a las escuelas fiscomisionales.

La pregunta 34 tiene un nivel de significación de 0,029. Al contrario que los dos ítems anteriores, son las escuelas fiscales las que responden tener más conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con alteraciones de conducta. Los que menor conocimiento específico muestran son los docentes de las escuelas particulares.

En resumen, se observa que los docentes de las escuelas particulares son los que dicen detectar los casos de niños con necesidades especiales con mayor claridad y que factores indican en su proceso de enseñanza/aprendizaje. Mientras que las escuelas fiscales y fiscomisionales muestran menor conocimiento en estas dos parcelas. En cambio, al referirse a conocimientos específicos para trabajar dentro del aula con niños/as con alteraciones de conducta son las escuelas particulares las que muestran menor conocimiento ante esta problemática, al contrario que las escuelas fiscales y fiscomisionales que demuestran contar con estos conocimientos de trabajo con este colectivo. Ciertamente es que en las escuelas públicas existe más tipología diversa de niños/as que en las escuelas privadas.

En referencia a la escala de “Prácticas”:

Cuadro DP: Titularidad

PRÁCTICAS		
Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
37. Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características de alumno/a	-0,855	
38. Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales	-0,760	
39. Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as	-0,138	
40. En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los	-0,115	

alumnos/as		
41. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación	-0,954	
42. Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes	-0,100	
43. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades	-0,086	
44. Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la Inclusión	-0,997	
45. Construyo materiales para aquellos niños y niñas que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza-aprendizaje	-0,165	
46. Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad	-0,228	
47. Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula	-0,481	
48. Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as	-0,278	
49. Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo	*0,047	Fiscal. Media: 3,64 Fiscomisionales. Media: 3,43 Particulares. Media: 3,90
50. Atiendo a las necesidades que presentan los niños/as refugiados/as dentro del aula	-0,940	
78. Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula	-0,877	

En esta escala, solamente el ítem 49, demuestra que existen diferencias entre escuelas. Su nivel de significación es de 0,047. Se observa que los docentes de las escuelas particulares en su práctica demuestran más respeto por los alumnos/as sin discriminación ninguna que los docentes de fiscales y fiscomisionales.

Sobra la escala de “Contexto escolar”:

Cuadro DCE. Titularidad

CONTEXTO ESCOLAR		
Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
51. En mi institución sería complicado trabajar la Inclusión Educativa	*0,045	Fiscal. Media: 2,27 Fiscomisional. Media: 1,83 Particular. Media: 1,44
52. La inclusión es un tema importante en mi centro educativo	-0,415	
53. Mi centro brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión	-0,860	
54. Existen muchos casos de niños/as con necesidades educativas especiales en mi centro	-0,594	
55. Mi centro cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas	-0,546	
56. Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales	-0,736	
57. Los docentes muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas	-0,349	
58. El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas	-0,261	
59. Mi escuela es acogedora de todo tipo de alumnado	-0,472	
60. El proyecto educativo muestra como tema central y transversal la inclusión	-0,716	
61. Mi centro ha participado en formaciones respecto a la inclusión educativa para poder abordar casos específicos	-0,446	

62. Mi centro cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales	-0,669
63. Existe en mi centro, personas especializadas en inclusión educativa	-0,055
64. Mi escuela es tolerante con grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos/as niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo.	-0,211

En dicha escala solamente la pregunta 51 donde muestra que existen diferencias entre escuelas. Este ítem tiene un nivel de significación de 0,045. Los docentes de las escuelas fiscales son los menos optimistas en creer que las instituciones educativas es fácil trabajar la inclusión. En cambio las escuelas particulares creen que no sería complicado trabajarla. Se observa que el contexto escolar en las escuelas particulares es más propicio a la inclusión que las fiscales.

Respecto a la escala de “Contexto social”:

Cuadro DCS. Titularidad

CONTEXTO SOCIAL

Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
65. Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural	-0,120	
66. El tema de la inclusión está de moda	-0,186	
67. En Esmeraldas es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad	-0,127	
68. La sociedad Esmeraldeña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades	-0,672	
69. Falta orientación hacia temas como la inclusión	-0,349	
70. La educación inclusiva es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la	-0,146	

educación		
71. Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Esmeraldas	-0,987	
72. La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas persona que tengan capacidades diferentes	*0,014	Fiscal. Media: 2,05 Fiscomisional. Media: 1,87 Particular. Media: 2,60
73. La sociedad Esmeraldeña comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades	-0,167	
74. Se considera que las diferencias enriquecen la sociedad	-0,076	
75. Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las escuelas	-0,638	
79. La sociedad Esmeraldeña es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	-0,253	

En esta escala se encuentra el ítem 72 que muestra diferencias existentes entre la titularidad de las escuelas. Su nivel de significación es 0,014. Los docentes de las particulares son los más satisfechos diciendo que la ciudad cuenta con recursos suficientes para atender a todas aquellas personas con capacidades especiales, mientras que los más críticos son los de las fiscomisionales pensando que Esmeraldas no cuenta con recursos ni materiales, ni personales y de formación para atender a este colectivo de personas.

En resumen, en esta escala se contempla que los profesores de las fiscales son menos optimistas en suponer que en las escuelas es fácil trabajar esta temática frente a los docentes de las escuelas particulares que lo consideran menos complicado. Por último, en la escala del contexto social también se encuentran diferencias puesto que los docentes de las escuelas fiscomisionales son los más críticos al expresar que la ciudad no cuenta con los recursos adecuados para atender a la diversidad de la población mientras que los docentes de las particulares indican lo contrario.

5.4.3 Tabla de comparaciones por EDAD

Sobre la escala de “Actitudes”:

Cuadro DA. Edad

ACTITUDES		
Items	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
1.Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias	-0,549	
2.Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión	-0,780	
3. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula	-0,273	
4. Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características	-0,059	
5. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral	-0,015	Hasta 30: Media:2,94 31-40 años: Media: 3,34 41-50 años: Media: 3,29 51-60 años: Media: 2,92 + de 60 años: Media:2,84
6. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales	-0,363	
7. Creo que todas los niños/as con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en centros públicos.	-0,694	
8. Me gustaría recibir formación específica acerca de cómo abordar las necesidades educativas especiales	-0,086	
9. Estoy dispuesto a formarme en qué debo hacer como profesor/a en el aula para atender casos de necesidades educativas especiales	-0,435	

10. Considero que los niños y niñas indígenas requieren de un tratamientos especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros	-0,310	
11. Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tienen dificultades	-0,105	
12. Creo que el hecho de que hayan alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes	-0,793	
13. En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as	-0,318	
14. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales	-0,156	
15. Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema	-0,544	
16. Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as	-0,260	
17. Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	-0,278	
18. Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u	*0,017	Hasta 30: Media: 2,76 31-40 años: Media: 2,85 41-50 años: Media:2,68 51-60 años: Media:3,08 + de 60 años: Media: 3,37

otros		
77. Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela	**0,004	Hasta 30: Media: 2,94 31-40 años: Media: 3,24 41-50 años: Media: 3,28 51-60 años: Media: 3,32 + de 60 años: Media: 3,35

En esta escala se analiza que son 3 ítems -5,18 y 77- donde sí hay asociación significativa, es decir, no todos los grupos de edad son iguales.

En la pregunta 5, en nivel de significación es de 0,015. El grupo de edad de 31 a 40 son los encuestados que están más dispuestos a ir a cursos de formación fuera de su horario escolar –con una media de 3,34-, frente al grupo de más de 60 años que son los menos dispuestos a ello -2,84-. La tendencia en la actitud positiva es hacia los docentes jóvenes acumulando el porcentaje entre el baremos de 3 y 4 –“bastante” y “mucho”- respecto a los mayores.

El ítem 18 tiene un nivel de significación de 0,017. Observamos que los docentes de hasta 30 años son los que en menor medida piensan que los refugiados necesiten de una atención especial debido a sus problemas de marginación, aprendizaje y ritmo lento frente a los docentes de más de 60 años que sí piensan lo piensan. Se puede intuir que los jóvenes pueden ser menos prejuiciosos ante las minorías que los mayores.

En la pregunta 77, el nivel de significación es de 0,004. El grupo de edad de hasta 30 años son los que menos piensan que la violencia es importante trabajarla desde la escuela –con una media de 2,94- mientras los encuestados de más de 60 años piensan ser más importante -3,35-.

En resumen, en la escala de actitudes, son más positivos los grupos de edad jóvenes de hasta 30 años y de 31 a 40 años que los grupos de más de 60 años que son menos proclives a la inclusión.

Sobre la escala de “Conocimientos”:

Cuadro DC. Edad

CONOCIMIENTOS		
Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
19. La educación Inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas	-0,197	
20. La educación Inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad	-0,069	
21. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula	-0,60	
22. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula	-0,226	
23. Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza/aprendizaje	-0,532	
24. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as	*0,024	Hasta 30: Media:2, 50 31-40 años: Media: 2,28 41-50 años: Media: 2,40 51-60 años: Media: 2,70 + de 60 años: Media: 2,71
25. Conozco el marco legislativo relativo a la Inclusión educativa del Ecuador	-0,132	
26. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down	-0,662	
27. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo	-0,086	
28. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)	-0,065	

29. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con alteraciones de conducta	-0,439
30. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Parálisis cerebral	-0,496
31. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down	-0,992
32. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo	-0,421
33. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)	-0,622
34. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteraciones de conducta	-0,321
35. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral	-0,122
36. Tengo experiencia para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as indígenas	-0,225
76. He trabajado con problemas de violencia en el aula	-0,881

En esta escala, se encuentra la pregunta 24 donde existen diferencias entre los grupos de edad.

La pregunta 24 tiene un nivel de significación de 0,024. Son los docentes de edades comprendidas entre 51 a 60 y más de 60 años, los que dicen tener más capacidad de identificar los factores que indican en las dificultades de aprendizaje de sus alumnos frente a los que menos capacitados se sienten que son los grupos de edad de 31 a 40 años. El grupo de edad mayor dicen tener un mayor nivel de conocimientos. Es posible que a las personas de edades avanzadas les sea más fácil la detección de estos casos dado su número de años de ejercicio y experiencia docente.

Respecto a la escala de “Prácticas”:

Cuadro DP. Edad

PRÁCTICAS		
Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
37. Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características de alumno/a	-0,544	
38. Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales	-0,799	
39. Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as	-0,334	
40. En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as	-0,287	
41. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación	*0,022	Hasta 30: Media:2,76 31-40 años: Media:2,92 41-50 años: Media:3,03 51-60 años: Media: 3,18 + de 60 años: Media: 3,26
42. Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes	-0,664	
43. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades	-0,282	
44. Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la Inclusión	-0,279	
45. Construyo materiales para aquellos niños y niñas que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza-aprendizaje	-0,637	
46. Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad	-0,144	
47. Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula	-0,499	

48. Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as	-0,070	
49. Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo	*0,041	Hasta 30: Media:3,53 31-40 años: Media:3,49 41-50 años: Media:3,58 51-60 años: Media:3,65 + de 60 años: Media:3,76
50. Atiendo a las necesidades que presentan los niños/as refugiados/as dentro del aula	-0,940	
78. Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula	-0,877	

En esta escala, los ítems 41 y 49, demuestra diferencias entre los grupos de edad.

La pregunta 41 tiene un nivel de significación de 0,022. Son los más jóvenes – hasta 30 años-los que se coordinan menos con otros docentes en la resolución de casos motivo de preocupación tendiendo al valor 3 de la escala -con una media de 2,76-, frente a los grupos de edad más avanzados que están más predispuestos a coordinarse ante esta problemática tendiendo al valor 3 y 4 de la escala -con una media de 3,26-.

El ítem 49 tiene un nivel de significación de 0,041. Los docentes que más muestran respeto por todos los alumnos sin distinción de ningún tipo son los más mayores siendo el mayor porcentaje hacía el valor máximo de la escala -3,76-. Si es cierto, que las medias son similares ya que las diferencias son mínimas entre los 5 grupos de edad.

Sobre la escala “Contexto escolar”:

Cuadro DCE. Edad

CONTEXTO ESCOLAR		
Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
51. En mi institución sería complicado trabajar la Inclusión Educativa	-0,929	
52. La inclusión es un tema importante en mi centro educativo	-0,571	
53. Mi centro brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión	-0,491	

54. Existen muchos casos de niños/as con necesidades educativas especiales en mi centro	-0,368	
55. Mi centro cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas	-0,196	
56. Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales	-0,107	
57. Los docentes muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas	-0,872	
58. El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas	-0,557	
59. Mi escuela es acogedora de todo tipo de alumnado	-0,212	
60. El proyecto educativo muestra como tema central y transversal la inclusión	-0,638	
61. Mi centro ha participado en formaciones respecto a la inclusión educativa para poder abordar casos específicos	-0,463	
62. Mi centro cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales	-0,690	
63. Existe en mi centro, personas especializadas en inclusión educativa	*0,000	Media: 1,82 Media: 1,34 Media: 1,35 Media: 1,23 Media: 1,21
64. Mi escuela es tolerante con grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos/as niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo.	-0,649	

En esta escala, se encuentra solamente la pregunta 63 con un nivel de significación de 0,000. Este ítem es el más representativo de todo el cuestionario respecto a los grupos de edades.

Las medias, en todos los grupos de edad, son bajas. Los docentes de hasta 30 años, dicen que en su centro existe recurso humano especializado en inclusión educativa -con una tendencia hacia el valor 2 de la escala- frente, a los docentes de más de 60 años que, son menos optimistas inclinándose hacía al valor menor de la escala con una media de 1,21.

En referencia a la escala de “Contexto social”:

Cuadro DCS. Edad

CONTEXTO SOCIAL		
Ítems	Nivel de significación	Tendencia a la diferencia
65. Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural	-0,117	
66. El tema de la inclusión está de moda	-0,987	
67. En Esmeraldas es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad	-0,494	
68. La sociedad Esmeraldeña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades	-0,413	
69. Falta orientación hacia temas como la inclusión	-0,559	
70. La educación inclusiva es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación	-0,882	
71. Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Esmeraldas	-0,410	
72. La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas persona que tengan capacidades diferentes	*0,034	Hasta 30: Media: 2,06 31-40 años: Media:2,24 41-50 años: Media:2,06 51-60 años: Media:1,96 + de 60 años: Media:2,18
73. La sociedad Esmeraldeña comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades	**0,003	Hasta 30: Media: 2,29 31-40 años: Media:2,76 41-50 años: Media:2,69 51-60 años: Media:2,67 + de 60 años: Media:3,00

74. Se considera que las diferencias enriquecen la sociedad	-0,387
75. Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las escuelas	-0,820
79. La sociedad Esmeraldeña es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo	-0,498

En esta escala se identifica el ítem 72 y 73 que muestran diferencias entre los grupos de edades de los encuestados.

La pregunta 72 tiene un nivel de significación es 0,034. El grupos de edad de 31 a 40 años son los que son más optimistas en decir que la ciudad tiene recursos necesarios para atender a todas las personas con una tendencia mayor hacia los valores medios de la escala -con una media de 2,24-, frente a los menos optimistas que son los encuestados de más de 60 años con una media de 2,18.

El ítem 73 tiene un nivel de significación de 0,003. Se observa que el grupo de edad más avanzada dice que la sociedad Esmeraldeña sí comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades -3,00- frente al grupo de edad más joven son más críticos pensando que su sociedad comparte este propósito -2,29-. En este caso, la tendencia de porcentajes más alta se encuentra en el grupo de edad avanzada frente a los docentes más jóvenes.

5.5 ESTUDIO DE PERFILES

En este apartado se presenta el estudio de perfiles realizado a partir de las valoraciones emitidas por el profesorado. Como variables para establecer los perfiles, se han tomado los totales de cada una de las dimensiones:

- Actitudes
- Conocimientos
- Prácticas
- Contexto escolar
- Contexto social

Se ha llevado una exploración de perfiles a partir de *Análisis de Conglomerados de K-Medias*, con el objetivo de identificar estadísticamente a nivel multivarido perfiles diferenciales de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas, mediante el SPSS -versión 19- bajo licencia de la Universitat de València. De este modo, se han examinado posibles agrupaciones de casos caracterizados por las variables que a continuación se explican. Las exploraciones se han llevado a cabo para soluciones de agrupación de 2 a 4 grupos.

Tras los resultados, se seleccionó como procedimiento más representativo el de dos grupos. Las variables que se han tenido en cuenta para caracterizar los perfiles fueron las siguientes:

- Sexo del encuestado
- Titularidad de los centros
- Edad del encuestado
- Años de docencia

La estrategia de exploración se ha basado en los siguientes puntos:

1. Se han analizado los perfiles de valoración que se dan a partir de los totales de cada una de las dimensiones.

2. Hemos explorado soluciones de clasificación o conglomeración de grupos, desde 2 a 4 grupos.
3. Los criterios que se han tenido en cuenta para seleccionar la solución más adecuada son los siguientes:
 - a. Entendiendo que una clasificación es de calidad, cuando los perfiles que ofrecen los grupos identificados presenten en la mayor parte de dimensiones, diferencias estadísticamente significativas a partir de análisis de varianza entre los grupos resultado de cada análisis.
 - b. Como un criterio adicional, se concibe que la agrupación es adecuada siempre y cuando no ofrezca como resultados, grupos residuales, es decir, grupos en los que el número de casos sea igual o inferior al 10% del total de casos estudiado en cada análisis.
 - c. También se ha tenido en cuenta que los perfiles sean escalares, es decir, que los perfiles de los grupos correspondan a niveles de valoración (positiva-negativa) por dimensiones.
 - d. Cuando no se cumplan de igual manera en las soluciones analizadas, los criterios anteriores, se asume que es preferible la solución más simple, es decir, la que incluya menor número de grupos.

Los resultados obtenidos en las exploraciones de conglomeración con las valoraciones de profesores en los totales de dimensiones se comentan a continuación.

5.5.1 Exploración mediante Análisis de Conglomerados de K-Medias a partir de las valoraciones de los docentes.

En el caso del colectivo de docentes, de entre las soluciones obtenidas en los análisis realizados 2 a 4 grupos, se pueden realizar las siguientes consideraciones:

Cuadro P0. Síntesis de indicadores de las soluciones obtenidas mediante conglomerados de k-medias a partir de las valoraciones de los docentes en las dimensiones.

Solución Según n° de grupos	N° Iteraciones necesarias para convergencia del modelo	N° de diferencias significativas entre dimensiones de los perfiles	N° de casos en cada grupo
2	9	5	G1: 189; G2: 103
3	7	5	G1: 156; G2: 17; G3: 119
4	7	5	G1: 2; G2: 19; G3: 154; G4: 117

- La solución de dos grupos es la más adecuada, cumpliendo en general todos los criterios descritos anteriormente, de mejor manera que las otras soluciones.
- A partir de la solución de 3 y 4 grupos se identifican grupos residuales. Aunque haya diferencias significativas entre los perfiles, no se continuó el análisis eligiendo la solución más adecuada la de 2 grupos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el conglomerado de K-medias para la solución de dos grupos, son los siguientes⁷³:

1. El estudio con dos grupos obtiene un número de casos en cada conglomerado de 292 teniendo el primero grupo 189 y el segundo 103 tal y como muestra el cuadro P1. Se afirma que son dos grupos representativos del total.

⁷³ Los resultados obtenidos para las otras soluciones (3y 4 grupos) se aportan en el Anexo 4.

Cuadro P1. Número de casos en cada conglomerado

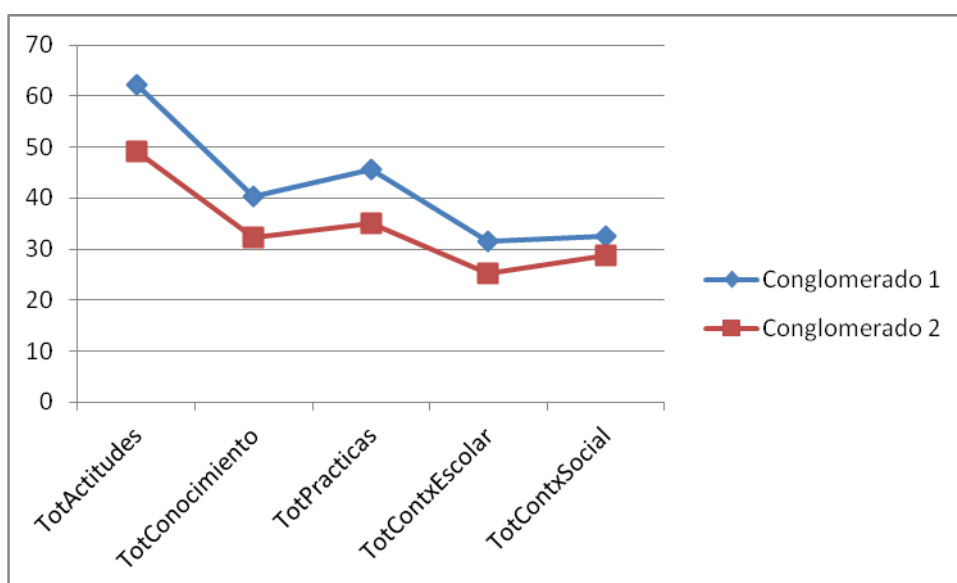
Conglomerado	1	189,000
	2	103,000
Válidos		292,000
Perdidos		29,000

2. En cuanto a los conglomerados finales –centroides-, se observa que el grupo 1 obtiene medias más altas en todas las escalas que el grupo 2. En otras palabras, el grupo 1 tiene más preparación en inclusión educativa que el segundo grupo. En el cuadro P2 podemos observar la tendencia del grupo 1 y el 2, superando el primero al segundo.

Cuadro P2. Centro de los conglomerados finales

	Conglomerado	
	1	2
Actitudes	62,31	49,05
Conocimientos	40,28	32,26
Prácticas	45,70	35,16
Contexto Escolar	31,62	25,25
Contexto Social	32,58	28,79

Gráfico P2. Perfiles de ambos grupos



4. Tal como se observa a continuación con un total de 9 iteraciones se consigue la convergencia de la solución de dos grupos como se expone en el cuadro P3.

Cuadro P3. Historial de iteraciones para conglomerado de K-medias

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados	
	1	2
1	30,678	35,926
2	1,312	3,323
3	,890	1,735
4	,323	,634
5	,319	,640
6	,265	,494
7	,119	,214
8	,069	,127
9	,000	,000

5.5.2 Caracterización diferencial de los grupos identificados.

Una vez se dispone de una clasificación multivariada de los sujetos encuestados, se puede abordar su caracterización en función de diversas variables diferenciales. Para ello, se contrastan los grupos identificados en la solución de dos conglomerados, con las variables: Sexo, Edad, Titularidad de Centros y Años de Docencia.

El objetivo es analizar si existen características propias para cada uno de los grupos. Ello permitirá orientar de mejor manera el diseño de líneas de formación diferenciadas en virtud de las características estudiadas, que tengan peso diferencial.

Los perfiles de los dos grupos presentan diferencias estadísticamente significativas en todas las variables, a excepción de la variable “sexo” de los sujetos, tal como se observa en el cuadro P0a.

Cuadro P0a. Anova para conglomerado de perfil

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	Gl		
Actitudes	11728,452	1	66,908	290	175,292	,000
Conocimiento	4280,614	1	37,550	290	113,997	,000
Prácticas	7417,992	1	41,431	290	179,046	,000
Contex. Escolar	2706,797	1	34,178	290	79,196	,000
Contex. Social	957,781	1	18,281	290	52,393	,000

1. En cuanto al porcentaje de los docentes por grupos para las cuatro variables, se observa que:

- En la variable “sexo” el grupo 1 está conformado preferentemente por profesorado masculino, mientras que el grupo 2 viceversa (Cuadro P1a).

-Sobre la variable “edad”, es el grupo 1 el que tiene mayor porcentaje de profesorado de entre todas las edades (Cuadro P1b).

-Respecto a la “titularidad de los centros” se muestra que el grupo 1 cuenta con más docentes tanto de los centros fiscales, fiscomisionales como particulares (Cuadro P1c).

-Por último, la variable “años de docencia” muestra que el grupo 1 es el que más experiencia tiene obteniendo los mayores porcentajes en todos los rangos (Cuadro P1d).

No obstante ninguna de estas tendencias presenta significación estadística. Por ello, se asume que los perfiles identificados no se asocian en ninguna de las variables diferenciales consideradas.

Cuadro P1a. Porcentaje de docentes. Sexo

	1	2
Femenino	64,2%	35,8%
Masculino	71,9%	28,1%

Cuadro P1b. Porcentaje de docentes. Edad

	1	2
Hasta 30 años	46,7%	35,3%
De 31 a 40 años	74,3%	25,7%
De 41 a 50 años	57,1%	42,9%
De 51 a 60 años	65,9%	34,1%
Más de 60 años	71,4%	28,6%

Cuadro P1c. Porcentaje de docentes. Titularidad

	1	2
Fiscales	65,4%	34,6%
Fiscomisionales	64,3%	35,7%
Particulares	87,5%	12,5%

Cuadro P1d. Porcentaje de docentes. Años de docencia

	1	2
Hasta 5 años	68,2%	31,8%
De 6 a 15 años	74,0%	26,0%
De 16 a 25 años	63,1%	36,9%
De 26 a 35 años	58,7%	41,3%
Más de 36 años	68,6%	31,4%

2. En cuanto a la pertenencia al grupo, se observa que ninguno de éstos muestra diferencias, es decir, en su globalidad los perfiles no se diferencian⁷⁴. Según las variables tenidas en cuenta, se mostraran los cuadros relativos a las medidas simétricas con el objetivo de centrarnos en el valor de significación que demuestra la no diferencia entre los perfiles.

- La variable “Sexo” es de 0,276 (Cuadro P2a)
- La variable “Edad” es de 0,436 (Cuadro P2b)
- La variable “Titularidad” es de 0,424 (Cuadro P2c)
- La variable “Año de docencia” es de 0,406 (Cuadro P2d)

⁷⁴ Con independencia que en cada escala existan algunos ítems que resulten defectuosos.

Cuadro P2a. Medidas simétricas. Sexo

	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,276
N de casos válidos	258

P2b. Medidas simétricas. Edad

	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,436
N de casos válidos	279

P2c. Medidas simétricas. Titularidad de centro

	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,424
N de casos válidos	279

P2d. Medidas simétricas. Año de docencia

	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,406
N de casos válidos	281

Según los datos mostrados, se observa que no existe una muestra característica de población que pueda tener un perfil más o menos favorecedor de la inclusión educativa en general. Considerando las variables analizadas -sexo, edad, titularidad de centro y años de docencia-, no sería necesario especificar particularidades en los programas de formación. Se podría en consecuencia, desde esta perspectiva, establecer lineamientos generales para un programa de intervención común que abordara la mejora del profesorado hacia la inclusión, en el conjunto de dimensiones consideradas - actitudes, conocimientos, prácticas...-.

A continuación, una vez realizado el análisis y la discusión de los resultados, finalmente pasamos con las conclusiones del estudio.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

Síntesis de resultados y conclusiones

“Una búsqueda siempre comienza con la suerte del principiantes, y termina con la prueba del conquistador” (Paulo Coelho)

6.1 SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS.

Para poder realizar una recapitulación de los resultados de este estudio, en primer lugar, nos debemos remitir al objetivo principal que, posteriormente, señaló las vías fundamentales de trabajo.

El propósito principal fue conocer las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes preuniversitarios de la ciudad de Esmeraldas ante la educación inclusiva. Se conciben las tres dimensiones como particularidades esenciales que describen el trabajo de los docentes en la adaptación de la educación a las capacidades especiales de los alumnos en las escuelas y aulas. Parece oportuno rescatar, en estos momentos, la definición de inclusión que hace Parrilla (2008, p. 30) reconociendo a la escuela inclusiva “como una comunidad de todos, reconociendo el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona”.

Para este objetivo general se planteó el diseño de un instrumento de recogida de datos –primer objetivo específico que se explicará a continuación- que permitiera indagar y conocer cuáles eran las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes ante la educación inclusiva en la ciudad de Esmeraldas, además de un cuestionario de contexto y social.

Se realizó un primer estudio sobre la calidad métrica del instrumento.

Este estudio ha permitido comprobar la calidad del instrumento empleado. Los resultados analizados, sugieren una adecuada consistencia interna del instrumento utilizado.

El análisis de las propiedades métricas y la calidad del cuestionario se realizan a través del análisis del coeficiente Alfa de Cronbach y según la teoría de la Teoría Clásica de los Tests (TCT).

Los resultados obtenidos de las 5 escalas, son:

Sobre las propiedades métricas de la escala de actitudes se muestra que tiene un buen nivel de fiabilidad global con un Alfa de Cronbach de 0.824. En esta escala el conjunto de los ítems aportan significativamente siendo tres reactivos, el 10, 11 y 17, los que bajan la fiabilidad teniendo un bajo coeficiente de homogeneidad como 0,247, 0,236 y de nuevo 0,247 mostrando un incremento muy reducido entre los tres.

Sobre las propiedades métricas de la escala de conocimientos se encuentra un Alfa de Cronbach con buen nivel de fiabilidad siendo de 0,783. De nuevo, la mayoría de ítems aportan fiabilidad al instrumento pero existen tres reactivos defectuosos, el 19, 20 y 21, con bajo nivel de coeficiente de homogeneidad respectivamente 0,234, 0,171 y 0,247.

La escala de prácticas, muestra un nivel de fiabilidad alto ya que el coeficiente de Alfa de Cronbach es 0.868. En esta escala todos los ítems aportan significativamente fiabilidad siendo inexistentes los ítems defectuosos.

Sobre las propiedades métricas de la escala de contexto escolar, su Alfa de Cronbach constituye un buen nivel de fiabilidad global siendo 0,775. Se encuentra un

ítem, el 51, con bajo coeficiente de homogeneidad (-0,055) que resta fiabilidad al instrumento.

En cuanto las propiedades métricas de la escala del contexto social se muestra una media fiabilidad global siendo su Alfa de Cronbach de 0.574. En esta escala, son dos ítems los defectuosos, los 65 y 67, con un coeficiente de homogeneidad 0,040 y -0,104, cuya presencia reduce el nivel de fiabilidad de las escuelas.

Por último, en análisis de las propiedades métricas del instrumento como unidad muestra un nivel medio-alto de fiabilidad siendo Alfa de Cronbach un 0,720. Por tanto, se confirma la calidad global del instrumento, siendo la escala sobre “prácticas” la que mayor fiabilidad aporta al instrumento empleado y la que menos la de “contexto social”.

El instrumento utilizado ha permitido conocer la realidad de Esmeraldas respecto a las características actitudinales, cognitivas y prácticas de los docentes ante la educación inclusiva, además de conocer el contexto escolar y social donde se sitúan. Para ello, se analizó dicho contexto mediante el diseño de encuesta. El cuestionario fue aplicado a 321 encuestados pertenecientes de 88 escuelas. Las conclusiones extraídas sobre las tres escalas, son las siguientes:

Sobre las actitudes, los docentes dicen tener una actitud inclusiva hacia esta tipología de alumnado en sus aulas mostrando una predisposición positiva a la atención de las demandas de todos los niños/as. Existen desajustes entre aquellas preguntas formuladas en general, donde las puntuaciones son más altas, frente a aquellas que hacen referencia a lo específico, siendo éstas puntuadas bajas, lo que demuestra que en el plano general la actitud hacia la inclusión en la escuela es positiva pero se muestra “menos inclusiva” cuando la actitud hace referencia al trabajo propio *in situ* de los docentes.

Sobre los conocimientos, diferenciando entre el académico y el cotidiano, según lo explicado en el quinto capítulo, se indica que ambos conocimientos son de nivel muy básicos, es decir, los docentes preuniversitarios no cuentan con formación respecto al proceso inclusivo dentro de las escuelas/aulas. De hecho, y recordando de nuevo el capítulo anterior, no existe la especialización que se dirija a una mejor formación de los docentes ante este tipo de situaciones en el aula, siendo necesario un cambio en la

concepción del término “inclusión educativa” o “educación inclusiva”. Se admite como única forma de tratamiento para estos niños exclusivamente los centros especiales, lo que dificulta que el proceso inclusivo sea real y de calidad. En líneas generales, las respuestas a los ítems de esta escala muestran déficit en los conocimientos de los profesionales destacando una percepción ambivalente de los mismos. Se presentan carencias en la percepción de educación inclusiva, que únicamente es pensada para aquellos niños con dificultad sensorial, física y psicológica, y déficit en el conocimiento del marco legislativo por el que se rige el país. No conocen las diferentes necesidades educativas especiales expuestas en el cuestionario, no han trabajado con la mayoría de éstas por lo que no cuentan con estrategias y habilidades para su abordaje. Los datos muestran que el colectivo tratado en las escuelas ordinarias son solamente aquellos niños con dificultades de aprendizaje y con conductas violentas. Desde los conocimientos de los docentes se percibe la visión reduccionista que tienen sobre la escuela inclusiva.

En este cambio de conceptualización sobre la educación inclusiva, se rescatan las palabras de Salinas, Beltrán, San Martín et al (1996, p.23) que expresan que, en ocasiones, es “un debate complicado donde a veces el interés político, burocrático o laboral priman sobre el interés social o particular de los niños y niñas con deficiencias o diferencias”.

Finalmente, sobre las prácticas se destacan acciones positivas en la mayoría de respuestas. Se puede generalizar demostrando que los docentes dicen poseer y manifestar prácticas inclusivas dentro del aula con sus todos sus alumnos sin exclusiones. Indican que realizan informes personalizados para cada alumno, en las actividades de aula se respetan las diferencias, construyen materiales adaptados que ayuden a los niños que lo requieran, ofrecen apoyo a todos los alumnos son distinción, etc...Sin embargo, esta afirmación respecto a sus prácticas contrasta con su concepción de escuela inclusiva.

Se encuentra como hallazgo que entre la escala de actitudes y la de prácticas existe una vinculación, ya que la mayoría de docentes poseen actitud y práctica positiva ante la inclusión. Constan pequeños desajustes entre la actitud manifestada y los que dicen y hacen pero, en líneas generales, la tónica es lineal.

De esta forma se da cuenta del cumplimiento del primer objetivo específico de este trabajo que fue:

- ☑ Diseñar un instrumento de recogida de datos que nos permita explorar las actitudes, conocimientos y prácticas –junto al contexto educativo y social- de los docentes preuniversitarios de la ciudad de Esmeraldas ante la educación inclusiva.

Los otros objetivos específicos eran:

- ☑ Conocer el estado de desarrollo de la educación inclusiva en los países de América Latina, y la repercusión que ello ha tenido en la formación de los docentes.
- ☑ Conocer los conocimientos de los docentes ante la inclusión.
- ☑ Recoger información acerca de las actitudes de los docentes frente a la diversidad -funcional y cultural- del alumnado.
- ☑ Describir que prácticas son las empleadas por los docentes.
- ☑ Identificar factores del contexto educativo y contexto social que pueden relacionarse y/o influir en el proceso de educación inclusiva en Esmeraldas.

Los objetivos específicos han sido conseguidos a lo largo del trabajo.

Sobre el conocimiento del estado de desarrollo de la educación inclusiva en América Latina, se afirma que hay un compromiso hacia ésta, por parte de los diferentes países y sus respectivos organismos, sin la existencia de una repercusión real y efectiva en la formación docente.

El contexto escolar se describe como hospitalario pero, a su vez, no es favorable a atender a la diversidad de alumnado, es decir, las instituciones sí tienen una inclinación inclusiva pero la realidad es que no disponen de los recursos necesarios, tanto materiales como humanos.

Tras el análisis se confirma que las escuelas tropiezan con la dificultad de poder llevar a la práctica la inclusión ya que sin recursos el proceso inclusivo nunca podrá llevarse a la práctica. Al igual que en el análisis sobre la escala de “actitudes”, existe

una predisposición positiva ante la inclusión educativa de todos los niños y niñas pero la realidad del contexto al no albergar los servicios suficientes para ello complica la situación inclusiva en los centros. A esta situación que impide que la inclusión se haga real se suma la conceptualización limitada por parte de los docentes sobre la temática y las actitudes/prácticas inclusivas que hay que seguir profundizando.

En este aspecto se observan deficiencias alrededor de: inexistencia de departamentos especializados que se encarguen de las cuestiones de atención psicopedagógica, infraestructura escolar inadecuada, necesidad de rehabilitación y/ modernización espacio físico, carencia de materiales y medio didácticos adaptados para el proceso de enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales, etc...

De nuevo, se apunta lo expresado por Gimeno (1988, p. 198) sobre que “el profesorado no decide su acción en el vacío sino que el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución tiene sus normas” dando razón a su experiencia. Por tanto, y recogiendo las palabras de la Organización de los Estados Americanos 2006, p.65) en este contexto “se encuentra[n] permanentemente con docentes que, ante la ausencia de una respuesta institucional frente al nuevo escenario social, improvisan soluciones informales, con mayor o menor grado de éxito”, en el caso esmeraldeño con escaso éxito.

Se concluye que el contexto escolar es un obstaculizador del proceso inclusivo en Esmeraldas, por lo que se insiste en la necesidad de que las escuelas adquieran los recursos básicos didácticos, tecnológicos y humanos adecuados que favorezca la inclusión en los centros de la ciudad y en sus aulas.

Por último, el análisis de la sociedad esmeraldeña ante la inclusión muestra que es discriminadora del “diferente”. La ciudad no está preparada para incluir a la diversidad de la población pero, al igual que en el contexto escolar, existe una predisposición de la mayoría de la población en querer reducir las desigualdades considerando enriquecedora la coexistencia de personas con diferentes características en el mismo espacio social. Otra vez, nos encontramos que la realidad contextual dificulta el proceso, es decir, la sociedad esmeraldeña querría un contexto inclusivo pero el escenario social real no lo permite. A modo de conclusión, y reafirmando en lo expresado en el capítulo anterior, existe un desajuste entre el “ser” y el “pretender ser”.

Después del análisis realizado, se considera que para conseguir dicha inclusión en la educación se debe optimizar ambos contextos intentando mejorar el ámbito escolar-pedagógico, como también, mejoras sociales en la atención a las necesidades de diversos colectivos de personas, todo ello, inmerso en el desarrollo de una cultura inclusiva docente que esté impregnada de valores comprensivos y formación teórico/didáctica para conseguir una mayor eficiencia en la labor docente.

Además de la importancia de realizar una síntesis sobre los resultados, del mismo modo, es necesario remitirse al análisis cuantitativo que se ha realizado, de forma complementaria, a través de un estudio diferencial y de perfiles. A continuación se muestran los resultados obtenidos de dichos estudios.

El estudio diferencial univariado realizado para contrastar la igualdad de medias de tres o más grupos independientes (González y Jornet, 2010) y atendiendo a las variables “sexo”, “titularidad” y “edad”, concluye de la siguiente manera:

En la variable “sexo” de la escala de actitudes existen diferencias entre mujeres y hombres, siendo las primeras las que dicen estar menos satisfechas y habilitadas para atender a la diversidad mientras que los hombres muestran una condición más favorable al tratamiento de la diversidad del alumnado como factor positivo para la educación en valores dentro del aula. En cuanto a la escala de conocimientos los niveles de significación no muestran diferencias entre sexos. Sobre las prácticas sí hay una tendencia diferencial entre mujeres y hombres, siendo el sexo femenino más proclive a atender los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y trabajar en colaboración con las familias que los hombres. Respecto al contexto escolar, las mujeres son más críticas respecto a la formación del profesorado en inclusión y el desarrollo de las instituciones para atender con calidad a la diversidad del alumnado siendo los hombres más optimistas antes tales cuestiones. Finalmente, en cuanto al contexto social no se encuentran tendencias diferenciales entre sexos.

En la variable “titularidad” respecto a la escala actitudes sí existen diferencias entre escuelas fiscomisionales, fiscales y particulares⁷⁵. Los docentes de las primeras,

⁷⁵ Se recuerda que las escuelas fiscomisionales son aquellas “concertadas”, las fiscales “públicas” y las particulares “privadas”.

son los que se consideran más capacitados para atender a este colectivo de alumnos y alumnas, los de las fiscales se muestran más reflexivos sobre su labor ante la inclusión y, por último, los profesionales de las escuelas particulares, son los que muestran actitudes menos inclusivas obteniendo las medias más bajas. Se encuentra una divergencia entre la escuela pública/concertada y la privada ante la inclusión educativa. Sobre la escala de conocimientos, también se hallan discrepancias entre centros. Las fiscomisionales y fiscales muestran menor conocimiento en la detección de casos especiales y los factores que indican en el proceso de enseñanza/aprendizaje de estos niños, frente a los docentes de las escuelas particulares que muestran mayor conocimiento en estos dos asuntos. Sin embargo, haciendo alusión a conocimientos académicos son las particulares las que no cuentan con conocimientos sobre el abordaje de las alteraciones de conducta, siendo las fiscales y fiscomisionales que demuestran más nociones en el tratamiento de este colectivo. Se entiende que son las escuelas públicas y concertadas albergan más estudiantes con conductas inadaptativas que las privadas. En la escala de prácticas los docentes de las fiscales y fiscomisionales son los que manifiestan más rechazo a los niños especiales que los de las particulares. Se intuye que son los docentes de las primeras instituciones los que se enfrentan diariamente con esta tipología de alumnos por lo que son los que tienen una visión más realista de la situación y de las dificultades que supone atender a este tipo de alumnos cuando no se dispone de los apoyos necesarios

Sobre el contexto escolar, se observa que los docentes de las fiscales son menos optimistas en suponer que en las escuelas es fácil trabajar esta temática frente a los docentes de las escuelas particulares que lo consideran menos complicado. Por último, en la escala del contexto social también se encuentran diferencias puesto que los docentes de las escuelas fiscomisionales son los más críticos al expresar que la ciudad no cuenta con los recursos adecuados para atender a la diversidad de la población mientras que los docentes de las particulares indican lo contrario.

Finalmente, el estudio diferencial de la variable “edad” respecto a la escala de actitudes muestra diferentes resultados según la franja de edad. Los docentes más jóvenes, de hasta los 30 y de 31 a 40 años, son más proclives a la inclusión que los grupos de edad mayores. En los conocimientos, los de edades avanzadas dicen que

detectan con mayor claridad las necesidades educativas especiales de los educandos, teniendo en cuenta que son éstos los que más años de práctica tienen. Sobre las prácticas, son los más jóvenes los que dicen que se coordinan menos con otros profesionales en el abordaje de las capacidades especiales y muestran menor respeto a la diversidad. Es resaltable que en esta escala las medias son homogéneas con lo que las diferencias entre grupos de edad son mínimas. En la escala del contexto escolar, todos los grupos de edad mantienen medias muy bajas, son los más jóvenes hasta los 30 años, los que creen que en sus centros existen recursos humanos especializados frente a los más críticos que es el grupo de edad de docentes mayores a 60 años. Por último, la escala sobre el contexto social muestra que los docentes más jóvenes, entre 31 y 40 años, son más críticos sobre lo que “debería ser” la ciudad y más optimistas respecto a la existencia de recursos necesarios para atender a todo tipo de personas, frente a los de edad más avanzada que manifiestan una visión más realista sobre lo que Esmeraldas posee y menos optimistas acerca de sus recursos.

Una vez realizado el estudio diferencial de las variables anteriormente indicadas, se siguió el análisis a través de un estudio de perfiles que sirviera para contrastar la igualdad entre las medias de dos o más población independientes (González y Jornet, 2012) pretendiendo identificar a nivel estadístico perfiles diferenciales de docentes en Esmeraldas.

Sobre el estudio diferencial multivariado, se encuentran dos grupos representativos a través de la caracterización de las escalas. De los dos grupos representativos del total, es el grupo uno el que obtiene más altas sus medias en las 5 escalas, por lo que, éste es el más preparado para la inclusión. Los perfiles de ambos grupos muestran diferencias estadísticamente significativas.

Sobre la pertenencia al grupo no se hallan diferencias entre los perfiles siendo la globalidad de ellos homogénea. Para finalizar este apartado, se expresa que sobre las medidas simétricas de las variables seleccionadas no existe población proclive a la inclusión lo que demuestra que la distribución global está tanto a favor o en contra de la misma. En resumen, no existe una muestra característica de población que pueda tener un perfil más o menos favorecedor de la inclusión educativa en general. Considerando las variables analizadas, no sería necesario especificar particularidades en los programas de formación. Se podría en consecuencia, desde esta perspectiva, establecer

lineamientos generales para un programa de intervención común que abordara la mejora del profesorado hacia la inclusión.

6.2 LÍNEAS PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Tras los datos extraídos del análisis, se hace crucial exponer unos lineamientos a tener en cuenta en el desarrollo de un plan de formación de profesorado para mejorar las acciones en educación inclusiva.

En esta línea se sostiene la idea expuesta por Sánchez y Valcárcel (2002, p. 163) cuando se indica que los programas de formación pedagógica para los docentes:

Intentan que el profesor posea los conocimientos y las destrezas suficientes que le permitan llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz que analice sus propias características personales y cómo éstas puedan repercutir en el proceso de enseñanza y que adquiera estrategias reflexivas que le permitan analizar su actuación docente y tomar decisiones encaminadas a un conjunto de perfeccionamiento pedagógico.

Al darse cuenta de la escasa formación pedagógica en inclusión educativa en el profesorado de Esmeraldas, se piensa que el desarrollo de unos ejes a tener en cuenta en materia inclusiva, y siguiendo el pensamiento de las mismas autoras, ayudaría a mejorar su formación pedagógica definiendo sus aprendizajes, ayudando a lograrlos y finalmente comprobarlos. Por ello se hace necesario trazar unas líneas de formación específicas “para complementar los conocimientos considerados necesarios para que los docentes adquieran las competencias imprescindibles... [y] para profundizar en aquellos núcleos en los que el profesorado desea profundizar” (Valcárcel y Tejedor, 2005, p. 135).

Se cree que la formación, recogiendo las palabras de Zabalza y Zabalza (2011, p. 108), es:

El gran recurso para la mejora de los procesos educativos. Es poco previsible que las cosas mejoren sin más o por arte de magia, o que lo hagan por un simple acto de voluntad de los interesados (...). Lo que significa que si se quiere introducir una

innovación o si se quiere mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo, resulta imprescindible recibir formación que [les] prepare para ello.

Tras lo dicho, las líneas a desarrollar son:

A nivel general:

Antecedentes teóricos y enfoque conceptual sobre educación inclusiva.

Es importante definir los principios pedagógicos que sustentan el movimiento inclusivo a nivel internacional, y la clarificación en la definición de los conceptos básicos en la temática para la comprensión global de este fenómeno educativo (versando sobre conceptos de diversidad, integración, inclusión, necesidades educativas especiales, multiculturalidad, interculturalidad, escuela inclusiva, adaptaciones curriculares sobre el cómo y que enseñar y evaluar, entre otros), concretando dicha revisión teórico/conceptual de acuerdo al marco legal de Ecuador en materia intercultural e inclusiva. Como indica, por un lado, la Agencia Europea para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales (2010, p. 3) una línea imprescindible en la formación docente en inclusión es la “clarificación del lenguaje en referencia a la inclusión y la diversidad: La clasificación y catalogación (...) la comprensión de las premisas subyacentes y asociadas, además de las implicaciones en el uso de las diversas terminologías” y, por otro lado, la UNESCO (2006) expresa que una de las claves del éxito es “la existencia de un marco teórico que orient[e] el diseño y la aplicación, una filosofía de base sobre la que arraigar las propuestas innovadoras” (Rodríguez y Torrego, 2013, p.91).

Perfil del profesorado inclusivo

Características personales y formativas que el profesorado inclusivo debe tener para una actuación de calidad.

En palabras de Masferrer y Peñalver (2008) un profesor debe tener una serie de particularidades referentes a: saber trabajar y comunicarse con otros docentes, informar a los alumnos sobre los niños con N.E.E que

existen en el aula para crear convivencia inclusiva, preparación teórico y práctica específica, actitudes y valores positivos, etc...

- Población objetivo a atender (dificultades de aprendizaje, Síndrome de Down, Síndrome del Espectro Autista, niños pertenecientes a minorías étnicas, entre otros).

Dar a conocer la amplia tipología de niños que deben ser abordados específicamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Autores como Sánchez y Torres (1997) dicen que es importante, apelando a la actitud profesional, conocer el grupo concreto de alumnos que se atienden en el aula, con lo cual, es esencial toda la información acerca de ellos y sus capacidad.

- Condiciones beneficiosas y obstaculizantes en la educación inclusiva.

Mostrar que factores pueden entorpecer y retrasar la inclusión y que asuntos son beneficiosos para hacer de la inclusión educativa una realidad. Es significativo saber identificar dichos elementos en la evaluación de su quehacer diario. Ainscow (2005) indica que uno de los retos del sistema educativo es eliminar los factores o procesos de exclusión generados por motivos de diferente índole –etnia, religión, sexo o capacidad- y optimizar las condiciones beneficiosas.

- Formar en metodologías y estrategias de intervención en el aula.

Enseñar estrategias y actividades innovadoras en inclusión educativa incluyendo destrezas para la resolución de conflictos en el aula, tanto de forma individual como colectiva. Ainscow y Booth (2000) lo llaman el desarrollo de “prácticas inclusivas” refiriéndose a las actividades realizadas dentro del aula que tienen en cuenta las necesidades del alumnado y reflejan los valores del profesorado junto a la cultura y política escolar.

- Elaborar materiales educativos que contribuyan a la práctica inclusiva para atender a la diversidad del alumnado.

Promover la creación y elaboración de materiales que ayuden a adaptar la enseñanza a todo el niño que requiera de una atención especial. García Pastor (2008) dice que una de las funciones básicas que debe poseer el docente es saber elaborar y adaptar programas y material didáctico (Arnaiz, 2003). De tal forma, el profesorado debe desarrollar planificaciones, preparar materiales y adaptar el currículum para la experiencia inclusiva (Grau, 1998).

- ☑ Reflexibilidad por parte del docente. Es fundamental que el profesional se autocuestione y critique su hacer. En palabras de Sánchez y Torres (1997, p. 412) es necesario la autoreflexión de sus prácticas como “aprendiz adulto”.

- ☑ Favorecer una red de escuelas inclusivas con el objetivo de compartir experiencias de formación inter e intraescolar. Pensamos que es esencial crear un espacio para las escuelas y docentes de discusión teórica-práctica sobre los estilos y las prácticas con las que sustentan su trabajo escolar. Es esencial favorecer una red escuelas que se dirijan al mismo objetivo, proveyéndolas de recursos materiales y profesionales adecuados potenciando así buenas prácticas y estrategias inclusivas (Masferrer y Peñalver, 2008).

Sintetizando las líneas propuestas anteriormente, nos apoyamos en Sánchez y Torres (1997, p.398) en su planteamiento sobre los indicadores fundamental de formación en la fase inicial del profesorado:

1. Conocimiento básico del campo, objetivos y científicidad de la diversidad y su adecuado tratamiento.
2. Conocimiento de la naturaleza de los alumnos y sus características diversificadoras (...)
3. Identificación de los factores que influyen condicionando o favoreciendo las posibilidades de aprendizaje.
4. Conocer las funciones y posibilidades de los sistemas de apoyo: orientadores, logopedas, pedagogos (...)

5. Formación para posibilitar la coordinación de los responsables [e instituciones] de la atención a la diversidad en sus diferentes ámbitos.

A nivel específico respecto a las dimensiones de este estudio, el análisis arroja las siguientes conclusiones:

- Actitudes: Fomentar la predisposición positiva que poseen los docentes para seguir promoviendo la inclusión en las escuelas y, apelando al trabajo dentro del aula, animar a que las actitudes sean más inclusivas a través de los puntos desarrollados anteriormente. Es imprescindible centrar la atención en las tendencias inclusivas que los docentes dicen tener para que no desaparezca y persista aumentando su motivación en el trabajo con este colectivo de alumnado.

- Conocimientos: Formar teórica y prácticamente a los docentes en materia inclusiva ya que no poseen conocimientos académicos ni cotidianos al respecto. Necesidad de preparación específica en educación inclusiva. Identificar respecto a que conocimientos tienen más deficiencias y poner atención en ellos.

- Prácticas: Al igual que en las actitudes, promover que las prácticas sigan siendo inclusivas en pro a la atención de la diversidad, y en lo referente a la práctica en el aula, educar en aspectos prácticos cotidianos en el abordaje de la inclusión. Enseñar buenas prácticas inclusivas a través del ejemplo de experiencias de formación en inclusión exitosas. Es importante poner especial atención en las prácticas inclusivas que los docentes dicen tener desarrollándolas y fomentándolas para que no se dispersen sino al contrario progresen.

- Contexto escolar y social: Si bien es cierto que “El desempeño profesional de los docentes ha de contextualizarse social, histórica y políticamente, puesto que es ahí donde se define lo que realmente “pueden y deben” hacer” (San Martín, 1995, p.249), se identifican ambos contextos como los grandes obstáculos en el proceso inclusivo en

Esmeraldas, por tanto, la inclusión no está funcionando como debería, tanto a nivel educativo y social. Se hace necesario conocer la realidad contextual en la que se encuentran y apoyar, a través de iniciativas o campañas locales tanto gubernamentales como no gubernamentales, la concienciación y comprensión que el movimiento inclusivo educativo/social es trabajo de toda la comunidad, no únicamente de los docentes. La educación tiene un valor social incuestionable que ha sido comentado a lo largo de este trabajo y que influye directamente en el tejido escolar. La unión de toda la sociedad esmeraldeña en la creación de un contexto inclusivo favorable será el gran factor que cambiará la ciudad a una ciudad próspera e igualitaria. Incluso sería recomendable mostrarles, en caso de tener algún problema, que instituciones u organismos existen y son competentes en inclusión en la ciudad para que se sientan apoyados intentando dar el mensaje que la inclusión es de todos y es “el camino hacia el futuro” (CIE 2008). Concluimos con las palabras de Ainscow (2001) cuando afirma que la inclusión educativa es una herramienta de diagnóstico y desarrollo cultural.

Finalmente, tras lo anteriormente comentado respecto al avance en la formación docente en inclusión, estas directrices ayudarán a que exista un “proceso de mejora que afect[e] a componentes del sistema de enseñanza, desde los contenidos y los recursos a los agentes, pasando por el propio proceso de enseñanza-aprendizaje” (Sánchez y Valcárcel, 2002, p. 166).

6.3 A MODO DE CONCLUSIONES.

Como se ha mencionado al principio de este capítulo, el objetivo general de este estudio fue conocer cuáles eran las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas ante la educación inclusiva.

Para ello, se realizó una revisión de la situación de la educación, de la formación del profesorado y la educación inclusiva en América Latina. Actualmente, América Latina presentan grandes desafíos en educación. Organismos como la OEI, OEA,

UNESCO, PREAL, Mercosur o el Banco Mundial han elaborado y ejecutado estudios alrededor de temas educativos por medio de reuniones regionales entre países, simposios, conferencias con el fin de elevar la calidad educativa.

En los últimos años, está habiendo un mayor desarrollo en las políticas educativas por parte de los diferentes gobiernos pero la incorrecta gestión y la falta de financiamiento han dificultado el poder conseguir las metas propuestas de la Educación Para Todos. Se recuerda que la meta general presentada por la EPT es “fortalecer la profesionalización docente” y entre sus específicas “favorecer la capacitación continua” y “desarrollo de la carrera docente”, con lo que se entiende un compromiso común hacia la profesionalización y formación docente pero, sí las políticas educativas no son integrales y sostenidas en el tiempo, los resultados formulados no serán los esperados. Este desarrollo en la contribución en la formación y capacitación docente se articula tanto a nivel nacional, regional como por parte de Organismos Internacionales. Las estadísticas distan mucho de los estándares establecidos pero se pretende atender prioritariamente a los grupos vulnerables y marginados de la sociedad.

El desarrollo de las políticas educativas se encuadra internamente en una finalidad mayor como es disponer de sistemas educativos de calidad que garanticen la educación para todos en igualdad de oportunidades.

La apuesta por la educación inclusiva está siendo instaurada a nivel internacional en la mayoría de países del mundo pero, en la región latina y del Caribe, aún queda camino por recorrer. Existe un compromiso común, en materia inclusiva educativa y desde el plano social, en el desarrollo y ejecución de planes y programas que traten sobre la atención a todos los niños y niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, pero como el caso de Esmeraldas, la no idoneidad de las condiciones hace que la inclusión no se traduce en un progreso real y de calidad en las prácticas institucionales y pedagógicas de las escuelas.

Ecuador, y la realidad socio-económica en la que se contextualiza afronta grandes retos. Principalmente, la situación de pobreza y la desigualdad social. Obviamente estas dos causas afectan directamente a la educación siendo obstáculos fuertes a afrontar. El Ministerio de Educación enfrenta, entre algunos de sus grandes desafíos del sistema educativo es el de disponer de un plantel de profesorado formado en pedagogía y en pedagogía inclusiva que responda a las necesidades del sistema

escolar y social ecuatoriano. En definitiva, el objetivo general del sistema educativo de Ecuador y de cualquier país “ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollo al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades” (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001, p.5).

Recordando algunas de las iniciativas tratadas en el segundo capítulo, Ecuador desarrolla y ejecuta su Plan del Buen vivir con el objetivo final de conseguir un país justo, diverso, plurinacional e intercultural aceptando la inclusión social en todas sus manifestaciones. Además, desarrolla programas específicos referentes a la atención a la población vulnerable y a la capacitación para el profesorado de tal forma que los docentes puedan actualizarse pedagógicamente optimizando así la educación del pueblo ecuatoriano. Recordamos, que el programa “Síprofe” está siendo un estandarte a nivel estatal, y desde hace un dos está siendo ejecutado en la ciudad de Esmeraldas vislumbrando un posible proceso de cambio y mejora en la capacitación docente.

Esmeraldas es una de las tres provincias más rezagadas y menos desarrolladas de Ecuador con unas estadísticas educativas muy por debajo de la media nacional. Respecto a la capacitación docente no se han encontrado datos para realizar una comparativa con el fundamento estadístico extraído de esta investigación. Resaltamos el funcionamiento del programa “Síprofe” en la provincia nombrado anteriormente, que aún con sus deficiencias y limitaciones está formando a los profesionales de la educación pretendiendo llegar a los patrones de calidad dictaminados por el país.

Este programa oferta un módulo exclusivo de inclusión educativa. Este bloque formativo es el único acceso de formación en inclusión que tiene actualmente Esmeraldas ya que no existe más oferta pedagógica al respecto. Sobre la formación en esta temática, los resultados de este estudio exponen una serie de insuficiencias pedagógicas de los docentes en inclusión y unos obstáculos contextuales que perjudican a los profesionales en la obtención de títulos académicos.

Se corroboran las palabras expresadas por García-Valcárcel y Tejedor (2005, pág. 119) que la formación “habría que entenderla como un proceso continuo, no como una actividad puntual...”, apostando por una formación además de inicial, permanente para los docentes.

Como se ha expuesto anteriormente no se puede hacer referencia a otros estudios sobre actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes ya que ni el Ministerio ni otros organismos de la ciudad disponen de esta información.

Entre los objetivos específicos, el primero fue diseñar un instrumento de recogida de datos que permitiera explorar y conocer las actitudes, los conocimientos y prácticas –añadiendo el contexto escolar y social en Esmeraldas-. El instrumento fue planteado para poder explorar y dar a conocer estos aspectos sobre la formación de los docentes ante la educación inclusiva.

En cuanto al segundo objetivo específico referente al contexto escolar donde se encuentran trabajando los docentes, se puede señalar que sí se ha estudiado el contexto institucional donde el profesional se encuentra en su quehacer diario sabiendo que la realidad escolar hace que el proceso inclusivo no consiga hacerse real.

Por último, se ha examinado el tercer objetivo específico sobre el contexto social siendo un aspecto obstaculizante notorio ante el proceso inclusivo en Esmeraldas.

Por tanto, podemos indicar que los objetivos que dan origen del trabajo están conseguidos, recordando el carácter puramente exploratorio/descriptivo de esta investigación, a través de un instrumento validado y competente para medir el objeto de estudio de esta investigación.

Tras extraer las conclusiones se destaca la necesidad de formación académica y cotidiana para los docentes esmeraldeños, como también un progreso y mejora tanto del contexto escolar como del social donde se encuentran inmersos y dan sentido a su experiencia pedagógica. Respecto al contexto “es importante, por tanto, considerar la influencia ejercida por la estructura burocrática de las escuelas y la subcultura de los profesores” (González Sanmamed, Fuentes, Raposo, 2006, p. 279) en un estudio de estas características.

Es resaltable mencionar que la mayoría de los encuestados manifiestan actitudes y prácticas inclusivas siendo estas particularidades muy importantes en la atención a la pluralidad que requiere seguir fomentando y reforzándose. Sobre lo dicho anteriormente

respecto a las actitudes y prácticas, se recoge lo expresado por Iglesias, Veiga y González Sanmamed (2000, p.264) en torno a que:

Teniendo en cuenta que las actitudes no son inamovibles, sino mas bien dinámicas y modificables, sería conveniente identificar las condiciones sociales, culturales y profesionales que las originan y propician los mecanismos necesarios que posibilitan el desafío y la reconstrucción de aquellas...[en este caso actitudes y prácticas menos inclusivas dentro del aula].

Salinas, Beltrán, San Martín et al indican que (1996, p.26):

Es indudable que la incorporación de alumnos con diferencias ostensibles en aulas no específicas ha de suponer que los profesores reacomoden sus pautas ordinarias de gestión de la vida de sus aulas, así como los supuestos didácticos sobre los que basan su docencia.

Por tanto, se hace necesario seguir indagando sobre este campo aún bastante desconocido en este contexto, ahondando más en los déficits pedagógicos y contextuales de los docentes ante la inclusión educativa y poder disponer de más estudios sobre esta temática.

Por último, resaltar la importancia de corroborar que los docentes esmeraldeños son profesionales con predisposición inclusiva pero la realidad contextual les obstaculiza poder desarrollar plenamente la inclusión en sus aulas.

Después de la revisión teórica y del análisis realizado, se considera que los puntos más críticos en materia educativa e inclusiva, para optimizar y mejorar en Ecuador y más concretamente en Esmeraldas, se resumen en:

- Insuficiente sistemas de acreditación del profesorado.
- Bajo nivel de formación pedagógica del profesorado.
- Débil calidad de programas educativos y de formación docente.
- Poca investigación a nivel nacional sobre capacitación docente.
- Carencia de formación inclusiva y contenidos adecuados para atender a grupos desfavorecidos y marginados de la sociedad (niños y niñas con capacidades especiales, en situación de pobreza o pobreza extrema, de poblaciones rurales, etc.)

- Prácticas pedagógicas descontextualizadas.
- Poco debate institucional en materia educativa y educativa inclusiva.

Tras lo anteriormente explicado, planteamos unas propuestas de mejora alrededor de:

- Más y mejores políticas educativas.
- Mayor participación de todos los actores en el desarrollo de éstas y también respecto a acuerdos Nacionales.
- Sistemas de acreditación efectivos y firmes.
- Apoyar la investigación en materia educativa inclusiva.
- Reconocimiento efectivo de la docencia en el campo de estudio sobre educación inclusiva y su valorización social.
- Fortalecer y prestar especial atención a las carreras de Educación.
- Capacitación en inclusión desde la formación inicial/permanente.
- Diseñar la especialización en inclusión educativa dentro de la profesión docente.
- Mayor exigencia, desarrollo y renovación pedagógica en la profesión docente.
- Progreso de los contextos institucionales y sociales ante la inclusión.
- Innovación en los sistemas educativos que garanticen la educación para todos en igualdad de oportunidades.

El modelo educativo de Ecuador está en pleno desarrollo reconociendo la importancia de la formación docente y la inclusión pero, en la práctica ésta no se hace real ni efectiva, por los puntos críticos anteriormente enumerados. No obstante está inserta en los planes nacionales y en las políticas educativas de Ecuador. Se considera la formación docente como la clave para una mejora educativa, es decir, no se puede hablar de mejora educativa sino se desarrolla la formación de los docentes. Se proponen unas líneas planteadas en el punto 6.2 de este capítulo referente a posibles bloques a tener en cuenta en la formación docente en inclusión siendo puntos interesantes que contribuirán al desarrollo de la educación inclusiva en la ciudad, tratando desde la formación teórica alrededor de la temática, el conocimiento del marco legal intercultural

en Ecuador, explicar los diferentes casos especiales que se pueden encontrar en sus aulas y como abordarlos, enseñar metodologías inclusivas, fomentar las actitudes y prácticas inclusivas, formar en conocimientos académicos específicos y apoyar iniciativas locales para la concienciación social ante este fenómeno educativo/social, entre otros.

6.4 LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Una vez realizada esta investigación se identifican algunas debilidades como asuntos que hubiera sido interesante añadir con el fin de mejorar las condiciones de dicha indagación.

Éstas son:

- Habría sido interesante que los encuestados hubieran contestado a todas las preguntas para obtener resultados más fiables y/o generalizables.
- Habría sido muy interesante haber añadido a las escuelas de las zonas rurales para luego poder complementar la investigación con la formación docentes de ambas zonas.
- Una mejor logística para realizar el estudio.
- Haber invitado a más docentes de cada escuela puesto que de algunas no vinieron los previstos.
- Habría sido interesante haber podido completar la información con otros sistemas de registros sobre la inclusión en las escuelas.
- Disponer de más tiempo para realizar observaciones acerca del hecho inclusivo *in situ* en las aulas y otros registros a más actores educativos para la triangulación de los datos.
- Disponer de más tiempo para ahondar en el contexto social puesto que según nuestros datos es la escala con mayores desajustes.

6.5 APUNTANDO FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Habiéndole dado relevancia a un nuevo tema a investigar como son las actitudes, conocimientos y prácticas de los profesionales de la educación de Esmeraldas ante la educación inclusiva, y una vez realizado este estudio y en base a lo expuesto en las

páginas anteriores se considera que existen en esta dirección otros caminos interesantes y novedosos a investigar que ya han originado varios interrogantes, como son;

- Complementar este estudio desde una perspectiva metodológica cualitativa con instrumentos de recogida de datos adecuadas a la metodología.
- Desarrollo de otros sistemas de registros para la recogida de datos del hecho inclusivo específico dentro del aula.
- Investigar experimentalmente la influencia de algún aspecto en concreto (actitud, conocimiento, práctica) ante la educación inclusiva.
- Estudio sobre la importancia del contexto escolar en el proceso inclusivo.
- Explorar la posible relación entre la variable “contexto social” y la variable “contexto escolar” en la formación del profesorado atendiendo a las diferentes titularidades de los centros.
- Realizar capacitaciones teórico/prácticas acerca de la inclusión educativa y desarrollo de aulas inclusivas.
- Socializar los datos estadísticos para el conocimiento de la situación de los docentes en Esmeraldas y la dinamización de educación/inclusión.

En este apartado, queremos hacer hincapié en estas dos últimas líneas considerándolas cruciales para una mayor repercusión en la formación de los docentes esmeraldeños.

La primera es realizar capacitaciones, sobre inclusión educativa y facilitar pautas que desarrollen y ayuden a construir aulas inclusivas, para los profesionales de la educación de los colegios preuniversitarios de la ciudad y, la segunda, formalizar una socialización de los datos extraídos en este estudio con el objetivo que los docentes tomen conciencia de las fortalezas y debilidades que tienen y con las que disponen ante la educación inclusiva. Ambos asuntos son la razón que moviliza a quien escribe esta tesis para regresar al contexto donde se realiza la investigación y seguir trabajando desde la Universidad para contribuir a que la educación inclusiva sea una realidad en Ecuador.

6.6 VALORACIÓN FINAL.

Como se expuso al comienzo del planteamiento metodológico de esta investigación, la elección de este objeto de estudio estuvo originada por varias cuestiones.

☑ Las cuestiones bibliográficas y de documentación. Éstas fueron determinantes puesto que, a nivel provincial en Esmeraldas, no existían trabajos de estas características y se consideró que este estudio podría ser novedoso y el punto de partida para un diagnóstico inicial que versara sobre la formación docente en materia inclusiva para los profesionales preuniversitarios de la ciudad.

☑ Las cuestiones profesionales. Como pedagogos poseemos un compromiso muy fuerte con la educación inclusiva concibiéndola como vía de mejoramiento y desarrollo de la educación de calidad en general y la inclusiva en particular. Retomando las palabras de Arnaiz (2003, p. 150) este tipo de educación “es ante todo una cuestión de Derechos Humanos, ya que defiende la no segregación del alumnado como consecuencia de su discapacidad, dificultad de aprendizaje, género, o pertenencia a una minoría étnica”, añadiendo que es:

Un sistema de educación que reconoce el derechos a todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje. (2003, p. 151).

Recordando lo señalado en el primer capítulo, se trata de un movimiento educativo que en la actualidad se encuentra en plena investigación y debate y suscita mucho interés el llegar a poder describir varios asuntos como es el de la formación docente siendo el foco de análisis de la investigación. La elección del tema de educación inclusiva se debe a haber conocido y trabajado directamente con personas con este tipo de capacidades especiales y a considerar que la inclusión es un derecho nos empujó a escoger este tema.

☑ Las cuestiones didácticas fueron obviamente muy importantes ya que la formación del profesorado ha sido siempre una cuestión que nos ha preocupado y, debido a esa inquietud fue posible empezar este estudio

exploratorio trazando un diseño de indagación que pudiera conocer cuáles eran las actitudes, los conocimientos y las prácticas metodológicas utilizadas por los docentes preuniversitarios ante la educación inclusiva, porque consideramos que son ellos mismos, los docentes, los que deben tener una formación específica al respecto siendo los que deben hacer programaciones motivadoras y eficaces para conseguir el desarrollo integral de todo el alumnado.

Éramos conscientes que era un tema que no se había investigado en el contexto de Esmeraldas, que podría resultar “atrevido” y que los pocos recursos para realizar el estudio serían grandes *handicaps*. Por tanto fue un reto. Pero se consideró pertinente, en un primer momento, conocer cómo trabajaban los docentes la inclusión en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y grupos minoritarios en riesgo de exclusión social, además de indagar acerca del contexto educativo y social donde se encuentran los profesionales en su quehacer diario pedagógico. En definitiva, con este análisis exploratorio se pretendió resaltar la presencia de un interesante campo a estudiar aportando algunos interrogantes que abran nuevos caminos a la investigación. Asimismo, es un movimiento educativo reconocido a nivel mundial pero que en Latinoamérica -concretamente Ecuador/Esmeraldas- va con retraso y se pensó que un estudio de corte exploratorio/descriptivo de estas características podría abrir nuevas líneas de investigación sobre este campo desconocido dentro del ámbito educativo.

Después de realizar esta tesis doctoral afirmamos que las expectativas que nos impulsaron a realizar este estudio se han cumplido. Por un lado, Esmeraldas y la población esmeraldeña cuenta, ahora, con un estudio sobre la inclusión en sus centros y en la misma ciudad desde la mirada de los docentes como vía para originar interrogantes y se siga indagando hacia este tema de estudio. Esmeraldas y el Ministerio de Educación dispondrán de la primera tesis doctoral sobre la inclusión educativa realizada en su contexto proveniente del extranjero. Por otro lado, como profesionales de la Educación comprometidos con la inclusión nos sentimos premiados por haber podido indagar sobre este objeto de estudio y se nos haya dado la oportunidad, tanto con la ayuda del Ministerio de Educación de Esmeraldas y la Pontificia Universidad Católica de Esmeraldas, de haber desarrollado, vivido, experimentado y construido nuestra tesis doctoral. Por último, la inquietud que nos inundaba acerca de la formación del

profesorado en este contexto ha sido explorada por lo que académicamente tenemos la sensación de haber contribuido a extender la importancia hacia la capacitación docente en contextos que requieren de una mayor atención como es la ciudad de Esmeraldas.

Habiéndose cumplido nuestras expectativas, en nosotros existe la necesidad de seguir analizando el movimiento inclusivo en Esmeraldas enmarcado en una sociedad particular y un sistema educativo específico, con el objetivo de continuar identificando las fortalezas y debilidades que tiene la sociedad esmeraldeña en general y los docentes esmeraldeños en particular.

Caminar hacia una educación intercultural e inclusiva
implica cuestionar la propia realidad, analizar las rutinas y evaluar prácticas,
evaluar necesidades, detectar ausencias y contradicciones,
en un proceso continuo de reflexión en la acción y de análisis crítico de las formas de
pensar, ver, actuar, compartir y transformar la educación.
(Moliner y Moliner, 2010, p.32)

BIBLIOGRAFÍA

AECID. Dirección Web <http://www.aecid.es/ES/la-aecid> (20.02.2013)

---(n.d). *Educación y sensibilización*. Extraído de <http://www.aecid.es/ES/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el-desarrollo> (20.02.2013)

---(n.d). *Plan de actuación de género*. Extraído de <http://www.aecid.es/es/que-hacemos/genero/> (21.02.2013)

---(n.d). *Plan de actuación sectorial de desarrollo rural y lucha contra la pobreza*. Extraído de <http://www.aecid.es/es/que-hacemos/desarrollo-rural-lucha-contrahambre/> (21.02.2013)

---(n.d). *Plan director de cooperación española 2013-2016*. Extraído de http://www.aecid.es/galerias/descargas/publicaciones/IV_Plan_DirectorCE_2013-2016_Final2.pdf
[/http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/URV_Solidaria/Info_Documental/IV_Plan_DirectorCE_2013-2016_Final.pdf](http://www.urv.cat/media/upload//arxiu/URV_Solidaria/Info_Documental/IV_Plan_DirectorCE_2013-2016_Final.pdf) (20.02.2013)

---(n.d). *Plan sectorial de educación*. Extraído de http://www.aecid.es/galerias/que-hacemos/descargas/AF_PAS_NARRATIVO_EDUCACION.pdf (21.02.2013)

- Agencia de las Naciones Unidas para los refugiados en Palestina. (n.d). *La paz empieza aquí. Derechos humanos en el ocio y tiempo libre*. Extraído de http://www.unrwa.es/escuelasporlapaz/images/pdf/cuaderno_ddhh_oytl_peq.pdf (25.07.2012)
- Agencia Europea para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales. (2009). En Kyriazopoulou M., y Weber M.(Eds.), *Desarrollo de indicadores: Sobre educación inclusiva en Europa*. Dinamarca.
- (2009). En Grunberger A., Kyriazopoulou M. y Soriano V. (Eds.), *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales*. Dinamarca.
- (2009). En Watkins A. (Ed.), *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva: Recomendaciones a responsables políticos*. Dinamarca.
- (2010). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Recomendaciones clave*. Dinamarca.
- (2012). *Lograr el éxito de todo el alumnado: Calidad de la educación inclusiva*. Dinamarca.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78-83
- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusion*. Bristol: CSIE.
- Alcudia, R. (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alegre de la Rosa, O.M, y Villar, L.M. (2013). *El desarrollo profesional en calidad y educación inclusiva*. Edetania 44, 11-32.
- Álvarez. (2004). *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. México: Limusa.
- Archivo maestro de instituciones educativas (AMIE). (201). *Registros administrativos 2010-2011*. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- (2011). *Registros administrativos 2011-2012*. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- (2012). *Registros administrativos 2012-2013*. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223
- Arnaiz, P., y Ortiz, M. C. (1997). El derecho a la educación inclusiva. En J. A. Sánchez, y J. A. Torres (Eds.), *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. (pp. 191-206). Madrid: Pirámide.
- ART, Articulación de Redes Territoriales. (2012). En Grupo de diálogo provincial de Esmeraldas (Ed.), *Prioridades para el desarrollo integral esmeraldas, Ecuador 2012*. Ecuador.
- Banco Central del Ecuador. (Marzo 2012). *Reporte de pobreza, desigualdad y mercado laboral*. Ecuador: Dirección de estadística económica.
- Bárcena, A., Prado, A., y León, A. (2010). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos del milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad. Síntesis*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Barroso, J. M. (2010). *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador* [Comunicación de la comisión Europa 2020] (Comisión Europea (C.E) ed.). Bruselas:
- Bates, R. (1989). *Práctica crítica de la administración*. Valencia: Educació Estudis.
- Beltrán, F., Salinas, B., y San Martín, A. (30-11-1999). La evaluación de la formación permanente del profesorado. Conceptos de educación. *Cuadernsdigitals.Net*, (5)
- Beltrán, F., y San Martín, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CAFESG. (2013). *Programa nacional de alfabetización*. Extraído de <http://cafesg.gov.ar/web/cafesg-lanzo-la-edicion-2013-del-programa-nacional-de-alfabetizacion.php> (12.02.2013)
- Cámara Española. (n.d). *Ubicación geográfica Ecuador*. Extraído de <http://www.camaraofespanola.org/ubigeografica.htm> (10.06.2013)
- CAN. (2011). In Parlamento Andino (Ed.), *Integración social y erradicación de la pobreza*. Colombia.
- Candau, V. M. (2004). Formación para la ciudadanía intercultural: Aportes desde América latina. *Ponencias Del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano De Pedagogía. La Educación En Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad*. Valencia. pp. 249-267.

- Castro, L. (Septiembre 2003). Concepto de interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 1(1), 1-3.
- CDI. (2013). *Programa de acciones para la igualdad de género con población indígena. Reglas de operación 2013*. Extraído de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2663 (10.02.2013)
- Centro Interamericano de estudios de seguridad social. (n.d). *14 millones de niños trabajan en América Latina y el Caribe*. Extraído de <http://www.seguridadsocialparatodos.org/node/197>. (14.12.2012).
- Centro Nacional de recursos para la educación inclusiva Costa Rica. Dirección Web <http://www.cenarec.org/index.php/es/>
- CEPAL. (2005). *49ª conferencia de la comisión de la condición jurídica y social de la mujer*. Extraído de <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/5/20885/P20885.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl> (13.12.2012)
- (2011). *Comunicado de prensa. Según INEC la pobreza en Ecuador bajó 4,8 puntos entre 2006 y 2010*. Extraído de <http://www.cepal.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/MDG/noticias/noticias/2/45462/P45462.xml&xsl=/MDG/tpl/p1f.xsl&base=/tpl/imprimir.xsl> (05.05.2013)
- (2012). *Comunicados de prensa*. Extraído de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/8/48458/P48458.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl> (09.11.2012).
- CEPAL, & UNICEF. (Septiembre 2012). Los derechos de las niñas y los niños indígenas. *Revista Desafíos*, 14, 1-12.
- Cervantes, R. D., Capello, H. M., y Castro, R. D. (2009). Análisis de las actitudes de los docentes hacia la educación científica. Un estudio del programa de enseñanza de las ciencias aplicado en escuelas primarias de ciudad victoria, tamaulipas. *Revista Internacional De Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(1), 9-26.
- Céspedes, N. (Enero-Junio 2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica*, (40), 1-29.
- CISMIL. (2006). *Notas para la discusión, estrategia nacional de desarrollo. Los ODM en el Ecuador. Disparidades cantonales*. Extraído de <http://www.pnud.org.ec/odm/NOTAS/ODM%20EN%20EL%20ECUADOR.pdf> (22.01.2013)
- CLADE. (n.d). *¿A dónde queremos llegar?*. Extraído de <http://www.campanaderechoeducacion.org/nodiscriminacion/%C2%BFa-donde-queremos-llegar/>. (20.12.12)

- (n.d). *Por la no discriminación en educación*. Extraído de <http://www.campanaderechoeducacion.org/nodiscriminacion/ola-mundo/> (20.12.12)
- Claro, J. P. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andinas y cono sur. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficiencia y Cambio En Educación*, 5(5), 179-187.
- Cold, J. (1989). Filosofía en acción. En R. Bates (Ed.), *Práctica crítica de la administración educativa* (pp. 154-159). Valencia: Educació estudis.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comisión Europea (CE). Dirección Web http://ec.europa.eu/index_es.htm
- Comisión Europea (CE). (2010). *EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas.
- CONADIS. (2013). *Datos generales por provincia Esmeraldas*. Extraído de http://www.conadis.gob.ec/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=69 (25.07.2013)
- CONADIS, y MIMDES. (2009). *Plan de oportunidades para las personas con discapacidad 2009-2018*. Extraído de http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/dnrt/discapacidad/PIO_PCD.pdf (11.02.2013)
- Correa, J. I. (2008). *Programa de educación inclusiva con calidad. "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Extraído de http://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf (02.02.2013)
- Crosso, C. (Septiembre, 2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad impulsando el concepto de educación inclusiva. *Universidad Central De Chile*, 4(2), 1-95.
- De la Orden, A. (1985). *Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- De Rivas, T., Martín, C., y Venegas, M. A. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, (7), 27-34.
- Diario oficial de la Unión Europea. (2009). Informaciones Procedentes De Instituciones y Órganos De La Unión Europea. Conclusiones Del Consejo De 12 De Mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación Europea en el Ámbito de la Educación y la Formación («ET 2020»), (2009/C 119/02).
- Diccionario de la lengua Española. (2001). Real academia española (Ed.), (22nd ed.). Madrid, España.

- DINIECE. (2005). *Proyecto hemisférico elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Junio. Extraído de http://www.oei.es/quipu/argentina/programa_integral_igualdad_educativa.pdf (01.02.2013)
- Dirección general de Educación Básica Especial Perú. Dirección Web <http://basicaespecial.minedu.gob.pe/inicio.html>
- Dirección General de Educación Especial Guatemala. Dirección web <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/>
- (n.d). *Jóvenmovil*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/guatemala/joven_movil.pdf (10.02.2013)
- (n.d). *Programa de educación de adultos por correspondencia. Primaria acelerada*. Extraído de <http://www.oei.es/quipu/guatemala/peac.pdf> (10.02.2013)
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas Argentina. <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/acerca-de/>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Ecured. (2013). *Programa cubano de alfabetización "Yo sí puedo"*. Extraído de http://www.ecured.cu/index.php/Programa_cubano_de_alfabetizaci%C3%B3n_Yo_si_Puedo (03.02.2013)
- Educiudadania. (Julio 2011). En Grupo Faro (Ed.), *Acompañando al plan decenal de educación. Del sistema de observación a la construcción de propuestas ciudadanas* (Informe 2 ed.) Ecuador.
- EFE. (2010). *Iberoamérica pide ayuda a la unión europea para lograr una educación de "primera división"*. Extraído de <http://www.google.com/hostednews/epa/article/ALeqM5goQLCZQ0qecn3jOL7vKFiEHntDbg> (13.01.2013)
- Escámez, J., y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escandón, M. C. (n.d). *La educación especial y la inclusión educativa en México*. Extraído de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf> (10.02.2013)
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- FAO. (2009). *Marco nacional de prioridades para la asistencia técnica de la organización para las naciones unidas para la agricultura y alimentación 2009/2012*. Borrador para consultas. Ecuador.

- Federación Internacional Fe y Alegría. (n.d). *Educación no formal y promoción social*.
Extraído de <http://www.feyalegria.org/es/programas/educación-no-formal>
(15.02.2013)
- Feres, J. L., y Mancero, X. (2001). El método de las necesidades básicas insatisfechas y
su aplicación en América latina. *Publicaciones De Las Naciones Unidas*, (7), 1-53.
- Fernández Prados, J. S., Pérez Meléndez, C., y Rojas Tejada, A. J. (1998). *Investigar
mediante encuestas: Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- FNDE. (2005). *Escuela EJA*. Extraído de
[http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/itemlist/tag/EJA%20\(Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos\)?start=30](http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/itemlist/tag/EJA%20(Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos)?start=30) (14.02.2013)
- (n.d). *Proinfancia*. Extraído de
<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao> (14.02.2013)
- FOPEA. (2006). *Educadores del NEA se capacitan para "aprender estudiando"*.
Extraído de <http://regionnortegrande.com.ar/?noticia=5683> (01.02.2013)
- Forest, C., y García, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la
escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de
Navarra.
- Fundación Musical Simón Bolívar. (n.d). *Programa de educación especial*. Extraído de
<http://fundamusical.org.ve/educacion/#programas> (14.02.2013)
- Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: La investigación de la
formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: Cinterfor. .
- García Valcárcel, A., y Tejedor, F. J. (2005). Condicionantes (actitudes, conocimientos,
usos, intereses, necesidades formativas) a tener en cuenta en la formación no
universitaria en TIC. *Enseñanza*, (23), 115-142.
- García, R., González, J. y Jornet, J.M. (2010). InnovaMIDE. Universidad de Valencia:
Valencia. Consultado en <http://www.uv.es/innovamide/spss/pruebat.wiki>
(18.10.2013).
- García, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de
educación general y especial en estados unidos. *Siglo Cero*, 27(2), 15-44.
- García, I. (2006). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. Diagnóstico
actual y desafíos para el futuro*- Banco Mundial.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B., y San Martín, A. (1995). La dirección de centros: Análisis de tareas. *Ministerio De Educación y Ciencia. Centro De Publicaciones.*, (Nº111), 1-135.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (1997). *Poderes inestables de la educación*. Madrid: Morata.
- (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gobierno de Chile. (2000). *Política nacional a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/chile/politica_infancia.pdf (02.02.2013)
- (Diciembre, 2000). *Política nacional a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010*. Chile.
- (n.d). *Programa orígenes*. Extraído de <http://www.origenes.cl/reglamento-operativo.html> (02.02.2013).
- Gómez, J. M., Royo, P., y Serrano, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Madrid: E.U. Cardenal Cisneros.
- González Sanmamed, M., Fuentes, E. J., y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor. análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portugues De Psicología De La Educación*, 13(11/12), 277-292.
- González, J. y Jornet, J.M. (2012). *InnovaMIDE*. Universidad de Valencia: Valencia. Extraído de <http://www.uv.es/innovamide/spss/> (15.10.2013).
- Grau, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- (2005). *Educación especial: Orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Grupo Faro, PREAL, & Fundación Ecuador. (2010). *2010 ¿Cambio educativo o educación por el cambio? informe de progreso educativo ecuador*. Ecuador:
- Guerrero, L. (Octubre, 2012). El pueblo montubio en el ecuador. *Revista Conyuntural. INEC E-Análisis, 5ª edición*, 1-19.
- Gumucio, S. (Enero, 2011). Ejemplo de encuestas CAP (Conocimientos, actitudes y prácticas). *Medecine Du Monde*, págs. 1-77.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hinojo, F. J., Fernández, F. P., y Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación. *Dialnet*, (5), 255-270.

- IHNFA. (2013). *Programa de bienestar familiar*. Extraído de <http://www.ihnfa.hn/index.php/2013-02-14-01-10-54/bienestar-familiar> (10.02.2013)
- (2013). *Programa de reeducación y reinserción social*. Extraído de <http://www.ihnfa.hn/index.php/2013-02-14-01-10-54/reeducacion-y-reinsercion-social> (10.02.2013)
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación En La Escuela*, (43), 57-66.
- INEC. (2010). *Encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo ENEMDU*. Ecuador.
- (2010). *Resultados del censo del 2010, de población y vivienda en el Ecuador. Fascículo provincial Esmeraldas*. Extraído de http://www.inec.gob.ec/cpv/descargables/fasciculos_provinciales/esmeraldas.pdf (22.07.2013)
- INEFI. (2013). *Programa juega*. Extraído de <http://www.inefi.gob.do/ProgramaJUEGA/tabid/130/Default.aspx> (04.02.2013)
- INFORP. (1996). *Informe final. Evaluación cualitativa del PAEBA*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/salvador/informe_paeba.pdf (05.02.2013)
- Jiménez, C., y González, M. A. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Junta de Andalucía. (2012). Consejería de Educación. (Ed.), *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*.
- Kerlinger, F. (1984). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Klein, E. (Marzo-Abril 1993). El mundo del trabajo rural. *Nueva Sociedad*, (124), 72-81.
- Ley Orgánica De Educación Intercultural y Reglamento General, Constitución de la república, Ecuador (2012).
- Ley De Educación 127 Publicada En Registro Oficial 484, Ley de Educación U.S.C. (Mayo del 3 de 1983).
- Ley N° 26.206 Ley De Educación Nacional. Disposiciones Generales, (2006).
- Ley Orgánica De Educación Superior, Registro oficial N°298 (2010).
- Llopis, J. A., y Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Técnicas y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- López, N. (1997). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez, y J. A. Torres (Eds.), *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 243-262). Madrid: Pirámide.
- Lozano, R. (2005). *Interculturalidad. Desafío y proceso en construcción*. Perú: Servindi.
- Lukas, J.F. y Santiago, K.(2009). Evaluación educativa. Madrid: Alianza Editorial.
- Masferrer, I. y Peñalver, A (2008). *Educar desde la discapacidad. Experiencias de escuela*. Barcelona: Graó.
- Martiña, R. (2003). *Escuela y familia: Una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- MEC. (2006). *Plan decenal de educación del ecuador 2006/2015. Versión resumida*. Ecuador: Consejo Nacional de Educación.
- (2008). *Resultados de las pruebas censales SER ECUADOR 2008* (1st ed.). Ecuador: Consejo Nacional de Educación.
- MEC, y UNESCO. (Septiembre 2009). *La alfabetización en el ecuador. Evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo 2009*. Ecuador.
- MERCOSUR. (n.d). *Programa deserción 0*. Extraído de: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/experiencias/progpoliedu/proyectos.htm> (01.02.2013)
- (Primer semestre 2011). *Plan de acción del sector educativo del Mercosur 2011-2015*. Paraguay: Mercosur.
- MINEDUC. (n.d). *Manual instructivo para la implementación del PEI*. Chile.
- Ministerio de Coordinador de Conocimiento y Talento Humano. (2011). In Agenda borrador de coordinación Intersectorial de conocimiento y talento humano (Ed.), *Hacia el país del conocimiento* (Cuaderno de trabajo N° 2. Ecuador.
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social Perú. Dirección Web <http://www.midis.gob.pe/index.php/es/>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social Perú. (n.d). *Programa nacional Cunamás*. Extraído de <http://www.cunamas.gob.pe/index.php/institucional> (11.02.2013)
- Ministerio de Desarrollo Social Panamá. Dirección Web <http://www.mides.gob.pa/>
- Ministerio de Desarrollo Social Uruguay. Dirección Web <http://www.mides.gub.uy/>
- Ministerio de Desarrollo Social Uruguay. (2012). *Jóvenes en red*. Extraído de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14544/3/innova.front/jovenes_en_red (12.02.2013)

---(2012). *Programa aulas comunitarias*. Extraído de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/897/3/innova.front/programa_aulas_comunitarias (12.02.2013)

---(2013). *Fortalecimiento educativo*. Extraído de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/22020/3/innova.front/fortalecimiento_educativo (12.02.2013)

---(n.d). *Programa nacional de discapacidad*. Extraído de <http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/v/15316/9/innova.front/mision/http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/v/15317/9/innova.front/objetivos> (12.02.2013)

Ministerio de Educación Argentina. <http://portal.educacion.gov.ar/>

Ministerio de Educación Argentina. (2013). *Educación en contextos de encierro*. Extraído de http://www.me.gov.ar/curriform/edpen_acerca.html (01.02.2013)

---(2013). *Programa nacional de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos 2003-2012*. <http://www.me.gov.ar/curriform/adultos.html> (01.02.2013)

---(2013). *Programa nacional de inclusión educativa*. Extraído de http://www.me.gov.ar/curriform/egb3_estudiar.html (01.02.2013)

---(2013). *Programa nacional educación solidaria*. Extraído de <http://www.me.gov.ar/edusol/> (01.02.2013)

---(n.d). *Conectar igualdad*. Extraído de <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/> (01.02.2013)

---(n.d). *Fortalecimiento de la educación continua de adultos. Programa nacional de alfabetización*. Extraído de <http://www.me.gov.ar/curriform/adultos.html> (01.02.2013)

---(n.d). *Programa nacional de desarrollo infantil*. Extraído de <http://www.redinnovemos.org/content/view/1211/103/lang,sp/> (01.02.2013)

Ministerio de Educación Bolivia. Dirección Web <http://www.minedu.gob.bo/>

Ministerio de Educación Bolivia. (n.d). *Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas adultas. Informe de Bolivia*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/bolivia/informe_alfabetizacion.pdf (01.02.2013)

Ministerio de Educación Brasil. Dirección Web <http://portal.mec.gov.br/index.php>

Ministerio de Educación Brasil. (2000). *Plan nacional de educación*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf (14.02.2013)

---(2003). *Plan de acción presidente amigo de los niños y adolescentes 2004-2007*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/brasil/planodeacao_presidente_amigo.pdf (14.02.2013)

---(n.d). *Educación inclusiva-Introducción.* Extraído de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826 (14.02.2013)

---(n.d). *Implementación del programa recursos multifuncionales.* Extraído de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817 (14.02.2013)

---(n.d). *Programa escuela abierta.* Extraído de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811 (14.02.2013)

---(n.d). *Programa incluir.* Extraído de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&Itemid=826 (14.02.2013)

Ministerio de Educación Chile. Dirección Web <http://www.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación Chile. (n.d). *Acciones de desarrollo "transición a la vida adulta".* Extraído de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/AccionesDesarrolladasTVA.pdf> (20.01.2013)

---(n.d). *Campaña de alfabetización "Contigo aprendo".* Extraído de <http://cca.mineduc.cl/Materiales%20Campa%C3%B1a%20Contigo%20Aprendo/Consolidado%20de%20unidades%20de%20sist%20CCA.pdf> (02.02.2013)

---(n.d). *Educación intercultural.* Extraído de <http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201310141236230.InstructivoImplementacionPEI.pdf> (02.02.2013)

---(n.d). *Manual instructivo para la implementación del PEI intercultural bilingüe.* Extraído de <http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201310141236230.InstructivoImplementacionPEI.pdf> (02.02.2013)

Ministerio de Educación Costa Rica. Dirección Web <http://www.mep.go.cr/>

Ministerio de Educación Costa Rica. (2011). *Programa nacional de convivencia en centros educativos. Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo.* Extraído de <http://redest.files.wordpress.com/2012/08/convivir-26-09-2011-low.pdf> (03.02.2013)

Ministerio de Educación Costa Rica. (n.d). *Plan público de acción de la educación para todos 2003-2015.* Extraído de http://www.oei.es/quipu/costarica/PLANDEACCION2003_2015.pdf (03.02.2013)

Ministerio de Educación Cuba. Dirección web <http://www.cubaeduca.cu/>

Ministerio de Educación Cuba. (n.d). *Programa de alfabetización "Yo sí puedo"*.
Extraído de
<http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/planes/2Programa%20yo%20si%20puedo-Cuba.pdf> (16.02.2013)

Ministerio de Educación Ecuador. Dirección Web <http://educacion.gob.ec/>

Ministerio de Educación Ecuador. (n.d). *Programa ecuador sin barreras*. Extraído de
<http://www.vicepresidencia.gob.ec/ecuador-sin-barreras-2/> (14.02.2013)

---(n.d). *Programa ecuador sonríe*. Extraído de
<http://www.vicepresidencia.gob.ec/sonrie-ecuador-una-campana-para-hacer-un-pais-mas-alegre-y-productivo/> (14.02.2013)

---(n.d). *Ley orgánica de educación intercultural*. Extraído de
<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/LOEI.pdf>
(14.02.2013)

Ministerio de Educación Ecuador, y Dirección Nacional de Educación Permanente.
(n.d). *Programa nacional de alfabetización "Minga por la esperanza" 2005-2015*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/ecuador/programa_alfabetizacion.pdf
(14.02.2013)

Ministerio de Educación El Salvador. Dirección Web <http://www.mined.gob.sv/>

Ministerio de Educación El Salvador. (2012). *Programa de atención a estudiantes sobresalientes*. Extraído de <http://www.mined.gob.sv/index.php/temas/programas-del-plan-social-educativo/item/5495-programa-atencion-a-estudiantes-con-desempe%C3%B1o-sobresaliente.html> (09.02.2013)

---(2012). *Programa de educación inclusiva*. Extraído de
<http://www.mined.gob.sv/index.php/temas/programas-del-plan-social-educativo/item/5488-programa-de-educaci%C3%B3n-inclusiva.html> (09.02.2013)

---(n.d). *Educo: Más vigente que nunca*. Extraído de
http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/el_salvador/rapport_2.html
(09.02.2013)

---(n.d). *Plan nacional de educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*. Extraído de
http://www.oei.es/quipu/salvador/plan2021_metasypoliticasy.pdf (05.02.2013)

Ministerio de Educación Guatemala. Dirección Web
<http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp>

Ministerio de Educación Guatemala. (2008). *Política de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad*. Extraído de
http://www.segeplan.gob.gt/downloads/clearinghouse/politicas_publicas/Educaci%C3%B3n/Politica%20Educacion%20Inclusiva.pdf (10.02.2013)

Ministerio de Educación Nacional Colombia. Dirección Web <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2010). *Programa nacional de alfabetización*. Extraído de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235119.html> (02.02.2013)

---(2011). *Plan sectorial de educación 2010-2014. Encuentro regional "Educación de calidad 2011"*. Extraído de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles281543_archivo_ppt_ministra.pdf (02.02.2013)

Ministerio de Educación Nicaragua. Dirección Web <http://www.mined.gob.ni/>

Ministerio de Educación Nicaragua. (n.d). *Educación de adultos. Programa PSSCA*. Extraído de http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=64 (10.02.2013)

---(n.d). *Educación primaria. Programa PREBI*. Extraído de http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=58%3Aeduprimar&catid=36%3Amodalid&Itemid=28&limitstart=1 (10.02.2013)

---(n.d). *Plan estratégico de educación 2011-2015*. Extraído de http://www.mined.gob.ni/Documents/Document/2013/pee2011_2015.pdf (10.02.2013)

Ministerio de Educación Panamá. Dirección Web <http://www.meduca.gob.pa/>

Ministerio de Educación Panamá. (2000). *Centros familiares y comunitarios de educación inicial*. Extraído de <http://www.educacion.gob.pa/cefacei.htm> (11.02.2013)

---(2000). *Programa "Madre a madre"*. Extraído de <http://www.educacion.gob.pa/madreama.htm> (11.02.2013)

Ministerio de Educación Perú. Dirección Web <http://www.minedu.gob.pe/>

Ministerio de Educación Perú. (2005). *Plan nacional de educación para todos 2005-2015. "Hacia una educación de calidad con equidad"*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/peru/Plan_Nacional_EPT.pdf (11.02.2013)

---(2006). *Programa nacional de alfabetización Perú*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/peru/Informe_alfabetizacion.pdf (11.02.2013)

---(n.d). *Plan piloto por la inclusión progresiva de niños/as y adolescentes con discapacidad*. Extraído de <http://sepec.org/educacion-inclusiva/wp-content/uploads/2012/04/012-plan-piloto-inclusion.pdf> (11.02.2013)

---(n.d). *Programa de intervención temprana*. Extraído de <http://basicaespecial.minedu.gob.pe/prite.html> (11.02.2013)

---(n.d). *Proyecto "fortalecimiento del ministerio de educación para el desarrollo de la educación inclusiva en el Perú". Programa para el desarrollo de la educación inclusiva y social*. Extraído de <http://www.aacid.pe/publicaciones/store/pub.64.pdf> (11.02.2013)

Ministerio de Educación República Dominicana. Dirección Web <http://www.see.gob.do/Pages/portada2012.aspx>

Ministerio de Educación y Ciencia de España, y OEI. (2011). *III jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación infantil*. Extraído de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/bcf8ee14-76c5-44a2-b429-fa07c0089c39/2011-uruguay-pdf.pdf> (12.02.2013)

Ministerio de Educación y Cultura Ecuador. (2005). *Principales programas o experiencias que han contribuido a la prevención del fracaso escolar en Ecuador*. Extraído de <http://educacion.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/> (14.02.2013)

Ministerio de Educación y Cultura Ecuador. (n.d). *Plan decenal de educación*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Decenal.pdf (14.02.2013)

Ministerio de Educación y Cultura Paraguay. Dirección Web <http://www.meduca.gob.pa/>

Ministerio de Educación y Cultura Paraguay. (2002). *Plan educacional ñanduti: "por una educación para todos de calidad y equidad 2003-2015"*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/paraguay/Plan_Nanduti.pdf (11.02.2013)

Ministerio de Educación y Cultura Uruguay. Dirección Web <http://www.mec.gub.uy/>

Ministerio de Educación y Cultura Uruguay. (n.d). *Programa Uruguay Estudia*. Extraído de http://mec.gub.uy/innovaportal/v/1979/5/mecweb/programa_uruguay_estudia?3colid=584 (12.02.2013)

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes Venezuela. (2003). *Plan educativo para todos Venezuela*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/venezuela/Plan_EPT.pdf (14.02.2013)

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes Venezuela. (2006). *Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas. Informe país*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/venezuela/informe_alfabetizacion.pdf (14.02.2013)

- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación Ecuador, y Dirección Nacional de Planeamiento. (2003). *Plan nacional de educación para todos*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/ecuador/Plan_Educ_paratodos.pdf (14.02.2013)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte España. (n.d). *Proyectos de educación para la infancia en situación de vulnerabilidad en Iberoamérica*. Extraído de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/en/areas-educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/proyec-educa-infanc-vulnerabilidad.html>(11.02.2013)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Venezuela. Dirección Web <http://www.me.gob.ve/>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Venezuela. (2013). *Programa misión Ribas*. Extraído de <http://www.misionribas.gov.ve/> (14.02.2013)
- Ministerio Educación. (Enero, 2013). *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas adultas. Informe de Bolivia*. Bolivia.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa. Retomando la aportación de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 27-44.
- Moliner, L. y Moliner, D. (2010). Percepciones del profesorado sobre diversidad. Estudio de un caso. *Revista de educación inclusiva*, 3, (3), 23-33.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4 (2), pp. 1-7.
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Moreira, A., y Candau, V. M. (2003). Educación escolar y cultura. Construyendo caminos. *Revista Brasileña De Educación*, (23), 156-168.
- Municipalidad provincial de Sullana. (n.d). *Programa nacional Wawa Wasi*. Extraído de http://www.munisullana.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=538&Itemid=722 (12.06.2013)
- Naciones Unidas. (2010). *Objetivos de desarrollo del milenio. El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos de desarrollo del milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Chile.
- (Junio 2012). La educación que precisamos para el mundo que queremos. *Documento Final De La Conferencia RIO+20*, Brasil. pp. 1-59.

- OACDH. (n.d). *Convención de los derechos del niño (1989)*. Extraído de <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UDHR.aspx> (02.02.2013)
- Ocampo, C. I., y Col, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista De Investigación Educativa*, 30(1), 111-130.
- OEA. Dirección Web http://www.oas.org/en/about/who_we_are.asp
- OEA. (2006). *Educación y desigualdad social*. Ministerio de Educación y Ciencias: Buenos Aires.
- (2008). *Programa de acción para el decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad 2006-2016*. Extraído de <http://www.oas.org/consejo/sp/CAJP/seguimiento%20programas.asp#Programa de Acción para el Decenio de las Américas> (22.02.2013)
- (2010). *Programa de acción del departamento de derecho internacional de la OEA sobre los pueblos indígenas en las Américas*. Extraído de http://www.oas.org/dil/esp/Pueblos_Indigenas_Programa_de_accion_DDI.pdf (22.02.2013)
- OEI. (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños/as, desde la gestación hasta los 6 años*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf (02.02.2013)
- (2007). *Prodepa. Programa de educación bilingüe de jóvenes y adultos*. Extraído de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article960> (11.02.2013)
- (2008). *Lanzamiento del programa "vivir mejor"*. Extraído de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2574> (10.02.2013)
- (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid.
- (2011). *Programa de atención educativa a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión*. Extraído de <http://www.oei.es/programcompartido2.php> (19.02.2013)
- (2012). *Programa de acceso a la educación superior para jóvenes afrodescendientes en condiciones de vulnerabilidad social*. Extraído de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10240> (02.02.2013)
- (2012). *Programa de educación inclusiva*. Extraído de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10023> (14.02.2013)
- (2013). *Consejo asesor de las metas educativas 2021. Presentación*. Extraído de <http://www.oei.es/consejoasesor.php> (13.02.2013)

- (2013). *Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015*. Extraído de http://www.oei.org.py/pia/?page_id=4 (19.02.2013)
- (n.d). *Acerca de la OEI*. Extraído de <http://www.oei.es/acercadelaoei.php> (19.02.2013)
- (n.d). *Atención integral a la primera infancia. Plan de cooperación para el fortalecimiento y extensión de la educación inicial en Iberoamérica*. Extraído de http://www.oei.es/linea3/plan_cooperacion.htm (19.02.2013)
- (n.d). *Educación parvularia*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/chile/educ_parvularia.pdf (02.02.2013)
- (n.d). *Programa Brasil alfabetizado*. Extraído de <http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html> (14.02.2013)
- (n.d). *Programa compartido. Metas educativas 2021. Programa para el desarrollo profesional de los docentes*. Extraído de <http://www.oei.es/programacompartido9.php?b2vpl=132996> (19.02.2013)
- (n.d). *Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos de la república de Honduras*. Extraído de <http://www.oei.es/pralebah.htm> (10.02.2013)
- (n.d). *Programa de apoyo a la primera infancia*. Extraído de <http://www.oei.es/quipu/colombia/> (02.02.2013)
- (n.d). *Programa de asistencia educativa especializada para personas con discapacidad*. Extraído de http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/portadores_necesp/paed.html (14.02.2013)
- (n.d). *Programa de desarrollo infantil*. Extraído de <http://www.oei.es/linea3/inicial/ecuadorne.htm> (14.02.2013)
- (n.d). *Programa de fortalecimiento de vínculo escuela/familia/ comunidad*. Extraído de <http://www.oei.es/quipu/uruguay/> (12.02.2013)
- (n.d). *Programa de mejoramiento de la calidad*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/ecuador/programas_mejoramiento_calidad_educacion.pdf
- (n.d). *Programa iberoamericano para la inclusión educativa*. Extraído de <http://www.oei.es/inclusivamapfre/> (19.02.2013)
- (n.d). *Programa nacional de atención a niñas y niños menores de 6 años*. Extraído de <http://www.oei.es/inicial/boliviane.htm> (01.02.2013)
- (n.d). *Programa para el fortalecimiento de las lenguas de Iberoamérica en la educación*. Extraído de <http://www.oei.es/lenguas/ProgramaLengua.pdf> (19.02.2013)

- (n.d). *Programas basados en la comunidad desarrollados en sectores marginales de Guayaquil*. Extraído de <http://www.oei.es/linea3/inicial/ecuadorne.htm> (14.02.2013)
- (n.d). *Sistemas educativos nacionales*. Extraído de <http://www.oei.es/quipu/cuba/index.html> (03.02.2013)
- (Septiembre 2011). *Miradas sobre educación en Latinoamérica*. Madrid.
- OEI, y Secretaría General Iberoamericana. (2011). *Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos. Informe 2011*. Extraído de <http://segib.org/programas/files/2010/01/PIA-informe-Anual-2011-SEGIB.pdf> (16.02.2013)
- Onetto, F. (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 10(027), 1123-1132.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Extraído de http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/declaracion_Univ_Derechos_Humanos.pdf (12.11. 2012)
- (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Extraído de <http://www.juridicas.unam.mx/PUBLICA/LIBREV/REV/DERHUM/CONT/4/PR/PR20.PDF> (12.11.2012)
- (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Extraído de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (12.11.2012)
- (1966). *Pacto internacional de derechos civiles y políticos*. Extraído de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm> (12.11.2012)
- (1976). *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. Extraído de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm> (12.11.2012)
- (1990). *Convención de las naciones unidas sobre los derechos del niño*. Extraído de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (19.12.2012):
- (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Extraído de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html> (19.12.2012):
- (2010). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos de desarrollo del milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Extraído de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/39991/ODMeIProgresodeAmericaLatina.pdf> (10.01.201)

- (2013). *Objetivos de desarrollo del milenio y más allá del 2015*. Extraído de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/poverty.shtml>. (15.12.2012)
- (Septiembre 2003). *Podemos erradicar la pobreza. Objetivos de desarrollo del milenio y más allá de 2015*. No.2 Hoja de datos 2013.
- OREAL, y UNESCO. (2010). *V jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e integración educativa*. Extraído de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188907s.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=51B741CE_3_298&hits_rec=1&hits_lng=spa (20.01.2013)
- OREALC, y UNICEF. (1999). *El programa subregional andino de servicios básicos contra la pobreza*. Extraído de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.guiagenero.com/GuiaGeneroCache%5CPagina_EmpodMujere_000289.html&strip=0 (15.02.213)
- Órgano de Gobierno Ecuador. (2011). *Registro oficial. LOEI*. N° 417. Extraído de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf (14.02.2013)
- Órgano del Gobierno de Ecuador. (Marzo, 2011). Ley orgánica de educación intercultural. *Registro Oficial Ecuador, 2º suplemento* (127)
- Ortega, A., y Bowen, Y. (Junio 2011). Educación especial. *Cuadernos De Educación y Desarrollo*, 3(8)
- Otero, G. (Julio 2002). Pobreza: Definición, determinantes y programas para su erradicación. *Cuadernos De Economía*, (65), 1-81.
- Parrilla, A. (2008). La voz de la experiencia: La colaboración como estrategia de inclusión. *Educación desde la discapacidad*. Barcelona: Graó.
- Peirats, J. (2012). Atención a la diversidad: Medidas organizativas. *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo* (2ª ed., pp. 29-63). Madrid: Pearson.
- Peirats, J., & García, J. (2012). Atención a la diversidad: Aproximación histórica e hitos legislativos. *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo* (2ª ed., pp. 3-28). Madrid: Pearson.
- Pérez, R. (Septiembre 2004). Conclusiones del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. *La Educación En Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad*, Valencia. pp. 1-5.
- Pérez, J., y Nogareda, C. (n.d). Actitudes frente al cambio en trabajadores de edad avanzada. *Ministerio De Trabajo y Asuntos Sociales España*, 1-7.

- Plan caif. (n.d). *¿Qué es el programa caif?*. Extraído de <http://www.plancaif.org.uy/acerca-de-la-institucion/> (12.02.2013)
- PNUD. (2009). *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco internacional, interamericano y de América Latina*. México.
- Portal Educativo República Dominicana. Dirección Web <http://www.educando.edu.do/>
- Portal Jurídico Bolivia. (n.d). *Reglamento para el programa nacional de telecomunicaciones de inclusión social de 23, enero, 2013*. Extraído de <http://www.lexivox.org/norms/BO-RE-RM13.xhtml> (01.02.2013)
- PREAL. (2001). *Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria*. N°7. Extraído de http://www.redligare.org/IMG/pdf/programa_reducir_rezago_educativo_ensenanza_primaria.pdf (10.02.2013)
- Ramos, H. y Carrizosa, J. (2004). *Los valores: Ejes transversales de la integración educativa*. Convenio Andrés Bello.
- Redetis. (2006). *Aula abierta*. Extraído de <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&elementid=2136> (03.02.2013)
- (2009). *Programa de educación acelerada*. Extraído de <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&elementid=6980> (09.02.2013)
- REMEI. (2008). *Programa regional de educación inclusiva*. Extraído de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/institucional/documentos/PI/prei.pdf> (15.02.2013)
- RLOMPD, y COBOPDI. (2006). *Programa social para la inclusión de las personas con discapacidad de las zonas rurales de 2006-2016*. Perú.
- Rodríguez, G., García, E. y Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, H., y Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. (1ª ed.). Madrid: Grupo Acoge.
- Román, M., y Murillo, F. J. (Agosto 2011). América latina: Violencia entre los estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104), 34-54.
- Rubio, E., y Rayón, L. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Sales, A. (2009). *Bases pedagógicas de la educación especial* (2ª ed.). Castellón: Universidad Jaume I.

- (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 4(1), 65-82.
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación De Profesorado.*, 4(2), 1-7.
- Salgado, J. (Octubre 2004). Análisis de la interpretación de inconstitucionalidad de la penalización de la homosexualidad en el Ecuador. *Revista Aportes Andinos*, (11), 1-12.
- Salinas, B., Beltrán, I., San Martín, A., y Salinas, C. (1996). Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. (21), 21-32.
- Samaniego de García, P. (2006). Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en latinoamérica. Cermies, *Comité Español De Representantes De Personas Con Discapacidad* , 1-841.
- San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Educació. Estudis.
- Sánchez, A., y Torres, J. A. (1997). *Educación especial I. una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, M. C., y García Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista De Investigación Educativa*, 20(1), 153-171.
- Sánchez, C. (2013). Estrategias didácticas en contextos de riesgo socioeducativo. *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos* (pp. 17-49). Madrid: Publicaciones UNED.
- Secretaría de Desarrollo Social México. Dirección Web <http://www.sedesol.gob.mx/>
- Secretaría de Desarrollo Social México. (2013). *Población objetivo. Programa oportunidades*. Extraído de http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/poblacion_objetivo (10.02.2013)
- Secretaría de Educación Honduras. Dirección Web <http://www.se.gob.hn/>
- Secretaría de Educación Honduras. (2013). *Plan de acción para los pueblos indígenas y afro-fondureños*. Extraído de <http://www.se.gob.hn/ultimoscomunicados/Plan.pdf> (10.02.2013)
- (n.d). *Programa nacional de educación intercultural bilingüe*. Extraído de http://www.se.gob.hn/eib/afro/ind/EIB_Fundamentos.htm (10.02.2013)
- Secretaria de Educación Pública México. Dirección Web <http://www.sep.gob.mx/>
- Secretaria de Educación Pública México. (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. N°31. Extraído de

- <http://basica.sep.gov.mx/dgme/pdf/cominterna/ProgramaSectorlal2007-2012.pdf>
(10.02.2013)
- Reglas de operación del programa de fortalecimiento en educación especial y de la integración educativa.* 5ª sección. Extraído de <http://www.educacionespecial.sep.gov.mx/pdf/transparencia/reglas/ROIn2013.pdf>
(10.02.2013)
- (n.d). *Programa "ver bien para aprender mejor"*. Extraído de <http://www.verbien.org.mx/> (10.02.2013)
- (n.d). *Programa binacional de educación migrante.* Extraído de http://www.mexterior.sep.gov.mx/2_probem.htm (10.02.2013)
- Secretaría de Estado de Educación República Dominicana. (2003). *Construir un futuro solidaria. Voluntad de la nación. Plan estratégico de desarrollo de la educación dominicana.* Vol.2. Extraído de http://www.oei.es/quipu/dominicana/Plan_Educ_2003_2012_2.pdf (04.02.2013)
- (2006). *Programa de alfabetización de jóvenes y adultos.* Extraído de <http://www.educando.edu.do/sitios/red/Antecedentes.htm> (04.02.2013)
- (n.d). *Plan decenal de educación 2008-2018.* Extraído de http://www.oei.es/pdfs/plan_decenal_2008-2018.pdf (04.02.2013)
- SENADIS. (2011). *Plan estratégico nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias 2011-2014.* Extraído de <http://senadis.gob.pa/wp-content/uploads/documentos/plan-estrategico-nacional.pdf> (11.02.2013)
- SENAPLES Ecuador. (2013). *Objetivos nacionales para el buen vivir.* Extraído de <http://www.buenvivir.gob.ec/objetivos-nacionales-para-el-buen-vivir> (11.02.2013)
- (2013). *Plan nacional para el buen vivir 2009-2013.* Extraído de <http://plan.senplades.gob.ec/presentacion> (14.02.2013)
- Sierra Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (7ª rev ed.). Madrid: Paraninfo.
- SIPI. (n.d). *Programa "educa a tu hijo"*. Extraído de <http://www.sipi.siteal.org/politicas/274/programa-educa-tu-hijo/http://www.oei.es/inicial/cubane.htm> (03.02.2013)
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.
- Suárez, J.M. (1989). *Métodos de Investigación en Educación.* Proyecto Docente y de Investigación para el acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad. Universitat de València: Dpto. MIDE (Documento poligrafiado, por cortesía del autor).
- Suárez, J., y Contreras, J. M. (2005). *Interculturalidad y educación en Europa.* Valencia: Tirant lo Blanch.

- Tejedor, F. J., y García Valcárcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria desde la perspectiva del alumno. *Evaluación Educativa.*, 93-112.
- Tejedor, F. J., Veiga, E., y González Sanmamed, M. (1996). Actitudes del profesorado de primaria hacia la informática. un estudio exploratorio. *V Congreso Galego-Portugues De Psicopedagogía.* , 6. (4) pp. 258-265.
- Torres, R. M. (2005). Alfabetismo y alfabetización en el ecuador: Opciones para la política y la práctica. *UNESCO*, 1-31.
- UNESCO. Dirección Web <http://www.unesco.org/new/en/>
- UNESCO. (1994, Marzo). *Informe del director general sobre la cumbre de nueve países muy poblados sobre educación para todos* (144ª reunión ed.). Paris.
- (1994, Junio) *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Ministerio de Educación y Ciencia de España (Ed.), 1994. Salamanca, España.
- (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial Sobre La Educación*. Dakar, Senegal. pp. 1-79.
- (2008). 48a reunión de la conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro. *La Educación Inclusiva En América Latina y El Caribe. Un Análisis Exploratorio De Los Informes Nacionales Presentados a La Conferencia Internacional De Educación De 2008*, Ginebra, 1-14.
- (2008). *Indicadores: Necesidades educativas especiales*. Extraído de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8648&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (20.02.2013)
- (2008, Noviembre). Informe final. *Conferencia Internacional De Educación. La Educación Inclusiva. El Camino Hacia El Futuro*, Ginebra, Suiza.
- (2009). Educación inclusiva en América latina: Identificar y analizar los avances y los desafíos pendientes. [La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008], 2-15.
- (2010). *Datos mundiales de educación 2010/2011* (7ª edición ed.)
- (2012). *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y la salida prematura de la escuela*. Canadá: UIS.
- (n.d). *Diseño y ejecución programas*. Extraído de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/programme-design-delivery/> (20.02.2013)

- (n.d). *Índice para la inclusión.* Extraído de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (20.02.2013)
- (n.d). *Programa atención integral infantil comunitaria.* Extraído de <http://www.redinnovemos.org/content/view/462/103/lang,sp/> (14.02.2013)
- (n.d). *Programa atención a alumnos con necesidades educativas especiales.* Extraído de <http://www.redinnovemos.org/content/view/437/102/lang,sp/> (17.02.2013)
- (n.d). *Programa de alfabetización "Yo sí puedo".* Extraído de <http://www.redinnovemos.org/content/view/1394/39/lang,sp/> (11.02.2013)
- (n.d). *Programa de atención a párvulos de comunidades indígenas.* Extraído de <http://www.redinnovemos.org/content/view/452/103/lang,sp/> (02.02.2013)
- (n.d). *Programa de atención educativa a población indígena, preescolar comunitario indígena y bilingüe.* Extraído de <http://www.redinnovemos.org/content/view/461/103/lang,sp/> (10.02.2013)
- (n.d). *Programa de educación.* Extraído de <http://www.unesco.org/new/en/education/about-us/how-we-work/programme/> (20.02.2013)
- (n.d). *Programa maestros comunitarios.* Extraído de <http://www.redinnovemos.org/content/view/1231/103/lang,sp/> (12.02.2013)
- (n.d). *Programa "todos pueden aprender".* Extraído de <http://www.redinnovemos.org/content/view/1211/103/lang,sp/> (01.02.2013)
- UNESCO, y OSE. (2004). Los derechos de la niñez y adolescencia en Esmeraldas. *Secretaría técnica del Observatorio*, 1-11. Ecuador.
- UNESCO, y UIS. (2013). *Nunca es tarde para volver a la escuela. Resultados de la encuesta del UIS sobre los programas de educación de adultos y alfabetización en América latina y el Caribe.* No. 15. Canadá: UIS.
- UNICEF, FUNPROEID, y AECID. (2009). Los pueblos indígenas de América latina. [Atlas sociolingüístico de los pueblos de América Latina], 1-3.
- UNICEF, y Gobierno de Finlandia. (n.d). *Programa subregional de educación intercultural bilingüe EIBAMAZ.* Extraído de http://www.unicef.org/ecuador/EIBAMAZ_web_2.pdf (17.02.2013)
- Us Soc, P. (2002). *La práctica de la interculturalidad en el aula* (Volumen 13 ed.). Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centro América.
- Velaz, C. (2005). El desarrollo a la educación: Canjes de deuda y otras fuentes de financiación. *Retos De La Educación Básica En América Latina. Prioridades Para La Ayuda Oficial Al Desarrollo*, Madrid. , 1. pp. 1-117.

- Villacís, B., y Carrillo, D. (2012). País atrevido: La nueva cara sociodemográfica del Ecuador. Incluye resultados del censo de población 2010. *Revista Analitika Edición Especial. INEC 2012*, 1-54.
- Villegas, C. (2006). *Presentación programa nacional de desarrollo: Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para vivir bien*. Extraído de http://www.oei.es/quipu/bolivia/pnd_presentacion.pdf (01.02.2013)
- Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia la inclusión educativa*. Madrid: Muralla.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, (130), 12-23.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2011). La formación del profesorado en educación infantil. *Revista Cuatrimestral Del Consejo Escolar Del Estado. CEE Participación Educativa.*, (16), 103-113.

ANEXOS

ANEXO 1



El siguiente cuestionario es parte de un trabajo de tesis doctoral que pretende analizar el pensamiento de los docentes acerca de la Inclusión educativa, cuyo objetivo es contribuir al conocimiento de dichos aspectos en el desarrollo de una escuela inclusiva de calidad. Usted es parte fundamental para conocer dichos aspectos, y por ello necesitamos conocer su opinión. Le animamos a que conteste con la máxima sinceridad posible.

La información recopilada será confidencial.

Muchas gracias por su tiempo y esfuerzo dedicado a la contestación de este cuestionario.

Sexo F Edad Domicilio

Centro donde imparte clases Año básico

Años de docencia

Universidad donde se graduó

Título Especialidad

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
1. Considero importante que la Inclusión Educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias				
2. Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión				
3. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula				
4. Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características				

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
5. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral				
6. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales				
7. Creo que todas los niños/as con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro público, integrados con los demás alumnos				
8. Me gustaría recibir formación específica acerca de cómo abordar las necesidades educativas especiales				
9. Estoy dispuesto a formarme en qué debo hacer como profesor/a en el aula para atender casos de necesidades educativas especiales				
10. Considero que los niños y niñas indígenas requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros				
11. Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tienen dificultades				
12. Creo que el hecho de que haya alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes				
13. En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as				
14. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya niños/as con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales				
15. Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema				
16. Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos/as				
17. Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo				
18. Pienso que los niños/as refugiados/as requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros				
19. La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas				
20. La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad				
21. Los alumnos/as con o sin necesidades educativas especiales; deberían tener el mismo currículo en el aula				

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
22. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula				
23. Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda complementaria en su proceso de enseñanza-aprendizaje				
24. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as				
25. Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa del Ecuador				
26. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down				
27. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo				
28. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)				
29. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con alteraciones de conducta				
30. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Parálisis cerebral				
31. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down				
32. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo				
33. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)				
34. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteraciones de conducta				
35. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral				
36. Tengo experiencia para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as indígenas				
37. Intento construir igualdad en el aula independientemente de las características de alumno/a				
38. Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales				
39. Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as				
40. En mi aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as				

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
41. Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación				
42. Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes				
43. Realizo informes personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades				
44. Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión				
45. Construyo materiales para aquellos niños y niñas que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza-aprendizaje				
46. Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad				
47. Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula				
48. Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as				
49. Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo				
50. Atiendo a las necesidades que presentan los niños/as refugiados/as dentro del aula				
51. En mi institución sería complicado trabajar la Inclusión Educativa				
52. La inclusión es un tema importante en mi centro educativo				
53. Mi centro brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión				
54. Existen muchos casos de niños/as con necesidades educativas especiales en mi centro				
55. Mi centro cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas				
56. Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales				
57. Los docentes muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas				
58. El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas				
59. Mi escuela es acogedora de todo tipo de alumnado				
60. El proyecto educativo muestra como tema central y transversal la inclusión				
61. Mi centro ha participado en formaciones respecto a la inclusión educativa para poder abordar casos específicos				

	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
62. Mi centro cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales				
63. Existe en mi centro, personas especializadas en inclusión educativa				
64. Mi escuela es tolerante con grupos minoritarios como los indígenas, refugiados o aquello/as niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo				
65. Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural				
66. El tema de la inclusión educativa está de moda				
67. En Esmeraldas es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad				
68. La sociedad Esmeraldeña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades				
69. Falta orientación hacia temas como la Inclusión				
70. La Educación Inclusiva es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación en nuestra región				
71. Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Esmeraldas				
72. La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades diferentes				
73. La sociedad Esmeraldeña comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades				
74. Se considera que las diferencias enriquecen la sociedad				
75. Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las escuelas				
76. He trabajado con problemas de violencia en el aula				
77. Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la escuela				
78. Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula				
79. La sociedad Esmeraldeña es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios como los indígenas, refugiados y niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo				

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 2

Cuadro 2.1. Programas y planes Nacionales de educación inclusiva

País	Categoría	Programa	Años de ejecución	Objetivos	
ARGENTINA	Alfab.	-Prog. Nacional de Alfabetización y Educación Básica para jóvenes y adolescentes (Yo sí puedo)	2003-2012	(**)Elevar índice de alfabetismo -Dar continuidad de la escolaridad -Beneficio a personas en riesgo de exclusión y personas con NEE -Reinsertar a este colectivo	
		Calidad enseñanza	-Plan deserción 0	??-??	-Reinsertar al sistema educativo quien este fuera de él
			-Prog. integral para la igualdad educativa	2004-2007	-Fortalecer instituciones urbanas y urbano-marginales que atienden niños en circunstancias de vulnerabilidad social
	-Prog. Nacional de educación en contextos de encierro		2004-2007	-Garantizar derecho personas privadas de libertad	
	-Prog. Nacional de educación inclusiva		2004-2007	-Completar los estudios obligatorios de todos los niños y jóvenes desde sus necesidades individuales	
	-Prog. Nac. de educación solidaria		2013-??	-Promover la educación en la solidaridad en beneficio de la equidad educativa	
	-Prog. Conectar en igualdad		2010-??	-Favorecer integración social en igualdad de oportunidades de todos los jóvenes	
	-Prog. Nacional “Aprender enseñando”		2003-2007	-Brindar apoyo pedagógico y socioafectivo a niños en situación de vulnerabilidad educativa/social	
	-Prog. “Todos puedes aprender”	??-??	-Dar respuesta a problemas educativos para aquellos estudiantes en situación de pobreza		
	At.	-Prog. Nacional de	2005-??	-Promover desarrollo de	

	Primera Infancia	desarrollo infantil "Primeros años"		los niños en sus primeros años de vida
BOLIVIA	Alfab.	-Yo sí puedo	2007-2012	(**)
	Calidad enseñanza	-Plan Nacional de Telecomunicaciones de Inclusión social	2013-??	-Evitar cualquier tipo de exclusión de cualquier índole
		-Prog. Social Inclusión de personas con discapacidad de zonas rurales	2006-2016	-Fomentar reconocimiento y el derechos de las personas con discapacidad
		-Prog. Nacional de atención de niños/as menos de 6 años	??-??	-Favorecer aprendizaje de los niños en la educación inicial
	At. Primera Infancia	No se encontraron programas y planes		
CHILE	Alfab.	-Prog. "Contigo aprendo"	2003-2009	-Dar continuidad a los estudios mayores de 15 años (población analfabeta, condiciones de pobreza, precaria integración sociocultural..)
	Calidad enseñanza	-Prog. De educación intercultural bilingüe	2010-2017	-Responder diversidad cultural en la educación
		-Prog. Orígenes	2001-??	-Desarrollar propuestas pedagógicas para el aprendizaje
		-Prog. "Transición para la vida adulta" para personas con disc. Intelectual	??-??	-Mejorar calidad de las ofertas educativas de los alumnos con disc. Intelectual y NEE.
	At. Primera infancia	-Prog. de mejoramiento de la infancia	??-??	-Favorecer el desarrollo intelectual y social niños en condiciones de vulnerabilidad
COLOMBIA	Alfab.	-Prog. "Yo sí puedo"	2007-??	(**)
		-Prog. Nacional de Alfabetización educación básica jóvenes y adultos	2003-2012	-Lograr jóvenes y adultos iletrados formación en competencias básicas dentro del sistema educativo
	Calidad enseñanza	-Prog. acceso educación superior jóvenes afrodescendientes en condiciones vulnerabilidad social	2012-??	-Promover acceso educación superior a esta población
		-Prog. Educ. Inclusiva en formación de docentes	2010-2011	-Promover formación inicial desde enfoque inclusivo a educadores
	-Prog. Educ. Inclusiva de calidad	2006-2011	-Capacitar formadores que dinamicen el proceso de	

	At. Primera infancia	-Prog.de apoyo a la infancia	??-??	inclusión en las escuelas -Mejorar condiciones de vida de la primera infancia colombiana
COSTA RICA	Alfab.	-Prog.de atención jóvenes y adultos	??-??	-Desarrollar la inclusión de jóvenes y adultos desfavorecidos en la continuidad de sus estudios
	Calidad enseñanza	-Prog. de aula abierta	2001-??	-Legitimar derecho educación de todos niños y jóvenes excluidos al sistema educativo
		-Prog. “convivir”	2006-2011	-Dar oportunidades a los niños y jóvenes derecho educación desarrollando conductas inclusivas
	At. Primera infancia	No se encontraron programas y planes		
CUBA	Alfab. Calidad enseñanza	-Prog. “Yo sí puedo” No se encontraron programas y planes	2001-??	(**)
	At. Primera infancia	-Prog. “educa a tu hijo”	1992-??	-Lograr preparación y desarrollo para aquellos niños de 0 a 6 que no asisten a la escuela de zonas rurales
REP. DOMINIC	Alfab.	-Prog. “Yo sí puedo”	2009-??	(**)
		-Prog. alfabetización jóvenes y adultos	2005-2008	-Reducir índice de analfabetización para este colectivo
	Calidad enseñanza	-Prog. Juega	2012-??	-Aumentar actividad física, desarrollo cognitivo a estudiados con NEE
	At. Primera infancia	No se encontraron programas y planes		
EL SALVADOR	Alfab.	-Prog.”Yo sí puedo”	??-??	(**)
		-Prog. Alfabetización y educación básica para adultos	1993-??	-Alfabetización para los adultos promoviendo su inclusión educativo/social
	Calidad enseñanza	-Prog. Educ. Inclusiva	2009-2014	-Ofrecer oportunidad de acceso, permanencia y aprendizaje para los estudiantes con NEE o en situación de riesgo social.
		-Prog. Atención a estudiantes sobresalientes	2009-2014	-Responder a las necesidades y potencialidad de este

				colectivo en el sistema educativo
		-Prog. de aulas alternativas	1995-??	-Oportunidad niños continuar educación formal (zonas vulnerables)
		-Prog. Educ. Acelerada	2004-2009	-Ofertar oportunidades educativas a niños/as con sobriedad
	At. Primera infancia	-Prog. Educ. con participación en la comunidad	2001-2006	-Proveer servicios educativos a los niños zonas rurales
GUATEMALA	Alfab.	-Prog. "Yo sí puedo"	??-??	(**)
		-Prog. educación para adultos con correspondencia primaria acelerada	1993-2012	-Acceso educación adultos en exclusión y desatendidos por el sistema educativo
	Calidad enseñanza	-Prog. Educ. Especial	??-??	-Promueve atención inclusiva para los estudiantes con NEE
		-Prog. Jovenmovil	??-??	-Atención a niños de poblaciones vulnerables ofreciéndoles alternativas educativas
	At. Primera infancia	No se encontraron programas y planes		
HONDURAS	Alfab.	-Prog. Alfabetización y educ. básica de jóvenes y adultos	1993-2003 2004-2008	-Desarrollar una acción intensiva de alfabetización y formación para los formadores
	Calidad enseñanza	-Plan para indígenas y afrohondureños	2012-??	-Mejorar la calidad de la educación preescolar poblaciones más pobres
		-Prog. Nac. Educ. intercultural bilingüe	2012-??	-Fortalecer identidad pueblos indígenas
				-Formación docentes bilingüe
		-Prog. reeducación y reinserción social	??-??	-Reinserción niños y adolescentes problemas con la ley a través de proceso pedagógico
	At. Primera infancia	-Prog. Bienestar familiar y desarrollo comunitario	??-??	-Reducir las causas de exclusión para la niñez.
MEXICO	Alfab.	-Prog. Indígena "Yo sí puedo"	??-2012	(**) Población indígena
	Calidad enseñanza	-Prog. acciones igualdad de género población indígena	2013-??	-Atender desigualdades en las mujeres indígenas desde la perspectiva

				educativa
		-Prog. Nac. Fortalecimiento de la educ.especial y de la integrac.educ.	2001-2006	-Revertir desigualdad educativa para población con NEE, especialmente personas con discapacidad.
		-Prog. de oportunidades	??-2030	-Promover igualdad de oportunidades en la educación para población socioeconómicamente vulnerable
		-Prog. “vivir mejor”	??-??	-Desarrollar capacidades de niños/as garantizando acceso educación
		-Prog. binacional educ. migrante	??-??	-Asegurar con equidad la continuidad y calidad educación básica para niños y jóvenes
		-Prog. “Ver bien aprender mejor”	1997-??	-Atender niños con problemas visuales para mejorar su desempeño escolar
		-Prog. Nac. Fortalecimiento a la educ.especial y la integración	2002-??	-Garantizar atención educativa para los niños y jóvenes con NEE
		-Prog. Abatir rezago en educ. inicial y básica	1998-2006	-Favorecer equidad de acceso y permanencia de alumnos con rezado educacional
	At. Primera infancia	-Prog. atención educativa indígena	??-??	-Brindar educación preescolar bilingüe a niños/as de 3 a 5 años en las comunidades indígenas
NICARAGUA	Alfab.	-Prog. “Yo sí puedo”	2007-2009	(**)
A		-Progr. de servicio social comunitario	??-??	-Promover oportunidad alfabetización e integración al sist. Educ. población mayor 15 años
	Calidad enseñanza	-Prog. educ. bilingüe Intercultural	1992-2002	-Desarrollar desarrollo integral a la población indígena
	At. Primera infancia	No se encontraron programas y planes		
PANAMÁ	Alfab.	-Prog. “Yo sí puedo”	??-2014	(**)
	Calidad enseñanza	-Plan estratégico nacional inclusión social de personas con	2011-2014	-Promover la inclusión de las personas con discapacidad

	At. Primera infancia	-Centros familiares y comunitaria educación inicial. -Prog. Madre a Madre	2000-2010 2000-2010	-Promocionar servicio educativo a comunidades de extrema pobreza -Ampliar cobertura atención niños sectores rurales e indígenas que no cuenten con programas de educación inicial
PARAGUAY	Alfab.	Prog. educación bilingüe jóvenes y adultos	2002-2006	-Alfabetizar personas mayores de 15 años de zonas marginales y situación de pobreza
	Calidad enseñanza	-No se encontraron programas y planes		
	At. Primera infancia	-Prog. centro de atención infancia y familia Prodepa	2005-2011	-Ofrecer cobertura integral a niños de 0 a 5 años de madres analfabetas
PERU	Alfabetización	-Prog. Movilización para la alfabetización	2003-2012	-Afrontar analfabetismo garantizando continuidad en sus aprendizaje
	Calidad enseñanza	-Plan igualdad de oportunidades personas con discapacidad	2009-2018	-Proteger y fomentar disfrute derecho personas con discapacidad en la esfera educativa
		-Plan piloto de educación inclusiva	2003-2012	-Impulsar procesos de inclusión educativa niños y jóvenes con discapacidad
		-Prog. desarrollo educación inclusiva y social	2009-2011	-Legitimar atención educativa de calidad a niños y jóvenes con discapacidad
		-Prog. atención alumnos con NEE	2001-??	-Promover desarrollo integral estudiantes con NEE en igualdad de oportunidades
	At. Primera infancia	-Prog. Nac. Wawa Wasi	2001-2012	-Generar condiciones para el desarrollo integral de niños especialmente en situación de riesgo
		-Prog. atención temprana	??-??	-Brindar servicio educativo a niños con discapacidad menores de 5 años
		-Prog. Nac. Cunamás	??-??	-Fortalecer desarrollo integral de niños en situación de pobreza
URUGUAY	Alfab.	-Prog. “Yo sí puedo” -Prog. Nac. De alfabetización “encuentro”	2007-?? 2007-2013	(**) -Reducir niveles de analfabetización de población mayor 15 años
	Calidad enseñanza	-Prog. Uruguay estudia	2009-??	-Oportunidad de acceso a la educación y formación

		-Prog. Nac. De discapacidad	2010-2015	para jóvenes y adultos para su inclusión social -Mejorar calidad de vida personas con discapacidad a través de la formación
		-Prog. fortalecimiento educativo	??-2012	-Generar mejores condiciones educativas para personas que no sepan leer ni escribir y personas con discapacidad
		-Prog. Jóvenes en red	2012-??	-Promover ejercicio de derechos de jóvenes desligados del sistema educativo a través de su inclusión
		-Prog. aulas comunitarias	2006-2009	-Reinsertar jóvenes al sistema educativo formal
		-Prog. fortalecimiento escuela/familia/comunidad	1999-2009	-Fortalecer vínculos escuelas, familias y comunidad para mejorar la integración escolar y rendimiento educativo de los alumnos
		-Prog. maestros comunitarios	2005-??	-Atención niños con bajo rendimiento escolar, problemas asistencia y repetidores
	At. Primera infancia	-Centro de atención infancia y la familia	1988-2013	-Brindar propuestas educativas de calidad en las instituciones para niños y familias en condiciones de vulnerabilidad social
VENEZUELA	Alfab.	-Prog. Misión Robinson “Yo sí puedo”	2003-??	(**)
A	Calidad enseñanza	-Prog. Misión Robinzon	2003-??	-Formar integralmente jóvenes adultos que no han finalizado sus estudios para continuar su proceso educativo
		-Prog. de educación especial	1995-??	-Desarrollar potencialidades niños con déficit auditivo, visual y/o cognitivo, déficit visual y sordera profunda, discapacidad motora, dificultad de aprendizaje y Síndrome de Down
	At. Primera infancia	-Prog. atención infantil comunitaria	1992-??	-Atención integral de niños en situación socioeconómica desaventajada

BRASIL	Alfab.	-Prog. "Yo sí puedo" -Prog. Brasil alfabetizado	??-?? 2003-2011	(**) -Eliminar el alto índice de analfabetismo en el país de jóvenes y adultos
	Calidad enseñanza	-Prog. apoyo a los sistemas de enseñanza para el servicio de educ. jóvenes y adultos	??-??	-Acceder y permanecer en la escuela primaria para dar continuidad a sus estudios
		-Prog. asistencia educativa especializada de personas con discapacidad	??-??	-Dar recursos a las escuelas privadas de educ. especial para la mejora educativa de este colectivo de personas con discapacidad
		-Prog. educ. inclusiva	??-??	-Formar a directivos y docentes en materia inclusiva para ofrecer la mejor formación en inclusión para todos los alumnos
		-Prog. accesibilidad educación superior	2005-??	-Garantizar pleno acceso personas con discapacidad a la educ. superior, asegurando su integración
		-Prog. Sala Recursos Multifuncionales	??-??	-Apoyar con recursos especializados en las escuelas públicas para los estudiantes con discapacidad, trastorno generalizado desarrollo y altas capacidades
	-Prog. escuela abierta	??-??	-Apoyar escuelas ubicadas en lugares en condiciones de vulnerabilidad social	
At. primera primaria	-Prog. Proinfancia	2007-2014	-Proporcionar asistencia a los municipios para garantizar acceso a todos los niños a guarderías y escuelas de educación desde lo público.	
ECUADOR	Alfab.	-Prog. Nacional de Alfabetización	2005-2015	-Disminuir el índice de analfabetismo de grupos excluidos
	Calidad enseñanza	-Plan Nac. De inclusión educativa	2006-??	-Responder demandas de la población que se encuentra fuera del sistema educativo
		-Prog. educación inclusiva	2011-??	-Incluir al sistema educativo alumnos con NEE
		-Prog. Nac. Buen Vivir	2009-2013	-Proporcionar iniciativas sobre el buen vivir desde

			valores esenciales como convivencia y respeto para todos/as
	-Prog. redes escolares autónoma-rurales	1998-2005	-Dar autonomía al 20% de las escuelas rurales mejorando condiciones de enseñanza para el desarrollo de los niños/as
	-Prog. Mejoramientos a las escuelas unidocentes	2000-??	-Mejorar sistemas educativos escuelas más pobres de la población, formación maestros, y mejor calidad enseñanza
	-Prog. Nacional de educación preescolar alternativa	??-??	-Brindar desarrollo para niños que muestren retraso o riesgo en su desempeño de funciones cognitivas
	-Prog. comunidad sectores marginales Guayaquil	1979-??	-Mejorar condiciones de vida de contextos marginales de sectores urbanos de Guayaquil favoreciendo a todos los niños/as
	-Prog. Ecuador sin barreras	2008-??	-Incluir a las personas con discapacidad garantizando sus derechos en la sociedad
	-Prog. Sonríe Ecuador	2007-??	-Capacitación diferentes actores educativos bajo valores como respeto y solidaridad para mejorar situación de niños en condiciones de riesgo social
	-Prog. “Sí Profe”	2008-??	-Capacitar de forma continua a los docentes. Uno de los módulos exclusivo sobre la inclusión educativa
At. Primera infancia	-Prog. desarrollo infantil	1998-??	-Proteger niños de 0 a 6 años en situación de pobreza dándole oportunidades educativas

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3

Cuadro DM: Centros

		Frecuencia	%	Porcentaje válido	% acumulado
Válidos	Maria Auxiliadora	10	3,1	3,3	3,3
	Esc Laura Mosquera	12	3,7	3,9	7,2
	Julio Estupiñan Tello	10	3,1	3,3	10,4
	Ángela Monrroy	3	,9	1,0	11,4
	Río Teaone	6	1,9	2,0	13,4
	Luis Tello	2	,6	,7	14,0
	Cristo Rey	3	,9	1,0	15,0
	Carlos Julio Arosemena	1	,3	,3	15,3
	Vicente Rocafuerte	2	,6	,7	16,0
	Atahualpa	5	1,6	1,6	17,6
	Carlos Cuero Arboleda	2	,6	,7	18,2
	La Providencia	2	,6	,7	18,9
	Segundo Arturo	2	,6	,7	19,5
	Ángel Barbisotti	1	,3	,3	19,9
	Col. José Peralta	2	,6	,7	20,5
	Col. 5 de Agosto	9	2,8	2,9	23,5
	San José Cottolengo	1	,3	,3	23,8
	Berthilda Chiriboga	2	,6	,7	24,4
	Arturo Pacheco Perdomo	2	,6	,7	25,1
	Salesiano San Rafael	1	,3	,3	25,4
	Col. Nueva Concordia	1	,3	,3	25,7
	Esc Leónidas Grueso	1	,3	,3	26,1

Esc. Hispano América	3	,9	1,0	27,0
Creciendo al futuro	1	,3	,3	27,4
Inst. Sagrado Corazón	3	,9	1,0	28,3
Esc. Vicente Cueva	2	,6	,7	29,0
Col. Carlos Concha	1	,3	,3	29,3
Col. 21 de Noviembre	1	,3	,3	29,6
Esc. Cristiana del Salvador	4	1,2	1,3	30,9
Bellas Artes	4	1,2	1,3	32,2
Daniel Comboni	5	1,6	1,6	33,9
Col. Domingo Sabio	4	1,2	1,3	35,2
Enrique Capurro	1	,3	,3	35,5
Nueva Jerusalén	2	,6	,7	36,2
Escuela Jorge Campain	4	1,2	1,3	37,5
Escuela Leónidas Mario Drouet	6	1,9	2,0	39,4
Ecuador País Amazónico	4	1,2	1,3	40,7
Carmen Cuadros	5	1,6	1,6	42,3
Nuevo Ecuador	3	,9	1,0	43,3
Limón Rodríguez	3	,9	1,0	44,3
Vicente Cueva Andrade	1	,3	,3	44,6
Escuela Refinería	4	1,2	1,3	45,9
Escuela Walter Quiñonez	2	,6	,7	46,6
Gonzalo Abad	4	1,2	1,3	47,9
Escuela la Ratida	1	,3	,3	48,2
Amanda Gastelu de Ramirez	3	,9	1,0	49,2

Escuela Jacinto de Evia	3	,9	1,0	50,2
Congreso Nacional	3	,9	1,0	51,1
República de Suecia	3	,9	1,0	52,1
Escuela Héroes de Tiwintza	4	1,2	1,3	53,4
Rosa Zarate	4	1,2	1,3	54,7
Centro América	3	,9	1,0	55,7
Camilo Borja	5	1,6	1,6	57,3
Francisco Mejía Villa	4	1,2	1,3	58,6
Iniciación Deportiva	5	1,6	1,6	60,3
Edilfo Bennett	4	1,2	1,3	61,6
Unidad Educativa Unesco	5	1,6	1,6	63,2
Nelson mina	2	,6	,7	63,8
República del Ecuador	4	1,2	1,3	65,1
Colegio Isla Piedad	4	1,2	1,3	66,4
Escuela Patria Nueva	5	1,6	1,6	68,1
Escuela Bolívar Bedero Copete	5	1,6	1,6	69,7
Unidad Educativa Madre del Salvador	5	1,6	1,6	71,3
Escuela Enrique Suarez Pimentel	2	,6	,7	72,0
Escuela Arq. Alfredo Vera	4	1,2	1,3	73,3
Modesto Mendoza Moreira	5	1,6	1,6	74,9
Esc. 5 de Junio	5	1,6	1,6	76,5
Escuela Isaías Cañizares	3	,9	1,0	77,5
Escuela Panada Pequeña	6	1,9	2,0	79,5

Lcda. Ruth Quintero	4	1,2	1,3	80,8
Escuela Obreros del Volante	5	1,6	1,6	82,4
Escuela Consejo Provincial	2	,6	,7	83,1
Escuela Modelo Eloy Alfaro	5	1,6	1,6	84,7
Escuela Sagrado Corazón	4	1,2	1,3	86,0
Escuela Elimio Estrada	4	1,2	1,3	87,3
Escuela Abdon Calderón	7	2,2	2,3	89,6
Carmela Coronel Murillo	3	,9	1,0	90,6
Elba Nazareno	1	,3	,3	90,9
10 de Agosto	1	,3	,3	91,2
Colegio Ricardo Paredes	2	,6	,7	91,9
Beatriz Erasuri	5	1,6	1,6	93,5
Escuela Petroecuador	5	1,6	1,6	95,1
Escuela Estados Unidos	4	1,2	1,3	96,4
Escuela 21 de Septiembre	4	1,2	1,3	97,7
Coronel Rafael Palacios	3	,9	1,0	98,7
Genith Mosquera de Chiriboga	2	,6	,7	99,3
Jardín	1	,3	,3	99,7
Escuela 89	1	,3	,3	100,0
Total	307	95,6	100,0	
Perdidos	14	4,4		
Total	321	100,0		

ANEXO 4

Análisis de conglomerados de K medias

Centros iniciales de los conglomerados

	Conglomerado		
	1	2	3
TotActitudes	74,00	15,00	63,00
TotConocimiento	59,00	32,00	42,00
TotPracticas	60,00	39,00	15,00
TotContxEscolar	40,00	26,00	4,00
TotContxSocial	34,00	39,00	24,00

Historial de iteraciones^a

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados		
	1	2	3
1	26,649	24,970	31,107
2	,757	4,502	1,612
3	,198	2,391	,475
4	,119	2,327	,373
5	,000	2,115	,285
6	,067	,000	,088
7	,000	,000	,000

Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado		
	1	2	3
TotActitudes	62,56	27,88	55,42
TotConocimiento	41,66	30,59	32,91
TotPracticas	46,94	33,65	36,68
TotContxEscolar	32,49	25,12	25,91
TotContxSocial	32,79	29,47	29,46

ANOVA

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	Gl	Media cuadrática	gl		
TotActitudes	9711,338	2	40,516	289	239,692	,000
TotConocimiento	3010,568	2	31,658	289	95,097	,000
TotPracticas	4176,904	2	38,336	289	108,955	,000
TotContxEscolar	1624,920	2	32,418	289	50,124	,000
TotContxSocial	401,692	2	18,878	289	21,278	,000

Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	156,000
	2	17,000

	3	119,000
Válidos		292,000
Perdidos		29,000

Centros iniciales de los conglomerados

	Conglomerado			
	1	2	3	4
TotActitudes	10,00	20,00	74,00	66,00
TotConocimiento	27,00	37,00	59,00	45,00
TotPracticas	13,00	56,00	60,00	16,00
TotContxEscolar	3,00	36,00	40,00	5,00
TotContxSocial	28,00	30,00	34,00	28,00

Historial de iteraciones^a

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados			
	1	2	3	4
1	6,384	28,435	25,971	30,921
2	,000	3,417	,427	1,377
3	,000	2,516	,239	,476
4	,000	3,099	,109	,487
5	,000	1,374	,078	,242
6	,000	1,447	,000	,232
7	,000	,000	,000	,000

Centros de los conglomerados finales

	Conglomerado			
	1	2	3	4
TotActitudes	14,50	32,63	62,56	55,95
TotConocimiento	29,00	30,53	41,73	33,08
TotPractic as	12,50	37,89	47,01	36,53
TotContx Escolar	5,00	28,63	32,53	25,77
TotContx Social	31,50	29,21	32,84	29,45

ANOVA

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
TotActitudes	6555,068	3	39,815	288	164,640	,000
TotConocimiento	2039,034	3	31,434	288	64,866	,000
TotPractic as	3143,835	3	34,727	288	90,530	,000
TotContx Escolar	1416,325	3	29,061	288	48,736	,000
TotContx Social	282,770	3	18,788	288	15,051	,000

Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	2,000
	2	19,000
	3	154,000
	4	117,000
	Válidos	292,000
	Perdidos	29,000

ANEXO5

Valencia 13-01-2013

Estimada Magaly Robalino Campos: Como quiera que mi tesis doctoral requiere que el instrumento de recogida de datos elaborado sea validado por profesionales cualificados en Educación e Inclusión, y siendo Usted una institución en dicha materia dentro del contexto ecuatoriano y conociendo perfectamente el "Index de Inclusión" solicito, si lo tienes a bien, que el cuestionario que le remití lo valide, no dudando que mi petición será aceptada, le saludo muy atentamente.

Estimada María Luisa,
Revisé el cuestionario y desde mi conocimiento en el tema, considero que cumple con los propósitos de la investigación.



Magaly Robalino Campos
Cédula: 170514978-7

