



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

La Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas
Especiales de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo
de la Ciudad de Guayaquil, 2020

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

AUTORA:

Monserate Navarro, Zoila Elizabeth (ORCID: 0000-0002-9950-8722)

ASESORA:

Dra. Linares Purisaca, Geovana Elizabeth (ORCID: 0000-0002-0950-7954)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral al infante niño y adolescente

Piura — Perú

2021

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a Dios por ser mi guía y luz en mi vida; otorgándome diariamente la fortaleza, esfuerzo y perseverancia a fin de que pueda cumplir los anhelos de mi corazón.

A mi amada familia; mi esposo, mis hijas, a mi prima Amalia, mis compañeras quienes han sido permanentemente mi soporte, el apoyo incondicional; pues siempre recibí de ellos palabras de ánimo, de comprensión, de amor y de fortaleza, enseñándome que la lucha se gana con perseverancia y que los triunfos se obtienen con sacrificios y dedicación constante

A mis estimadas amigas Magíster Jeovanna Coll García que con su amplia experiencia y conocimientos me oriento al correcto desarrollo y culminación con éxito de este trabajo para la obtención del Título en Magister en Psicología Educativa.

A mi querida Universidad por haberme facilitado las herramientas pedagógicas y académicas necesarias para abrir nuevos horizontes en el campo competitivo; lo cual, estoy segura que me permitirá enseñar y ser una persona de cambio conforme con los requerimientos de la sociedad

La autora

AGRADECIMIENTO

De manera personal agradezco a todos y a cada uno de mis Profesores que durante mis estudios de Postgrado han aportado con sus sabias enseñanzas para obtener una formación sólida y enriquecedora brindándome las herramientas necesarias para realizarme como Magister.

De igual modo agradecer a la Doctora Geovanna Linares mi asesora de Proyecto de investigación por sus sabias enseñanzas, además a la Master Angélica Miño, por sus consejos, experiencia, conocimientos.

A la Universidad Cesar Vallejo por permitirme obtener y adquirir nuevos conocimientos para una oportunidad de superación en la vida.

La autora

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Índice de abreviaturas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	12
3.1. Tipo y diseño de investigación	12
3.2. Variables de estudio	13
3.3. Población, muestra y muestreo	14
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	15
3.5. Procedimientos	16
3.6. Método de análisis de datos	17
3.7. Aspectos éticos	17
IV. RESULTADOS	18
V. DISCUSIÓN	24
VI. CONCLUSIONES	30
VII. RECOMENDACIONES	31
REFERENCIAS	32
ANEXOS	39

Índice de tablas

Tabla 1.	Distribución de la población de estudio	14
Tabla 2.	Niveles de inclusión escolar según la opinión de los docentes	18
Tabla 3.	Niveles de la dimensión inclusión según la opinión de los docentes	19
Tabla 4.	Dimensión inclusión de la Escuela “Ramón Agurto Castillo” según los docentes	19
Tabla 5.	Niveles de la dimensión diversidad según la opinión de los docentes	21
Tabla 6.	Dimensión diversidad de la Escuela “Ramón Agurto Castillo” según los docentes	21
Tabla 7.	Niveles de la dimensión participación según la opinión de los docentes.	22
Tabla 8.	Dimensión participación de la Escuela “Ramón Agurto Castillo” según los docentes.	22
Tabla 9.	Niveles de la dimensión aprendizaje según la opinión de los docentes	23
Tabla 10.	Dimensión aprendizaje de la Escuela “Ramón Agurto Castillo” según los docentes	23

Índice de figuras

Figura 1.	Niveles de la inclusión escolar de la Escuela “Ramón Agurto Castillo”	18
-----------	---	----

Índice de abreviaturas

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
NEE	Necesidades Educativas Especiales
MINEDUC	Ministerio de Educación de Ecuador
UDAI	Unidad Distrital de apoyo a la inclusión
SAANEE	Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales
CEBEP	Centro de Educación Básica Especial Particular
APA	American Psychological Association
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

RESUMEN

El presente estudio titulado, La Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020, se realizó con el propósito de describir nivel de la Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020. El tipo de estudio empleado fue, cuantitativa, básica, transversal y descriptiva con un diseño no experimental de tipo descriptivo; la población y muestra fue de 20 docentes. Se empleó como instrumento de recojo de información un cuestionario de 10 ítems con escala dicotómica, fue validado a través del juicio de expertos, el coeficiente de confiabilidad fue calculado con la Kr20 de Richardson se obtuvo un valor de 0,7305. Según los resultados de la Tabla 2, el 65 % representado por 13 docentes, opinó que la inclusión escolar se encuentra en un nivel bajo y el 35% representado por 7 sujetos han manifestado que la inclusión escolar se encuentra en nivel medio. Esto permite concluir que, según las respuestas de los docentes, en la escuela hay poca preparación y conocimiento sobre cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Palabras claves: inclusión, diversidad, participación, aprendizaje

ABSTRACT

The present study entitled, The School Inclusion of Students with Special Educational Needs from the Ramón Agurto Castillo Elementary School of the City of Guayaquil, 2020, was conducted with the purpose of describing the level of the School Inclusion of Students with Special Educational Needs of the Ramón Agurto Castillo Basic School of the City of Guayaquil, 2020. The type of study used was quantitative, basic, transversal and descriptive with a nonexperimental design of descriptive type; the population and sample was 20 teachers. A 10-item questionnaire with a dichotomous scale was used as a tool to collect information, it was validated through expert judgment, the reliability coefficient was calculated with Richardson's Kr20 and a value of 0.7305 was obtained. According to the results of Table 2, 65% represented by 13 teachers, opined that school inclusion is at a low level and 35% represented by 7 subjects have said that school inclusion is at middle level. This leads to the conclusion that, according to teachers' responses, there is little preparation and knowledge in school about how to work with students with special educational needs.

Keywords: inclusion, diversity, participation, learning

I. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva como perspectiva educativa, encierra un potencial altamente significativo, para la implementación de las transformaciones que hoy la ciencia educativa (Ocampo, 2015), es de gran importancia reconocer que la educación inclusiva a la fecha no constituye un modelo teórico o paradigma vigente, como se puede observar en numerosas investigaciones y documentos técnico- normativos de cada nación en Latinoamérica según la UNESCO, la Inclusión Educativa, es el proceso de identificar y responder a las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en la cultura y la comunidad para reducir la exclusión en la educación (Parra, 2011).

En Chile la realidad es muy compleja puesto que la inclusión se enfrenta al desafío de posicionarse como proyecto dentro de la política cultural de creación de conocimiento más allá de la idea de diversidad, un proyecto que puede ayudar a levantar sospechas sobre la política y la investigación. Posturas que justifican decisiones altamente incompatibles con la inclusión, y estos son pasos intermedios necesarios para tener éxito en la construcción de una educación inclusiva y una sociedad inclusiva. (Manghi, Bustos, Aranda, Vega & Díaz, 2020).

En Brasil aún existe un gran vacío respecto a la inclusión escolar, los procesos de evaluación se consideran parte de su cultura educativa y pedagógica desde el inicio, esto es causa de un componente político, ideológico y cultural que marca, para bien o para mal, las prácticas escolares en toda la República de Brasil. A lo largo del proceso de construcción e implementación de la enseñanza en el país, se puede decir que las prácticas educativas brasileñas densificaron los procesos de selección, clasificación, control y estratificación socioeducativa de las diferentes asignaturas y clases populares que ingresaron al espacio escolar dejando de lado el alumnado con necesidades educativas especiales (Passone & Holanda, 2020).

En Colombia existen cifras preocupantes sobre la educación de las personas con discapacidad en Colombia, 7% de la población colombiana tiene discapacidad; el 33% de esta población de 5-7 años y el 58,3% de 15 a 19 años no asiste a la escuela. Sorprendentemente, solo el 5% de las personas discapacitadas terminan la secundaria. Como podemos ver, aunque hay claridad sobre lo que significa que

los procesos, las políticas públicas, los programas y su impacto en el contexto colombiano están lejos de la definición anterior o no son eficientes. (Mosquera, Libia & Nieto, 2018).

A nivel de Ecuador desde el año 2007, dándose un fuerte énfasis en las NEE asociadas a la discapacidad, por el interés gubernamental de una política inclusiva dando es así, como el MINEDUC órgano de la educación escolarizada da paso a proyectos de interés social como la implementación de las Escuelas Inclusivas, en torno a la innovación pedagógica, si bien es cierto que el Estado ecuatoriano ha dado paso a estrategias metodológicas como la Caja de Herramientas para inclusión educativa, aún el camino es largo y el siguiente paso es fortalecer la praxis pedagógica (Rojas, Sandoval y Borja, 2020).

A nivel nacional en la Escuela Ramón Agurto Castillo existen niños con Necesidades Educativas Especiales que los Docentes de aula han realizado las observaciones e informes del desenvolvimiento académico de los estudiantes en lecto escritura, cálculos y de esta manera han sido derivados al Departamento de Consejería Estudiantil para ser evaluados a través de Pruebas Psicométricas como el ABC y su objetivo es detectar la madurez de un niño para el aprendizaje de lectura y escritura, entregando un pronóstico del tiempo que demorará el aprendizaje de esta destreza básica, luego el Test de Raven su objetivo medir la Inteligencia y el Coeficiente Intelectual, Test de Atención permite conocer su grado de atención, Test de Bender para detectar retraso en la maduración, madurez para el aprendizaje, diagnosticar lesión cerebral y retraso Mental. Con estos resultados obtenidos se los envía a la UDAI, y con este informe se los envía al Centro de Salud para ser evaluados por una Psicóloga Clínica el cual en el lapso de 8 días dará a conocer el diagnostico respectivo y su carnet de discapacidad, frente a ello se ha podido observar que algunos docentes no han sido capacitados, no conocen las pautas y el apoyo que se debe dar a los niños niñas y adolescentes que presenten discapacidades asociadas o no a la discapacidad, es importante considerar que la inclusión es una aspiración que da valor e igualdad a todos los estudiantes de todo el mundo que desean ser incluidos y reconocidos en sus grupos de referencia como familia, escuela, Colegios trabajos.

Frente a esta problemática se formula la siguiente pregunta: ¿Cuál es el nivel actual de la inclusión escolar que los docentes perciben en la escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020?

En cuanto a la conveniencia, resulta ser importante llevar a cabo la investigación, porque los docentes deben propiciar un ambiente cálido y acogedor que refuerce la inclusión, este ambiente no debe ofrecer una enseñanza apoyada en la educación tradicional la que limita a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que les da la misma oportunidad de aprender. La investigación por su relevancia social estuvo dirigida a docentes de la escuela Ramón Agurto Castillo, estos se encargan de impartir enseñanzas a sus estudiantes, su labor requiere de ejecutar diversas actividades, esto incluye el conocimiento sobre la inclusión escolar, de forma particular el estudio se enfoca en la importancia de ser un profesional ético, preparado para trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales. Tiene implicancia práctica, porque gracias a la descripción e identificación del estado actual de la inclusión escolar, brinda a la institución el conocimiento real del problema, para así poder plantear soluciones acertadas como bien pueden ser la capacitación de sus docentes sobre este tema para mejorar su praxis. Desde su valor teórico, la investigación buscó tener un conocimiento actualizado sobre la inclusión escolar, tales conocimientos son apoyados desde diversos autores y teorías científicas. Por su utilidad metodológica, el estudio elaboró un instrumento enfocado y contextualizado a la realidad de los docentes de una escuela de Guayaquil, sobre la inclusión escolar, siendo de utilidad metodológica para futuras investigaciones que pretendan medir esta variable.

Respecto al objetivo general del estudio es identificar el nivel de la Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020. Los objetivos específicos son: a) Identificar los niveles de la dimensión inclusión de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo. b) Identificar los niveles de la dimensión diversidad de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo. c) Identificar los niveles de la dimensión participación de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo. d) Identificar los niveles de la dimensión aprendizaje de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado del estudio se dan a conocer los trabajos previos evidenciados en la literatura revisada:

Rivera (2017), en su tesis Doctoral con el título, Educación inclusiva y formación inicial docente. Una experiencia en la región de Coquimbo Chile, el estudio posee un enfoque mixto (de tipo cuantitativo y cualitativo), su diseño es descriptivo de tipo etnográfico, los sujetos que formaron parte del estudio fueron 150 docentes de la región los instrumentos aplicados fueron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, grupos focales análisis documental y fichas de observación, los resultados evidencia que existe escasa formación inicial docente respecto a la educación inclusiva, la mayoría de docente afirma haber participado de capacitaciones o actualizaciones profesionales pero han opinado que no son suficientes porque el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales requiere de preparación profesional.

Se llegó a la conclusión principal del estudio el cual verificó que hay una percepción favorable hacia la inclusión escolar ya que existen las condiciones favorecedoras para desarrollar un trabajo inclusivo, entre ellas la disposición de los equipos docentes y directivos.

Castillo (2017), en su tesis titulada Los conocimientos de Educación Inclusiva en los docentes de Primaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas de la Red 06 de San Juan de Lurigancho 2016, se trata de una tesis orientada en el enfoque cuantitativo de diseño no experimental de sub diseño descriptivo simple, la muestra se constituyó por un total de 260 profesionales dedicados a la docencia en centros educativos del sector público y privado, para la recopilación de información fue necesario la administración de un cuestionario educación inclusiva con escala de respuesta dicotómica si/no, los datos fueron procesados mediante Microsoft Excel pudiendo constatar que el 65% posee un nivel regular sobre conocimiento en educación inclusiva, seguido de un 18% se posiciona en nivel pobre y sólo un 17% se encuentra dentro de la categoría bueno.

Se llegó a la conclusión principal que la mayoría de los docentes posee un conocimiento regular sobre la educación inclusiva.

Sabando (2016) en su tesis: La Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela, para optar el grado de doctor en Educación, de la Universidad de Barcelona, España, estudio de tipo Cuantitativo, cuyo objetivo fue: lograr la mayor participación y la calidad en los aprendizajes de todos, minimizándose las barreras de acceso de igualdad de oportunidades, con un enfoque de transformación utilizo los siguientes instrumentos: Cuestionario, plan individualizado, modificación curricular, el número de muestra que utilizo fueron entre niños, niñas, de las escuela de Cataluña 615.

Concluye que: las escuelas participantes se encuentran en un proceso de transformación, hacia la educación inclusiva, relacionadas con prácticas que evidencian los cambios puesto que su detección a tiempo constituye un importante comienzo para el planteamiento de estrategias.

García (2016), en su estudio científico denominado con el título, Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva, se trata de un estudio de tipo o modalidad cuantitativo de tipo descriptivo no experimental (diseño), y de sub diseño descriptivo simple, la muestra con la que se trabajó en la tesis fue 26 docentes perteneciente al equipo SAANEE del CEBEP, ellos laboran en 5 escuelas públicas o privadas, la técnica empleada por la investigadora fue la encuesta y el medio (instrumento) empleado fue el cuestionario, los resultados han demostrado que 63,28% asumen no tener una formación y/o capacitación suficiente, para responder a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva, el 56,90 % de los docentes encuestados tiene creencias y posturas positivas respecto a la inclusión educativa.

La conclusión general del estudio ha demostrado que existe una percepción poco favorable respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva del equipo SAANEE del CEBEP.

En la literatura revisada se han podido recopilar los trabajos previos en el contexto ecuatoriano:

Poveda (2019) con su tesis de título Percepciones de los docentes hacia la Inclusión Educativa en una Universidad de la provincia de Manabí, es una tesis cuantitativa (recopila datos los cuales son procesados mediante la estadística), su

diseño es no experimental de tipo descriptivo, la muestra fueron un total de 166 sujetos encargados en la labor pedagógica, para medir la variable de estudio fue necesario la aplicación de un cuestionario aplicado mediante Google Forms, los datos fueron procesados mediante Excel, así mismo los resultados han dado cuenta que la mayoría de los sujetos encuestados han considerado que la percepción de los docentes es favorable, las variables: género, etnia, edad, formación académica, y asignatura que imparte, no tienen incidencia en la percepción hacia la inclusión.

La conclusión principal del estudio evidencia que la percepción de los docentes sobre la inclusión educativa es favorable esto incluye la atención adecuada sobre la diversidad.

Ormaza (2018), efectuó un estudio denominado, Inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales Contrastes entre los discursos oficiales y las prácticas pedagógicas de los profesores de educación elemental y media de la Unidad Educativa de la Inmaculada de Quito, la investigación es enmarcada dentro de un enfoque cuantitativo, descriptiva propositiva, contó con una población de 46 docentes, el instrumento que se administró a la muestra fue un cuestionario con escala de respuesta Likert y un lista de cotejo, los resultados han evidenciado que el 65% considera que la inclusión no es favorable esto es producto de la escasa preparación profesional y los espacios inadecuados.

Se pudo concluir de forma general que la inclusión escolar se encuentra en un proceso lento y complejo esto está impidiendo que los niños y niñas con necesidades educativas especiales no cuenten con una enseñanza de calidad y equitativa.

Merchán y Puin (2016), elaboraron una tesis denominada, La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Morona Santiago, se trata de un estudio con enfoque a nivel cuantitativo, se enmarca dentro de un diseño no experimental (no tuvo la necesidad de manipular la variable de estudio), con sub diseño descriptivo simple, para la recopilación de datos fue necesario contar con una muestra de 147 docentes que se desempeñan

dentro de la provincia, por tanto, fue necesario administrar un cuestionario el mismo que estaba orientado a medir los conocimientos, opiniones, actitudes de los profesionales en docencia basado en la inclusión escolar, el 64% ha considerado que tiene una actitud favorable pero no se siente preparado para brindar atención a niños con necesidades educativas especiales.

La conclusión general fue que la mayoría de los docentes evaluados no se encuentra capacitados en temas relacionados sobre los procesos inclusivos.

A continuación, se describen las bases teóricas que explican el estudio de la variable:

Incluir a todos los niños en la educación es el principal desafío al que se enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados (Ainscow & Sandill, 2010). De manera que la educación inclusiva se ha convertido en la piedra angular de muchas políticas gubernamentales en un número cada vez mayor de países, sin embargo, se ha encontrado que los docentes mantienen actitudes encontradas hacia su implementación y utilidad (Monsen, Ewing, Kwoka 2014; Yada & Savolainen, 2017).

Al referirnos a la educación inclusiva entendemos que todas las personas con discapacidad deberían tener acceso a la escolarización general y las oportunidades que esto brinda para permitirles participar plenamente en la sociedad en general (Janney & Snell, 2006).

La "inclusión" requiere que el niño no solo esté físicamente presente en las escuelas normales, sino que se realicen cambios en los valores, actitudes, políticas y prácticas para garantizar que los alumnos puedan participar plenamente en la clase (Schwab, Sharma, & Loreman, 2018).

Un aspecto fundamental es el conocimiento que tienen uno de los principales agentes en la generación de un sistema inclusivo, los profesores. De este modo, los docentes requieren conocimiento, comprensión y habilidades (y acceso a recursos, incluido el personal especializado) para trabajar con la diversidad de alumnos que se encuentran en clases inclusivas (Hodkinson 2009).

Tal como afirman Grieve (2009) y Goodman y Burton (2010) los docentes en muchos casos no tienen capacitación, apoyo práctico, y acceso a la información necesaria para que pudieran sentirse seguros al implementar prácticas inclusivas. Este trabajo pretende contribuir en este sentido ofreciendo y cuantificando cuáles son las variables en las que se deben incidir e influyen a la hora de contribuir un sistema educativo inclusive.

La inclusión escolar ha sido el foco de debates e investigaciones durante aproximadamente dos décadas. Temas como el discurso político, la interacción entre pares, el rol, opinión y formación de los docentes, la calidad de los aprendizajes, los servicios educativos especializados, entre otros, todos de irrefutable relevancia, han aparecido con frecuencia en las investigaciones sobre este nuevo paradigma educativo; sin embargo, persisten choques teóricos y no existe consenso sobre los resultados de su implementación. (Oliva, 2016)

La falta de acuerdo en relación con algunos de estos temas y los resultados obtenidos, además de expresar las contradicciones de la propia sociedad, revela la importancia de realizar más estudios para que, en conjunto, señalen los caminos a seguir. (Oliva, 2016)

Según Prieto (2006), existen cuatro posiciones distintas en relación a la educación inclusiva. Hay autores que consideran que ya se ha alcanzado, pues entienden que la matrícula en la escuela regular ya caracteriza la inclusión; hay quienes se refieren a este modelo educativo como utópico, es decir, imposible de realizar; hay quienes sostienen que es un proceso gradual y que requiere la participación de todos los actores involucrados; y, finalmente, hay quienes proponen una ruptura inmediata con lo instituido para que una educación única sirva a todos, sin necesidad de transición.

Para que todos reciban una educación de calidad, libre de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, es necesario repensar el sistema educativo y suplantar la histórica estructura discriminatoria de exclusión de las diferencias por una nueva estructura, en la que el acceso a la clase común sea irrestricto y la atención se centra en la escuela como un todo y en el potencial de los estudiantes (Oliva, 2016).

Los educadores escolares inclusivos respetan el ritmo de los demás y no tienen el contenido listo antes de conocer a los estudiantes. En este nuevo paradigma escolar, la escuela se adapta a los estudiantes, a diferencia del modelo anterior, de integración, en el que el estudiante solo era aceptado bajo la condición de adaptarse al estándar predefinido, según el cual se definía competencia, eficiencia y perfección. el valor de cada individuo. (Oliva, 2016).

Hay dos críticas importantes del modelo de inclusión al modelo de integración (Prieto, 2006). El primero es el hecho de que el acceso a la clase común está condicionado, es decir, solo algunos alumnos pudieron asistir a clases con los demás alumnos, según sus limitaciones. La segunda crítica es el mantenimiento de las escuelas en el modelo operativo en el que se encontraban. El alumno tendría que adaptarse a la escuela y no a sus necesidades.

Prieto (2006) señala que el modelo integracionista no cumplió con sus propias indicaciones. No todos los servicios de atención especializada se crearon según las políticas propuestas. El estudiante fue derivado a educación especial no por su necesidad, sino porque fue rechazado en la sala común. Veiga (2005) explica que las políticas de inclusión escolar no pretenden cambiar el sistema para ofrecer, de hecho, una educación de calidad para todos. Según él, la política de inclusión y educación para todos elimina la exclusión de las calles y la lleva a las escuelas.

Niños con necesidades especiales de salud, es una expresión que se utiliza a nivel nacional e internacional para referirse a los niños que tienen condiciones crónicas, físicas, de desarrollo, conductuales o emocionales y por lo tanto hacen un mayor uso de los servicios de salud y requieren asistencia de diferentes profesionales, incluidos los profesionales de enfermería (Góes, 2017).

Para que todos reciban una educación de calidad, libre de prejuicios y estereotipos de cualquier tipo, es necesario repensar el sistema educativo y suplantar la histórica estructura discriminatoria de exclusión de las diferencias por una nueva estructura, en la que el acceso a la clase común sea irrestricto. y la atención se centra en la escuela como un todo y en el potencial de los estudiantes. (Villac, 2016).

El estudio de la variable inclusión escolar está basada en la teoría ecológica de Bronfenbrenner sobre la interacción entre el desarrollo de un individuo y los

sistemas en su contexto social. Detrás de su modelo está la proposición de que el desarrollo humano tiene lugar siempre que hay una interacción persona-entorno. En una etapa más avanzada de su carrera, Bronfenbrenner amplió su modelo original agregando el morfema *bioal* término ecológico para resaltar la importancia de los recursos biológicos en la comprensión del desarrollo humano (Ceci, 2006).

Bronfenbrenner (1987) consideró que el desarrollo infantil está fuertemente influenciado por la familia, la escuela, los pares, la comunidad y el entorno, en este sentido, estudiar la forma en que un niño se relaciona con estos entornos proporcionará indicadores más precisos para identificar cuáles de estas relaciones deben ser intervenidas con mayor precisión (Acle, 2012).

Según Bronfenbrenner (1979), esta teoría destaca que el entorno es un conjunto de sistemas correlacionados, que afectan en el comportamiento humano (Riquelme, García, & Serra, 2018), la existencia de microsistemas se encarga de fomentar la competencia y motivan el compromiso escolar (Rodríguez, Revuelta, Sarasa, & Fernández, 2018). Los servicios educativos mejorarán en la medida en que estén dirigidos a los niños tanto en su aspecto biológico y psicológico, como en su familia, comunidad y el amplio espectro de entornos que inciden directa o indirectamente en sus dificultades. Para lograrlo, será crucial identificar los predictores conductuales y contextuales de los trastornos, y así será posible la intervención temprana (Fraser, 2004).

La variable inclusión escolar tiene cuatro dimensiones las cuales son:

a) Inclusión: se basa en brindar igualdad de oportunidades educativas para todos los individuos que median en el proceso educativo, esto conlleva a que el sistema educativo tenga que adaptarse a cada estudiante y aceptando la diversidad en todos sus aspectos (Porter y Stone, 2000). Esta dimensión incluye el trato diferenciado y prioritario que se le debe dar a los niños con necesidades educativas especiales, brindando espacios físicos adaptados en las instituciones. (Cerignoni y Estanislava, 2020). La inclusión puede considerarse un recurso importante en el proceso de desarrollo de los estudiantes, sin embargo, aún enfrenta problemas metodológicos, prácticos y pedagógicos (Franca y Dos Santos, 2020).

b) Diversidad: esta dimensión constituye todas las diferencias marcadas que

presentas las personas, y en todos los contextos que se desenvuelven, esto significa que se debe aceptar a la diversidad como la riqueza en la naturaleza humana. (Alonso y Araoz, 2011). La diversidad incluye considerar que una institución educativa existe personas únicas e irrepetibles, en cuanto a la discapacidad de forma individual como colectiva por ello es importante hacer adaptaciones curriculares que beneficien estas particularidades. (Ainscow, 2000).

c) Participación: abarca el involucramiento de los estudiantes en todas las actividades que la institución realiza (Ainscow y Miles 2008). Según Anderson y Boyle (2015) la participación se promueve cuando en el centro educativo se vela porque los niños con necesidades educativas especiales tengan los mismos derechos que el resto de ciudadanos comunes que se encuentran estudiando en aquella institución.

d) Aprendizaje: según Cervera y Martí (2018) en esta dimensión se comprende de la elaboración de proyectos de inclusión que empoderen los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, influyendo a toda la comunidad educativa en la sensibilización hacia los derechos de las personas con discapacidad. El aprendizaje es un proceso en el que los estudiantes con necesidades educativas especiales modifican y adquieren destrezas, habilidades, conductas y conocimiento, por tanto, esto se puede lograr mediante la ejecución de proyectos de educación inclusiva que es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos estos estudiantes. (Echeita, 2017).

Para promover la inclusión de estudiantes con déficit en funciones estructurales, es importante considerar las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno. Esto implicaría considerar las características e intereses de estos estudiantes en el desarrollo de herramientas y recursos para promover su desarrollo, flexibilizando el currículo (Cruz & Glat, 2014). Sin embargo, se puede observar que las escuelas a menudo no logran adaptar sus acciones educativas debido a limitaciones relacionadas con el currículo y la estructura física (Santos & Martins, 2015). Al respecto Poker, Valetim y Garla (2017) destacaron que, a pesar de que los estudiantes con discapacidad tienen acceso a la educación regular, aún quedan muchos vacíos por llenar en cuanto a la calidad del aprendizaje, lo que puede estar relacionado con cómo la relación entre maestro y alumno está establecida.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo dado que va a realizar el análisis descriptivo de los datos obtenidos. Según Henteyi, Lengyel y Szilasi, (2019), en este enfoque se recopila datos y se apoya en la estadística para el procesamiento de los mismos.

Según su finalidad es una investigación básica, porque se limita a recoger información y ahondar en el conocimiento teórico de la variable inclusión escolar. Al respecto Sanca (2011), sostienen que, este tipo de estudio hace una profundización de las bases teóricas ahondando sin salir de estas.

Según su alcance temporal, es investigación transversal, debido a que se limita a recoger información en un determinado momento Yuni y Urbano, (2014). El estudio realizó en un solo día la recopilación de la información, la cual posteriormente fue procesada.

Según su carácter es investigación descriptiva describe las particularidades del evento que se va a estudiar, en este caso la inclusión escolar, según Tam, Vera y Oliveros (2008) estos estudios definen, dan a conocer el objeto de estudio de una manera detallada y puntual.

Diseño de investigación

El diseño del estudio es no experimental, ya que en su metodología no hay manipulación de ninguna variable de estudio. Según Hernández, Fernández, y Baptista (2014), su función es describir y/o analizar con naturalidad los hechos.

Dentro del grupo no experimental, es el estudio es descriptivo simple, que según Sánchez y Reyes (2015) son estudios en el que se hace una descripción general del tema de estudio; en este caso sobre la variable inclusión escolar por parte de docentes de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo

Al respecto Reyes, Blanco y Chao, (2014) indican que es de este tipo este diseño muchas veces se apoya en el uso de la estadística descriptiva, acompañada de los elementos que el investigador desea mostrar.

M — O

En dónde:

M: 20 docentes de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo

O: Inclusión escolar

3.2. Variables de estudios Variable: Inclusión escolar

Definición Conceptual

Según la Unesco (2009) es el proceso de abordar y responder a la diversidad de Necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación (Sánchez y Robles, 2013).

Definición Operacional

La inclusión educativa fue valorada mediante un cuestionario aplicado a 20 docentes de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo, consta de 10 ítems divididos en 4 dimensiones con escala de respuesta dicotómica Si (1) No (2).

Dimensiones:

- Inclusión
- Diversidad
- Participación
- Aprendizaje

Escala de medición:

Ordinal (la variable se categorizó en nivel alto, medio y bajo).

3.3. Población, Muestra y Muestreo:

Población:

Es definida por Sánchez, Reyes y Mejía (2018), como el conjunto de elementos o personas que poseen determinadas características, las cuales son motivo de estudio. En este caso el estudio tuvo como población a los docentes que laboran en la Escuela de Educación Básica Fiscal Ramón Agurto Castillo que desempeñan actividades escolares en los Años Básicos desde Inicial Uno hasta Decimo Año de Educación Básica.

Se sabe que en el Plantel existen 30 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que fluctúan en edades de 6 hasta 15 años, con diferentes discapacidades como intelectual, motriz, auditiva, que son tratados por la Dece Institucional y Dece de Apoyo.

A continuación, en la presente tabla se da a conocer la distribución de la población

Tabla 1.

Distribución de la población de estudio

Escuela de Educación Básica Fiscal Ramón Agurto Castillo	Personal docente				Total	%
	Hombres	%	Mujeres	%		
	8	40%	12	60%	20	100%

Fuente: secretaria de la Escuela "Ramón Agurto Castillo"

Criterios de selección Criterios de inclusión

- Docentes nombrados y contratados ocasionalmente
- Firmar el consentimiento informado

Criterios de exclusión

- No enviar el cuestionario en el tiempo establecido
- No completar todos los ítems del cuestionario
- No tener a cargo a estudiantes con necesidades educativas especiales

Muestra:

La muestra en la tesis la compone toda la población de estudio es decir los 20 docentes, cabe mencionar que se ha tomado esta decisión ya que se trata de una población pequeña, por lo tanto, se trata de una muestra censal.

Muestreo

El estudio no ha tenido la necesidad de aplicar ningún tipo de muestreo ya que se trata de una muestra censal (toda la población es la muestra de estudio).

Unidad de análisis

La unidad de análisis son 8 varones y 12 mujeres profesionales dedicados a la enseñanza, se encuentran laborando en la Escuela de Educación Básica Fiscal Ramón Agurto Castillo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada en la investigación fue la encuesta, según Yuni y Urbano, (2014) es una técnica en la que, se obtienen datos mediante la interrogación a las personas que aportan información relativa al tema de estudio. Mediante esta técnica se pudo conocer el nivel actual de la variable inclusión escolar en una muestra de docentes.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario, según Martínez, (2013) es el conjunto de preguntas previamente diseñadas para ser contestadas por la muestra seleccionada. Para recoger información sobre la variable inclusión escolar se utilizó un cuestionario, el cual tiene 10 ítems con escala de respuesta dicotómica SI (1) NO (2) y mide cuatro dimensiones: Inclusión, Diversidad, Participación, Aprendizaje

Validez

Según Oliveira, Walter y Marceda (2012), es el grado en que el instrumento seleccionado por el investigador, sirve realmente para medir con efectividad lo que supone que está midiendo. Una forma de medir la validez del instrumento a aplicar es a través de la validación de contenido de expertos.

En tal sentido se sometió al juicio de 3 expertos, quienes revisaron y evaluaron la coherencia, congruencia y precisión del cuestionario de inclusión escolar determinando que era adecuado para medir dicha variable.

Confiabilidad

Según Quero (2010), hace referencia, a la exactitud, consistencia y estabilidad del instrumento y de los datos empleados en la indagación produciendo resultados congruentes en otra aplicación condiciones parecidas a la primera aplicación.

En tal sentido para determinar la confiabilidad del instrumento se tuvo que aplicar en una prueba piloto (sujetos con las mismas características y edades a los sujetos de la muestra) se utilizó la prueba estadística de Kr20 de Richardson. El resultado alcanzado en el instrumento que mide la variable inclusión escolar fue de 0.7305 que significa que el instrumento brinda la seguridad y confianza para medir dicha variable.

3.5. Procedimientos

Para llevar a cabo la tesis primero se presentó una solicitud a las autoridades de la escuela en donde se ejecutó la investigación, luego se presentó una solicitud a las autoridades de otra escuela para la aplicación de la prueba piloto. Seguidamente se validó (validez de contenido) el instrumento que mide la variable inclusión escolar, se hace entrega de la matriz de validación a los tres expertos. Por motivos de la pandemia que se atraviesa a nivel mundial COVID-19, fue necesario enviar (vía email) el cuestionario de inclusión escolar a los docentes que conformaron la prueba piloto y la muestra. Posteriormente se procesó la base de datos de la prueba piloto luego y se obtuvo el coeficiente de confiabilidad, luego se coordinó el día y hora de envío del cuestionario de inclusión escolar a los docentes. El día de la aplicación se entregó se dio a conocer el objetivo de la investigación a los docentes así mismo se hizo entrega del consentimiento informado, con las respuestas de los sujetos, se realizó una base de datos en Excel. Finalmente se realizó el análisis descriptivo e inferencial en un programa de estadística.

3.6. Método de análisis de datos

El método de análisis de datos de la investigación se llevó a cabo mediante el análisis descriptivo, el mismo que según Aguilera, Francés y Romero (2016), forma parte de la estadística, su tarea principal es mostrar los resultados de la investigación de forma ordenada y resumida a través de tablas, gráficos, cuadros haciéndolo más entendible para quien investiga. Es necesario hacer mención que, para realizar dicho análisis la investigadora empleo el programa estadístico SPSS versión 25 en español.

3.7. Aspectos éticos

- Normas APA (séptima versión) se ha respetado los derechos de los autores consultados, en todo momento la investigadora tomará en cuenta las reglas para la redacción del informe y brindar un orden utilizando y respetando las ideas de otros autores, considerándolos tanto en las citas como en referencias.
- Autonomía, la investigadora abogará en todo momento por el respeto a la autonomía de los encuestados quienes algunos podrían verse perjudicados por participar en la recopilación de datos para la tesis.
- Entrega del consentimiento informado, los participantes al firmarlo expresan su voluntad y autorización para participar en la investigación.
- Se ha considerado el anonimato porque es necesario proteger la identidad de los sujetos y así evitar cualquier complicación en su centro de labores.

IV. RESULTADOS

Objetivo general: Identificar los niveles de la inclusión escolar de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020.

Tabla 2.

Niveles de inclusión escolar según la opinión de los docentes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	0	-
Medio	7	35 %
Bajo	13	65 %
Total	20	100%

Fuente: cuestionarios administrados al personal docente

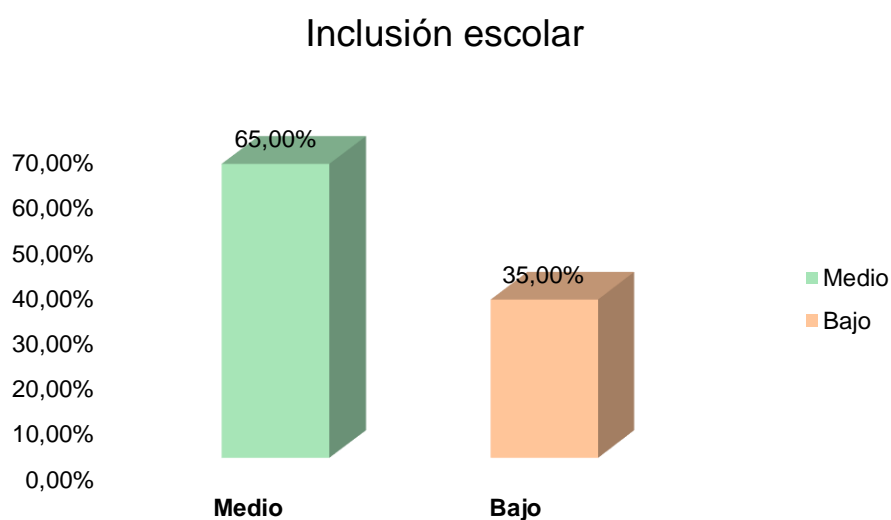


Figura 1. Niveles de la inclusión escolar de la Escuela “Ramón Agurto Castillo”

Interpretación:

De acuerdo a la Tabla 2 y Figura 1, el 65 % representado por 13 docentes de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, opinó que la inclusión escolar se encuentra en un nivel bajo y el 35% representado por 7 sujetos han manifestado que la inclusión escolar se encuentra en nivel medio. Esto evidencia que en general perciben que en la escuela hay poca preparación y conocimiento sobre cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Objetivo específico 1: Identificar los niveles de la dimensión inclusión de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo.

Tabla 3.

Niveles de la dimensión inclusión según la opinión de los docentes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Medio	1	5%
Bajo	19	95%
Total	20	100%

Fuente: cuestionarios administrados al personal docente

Tabla 4.

Dimensión inclusión de la Escuela “Ramón Agurto Castillo” según los docentes

Ítems		SI N° (%)	NO N° (%)
INDICADORES	1. Conoce usted lo que significa el trato diferenciado y prioritario en la educación inclusiva.	5 (25 %)	15 (75%)
	2. En los últimos 5 años, usted ha recibido capacitaciones en relación con la educación inclusiva.	2 (10%)	18 (90%)
	3. En su aula, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, cuentan con un espacio físico adecuada y adaptado para sus adaptados en las necesidades.	1 (5 %)	19 (95%)
	4. En la institución donde labora ha designado espacios físicos para la educación inclusiva.	2 (10%)	18 (90%)

Interpretación:

En la Tabla 3, el 95% (19 docentes) manifiesta que la dimensión inclusión se encuentra en un nivel bajo y el 5% (5 docentes) ha considerado que se ubica en nivel medio, respecto a los porcentajes detallados en la Tabla 4, el 75% (15) de docentes manifiesta que no conoce lo que significa trato diferenciado y prioritario, el 90%(18) opina que durante o últimos 5 años no ha sido capacitación respecto a la educación inclusiva, el 95(19) refiere que en su aula no se cuenta con un espacio adecuado y adaptado para atender a los niños (as) inclusivos, finalmente, en el 90%(18) manifiesta que la institución donde labora no ha designado espacios físicos para la educación inclusiva.

Objetivo específico 2: Identificar los niveles de la dimensión diversidad de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo.

Tabla 5.

Niveles de la dimensión diversidad según los docentes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Medio	3	15%
Bajo	17	85%
Total	20	100%

Fuente: cuestionarios administrados al personal docente

Tabla 6.

Dimensión diversidad de la Escuela "Ramón Agurto Castillo" según los docentes

		Ítems	SI N° (%)	NO N° (%)
INDICADOR	Diversidad	5. La institución se preocupa por realizar adaptaciones curriculares basadas en la inclusión escolar.	5 (25%)	15 (75%)
		6. Conoce estrategias didácticas para atender a todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y hacer un aula inclusiva.	6 (30%)	14 (60%)

Interpretación:

En la Tabla 5, el 85% (17 docentes) manifiesta que la dimensión diversidad se encuentra en un nivel bajo y el 15% (3 docentes) ha considerado que se ubica en nivel medio, respecto a los porcentajes detallados en la Tabla 6, el 75% (15) de docentes manifiesta que la institución no se preocupa por realizar las adaptaciones curriculares basadas en la inclusión, el 60% (14) opina no conocer estrategias didácticas para dar atención a la inclusión escolar y hacer un aula inclusiva.

Objetivo específico 3: Identificar los niveles de la dimensión participación de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo.

Tabla 7.

Niveles de la dimensión participación según los docentes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Medio	3	15%
Bajo	17	85%
Total	20	100%

Fuente: cuestionarios administrados al personal docente

Tabla 8.

Dimensión participación de la Escuela “Ramón Agurto Castillo” según los docentes

	Ítems	SI	NO
		N° (%)	N° (%)
INDICADOR Participación	7. En la escuela donde trabaja, los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales son tratados con respeto e igualdad sin discriminación.	7 (35%)	13 (65%)
	8. La institución vela por los derechos y necesidades de los estudiantes con educación inclusiva.	9 (45%)	11 (55%)

Interpretación:

En la Tabla 7, el 85% (17 profesores) opina que la dimensión participación se encuentra en un nivel bajo y el 15% (3 docentes) refiere que se ubica en nivel medio, respecto a los porcentajes detallados en la Tabla 8, el 65% (13) opina que en la escuela los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no son tratados con respeto e igualdad, el 55% (11) ha coincidido que la institución no vela por los derechos y necesidades de los estudiantes con educación inclusiva.

Objetivo específico 4: Identificar los niveles de la dimensión aprendizaje de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo.

Tabla 9.

Niveles de la dimensión aprendizaje según los docentes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Medio	5	25%
Bajo	15	75%
Total	20	100%

Fuente: cuestionarios administrados al personal docente

Tabla 10.

Dimensión aprendizaje de la Escuela “Ramón Agurto Castillo” según los docentes

	Ítems	SI	NO
		N° (%)	N° (%)
INDICADOR Aprendizaje	9. La institución se preocupa por diseñar proyectos de inclusión con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	8 (40%)	12 (60%)
	10. Los estudiantes que necesitan de estrategias de inclusión, participan de proyectos, charlas u otras actividades de inclusión escolar.	5 (25%)	15 (75%)

Interpretación:

En la Tabla 9, el 75% (15 profesores) opina que la dimensión aprendizaje se encuentra en un nivel bajo y el 25% (5 docentes) refiere que se ubica en nivel medio, respecto a los porcentajes detallados en la Tabla 10, el 60% (12) manifiesta que la institución no se preocupa por diseñar proyectos de inclusión con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, un 75% (15) opina que los estudiantes que necesitan de estrategias de inclusión no participan de proyectos, charlas u otras actividades de inclusión escolar.

V. DISCUSIÓN

En relación al objetivo general que se propuso el estudio: Identificar los niveles de la inclusión escolar de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020, según los hallazgos de la Tabla 2, un 65 % representado por 13 docentes de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, opinó que la inclusión escolar se encuentra en un nivel bajo y el 35% representado por 7 sujetos han manifestado que la inclusión escolar se encuentra en nivel medio, estos datos evidenciados resultan ser parecidos a la de la tesis de Castillo (2017) el cual constató que la mayoría de los docentes limeños posee un conocimiento regular sobre la educación inclusiva. También coinciden con la tesis del autor García (2016), que pudo evidenciar que existe una percepción poco favorable de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en una escuela peruana. Finalmente, los datos son similares al estudio de Omaza (2018), que la inclusión escolar se encuentra en un proceso lento y complejo esto está impidiendo que los niños y niñas tengan un trato equitativo. Por otra parte, no son coincidente con la tesis de Poveda (2019), en docente según la percepción de los docentes la inclusión educativa en un centro educativo de Manabí es favorable. También se constató que la tesis guarda distancia con el trabajo de Merchán y Pujin (2016), que concluyeron que los docentes de una institución de Morona Santiago poseen una actitud favorable pero no se encuentran capacitados en temas relacionados sobre los procesos inclusivos. Respecto a las bases teóricas se coincide con los planteamientos de Oliva (2016) sobre el modelo de educación inclusiva el cual se basa en la concepción de los derechos humanos, en el que se combinan los principios de igualdad de oportunidades y valoración de la diferencia para que todos los niños, jóvenes y adultos puedan ser incluidos en el sistema educativo regular, aprendiendo y participando sin ningún tipo de tipo de discriminación. Al respecto la teoría general de los sistemas ecológicos propuesta por Urie Bronfenbrenner en el año 1979, esta teoría destaca que el entorno es un conjunto de sistemas correlacionados, esta teoría se enfoca en la influencia de los factores contextuales (grupos sociales) en el comportamiento humano (Riquelme, García, & Serra, 2018). Las relaciones y, en general, los contextos cercanos al sujeto (microsistemas) fomentan la competencia y motivan el compromiso escolar, siempre que garanticen

un apoyo afectivo positivo (Rodríguez, Revuelta, Sarasa, & Fernández, 2018). En consecuencia, considerando los aspectos teóricos de Bronfenbrenner (1987) citado por los autores en mención, la escuela es un hábitat creado donde se deben construir nichos apropiados para reducir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección para promover la integración e inclusión escolar de los estudiantes en riesgo, particularmente para los alumnos que requieren de inclusión escolar. Bajo los argumentos teóricos mencionados, los antecedentes y los resultados del estudio se puede inferir que, según la opinión de los docentes, la inclusión escolar es un tema muy discutido debido a la complejidad de algunos casos especialmente debido a que los docentes actualmente por diversos motivos, no se encuentran preparados ni capacitados en este tema, esta escasa competencia resulta ser perjudicial para alcanzar lo que la educación inclusiva se propone, en otras palabras el conocimiento que poseen es limitado y básico, saben que la inclusión escolar es importante para la adquisición de habilidades fundamentales para la vida de los estudiantes con discapacidad, reduciendo conductas inapropiadas y mejorando su calidad de vida.

Considerando el planteamiento del primer objetivo específico: Identificar los niveles de la dimensión inclusión en una muestra de docentes de una escuela de Ecuador, según los hallazgos de la Tabla 3, el 95% (19 docentes) manifiesta que la dimensión inclusión se encuentra en un nivel bajo y el 5% (5 docentes) ha considerado que se ubica en nivel medio, así mismo la Tabla 4, evidencia una tendencia negativa respecto al trato diferenciado y prioritario y los espacios físicos adaptados en las instituciones, estos datos evidenciados resultan ser parecidos a la de la tesis de Castillo (2017) el cual constató que la mayoría de los docentes limeños posee un conocimiento regular sobre la educación inclusiva. También coinciden con la tesis del autor García (2016), que pudo evidenciar que existe una percepción poco favorable de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en una escuela peruana. Finalmente, los datos son similares al estudio de Omaza (2018), que la inclusión escolar se encuentra en un proceso lento y complejo esto está impidiendo que los niños y niñas tengan un trato equitativo. Por otra parte, no son coincidente con la tesis de Poveda (2019), en docente según la percepción de los docentes la inclusión educativa en un centro educativo de Manabí es

favorable. También se constató que la tesis guarda distancia con el trabajo de Merchán y Pujin (2016), que concluyeron que los docentes de una institución de Morona Santiago poseen una actitud favorable pero no se encuentran capacitados en temas relacionados sobre los procesos inclusivos. Al respecto los referentes teóricos como Porter y Stone (2000) manifiestan que, la dimensión inclusión se basa en brindar igualdad de oportunidades educativas para todos los individuos que median en el proceso educativo, esto conlleva a que el sistema educativo tenga que adaptarse a cada estudiante y aceptando la diversidad en todos sus aspectos. Otros autores como Franca y Dos Santos (2020) han teorizado que la dimensión inclusión aún enfrenta problemas metodológicos y prácticos, es por ello que se debe considerar a los estudiantes, maestros y tutores como un recurso muy importante para la inclusión exitosa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Ante los hallazgos de este estudio, los trabajos previos y las bases teóricas se puede inferir que, la mayoría de los docentes que labora en la escuela en mención, opina que la dimensión inclusión se encuentra en un nivel poco favorable, situación que resulta ser perjudicial para el trabajo que realizan en su día a día, desde su opinión personal consideran que lamentablemente cuentan con escasa actualización profesional sobre cómo atender y educar a un niño, adolescente o joven con necesidades educativas especiales, a esto se suma la escasa actuación de los directivos de la escuela para proporcionar o adaptar espacios que cuenten con el material educativo necesario para la inclusión escolar.

En base al segundo objetivo específico de la tesis denominado: Identificar los niveles de la dimensión diversidad en una muestra de docentes de una escuela de Ecuador, según los hallazgos de la Tabla 5, el 85% (17 docentes) manifiesta que la dimensión diversidad se encuentra en un nivel bajo y el 15% (3 docentes) ha considerado que se ubica en nivel medio, en tanto la Tabla 6 evidencia que hay una percepción negativa respecto a las adaptaciones curriculares y el uso de estrategias didácticas para la educación inclusiva, estos datos evidenciados resultan ser parecidos a la investigación científica del autor Castillo (2017) el cual constató que la mayoría de los docentes limeños posee un conocimiento regular sobre la educación inclusiva. También coinciden con la tesis del autor García (2016), que pudo evidenciar que existe una percepción poco favorable de los

docentes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en una escuela peruana. Finalmente, los datos son similares al estudio de Omaza (2018), que la inclusión escolar se encuentra en un proceso lento y complejo esto está impidiendo que los niños y niñas tengan un trato equitativo. Por otra parte, no son coincidente con la tesis de Poveda (2019), en docente según la percepción de los docentes la inclusión educativa en un centro educativo de Manabí es favorable. También se constató que la tesis guarda distancia con el trabajo de Merchán y Pujin (2016), que concluyeron que los docentes de una institución de Morona Santiago poseen una actitud favorable pero no se encuentran capacitados en temas relacionados sobre los procesos inclusivos. Frente a ellos los referentes teóricos Alonso y Araoz (2011), han teorizado que esta dimensión constituye todas las diferencias marcadas que presentan las personas, y en todos los contextos que se desenvuelven, esto significa que se debe aceptar a la diversidad como la riqueza en la naturaleza humana. Se puede entender que los y las docentes de la escuela evaluada actualmente piensan que a toda la comunidad educativa aún les falta mejorar respecto a la dimensión diversidad, esto se debe a que tanto autoridades y docentes probablemente no está siendo capacitado sobre la importancia de efectuar adaptaciones curriculares que permitan a los estudiantes con NEE contar con una educación digna removiendo todas las barreras para el aprendizajes facilitando el involucramiento de todos los estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión.

Considerando el planteamiento del tercer objetivo específico denominado: Identificar los niveles de la dimensión participación en una muestra de docentes de una escuela de Ecuador, según los hallazgos de la Tabla 7, el 85% (17 profesores) opina que la dimensión participación se encuentra en un nivel bajo y el 15% (3 profesores) refiere que se ubica en nivel medio, esto es respaldado por la Tabla 8, en donde hay una posición poco favorable respecto al trato sin discriminación y el velar por los derechos y necesidades que requiere la educación inclusiva, estos datos coinciden con el estudio de posgrado del autor Castillo (2017) el cual constató que la mayoría de los docentes limeños posee un conocimiento regular sobre la educación inclusiva. También coinciden con la tesis del autor García (2016), que pudo evidenciar que existe una percepción poco favorable de los docentes respecto

a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en una escuela peruana. Finalmente, los datos son similares al estudio de Omaza (2018), que la inclusión escolar se encuentra en un proceso lento y complejo esto está impidiendo que los niños y niñas tengan un trato equitativo. Por otra parte, no son coincidente con la tesis de Poveda (2019), en docente según la percepción de los docentes la inclusión educativa en un centro educativo de Manabí es favorable. También se constató que la tesis guarda distancia con el trabajo de Merchán y Pujin (2016), que concluyeron que los docentes de una institución de Morona Santiago poseen una actitud favorable pero no se encuentran capacitados en temas relacionados sobre los procesos inclusivos. También ha coincidido con el planteamiento teórico de los autores Ainscow y Miles (2008), que refieren que la participación abarca el involucramiento de los estudiantes en todas las actividades que la institución realiza. Se infiere que el modelo de educación inclusiva que actualmente se da en la escuela le falta mejorar, específicamente en la dimensión participación en la que se basa en la concepción de los derechos humanos, esto se da a conocer en la opinión de los docentes, quienes consideran que pocas veces se combinan los principios de igualdad de oportunidades y valoración de la diferencia respecto a los niños, jóvenes que se encuentran estudiando en este centro educativo, para ellos la discriminación es un problema grave que atender puesto que un verdadero sistema educativo inclusivo es aquel que incluye a todos los estudiantes independientemente de su raza, etnia, género o diferencias físicas, sociales o emocionales.

Finalmente, considerando el cuarto objetivo específico planteado en la tesis : Identificar los niveles de la dimensión aprendizaje en una muestra de docentes de una escuela de Ecuador, según los hallazgos de la Tabla 9, el 75% (15 profesores) opina que la dimensión aprendizaje se encuentra en un nivel bajo y el 25% (5 docentes) refiere que se ubica en nivel medio, de la misma manera los datos de la Tabla 10 permiten constatar que los docentes han valorado que en la institución no se diseñan proyectos de inclusión, así mismo existe una fuerte creencia sobre la necesidad que los estudiantes con NEE al igual que otros niños participen de proyectos inclusivos, estos datos evidenciados resultan ser parecidos a la de la tesis de Castillo (2017) el cual constató que la mayoría de los docentes limeños

posee un conocimiento regular sobre la educación inclusiva. También coinciden con la tesis del autor García (2016), que pudo evidenciar que existe una percepción poco favorable de los docentes respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en una escuela peruana. Finalmente, los datos son similares al estudio de Omaza (2018), que la inclusión escolar se encuentra en un proceso lento y complejo esto está impidiendo que los niños y niñas tengan un trato equitativo. Por otra parte, no son coincidente con la tesis de Poveda (2019), en docente según la percepción de los docentes la inclusión educativa en un centro educativo de Manabí es favorable. También se constató que la tesis guarda distancia con el trabajo de Merchán y Pujin (2016), que concluyeron que los docentes de una institución de Morona Santiago poseen una actitud favorable pero no se encuentran capacitados en temas relacionados sobre los procesos inclusivos. Frente a ello los autores Cervera y Martí (2018), postulan que el aprendizaje en estudiantes inclusivos, comprende de la elaboración de proyectos de inclusión que empoderen los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, influyendo a toda la comunidad educativa en la sensibilización hacia los derechos de las personas con discapacidad. Lo que se puede entender según los hallazgos de la tesis es que, la mayoría de los profesores encuestados ha considerado que a la institución le falta mejorar en la dimensión aprendizaje, ellos han opinado que actualmente no se brinda un soporte apropiado a todos los niños (as) adolescentes y jóvenes con y sin discapacidades, puesto que actualmente por motivos de la pandemia del COVID-19, no se están ejecutando proyectos que permitan una educación de calidad con igualdad de oportunidades para cada estudiante, así mismo los docentes han reconocido la importancia de brindar en la escuela una intervención holística y humanística adaptado a cada necesidad del sujeto. En este sentido, se verifica la gran importancia en que toda la comunidad educativa puedan comprender qué es un sistema educativo inclusivo; también es fundamental comprender por qué es mejor para los estudiantes. Finalmente, una parte fundamental de eso, es la necesidad de promover la educación inclusiva utilizando enfoques de mejores prácticas que hagan crecer a todos los estudiantes en el aprendizaje permanente.

VI. CONCLUSIONES

1. En el estudio la mayoría de los encuestados opina que la inclusión escolar que hay en la institución educativa se encuentra en un nivel medio, esto evidencia que en general perciben que en la escuela hay poca preparación y conocimiento sobre cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. En la investigación se pudo identificar que la mayor parte de los individuos encuestados opina que la inclusión (primera dimensión) se encuentra en nivel bajo, esto significa que los y las colaboradores considera que en el centro educativo hay pocos espacios adaptados para las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales, así mismo han considerado que el trato que reciben estos estudiantes no es el adecuado.
3. El estudio pudo identificar que, la mayoría de los sujetos encuestados (as) no consideran a las adaptaciones curriculares como estrategias necesarias para mejorar la educación inclusiva, así mismo poseen escaso conocimiento respecto al uso de estrategias para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales
4. El estudio ha identificado que en su mayoría los docentes encuestados perciben que la participación se da en un nivel bajo, esto quiere decir que, los docentes son conscientes que no siempre se da un trato igualitario y respetuoso hacia los derechos y necesidades de los alumnos y las alumnas inclusivos (as).
5. Finalmente, se pudo constatar que los profesionales encuestados consideran que la institución no se preocupa por diseñar proyectos que busquen mejorar los aprendizajes de los estudiantes con NEE, los profesores son conscientes y reflexivos respecto a la ejecución de diversas acciones estratégicas que mejoren la inclusión escolar.

VII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda al director de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo, la coordinación con la Unidad Distrital de apoyo a la inclusión, para que puedan ejecutar capacitaciones al personal docente sobre la inclusión escolar, esto les permitirá mejorar su praxis pedagógica en el trabajo que realizan a diario con los estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Se considera relevante recomendar a los docentes encuestados capacitarse y actualizar sus conocimientos sobre la inclusión escolar específicamente en la dimensión inclusión, resulta importante que coordinen con las autoridades de la escuela para adaptar un espacio adecuado que permita tener un trabajo idóneo con los estudiantes con NEE.
3. A los docentes y autoridades de la escuela en mención, se sugiere tener una visión más holística y humanística sobre la diversidad, por tal motivo, pueden incluir la realización de actividades tales como dinámicas grupales, yincana, campañas acciones en las que se promueva la aceptación de diversidad de las personas.
4. Se recomienda a los docentes de la Escuela Básica Ramón Agurto Castillo trabajar con todos los estudiantes los valores morales específicamente el respeto, la solidaridad, la amistad, también se puede incluir actividades grupales en las que se fortalezca la empatía y la comprensión de los otros. Esto con el fin de que se promueva un trato igualitario y respetuoso hacia todos los estudiantes incluyendo los que poseen necesidades educativas especiales.
5. Por último, se considera relevante que el rector de la escuela y los profesores soliciten el apoyo de especialistas de la Unidad Distrital de apoyo a la inclusión, para la realización de proyectos basados en la inclusión escolar, esto con el fin de que los estudiantes con NEE y sus familias se sientan empoderadas y que son parte de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Acle, T. G. (2012). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En. G. Acle Tomasini. (Coord.). Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular (pp. 23-56). España: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: Ediciones Cinca
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Revista Perspectivas, 38(2), 18-44.
- Aniscow, M. (2000). The next step for Special Education. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS
- Ainscow, M.; Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401-416.
- Castillo, R. (2017). Los conocimientos de Educación Inclusiva en los docentes de Primaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas de la Red 06 de San Juan de Lurigancho 2016. (Tesis de e Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria). Universidad Nacional de Educación. Repositorio institucional.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1545/TM%20CE-Du%203253%20C1%20-%20Castillo%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ceci, S. (2006). Urie Bronfenbrenner (1917-2005). American Psychologist, 61:173-174. [https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Urie+Bronfenbrenner+\(1917-2005\)&author=Ceci+SJ&publication_year=2006&journal=American+Psychologist&volume=61&pages=173-174](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Urie+Bronfenbrenner+(1917-2005)&author=Ceci+SJ&publication_year=2006&journal=American+Psychologist&volume=61&pages=173-174)

- Cerignoni, V., y Estanislava, R. (2020). Levels, factors and interventions of preschool children physical activity: a systematic review. *Ciencia y Saúde Colectiva*, 25(12), 5029-5039. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n12/1413-8123-csc-25-12-5029.pdf>
- Cervera, C., y Martí, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055153005/html/index.html>
- Cruz, G. y Glat, R. (2014). Educação inclusiva: Desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, 52, 257- 273.
- Echeita, G. (2017). Hacia una inclusión educativa: diversidad, variedad, elección. *Eduforics: España*. <http://www.eduforics.com/es/hacia-una-inclusion-educativa/>
- Franca, E. y Dos Santos, E. (2020). Habilidades Sociais de Pais, Professores e Alunos com Deficiência Intelectual em Inclusão Escolar. *Revista Brasileira em Educação Especial*, 26(4), 469-486. https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n4/en_1413-6538-rbee-26-04-0605.pdf
- Fraser M.W. (2004). Risk and Resilience in childhood. An Ecological Perspective. Washington, D.C.: National Association of Social Workers Press. https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+Risk+and+Resilience+in+childhood:+An+Ecological+Perspective&author=Fraser+M.W.&publication_year=2004
- García, M. (2016). Percepciones de los docentes respecto a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva. (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía). Universidad de Piura. Repositorio institucional. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2482/MAE_EDUC_307.pdf?sequence=1

- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 173-179.
- Góes, F. (2017). Discourses on discharge care for children with special healthcare needs. *Rev Bras Enferm*, 70(1):154-61. doi: 10.1590/0034-7167-2016-0248
- Goodman, R. L.; Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15, 223-237.
- Henteyi, G, Lengyel, A., & Szilasi, M. (2019). Quantitative Analysis of Qualitative Data: Using Voyant Tools to Investigate the Sales-Marketing Interface. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 12(3). <http://www.jiem.org/index.php/jiem/article/view/2929/909>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación (Sexta edición)*. México D.F.: Mc Graw Hill/Interamericana Editores S.A.
- Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: Is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 277-289.
- Janney, R. E.; Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 45, 215-223.
- Merchán, M. y Puin, M. (2016) *La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la provincia de Morona Santiago. (Tesis de Maestría en Educación Básica Inclusiva)*. Universidad del Azuay. Repositorio institucional. <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/5628/1/11956.pdf>
- Manghi, D., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Díaz, K. (2020). Understanding inclusive education in Chile: an overview of policy and educational research.

Cuadernos de investigación, 50(175),
<https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n175/1980-5314-cp-50-175-114.pdf>

Monsen, J. J.; Ewing, D. L.; Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.

Mosquera, O., Libia, M., & Nieto, M. (2018). Pedagogical and Research Approaches in Inclusive Education in ELT in Colombia: Perspectives From Some Profile Journal Authors. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 231-246. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v20n2/1657-0790-prf-20-02-00231.pdf>

Passone, E., y Holanda, K. (2020). Educational evaluation device of ceará: the (in)visibility of students with disabilities. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 136-160. <https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n175/1980-5314-cp-50-175-136.pdf>

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>

Poker, RB, Valentim, FOD y Garla, IA (2017). Inclusão escolar e formação inicial de professores: A percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. *Revista Eletrônica de Educação*, 11 (3), 876-889 doi: 10.14244/198271992016

Porter, G.L. y Stone, J.A. (2000). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. 5es, Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.

Poveda, J. (2019). Percepciones de los docentes hacia la Inclusión Educativa en una Universidad de la provincia de Manabí. (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Educación Inclusiva). Repositorio institucional. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1851/1/Tesis2028POVp.pdf>

- Prieto, R. G. (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In M. T. E. Mantoan, R. G. Prieto, & V. A. Arantes (Orgs.), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos* (pp. 31-73). São Paulo, SP: Summus.
- Ocampo, A. (2015). *El gran reto de la educación inclusiva en el siglo xxi: avanzar hacia la construcción de una teoría*. Universidad de Playa Ancha (sede Valparaíso).
https://www.researchgate.net/publication/283489427_EL_GRAN_RETO_DE_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_EN_EL_SIGLO_XXI_AVANZAR_HACIA_LA_CONSTRUCCION_DE_UNA_TEORIA
- Oliva, D. (2016). Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de incluso. *Psicología USP*, 27(3), 492-502.
<https://www.scielo.br/pdf/pusp/v27n3/1678-5177-pusp-27-03-00492.pdf>
- Ormaza, E. (2018), efectuó un estudio denominado, *Inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales Contrastes entre los discursos oficiales y las prácticas pedagógicas de los profesores de educación elemental y media de la Unidad Educativa de la Inmaculada de Quito*. (Tesis de Maestría en Investigación en Educación). Universidad Andina Simón Bolívar. Repositorio institucional.
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6124/1/T2631-MIE-Ormaza-Inclusion.pdf>
- Reyes, O. Blanco, J. y Chao, M. (2014). *Metodología de la investigación para cursos en línea*. División de Investigación y Postgrado de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, Eumed. Net. Recuperado de: www.eumed.net/libros-gratis/2014/1420/index.htm
- Rivera, P. (2017). *Doctoral con el título, Educación inclusiva y formación inicial docente. Una experiencia en la región de Coquimbo Chile*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá. Repositorio institucional.
<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/38236/Tesis%20Pabla%20Rivera%20Iribarren.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Riquelme, M., García, O. & Serra, E. (2018). Psychosocial maladjustment in adolescence: parental socialization, self-esteem, and substance use. *Annals of psychology* 34(3), 536-544. <http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v34n3/0212-9728-ap-34-03-536.pdf>
- Rodríguez, A., Revuelta, L., Sarasa, M. & Fernández, O. (2018). The role of parental socialization styles in school engagement and academic performance. *European Journal of Education and Psychology* 11(2), 123-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6683417>
- Rojas, F. Sandoval, L. y Borja, O. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Revista Cátedra*,3(1),75-93. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1903/3068>
- Sanca, M. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista de actualización clínica*, 9 621-624. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/raci/v12/v12_a11.pdf
- Sánchez, H. Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños de la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth.
- Sánchez, D., y Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 24-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>
- Santos, TCC y Martins, LR (2015). Práticas de professores frente ao aluno con deficiência intelectual en clase regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21 (3), 395-408. doi: 10.1590 / S1413-65382115000300006
- Schwab, S.; Sharma, U.; Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*,75, 31-39.

- Tam, J. Vera, G. Oliveros, R. (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación. *Pensamiento y Acción* 5 145-154. Recuperado de: http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf
- Veiga, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In A. M. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 55-70). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Yada, A.; Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yuni, A. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* 1a ed. - Córdoba : Brujas.

ANEXOS

Anexo. 1 Matriz de operacionalización

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Inclusión Escolar	Según la Unesco (2009) es el proceso de abordar y responder a la diversidad de Necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación (Sánchez y Robles, 2013).	La inclusión educativa fue valorada mediante un cuestionario aplicado a 20 docentes de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo, consta de 10 ítems con escala de respuesta dicotómica Si (1) No (2).	Inclusión	Trato diferenciado y prioritario Espacios físicos adaptados en las instituciones.	Ordinal
			Diversidad	Adaptaciones curriculares	
			Participación	Mismos derechos que el resto de ciudadanos comunes.	
			Aprendizaje	Proyectos de inclusión	

Anexo. 2 Matriz de ítems

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Inclusión Escolar	Inclusión	Trato diferenciado y prioritario Espacios físicos adaptados en las instituciones.	1. Conoce usted lo que significa el trato diferenciado y prioritario en la educación inclusiva.
			2. En los últimos 5 años, usted ha recibido capacitaciones en relación con la educación inclusiva.
			3. En su aula, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, cuentan con un espacio físico adecuada y adaptado para sus necesidades.
			4. En la institución donde labora ha designado espacios físicos para la educación inclusiva.
	Diversidad	Adaptaciones curriculares	5. La institución se preocupa por realizar adaptaciones curriculares basadas en la inclusión escolar.
			6. Conoce estrategias didácticas para atender a todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y hacer un aula inclusiva.
	Participación	Mismos derechos que el resto de	7. En la escuela donde trabaja, los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales son tratados con respeto e igualdad sin discriminación

		ciudadanos comunes.	8. La institución constantemente vela por los derechos y necesidades de los estudiantes con educación inclusiva
	Aprendizaje	Proyectos de inclusión	9. La institución ha implementados proyectos de inclusión con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
			10. Los estudiantes que necesitan de estrategias de inclusión, participan de proyectos, charlas u otras actividades de inclusión escolar.

Anexo. 3 Instrumento de recolección de datos Cuestionario sobre Inclusión

Escolar

Estimado(a) docente: El cuestionario tiene como propósito medir tu percepción respecto a la inclusión escolar, información que es de interés para una tesis de maestría que se ejecuta en la Universidad César Vallejo. Recuerda: esta encuesta es anónima por ello se te pide responder con veracidad.

Lee atentamente cada ítem, luego marca con un aspa (X) la respuesta que considere acertada con su punto de vista, según las siguientes alternativas.

ÍTEMS	SI	NO
1. Conoce usted lo que significa el trato diferenciado y prioritario en la educación inclusiva.		
2. Usted ha recibido capacitaciones en relación con la educación inclusiva.		
3. En su aula, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, cuentan con un espacio físico adecuada y adaptado para sus necesidades.		
4. En la institución donde labora ha designado espacios físicos para la educación inclusiva.		
5. La institución se preocupa por realizar adaptaciones curriculares basadas en la inclusión escolar.		
6. Conoce estrategias didácticas para atender a todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y hacer un aula inclusiva.		
7. En la escuela donde trabaja, los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales son tratados con respeto e igualdad sin discriminación		
8. La institución constantemente vela por los derechos y necesidades de los estudiantes con educación inclusiva		
9. La institución ha implementados proyectos de inclusión con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.		
10. Los estudiantes que necesitan de estrategias de inclusión, participan de proyectos, charlas u otras actividades de inclusión escolar.		

Ficha técnica

Nombre:	Cuestionario sobre Inclusión Escolar
Autora:	Monserate Navarro Zoila Elizabeth
Año de edición:	2020
Dimensiones:	Inclusión Diversidad Participación Aprendizaje
Ámbito de aplicación:	docentes
Administración :	grupal y/o individual
Duración:	10 minutos (aproximadamente)
Objetivo:	Conocer la percepción sobre la inclusión escolar que se da en la escuela desde la percepción
Validez:	En cuanto a su validez, el instrumento fue validado por 3 expertos quienes otorgaron una opinión favorable. Examinándose el instrumento bajo tres conceptos: pertinencia, relevancia y claridad.
Confiabilidad:	Obtenido mediante los instrumentos de recolección de datos empleados en el estudio tiene ítems en escala Likert, por lo cual será utilizado el coeficiente alfa de Cronbach determinando la consistencia interna, analizando la correlación media de cada ítem con todas las demás que integran dicho instrumento. El coeficiente fue de 0.7305
Campo de Aplicación:	Educación
Aspectos a Evaluar:	La escala de valoración está constituida por 10 ítems distribuidos en 4 dimensiones. A continuación, se detalla: Inclusión (del ítem 1 al 4) Diversidad (del ítem 5 al 6) Participación (del ítem 7 al 8) Aprendizaje (del ítem 9 al 10)
Calificación:	SÍ = 1 NO = 0
Categorías:	Bajo = 0 a 3 puntos Medio = 4 a 6 puntos Alto = 7 a 10 puntos

MATRIZ DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO DE LA VARIABLE INCLUSIÓN ESCOLAR

TÍTULO: La Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto


Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020

AUTORA: Monserrate Navarro Zoila Elizabeth

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	OPCIONES DE RESPUESTA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
						Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
				SÍ	NO	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ	No	
Inclusión Escolar	Inclusión	Trato diferenciado y prioritario Espacios físicos adaptados en las instituciones.	1. Conoce usted lo que significa el trato diferenciado y prioritario en la educación inclusiva.					Sí		Sí		Sí		
			2. En los últimos 5 años, usted ha recibido capacitaciones en relación con la educación inclusiva.			Sí			Sí		Sí			

			3. En su aula, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, cuentan con un espacio físico adecuada y adaptado para sus necesidades.					Sí		Sí		Sí		
			4. En la institución donde labora ha designado espacios físicos para la educación inclusiva.					Sí		Sí		Sí		
	Diversidad	Adaptaciones curriculares	5. La institución se preocupa por realizar adaptaciones curriculares basadas en la inclusión escolar.					Sí		Sí		Sí		
			6. Conoce estrategias didácticas para atender a todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y hacer un aula inclusiva.			Sí		Sí		Sí		Sí		
	Participación	Mismos derechos que el resto de ciudadanos comunes.	7. En la escuela donde trabaja, los alumnos (as) con Necesidades Educativas			Sí		Sí		Sí		Sí		

			Especiales son tratados con respeto e igualdad sin discriminación										
			8. La institución constantemente vela por los derechos y necesidades de los estudiantes con educación inclusiva					Sí		Sí		Sí	
Aprendizaje	Proyectos de inclusión		9. La institución ha implementados proyectos de inclusión con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.			Sí		Sí		Sí			
			10. Los estudiantes que necesitan de estrategias de inclusión, participan de proyectos, charlas u otras actividades de inclusión escolar.					Sí		Sí		Sí	


 Angélica Lourdes Niño Tezén
 PSICÓLOGA
 CPsP. 31636

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario de inclusión escolar

OBJETIVO: Conocer la percepción sobre la inclusión escolar que se da en la escuela

DIRIGIDO A: docentes de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Niño Tezén Angélica Lourdes


GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Maestra en Psicología Educativa

CARGO ACTUAL DEL EVALUADOR: Psicóloga educativa de dos instituciones educativas

EXPERTICIA DEL EVALUADOR: Psicóloga y ex docente de pregrado (escuela profesional de psicología)

VALORACIÓN:

Muy adecuado	Adecuado	Regular	Inadecuado
	Sí		



Angélica Lourdes Niño Tezén
PSICÓLOGA
CPsP. 31636

MATRIZ DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO DE LA VARIABLE INCLUSIÓN ESCOLAR

TÍTULO: La Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020

AUTORA: Monserrate Navarro Zoila Elizabeth

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	OPCIONES DE RESPUESTA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
						Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
				SÍ	NO	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Inclusión Escolar	Inclusión	Trato diferenciado y prioritario Espacios físicos adaptados en las instituciones.	1. Conoce usted lo que significa el trato diferenciado y prioritario en la educación inclusiva.					X		X		X		
			2. En los últimos 5 años, usted ha recibido capacitaciones en relación con la educación inclusiva.			X				X		X		
			3. En su aula, los estudiantes con Necesidades Educativas						X		X		X	

			Especiales, cuentan con un espacio físico adecuada y adaptado para sus necesidades.											
			4. En la institución donde labora ha designado espacios físicos para la educación inclusiva.					X		X		X		
Diversidad	Adaptaciones curriculares	5. La institución se preocupa por realizar adaptaciones curriculares basadas en la inclusión escolar.						X		X		X		
		6. Conoce estrategias didácticas para atender a todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y hacer un aula inclusiva.			X			X		X		X		
Participación	Mismos derechos que el resto de ciudadanos comunes.	7. En la escuela donde trabaja, los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales son tratados con				X		X		X		X		

			respeto e igualdad sin discriminación										
			8. La institución constantemente vela por los derechos y necesidades de los estudiantes con educación inclusiva					X		X		X	
Aprendizaje	Proyectos de inclusión		9. La institución ha implementados proyectos de inclusión con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.			X		X		X			
			10. Los estudiantes que necesitan de estrategias de inclusión, participan de proyectos, charlas u otras actividades de inclusión escolar.					X		X		X	



Mg. José Melanio Ramírez Alva
CPsP. 14035
VALIDADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario de inclusión escolar

OBJETIVO: Conocer la percepción sobre la inclusión escolar que se da en la escuela

DIRIGIDO A: docentes de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil, 2020

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Ramírez Alva José Melanio

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Maestro en Psicología Educativa

CARGO ACTUAL DEL EVALUADOR: Docente de pre grado y posgrado

EXPERTICIA DEL EVALUADOR: Psicóloga clínico, educativo y docente universitario

VALORACIÓN:

Muy adecuado	Adecuado	Regular	Inadecuado
	X		



Mg. José Melanio Ramírez Alva
CPsP. 14035
VALIDADOR

Análisis de confiabilidad del instrumento de recolección de datos

VARIABLE Inclusión Escolar											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	VAR
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	4
3	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	4
4	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
6	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	6
7	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4
8	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
9	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	8
10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
11	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	5
12	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
14	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
15	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	7
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
17	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	3
18	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	7
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
p	0.850	0.650	0.700	0.750	0.600	0.600	0.850	0.850	0.550	0.750	6.766
q	0.150	0.350	0.300	0.250	0.400	0.400	0.150	0.150	0.450	0.250	
p*q	0.128	0.228	0.21	0.188	0.24	0.24	0.128	0.128	0.248	0.188	

suma
p*q 1.9

EN DONDE	VERDADERO	1
	FALSO	0

RESULTADO = 0.7305

Solicitud dirigida a la autoridad de la escuela

ESCUELA DE EDUCACION BASICA RAMON AGURTO CASTILLO

Guayaquil, 20 de octubre del 2020

Para: Lcdo. Manuel Chacón Barreto
Director de la Escuela.

De: Ps. Ed. Zoila Monserrate Navarro
Dece Institucional.

De mis consideraciones.

Reciba saludo cordial estimado Director de la Escuela, felicitándolo por su excelente trabajo en la Institución Educativa y dirigiendo a cabalidad los procesos de enseñanza aprendizaje.

Solicito a usted me conceda la petición de autorizarme para poder realizar mi Proyecto de Inclusión Escolar con los Estudiantes de la Institución Educativa donde usted dirige acertadamente, como es de su Conocimiento yo realizo la Maestría en la Especialidad de Psicología en la Universidad Cesar Vallejo de Perú, y mi Tesis es sobre La Inclusión Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de la Escuela de Educación Básica Ramón Agurto Castillo de la Ciudad de Guayaquil.

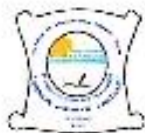
Esperando que mi petición tenga acogida por parte de usted, me despido esperando una contestación positiva en los días posteriores.

Atte



Monserate Navarro Zoila Elizabeth
N°: 0910881705

Constancia emitida por la autoridad de la escuela



Escuela de Educación Básica Fiscal "Ramón Agurto Castillo"
Código AMIE: 09H01917 ZONA DISTRITAL 8 DISTRITO GUAYAQUIL 3 CIRCUITO 4
Décima #308 y Capitán Nájera Telf. 2-367730
Correo: escuela_ramon_agurto@hotmail.com



Guayaquil, 27 de noviembre 2020

PS. Zoila Monserrate Navarro
Ciudad.

Saludos cordiales, ante la propuesta del desarrollo en nuestra institución del Proyecto de Inclusión Escolar de las Necesidades Educativas Especiales de los niños de la Escuela Ramón Agurto Castillo de la ciudad de Guayaquil, previo a la obtención del título de Maestría en la especialidad de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo de Perú, de nuestra parte y de toda la comunidad educativa de nuestra institución, cuenta con nuestra aprobación para que se realice su propuesta, conociendo su valioso su trabajo realizado con nuestro estudiantes, es una oportunidad de fortaleza institucional.

Atentamente


Ab. Manuel Enrique Chacón Barreto
Director

Base de datos de cuestionario aplicado

Base de datos del cuestionario sobre Inclusión escolar												DIMENSIONES				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	NIVEL	D1	D2	D3	D4
Encuestado 1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	Bajo	1	0	1	0
Encuestado 2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	4	Medio	0	1	2	1
Encuestado 3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Bajo	1	0	0	0
Encuestado 4	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	4	Medio	0	0	2	2
Encuestado 5	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4	Medio	1	0	1	2
Encuestado 6	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	4	Medio	0	1	1	2
Encuestado 7	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	Bajo	1	0	0	2
Encuestado 8	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	4	Medio	1	0	2	1
Encuestado 9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	Bajo	2	0	0	0
Encuestado 10	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	4	Medio	1	0	1	2
Encuestado 11	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	Bajo	1	1	0	0
Encuestado 12	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	Bajo	1	0	1	0
Encuestado 13	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	Bajo	0	0	1	0
Encuestado 14	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	4	Medio	0	2	1	1
Encuestado 15	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	Bajo	0	2	0	0
Encuestado 16	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	Bajo	0	2	0	0
Encuestado 17	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	Bajo	0	0	1	0
Encuestado 18	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	Bajo	0	1	1	0
Encuestado 19	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	Bajo	0	0	1	0
Encuestado 20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	Bajo	0	1	0	0

Fuente: cuestionarios administrados al personal docente de una escuela, 2020.