



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Formación en competencias docentes para la atención  
a la diversidad e inclusión educativa. Universidad  
Nacional de Chimborazo. Riobamba - Ecuador.  
Propuesta de un modelo pedagógico**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

**AUTOR**

Patricia Cecilia BRAVO MANCERO

**ASESOR**

Ofelia del Carmen SANTOS JIMÉNEZ

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Bravo, P. (2022). Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba - Ecuador. Propuesta de un modelo pedagógico. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---

## Metadatos complementarios

<b>Datos de autor</b>	
Nombres y apellidos	Patricia Cecilia Bravo Mancero
Tipo de documento de identidad	Cédula de identidad
Número de documento de identidad	EC / 0602245094
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0002-4671-8611">https://orcid.org/0000-0002-4671-8611</a>
<b>Datos de asesor</b>	
Nombres y apellidos	Ofelia Carmen Santos Jiménez.
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	25454259
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0003-1294-0641">https://orcid.org/0000-0003-1294-0641</a>
<b>Datos del jurado</b>	
<b>Presidente del jurado</b>	
Nombres y apellidos	Edgar Froilán Damián Núñez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08056163
<b>Miembro del jurado 1</b>	
Nombres y apellidos	Norka Inés Obregón Alzamora
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	42959765
<b>Miembro del jurado 2</b>	
Nombres y apellidos	César Daniel Escuza Mesías
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40818404
<b>Miembro del jurado 3</b>	
Nombres y apellidos	Abelardo Rodolfo Campana Concha
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	10372562
<b>Datos de investigación</b>	
Línea de investigación	No aplica
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	<b>Institución:</b> Universidad Nacional de Chimborazo <b>País:</b> Ecuador <b>Provincia:</b> Chimborazo <b>Ciudad:</b> Riobamba <b>Parroquia:</b> Veloz <b>Barrio:</b> La Dolorosa <b>Calle:</b> Avenida Eloy Alfaro, 060111 <b>Latitud:</b> -1.6794976 <b>Longitud:</b> -78.6417936
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2019 - 2021
URL de disciplinas OCDE	Educación general <a href="https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01">https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</a>



## ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 07-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 3 días del mes de febrero de 2022, siendo las 12:00 m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA - ECUADOR. PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO**, para optar el **Grado Académico de Doctora en Educación**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **EXCELENTE**, con la calificación de **DIECINUEVE (19)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Doctora en Educación** a la Mg. **PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERO**.

En señal de conformidad, siendo las 12:54 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

**Dr. EDGAR FROILÁN DAMIÁN NÚÑEZ**  
Presidente

**Dra. OFELIA CARMEN SANTOS JIMÉNEZ**  
Asesora

**Dra. NORKA INÉS OBREGÓN ALZAMORA**  
Jurado Informante

**Dr. CÉSAR DANIEL ESCUZA MESÍAS**  
Jurado Informante

**Dr. ABELARDO RODOLFO CAMPANA CONCHA**  
Miembro del Jurado



## UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú.  
Decana de América  
FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIDAD DE POSGRADO

### INFORME VIRTUAL

**A** : Dr. EDGAR FROILAN DAMIAN NUÑEZ  
Director (e) de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación

**De** : **Dra. NORKA INÉS OBREGÓN ALZAMORA**

Docente de la Unidad de Postgrado-Facultad de Educación-

**Asunto** : **INFORME FINAL DE JURADO INFORMANTE**

Fecha : Lima 29 de Noviembre del 2021

---

Tengo el agrado de dirigirme a usted, a fin de hacerle llegar el informe final en calidad de Jurado Informante, lo siguiente:

#### **I. ANTECEDENTES:**

Dictamen Virtual N° 01030-DUPG-FE-2021-TR Oficio  
Virtual Múltiple N° 00136-DUPG-FE-2021-TR

#### **II. ANÁLISIS:**

En atención a los documentos que me acreditan como Jurado Informante, he procedido a evaluar, según se estipula en la RR. N.° 04790-R-18 (Art. 96 y 98), Guía de elaboración de tesis vigente (**cuantitativa**) y/o de la Ficha de evaluación de la tesis, según indicadores (cuantitativa), la Tesis titulada: **FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA - ECUADOR.**

**PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO**, presentado por la graduanda Doña PATRICIA CECILIA BRAVO MANCERO, para optar el Grado Académico de Doctora en Educación.

#### **III. CONCLUSIONES:**

Considero que el (la) graduando(a) cumple con los requisitos conforme a los reglamentos y disposiciones que indica la Unidad del Posgrado de la Facultad de Educación y DGEP de la UNMSM, por tanto, es **FAVORABLE** y considero conveniente seguir con los procesos administrativos correspondientes hasta la sustentación de la tesis.

Atentamente,

Dra. Norka Inés Obregón Alzamora  
42959765



## UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú.  
Decana de América  
FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIDAD DE POSGRADO

### INFORME VIRTUAL N° 003 – CDEM-JI /UNMSM-2021

A : Dr. EDGAR FROILAN DAMIAN NUÑEZ  
Director (e) de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación  
De : **Dr(a) CÉSAR DANIEL ESCUZA MESÍAS**

Docente de la Unidad de Postgrado-Facultad de Educación-  
Asunto : **INFORME FINAL DE JURADO INFORMANTE**

Fecha : Lima 26 de Noviembre del 2021

---

Tengo el agrado de dirigirme a usted, a fin de hacerle llegar el informe final en calidad de Jurado Informante, lo siguiente:

#### I. ANTECEDENTES:

Dictamen Virtual N° 01030-DUPG-FE-2021-TR Oficio  
Virtual Múltiple N° 00136-DUPG-FE-2021-TR

#### II. ANÁLISIS:

En atención a los documentos que me acreditan como Jurado Informante, he procedido a evaluar, según se estipula en la RR. N.° 04790-R-18 (Art. 96 y 98), Guía de elaboración de tesis vigente (**cuantitativa**) y/o de la Ficha de evaluación de la tesis, según indicadores (cuantitativa), la Tesis titulada: **FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA - ECUADOR. PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO**, presentado(a) por el(la) graduando(a) Don(ña) BRAVO MANCERO, PATRICIA CECILIA, para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

#### III. CONCLUSIONES:

Considero que el (la) graduando(a) cumple con los requisitos conforme a los reglamentos y disposiciones que indica la Unidad del Posgrado de la Facultad de Educación y DGEP de la UNMSM, por tanto, es **FAVORABLE** y considero conveniente seguir con los procesos administrativos correspondientes hasta la sustentación de la tesis.

Atentamente,,

César Daniel Escuzza Mesías  
40818404

## DEDICATORIA

A mi hermana Mary,  
su fortaleza serena  
y su amor incondicional  
me inspiran  
y siempre está en mi corazón.

## **AGRADECIMIENTO**

A mis padres, Julio y Alicia por su afecto incondicional y su apoyo en este y en todos los proyectos de mi vida. A mis hijos Vale, Dany y Dome, por su paciencia frente a mis ausencias. Ustedes me han inspirado a soñar nuevos mundos posibles. A mi Asesora de Tesis, Dra. Ofelia Santos Jiménez, por su asesoría oportuna y acertada. A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por darme la posibilidad de alcanzar esta meta.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTO.....	V
ÍNDICE.....	VI
ÍNDICE DE TABLAS.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIV
RESUMEN.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
SOMMARIO.....	XIV
INTRODUCCIÓN.....	15
APROXIMACIÓN TEMÁTICA :.....	19
PROBELMA DE ESTUDIO.....	29
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	31
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
1.3.1.    Objetivo General.....	31
1.3.2.    Objetivos Específicos.....	31
II. MARCO DE REFERENCIA.....	34
2.1    Antecedentes de estudios similares.....	36
2.2.    Marco teorico referencial.....	41
2.2.1.    Formación Docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa.....	

2.2.1.1.	Modalidades de formación para la atención a la diversidad e inclusión educativa.....	42
2.2.1.2.	Formación inicial.....	42
2.2.1.3.	Modelos de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa.....	48
2.2.1.4.	Enfoques que sustentan la formación de un profesorado inclusivo.....	53
2.2.1.5.	Principios de la formación de docentes inclusivos.....	53
2.2.2.	Competencias Docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa.....	54
2.2.2.1.	Definición de Competencias Docentes.....	54
2.2.2.2.	El docente frente a las competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa.....	58
2.2.2.3.	Tipos de competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa..	60
2.2.3.	Atención a la diversidad e inclusión educativa.....	66
2.2.3.1.	Concepción de diversidad.....	67
2.2.4.1.	Principios de la Inclusión Educativa.....	81
2.2.4.2.	Dimensiones para la inclusión educativa.....	82
2.2.4.3.	Políticas inclusivas.....	85
2.2.4.4.	Prácticas inclusivas.....	88
2.3.	Conceptos de las categorías.....	91
III.	MARCO METODOLOÓGICO.....	93
3.1.	Tipo de investigación.....	93
3.2.	Diseño de investigación.....	93
3.2.	Técnicas e instrumentos de investigación.....	94
3.6.5.1.	Técnicas e instrumentos cualitativos.....	95
3.6.5.2.	Técnicas e instrumentos cuantitativos.....	101
3.6.6.	Validación de los instrumentos.....	108
3.6.7.	Análisis de los datos.....	111
3.6.7.1.	Datos cualitativos.....	111
3.6.7.2.	Análisis de los datos cuantitativos.....	115
3.1.6.8.1.	Unidades de análisis e Informantes.....	106
IV.	DESARROLLO.....	127
4.1.	PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	1171

4.1.1.	Resultados de la Revisión Documental .....	118
4.1.2.	Resultados de los datos informativos- Docentes .....	124
4.1.2.1.	Resultados por Género .....	124
4.1.2.2.	Resultados por edad.....	125
4.1.2.3.	Resultados por etnia .....	126
4.1.2.4.	Resultados Carrera en la que trabajan.....	127
4.1.2.5.	Resultados de experiencia en la docencia .....	128
4.1.3.	Resultados Datos informativos- Estudiantes.....	129
4.1.3.1.	Resultados por Género .....	129
4.1.3.2.	Resultados por Carrera de procedencia.....	130
4.1.3.3.	Resultados por Etnia.....	131
4.1.3.4.	Resultados por Edad.....	133
4.1.4.	Resultados de los Datos Informativos Egresados.....	134
4.1.4.1.	Resultados Género .....	134
4.1.4.2.	Resultados Edad.....	135
4.1.4.3.	Resultados Etnia.....	136
4.1.4.4.	Resultados Carrera.....	137
4.1.5.	Resultados del ESADIE_ Docentes .....	140
4.1.5.1.	Resultados de la Cultura Inclusiva .....	140
4.1.5.2.	Resultados de las Políticas Inclusivas.....	142
4.1.5.3.	Resultados Dimensión C. Prácticas Inclusivas.....	144
4.1.5.4.	Resultados generales del ESADIE_ Docentes.....	146
4.1.6.	Resultados de la ESADIE- _ Estudiantes .....	148
4.1.6.1.	Resultados de la Dimensión A. Cultura Inclusiva .....	148
4.1.6.2.	Resultados Dimensión B. Políticas Inclusivas .....	150
4.1.6.3.	Resultados Dimensión C. Prácticas Inclusivas.....	152
4.1.6.4.	Resultados generales ESADIE _Estudiantes .....	154
4.1.7.	Resultados del C <sub>2</sub> DADIE _ Estudiantes.....	160
4.1.7.1.	Resultados de las Competencias Cognitivas .....	160
4.1.7.2.	Resultados Competencias Actitudinales .....	163
4.1.7.3.	Resultados Competencias Procedimentales .....	168
4.1.8.	Resultados C <sub>2</sub> DADIE_ Egresados .....	171
4.1.8.1.	Resultados Competencias Cognitivas.....	171
4.1.9.	Competencias Actitudinales.....	174
4.1.10.	Resultados Competencias Procedimentales.....	179
4.1.11.	Resultados de la Entrevistas a Expertos Informantes .....	184
4.1.11.1.	Segunda Categoría: Atención a la Diversidad en el aula.....	188
3.1.11.2.	Tercera Categoría: Modelo de Formación.....	192

4.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	198
6.	<b>PROPUESTA PEDAGÒGICA</b> .....	202
7.	BIBLIOGRAFIA.....	239
7.	ANEXOS.....	246

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Metodología de la investigación .....	92
Tabla 2	Características de los Métodos .....	92
Tabla 3	Codificación de las Variables del Instrumento ESADIE .....	99
Tabla 4	Codificación del Instrumento C2DADIE .....	104
Tabla 5	Validación de Expertos.....	110
Tabla 6	Distribución de los informantes por instrumento .....	108
Tabla 7	Trayectoria de la Formación en Ecuador.....	43
Tabla 8	Oferta del Programa SIPROFE- Ministerio de Educación 2008 – 2009.....	47
Tabla 9	Áreas de formación de posgrado.....	47
Tabla 10	Competencias necesarias en la Formación del Docente .....	61
Tabla 11	Ideas básicas de la perspectiva esencialista .....	73
Tabla 12	Ideas básicas de la perspectiva educativa-inclusiva.....	75
Tabla 13	Características de la diversidad en educación.....	77
Tabla 14	Marco de valores para la inclusión .....	84
Tabla 15	Políticas que sostienen la Inclusión Educativa .....	87
Tabla 16	Asignaturas de Educación Inclusiva en las Mallas Curriculares de la FCEHT-UNACH .....	118
Tabla 17	Género – Docentes .....	124
Tabla 18	Edad – Docentes.....	125
Tabla 19	Etnia – Docentes.....	126
Tabla 20	Carrera – Docentes.....	127
Tabla 21	Experiencia Docente .....	128
Tabla 22	Género - Estudiantes .....	129
Tabla 23	Carrera - Estudiantes .....	130
Tabla 24	Etnia - Estudiantes .....	131
Tabla 25	Edad - Estudiantes.....	133
Tabla 26	Género - Graduados .....	134
Tabla 27	Edad- Graduados.....	135
Tabla 28	Etnia- Graduados .....	136
Tabla 29	Carrera - Graduadis .....	137
Tabla 30	Dimensión A. Cultura Inclusiva.....	140
Tabla 31	Dimensión B. Políticas Inclusivas.....	142
Tabla 32	Dimensión C. Prácticas Inclusivas.....	144

Tabla 33	Resultados generales- Docentes.....	146
Tabla 32	Dimensión A. Cultura Inclusiva.....	148
Tabla 33	Dimensión B. Políticas Inclusivas .....	150
Tabla 34	Dimensión C. Prácticas Inclusivas.....	152
Tabla 35	Resultados generales Estudiantes .....	154
Tabla 36	Dimensión A. Competencias Cognitivas.....	160
Tabla 37	Dimensión B. Competencias Actitudinales .....	163
Tabla 38	Competencias Procedimentales .....	168
Tabla 39	Competencias Cognitivas.....	171
Tabla 40	Competencias Actitudinales .....	174
Tabla 41	Competencias Procedimentales .....	179
Tabla 42	Competencias Docentes para la Atención a la diversidad e Inclusión Educativa .....	225

## RESUMEN

En este trabajo se examina la situación de la formación docente inicial para la atención a la diversidad e inclusión educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, y construye una propuesta de un modelo pedagógico, que sistematiza los principales presupuestos teóricos que articulan la preparación del profesorado. En este sentido, la formación docente se encuentra en el centro del debate y a la vez se concibe como el principal elemento para mejorar la calidad de educación, fomentando la equidad y la excelencia. Metodológicamente se trató de una investigación cualitativa e interpretativa que utilizó tanto métodos cualitativos como cuantitativos para investigar la realidad educativa. Se utilizaron dos técnicas cualitativas: la revisión documental y la entrevista en profundidad y una cuantitativa: la encuesta, con sus respectivos instrumentos: matriz de revisión documental, guion de entrevistas, Escala Situacional de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa \_ESADIE\_ y Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa \_C2DADIE\_. Las unidades de análisis fueron los documentos curriculares, mientras que participaron 204 informantes entre estudiantes, docentes, ex estudiantes y expertos. En los resultados se evidencia que la institución no cuenta con un modelo de formación que considere los aspectos de diversidad e inclusión; las percepciones de estudiantes y docentes son buenas, aunque de manera limitada se han desarrollado competencias docentes para este ámbito de actuación. Finalmente, se presenta la propuesta pedagógica: Modelo de Formación Docente Inicial \_MFDI, concebido como una construcción teórica, de naturaleza hermenéutica, holística y de modalidad unificada que, de manera coordinada y coherente, asume enfoques, principios, ejes, fundamentos y componentes, cuyo propósito es formar docentes con competencias inclusivas.

**Palabras claves:** modelo de formación, competencias docentes, atención a la diversidad, inclusión educativa.

## ABSTRACT

This paper examines the situation of initial teacher training for attention to diversity and educational inclusion in the Faculty of Education Sciences of the National University of Chimborazo and builds a pedagogical proposal that systematizes the main theoretical assumptions that articulate the preparation of the teaching staff. In this sense, teacher training is at the center of the debate and at the same time it is conceived as the main element to improve the quality of education, promoting equity and excellence. Methodologically, it was a qualitative and interpretative research that used both qualitative and quantitative methods to investigate the educational reality. Two qualitative techniques were used: the documentary review and the in-depth interview and a quantitative one: the survey, with its respective instruments: documentary review matrix, interview script, Situational Scale of Attention to Diversity and Educational Inclusion \_ESADIE\_ and Questionnaire of Teaching Competencies for Attention to Diversity and Educational Inclusion \_C2DADIE\_. The units of analysis were the curricular documents, while the informants included 50 teachers, 124 students, 30 former students and 4 international experts. The results show that the institution does not have a training model that considers aspects of diversity and inclusion; the perceptions of students and teachers are good, although in a limited way, teaching competences have been developed for this field of action. Finally, the pedagogical proposal is presented: Initial Teacher Training Model \_MFDI, conceived as a theoretical construction, of a hermeneutic, holistic nature and of a unified modality that, in a coordinated and coherent way, assumes approaches, principles, axes, foundations and components, whose purpose is to train teachers with inclusive competences.

**Keywords:** model of training, teaching competences, attention to diversity, educational inclusion.

## SOMMARIO

In questo lavoro la situazione della formazione iniziale degli insegnanti per l'attenzione alla diversità e l'inclusione educativa presso la Facoltà di Scienze della Formazione presso "Università Nazionale di Chimborazo" e costruisce un approccio pedagogico che sistematizza le principali ipotesi teoriche che articolano la preparazione del corpo docente. In questo senso, la formazione degli insegnanti è al centro del dibattito e allo stesso tempo è visto come l'elemento principale per migliorare la qualità dell'istruzione, promuovere l'equità e l'eccellenza. Metodologicamente trattata in una ricerca qualitativa e interpretativa usando molti metodi qualitativi e quantitativi per indagare la realtà educativa. L'esame dei documenti e interviste in profondità e quantitativa: l'indagine con i loro strumenti: matrice di revisione dei documenti, guida intervista, Scala Attenzione situazionale alla diversità e Formazione \_ESADIE\_ Inclusione e Questionario due tecniche qualitative sono stati utilizzati. Competenze didattiche per l'attenzione alla diversità e inclusione educativa \_C2DADIE\_. Le unità di analisi erano i documenti curricolari, mentre gli informatori includevano 50 insegnanti, 124 studenti, 30 ex studenti e 4 esperti internazionali. I risultati mostrano che l'istituzione non ha un modello di formazione che consideri aspetti di diversità e inclusione; le percezioni di studenti e insegnanti sono buone, anche se in modo limitato, le competenze di insegnamento sono state sviluppate per questo campo di azione. Infine, la proposta di insegnamento è presentata: Modello iniziale Formazione Formazione \_MFDI\_, progettato come un costrutto teorico, ermeneutica, natura olistica e modalità unitaria, coerente e coordinato, assume approcci, principi, asce, fondazioni e componenti, Lo scopo è formare insegnanti con competenze inclusive.

Parole chiave: modello di formazione, competenze didattiche, attenzione alla diversità, inclusione educativa.

## INTRODUCCIÓN

La formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa es un tema pendiente en las propuestas de las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador. Dados los cambios políticos y normativos que se han experimentado durante los últimos diez años, se requiere con urgencia su articulación con la formación de profesionales desde las Universidades y con mayor énfasis desde las Facultades de Educación, para contribuir a uno de los objetivos principales en la agenda gubernamental: aprender a vivir con los otros.

En un mundo tan complejo, en el que las diferencias sociales, culturales, económicas y lingüísticas, entre otras, se han profundizado, se deben asumir nuevos retos en la preparación del profesorado, enfocándose en el significado de estar juntos, reconocer y respetar al otro en su diversidad, desde la perspectiva inclusiva y de derechos.

De ahí que es necesario desarrollar en los futuros docentes, la sensibilidad y responsabilidad social hacia aquellos estudiantes en riesgo de exclusión y marginación del sistema educativo. Sin embargo, esta preparación de nuevos docentes para diversos contextos, implica además el desarrollo de competencias cognitivas y procedimentales. De esto se deduce que se requieren un conjunto de aspectos para responder con éxito al desafío de la Educación para Todos, pero la puerta de entrada son las actitudes, los valores, las creencias y la confianza que tanto directivos, docentes y los mismos estudiantes formados, tengan sobre la inclusión educativa.

En consecuencia, la presente investigación se plantea como objetivo, generar un Modelo de Formación Docente Inicial – MDFI- para la Universidad Nacional de Chimborazo, ubicada en Riobamba, Ecuador. Este modelo es una construcción teórica, de naturaleza holística, hermenéutica y de modalidad unificada, que de manera coordinada y coherente, asume los enfoques de diversidad e inclusión y los sistematiza

a través de la organización de principios, ejes, fundamentos y componentes, cuyo propósito es que el profesorado formado en la FCEHT de la UNACH, desarrolle competencias para la atención a la diversidad, respondiendo de forma pertinente a las necesidades locales y a las nuevas demandas de la educación superior en el país.

La estructura de presentación de esta investigación es mediante capítulos, cuyo contenido se describe a continuación:

El primer capítulo, corresponde al planteamiento del estudio, en el que se realiza una descripción detallada de la situación objeto de estudio, tanto a nivel internacional como nacional. Además, se presentan los objetivos de la investigación, y se esboza un apartado que permite justificar, desde diferentes puntos de vista, la realización de la investigación. Dentro de este acápite, también se menciona la metodología utilizada en la cual toman relevancia el paradigma, enfoque, tipo de estudio, método de investigación, unidades de análisis e informantes claves, técnicas e instrumentos de recolección de la información y herramientas para el procesamiento y análisis de los datos necesarias para cumplir con los objetivos de la investigación.

El segundo Capítulo se refiere al Marco Teórico, en el cual se revisan antecedentes, conceptos, características y otros aspectos que facilitan la comprensión acerca de los modelos de formación, así como las competencias docentes para la atención a la diversidad en el ámbito universitario.

El tercer Capítulo contiene la presentación y análisis de los resultados de la investigación de campo, para lo cual se analizan e interpretan los datos, fundamentados, tanto en las bases teóricas como en los constructos hermenéuticos que emergieron del estudio efectuado. La propuesta pedagógica es el nivel más alto de reducción de los datos cualitativos y a partir de la cual se presenta la teoría que fundamenta el modelo de formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e

inclusión educativa, el mismo que es concebido como una construcción teórica, de naturaleza hermenéutica, holística y de modalidad unificada que, de manera coordinada y coherente, asume enfoques, principios, ejes, fundamentos y componentes, cuyo propósito es formar docentes con competencias inclusivas. pretende convertirse en una contribución para formación de docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH. Además, dentro de este aspecto, se incluyen las conclusiones y recomendaciones.

En apoyo a esta estructura, al final del desarrollo de todos los Capítulos, se exponen las Referencias Bibliográficas y los Anexos, que son el soporte del estudio.

## **1. APROXIMACIÓN TEMÁTICA**

La educación universitaria tiene como misión principal formar profesionales con competencias para responder eficientemente a las demandas de la sociedad. En relación con el objetivo mencionado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– (2009), considera a la educación como un bien público y derecho humano universal e inalienable, con el fin de contribuir al logro de los objetivos de la paz mundial y el bienestar general de la humanidad, basados en los principios democráticos de igualdad, respeto, comprensión mutua, justicia y libertad.

Sustentado en este enfoque, el horizonte universitario a nivel mundial se ha ido transformando aceleradamente para adecuar sus misiones a los requerimientos de los gobiernos y las decisiones de éstos, a los cambios producidos en los sistemas de los diferentes países del contexto, así como a las demandas sociales y laborales de la población, señalando como planteamientos sustanciales, y los objetivos económicos de mejora de la competitividad la necesidad de construir una Universidad que fortalezca la educación de por vida, la movilidad de estudiantes, el equilibrio con la dimensión social (Meneses, Cobos, Gómez, 2016).

Es por eso que, en la actualidad, la formación docente cobra especial interés por “momento de cambio” que transita, pues está dejando atrás su tradicional rol de transmisor de conocimientos, para asumir un rol dinámico y activo en el aprendizaje de sus estudiantes. Esto determina que su función se haya modificado (Cuenca, 2008: 10).

Para Denise Vaillant (2008: 19), citando a Navarro (2002), Namó de Mello, (2004), Gajardo y Puryear (2004) entre otros, es difícil “(...) atraer y retener personas competentes en una profesión que ha perdido estatus (...)”. Ciertamente, investigaciones realizadas a nivel mundial, sitúan en el centro del debate, que la importancia del nivel de formación del docente se relaciona significativamente con el aprendizaje de los estudiantes.

Además, Vaillant (2008:21) considera que los docentes son un factor clave en la solución de los “problemas educativos”. En efecto, es notoria la implementación de políticas para mejorar el desempeño del profesional. No obstante, la autora menciona que tres elementos intervienen en la profesionalización docente: “(...) las condiciones laborales adecuadas, una formación de calidad y una gestión y evaluación, que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica”.

En lo que respecta a la formación inicial, Vaillant (2008) comparte algunas reflexiones. La primera es que los candidatos a docentes proceden de condiciones socioeconómicas modestas. Agrega que las carreras docentes no han adquirido la importancia y el reconocimiento social que deberían, debido, entre otras causas al bajo sueldo que perciben los y a las condiciones laborales en las que ejercen su labor.

Por lo expuesto, Vaillant y Manso (2012) en relación a lo que sostienen Esteve (2000), Braslavsky (2002), Darling Hammond (2006); Marcelo y Vaillant, (2009) señalan que existe una insatisfacción social, “respecto a la capacidad de las Universidades e institutos de formación docente, para dar respuesta a las necesidades de esta profesión” (p.11). Berliner (2000) citado por Vaillant y Manso (2012: 12) realiza un análisis crítico a la

formación inicial docente. Señala que se cree que “todo lo que se necesita es conocimiento de la materia, el resto es una pérdida de tiempo”, “cualquier persona razonablemente inteligente puede enseñar”, “la mayoría de los cursos son impartidos por personas que viven en torres de marfil” o “aprender a enseñar depende tanto del contexto”.

En este sentido, se han incrementado las investigaciones sobre la formación inicial, realizadas por organismos internacionales, como lo señalan Vaillant y Manso (2012: 12): Eurydice, 2002, 2004, 2006; OECD, 2004, 2009, 2011; UNESCO, 2006, 2007, cuyos resultados establecen críticas a la “organización y burocratización de la formación, el divorcio entre teoría y práctica; la excesiva fragmentación del conocimiento impartido”; o lo que Freiman - Nesmer (2001) en Vaillant y Manso sostienen: “la escasa vinculación con las escuelas” (p. 12).

Una preocupación que surge de los análisis anteriores, es que, con la formación inicial de docentes, se consolide el sistema reproductor de inequidades. Al respecto, nuevamente Vaillant y Manso (2012: 12) acogen los planteamientos de Minsun Kim, Andrews y Carr (2004), quienes defienden la necesidad de “cambiar las estructuras organizativas y curriculares que imperan en la formación inicial de docentes”.

La situación que se describe en los párrafos anteriores, revela una realidad presente en la mayor parte de contextos, lo cual ha promovido que organismos internacionales se preocupen por la generación de programas globales. Precisamente, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), propone el proyecto denominado: Metas Educativas 2021 (OEI, 2010 en Vaillant y Manso, 2012).

El proyecto mencionado pretende establecer consensos entre todos los países iberoamericanos para alcanzar unas metas comunes, de tal manera que sus sistemas educativos se ubiquen entre “los más avanzados del mundo” (OEI, 2009: 2). Dentro de los acuerdos

establecidos se destacan once finalidades que se deberán cumplir hasta la fecha indicada, y se destaca que para lograrlo se requiere “(...) fortalecer entre otros elementos, la profesión docente, en general (meta general 8), y la formación inicial en particular, (meta específica 20)” (Vaillant y Manso, 2012: 12).

En el ámbito europeo, también se evidencia la preocupación por la formación docente. Vaillant y Manso (2012: 12), destacan algunos programas que se han implementado: “la Estrategia de Lisboa (European Council, 2000); el programa de “Objetivos Precisos” (European Commission, 2001) entre otros, cuyos propósitos, igual que en Iberoamérica, apuntan a “Mejorar la formación (inicial y permanente del profesorado y formadores).

De esta manera, el docente se convierte en el protagonista de la renovación de los modelos de enseñanza. Entonces, garantizar la calidad de la formación docente constituye una obligación y un reto de las autoridades educativas, para contribuir a alcanzar el derecho de una educación superior de calidad. A esto se agrega una preocupación, que en el contexto universitario existe escasa respuesta a una demanda históricamente relegada: la formación de docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa.

En efecto, la mayor parte de universidades en el Ecuador, han centrado sus esfuerzos en acoger los lineamientos del proyecto modernizador del Estado, que ha procurado a través de la implementación de políticas, limitar y desviar la demanda masiva de estudiantes a las facultades de educación y humanidades, priorizando áreas científicas y, en especial, técnicas del conocimiento; enfatizando las concepciones tecnológicas en lugar de las áreas sociales, implementando la evaluación centralizada; prevaleciendo el control administrativo y burocrático frente a las problemáticas de la preparación académica. En definitiva, desvinculando la formación profesional docente, de la necesidad de generar una

educación de calidad, que promueva, la excelencia, pero también la equidad.

El proceso inclusivo, en un marco de atención a la diversidad, se hace mucho más latente y necesario en un contexto de actuación como el que plantea la educación superior actual, donde el foco de atención se desplaza del docente al alumno y a la implementación de un contexto adecuado que dé respuesta a sus necesidades. En definitiva, que la universidad segregacionista actual, gire hacia una inclusiva, que forme en y para la atención a la diversidad.

De ahí que empieza a ser urgente reflexionar hacia qué modelo de formación docente se debe avanzar. La UNESCO (2009:3), en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, plantea que:

[...] la Educación Superior debe ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI”.

Ahora bien, emprender un proyecto de universidad inclusiva, requiere necesariamente, dirigir todos los esfuerzos hacia un proceso que genere cambios en la cultura, políticas y prácticas educativas, con el fin que los futuros docentes, estén preparados para responder a la diversidad cultural que presentan los estudiantes en el aula. Cabe resaltar que, sin el concurso de los maestros, ninguna reforma de la educación tendrá éxito.

Para Juárez, Comboni y Garnique (2010), la formación inicial del docente hasta el momento, no ha logrado prepararlo para la atención a la diversidad e inclusión. Recién en la década de los noventa, en paralelo con el auge del movimiento de la inclusión educativa, se empieza a plantear con seriedad, que los planes de formación debían incorporar módulos o componentes para la atención a la diversidad. El rediseño de los programas de formación inicial docente ha sido ampliamente

recomendado como un medio para mejorar la preparación de los futuros maestros (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, y Rouse, 2007).

Al respecto, diferentes estudios establecen dos alternativas para renovar el proceso de profesionalización docente: en primer lugar, los modelos de formación inicial en los que en la malla curricular, se inserten asignaturas para la atención a la diversidad o bien en la revisión de contenidos de las asignaturas del plan de formación ya existentes (Stayton y McCollun, 2002); y en segundo lugar, programas de formación continua o 'mejoramiento' consistentes en la planificación de cursos, módulos y experiencias de campo.

A pesar de que la primera opción es considerada como un modelo ideal para la preparación de los maestros en la práctica no se ha concretado debido a barreras potenciales en las Universidades para realizar cambios en los programas de formación de maestros. Para lograr este objetivo, se necesita un elemento fundamental: un proceso articulado de preparación inicial y progreso profesional permanente de los docentes (Velázquez de Medrano y Vaillant, 2009).

Del análisis anterior se advierte que es necesario el desarrollo de competencias para atender la diversidad y promover la inclusión educativa, para lo cual se requiere a su vez, que se consideren de forma integral, un conjunto de variables que son esenciales para el desarrollo y el fortalecimiento de las dimensiones cognitivas, pragmáticas, éticas y sociales de los futuros docentes, debido a que en la actualidad, los maestros en servicio carecen de los elementos claves para atender dicha diversidad, es decir, de variedad de opciones, alternativas y flexibilidad en el tratamiento del currículo, así como de estrategias metodológicas, de nuevas formas de organización del tiempo y del espacio del aula.

Precisamente, en los últimos años se observa un crecimiento significativo del número de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades específicas de aprendizaje, derivadas de la diversidad, matriculados y

asistiendo a las instituciones ordinarias. De ahí que, las transformaciones fundamentales que involucran estos temas, tienen que ver principalmente con el tipo de formación de los futuros docentes e incitan desde sus raíces, de manera lenta, pero contundente, a trabajar por los cambios requeridos para de esta manera, pasar de la reflexión a la acción.

### **1.1. Problema de investigación**

La investigación desarrollada se ubica en el contexto ecuatoriano e históricamente, coincide con el proceso de implantación de las nuevas políticas de atención a la diversidad e inclusión educativa en el país. La primera motivación para desarrollar este trabajo fue un interés personal por promover una educación de calidad, así como por garantizar la igualdad y equidad. La segunda está en relación a un estudio exploratorio realizado en la Universidad Nacional de Chimborazo durante el 2015, que proveyó datos sobre las falencias en el proceso de formación inicial y de ahí surgió el interés profesional por estudiar el tema.

Ciertamente, las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, se enfrentan al desafío de implementar políticas y estrategias que garanticen un cuerpo docente con las competencias profesionales y éticas adecuadas, así como los medios necesarios para hacer efectivo el derecho de los alumnos a aprender juntos y a desarrollarse plenamente.

En realidad, se necesitan profesores capaces de corresponsabilizarse por los resultados de su trabajo, que concreten las políticas internacionales, nacionales e institucionales; protagonistas en los cambios educativos y que garanticen el aprendizaje de sus estudiantes.

Es preciso destacar que, la formación del profesorado ha estado determinada por algunas condiciones. Así, en Europa, la preparación de los docentes está sustentada en el plan Bolonia. La Agencia Europea para el desarrollo del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2009) en su informe, indica que, en la mayoría de países, se requieren tres o cuatro años de asistencia a la universidad a tiempo

completo, complementada con prácticas en instituciones educativas. Adicionalmente, y con el objetivo de mejorar dicha formación, se ofertan programas de Máster, para lo cual se requieren de dos a tres años más de estudios.

Mientras tanto, en América Latina los semilleros de los docentes fueron las Escuelas Normales, que algunos países desaparecieron, y en otros siguen vigente. Su objetivo principal fue la formación de docentes para trabajar en primaria y secundaria. Se trata de instituciones de preparación de maestros para el nivel básico (Vaillant, 2009). La UNESCO (2009) menciona que, en América Latina, permanecen algunas ofertas de formación docente, como son las universidades pedagógicas y los institutos pedagógicos superiores.

En Ecuador, mucho se ha hablado del problema de la formación docente. Según Milton Luna, en el trabajo de Fabara (2013: 117), dice que:

“(...) durante décadas todos los actores involucrados en la educación han mal tratado el tema docente. Desde las sucesivas autoridades educativas hasta el gremio, pasando por los padres y madres de familia, la universidad, los institutos de formación y los medios no lo hemos enfrentado con suficiente profundidad, integralidad y seriedad. Es más, los mismos maestros y maestras no se han apropiado de su profesión y su destino”.

A esto se suma la victimización que ha sufrido el docente debido a procesos rigurosos de evaluación con afanes de control, la escasa investigación, la limitada visión de los nuevos roles de los docentes, y considerar a las instituciones educativas y al docente, como los responsables de la crisis social (Luna en Fabara, 2013).

Si bien, durante los últimos años, se han realizado esfuerzos y promovido políticas para asumir el tema docente, siguen siendo insuficientes las medidas para solucionar los problemas, tanto de la formación, como de la función que cumplen los docentes. Por consiguiente, como lo dice Fabara

(2013) es necesario “(...) una mirada integral y sistémica y una decisión de involucrar a los propios docentes en la solución de sus problemas (p. 12).

Adicionalmente a las Facultades de Ciencias de la Educación, en el 2014 empezó a funcionar al Universidad Nacional de Educación- UNAE, cuyo principal propósito fue cambiar el modelo de formación inicial de los docentes. En todas las instituciones de educación superior, la formación del profesorado tarda ocho semestres, dentro de los cuales se contemplan las prácticas pre profesionales de observación y ejecución y, adicionalmente, se ofertan programas de posgrado, con una duración de hasta dos años.

No obstante, se mantienen distantes de la aspiración legítima de alcanzar una educación superior con equidad, lo cual implica, según Chehaybar y Kuri (2007:101): “lograr que todos y cada uno de los sujetos tengan las mismas posibilidades de acceso y que puedan concluir sus estudios independientemente de su condición económica, social y geográfica”. Y también significa, que los futuros docentes desarrollen valores y habilidades para trabajar con la diversidad, reconociendo y atendiendo las necesidades de los estudiantes y del contexto.

En relación a los modelos de formación, Nash y Norwich (2010) manifiestan que existen por lo menos tres tipos: el modelo de dos vías, el modelo de múltiples vías y el modelo de una sola vía. En el primer modelo se oferta una formación para docentes de educación especial y otra para profesores de educación general. En el segundo, se brinda una formación genérica, común para todo el profesorado seguido de una formación específica para maestros de educación especial y otras especialidades; el tercero prepara a todos los maestros para atender a los niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias.

En los centros de educación superior del Ecuador, las acciones formativas han estado más encaminadas a elevar las competencias cognitivas y las

habilidades disciplinares, que las necesarias para atender la diversidad y promover la inclusión educativa.

En lo que respecta a la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH, tres de las once carreras de grado, Psicología Educativa, Educación Básica y Educación Parvularia e Inicial, incluyen en su plan de estudios, una asignatura específica relacionada con la diversidad e inclusión, denominada Necesidades Educativas Especiales (NEE). Las otras carreras no tienen asignaturas, sin embargo, eventualmente tratan contenidos relacionados, pero a un nivel básico y eminentemente teórico.

De cara a esta demanda urgente, la UNACH debe asumir un nuevo enfoque en la formación de los futuros docentes, ya que la actual es poco pertinente a las necesidades que presenta el momento socio-histórico, político y económico del país, así como a las exigencias que plantea la sociedad. Además, esto determina que persista el distanciamiento entre la Universidad y los requerimientos de la población atendida, debido a su preferencia por la preparación disciplinar sobre la integración curricular.

Al respecto, la Oficina para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2005), aduce que la calidad de la formación de los docentes es uno de los nudos críticos de los sistemas universitarios. Los requerimientos más fuertes se orientan hacia aspectos como una mayor articulación de los enfoques de formación con las reformas educativas; respuesta a las necesidades del sistema en cuanto a especializaciones; mejora del nivel de los formadores; armonización entre la teoría y la práctica; desarrollo de la investigación; preparación de los futuros docentes para trabajar con poblaciones diversas y vulnerables.

También la sociedad espera un cambio en el rol de sus profesores. Si bien, el docente no es el único agente educativo, continúa siendo quien mejor puede crear situaciones de aprendizaje que propicien un espiral formativo (PRELAC 2005). Por consiguiente, cabe preguntar: ¿Qué tipo

de docente requiere la sociedad actual? Como lo señala Marchesi (2006:12):

“Se espera de un profesor algo más que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras habilidades, sin las cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo”.

Del análisis de la realidad, se traduce el propósito central de este trabajo, el mismo que pretende generar un modelo de formación que desarrolle competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH.

Metodológicamente se trató de un estudio proyectivo, para el que se investigó el tipo de Modelo de Formación vigente en la FCEHT de la UNACH, las percepciones de docentes y estudiantes, el nivel de competencias docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa adquiridas por los estudiantes durante su formación inicial y finaliza con la presentación de una propuesta formativa en este sentido.

## **2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Las preguntas de investigación orientan sobre la idoneidad de los supuestos formulados. Strauss y Corbin (2002) les denomina “preguntas generadoras”. Además, constituyen la puerta que abre el camino a la investigación. La correcta enunciación de estas preguntas, ayuda a determinar los métodos para investigar, las técnicas e instrumentos que se emplearán, así como los informantes para recolectar los datos (Flick, 2007).

Para Maxwell (1996), constituyen el centro del diseño, ya que señalan lo que se necesita conocer o indican qué se desea saber o entender y a partir de su formulación se conoce el recorrido que seguirá la investigación. En base a los criterios analizados, se exponen a continuación, las preguntas que orientaron el desarrollo de la indagación:

### **2.1. Pregunta central**

¿La construcción de una propuesta de Modelo Pedagógico de Formación en Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa \_MDFI-, responde a la necesidad de mejorar la preparación inicial de docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador?

### **2.2. Preguntas directrices**

a) ¿Qué tipo de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa está vigente en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador?

b) ¿Cuáles son las percepciones hacia la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que tienen estudiantes y docentes de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador?

c) ¿Cuáles son las competencias docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que han desarrollado estudiantes y egresados de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador?

d) ¿Cuáles serían los elementos que configuran la propuesta pedagógica de un Modelo de Formación en Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador?

### **3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

#### **3.1. Teórica**

La presente investigación tiene importancia porque responde al derecho a la educación, establecido en varias normativas tanto a nivel internacional como nacional. Además, tiene relevancia teórica ya que se sustenta en un enfoque integrado de principios ligados a los derechos, la participación democrática, la sostenibilidad medio ambiental, la ciudadanía global, la promoción de la salud, la no violencia y no discriminación, que se encuentran manifiestos en el *Index for Inclusion* elaborado por Booth y Ainscow (2015). A la par, desarrolla los conceptos de modelos de formación, competencias docentes, atención a la diversidad e inclusión educativa.

#### **3.2. Metodológica**

#### **3.3. Práctica**

Desde el punto de vista pragmático, el estudio pretende mejorar la formación profesional inicial de los docentes para acercarlos con mejores herramientas a la realidad de las aulas, de tal manera que la atención a la diversidad e inclusión educativa se conviertan en elementos claves y sostenibles.

En este sentido, el profesor juega un papel primordial pues es él, con ayuda de otros profesionales, quien puede crear las condiciones para el desarrollo de prácticas inclusivas. Por eso, apostar por la formación docente, para transformar sus creencias y percepciones sobre la diversidad, es un componente esencial, ya que éstas van de la mano con las expectativas que se tienen acerca de los estudiantes (Mason, 1997; Wiggins y Follo, 1999 *en* Paz Delgado 2014).

Por otro lado, si la diversidad está en la vida misma, la preparación profesional debe renovarse para responder a ella, y no debe dirigirse sólo a los especialistas, sino que es esencial también para el profesorado del aula ordinaria. En última instancia, los profesores no pueden enseñar lo que no saben. Si las universidades e instituciones de formación cambian su cultura y prácticas estarán cumpliendo con su misión.

### **3.4. Relevancia**

La investigación es relevante ya que indaga una preocupación social por responder a un requerimiento del ámbito educativo y que tiene trascendencia en la sociedad: la atención a la diversidad e inclusión educativa.

### **3.5. Contribución**

Con esta investigación, se pretende suplir la falta de una preparación superior pertinente para la atención a la diversidad e inclusión educativa en la Universidad Nacional de Chimborazo, y proponer un Modelo de Formación profesional inicial, holístico y práctico, que interpele la oferta actual e introduzca vías alternas para que los docentes respondan a las demandas de una sociedad que aspira la equidad, la justicia y la igualdad. Y, ciertamente que la educación es el camino para lograrlo.

Los aspectos analizados constituyen importantes motivos para justificar la realización de esta investigación, ya que la misma podrá sin duda aportar cambios no sólo en la formación inicial docente, si no en la cultura organizacional de la UNACH. Se espera de un profesor algo más que transmitir conocimientos a sus alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que se preparaba.

Ahora hacen falta muchas otras habilidades, sin las cuales es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la

orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo.

## **4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Objetivo General**

Generar una propuesta de Modelo pedagógico de Formación en Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, que mejore la preparación inicial de docentes de la FCEHT en la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba- Ecuador.

### **4.2. Objetivos Específicos**

- Analizar el tipo de modelo de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.
- Describir las percepciones hacia la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, que tienen estudiantes y docentes de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.
- Identificar las competencias docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que han desarrollado los estudiantes y egresados de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.
- Proponer un Modelo Pedagógico de Formación en Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa para la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba- Ecuador.

## **II. MARCO DE REFERENCIA**

En el segundo capítulo se presenta el sustento teórico que es el estado del arte de la variable de estudio. Para la construcción de este apartado, se consultaron fundamentalmente bases de datos especializadas como informes de proyectos de formación de docentes para la inclusión educativa (Proyecto de Formación del Profesorado para Educación Inclusiva en Europa, EADSNE, 2011), publicaciones periódicas especializadas y también se realizó una búsqueda en bases de datos científicas que facilitaron la identificación de artículos que abordaban estudios sobre el tema.

Además, se participó de cursos presenciales y en línea, se accedió a repositorios digitales de tesis doctorales de Universidades nacionales e internacionales, redes de innovación docente, resultados de ponencias, entre otras. El análisis realizado permitió establecer que la mayor parte de investigaciones sobre el tema, se han realizado en el contexto anglosajón y que en el ámbito de Latinoamérica prevalecen indagaciones descriptivas en relación a las cuasi-experimentales o a los cualitativos. En el ámbito ecuatoriano son escasos los estudios o propuestas de modelos de formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa, de esta manera, esta investigación cubre una necesidad y un vacío en el espacio educativo universitario local.

La exposición se inicia con los antecedentes de la investigación tanto a nivel internacional como nacional, para luego presentar las bases teóricas, que son fruto de una exhaustiva revisión bibliográfica. El análisis se inicia con la conceptualización de los enfoques y modelos de formación docente, luego se desarrolla la teoría sobre competencias docentes, a continuación, se describe la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto universitario y, finalmente, se presenta el modelo didáctico propuesto.

Es preciso señalar como premisa de esta exposición teórica, que la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990)

dejó por sentado que el progreso de la educación depende en gran medida de la formación y de la competencia del profesorado, como también de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador. Freire (2004) señala que un mayor nivel de calidad de la educación pasa por el respeto a los educadores mejorando su formación permanente y por la reformulación de los cursos de magisterio. Es precisamente esta idea la que ha orientado el desarrollo de la presente investigación, la cual se ha implementado con miras a la mejora de la formación inicial de docentes en el campo de la atención a la diversidad e inclusión educativa.

## **2.1. Antecedentes de estudios similares**

### ***2.1.1. Antecedentes Internacionales***

Las investigaciones realizadas por varios autores en diferentes contextos, aportan a la comprensión de las investigaciones y avances que se han realizado acerca de modelos de formación para la atención a la diversidad e inclusión educativa en instituciones de educación superior.

Estudios desarrollados por la OCDE (2009) en el informe denominado “Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2009. España” develan que los planes de formación se están reformando, para que los futuros docentes puedan atender la diversidad y propiciar la inclusión educativa. De acuerdo al diagnóstico que sustenta estas decisiones, a pesar de que se han incorporado componentes para que los futuros profesores puedan desempeñarse en contextos de diversidad, dicha formación no se expresa en las habilidades docentes para responder a las características de los estudiantes del aula.

La investigación del *Centre for Educational Research and Innovation – CERl* de la OCDE (2010) citado en Paz (2014: 117, 118) mostró que el 96% de los docentes en proceso de formación, reconocieron que el conocimiento y sensibilización frente a la realidad de la diversidad e

inclusión educativa, tenía influencia en una enseñanza de calidad. El 93% de los docentes en formación, manifestaron algunos temas de diversidad fueron tratados en la formación inicial en alguna medida. No obstante, el 47% de los futuros docentes, reconocen estar medianamente preparados para atender la diversidad en la práctica.

En el trabajo investigativo de la misma autora se presentan las conclusiones que la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011: 7) emite sobre el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” el cual concluye que: “la formación del profesorado es un asunto de máximo interés en las agendas políticas europeas e internacionales, al igual que el papel de los docentes y su formación para un sistema educativo más inclusivo” (p. 175).

Este Informe Mundial sobre Discapacidad (EADSNE, 2011) destaca que la formación adecuada de los docentes de los centros ordinarios es crucial para ser competentes y estar seguros a la hora de enseñar a niños con necesidades diversas. Además, hace hincapié en la necesidad de desarrollar, conocimientos y habilidades, pero también actitudes para enseñar en y para la diversidad. En definitiva, se apunta a un nuevo perfil del docente con competencias suficientes para fomentar la educación inclusiva.

Paz Delgado (2014) presenta el estudio de maestría denominado: “Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención de estudiantes con discapacidad en el nivel universitario” realizada en el contexto hondureño. En los resultados obtenidos aduce que la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad e inclusión se ha convertido en una preocupación fundamental en los últimos años. Además, señala que investigación educativa en esta línea ha traído importantes aportes en la mejora de los planes, programas o proyectos orientados a la formación en estos campos. En el caso de su investigación doctoral, se ha obtenido una aproximación al estudio en la

Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” de Honduras, institución en la que observó que, los docentes no son formados para dar respuesta a las características de los estudiantes.

En este mismo sentido, y en relación con una de las categorías del estudio, Avoro Niguema (2015) desarrolla la investigación denominada “Formación del profesorado en competencias interculturales en Guinea Ecuatorial- Malabo”. Los resultados del estudio dan cuenta de la importancia de implementar un modelo de formación en competencias interculturales a docentes y expertos interesados a colaborar en esta gran tarea.

El reporte final del proyecto denominado: *“Preparing Teachers for Diversity: the role of Initial Teacher educational”* publicado en 2017 y escrito por Public Policy and Management Institute (PPMI) en Lithuania, se analiza que, no obstante, la diversidad encontrada en las sociedades europeas no es nueva, su naturaleza está cambiando rápidamente. Europa se está volviendo cada vez más diversa debido a la movilidad intra europea, la migración internacional y la globalización. Estos cambios sociales afectan el panorama educativo y la organización, y crean tanto nuevas oportunidades y desafíos para las escuelas y otras instituciones educativas. A la par, estudios recientes demuestran que la intolerancia y la exclusión social están aumentando tanto en las escuelas como en la sociedad. El número creciente de refugiados, solicitantes de asilo y niños migrantes entrar en Europa plantea demandas específicas a escuelas y profesores. Estos fenómenos conducen a los maestros a reconsiderar sus prácticas y estrategias cotidianas para cumplir las necesidades de aprendizaje de estos alumnos (PPMI, 2017).

El estudio realizado, examina las políticas sobre diversidad y la forma en que se traducen en práctica en 28 Estados miembros de la Unión Europea (UE), países candidatos de la UE y Estados de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC): Islandia, Liechtenstein, Noruega y suiza. La revisión teórica que sustenta la investigación, refleja prácticas

exitosas identificadas en países no pertenecientes a la UE (como Estados Unidos y Canadá). El estudio se enfoca principalmente en cómo el Instituto de Tecnología Educativas (ITE), prepara a los maestros - estudiantes para la diversidad en la educación primaria y secundaria. El estudio también ha analizado en qué medida, qué programas de inducción pueden preparar mejor a los futuros docentes para la diversidad en el aula (PPMI, 2017).

De esta manera, la línea de investigación sobre modelos de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa, se perfila como un eje orientador que engloba una serie de aspectos medulares para la educación inclusiva en los países miembros de la Unión Europea, extensibles una vez revisados y adaptados a zonas de otro contexto socio-cultural, como puede ser el caso de América Latina.

En América Latina, se registran algunas investigaciones que dan a conocer algunos avances en la implementación de programas de formación inicial. Vaillant y Rossel (2006) en Vaillant (2008: 28) reconocen la experiencia de Argentina en la que se está implementando un sistema de acreditación de las instituciones formadoras, con el propósito de ordenar el subsistema.

En Colombia en cambio, está desarrollando una iniciativa en el área de evaluación docente. El objetivo central de esta medida es verificar “la idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones”. Mientras tanto Honduras está transitando del modelo de formación normalista a un modelo universitario considerando que “(...) un docente de educación básica preparado a nivel universitario logrará un mejor desempeño en la enseñanza y mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos (...)” (Vaillant, 2008: 28).

Nicaragua se encuentra trabajando un sistema de becas dirigido a estudiantes de comunidades alejadas de los centros urbanos, con la finalidad que puedan concluir sus estudios. En República Dominicana se

ha creado el Instituto nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Este organismo tiene como función, coordinar los programas de formación inicial, de capacitación en servicio y de desarrollo profesional (Vaillant, 2008).

En este panorama, Uruguay toma la delantera en propuestas de modelos, pues pretende fortalecer la formación inicial y continua de docentes los prepara para trabajar en contextos diversos. Sin duda, estas buenas iniciativas, plantean claras perspectivas para desarrollar competencias profesionales en la atención a la diversidad.

Chile es otro contexto en el que se han producido estudios alrededor de las unidades de análisis del presente estudio. Infante (2010) analiza los “Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa” y en las conclusiones de su trabajo establece que la formación inicial de docentes, es un reto para las universidades, así como es necesario replantear el concepto de inclusión. Considera además que es necesaria otra mirada de la diversidad en la educación, conlleva una concepción distinta del aprendizaje y por consiguiente de la enseñanza para lo cual se requiere una formación interdisciplinar. En consecuencia, dice que “(...) la formación docente requiere un mirar contextualizado del fenómeno educativo, donde la producción y uso del conocimiento es delimitada por posiciones geográficas, históricas y culturales del sujeto” (Infante, 2010: 296).

Finalmente, se hace referencia al estudio denominado: “Profesión Docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes” (2008), que fue realizado en Perú por el Grupo de Trabajo sobre la Profesión Docente en América Latina y El Caribe. El informe muestra la preocupación por hacer de la docencia una mejor profesión, manteniendo a los docentes motivados y preparados, mediante la formación inicial y permanente, para asumir los retos y demandas de la sociedad (Vaillant y Guba: 2008)

El análisis de la investigación en formación inicial del profesorado en atención a la diversidad en Latinoamérica es una línea en creciente desarrollo. Este campo de trabajo ha demostrado que ante los contextos tan diversos que se presentan hoy día en educación, se debe formar al docente en competencias que permitan atender las individualidades y diversidades de forma respetuosa y coherente con su singularidad.

### **2.1.2. Antecedentes Nacionales**

En Ecuador se registran algunas investigaciones sobre la temática planteada, entre las que se encuentran tesis de grado, posgrado e investigaciones de organizaciones gubernamentales.

En el repositorio de la UDLA, el trabajo de grado realizado por Yandún (2015), titulado: “Inclusión Educativa: percepciones de los docentes a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en una institución privada de Quito”, que concluye señalando que existe una estrecha relación entre las variables inclusión educativa, leyes educativas y percepciones de los docentes (p. 103).

Luque Espinoza (2016) publica el artículo denominado: “La formación del docente en la educación inclusiva universitaria”, en el que se resalta la trascendencia de la preparación del docente en educación inclusiva que propicie prácticas educativas en relación a la inclusión.

Los resultados obtenidos en la investigación: “Formación inicial de docentes en educación inclusiva: una comparación entre Ecuador y España”, realizada por Vélez, Tárraga, Sánchez y Sanz (2016: 88) muestran que “(...) en los planes de estudio de Ecuador, la formación de los futuros educadores en el ámbito de la educación inclusiva es claramente insuficiente (...)”. En los resultados de la investigación, se establece, además, que solo tres carreras tienen en la malla curricular, asignaturas relacionadas directamente con la inclusión educativa: Educación Inicial, Educación Básica y Psicología Educativa y el promedio

de asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad es de tres a cinco. En otras carreras, se presenta una o definitivamente no está previsto el abordaje de esta temática (Vélez et al. 2016).

Por lo tanto y como lo dice Blanco (2006) mencionada por Vélez et al. (2016. 76), existen pocas asignaturas sobre educación inclusiva, lo cual no permite desarrollar competencias básicas en esta área e implementar diversos métodos de enseñanza.

## **2.2. Marco Teórico – referencial**

### ***2.2.1. Formación Docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa***

La formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa, “estudia el saber y la práctica pedagógica desde una perspectiva ontológica, epistemológica y teórica para orientar el proceso complejo entre el saber y el saber hacer docencia en contextos diversos” (Díaz, 2006: 88).

Por su parte Denise Vaillant, citada por Calvo (2013: 6) cree que formación de docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa es un asunto que tiene gran importancia en la actualidad. De ahí que se están realizando investigaciones y fuertes cambios en las políticas educativas de la mayor parte de países del mundo, y Ecuador no es la excepción.

Al respecto, Forteza (2010), en Castillo (2015: 6), manifiesta que “(...) las necesidades de formación deben atenderse mediante la acción para que no correspondan solamente a preocupaciones o buenas intenciones (...)”. De ahí que es prioritario que las universidades formadoras de docentes, desarrollen innovaciones en su proceso y no solo estén declaradas en la filosofía.

En este marco, la reflexión constituye un componente determinante en la preparación de profesores ya que es un proceso de construcción que visibiliza en dónde se produce la intervención que conduce a los maestros a definir sus acciones y a asignarles sentidos y significados a las situaciones vividas y la propia experiencia que logra.

Si bien, para implementar los cambios, se requieren de algunos elementos estructurales, este proceso no puede realizarse sin preparar primero a los docentes para asumir el reto de la educación inclusiva. También para Martinic (2008) en Calvo (2013), son importantes las expectativas de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes. Consecuentemente, se necesita gestionar la educación de una manera diferente dar cabida a la diversidad de alumnos que acuden a los centros educativos y atender sus necesidades.

En consecuencia, los docentes deben ser flexibles para ajustarse a los permanentes cambios que plantean los escenarios educativos, tanto de los contenidos como en la forma de enseñar (Vaillant en Calvo 2013). Sin duda, estas reflexiones apuntan principalmente a visualizar los nudos críticos de la formación docente para abordar los problemas de la sociedad y garantizar una educación de calidad para todos.

Por ende, ha sido necesario implementar reformas en la formación docente. Algunos de dichos cambios son recogidos y explicados por Calvo (2013). El primer cambio se refiere al tiempo requerido para obtener el título docente, el mismo que ha tenido que ampliarse, pasando, en el caso de Ecuador, de dos años en la primera etapa, a tres en la segunda y en la actualidad a cuatro años. En general, a nivel internacional, fluctúa desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años.

El segundo se refiere a las instituciones que han tenido la responsabilidad de la formación. Vaillant citada por Calvo (2013: 6), menciona que estos son:

“(…) institutos de enseñanza superior, institutos provinciales o municipales, instituciones superiores de enseñanza técnica, universidades, instituciones privadas y, además, están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea. En el país, este encargo ha estado en manos de los Colegios Normales al inicio, después de los ISPED y en la actualidad de las Universidades.

El tercer aspecto alude al currículo de formación y la relación entre la formación pedagógica y lo didáctica. Sin embargo, como lo destaca Calvo (2013: 7) citando a Vaillant (2009), se han dado varias reformas educativas que, no obstante:

“(…) no han resuelto problemas tan importantes en la formación docente como el divorcio entre teoría y práctica; la fragmentación de los contenidos de formación; la poca relación entre la pedagogía y las didácticas específicas, además de la relación compleja entre los centros de formación docente y los lugares donde se lleva a cabo la práctica docente”.

Otro punto que debe considerarse es el que tiene que ver con los docentes encargados de la formación de docentes, es decir con los formadores de formadores, ya que el futuro docente replica la forma en que fue formado, es decir, repite en el aula, las concepciones y metodologías que impactaron en su formación profesional. En este punto, también existe un problema ya que los docentes universitarios tampoco están formados para la educación inclusiva (Calvo, 2007).

Calvo (2007), refiere también que, en algunos países, como Colombia y Chile, se han implementado estándares para la formación inicial y el desempeño de los docentes mientras que, en otros como Ecuador y Perú, se está empezando el proceso de evaluación al docente, pero más con fines de acreditación de las carreras de docencia, que para mejorar su preparación.

En el trabajo, se parte de las concepciones manejadas por Aramburuzabala, Reyes y Uribe: (2013: 347), y se lo reestructura para formular su propia definición de formación docente para la educación inclusiva, que implica la atención a la diversidad. Está comprendida como un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función del profesorado, cuyos objetivos son la atención a la diversidad y, por lo tanto, la inclusión educativa. Dicha formación abarca tanto la preparación inicial como la permanente y proporciona un nuevo perfil docente que incide en la calidad de la educación.

### ***2.2.2. Modalidades de formación para la atención a la diversidad e inclusión educativa***

La formación de docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa, no puede ser abordada como una acción aislada, o eventual, sino como un cambio cultural que asegure la permanencia en el tiempo de un modelo educativo y de acciones articuladas para tratar la diversidad como una política dentro del contexto universitario. En coherencia con estos planteamientos, se exponen dos alternativas para alcanzar el propósito de la educación en y para la diversidad: la formación inicial y la formación continua.

#### **A. Formación inicial**

Se refiere a propuestas formativas que se trabajan en el desarrollo curricular y en la práctica de cada carrera, lo cual implica decisiones políticas y la provisión de recursos para su implementación y desarrollo. Mediante esta modalidad de formación, se pretende preparar a los docentes para afrontar la diversidad con sensibilidad y actitudes favorables, pero también con conocimientos. Aquí es importante la construcción y promoción de una cultura compartida que incluya a todos y todas.

Cabe mencionar que según lo expresa Saravia (2005), la formación docente, responde al modelo de educación que a su vez plantea un pensamiento acerca del hombre y de la sociedad; una filosofía y un modo de ser, actuar y valorar. Aduce además que “Todo ello se ve reflejado en un sistema curricular que constituye una herramienta operativa con la cual cuentan tanto la sociedad como sus instituciones, para desarrollar el proceso educativo de sus miembros” (p. 8).

En Europa, el PMMI (2017: 14) citando a la European Comisión / EACEA / Eurydice, (2015) y Musset (2010), plantea la formación docente caracterizada por una combinación de cursos en asignaturas como pedagogía y psicología, preparación metodológica y didáctica, y práctica en las instituciones educativas.

### **Trayectoria de la Formación inicial docente en Ecuador**

En el desarrollo histórico de la formación a docentes en el país, Avendaño (2004), presenta una síntesis de las etapas que ha atravesado este proceso. A continuación, se presentan los períodos y los avances que se han alcanzado.

Tabla 1: *Trayectoria de la Formación en Ecuador*

<b>Periodo</b>	<b>Avances</b>
1939 – 1960	Comprende la creación, diseño y puesta en marcha, en el sistema educativo ecuatoriano, de los Colegios Normales; tales en la formación docente del país.
1960-1973	Planificación y reforma de la educación normalista en el Ecuador, a partir de un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación. En este período se expide la resolución ministerial No. 3358 de 16 de septiembre de 1968, mediante la cual se aprueba el plan de estudios que permanecerá vigente hasta 1973.
1973-1977	Entra en funcionamiento el plan de desarrollo de la educación 1973-1977 mediante la cual el gobierno asume la responsabilidad total del sistema educativo. Se amplió la escuela primaria a nueve años, se extendió en los normales la formación de maestros con dos años post-ciclo diversificado; se posibilita así el ingreso a otros bachilleres que no necesariamente eran normalistas.
1979-1984.	Entra en vigencia la Ley de Educación en 1983, en la que se aprueba la gratuidad de la enseñanza para todo el sistema y se declara como obligatoria hasta el noveno grado; y, para instrumentar la obligatoriedad de nueve años se propuso la integración de la escuela primaria con el ciclo básico. La

	formación docente de cinco años, luego de la fase de transición iniciada en 1975 queda confirmada en 1980. De los diez institutos existentes en el período 1975-1976, se pasó a trece en 1981-1982; y, a 33 en 1975-1988. En todo caso la oferta de maestros graduados siguió inferior al número de cargos creados para atender el incremento de matrícula; ello determinó el ingreso de maestros sin título, situación que impactó tanto en el debilitamiento de la calidad de la oferta educativa como en los costos de los programas de capacitación y profesionalización de la década siguiente.
1984-1992.	En este período los problemas existentes tienen que ver con el acceso, participación, equidad, calidad de los procesos, eficiencia interna, pertinencia socio-económica, cobertura en términos de docentes, aulas y equipamiento, entre otros, dificultades que hoy siguen siendo vigentes. Se desarrollan proyectos de Atención a la Marginalidad de la Educación Rural (AMER, 1984); Proyecto del Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, con énfasis en el sector rural (PROMECEB, 1990); y, Educación Básica, Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad, con énfasis en los sectores urbano-marginales (EB-PRODEC, 1992), que junto a la ejecución de componentes de infraestructura física y equipamiento desarrollaron propuestas cualitativas como el currículo comunitario, redes escolares, reforma curricular, el sistema nacional de estadísticas educativas y transformación de los colegios e institutos normales en institutos pedagógicos.
1992-2004	Durante esta fase se concreta el proyecto de las Redes Amigas y culmina el proyecto EB-PRODEC; el primero es un programa que busca la consolidación de las redes escolares autónomas rurales con el objeto de concretar la educación básica de calidad.

Elaboración propia basada en Avendaño (2004).

Además, en el trabajo titulado “Estado del arte de la formación docente en el Ecuador”, Eduardo Fabara (2013), expone los programas de Formación Inicial, y continua, así como los procesos curriculares respectivos que se han llevado a cabo en el país desde el 2006 en adelante. En el estudio se pone sobre la mesa de discusión, los problemas existentes en el proceso de formación inicial que ofertaron en su momento los institutos pedagógicos y en la actualidad, las diferentes universidades del país.

Hace pocos años, hablar de formación docente en el Ecuador significaba hablar de formación tanto en los Normales, más tarde en los Institutos Pedagógicos (IPED), luego, en los Institutos Pedagógicos Superiores (ISPED), y en la actualidad en las Universidades por medio de las Facultades de Ciencias de la Educación (Fabara, 2013)

Fabara (2013) sostiene también que el país cuenta con 44 Facultades de Ciencias de la Educación que dan formación de grado a docentes de Educación Inicial, Básica y en diferentes especialidades.

En este proceso de cambios es necesario preguntar y conocer ¿cuáles son los ejes que determinan la formación docente? Si calidad se la ve como sinónimo de formación de tercero y cuarto nivel y de preferencia con título de PHD, se esperaría una formación diferente a la que hasta se ahora se ha dado. A partir de la expedición del Reglamento de Régimen Académico (2013), se demandó a las universidades rediseñar toda la oferta educativa. Durante los dos últimos años se ha ajustado toda la normativa para que este proceso se dé, primero en las carreras de Educación, Medicina y Derecho y más adelante en las restantes carreras. Además, lleva implícito una carga importante de entusiasmo y certeza el hecho que al cambiar el currículo escrito se podrá transformar la educación.

Al respecto, Silva (2004) en Ortiz (2015: 94), manifiesta que: “Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo”. Por consiguiente, si se busca una formación docente diferente, se deduce que también se está pretendiendo, nuevos ciudadanos, que a la vez desarrollen otro tipo de sociedad.

Según Ortiz (2015: 96) citando a Bustamante Rojas (2006), no se puede reducir la formación docente a:

“(…) una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo.

Para el PMMI (2017: 14) “Educar a los maestros para los desafíos y oportunidades asociados con la diversidad es un complejo y polifacético esfuerzo”. El Parlamento Europeo (2014: 14,15) en el mismo informe,

subraya las crecientes expectativas de la profesión docente: "la profesión de la enseñanza es, en primer lugar, cada vez más compleja; en segundo lugar, las demandas presentadas sobre los maestros están aumentando; y, en tercer lugar, los entornos en los que trabajan son cada vez más desafiantes". Responder a este contexto cambiante en la enseñanza y el aprendizaje, es fundamental para mejorar el desarrollo de prácticas de enseñanza, y para atraer a más candidatos de alta calidad a la Profesorado (Consejo de la Unión Europea, 2014; Comisión Europea, 2015 en PMMI: 2017).

En definitiva, la formación inicial de docentes es un camino espinoso, que requiere de políticas claras y decisiones firmes que conduzcan a alcanzar la tan anhelada calidad.

## **B. Formación continúa**

Esta etapa tiene que ver con la oferta de cursos, talleres, seminarios, conferencias, especializaciones, charlas magistrales, conversatorios u otras alternativas, que incluyan temas de atención a la diversidad e inclusión educativa. Esta oferta debe surgir tanto de las demandas específicas de los docentes como de las necesidades que presenten los estudiantes dentro del contexto educativo.

Al analizar las experiencias de formación continua, Ávalos (2007) citada por Vezub (2013) distingue dos estrategias "las de capacitación" y las de "desarrollo profesional". En el primer caso se consideran las "(...) necesidades del sistema educativo y sus reformas con el propósito de proporcionar nuevas pautas de trabajo a los docentes, predeterminadas de antemano". En el segundo caso se privilegian las motivaciones internas de formación.

Fabara (2013) manifiesta al respecto, que la preparación en el Ecuador, ha estado a cargo de varias instituciones, siendo el Ministerio de Educación, el organismo que ha ofrecido la mayor cantidad de cursos a los docentes, a través de la Dirección de Mejoramiento Profesional

(DINAMEP). El interés por el perfeccionamiento docente también ha estado presente en las agendas de las universidades y han ofrecido programas de formación continua y maestrías.

En la actualidad, funciona el programa SIPROFE cuyo principal propósito es “(...) mejorar y potencializar la educación del país, por medio de acciones estratégicas para la coordinación y articulación de diversos actores, así como para el cumplimiento de objetivos comunes (Fabara, 2013: 65). A continuación, se presenta la tabla que resume la oferta educativa del programa.

Tabla 2: *Oferta del Programa SIPROFE- Ministerio de Educación 2008 – 2009*

Nombre del curso	Asistentes
Didáctica de las Matemáticas	16644
Inclusión Educativa (1ª Edición)	24040
Inclusión Educativa (2ª Edición)	23713
Lectura	22616
Orientación y Acogida	4803
<b>Total</b>	<b>91816</b>

Fuente: SIPROFE, tomado de: Fabara (2013: 55)

En cuanto a los programas de posgrado, el autor de la investigación, revela que la oferta de maestrías en educación es nueva, mientras que no existen programas de doctorado. El tiempo estimado de formación de cuarto nivel, es de dos años. Dichos programas se han desarrollado en modalidad semipresencial y a distancia. Respecto a las áreas de formación de posgrado, en la tabla se visualizan las que se han priorizado en la oferta:

Tabla 3: *Áreas de formación de Posgrado*

N.º	Áreas de Formación de Posgrado	Cantidad
1	Enseñanza de Diferentes Disciplinas	23
2	Educación Superior	19
3	Gerencia, Planificación, Administración Educativa.	15
4	Diseño y Gestión Curricular, Investigación e Innovación	10
5	Educación Infantil	6
6	Educación Especial	4
7	Educación General	3
8	Varias	6
	<b>Total</b>	<b>86</b>

Fuente: SENESCYT, tomado de: Fabara (2013: 69)

Como se observa, el énfasis de la oferta está dirigida a la preparación de docentes en diferentes disciplinas, luego se encuentra la de docentes para Educación Superior, a continuación, se presentan programas de diseño y gestión curricular, gerencia, planificación y administración de centros, entre otros, dejando pendiente la educación continua para la inclusión, atención a la diversidad e interculturalidad.

## **1. Modelos de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa.**

### **a. El sentido de un Modelo de Formación Docente**

Un modelo constituye un referencial explicativo que, partiendo de la consideración de que la formación de los profesionales es un proceso consciente, holístico y dialéctico, integra contribuciones de diferentes enfoques para mostrar su potencialidad en la medida en que es utilizado como instrumento para el desarrollo, investigación y análisis del proceso de formación de los profesionales y como herramienta útil para tomar decisiones científicamente fundamentadas, inherentes al diseño, la dinámica y la evaluación de dicho proceso (Fuentes y Álvarez, 1998).

Además, los modelos formación docente proveerían de lineamientos para dar respuesta al tipo de docente que se quiere formar para la atención a la diversidad e inclusión educativa, además hace énfasis en los fundamentos y características que debe tener el modelo para responder a su propósito y brinda orientación sobre las políticas y estrategias de formación docente se deben utilizar.

A nivel universitario, expresa la filosofía educativa, la aspiración y la trascendencia de su misión ante la sociedad, y tiene coherencia epistemológica, pedagógica y práctica para conseguir el docente que la sociedad necesita.

A la par, Villanueva (2006) manifiesta que un modelo de formación docente deberá contener métodos, técnicas y, además, "(...) deberán

contemplarse y con suficiente profundidad, tanto los supuestos, como los principios y fundamentos que informan (teoría) y dan forma (práctica) a la Acción Educativa, bien desde un punto de vista general como particular” (p. 211).

De Lella (1999), citado en Aramburuzabala *et. al.*, (2013) opina que las políticas implementadas en instituciones de educación superior, están “sustentadas por determinadas teorías, modelos o tendencias (o por originales combinaciones entre ellas) que merecen ser tematizadas, explicitadas, cuestionadas y revisadas críticamente” (p. 347). Esta visualización pondría sobre el tablero, algunas concepciones y a la vez, nuevos desafíos en la formación docente, ajustados a las demandas actuales de las instituciones educativas y de la sociedad.

Desde esta perspectiva, es necesario aproximarse a la base teórica que sustenta la formación inicial de los docentes y que da respuesta a las demandas de una educación de calidad en y para la diversidad. Para comprender su dimensión, se inicia analizando su concepto, los fundamentos y los tipos de modelos vigentes.

En este sentido, un modelo de formación es una configuración institucionalizada que orientan las acciones de preparación docente. Existen diferentes modelos teóricos de formación que parten de concepciones sobre la función de la universidad, la sociedad, el tipo de docente, y las concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje. Otra propiedad que poseen es que tienen la capacidad de explicar la realidad y proyectarse hacia lo que quieren alcanzar.

En el marco del presente estudio, un Modelo de formación es una construcción teórica de naturaleza hermenéutica y descriptiva, que sistematiza los fundamentos, principios, dimensiones y estructura curricular que se consideran para la formación de docentes en atención a la diversidad e inclusión educativa.

De su parte, la atención a la diversidad y la inclusión educativa, constituyen los conceptos esenciales para alcanzar una educación de calidad, la cual implica, por un lado, que los estudiantes alcancen el máximo desarrollo en su aprendizaje, pero por otro, que todos puedan ingresar al sistema educativo, sin importar sus características (Booth y Ainscown, 2015). De esta manera se concreta el principio de la Educación para Todos, que demanda un cambio radical tanto en la forma de concebir y desarrollar la educación, en sus aspectos curriculares, como en la actitud de los maestros y maestras frente a los estudiantes.

#### **b. Tipos de Modelos para la atención a la diversidad e inclusión educativa**

En Europa, la mayoría de los programas formativos para docentes, incluyen alguna forma de preparación para la diversidad. A menudo, ofrecen un solo módulo o un curso electivo, aislado del resto de los planes de estudios, que es poco probable que tenga un impacto duradero en la carrera docente. Por eso es necesario integrar holísticamente la cobertura de la diversidad a través de otras modalidades, mediante enfoques integrados que creen un continuo de formación (PMMI; 2017).

Stayton y McCollun (2002) citados en Echeita: (2012), presentan tres posibles modelos o enfoques para la formación de docentes inclusivos: el modelo de Infusión, en el que los estudiantes toman 1 o 2 asignaturas relacionadas con la educación inclusiva; un modelo de formación colaborativa, en el que los contenidos sobre educación inclusiva en distintos cursos y realizan las prácticas juntos; y. el tercer modelo denominado de unificación, en el que los todos los estudiantes de carreras de educación, tienen el mismo currículo de base, preparándoles para la inclusión educativa.

Además, menciona Echeita (2012:11) citando a Pugach y Blanton (2009), que los modelos expuestos en el párrafo anterior, guardan relación con los denominados modelos discretos, integrados o fusionados. Las características de los dos primeros es que las materias relacionadas con

la educación inclusiva pueden ser obligatorios u optativos, según lo establecen Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma y Rouse (2007); Lancaster and Bain 2007; Lambe 2007 mencionados en Echeita (2012).

No obstante, la decisión de implementar cursos o asignaturas de educación inclusiva, puede tener efectos contrarios a los esperados, ya que de acuerdo a Echeita (2012: 111), citando a Florian and Rouse (2009), "(...) tienden a reforzar el sentido de separación que desde siempre ha caracterizado la educación especial y conduce a creer que tal alumnado es de la responsabilidad de aquellos que han tomado cursos especializados".

En cuanto al modelo de unificación, permeable o de fusión de los contenidos, Golder *et al.* 2005; Pearson, 2007; Avramidis *et al.* 2000 y Loreman 2010, citados en Echeita (2012: 111), tiene la flexibilidad necesaria para desarrollar actividades que involucran la educación inclusiva desde cualquier asignatura y en todas las carreras relacionadas con la docencia.

Nash y Norwich (2010) defienden tres tipos de modelos: el modelo de dos vías, el modelo de múltiples vías y el modelo de una sola vía. En el primero se da la opción de una formación diferenciada para docentes de educación general y docentes de educación especial. Con esta opción, se fortalece la idea de educar de manera diferenciada a estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.

En cambio, el modelo de múltiples vías brinda una formación genérica a todos los docentes y luego ofrece una formación específica para especializarlos en cualquiera de las áreas o en educación especial. Esta opción de formación, ha recibido críticas debido a que la formación de los docentes para atender las características de los estudiantes, ha sido escueta.

No obstante, estos modelos de múltiples vías han sido cuestionados por diferentes pedagogos (De Vicente, 2003; Kauffman, 1994; Landers y Weaver, 1991; León, 1999 citados en Calvo et al., 2016), fundamentados en la necesidad de que los maestros en general tengan una mayor formación en educación especial y viceversa, docentes especialistas obtengan en su formación inicial mayores conocimientos, habilidades y actitudes favorables sobre currículum general y técnicas instructivas, lo que en palabras de Jiménez y Vila (1999) manifiesta en Calvo *et al.* (2016) “(...) se traduce en primar una formación inicial con posibilidades de especialización, cuando el contexto y/o el alumnado así lo requieran” (p. 80).

El tercer modelo, de única vía, forma a todos los docentes para trabajar con la diversidad de estudiantes en el sistema educativo ordinario o regular. En el trabajo, se maneja la concepción que la formación docente es la clave para promover una escuela abierta e inclusiva. Dicha formación abarca tanto la preparación inicial como la permanente e incide en la calidad de los docentes y, por tanto, en la calidad de la educación (Aramburuzabala, Hernández y Uribe, 2013).

Una experiencia innovadora e interesante, es la de la carrera de Logopedia de la Universidad “Enrique José Varona” de Cuba. En su modelo se propone un perfil de formación amplio, que sirven de base a salidas terminales diferentes o perfiles a partir de un tronco común, que brindan una respuesta más integral las demandas profesionales para el campo de la atención a la diversidad e inclusión educativa.

La adecuada relación entre lo diverso y lo común serán la garantía de un enfoque coherente en el plan de estudio. El perfil amplio para resolver los principales problemas que se presentan en las diferentes esferas de la actuación profesional del logopeda. El eslabón base del profesional de la Educación. Logopedia se considera como el proceso de atención en lenguaje integral a niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones

educativas preescolares y escolares, regulares y especiales (Ministerio de Educación de Cuba, 2017).

## **2. Enfoques que sustentan la formación de un profesorado inclusivo.**

La formación de docentes con competencias para la educación inclusiva requiere, de la integración de saberes: saber ser a partir del desarrollo de valores y creencias positivas sobre sí mismo y los demás; saber conocer que motive el aprendizaje continuo y se refleje en el saber hacer que impacte en el entorno inmediato, con trascendencia en la sociedad y en la calidad de educación misma. A continuación, se presentan los enfoques que sustentan la formación de docentes:

- Enfoque Holístico, que asume la formación como un proceso integral, totalizador y multidireccional.
- Enfoque de Derechos, sustentado en la normativa vigente a nivel internacional y nacional y en al que se considera que todas las personas son iguales.
- Enfoque de interculturalidad que promueve relaciones justas entre las diversas culturas que están presentes en el contexto educativo.

## **3. Principios de la formación de docentes inclusivos**

Para pensar en docentes con las características para desempeñar su rol trascendental frente a los retos de la diversidad, se presentan los principios que sustentarían su formación:

- **Principio de igualdad y equidad** que se encuentra contemplado en la Carta Universal de los Derechos Humanos (1948) y que promueve la atención integral para todos y todas las estudiantes en función de sus características.
- **Principio de desarrollo integral incluyente**, que significa valorar a todos los estudiantes por igual, proveyéndoles de un ambiente adecuado y oportunidades para demostrar sus aprendizajes.

- **Principio de vinculación orgánica con la colectividad**, resalta la relación directa entre el docente y la realidad en la que desenvuelve su función.

## **Competencias Docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa**

### **4. Definición de Competencias Docentes**

En el ámbito universitario, el tema de las competencias ha cobrado un énfasis especial. Fernández-Batanero (2012) al respecto destaca la importancia que reviste el desarrollo de competencias inclusivas en los futuros docentes para la atención a la diversidad del alumnado en el contexto educativo.

Se empezará por comprender el significado de competencias. Yániz (s/a: 31) las define como “(...) el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada”. Esta concepción asume la necesidad de desarrollar en los estudiantes, diversas competencias, lo cual deja sin piso las creencias tradicionales que privilegian los conocimientos en la formación profesional.

Según Le Boterf (2001) citado en Yániz (s/a: 31):

“(...) es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido. En esta definición destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del entorno para producir un resultado definido”.

En el concepto se habla de las condiciones que posibilitan el desarrollo de una competencia, que en primer lugar implica condiciones personales y en segundo recursos del medio.

Para Perrenoud (2004) en Fernández-Batanero (2016: 9), la idea de competencia exige una capacidad de movilizar recursos cognitivos para

hacer frente a un tipo de situaciones. En esta definición se insiste en cuatro aspectos esenciales:

- a. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- b. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- c. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Perrenoud, 2006), los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
- d. Las competencias profesionales se crean durante el período de formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo.

Atendiendo a la finalidad de esta investigación, cabe destacar la capacidad que debe desarrollarse en los docentes en relación a la respuesta inclusiva ante la diversidad de los estudiantes. De igual manera, se destaca la importancia del trabajo en equipo, elemento imprescindible en la educación inclusiva, y la importancia de practicar la docencia desde la mirada de la acción y la reflexión como una espiral de ciclos de mejora y crecimiento profesional.

Un profesorado inclusivo es aquel que se preocupa por el desarrollo de políticas, actitudes y prácticas de aula que busquen articular con calidad y equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo su alumnado, con especial énfasis en aquellos que, por situaciones personales, familiares, sociales, económicas, culturales u otras, han sufrido segregación, fracaso escolar o exclusión.

De su parte, García (2008: 37) sostiene que:

“(…) el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad: y ello nos obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje”.

De lo expuesto, se deduce que la sociedad de la información y del conocimiento, plantea a los docentes, nuevas competencias y retos, como la capacidad de ofrecer la mejor calidad de educación a la que todos los alumnos y alumnas tienen derecho.

Respecto a las competencias docentes, se manejan varias concepciones. La primera es la propuesta por Echeita (2008: 142) que “escribe una acción, en este caso de un docente, que puede ser demostrada de alguna forma”. Esto significa que las competencias adquiridas deben demostrarse, capaces de ser observadas y verificadas.

Además, sostiene el autor, que los docentes deben demostrar que poseen ciertas concepciones (creencias, actitudes, valores), que comprenden e identificar hechos (conocimientos) y que son capaces de aplicar con eficacia metodologías, recursos, técnicas (habilidades y capacidades) (Echeita, 2008).

De esta manera, una competencia hace alusión a las capacidades que requiere un docente inclusivo, es decir, un profesor que promueva políticas en la institución educativa y a su vez las aplique en el aula, procurando, la presencia, participación, permanencia, aprendizaje y conclusión de los estudios de todos los estudiantes, incluidos aquellos que han sido rezagados por situaciones personales, sociales, culturales o económicas.

Con el propósito de mejorar la comprensión del tema, se propone la concepción de competencia docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa, como la integración de saberes, que traspasan áreas de conocimiento, combinan metodologías, desarrollan actitudes positivas y relaciones basadas en el respeto, para un desempeño profesional efectivo.

Además, Miguel Ángel Zabalza (2009), mencionado en el trabajo de Batanero (2017), considera que existen algunas características que deben alcanzar, los docentes que se forman para la atención a la diversidad:

- “Ofrecer apoyo psicopedagógico a los estudiantes (...)”.
- “Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivados de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes (...)”.
- “Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos (...)”.
- “Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos”.
- “Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes”.
- “Desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad”.
- “Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional”.

Es evidente, que el autor plantea lineamientos claves sobre la actuación de los docentes. Lo relevante del planteamiento es que el estudiante juega el papel central en el proceso, ya que, en torno a él, a sus características y diversidad, gira el trabajo docente.

En el marco del Proyecto Preparing Teachers for Diversity (2017:14), la Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2013, refiere que las competencias son el conjunto de habilidades que los profesores deberían tener antes de ingresar en la profesión docente. Además, Consejo de

Europa (2016) citado en el mismo trabajo, dice que la competencia se entiende como "la capacidad de movilizar y desplegar valores relevantes, actitudes, habilidades, conocimiento y / o comprensión para responder apropiadamente y efectivamente a las demandas, desafíos y oportunidades que presenta un determinado tipo de contexto "(p. 14).

En definitiva, una competencia para la atención a la diversidad e inclusión educativa se define como la acción que un docente ejecuta y que tiene su base en ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores); que comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), y es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades).

## **5. El docente frente a las competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa**

El estudio de las competencias docentes muestra la complejidad de la profesión hoy día. El desarrollo de las mismas debe iniciarse durante la formación de grado y continuar durante todo el ejercicio profesional. En este trabajo, cobran especial interés los aspectos fundamentales de las competencias que deben alcanzar los docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa y que se abordan a continuación.

En la actualidad, a pesar de los múltiples argumentos por la inclusión en el discurso educacional, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido. Para poner en perspectiva esta controversia, un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para "todos" los estudiantes.

En esta línea, han sido muchos los trabajos que se han realizado en relación con las competencias docentes, aunque todavía hoy desconocemos qué capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como

una herramienta poderosa para favorecer la inclusión. En este sentido, nuestro estudio de casos gira en torno a la percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hacia las competencias docentes necesarias para el desarrollo de buenas prácticas educativas en el marco de una educación inclusiva.

Debido al cambio en el modelo de educación, inicialmente basado en el docente que enseña y hoy sustentado en el estudiante que aprende, también se ha producido una transformación en el paradigma desde la enseñanza basada en el conocimiento y los contenidos hacia el proceso centrado en el estudiante y sus necesidades (Batanero, Reyes y Piñero, 2014).

En consecuencia, el docente debe ser capaz de reconocer la heterogeneidad de estudiantes, para lo cual necesita una actitud de apertura, de flexibilidad, tolerancia, aceptación y fomento de las diferencias individuales y grupales. En esta comunicación se recogen aquellas competencias docentes necesarias para responder de forma eficaz a la diversidad del alumnado que pueblan las aulas universitarias (Batanero et. al., 2014).

Esto implica el uso de estrategias metodológicas diferentes, que dinamicen el aula, con clases más activas, que incluyan la utilización de tecnologías de la información y comunicación, incrementando la relación estudiante- docente y con nuevas formas de evaluación

Obviamente, estas competencias, deben responder al principio de atención a la diversidad, donde se debe asumir la enseñanza como un proceso individual en el que cada estudiante aprende a su manera, en definitiva, un proceso más individualizado. Por eso enseñar (en el sentido de explicar) es muy distinto de "facilitar el aprendizaje".

Para lo primero pudiera ser suficiente (aunque no siempre) saber mucho del tema que se explica, para lo segundo hay que saber, además, de

otras cosas (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y asesorar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etc.) (Zabalza, 2009 en Batanero 2017: 136). El docente por lo tanto debe dejar de ser un experto en la materia para convertirse en un experto en la didáctica de la asignatura.

La respuesta educativa a la diversidad requiere que los docentes conozcan a sus alumnos, aún antes de empezar el proceso didáctico de enseñanza- aprendizaje, lo cual se convierte en el primer eslabón de la cadena de decisiones que se deben tomar en el aula. El segundo paso es respetar las diferencias individuales que presentan los estudiantes, esto con la finalidad de aceptar la heterogeneidad, que forma parte de la vida misma. El tercer paso es la atención a la diversidad a través de la constante toma de decisiones, que implican desde asuntos de planificación, hasta utilización de estrategias, recursos y evaluaciones específicas, en función de las necesidades de la población.

## **6. Tipos de competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa**

En el informe que Jacques Delors (1996: 9) presenta a la UNESCO, se hace referencia a los cuatro pilares fundamentales para alcanzar una educación de calidad para todos. Estas competencias son: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Sostiene el autor, que, frente a los grandes desafíos del mundo contemporáneo, la educación es el arma que puede conducir a la humanidad “hacia los ideales de paz, libertad y justicia”.

Echeita, Martín y Pérez (2008:) plantean que el centro de la formación docente, es el cambio de sus actitudes y formas de ver al otro. Por consiguiente, se deben desarrollar tres competencias básicas:

- “Responsabilidad personal sobre los aprendices” (p. 149).

- “Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo, son esenciales (...)” (p. 149).
- “Desarrollo profesional personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de s vida profesional” (p. 149).

Perrenoud (2004) citado en Fernández Batanero (2016:10) propone diez dominios de competencias generales que, fruto del análisis y la investigación, considera prioritarios para la labor docente (véase Tabla 12).

Tabla 4: *Competencias necesarias en la Formación del Docente*

Competencia de referencia	Competencia para trabajar la formación continua
<b>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</b>	Conocer a través de una disciplina determinada los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. Trabajar a partir del perfil de los estudiantes. Trabajar a partir de los obstáculos en el aprendizaje Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. Implicar a los estudiantes
<b>Gestionar la progresión de los aprendizajes</b>	Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel de los estudiantes. Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza. Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. Observar y evaluar los estudiantes, según situaciones de aprendizaje y enfoque formativo. Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
<b>Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</b>	Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. Practicar un apoyo integrado; trabajar con los estudiantes con retos de aprendizaje. Desarrollar la cooperación entre estudiantes y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
<b>Implicar a los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo</b>	Fomentar el deseo de aprender; explicitar la relación del conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el estudiante. Instituir y hacer funcionar un consejo de estudiantes (de clase o escuela) y negociar con ellos las reglas y acuerdos. Ofrecer actividades de formación opcionales ‘a la carta’. Favorecer la definición de un proyecto personal del estudiante.

<b>Trabajar en equipo</b>	Elaborar un proyecto de equipo con objetivos comunes. Impulsar un grupo de trabajo y dirigir reuniones. Formar y renovar los equipos pedagógicos. Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas: prácticas y problemas profesionales. Hacer frente a crisis y conflictos entre personas.
<b>Participar en la gestión de la escuela</b>	Elaborar y negociar un proyecto institucional. Administrar los recursos de la escuela. Coordinar y fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares de la comunidad, asociaciones de padres, profesores de idiomas y cultura).
<b>Informar e implicar a los padres</b>	Favorecer reuniones informativas y de debate. Dirigir las reuniones. Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.
<b>Utilizar las TIC s</b>	Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de la enseñanza. Comunicar a distancia a través de la telemática. Utilizar los instrumentos multimedia en la enseñanza.
<b>Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión</b>	Prevenir la violencia en la escuela o en la comunidad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
<b>Organizar la propia formación</b>	Saber explicitar sus prácticas. Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Elaboración propia, basada en Perrenoud, P. (2004:15). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

En el marco de las propuestas analizadas, la colaboración entre docentes es la que más relevancia adquiere en los estudios realizados y en los análisis sobre educación inclusiva (Fernández Batanero, 2013). Autores como Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Pujolàs (2009) citados en Fernández Batanero (2013), explican que existen diferentes formas de colaboración para la atención de la diversidad en el aula. La colaboración adquiere algunas caras, por un lado, entre docentes, por otro entre estudiantes, puede ser entre instituciones y se pueden formar redes que

compartan reflexiones, experiencias, metodologías, prácticas que mejoren el proceso de inclusión.

La inclusión de estudiantes en el aula, no solo requiere el conocimiento y aplicación de metodología activas, consiste en configurar un modelo de docente, con al menos, cuatro competencias básicas: “compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes” (Arteaga y García García, 2008 en Fernández Batanero 2013: 3).

Para Echeita, Martín y Pérez (2008), éstas son las competencias básicas que deben alcanzar los docentes:

**a. Competencias cognitivas**

Comprende el conjunto de conocimientos y comprensión sobre a atención a la diversidad e inclusión educativa.

Según Echeita, Martín y Pérez (2008: 142, 143) las principales competencias cognitivas que el profesorado debería alcanzar son:

- Conocimientos sobre psicología evolutiva y del desarrollo
- Conocimientos sobre estilos y ritmos de aprendizaje
- Dominio de metodologías activas de enseñanza.
- Elaboración de adaptaciones curriculares.

**b. Competencias procedimentales**

Se refieren a las habilidades que se han desarrollado para atender la diversidad y favorecer la inclusión educativa (Echeita, Martín y Pérez, 2008: 142, 143). Las competencias procedimentales básicas que son necesarias trabajar en los futuros docentes son:

- Aplicación de estrategias para el aprendizaje activas: DUA, aprendizaje cooperativo, colaborativo, tutoría entre iguales, Flipped classroom, entre otras. ¿Cuáles son las competencias docentes para

la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que han desarrollado estudiantes y egresados de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador

- Flexibilización del ambiente físico del aula.
- Organización de los estudiantes en diferentes tipos de agrupamientos.
- Utilización de estrategias de manejo conductual, entre otras.

### **c. Competencias actitudinales**

Son los valores, actitudes y principios que ayudan a reconocer, respetar y vivir con la diversidad. Las diferencias son vistas como oportunidades y retos para los docentes, por lo tanto, se convierten en recursos para el aprendizaje. Con actitudes positivas, los docentes aprecian las diferencias en el aprendizaje, apoyan a todos los estudiantes, mantienen altas expectativas de todos los estudiantes, aprenden a trabajar de forma colaborativa y se preocupan por su formación permanente (Echeita y Pérez, 2008).

Paz (2014) señala que estas competencias deberían desarrollarse durante la formación inicial del profesorado y ser empleadas como base para un desarrollo profesional posterior. El perfil se basa en valores básicos consensuados, considerados esenciales, para todo profesor que ha de trabajar en centros educativos diversos. Estas competencias son:

- Capacidad para valorar la diversidad del alumnado: que la diferencia sea considerada como un recurso y un beneficio para la educación.
- Capacidad para dar soporte a todo el alumnado: los profesores deben tener altas expectativas en lo que se refiere a los logros de sus alumnos.
- Capacidad para trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en grupo son una forma esencial de la labor de todos los docentes.

- Capacidad para desarrollar la dimensión profesional y personal: enseñar es una actividad de aprendizaje; los docentes tienen la responsabilidad de aprender durante toda su vida.
- Por lo anotado anteriormente, se identifican dos tipos de modelos de formación por competencias. El primer enfoque nace a partir de los autores ingleses Drummond, Nixon y Wiltshire (1998) quienes abordan los modelos según la forma en la que se integran o desarrollan las competencias a lo largo del currículo. El segundo es el trabajado por Bennet, Dunne y Carré (1999) quienes clasifican los modelos según el componente que desarrollan, entre ellos las competencias transversales, el contenido, la conciencia o el lugar de trabajo.

En conclusión, un docente formado para la atención a la diversidad en el aula, debe desarrollar cuatro tipos de competencias básicas: actitudes favorables frente a la diversidad (componente personal); dominio de los presupuestos teóricos, (componente cognitivo); que sea capaz de tomar decisiones y poner en práctica la teoría (componente metodológico) y que pueda relacionarse positivamente con los otros (componente relacional).

La formación por competencias es sólo un indicativo de las transformaciones que se están produciendo en las universidades a nivel general para responder a las necesidades y los desafíos del nuevo siglo. Esta perspectiva permite incrementar el diálogo entre la universidad y la sociedad, integrarla en la sociedad del conocimiento, contribuir a elevar el nivel de vida mundial aportando soluciones a los problemas sanitarios, sociales, educativos, entre otros que están pendientes, son desafíos que señala insistentemente la UNESCO (UNESCO, 2009), incluso señala la necesidad de llevar a cabo esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados.

Cabe destacar que la formación por competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa, es una respuesta pertinente a la necesidad de promover una educación más relevante, más efectiva y de

carácter práctico e integral, que dista del modelo hasta ahora vigente. En primer lugar, forma parte del enfoque centrado en el estudiante, que revela diferencias significativas con el modelo vigente, el mismo que por su naturaleza tradicional, continúa centrado en el docente que enseña, privilegiando además el contenido por sobre los intereses y necesidades de los estudiantes.

### **i. Atención a la diversidad e inclusión educativa**

Dados los cambios en la normativa del país, las instituciones educativas deben abrir las puertas a diversidad de estudiantes que asisten a sus aulas. Dicha diversidad está determinada por indicadores de género, etnia, estilos de aprendizaje, modos de pensamiento, capacidades intelectuales o físicas, sensoriales, entre otros. De ahí que el concepto principal de Atención a la Diversidad que se maneja en este trabajo, es brindar apoyo educativo a todo el alumnado, considerando sus necesidades, sin que ello signifique dificultades al momento de plantear el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por consiguiente, la atención a la diversidad requiere de otro tipo formación para los futuros docentes y, de nuevos roles de las instituciones de educación superior. Necesita de docentes que, sin pretender homogeneizar a los alumnos, construyan respuestas adecuadas a sus características. Para lograrlo, hay que generar procesos de renovación y fortalecimiento de las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales de los docentes que se encuentran en servicio, pero principalmente, que las IES, formen docentes orientados no solo a la enseñanza-aprendizaje como el aspecto central de su deber ser, sino también hacia la socialización de sus estudiantes, atendiendo a su bienestar emocional y creando un ambiente social y afectivo acogedor.

## 7. Concepción de diversidad

El término diversidad está ligado mentalmente a una condición negativa de las personas. Socialmente, se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se engloba a personas con discapacidad, de diferente preferencia afectivo sexual, clase económica, etnia u otra, lo que trae consigo un conjunto de estereotipos y prejuicios, respecto a lo que las personas pueden, saben o deben hacer. Dicha concepción anula su complejidad multidimensional, sin asumirse como una condición natural y positiva que toca a todos y todas.

Solana Ruiz (1995: 2) analiza el concepto de diversidad, desde la teoría de la complejidad de Edgar Morín, filósofo francés que reflexiona acerca de la unidad y diversidad del género humano. Morín (1982) aduce que desde el punto de vista de la biología, "(...) todas las poblaciones humanas poseen un origen común".

Para Morín (1982) en Solana Ruiz (1995: 2), "(...) al humanismo idealista le subyace el temor a que la biología pudiese, como pretende el racismo biologicista, revelar diferencias jerarquizantes entre los hombres y las "razas". (p.2). Frente a esta situación, surge la visión humanista que plantea la unidad del hombre y de los derechos humanos.

Además, Solana Ruiz (1995: 3) citando a Morín (1982) considera que:

"(...) la unidad no puede separarse de la diversidad y de la variabilidad ya que lo característico de la organización del sistema *homo* (especie/individuo/sociedad) es que pueda generar por sus características fundamentales y, por tanto, "invariantes"- grandes variedades de comportamientos, de estrategias y de relaciones sociales".

Es decir que cuando se asume la totalidad bio-psico-socio-cultural de las personas. es posible comprender la necesidad de atender todas las dimensiones del ser humano en los contextos sociales y educativos. Por ello es importante comprender que las dimensiones físicas,

socioculturales y académicas no se dan en forma separada o independiente en la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino de manera articulada e integrada.

En consecuencia, reconocer la diversidad humana, es entender su unidad interactiva; la edad, el género y las capacidades intelectuales, por ejemplo, dimensiones, por lo demás, inseparables en el acto educativo (Lira & Ponce de León, 2006).

De su parte, Barrio de la Puente (2009:14):

“La diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La integración escolar permite a los alumnos con discapacidades participar del aprendizaje junto con los demás alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común”.

A la par, Ruiz (2010) en Prada Rodríguez (2010), añade que: “El concepto de diversidad nos plantea el que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, establecidas en el currículo escolar” (p. 10).

El PMMI (2017) asume el concepto de la UNESCO (2005) que plantea la diversidad como un fenómeno amplio que se entiende e interpreta de diversas maneras. Esta concepción engloba a personas migrantes y / o de grupos minoritarios. Entre ellos se incluyen las distintas generaciones de edades en la UE, a los migrantes, solicitantes de asilo y refugiados, así como las diferencias étnicas nacionales y regionales, minorías lingüísticas y religiosas. Sin embargo, las políticas y prácticas exploradas en este estudio, también puede tener un abarcar otros tipos de diversidad, en términos de género, orientación sexual, capacidad, nivel socioeconómico, entre otros.

Se relaciona de manera estrecha con el concepto de inclusión, que significa a la vez un proceso de respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y fuera de la educación.

De ahí que, todas las personas, presentan diferentes necesidades, en función de las características que poseen como individuos y del ámbito socio- cultural. Educativo, en el que se desenvuelven.

Como bien lo señala Hirmas (2008: 20):

“Hacer efectivo el derecho a la propia identidad implica respetar a cada uno como es y promover la valoración de las propias raíces, así también, promover el juicio crítico y autónomo frente a la propia cultura y hacia modelos culturales hegemónicos, y, por ende, desarrollar la capacidad de autogobierno y la construcción de un proyecto de vida”.

Por estas razones, se habla de asumir una filosofía de la diferencia, en la cual el concepto haga referencia a la condición general de la humanidad y de construir una visión social de la diversidad, visualizando a la misma como un valor positivo en la sociedad y como un elemento enriquecedor para los grupos humanos.

Estos modos de pensar también han tenido sus implicaciones en el ámbito educativo. Dichas percepciones han estado relacionadas con la perspectiva tradicional que aprender es una experiencia individual y además competitiva, por lo tanto, no ha sido posible el desarrollo de una escuela democrática en la cual se reconozcan y valoran las diferencias.

Las ideas y modelos pedagógicos tradicionales, han ocasionado que, en la práctica, se separe a los estudiantes en instituciones comunes y especiales, en aulas regulares y aulas especializadas, se formen docentes generales y especializados para afrontar al alumnado con

características diferentes. Sin embargo, esta vía ha generado mayor exclusión.

Este mensaje requiere cambiar el modelo de formación de los docentes. Si la universidad está comprometida a dar una respuesta a la necesidad de preparar maestros para la atención a la diversidad, debe hacerlo bajo la premisa de que las diferencias entre las personas son algo valioso, solidario y democrático (López Melero, 1995). Se deben desarrollar patrones educativos que no favorezcan implícitamente un sesgo a favor de los valores, hábitos y conocimientos de unos grupos culturales sobre otros.

El reconocimiento y aprecio por la diversidad ha conducido a enfoques de atención más justos y democráticos. Esta investigación se centra precisamente en el enfoque de la educación inclusiva, que promueve el acceso, la participación, el aprendizaje y la culminación de la etapa académica de todos los estudiantes, por medio de la eliminación de las barreras que limitan su inclusión escolar.

Además, la atención a la diversidad no puede ser un hecho aislado, matizado por la buena voluntad de unos docentes o la sensibilidad de otros, ya que debe atravesar la formación universitaria de todos. Para ello es necesario sentar las bases de una educación más inclusiva con todos los alumnos y alumnas desde el respeto, reconocimiento y apoyo a la propia diversidad. Más que una problemática, la formación para la atención a la diversidad, es una solución para optimizar la calidad de la educación y un signo de avance acorde a los nuevos tiempos. Y a la vez, se convierte en un gran desafío para el sistema educativo universitario

Fernández Batanero (2013:4) concibe la “diversidad del alumnado” como la forma singular en la que cada sujeto aprende. Esta afirmación, impacta en la función del docente ya que le obliga a prestar atención a cada estudiante, realizar un seguimiento del proceso, facilitar el aprendizaje,

implementando medios didácticos que le conduzcan a alcanzar sus metas, en definitiva, supone “una enseñanza más individualizada”.

En síntesis, la idea central que orienta este estudio es que atención a la diversidad constituye la capacidad de los docentes, para ajustar la respuesta pedagógica, a la singularidad de cada estudiante, en función de las características, necesidades y posibilidades de ellos y ellas (Coll, y Miras, 2001).

Así pues, las palabras claves para lograr este propósito son: variedad, opciones distintas, oportunidades diferentes y flexibilidad, por parte del profesorado y del alumnado, tanto para comunicar lo que se ha de aprender, como para expresar lo aprendido; tanto para motivar y “enganchar” a cada aprendiz en la tarea de aprender y mejorar, como para evitar que “alguien se quede atrás”, que nadie sienta “minusvalorado”, porque no sea igual de capaz que alguno de sus compañeros o compañeras (Echeita, Simón, Sandoval, y Monarca, 2016). De esta manera se advierte que atención a la diversidad no es sólo una cuestión conceptual, sino que es una manera de pensar, de hacer, de actuar y, se podría decir, un modo de comprender la realidad educativa (Parrilla, 2002).

Una interrogante que será respondida más adelante, es ¿las políticas universitarias de formación del profesorado en la UNACH, tanto el modelo educativo como el didáctico, consideran la atención a la diversidad como un elemento prioritario?

Mediante la atención a la diversidad, se busca promover la igualdad de oportunidades, en otras palabras, la educación para todos, lo que significa que los estudiantes deben recibir apoyos para desarrollar sus aprendizajes; que se trabaje por la calidad, o sea, que se busque al mismo tiempo la excelencia y la equidad. Excelencia para que todos los estudiantes alcancen el máximo nivel de desarrollo de sus potencialidades, y aprendan de mejor manera, mientras que equidad

quiere decir, que sus condiciones personales o sociales no deben ser un impedimento para el acceso a la educación o al aprendizaje.

En este contexto, la Universidad está llamada a desempeñar un papel decisivo para asegurar el principio de igualdad de oportunidades, la calidad de educación y, por lo tanto, excelencia y equidad, en definitiva, una educación para todos. Estos cambios responden al reto de construir una educación inclusiva para una sociedad incluyente.

A pesar de todos los avances que ha habido en cuanto al acceso a la educación, Blanco (2006) señala que se mantiene las desigualdades en cuanto a la calidad en la oferta de una educación de calidad, especialmente de aquellos estudiantes que provienen de segmentos socio culturales vulnerables. Es de suma importancia, promover una educación equitativa, en la que todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder al sistema educativo, logren el máximo desarrollo de sus potencialidades (Blanco, 2006)

#### **a. Concepto de atención a la diversidad**

Para Silva (2007) citado en Barrio de la Puente (2009: 9) “La atención a la diversidad en el ámbito educativo consiste en la adaptación de la organización del aula y del centro a las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante”. No obstante, las instituciones educativas, deben considerar que estas acciones escapan a la buena voluntad, y se sitúan como acciones necesarias para que el estudiante alcance sus objetivos de aprendizaje.

La atención a la diversidad, engloba una visión más amplia que la de necesidades educativas especiales. De ahí que debe asumir las diferencias raciales, culturales, lingüísticas, religiosas, entre otras, como natural. En consecuencia, esta re significación de la diversidad permite reconocer el derecho de cada uno a tener una cultura, un origen, una historia, unas costumbres, creencias, actitudes, comportamientos, formas,

vivir, ser y evidentemente de aprender, que dirigen su vida (Barrio de la Puente, 2010).

## **b. Perspectivas de atención a la diversidad**

Frente a la atención a la diversidad, se encuentran dos perspectivas que ayudan a comprender la manera en que los docentes están siendo formados.

### **a. La perspectiva esencialista**

Corresponde a aquellos docentes que ven la diversidad como una problemática individual. Por consiguiente, de esa manera se organiza la respuesta educativa para los estudiantes. Esta perspectiva ha recibido varios nombres: “individua”, esencialista, “remedial”, “médica” pero de cualquier manera que se la llame, presenta las características que se presentan a continuación:

Tabla 5: *Ideas básicas de la perspectiva esencialista*

Postulados	Posición educativa que asume
Los estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa, deben ser identificados y diferenciados de los demás alumnos del aula.	La diferenciación de los estudiantes que presentan características diferentes, permite atender sus requerimientos con ayudas especiales, por lo tanto, hay que darles un trato específico de aquellos considerados como normales.
Hay un pequeño grupo de estudiantes que requieren ayuda especial.	Si un alumno o alumna tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, <i>porque él</i> o ella tiene algo “mal”, algún déficit o limitación o característica social o familiar que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una “importación” del llamado <i>modelo clínico</i>
Los estudiantes especiales o diferentes reciben mejor atención si se encuentran en grupos homogéneos, con compañeros que tienen las mismas características o problemas (genero, grupo social, (dis)capacidad).	Los estudiantes con características o problemas deben asistir a instituciones especialidades ya que allí tienen docentes preparados para atender sus necesidades de aprendizaje. Por lo tanto, no es responsabilidad del docente general, el trabajo con esta población.
Los estudiantes que no presentan necesidades diferentes de aprendizaje, se denominan “normales” y	Los estudiantes denominados normales no requieren apoyos especiales para aprender,

constituyen la mayor parte de alumnos del aula.	de esta manera, se planifica el mismo currículo, objetivos, actividades y evaluación para todos, y si no logran aprender es debido a sus condiciones personales, y no a las que se puedan crear en el aula.
---	---

Tomado de Echeita, Martín, Simón, & Sandoval, M. (2016).

Desde este análisis, los estudiantes considerados diferentes por cualquier causa, no necesitan tanta educación como los normales (por ejemplo, las niñas, los indígenas, las personas con algún tipo de discapacidad). También se piensa que estas dificultades son de origen interno, por lo tanto, dependen de las condiciones personales causadas por el estudiante.

Finalmente, la responsabilidad educativa de la enseñanza a estos estudiantes es de los docentes especializados, por lo tanto, no existe responsabilidad del profesorado regular en su educación. No obstante, muchos estudiantes han sido segregados para que reciban su educación en instituciones especializadas, y los que se encuentran en instituciones regulares asisten a aulas, grupos o programas de apoyo pedagógico, lo cual refuerza la idea de la separación. A través del tiempo, también se han creado algunos mecanismos para naturalizar dicha separación. Parrilla (2002), presenta algunos ejemplos: por género, escuelas para niñas o niños, por la clase social: escuelas públicas y privadas o de pobres y ricos; por discapacidad; instituciones especiales.

### **b. Perspectiva educativa o inclusiva**

Esta perspectiva defiende la visión que la diversidad es un valor y la inclusión un derecho. Se le denomina también inclusiva, de derechos y responden un modelo social, también de los *derechos*, y que concuerda en lo esencial con lo que en el campo de los estudios sobre discapacidad se ha denominado modelo social y de vida independiente (Victoria, 2013), cuyo propósito fundamental es que todos los estudiantes accedan a una educación (excelencia + equidad), y tiene como ideas básicas, las siguientes:

Tabla 6.- Ideas básicas de la perspectiva educativa-inclusiva

Postulados	Posición educativa que asume
La diversidad es inherente a la naturaleza humana, por lo tanto, todos los alumnos deben ser atendidos en las necesidades que se deriven de ellas.	La respuesta educativa debe planificarse pensando en las características, intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social de los estudiantes, de forma que se eliminen las barreras para el aprendizaje.
Todos los estudiantes presentan en alguna ocasión, dificultades para aprender.	Sostiene que cualquier estudiante puede presentar dificultades en su proceso de aprendizaje, lo importante es que el docente utilice los medios y recursos necesarios para solucionarlos.
Las dificultades educativas resultan de la <i>interacción</i> entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece.	La relación entre las condiciones personales del alumno y la oferta educativa del aula es interactiva, pudiendo en determinadas ocasiones ocasionar dificultades para aprender.
Los docentes deben tener los disponibles un sistema de apoyo para los estudiantes que necesiten.	Los sistemas de ayuda y apoyo, incluido el asesoramiento psicopedagógico, deben organizarse pensando que, en cualquier momento, algún estudiante lo va a necesitar.
La inclusión social se prepara en la inclusión escolar.	La escuela es un ensayo de la sociedad, por lo tanto, en ella se reproducen y preparan los modelos de atención a la diversidad, que en definitiva, ayudan en el futuro a construir una sociedad incluyente y cohesionada.
Todo el profesorado debe asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos o alumnas, sin exclusiones.	Todos los docentes deben estar formados para la atención a la diversidad, no solo aquellos que han sido formados como docentes especiales. Esto implica un trabajo colaborativo para que juntos puedan desarrollar conocimientos y habilidades para garantizar una respuesta educativa inclusiva.
Deben organizarse sistemas de formación, apoyo y asesoramiento a los docentes para que este pueda asumir sus responsabilidades con todo el alumnado.	Proponer, generar e implementar modelos de formación inicial y continua, permitiría que los docentes estén preparados para atender a estudiantes diversos.

Tomado de Echeita, Martín, Simón, y Sandoval, M. (2016).

Lo más relevante de esta perspectiva es que facilita la comprensión que todos los estudiantes, tienen derecho a recibir una educación de calidad. Alcanzar la calidad educativa requiere de un profesorado altamente preparado, que haya desarrollado las competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa. A la vez, la preparación del docente, no está alejada de las decisiones políticas que toma la universidad para cumplir con su misión de ofrecer una educación superior que responda con pertinencia a las demandas del contexto.

### **c. Caracterización de la diversidad en educación**

Todas las personas son únicas, diferentes, pero comparten las mismas características de la especie humana (Cardona, 2006; Wang, 1999). Este hecho ha determinado que algunas disciplinas científicas estudiaran el fenómeno de la diversidad humana. La psicología diferencial, por ejemplo, clasifica la diversidad humana en diferencias individuales y de grupo. Es posible distinguir las propuestas de diversos autores acerca de dicha clasificación.

Aguado, Gil - Jaurena y Mata (2008: 276) manifiestan que, a pesar de que, teóricamente, los docentes reconocen la diversidad como algo positivo y enriquecedor, en la práctica esa visión es sustituida por la percepción de la misma como "problemática" y "deficitaria". Los profesores la relacionan directamente con: "(...) la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros, relaciones difíciles con las familias, etc."

Esta percepción de los docentes, les provoca confusión, tristeza, impotencia, quienes demandan soluciones concretas, a veces requeridas como "recetas" para afrontar de manera rápida estas situaciones, y que a menudo tienen un marcado carácter compensatorio (Aguado, 2008).

Gil - Jaurena (2007), citado en Aguado et al.,2008, dice que los docentes poseen poca conciencia de la responsabilidad e influencia que tienen tanto en los avances escolares de sus alumnos, como en la posibilidad de influir en esos resultados mediante la inserción de cambios e innovaciones en su práctica profesional.

Las diferencias individuales aparecen con el nacimiento y se hacen más o menos intensas a lo largo de la vida. En la base de esta variabilidad está el efecto combinado de la herencia y el ambiente. Las diferencias grupales son aquellas determinadas por la pertenencia a una cultura, grupo social, edad, raza, etnia, entre otras.

En el ámbito educativo se observan diferencias entre los sujetos que asisten a las instituciones educativas y a los que el profesorado debe prestarle atención. En la tabla se esbozan las que son más frecuentes.

Tabla 7: *Características de la diversidad en educación*

Tipo de diversidad	Características
<b>Edad</b>	Sirve para caracterizar las edades de los grupos de estudiantes que asisten a los centros educativos en los diferentes niveles. Sin embargo, las brechas generacionales, ocasionadas por la edad cronológica, devienen muchas veces en situaciones de violencia, exclusión y marginación en el ambiente educativo. En repetidas ocasiones la diversidad etárea, dificulta la comunicación y relación entre docentes, estudiantes y otros actores del sistema educativo.
<b>Género</b>	“El género se refiere a los papeles socialmente contruidos para la mujer y el hombre asentados en base a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural y están afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia”. (Conferencia Mundial de Beijing, 1995).
<b>Cultura</b>	Sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo (Aguado, Gil - Jaurena, Jiménez, Sacristán, 1998: 20) además que la cultura “ajusta y regula las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza (Aguado et al., p. 20)
<b>Diversas capacidades, motivaciones, ritmos, estilos al momento de aprender.</b>	Todos los estudiantes presentan distintas capacidades, motivaciones, estilos, ritmos, en definitiva, modos propios de aprender.

Elaboración propia

Fernández Batanero (2013) reconoce que la atención a la diversidad, implica, igualdad y para propiciar la igualdad, se debe desarrollar la equidad en el sistema educativo. El primer término remite a pensar y tratar positivamente a todos los estudiantes, considerándolos ciudadanos con derechos, mientras que el segundo concepto se refiere a pensar en la diversidad de estudiantes que asisten a las aulas y las respuestas ajustadas a sus necesidades, es decir, dar a cada uno lo que necesita y no a todos la misma propuesta curricular, metodológica, evaluativa, entre otras. Esto quiere decir que cada uno tiene una talla distinta al momento de aprender.

## ii. La Inclusión Educativa

El tema de la inclusión en general ha tenido un lugar protagónico en los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el ecuatoriano, lo cual ha determinado importantes cambios en las políticas públicas y en las decisiones gubernamentales.

No obstante, el concepto de inclusión implica, además de los elementos prácticos referidos a la enseñanza: métodos, currículum, entre otros, las concepciones y actitudes sobre diversidad, exclusión y de manera principal sobre la construcción de identidades. Este último aspecto hace referencia a las percepciones sobre la inclusión, de los estudiantes de las carreras de educación y docentes formadores de formadores, que circulan y se reproducen en el ámbito educativo y que le ayudan a identificarse en una línea de actuación frente a la diversidad.

El debate sobre la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares "(...) nace en la década de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad" (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996 citados por Infante, 2010: 288).

A la par, su campo de atención se ha ampliado para todas las personas, situación que plantea un nuevo desafío: la inclusión de toda la diversidad de estudiantes, es decir que el sistema educativo responda a las características del estudiantado. Este cambio en la concepción de la inclusión y de las implicaciones de la diversidad, debido a cultura, lengua, género, procedencia geográfica, y de las mismas capacidades de los estudiantes, van más allá de la habilidad para aprender.

Infante (2010: 288) dice al respecto que "(...) la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales". Según la autora, "(...) se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta

nueva significación, abriendo espacio a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (...).”.

Rose en Infante (2010) sostiene que el sujeto construye sus representaciones de la diversidad de una manera dinámica. Es interesante porque esto abre la posibilidad a maneras distintas y a la vez válidas de ser sujeto, persona, y de resistir a las intenciones homogeneizantes que limitan su derecho a ser quien quiere ser.

El concepto de inclusión ha estado básicamente relacionado con el ámbito de la educación especial y en Ecuador, hace más o menos diez años, se lo lleva al espacio de la educación regular u ordinaria. Esto se puede comprobar con el incremento del acceso y matrícula de estudiantes con discapacidad y provenientes de situaciones de vulnerabilidad: pobreza, marginación, lenguas originarias, entre otras, que están asistiendo a instituciones educativas regulares.

Para Araque y Barrio De la Puente (2010) la inclusión o educación inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su premisa fundamental es que hay que realizar ajustes en el sistema para que todos los estudiantes puedan acceder, participar, permanecer y aprender. En definitiva, la inclusión se propone identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación y proveer los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2002).

Tal y como lo explica la UNESCO (2005), la educación inclusiva puede entenderse como el proceso que cuyo objetivo principal es hacer frente a la variedad de necesidades y características de los estudiantes para conseguir elevar su participación en el aprendizaje y en las actividades socio-culturales de la institución. Por ello se vuelve prioritario implementar cambios en la estructura curricular de los programas de formación

universitarios, para que se visualicen los requerimientos de formación de los futuros docentes, en relación a la realidad de las aulas. De lo anotado, se deduce que el objetivo primordial de la inclusión es brindar alternativas adecuadas al amplio cuadro de necesidades de aprendizaje. Aunque la inclusión es apreciada como un enfoque humanista, nace la interrogante sobre qué se necesitaría para implementar este proceso en la educación universitaria.

Para Booth (2000) citado por Blanco (2006:7) concluye que existen cuatro condiciones básicas para fomentar la formación en educación inclusiva: “transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas” de las instituciones para atender la diversidad del alumnado, que son el resultado, como se lo ha analizado antes, de situaciones sociales, culturales, de las características personales de aprendizaje, de sus estilos y ritmos de aprendizaje.

### **1. La inclusión como un proceso**

Es decir, la formación profesional debe buscar mejores formas de preparar a los futuros docentes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado. Educarles para aprendan a vivir con la diferencia y a la vez, a valorarla. Esto evidentemente no se consigue con una charla de motivación o insertando contenidos aislados dentro del currículo de formación inicial. Es un proceso que hay que empezar a dibujarlo para que cobre sentido y protagonismo. Requiere, por lo tanto, de tiempo y esfuerzo.

### **2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes**

La profesionalización debe además garantizar que el profesorado desarrolle las competencias para trabajar con la diversidad, procurando la presencia, participación y el éxito tanto académico como humano de todos los estudiantes. La presencia significa asegurar el primer nivel de

equidad, o sea que todos los estudiantes ingresen a las aulas. La participación induce a propiciar situaciones de aprendizaje en las que puedan intervenir todos los alumnos. Esto ayuda a avanzar hacia el segundo nivel de equidad. Si los estudiantes tienen éxito, significa que han aprendido y que los resultados de ese aprendizaje están en relación a sus necesidades. Este es el máximo nivel de equidad en el proceso.

### **3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras**

El concepto de barreras es fundamental para comprender que existen limitaciones que no favorecen la educación inclusiva. Estas barreras van desde los materiales, como accesos, equipamientos, requerimientos personales. Pasan por barreras metodológicas y curriculares que obstaculizan el aprendizaje de todos y terminan con las más difíciles de erradicar que son las actitudinales que se refieren a la forma de pensar y actuar frente a la diversidad.

### **4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.**

Esto significa que el docente debe asegurar con su trabajo en el aula, las medidas para asegurar la presencia, participación y éxito de los estudiantes considerados vulnerables dentro del sistema educativo.

Asimismo, se debe destacar que la educación superior debe asumir su función de formar profesionales conscientes, críticos y comprometidos con la sociedad. Este trabajo ayudará a poner fin a la reproducción de prácticas de discriminación, inequidad y exclusión, y a construir una sociedad más igualitaria y justa.

## **8. Principios de la Inclusión Educativa**

El proceso de formación a los docentes, debe fundamentarse en los siguientes principios de la Inclusión Educativa:

1. **Igualdad:** Equivale a pensar que todas las personas, tienen derecho a una educación de calidad, respetando las diferencias individuales para lograr ciudadanos integrados en el contexto social.
2. **Comprensividad:** Es la necesidad de ofrecer, una formación inicial sostenida, que permita atender la gran diversidad de estudiantes que acuden a las instituciones educativas.
3. **Globalización:** Es la visión mediante la cual se prepara al docente para enfrentarse con los problemas de la vida y haciéndolo desde las distintas disciplinas pedagógicas-curriculares.

## 9. Dimensiones para la inclusión educativa

Para consolidar un modelo de formación del profesorado se necesita implementar tres dimensiones para favorecer la atención a la diversidad y la inclusión educativa: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas.

### a. Cultura inclusiva

La cultura es la base para crear instituciones inclusivas, ya que en ella se articulan políticas y prácticas que posibilitan la atención a la diversidad. Los estudiantes de las carreras investigadas, tienen la percepción que, en la FCEHT, existe un clima favorable para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Las manifestaciones de este ambiente positivo son en primer lugar, que la convivencia entre autoridades, docentes y estudiantes están basadas en el respeto por las diferencias y el diálogo permanente entre los diferentes actores universitarios. En segundo lugar, que los alumnos se ayudan entre ellos. Y, en tercer lugar, que los profesores trabajan de forma colaborativa y tratan a todos los estudiantes de forma justa y equitativa. Es decir, que en la cultura institucional existan normas

implícitas para identificar y fomentar la aceptación a la variedad de identidades que pueden coexistir, que la comunicación entre ellas es enriquecedora y que, de manera paulatina, van dejando a un lado, las diferencias que clasifican para asumirlas como oportunidades. En definitiva, se fomenta la concepción de que existen varias formas de pensar, sentir, actuar, que pueden coexistir y que la experiencia puede enriquecer a todos.

#### **b. Marco de valores que desarrolla la Inclusión educativa en los docentes**

Una de las principales ventajas que la inclusión ofrece a los docentes, es la posibilidad de asumirla como un proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción (Ainscown y Booth, 2016). Este compromiso procura eliminar la exclusión y potenciar la participación de todos los estudiantes. Dentro de esta concepción, los valores son guías que promueven la acción.

De hecho, existe una relación directa entre valor y acción. Los valores son el hilo conductor que orientar las acciones y las acciones son el reflejo de las formas de pensar del docente. En el ámbito de la educación superior, supone relacionar los valores con los diferentes “sistemas de prácticas” que en ella se establecen, desde la propuesta de formación curricular, a las formas de enseñar y a las actividades de aprendizaje, pasando por el clima de relaciones y la interacción entre docentes.

El marco de valores que sostienen el desarrollo inclusivo de la educación superior, está formado por temas relacionados con la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza. Cada una de estas palabras representa un valor, que solo puede ser entendido a través de la descripción más detallada.

**Tabla 8.- Marco de valores para la inclusión**

Valores	Descriptorios
Igualdad	La igualdad se refiere a la reducción de las formas de exclusión dentro del aula. De esta manera el docente debe valorar a todos los estudiantes por igual.
Derechos	Se parte del enfoque que todas las personas tienen el mismo valor y por lo tanto deben tener los mismos derechos- Derecho a la libertad, a la salud, a una educación de calidad. Un enfoque de <i>derechos</i> se basa en una preocupación por la igualdad. hacia el cumplimiento de ciertos derechos y la falta
Participación	La participación involucra a todos los actores en el proceso educativo, es decir, directivos, docentes, padres y madres de familia y comunidad.
Atención a la diversidad	Implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas. Significa ver que las diferencias enriquecen.
Comunidad	Significa el reconocimiento de que vivimos socialmente, en continua relación con los demás, por lo tanto, no debemos promover la separación o exclusión en ningún contexto.
Sostenibilidad	Implica garantizar el bienestar de las generaciones futuras. No se puede hablar de inclusión si primero no se garantiza que el planeta va a tener las condiciones para vivir en armonía con la naturaleza y consigo mismo.
No violencia	Significa la escucha, comprensión y respeto del punto de vista de los demás. Implica el desarrollo de habilidades de negociación, mediación y resolución de conflictos entre docentes, estudiantes y adultos; así como un modelo de conducta no violenta por parte de los adultos.
Esperanza y optimismo	Se entiende como el convencimiento y confianza en la educación y en su capacidad para transformar la vida de los estudiantes. Quiere decir, además, compromiso con los estudiantes.

Elaboración propia en base al Index for Inclusion (Ainsown y Both, 2015)

### **c. Características de un docente inclusivo**

Las IES deben formar docentes que estén preparados para el reto de la inclusión educativa, ya que son quienes se enfrentan con esta realidad y de manera continua deben desplegar un conjunto de estrategias para optimizar los aprendizajes, favoreciendo directamente a los niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales y al grupo. Para conseguirlo, se deben desarrollar capacidades para que el docente:

- Sea empático, amable, cooperador, creativo, dinámico, emprendedor, propositivo, motivado, atento, afectivo, sensible ante la realidad de cada estudiante para estar atento y presto a ayudarlo, así como tener altas expectativas hacia ellos y confiar en su capacidad de aprendizaje.

- De respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes mediante la utilización de herramientas, recursos y estrategias pedagógicas adecuadas con una visión inclusiva.
- Evalúe permanentemente el proceso educativo y realice los ajustes necesarios.
- Mantenga una formación profesional continua.
- Sea capaz de involucrar las familias y manejar las expectativas que los padres tiene sobre el proceso de desarrollo integral de estudiante.
- Fomente en el aula y con sus compañeros docentes, un ambiente de respeto, confianza, colaboración, seguridad y calidez.
- Por lo tanto, si los docentes no reciben esta formación inicial, en el servicio de la profesión, pueden sentirse inseguros acerca de cómo atender las necesidades de sus estudiantes. La discusión de métodos y técnicas tales como adaptaciones curriculares o la colaboración profesional entre colegas, pueden ser de poca ayuda para un profesor que no está preparado y por lo tanto, no valora ni quiere a un determinado alumnado en su clase. En este sentido, será necesaria la revisión de los perfiles y planes de estudio de los profesores en proceso de formación.

### **Políticas inclusivas**

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, en este sentido la preparación y apoyo a los docentes es de vital importancia para el éxito de la inclusión. Es necesario ayudar a los educadores a modificar sus esquemas previos mediante los cuales conciben la diversidad como un problema a resolver por medio de la intervención de especialistas, a fin de que éstas sean percibidas como oportunidades de desarrollo profesional, en la medida que constituyen

una valiosa fuente de información y retroalimentación para la revisión y mejora de sus prácticas docentes.

Para que se desarrolle una política inclusiva, es importante contar con una legislación educativa amplia de carácter general que contribuya a articular los procesos. Para ello es necesario tener en cuenta aspectos como: Actitudes positivas de la comunidad educativa y consensos para llevar a cabo programas de educación inclusiva; la elaboración y desarrollo de un proyecto educativo institucional que contemple la atención a la diversidad.

El liderazgo y compromiso por parte del equipo directivo de la UNACH es clave para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes como sujetos de derecho; un trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que permita unificar criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar en torno a objetivos comunes. Además, se requiere un nivel adecuado de formación de los formadores de formadores en materia de diversidad y estrategias de respuesta a la misma. A la par es necesario trabajar al interior de la FCEHT, un currículo lo más amplio, equilibrado y diversificado posible, susceptible de ser adaptado a las necesidades individuales y socioculturales de los estudiantes.

A la par, es necesario desarrollar una cultura de apoyo y colaboración entre directivos, docentes y alumnos. basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar las experiencias de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes. En definitiva, es fundamental la elaboración aplicación y seguimiento de un proyecto educativo que contemple la atención de la diversidad desde la perspectiva inclusiva, que asegure la continuidad y la coherencia del proceso educativo de los estudiantes y establezcan procedimientos de gestión más flexibles que faciliten la atención a la diversidad en la práctica.

#### **d. Normativa que sostiene el proceso inclusivo**

Desde los tratados internacionales, suscritos en Europa y América Latina, hasta la normativa implementada en el país para garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, son el piso que da cabida a la inclusión en educación. Debajo se encuentra la tabla que explica los avances de las políticas en este ámbito.

*Tabla 9 Políticas que sostienen la Inclusión Educativa*

<b>Europa</b>	<b>Latinoamérica</b>	<b>Ecuador</b>
ONU (1971) Declaración de los Derechos del Retrasado Mental	ONU (1975) Declaración de los derechos de los impedidos	Código de la niñez y adolescencia (2003)
ONU (1982) Programa de acción mundial para las Personas con Discapacidad	ONU (1989) Convención sobre los Derechos del Niño	Constitución Política (2008)
Consejo de Europa (1990) Resolución de los Ministros de Educación de la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios	Unesco (1990) Declaración Mundial de Jomtien: Tailandia. Educación para todos.	Plan Nacional del Buen Vivir (2013 - 2017)
Consejo de Europa (1992) Recomendación sobre la elaboración de una política coherente en materia de personas con discapacidad	Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las personas con discapacidad Área Iberoamericana (1992)	Plan Nacional del Buen Vivir (2017 - 2021)
Unesco (1994) Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales	ONU (1993) Normas uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	Plan Decenal de Educación (2015- 2025).
Unesco (2000) Foro Mundial de Educación, Marco de Acción de Dakar	OEA (1999) Convención Interamericana para la Eliminación de discriminación contra personas con discapacidad	Ley Orgánica de Educación Superior- LOES (2010).
Declaración de Madrid (2002) Congreso Europeo de las Personas con Discapacidad	OEA (2006) Declaración del decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011)
Consejo de Europa (2003) Año Europeo de las personas con discapacidad	Ministros de Educación (2007) Declaración de Buenos Aires	Reglamento General a la LOES (2012)
Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2006)	OEI (2008) Metas Educativas 2021.	Ley Orgánica de Discapacidades (2012)
Unesco (2008) Cuadrigésima Octava conferencia Internacional	OEI (2010) Declaración de Mar del Plata y Marco de Acción	Reglamento a la Ley de Educación Intercultural (2013).

de Educación: La educación Inclusiva, el camino hacia el futuro”		
ONU (2010) Revisión de los objetivos del Milenio		Agenda Nacional para la igualdad 2013-2017.
OEI (2015) Metas de la educación 2030.		Pan “Toda una vida” (208 – 2021).

Elaboración propia

Por consiguiente, la inclusión educativa se encuentra ampliamente sustentada. Sin embargo, estas políticas no garantizan por sí solas, el éxito del proceso, pues se aprecia todavía una desconexión entre la visión humana y social de la inclusión y las prácticas educativas tradicionales, que miran la diferencia como una amenaza desestabilizadora y la homogeneidad como una realidad tranquilizadora.

### **Prácticas inclusivas**

Se refieren a las estrategias concretas para atender las necesidades educativas de los estudiantes. Aquí se requiere que los futuros maestros fortalezcan sus competencias cognitivas y procedimentales en las asignaturas de didáctica, evaluación educativa, diseño curricular, prácticas de observación y ejecución.

Consecuentemente, una formación que desarrolle competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa, debe proveer a los estudiantes de la docencia, de respuestas efectivas para desarrollar las potencialidades educativas, personales, sociales y culturales de todos los estudiantes, pero especialmente de aquellos que presentan dificultades para aprender.

Finalmente, la atención a la diversidad y la inclusión educativa, constituyen los conceptos esenciales para alcanzar una educación de calidad, la cual implica, por un lado, que los estudiantes alcancen el máximo desarrollo en su aprendizaje, pero por otro, que todos puedan ingresar al sistema educativo, sin importar sus características (Booth y Ainscown, 2015). De esta manera se concreta el principio de la Educación

para Todos, que demanda un cambio radical tanto en la forma de concebir y desarrollar la educación, en sus aspectos curriculares, como en la actitud de los maestros y maestras frente a los estudiantes.

### **2.3 Conceptos de las categorías**

**Atención a la Diversidad.** - Capacidad para ajustar la ayuda pedagógica a la individualidad de cada estudiante, en función de las características individuales, sociales, económicas, culturales, educativas, entre otras.

**Competencias Docentes.** – Son el máximo nivel de desarrollo de las capacidades conceptuales, procedimentales, actitudinales y relacionales que los estudiantes de la docencia desarrollan durante su proceso formativo, para ejercer su función en contextos diversos e inclusivos

**Inclusión Educativa.** - Proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de exclusión. Desde la educación inclusiva se concibe a la institución como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus pares, desde el marco del currículo común.

**Modelo de Formación Docente.** - Es una construcción teórica de naturaleza hermenéutica y descriptiva, que sistematiza los fundamentos, principios, dimensiones y estructura curricular que se consideran para la formación de docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa.

## **MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. TIPO DE ESTUDIO**

#### ***3.1.1. Por el lugar***

Se trató de un estudio de campo, porque se buscó la información en el lugar de los hechos y lo más cercano posible a la realidad. Al respecto, Bisquerra (1989), aduce que, el propósito de la investigación de campo, es el de conseguir una situación lo más real posible. Por eso, el estudio se efectuó en la UNACH.

También se trató de un estudio documental porque se recogieron datos que contienen variedad de elementos y que proporcionaron información valiosa, la misma que estuvo contenida en legajos como mallas curriculares y sílabos, y por lo tanto, tienen un carácter oficial y legal.

Esta modalidad de investigación se implementó para alcanzar el primer objetivo del estudio que fue analizar el tipo de modelo de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación.

#### **Por el tiempo**

Alude a un diseño longitudinal, debido a que los datos del fenómeno estudiado se recogieron en varios momentos. El análisis de los documentos se efectuó durante el período académico: abril – agosto 2016; la aplicación de la ESADIE en el período octubre 2016- marzo 2017; la aplicación del C<sub>2</sub>DADIE durante el ciclo abril 2017- agosto 2017 y las entrevistas en profundidad entre marzo- junio 2018.

#### **Por la amplitud y organización de los datos**

En el estudio se presenta una sola categoría de análisis: Modelo de Formación en Competencias Docentes para la Atención la Diversidad e Inclusión Educativa. De acuerdo a Strauss y Corbin (2002), la categoría tiene la posibilidad de reunir una serie de conceptos o subcategorías que

permiten establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno.

### **Por el nivel de investigación**

#### ***a. Investigación Proyectiva***

La investigación proyectiva, plantea soluciones a una situación determinada a partir de un proceso exploratorio y diagnóstico. Por consiguiente, implicó explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, mas no ejecutar la propuesta. El resultado esperado fue entregar un Modelo de Formación en Competencias Docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa, que conduzca al cambio esperado en la Universidad Nacional de Chimborazo.

## **3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

### **Diseños Interpretativos**

#### ***Hermenéutico***

Para la realización de esta investigación se utilizaron métodos mixtos (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman (2017: 29). Al respecto, Ivankova, Creswell y Stick (2006) en San Martín *et. al.* (2017: 29), aducen que esta opción:

“se refiere a un proceso de recolección, análisis e integración de datos que provienen de fuentes cuantitativas y cualitativas, que facilita el conocimiento en profundidad de un problema social, entendiendo que las debilidades de un método son, en muchos casos, las fortalezas del otro”

El método cualitativo para Martínez (2011), posee un fundamento humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva,

cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social.

El método cualitativo utilizado fue el Hermenéutico a través del cual se describieron, analizaron, interpretaron y comprendieron los datos, objeto de estudio, observándolos en su ambiente natural, mediante el proceso inductivo, intersubjetivo y de manera holística, entendiendo la complejidad y multi causalidad del fenómeno abordado. El reto de la hermenéutica, a decir de Hernández y Sosa (2007: 234) “Es comprender el sentido sin caer en la subjetividad. Para ello, es necesario que el científico social mantenga una actitud imparcial”.

De su parte, el método científico sirvió para analizar los datos cuantitativos, buscando en ellos, las causas o hechos alrededor de los fenómenos sociales. Le interesa, por lo tanto, la medición y comprobación objetiva de los datos para formular leyes o conclusiones generales. De ahí que asume que la realidad es estable (Cook y Reichard, 1986 en Krause, 1995).

En la siguiente tabla se presentan las características generales de los métodos usados:

Tabla 10: *Características de los Métodos*

<b>Método Hermenéutico</b>	<b>Método Científico</b>
Comprensión de los fenómenos estudiados	Búsquedas de causas o hechos de los fenómenos sociales.
Observación del fenómeno en condiciones naturales.	Medición de los fenómenos.
Búsqueda de subjetividades es decir, de formas de pensar y entender la realidad desde los actores.	Búsqueda de la objetividad.
Inductiva, ya que parte de la exploración y descripción profunda de los datos.	Orientada a la comprobación o confirmación de los datos.
Holística	Particularista
Considera que la realidad es dinámica.	Asume que la realidad es estable.

Basado en el Extracto de Cook y Reichardt (1986) citado en Krause (1995: 26)

Cabe mencionar que a través del desarrollo de las Ciencias Sociales ha existido una confrontación permanente entre dos posiciones: positivismo y

post positivismo, métodos cuantitativos y métodos cualitativos, caracterizándose la misma por una división entre ambos paradigmas y por ende entre los enfoques: cuantitativo y cualitativo. Sin embargo, planteamientos como los de Miles y Huberman (1994), sostienen la posibilidad de hablar en términos de un “continuum” basándose fundamentalmente en el plano de la técnica y de los procedimientos. Ya que, para estos autores, los enfoques son la representación e indicación de los diversos medios de recolección de información, no son elaboraciones sobre el objeto de conocimiento o planteamientos de tipo teórico, siendo estas últimas consideraciones lo que si determina e impacta la postura paradigmática.

Los citados autores afirman, que existe en el discurso epistemológico una diferencia que pudiera ser irreconciliable entre la perspectiva cualitativa y la cuantitativa, en cuanto a la posición que asume el sujeto cognoscente ante el objeto cognoscible, la concepción de la realidad estudiada y el propósito investigativo. Pero en cuanto al nivel de la práctica de investigación, reconocen que en el plano de los procedimientos y de las técnicas pueden aplicarse sin problema, ya que una misma técnica puede perfectamente ser utilizada en los diferentes contextos paradigmáticos.

A la par, Jaeger, citado por Pérez (2000:10):

“Defiende el papel de la complementariedad frente a los enfrentamientos, pues la complementariedad de los hechos o fenómenos educativos, exige la presencia de visiones distintas pero concurrentes, lo que ofrecerá una riqueza de matices que se pueden escapar a cada una de ellas de forma aislada”.

En la actualidad, cada vez más investigadores se suman a esta corriente por considerarla de carácter integradora. Por consiguiente, este estudio se aleja de los planteamientos positivistas ya que la formación de docentes con competencias inclusivas es una realidad de múltiples vías y que no puede ser explicada a través de una causa o un efecto, al contrario, está mediada por determinadas circunstancias, marcos teóricos y

procedimientos metodológicos con los que según Stake (1989) y Ruíz Román (2003) citados por Leiva (2007), se acercan a la realidad. O sea, la forma en que se aborda el fenómeno es determinante para la construcción del modelo de formación.

Al respecto, Guba y Lincoln (2002: 1), manifiestan:

“Desde nuestra perspectiva, el uso de métodos tanto cualitativos como cuantitativos puede ser apropiado para cualquier paradigma de investigación. De hecho, las cuestiones de método son secundarias frente a las de paradigma, que definimos como el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador ya no sólo a elegir los métodos, sino en formas que son ontológicas y epistemológicamente fundamentales”.

La complementariedad metodológica en esta investigación se encuentra fundamentada en el terreno de lo epistemológico y filosófico. Además, es preciso mencionar que la intención del estudio no fue generalizar los resultados, como sucede desde el enfoque positivista. Al contrario, se pretendió comprender lo que está sucediendo con la formación de docentes en la UNACH, en función a que su trabajo es estratégico por la zona geográfica en la que se encuentra ubicada, la riqueza de diversidad cultural que deviene de esta realidad y también, por la importancia que reviste el rol del docente en la calidad de educación. En definitiva, los resultados sirvieron para ofrecer una propuesta particular para este contexto de estudio.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de investigación**

La palabra técnica en investigación se refiere al conjunto de pasos y procedimientos que se usan para la recopilación de datos, los cuales se eligen y evalúan por su grado de respuesta, a las preguntas de investigación y a los objetivos del estudio.

Respecto al significado de un instrumento, Sabino (2010: 149,150) dice que se considera como “cualquier recurso que pueda utilizar el

investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información”. Además, el autor señala, que un instrumento permite “sintetizar la labor previa de la investigación, resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a las categorías y conceptos utilizados” (p. 150).

En el desarrollo del trabajo se utilizaron tres técnicas de investigación, dos cualitativas y una cuantitativa con sus respectivos instrumentos.

### **3.3.1.1. Técnicas e instrumentos cualitativos**

La primera técnica utilizada fue el Análisis Documental. Se seleccionó ésta técnica para describir el tipo de modelo de formación en atención a la diversidad e inclusión educativa, que implícita o explícitamente tiene la UNACH. Cabe señalar que si bien, estos documentos son elementos pedagógicos declarativos, en muchas ocasiones, lo que está escrito en ellos no se ajusta a la experiencia educativa. Por lo tanto, es necesario contrastar la información documental con otras fuentes de información, que ayuden a comprender mejor el fenómeno estudiado.

Además, la información obtenida sirvió para la comprensión de la naturaleza de cada una de las carreras investigadas y en las que, tanto docentes como estudiantes desarrollan sus actividades académicas y formativas. En definitiva, se convirtió en una técnica importante al momento de interpretar lo que está escrito en la documentación.

El instrumento diseñado para la recolección de la información fue la matriz de análisis documental, que constituyó un cuadro de doble entrada, que facilitó la consolidación, con fines de análisis, de datos obtenidos de fuentes documentales, para la revisión del tipo de modelo de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa que sostiene la FCEHT de la UNACH. Se compone de dos partes: la primera registra información acerca de la misión declarada por las carreras y en las que se determina su compromiso con la educación inclusiva. La segunda analiza la malla curricular de las carreras investigadas, con el

objetivo de verificar el currículum e identificar el modelo de formación vigente en la FCEHT.

La segunda técnica usada fue la Entrevista en profundidad que recogió información de tipo verbal con el objetivo de indagar información para la construcción del Modelo de Formación en competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que debería implementarse en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH.

Martínez (2011: 29) considera que la entrevista

“(…) es una técnica personal que permite la recolección de la información en profundidad donde el informante expresa o comparte oralmente y por medio de una relación interpersonal con el investigador su saber (opiniones, creencias, sentimientos, puntos de vista y actitudes) respecto de un tema o hecho”.

Lo más importante en esta técnica es particularmente la forma de hacer las preguntas. La presente entrevista partió de un guion que determinó de antemano la información relevante que se necesitó obtener. Las preguntas en este formato se elaboraron de forma abierta, lo que permitió obtener una información más rica. Para elaborar las preguntas, se revisaron los objetivos del estudio. Una vez formuladas las interrogantes, se solicitó a un grupo de expertos internacionales, con reconocimiento y experiencia relevante e importante producción de libros, capítulos de libros y artículos indexados en bases de datos científicas.

El contacto con los expertos se realizó vía mail, enviándoles una invitación para participar en la entrevista, mientras que la conversación se desarrolló por Skype. La duración de la entrevista fue aproximadamente de 60 a 120 minutos por entrevistado. Al inicio de cada entrevista se les explicó el propósito de la misma y se solicitó el permiso para la grabación. El guion de entrevistas estuvo estructurado de la siguiente manera: saludo inicial, desarrollo de la entrevista, despedida y agradecimiento.

Finalmente, la grabación permitió guardar los datos para posteriormente transcribirlos y analizarlos. Cabe resaltar que los criterios formulados por los expertos coadyuvaron a configurar el modelo de formación propuesto en el objetivo 4 del estudio.

### **3.3.1.2. Técnicas e instrumentos cuantitativos**

La técnica cuantitativa seleccionada fue la Encuesta. García Ferrando (1993) en Casas, Repullo y Donado (2003: 143) señala que “es una técnica que recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que (...) se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”. De su parte Sierra Bravo (1994: 143) citado en el mismo trabajo, aduce que “consiste en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad”.

Entre las ventajas que se establecen con la aplicación de esta técnica, está la forma de aplicación, que puede ser a grandes grupos y la obtención de información sobre varios tópicos de manera simultánea. Para la indagación en curso, se consultó sobre las percepciones que tienen estudiantes y docentes respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en la UNACH, y las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para la atención a la diversidad e inclusión educativa, que han desarrollado tanto estudiantes como egresados, durante su proceso formativo.

A través de esta técnica se buscó alcanzar los objetivos 2 y 3 de la investigación, esto es: describir las percepciones hacia la atención la diversidad e inclusión educativa e identificar el nivel las competencias para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

En virtud de que, en la literatura, no se encontraron instrumentos específicos para cumplir los propósitos del estudio, se construyeron los mismos:

## ***Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa-ESADIE***

Para la descripción de la situación de la atención a la diversidad e inclusión educativa en la UNACH, se eligió la Escala, como el instrumento más apropiado para recolectar información sobre percepciones y creencias. La Escala se diseñó para recoger información sobre tres dimensiones que configuran las creencias y representaciones que los informantes tienen sobre el fenómeno planteado: cultura, políticas y prácticas inclusivas. El instrumento está compuesto por preguntas y procedimientos estándar de procesamiento de la información.

### **a. Descripción y valoración del instrumento**

La Escala que se ha desarrollado para la presente investigación está dirigido a Docentes y Estudiantes de la FCHT y contiene un primer bloque de datos informativos constituidos por 6 indicadores de clasificación (condición o actividad: docente o estudiante, género, edad, carrera en la que estudia o trabaja, en caso de ser docente, su profesión y los años de experiencia en la docencia y, el tipo de diversidad más frecuente en su aula).

En el segundo bloque, la Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa- (ESADIE) consta de 22 ítems cerrados. Distribuidos en tres dimensiones o sub escalas (Véase Anexo I):

- Dimensión A: Cultura Inclusiva
- Dimensión B: Políticas Inclusivas
- Dimensión C: Prácticas Inclusivas

La primera dimensión sobre Cultura Inclusiva consta de 8 ítems o reactivos que interpelan si la FCEHT es una comunidad segura, acogedora y colaboradora, que estimula, acepta y da la bienvenida a la diversidad. La segunda dimensión: Políticas Inclusivas, se compone de 4 indicadores que generan una reflexión sobre las medidas adoptadas en la

Facultad para propiciar y reforzar la participación de los estudiantes y el profesorado, para promover que todo el mundo sea valorado con equidad.

La última dimensión tiene que ver con las Prácticas Inclusivas, y consta de 10 aspectos que ponen en el centro de la reflexión el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, A través de los indicadores y las preguntas de las distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se las pueda repensar, con el objetivo de enseñar en y para la diversidad.

La escala cuenta, con preguntas cerradas a las que los investigados respondieron indicando su grado de acuerdo (1 = *Totalmente en desacuerdo*; 2 = *En desacuerdo*; 3 = *De acuerdo*; 4 = *Muy de Acuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*) con los planteamientos propuesta de la atención a la diversidad e inclusión educativa utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos.

## b. Codificación del instrumento N. 2

Tabla 11: *Codificación de las Variables del Instrumento ESADIE*

DATOS DEMOGRÁFICOS			
ITEM	CODIGO	VALORACIÓN	DESCRIPCIÓN
Su condición en la UNACH es:	COND.	1. Alumno 2..Egresado	Situación o actividad en la UNACH
Género	GEN.	1. Femenino: 2. Masculino: 3. Otro	Género con el que se identifica.
Edad	ED.-EST ED.-EG		Años cumplidos.
Etnia a la que pertenece	ETN. -EST. ETN.-EG.	1. Mestizo 2. Indígena 3. Afrodescendiente 4. Otra:	Identidad
Carrera a la que pertenece/estudió	CARR. – EST CARR.- EG	1.Ciencias Sociales 2.Psicología Educativa 3.Ciencias 4.Educación Básica 5.Educación Parvularia e Inicial 6.Idiomas	Carrera en la que estudia o trabaja.

4. COMPETENCIAS= CMPT.			
Competencia I Conocimientos sobre la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	CON.1 EST. CON.2 EST. CON.3 EST. CON.4 EST. CON.5 EST. CON.6 EST. CON.7 EST. CON.9 EST. CON.9 EST. CON.10 EST.  CON.1 EG CON.2 EG CON.3 EG CON.4 EG CON.5 EG CON.6 EG CON.7 EG CON.8 EG CON.9 EG CON.10 EG	1= 1= 1= 1= 1= 1= 1= 1= 1= 1=  1= 1= 1= 1= 1= 1= 1= 1= 1=	Conocimientos que poseen sobre atención a la diversidad e inclusión educativa.
Competencia II Actitudes y creencias acerca de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.	ACT. 1.EST. ACT. 2.EST. ACT. 3.EST. ACT. 4.EST. ACT. 5.EST. ACT. 6.EST. ACT. 7.EST. ACT. 8.EST. ACT. 9.EST. ACT. 10.EST.  ACT. 1.EG. ACT. 2.EG. ACT. 3.EG. ACT. 4.EG. ACT. 5.EG. ACT. 6.EG. ACT. 7.EG. ACT. 8.EG. ACT. 9.EG. ACT. 10.EG.	Totalmente en desacuerdo=TD En desacuerdo= ED De acuerdo= DA Muy de acuerdo= MA Totalmente de acuerdo=TA	Actitudes, valores y creencias.
Competencia III. Habilidades para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.	HAB.1. EST. HAB.2. EST. HAB.3. EST. HAB.4. EST. HAB.5. EST. HAB.6. EST.  HAB.1. EG. HAB.2. EG. HAB.3. EG. HAB.4. EG. HAB.5. EG. HAB.6. EG..	Totalmente en desacuerdo=TD En desacuerdo= ED De acuerdo= DA Muy de acuerdo= MA Totalmente de acuerdo=TA	Habilidades y prácticas para la atención a la diversidad e inclusión educativa.

Elaboración propia

### ***Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (C<sub>2</sub>DADIE)***

Existen pocos instrumentos que miden el nivel de competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Entre éstos se encontraron: el *Cuestionario sobre Conocimientos del Profesorado de Educación Secundaria en Atención a la Diversidad* (Colmenero Ruíz, 2007) en el que se analizan las creencias y percepciones sobre la atención a la diversidad de los estudiantes que cursaban el Máster Universitario en Educación Secundario; el *Knowledge and Attitudes Regarding Inclusive Education Questionnaire* (Mthethwa, 2008) que examinó la actitud de los directores y los factores que influyen en sus actitudes hacia la implementación de la educación inclusiva en las escuelas secundarias en Port Harcourt Metropolis, Rivers State, Nigeria y el *Pre-service Teachers Attitudes toward Inclusion Questionnaire* (El-Ashry, 2009), en la que se estudian las perspectivas de los profesores antes del servicio hacia la inclusión en el contexto egipcio es casi inexistente. Dada esta escasez de investigación, el propósito de este estudio fue examinar en el pre servicio, las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en educación general de las aulas en Egipto.

A pesar de que estos instrumentos reúnen las características de validez y fiabilidad mínimamente necesarias, no consideran la evaluación de las competencias cognitivas prácticas y actitudinales en atención a la diversidad e inclusión educativa que es uno de los propósitos centrales de este estudio, por este motivo fue necesario elaborar un cuestionario específico que incluyera estos componentes.

Para diseñar el instrumento, se procedió a revisar documentos como el perfil profesional del docente inclusivo del “Proyecto de Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva” de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011), así como la propuesta de competencias de

Perrenoud (2004). Posteriormente, se redactó un banco de preguntas claras para obtener un primer borrador, el cual se revisó mediante juicio de expertos para determinar su validez de contenido y, finalmente, someterlo al escrutinio de la validez de constructo.

### **a. Estructura y valoración del instrumento**

El cuestionario que se ha desarrollado para la presente investigación está dirigido a Estudiantes y Egresados de las carreras de educación de la FCHT y contiene un primer bloque de datos informativos constituido por 5 indicadores de clasificación (condición o actividad: estudiante o ex alumno, género, edad, carrera a la que pertenece o en la que estudió.

En el segundo bloque, el C<sub>2</sub>DADIE consta de 26 ítems cerrados y de opciones múltiples, lo cual ayudó a conseguir respuestas claras y homogéneas. El cuestionario está compuesto por tres competencias o subescalas:

- a. Competencia I:** Conocimientos sobre la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa
- b. Competencia II:** Actitudes y creencias acerca de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.
- c. Competencia III:** Habilidades para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

La primera Competencia acerca de los Conocimientos sobre la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa está conformado por 10 preguntas que indagan los conocimientos teóricos que han desarrollado estudiantes y ex estudiantes en temas de atención a la diversidad e inclusión educativa. Se valora con un punto cada acierto.

La segunda competencia investigada corresponde a las actitudes y creencias acerca de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, indaga la medida en que la formación que recibió en la Facultad de

Ciencias de la Educación le ha permitido desarrollar valores respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa. Está compuesta de 10 ítems y para su interpretación Se utilizó la siguiente escala de Likert: 1 = *Totalmente en desacuerdo*; 2 = *En desacuerdo*; 3 = *De acuerdo*; 4 = *Muy de Acuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*.

La tercera competencia explorada corresponde a las Habilidades para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, cuya función principal es establecer las estrategias y medidas concretas que se pueden emplear para promover la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Está constituida por 6 indicadores cuyas opciones de respuesta de tipo Likert, van desde 1= Nunca; 2= La mayoría de veces no; 3= Algunas veces sí, Algunas veces no; 4=La mayoría de veces sí y, 5= Siempre.

#### **a. Codificación del instrumento**

La codificación consistió, básicamente, en asignar códigos, tomando conceptos, frases cortas, o algún párrafo como unidad de significado. Se listaron todos los temas que aparecieron. Como referente inicial, se utilizaron las categorías resultantes del estudio piloto y los temas establecidos para las preguntas de las entrevistas o grupos de discusión.

El objetivo fue construir las categorías, a partir de la identificación de los ítems expuestos en los instrumentos. Comprende en consecuencia, cuatro niveles de análisis:

1. Identificación de los temas.
2. Codificación
4. Construcción de las categorías.

#### **Primer nivel de codificación: Identificación de los temas**

En términos generales, analizar significó descomponer la totalidad de información en partes, estudiar cada una por separado, encontrar vínculos entre ellos, además de su relación con el cuerpo general de datos obtenidos.

### Segundo nivel de codificación: Codificación inicial

Se asignaron letras iniciales a las categorías, seguidas por un punto, verificando el número de letras, en función del número de palabras.

### Tercer nivel de codificación: Codificación definitiva

Se determinaron los códigos definitivos para cada instrumento.

### Cuarto nivel de codificación: construcción de las categorías

Se ubicaron los códigos, de acuerdo a las categorías y dimensiones de los instrumentos.

Una vez codificado el sistema de variables para identificar las preguntas del cuestionario, se establece el cuerpo del mismo, a fin de establecer el campo de opciones de respuesta.

Tabla 12: Codificación del Instrumento C<sub>2</sub>DADIE

1. DATOS DEMOGRÁFICOS= DAT.DEM.			
ITEM	CODIGO	VALORACIÓN	DESCRIPCIÓN
Su actividad en la UNACH es:	ACTV.	1.Docente 2.Estudiante	Condición o actividad que realiza.
Género	GEN.	1. Femenino: 2. Masculino: 3. Otro	Identidad d género.
Edad	ED.-EST. ED.-DOC.		Años cumplidos
Etnia a la que pertenece	ETN. -EST. ETN.-DOC.	1. Mestizo 2. Indígena 3. Afrodescendiente 4. Otra:	Identidad étnica.
Carrera en la que estudia/trabaja	CAR. – EST CAR.- DOC	1.Ciencias Sociales 2.Psicología Educativa 3.Ciencias 4.Educación Básica 5.Educación Parvularia e Inicial 6.Idiomas	Carrera a la que se encuentra vinculado como docente o estudiantes.
En caso de ser Docente, complete esta información adicional:  Su profesión es:	PROF. DOC. OTR.	1.Docente 2.Otra	Profesión

Años de experiencia en la docencia:	EXP.		Número de años que trabaja en docencia.
Tipo de diversidad más frecuente en el aula.	DIV. DIS DIV. ET. DIV.GEN.	Discapacidad Etnia Género	Diversidad que encuentra con mayor frecuencia en su trabajo.
DIMENSIONES INVESTIGADAS= DIM.INV.			
Dimensión A. Cultura Inclusiva	CI.A1. EST. CI.A2. EST. CI.A3. EST. CI.A4. EST. CI.A5. EST. CI.A6. EST. CI.A7. EST. CI.A8. EST.  CI.A1. DOC. CI.A2. DOC. CI.A3. DOC. CI.A4. DOC. CI.A5. DOC. CI.A6. DOC. CI.A7. DOC. CI.A8. DOC.	Totalmente en desacuerdo=TD En desacuerdo= ED De acuerdo= DA Muy de acuerdo= MA Totalmente de acuerdo=TA	Valores que favorecen la atención a la diversidad e inclusión educativa.
Dimensión B. Políticas Inclusivas	PI. N9. EST. PI. I10. EST. PI. F12. EST.  PI. N9. DOC. PI. I10. DOC. PI. F12. DOC	Totalmente en desacuerdo=TD En desacuerdo= ED De acuerdo= DA Muy de acuerdo= MA Totalmente de acuerdo=TA	Decisiones implementadas como normativas, infraestructura o formación complementaria para la atención a la diversidad e inclusión educativa.
Dimensión C. Prácticas Inclusivas	PR.I. OA.13. EST. PR.I. OA.14. EST. PR I. OA.15. EST. PR I. OA.16. EST. PR.I. OA.17. EST. PR.I. OA.18. EST. PR.I. UR.19. EST. PR.I. UR.20. EST. PR.I. UR.22. EST.  PR.I. OA.13. DOC. PR.I. OA.14. DOC. PR I. OA.15. DOC. PR I. OA.16. DOC PR.I. OA.17. DOC. PR.I. OA.18. DOC PR.I. UR.19. DOC PR.I. UR.20. DOC	Totalmente en desacuerdo=TD En desacuerdo= ED De acuerdo= DA Muy de acuerdo= MA Totalmente de acuerdo=TA	Medidas curriculares asumidas para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

	PR.I. UR.22. DOC		
--	------------------	--	--

Elaboración propia

### **3.4. MÉTODOS DE MUESTREO (INFORMANTES)**

#### **Descripción del contexto de estudio**

Esta investigación se realizó en la Universidad Nacional de Chimborazo ubicada en Riobamba, Ecuador. La UNACH, es una institución que surge como respuesta y alternativa del pueblo riobambeño ante el éxodo de familias y ciudadanos que debieron migrar hacia las principales ciudades del país, en la búsqueda de acceder a la formación profesional y académica de sus hijos, propiciando con ello serias deficiencias en contar con los elementos que fortalezcan el desarrollo de la región. De ahí que nace como extensión de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (UCE), el 7 de octubre de 1969.

En 1995 se separa de la UCE y actualmente funciona con cuatro Facultades: Ciencias de la Educación, Ciencias Políticas y Administrativas, Ciencias de la Salud e Ingeniería. En la actualidad ofrece programas destinados a proporcionar formación a nivel de grado y postgrado, así como educación continua en distintas especialidades a través de la modalidad de educación presencial.

#### **Unidades de análisis e Informantes**

En las investigaciones cualitativas se ofrecen una variedad de posibilidades de muestreo para seleccionar las unidades de análisis. Por una parte, se habla del muestreo teórico o los estudios de caso único. En el caso del muestreo teórico se elevan las posibilidades de seleccionar casos, recoger información y analizar los mismos. Esta técnica fue desarrollada por Glaser & Strauss en 1967, en la que la muestra es seleccionada, de acuerdo a Krause (1995: 11), de la siguiente manera:

“Se eligen los sujetos, documentos o situaciones de observación y se analizan los datos obtenidos. Mediante el análisis de estos datos se desarrollan conceptos, categorías conceptuales e hipótesis que son utilizados para generar criterios mediante los cuales se seleccionan los siguientes sujetos que se integrarán a la muestra”.

En la presente investigación se determinaron unidades de análisis, que se refieren tanto a documentos como a informantes claves. Los documentos fueron los programas curriculares de las carreras de la FCEHT estudiadas, mientras que los informantes fueron docentes, estudiantes de octavo semestre y egresados de seis carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías: Ciencias Sociales, Psicología Educativa, Ciencias Exactas, Educación Básica, Educación Parvularia e Inicial e Idiomas. Además, se contó con la colaboración de cuatro académicos e investigadores internacionales en el ámbito de la educación inclusiva.

<b>UNIDADES DE ANÁLISIS</b>	<b>INFORMANTES CLAVES</b>
Programas curriculares de 6 carreras de la FCEHT	50 docentes de la FCEHT
	124 estudiantes de la FCEHT
	30 graduados
	4 académicos

Las entrevistas en profundidad se realizaron a cuatro académicos con trayectoria internacional. Ellos fueron: Gerardo Echeita, Juan José Leiva Olivencia, Rosa Blanco y Teresa Aguado.

Cabe mencionar que, a los docentes participantes en la investigación, se les aplicó un instrumento, la Escala Situacional de Atención a la

Diversidad e Inclusión Educativa, mientras que a los estudiantes dos: la Escala Situacional de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa y el Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa. En lo que respecta a los ex estudiantes, colaboraron con sus respuestas en la aplicación del Cuestionario.

Tabla 13: *Distribución de los informantes por instrumento*

Instrumentos	Informantes	Frecuencia	Porcentaje
ESADIE	Docentes	50	28,7%
	Estudiantes	124	71,26%
	<b>Total:</b>	174	100%
C <sub>2</sub> DADIE	Estudiantes	124	80,5%
	Egresados	30	19,5%
	<b>Total:</b>	154	100%
Entrevistas en profundidad	Expertos internacionales	4	100%
	<b>Total:</b>	4	100%
	<b>Total de Informantes</b>	<b>208</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

### 3.5. RIGOR CIENTÍFICO

#### Validación de los instrumentos

##### **3.5.1.1. Validación y confiabilidad de los instrumentos cualitativos.**

Lincoln y Guba (1985) en Cortés (1997), dicen que “la realidad es un conjunto de representaciones mentales de los seres humanos”. En este sentido, la validez cualitativa está basada en la adecuada representación de esa realidad, que los informantes le dan al investigador. A su vez, Pérez (2000) afirma que dicha validez es una condición imprescindible. De ahí que un test es válido, cuando mide lo que debe medir. A criterio de la misma autora, esta condición se refiere a la exactitud.

Si bien, en la investigación cualitativa, la confiabilidad y validez presentan algunas dificultades y controversias, Lincoln y Guba (1982) en Denman y Haro (2002), aducen que en el Paradigma Interpretativo y específicamente en la investigación cualitativa, el rigor científico se puede

probar de acuerdo a los siguientes criterios, los mimos que sirvieron para verificar estos rasgos en los instrumentos construidos: validez de contenido, triangulación, confirmabilidad y credibilidad.

**a. Validez de contenido**

Mediante el juicio lógico de los expertos, se determinó que existió correspondencia entre el rasgo que se estudia y los que contienen los instrumentos. Es decir que las herramientas: ficha de análisis documental y entrevista en profundidad, contienen elementos que corresponden a la categoría y subcategorías analizadas.

**b. Triangulación**

Se utilizaron diferentes métodos para indagar el objeto de estudio, y a la vez se aplicaron diversos instrumentos. Cohen, Manion y Morrinson (2007) dicen al respecto, que la triangulación metodológica involucra la utilización de uno o más métodos para alcanzar los objetivos planteados en la investigación. En este estudio se combinaron los métodos cualitativo y cuantitativo con sus respectivas técnicas e instrumentos de recolección de información con el propósito de comparar y confirmar los resultados.

**c. Confirmabilidad**

Este criterio de validez se logró a través de la comparación de datos recogidos en diferentes momentos con el objetivo de identificar contradicciones y coincidencias, y mediante la triangulación de información proveniente de diferentes fuentes y técnicas de recolección de información (Varguillas, 2006).

**d. Credibilidad**

Significa que la información producto de la investigación, sea aceptable es decir que sus resultados sean creíbles. Lincoln y Guba (1985), manifiestan que esto se logra mediante procesos como la triangulación metodológica, que se utilizó en este estudio.

### 3.5.1.2. Validación de los instrumentos cuantitativos

Posterior a la elaboración de una versión preliminar de los instrumentos se procedió a consultar a un grupo de expertos para efectuar una estimación de la validez de contenido de los mismos. Por validez se entiende el grado en que un instrumento presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios (Kerlinger y Lee, 2002). El grupo de expertos ( $N = 3$ ) formado por profesionales de la educación (Doctores en Educación) con experiencia docente promedio de 20 años realizaron un proceso de valoración de los ítems que sirvieron para validar el cuestionario.

Los expertos realizaron una apreciación de la relevancia de los ítems, valorando cada uno de ellos según el criterio: 0 = *Nada relevante*, 1 = *Relevante*, 2 = *Muy relevante*.

Tabla 14: Validación de Expertos

No.	Expertos	Instrum. 1	Instrum 2	Instrum 3	Instrum. 4	Total
01	Dr. Elías Mejía - Doctor en Educación	96%	96%	96%	96%	96%
02	Dr. Edgar Damián Núñez – Doctor en Educación	75%	83%	85%	88%	83%
03	Dra. Carmen Varguillas Carmona - Doctora en Educación	89%	90,7%	94%	93%	92%
	<b>Total</b>	87%	90%	92%	92%	90%

Fuente: Expertos

#### **a. Interpretación de la Subcategoría: Modelos Didácticos**

En el análisis del instrumento No. 1, Matriz de Revisión Documental, los expertos después de examinar validaron el 87 % que **representa una muy buena validez externa**.

#### **b. Interpretación de la Subcategoría: Percepción de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa**

En el estudio del instrumento No. 2, Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa – ESADIE-, los expertos después de examinar la herramienta validaron el 90% que **representa una alta validez externa.**

***c. Interpretación de la Subcategoría: Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.***

En el examen del instrumento No. 3, Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa – C<sub>2</sub>DADIE-, los expertos después de examinar la herramienta, validaron el 92% que **representa una alta validez externa.**

***d. Interpretación de la Subcategoría: Propuesta de Modelo de Formación en Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.***

Finalmente, en la revisión del instrumento No.4, Entrevista en Profundidad-, los expertos después de examinar la herramienta validaron el 92% que **representa una alta validez externa.**

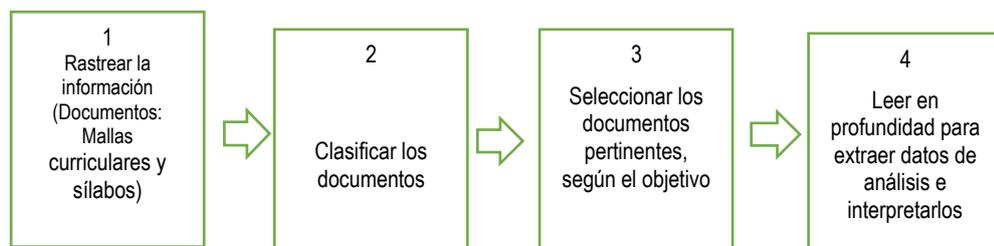
### **3.6. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS**

#### **Análisis de los datos**

##### **3.6.1.1. Datos cualitativos**

Con los datos de los sílabos analizados, se siguió el proceso expuesto en la figura que se presenta a continuación:

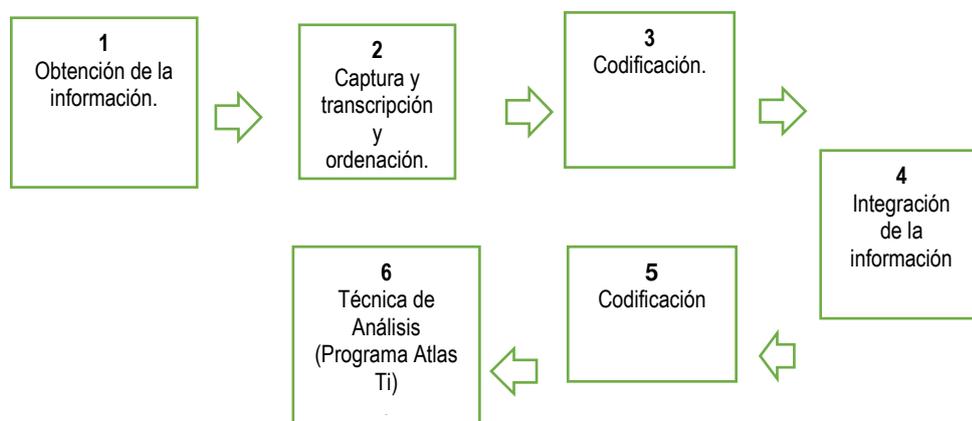
Figura 1: *Proceso de la investigación documental*



Elaboración propia

De su parte, el análisis de la información contenida en las entrevistas en profundidad, de acuerdo a Álvarez-Gayou (2005); Miles y Huberman, (1994); Rubin y Rubin (1995) mencionados en Fernández (2006: 3), se realizó, siguiendo el siguiente proceso: obtención de la información, captura, transcripción y ordenación de la información, codificación e integración de la información, utilizando el Programa ATLAS Ti. 8, siguiendo el siguiente procedimiento:

Figura 2: *Proceso del análisis de las Entrevistas en Profundidad*



Elaboración propia

Con el fin de organizar, analizar, interpretar y comprender la información recopilada a través de la revisión documental y de las entrevistas en profundidad, se construyeron las categorías conceptuales básicas del estudio. Las pautas que orientaron este proceso están en correspondencia con el tipo de estudio, y con las bases teóricas sustentadas en la bibliografía consultada (Varguillas, 2006).

Durante esta fase, se organizó el material recopilado. Por una parte, los documentos consultados y las entrevistas realizadas y, por otra se transcribieron las grabaciones efectuadas durante las entrevistas y se procedió a la aplicación del análisis de contenido de la información como técnica de análisis (Varguillas, 2007).

La técnica utilizada fue el Análisis Cualitativo de Contenido. El análisis de contenido, de acuerdo a Krippendorff (1990) citado en Varguillas

(2006), se fundamenta en la enunciación de ciertas deducciones aplicables a su ámbito.

Autores como Mayntz, Holm y otros (1985) citados en Schettini y Cortazo (2015: 44) señalan que:

“(...) es la técnica que identifica de manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones sobre las personas (...)”.

Por consiguiente, el análisis de contenido, es la técnica más apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas. El investigador cualitativo que hace uso del análisis de contenido asume la responsabilidad de interpretar lo que se observa, escucha o lee (Varguillas, 2006).

A su vez, Martínez (1998) en Varguillas (2006), señala que el procedimiento para análisis de contenido implica en primer lugar, extraer unidades de análisis, a las cuales el investigador codifica. En segundo lugar, se analizan los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Esta aplicación supone una contrastación de subcategorías o primeras categorías, propiedades y supuestos teóricos que emergen del estudio.

Siendo que el procedimiento descrito reviste alta complejidad se utilizó como herramienta de apoyo al mismo, el programa computacional Atlas.ti. En el programa Atlas.ti, el procesamiento de los datos se realizó en tres etapas: La categorización de la información recogida, la estructuración de las redes de relaciones o diagramas de flujo y construcción de la teoría (Varguillas, 2006: 85).

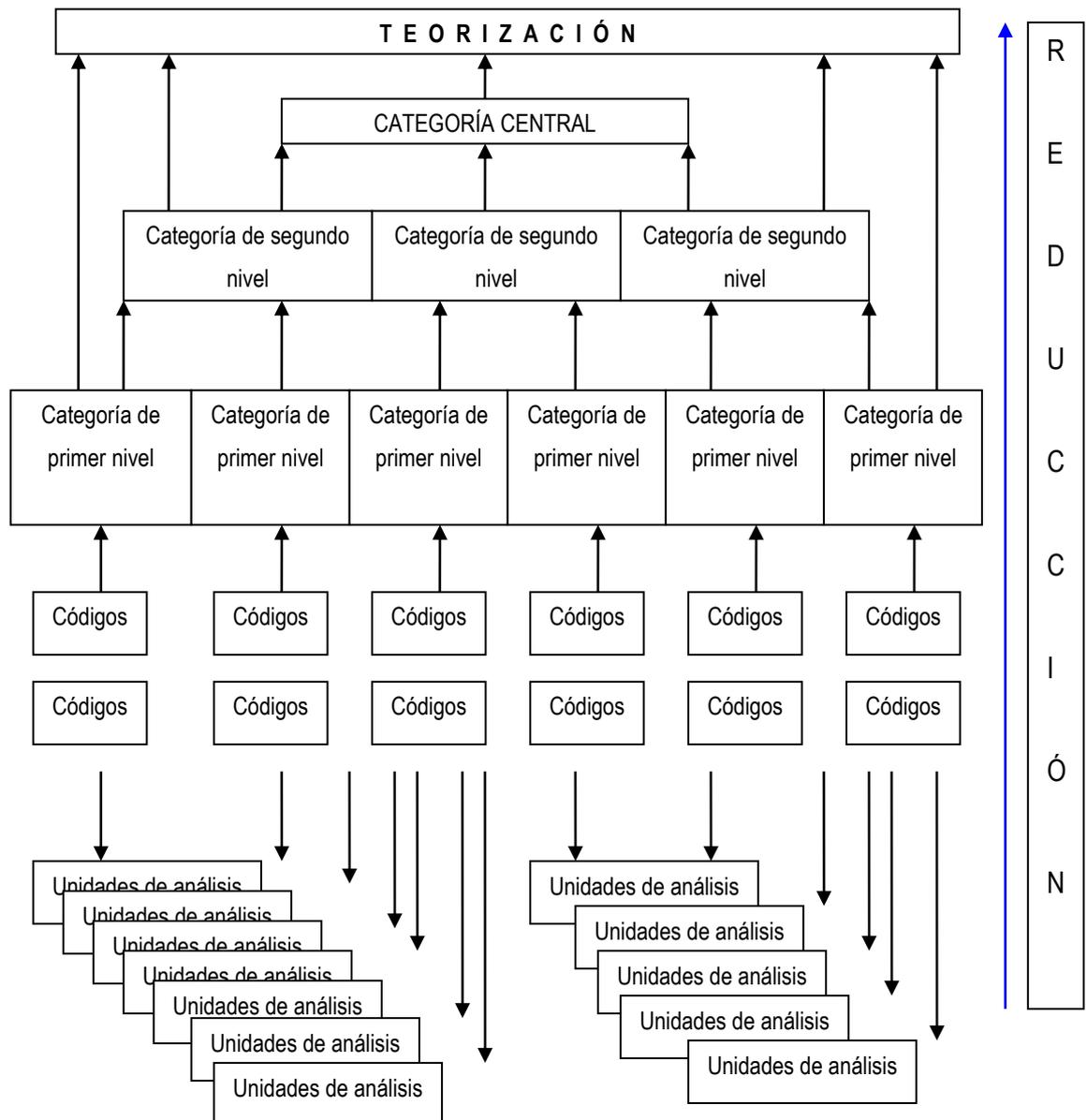
Dicha categorización consistió en la determinación de palabras claves, ideas, conceptos o interpretaciones abreviadas de los datos tanto de los documentos como de las entrevistas en profundidad. De tal manera que el Atlas.ti brindó, validez a las categorías que se fueron creando durante el proceso de estructuración y construcción teórica, aspecto que facilitó el

análisis de la información, lo que a su vez permitió ir afinando y perfeccionando el análisis (Varguillas, 2006).

Respecto a las redes estructurales, con los insumos de las categorías, se procedió a organizar los objetos y construir las redes. Estas redes representan las relaciones entre las categorías. En este nivel, se hacen evidentes las interpretaciones que argumentan la teoría que se construyen.

En cuanto a la construcción de la teoría, consistió en el análisis, interpretación, ordenamiento, relación, explicación y creación de nuevos conceptos que explican la realidad. En el gráfico que se presenta a continuación, se expone el proceso de reducción de la información obtenida.

Figura 3: *Proceso de reducción analítica*



Tomado de Varguillas (2006: 85)

### 3.6.1.2. *Análisis de los datos cuantitativos*

Para el procesamiento y análisis de las encuestas se siguió el siguiente procedimiento:

1. Tabulación y procesamiento de los datos utilizando el programa computacional SPSS 8, que incluyó el cálculo de frecuencias, porcentajes, media, mediana y desviación típica de cada uno de los componentes o factores tanto de la Escala Situacional de Atención

a la Diversidad e Inclusión Educativa- ESADIE. (Docentes y estudiantes de la FCEHT), como en el Cuestionario de Competencias Docentes en Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa –C<sub>2</sub>DADIE (Estudiantes y ex alumnos).

2. Elaboración de tablas y gráficos.
3. Análisis mediante estadística descriptiva
4. Interpretación de los resultados.

## **4. DESARROLLO**

### **4.1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

El contenido de este capítulo se ha estructurado en cuatro apartados que se corresponden con los objetivos del estudio. La primera sección recoge los hallazgos del análisis del tipo de modelo de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa mediante la revisión de documental de las mallas curriculares de las seis carreras investigadas.

En el segundo apartado, se explica la percepción de la situación de la atención a la diversidad e inclusión educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH a través de los resultados obtenidos en la Escala Situacional de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (ESADIE) que indagó tres dimensiones: políticas, cultura y prácticas inclusivas.

En la tercera parte se identifica el nivel de desarrollo de las Competencias Docentes cognitivas, procedimentales y actitudinales para la atención a la diversidad e inclusión educativa, mediante los resultados obtenidos en el Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (C<sub>2</sub>DADIE), instrumento que fue aplicado a estudiantes de octavo semestre y egresados de las seis carreras participantes en la indagación.

La cuarta y última sección, expone los datos obtenidos en las Entrevistas en Profundidad, que bajo criterios emitidos por expertos internacionales en educación inclusiva, orientaron la construcción de la propuesta.

El proceso de interpretación, se cumplió en dos momentos: El primero consistió en describir e interpretar lo encontrado en cada una de las subcategorías y la segunda en la elaboración de un análisis general.

## Resultados de la Revisión Documental

Tabla 15: *Asignaturas de Educación Inclusiva en las Mallas Curriculares de la FCEHT-UNACH*

CARRERAS	Número de asignaturas de la Malla Curricular	Número de asignaturas relacionadas con la Atención a la diversidad e Inclusión Educativa	Número de Asignaturas No relacionadas con la Atención a la diversidad e inclusión educativa
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	53 (100%)	17 (32%)	33 (68%)
CIENCIAS SOCIALES	47 (100%)	2 (3.5%)	45 (96 %)
CIENCIAS EXACTAS	51 (100%)	2 (4%)	49 (96%)
EDUCACIÓN BÁSICA	43 (100%)	8 (17%)	35 (83%)
EDUCACIÓN PARVULARIA	48 (100%)	7 (15%)	41 (85%)
IDIOMAS	48 (100%)	2 (4%)	46 (94%)
PROMEDIO	48	7	42

Elaboración propia

### Análisis e interpretación de los resultados

La carrera de Psicología Educativa, tiene como misión formar docentes “(...) con excelencia humana y competencias pedagógicas; que integren el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo participativo, la tecnología y el buen vivir” (Currículo de la Carrera de Psicología Educativa, 2012: 26). En relación al campo ocupacional de estos profesionales, se declara que pueden brindar atención a poblaciones vulnerables como niños con discapacidades, adultos mayores, dificultades en el aprendizaje, entre otros. De las 53 asignaturas que conforman su malla curricular, 17 (32%) guardan relación con la educación inclusiva: Psicología del Desarrollo I y II, Psicología Educativa, Neurociencia, Psicopatología, Didáctica Especial, Estimulación Temprana, Psicología del Aprendizaje, Necesidades Educativas Especiales I y II, Dificultades del Aprendizaje I y II, Intervención Psicopedagógica, Gestión Pedagógica, Diagnóstico y

Tratamiento Psicopedagógico del Niño, Diagnóstico y Tratamiento Psicopedagógico del Adolescente y Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I y II, mientras 33 (68%) no lo están.

De su parte, en la carrera de Ciencias Sociales, se forman docentes para “(...) responder a las tendencias epistemológicas y pedagógicas contemporáneas; capaces de coadyuvar al cambio del sistema educativo, fomentando la identidad social, la interculturalidad y la práctica de valores sociales, culturales y políticos, garantizado el desarrollo sostenible y sustentable del país” (Currículo de la Carrera de Ciencias Sociales, 2012: 32). En esta carrera no se menciona la posibilidad que los profesionales trabajen con poblaciones estudiantiles diversas. En su malla curricular cuenta con 47 (100%) materias, de las cuales apenas 2 (4%) tienen relación con la atención a la diversidad e inclusión educativa: Sociología de la Educación y Psicología Educativa y 45 (96%) no lo están.

En lo que concierne a la carrera de Ciencias Exactas, su misión es “(...) formar profesionales proyectados a una educación holística y significativa que atiendan la diversidad de estudiantes” (Currículo de la Carrera de Ciencias Exactas, 2012: 36). De la revisión del campo ocupacional, se establece que no lo vincula con la educación a la diversidad de estudiantes que asisten al sistema regular, lo cual plantea una seria limitación profesional. Tiene 51 (100%) asignaturas, de las cuales 2 (4%) tienen relación con la atención a la diversidad e inclusión educativa: Sociología de la Educación y Psicología Educativa y 49 (96%) no tiene esa oferta curricular. A pesar de estar declarada en su misión, la intención de atender a la diversidad, en la malla curricular no se aprecia la concreción de esta declaración filosófica.

Las carreras de Educación Básica e Inicial, en sus misiones declaran que forman estudiantes “(...) con sentido crítico y proactivo que atiendan la diversidad presente en las aulas para enfocarse en el buen vivir” (Currículo de la Carrera de Educación Básica, 2012: 27 y Currículo de la Carrera de Educación Parvularia, 2012: 32).

La carrera de Educación Básica tiene 43 (100%) asignaturas; 8 (17%) tienen una orientación hacia la formación inclusiva, en tanto que 35 (83%) se aleja de este propósito. Las asignaturas relacionadas son: Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Psicología del Aprendizaje, Educación Psicomotriz, Estimulación Temprana, Práctica de Valores, Recursos Didácticos y Talleres y Necesidades Educativas y su Metodología. La malla curricular de la carrera de Educación Parvularia, cuenta con 48 (100%) materias. En este caso, 7 (15%) tendrían relación con el objeto de estudio: Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Psicología del Aprendizaje de 0 a 6 años, Educación Psicomotriz, Estimulación Temprana, Práctica de Valores y Necesidades Educativas y su Metodología y 41 (85%) no cumplirían con este propósito. En éstas carreras se presenta la proyección de trabajar con estudiantes “especiales”, término que sirve para entender que hace referencia a estudiantes con discapacidades.

La carrera de Idiomas declara formar docentes “(...) con pensamiento crítico, social; que respondan a las tendencias epistemológicas y pedagógicas contemporáneas; capaces de coadyuvar al cambio del sistema educativo; fomentando la identidad social, la interculturalidad y la práctica de valores sociales, culturales y políticos; garantizado el desarrollo sostenible y sustentable del país (Currículo de la Carrera de Idiomas, 2012: 34). En su oferta curricular, alberga 48 asignaturas, que de la misma forma que para las carreras de Ciencias Sociales y Ciencias Exactas, 2 (4%) materias tienen relación con la atención a la diversidad e inclusión educativa: Sociología de la Educación y Psicología Educativa y 46 (96%) no contemplan ese eje de formación. Al igual que para las carreras de Ciencias Exactas y Ciencias Sociales, no prevé en la proyección ocupacional, el trabajo con la diversidad del alumnado.

En los resultados generales, se observa que las carreras tienen diferente número de asignaturas, siendo el promedio 48. Respecto a las materias

que abordan contenidos sobre educación inclusiva, en promedio son 7 y las que no lo hacen 41.

### **Discusión de los resultados**

En lo que tiene que ver con la misión y campo ocupacional declaradas por las carreras estudiadas, se aprecia que pocas mencionan que su función es formar docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa, aunque en la revisión de la malla curricular, de la que se habla más adelante, se advierte que dicha declaración corresponde más a buenas intenciones que a eficaces decisiones.

Respecto a las mallas curriculares, en todas las carreras, existen tres grupos de asignaturas: un primer grupo que corresponde a Formación Básica y que comprende las siguientes: Sociología, Realidad Nacional y Gobernabilidad, Ética Profesional y Legislación Educativa. Un segundo grupo denominado de Formación Pedagógica, constituido por las siguientes cátedras: Pedagogía, Diseño Curricular, Evaluación Educativa, Psicología Educativa, Didáctica. El último grupo está formado por materias de Formación Profesional. En los dos primeros grupos se advierte que, de manera parcial, se incluyen asignaturas y contenidos relacionados con la educación inclusiva.

Cabe destacar que, en la mayor parte de mallas curriculares de las carreras de educación, tanto del país como de otros países, se repite esta dinámica en la formación, probablemente, debido a que se considera que la atención a la diversidad debe ser asumida por determinadas carreras. Otra situación que llama la atención de la malla curricular analizada, es que el enfoque de la inclusión está claramente orientado hacia estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje, perdiendo de vista que el concepto de diversidad es más amplio y enriquecedor. Por otra parte, se refuerza la idea que la educación a estudiantes con diferentes capacidades, debe darse en contextos educativos

especializados. Esto elude la responsabilidad que tienen las IES de formar docentes con visión y mirada holística de la realidad.

Se observó también que en algunas carreras como Psicología Educativa, Educación Básica y Educación Parvularia e Inicial, conceden mayor importancia a la formación para la inclusión educativa, sin embargo, el número de asignaturas para lograrlo, es insuficiente para desarrollar las competencias básicas, es decir desarrollar conocimientos, cambiar las actitudes y adoptar nuevos métodos de enseñanza.

En lo que respecta al tipo de modelo de formación, se advierte que no cuaja con el modelo de dos vías ya que se ofertan carreras de educación regular sin considerar la preparación para la diversidad, es decir existe una clara separación entre la docencia general y la docencia especializada. En relación al modelo de múltiples vías, tampoco se ajusta a la realidad de la Universidad, porque desde los primeros semestres, los estudiantes tienen una formación relacionada con la especialidad de la carrera. Si bien, como se lo explicó anteriormente, reciben asignaturas comunes que corresponden a formación general y pedagógica, lo hacen dentro de su carrera, sin la posibilidad de tomar una especialidad. Tampoco cuenta con un modelo de única vía, pues no se dispone de una malla curricular que articule el proceso de formación docente inclusivo.

El panorama presentado, induce a pensar que la concepción de diversidad tiene limitaciones conceptuales en la FCEHT, pues se la asocia mentalmente con discapacidad o dificultades de aprendizaje, perdiendo de vista la amplitud de posibilidades y significados que engloba. Posiblemente esta situación obedece a la formación inicial tradicional que ofrece, basada en criterios segregacionistas que clasifica a las personas en normales y especiales, mestizos e indígenas, ricos y pobres, inteligentes y deficientes, entre otras, y que ha servido para fortalecer las distancias entre unos y otros, más no para atender dichas características con ofertas educativas renovadoras, que promuevan el respeto entre todos entre todos y el desarrollo de estrategias para atender con

pertinencia dichas demandas. Finalmente, en la revisión de los documentos curriculares se advierte el vacío de un modelo de formación que implícita o explícitamente, forme docentes para trabajar en contextos inclusivos.

## Resultados de los datos informativos- Docentes

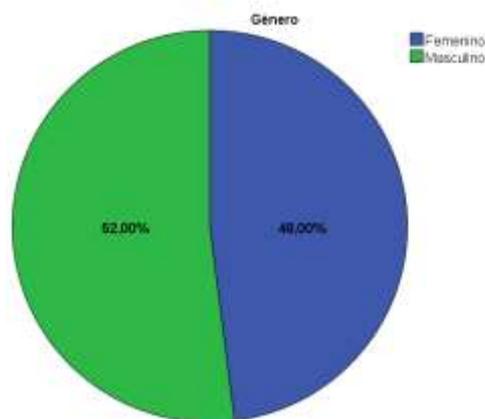
### 4.4.1.1. Resultados por Género

Tabla 16: Género – Docentes

Género		
	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	24	48,0
Masculino	26	52,0
Total	50	100,0

Fuente: ESADIE- Docentes  
Elaboración propia, 2018

Gráfico 1: Género – Docentes



Fuente: Tabla No.17  
Elaboración propia, 2018

### **Análisis e interpretación**

En relación al género predominante entre el profesorado, 24 (48%) se identifican con el femenino mientras que el 26 (52%) con el masculino. La diferencia numérica entre los dos géneros es corta. El mayor número de docentes de género femenino, se encuentran en la carrera de Idiomas, mientras que del género masculino en Psicología Educativa. El menor número de docentes del género femenino están en Ciencias Sociales en tanto que el menor número del mismo género en Educación Parvularia.

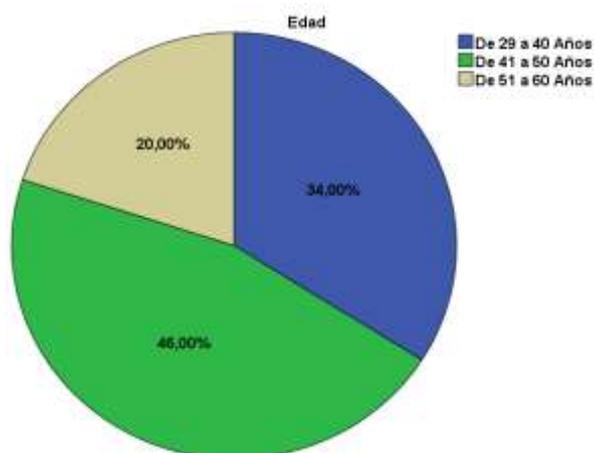
#### 4.4.1.2. Resultados por edad

Tabla 17: Edad – Docentes

Rango de Edad		
Edad	Frecuencia	Porcentaje
De 29 a 40 Años	17	34,0
De 41 a 50 Años	23	46,0
De 51 a 60 Años	10	20,0
Total	50	100,0

Fuente: ESADIE- Docentes  
Elaboración propia, 2018

Gráfico 2: Edad – Docentes



Fuente: Tabla N..18  
Elaboración propia, 2018

#### **Análisis e interpretación**

En cuanto a la edad de los profesores, 22 (44%) están entre 41 y 50 años; 17 (34%) están entre los 29 y 40 y 11 (22%) se encuentran en el rango de 51 a 62 años. Estos datos señalan que la Facultad cuenta con una planta de profesores de mediana edad. Esto tendría incidencia al momento de ejecutar las transformaciones que se han venido proponiendo frente a las nuevas demandas de la educación superior en el país y el Latinoamérica. Los docentes con menor edad se encuentran en la carrera de Psicología Educativa, mientras que aquellos con mayor edad trabajan en Idiomas.

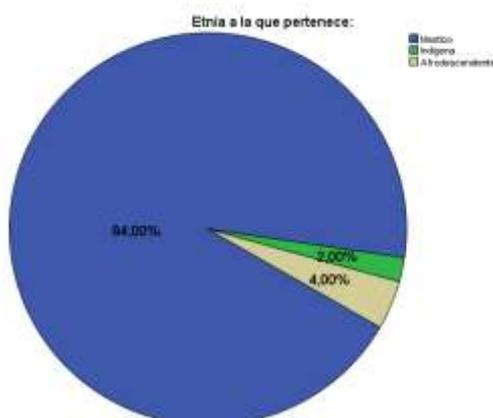
#### 4.4.1.3. Resultados por etnia

Tabla 18: *Etnia – Docentes*

Etnia a la que pertenece:		
	Frecuencia	Porcentaje
Mestizo	47	94,0
Indígena	1	2,0
Afrodescendiente	2	4,0
Total	50	100,0

Fuente: ESADIE- Docentes  
Elaboración propia, 2018

Gráfico 3: *Etnia – Docentes*



Fuente: Gráfico No.19  
Elaboración propia, 2018

#### Análisis e interpretación

Referente a la etnia, 47 (94%) docentes dicen ser mestizos, 1 (2%) indígena pertenece a la carrera de Ciencias Exactas; 2 (4%) se autodefinen como afrodescendientes y trabajan en las carreras de Educación Parvularia e Idiomas respectivamente. Como se observa, la diversidad étnica también está presente entre los docentes.

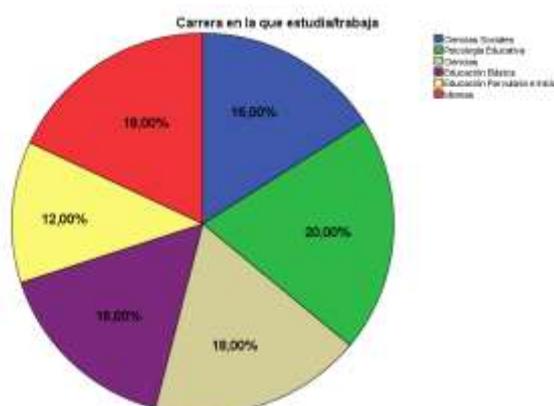
#### 4.4.1.4. Resultados Carrera en la que trabajan

Tabla 19: Carrera – Docentes

Carrera en la que estudia/trabaja		
	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Sociales	8	16,0
Psicología Educativa	10	20,0
Ciencias	9	18,0
Educación Básica	8	16,0
Educación Parvularia e Inicial	6	12,0
Idiomas	9	18,0
Total	50	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 4: Carrera – Docentes



Fuente: Tabla No.20  
Elaboración propia

#### **Análisis e interpretación**

Con relación a la carrera en la que trabajan los docentes investigados, 10 (20%) provienen de Psicología Educativa; 9 (18%) de Ciencias y el mismo número 9 (18%) en Idiomas; 8 (16%) laboran en Ciencias Sociales y un número similar en Idiomas 8 (16%), mientras que el número menor de docentes proceden de Educación Parvularia: 6 (12%).

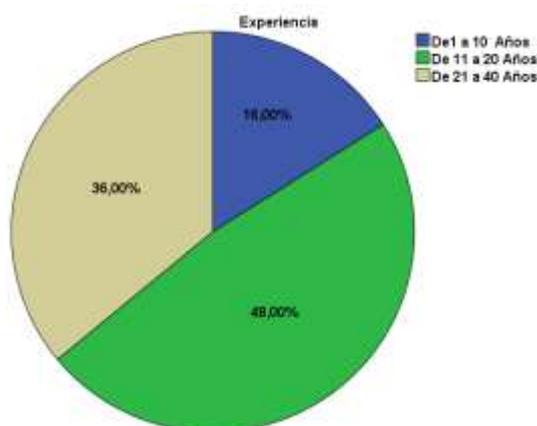
#### 4.4.1.5. Resultados de experiencia en la docencia

Tabla 20: *Experiencia Docente*

Rango de Experiencia		
	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 10 Años	8	16,0
De 11 a 20 Años	24	48,0
De 21 a 40 Años	18	36,0
Total	50	100,0

Fuente: Cuestionario  
Elaboración propia

Gráfico 5: *Experiencia Docente*



Fuente: Tabla No.21  
Elaboración propia

#### **Análisis e interpretación**

Es importante también revisar la trayectoria que tienen los profesores en la docencia universitaria. De 2 a 15 años se encuentran 16 (32%); de 16 a 28 años están 26 (52%) y 8 (16%) se ubican en el intervalo de 29 a 41 años. Los datos indican que el profesorado cuenta con experiencia en la función que cumple.

## Resultados Datos informativos- Estudiantes

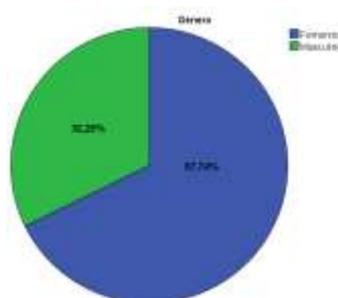
### 4.4.1.6. Resultados por Género

Tabla 21: Género - Estudiantes

Género		
	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	84	67,7
Masculino	40	32,3
Total	124	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 6: Género- Estudiantes



Fuente: Tabla No.22  
Elaboración propia

### **Análisis e Interpretación**

Los datos se tomaron durante el período académico abril- agosto 2017-I. En el estudio participaron 124 estudiantes de seis carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH, que cursaban octavo semestre. En la Facultad de Ciencias de la Educación predominan estudiantes que se identifican con el género femenino 84 (68%) en tanto que 40 (32%) con el masculino. El mayor número de alumnas se encuentran en la carrera de Psicología Educativa, 22 (18%) y el mayor número de alumnos, estudian la carrera de Ciencias Sociales, 17 (14%). La mayor presencia de mujeres está relacionada con la creencia que persiste en las personas, respecto a que la docencia es una carrera femenina.

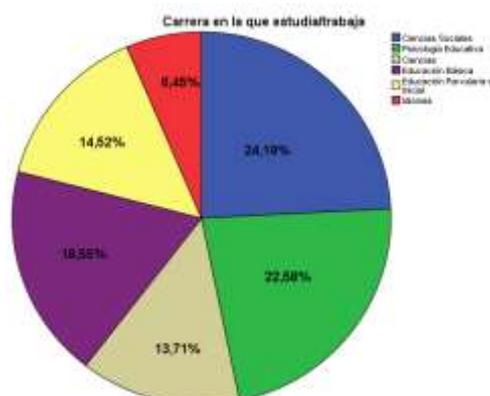
#### 4.4.1.7. Resultados por Carrera de procedencia

Tabla 22: Carrera- Estudiantes

Carrera en la que estudia		
	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Sociales	30	24,2
Psicología Educativa	28	22,6
Ciencias	17	13,7
Educación Básica	23	18,5
Educación Parvularia e Inicial	18	14,5
Idiomas	8	6,5
Total	124	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 7: Carrera



Fuente: Tabla No.23  
Elaboración propia

#### **Análisis e Interpretación**

De la muestra total de estudiantes, tal como se aprecia en la tabla No. 23, 30 alumnos (24%) pertenecían a la carrera de Ciencias Sociales; 28 (23%) a Psicología Educativa; 17 (14%) a Ciencias; 23 (19%) a Educación Básica; 18 (15%) a Educación Parvularia y, 8 (5%) a Idiomas.

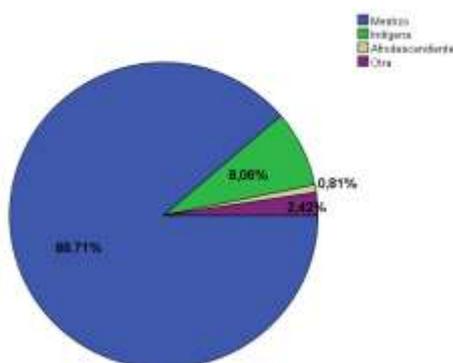
#### 4.4.1.8. Resultados por Etnia

Tabla 23: Etnia- Estudiantes

Etnia a la que pertenece:		
	Frecuencia	Porcentaje
Mestizo	110	88,7
Indígena	10	8,1
Afrodescendiente	1	,8
Otra	3	2,4
Total	124	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 8: Etnia - Estudiantes



Fuente: Gráfico No.24  
Elaboración propia

#### **Análisis e Interpretación**

Respecto a la etnia, del total de estudiantes participantes, 110 (89%) se autodefinen como mestizos, mientras 8 (6%) dicen ser indígenas y 6 (5%) se creen afrodescendientes. A pesar de que la UNACH está ubicada geográficamente en una zona con alta población indígena, cada vez es menos frecuente observar estudiantes que provienen de sectores rurales. Esto se puede entender desde dos perspectivas. La primera, el enfoque de las pruebas de ingreso a la universidad, que centran su atención en el nivel de habilidades lógico- matemáticas, verbales y espaciales desarrolladas por los alumnos y, por lo tanto, desconocen la cosmovisión andina. La segunda, porque muchos jóvenes indígenas han abandonado su cultura, debido a que no les proporciona reconocimiento social, al

contrario, han sido objeto de segregación y discriminación por muchos años, por lo tanto, prefieren identificarse con la cultura mestiza predominante. Otra situación interesante, respecto a los estudiantes, es que provienen de diferentes provincias del Ecuador y de distintos cantones de la provincia de Chimborazo, por esta razón la institución juega un papel fundamental en la formación de docentes en el centro del país.

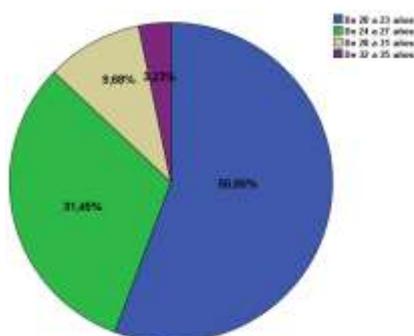
#### 4.4.1.9. Resultados por Edad

Tabla 24: Edad- Estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
De 20 a 23 años	69	55,6
De 24 a 27 años	39	31,5
De 28 a 31 años	12	9,7
De 32 a 35 años	4	3,2
Total	124	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 9: Edad- Estudiantes



Fuente: Gráfico No.25  
Elaboración propia

#### **Análisis e Interpretación**

Si se revisan los datos por edades, 90 estudiantes (73%) están entre los 24 y 27 años, en tanto que 31 (25%) tienen entre 28 y 31 años y 2 alumnos (2%) lo cual significa que existe una población joven. Sin embargo, se encuentran distribuidos en la muestra, estudiantes entre los 28 a 38 años. La carrera con mayor número de estudiantes jóvenes, es Ciencias Sociales (28) y le sigue en número Psicología Educativa (25). Los alumnos que alcanzar mayor edad están ubicados en la carrera de Educación Básica.

## Resultados de los Datos Informativos Egresados

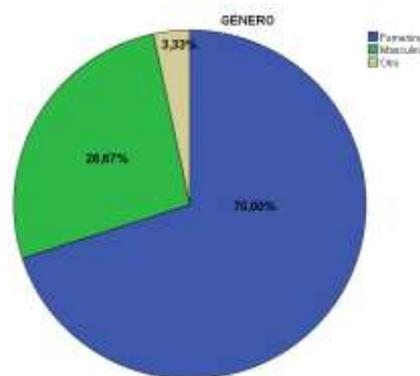
### 4.4.1.10. Resultados Género

Tabla 25: Género - Egresados

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	21	70,0
Masculino	8	26,7
Otro	1	3,3
Total	30	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 10: Género- Egresados



Fuente: Tabla No.26  
Elaboración propia

### **Análisis e interpretación**

La muestra estuvo constituida por 30 egresados de las seis carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH. Si se aborda el tema de género, no sorprende que 21 (70%) del total de los integrantes, se identifiquen con el género femenino, ya que tradicionalmente, la docencia ha sido considerada una carrera propia de este grupo; en tanto que 8 (27%) se reconocen del género masculino y 1 (3%) manifiesta ser homosexual y estudió la carrera de Licenciatura en Idiomas.

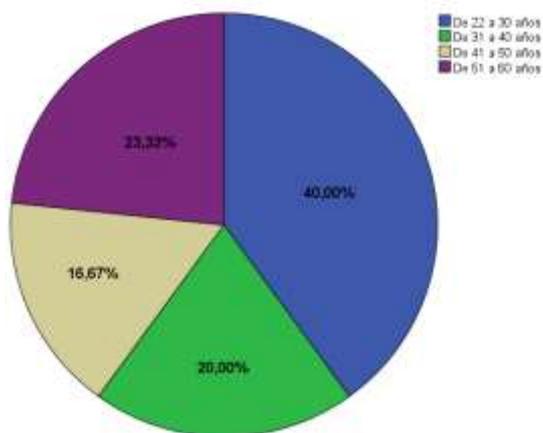
#### 4.4.1.11. Resultados Edad

Tabla 26: Edad- Egresados

	Frecuencia	Porcentaje
De 22 a 30 años	12	40,0
De 31 a 40 años	6	20,0
De 41 a 50 años	5	16,7
De 51 a 60 años	7	23,3
Total	30	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 11: Edad- Egresados



Fuente: Tabla No.27  
Elaboración propia

#### **Análisis e Interpretación**

En cuanto a la edad de los participantes, 14 (46%) están entre los 22 y 35 años; 8 (27%) entre 36 y 48 (27%) se encuentran entre los 49 y 61 años. Los egresados de menor edad pertenecieron a las carreras de Ciencias e Idiomas.

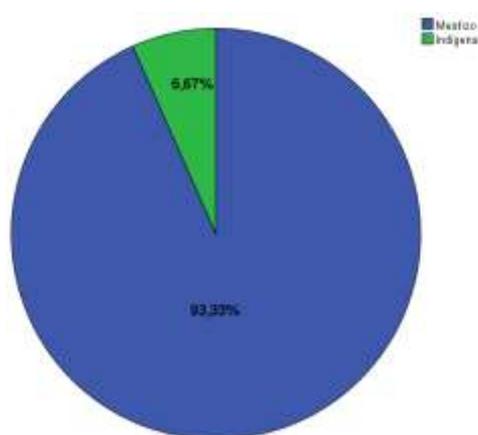
#### 4.4.1.12. Resultados Etnia

Tabla 27: Etnia- Egresados

	Frecuencia	Porcentaje
Mestizo	28	93,3
Indígena	2	6,7
Total	30	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 12: Etnia- Egresados



Fuente: Gráfico No.28  
Elaboración propia

#### Análisis e Interpretación

Además, en relación a la etnia, 28 (94%) de egresados se identifican como mestizos, mientras 2 (6%) dicen ser indígenas y formaron parte de la carrera de Ciencias Exactas, especialidad en la que tradicionalmente ha existido mayor cantidad de población indígena en relación con otras carreras de la misma Facultad.

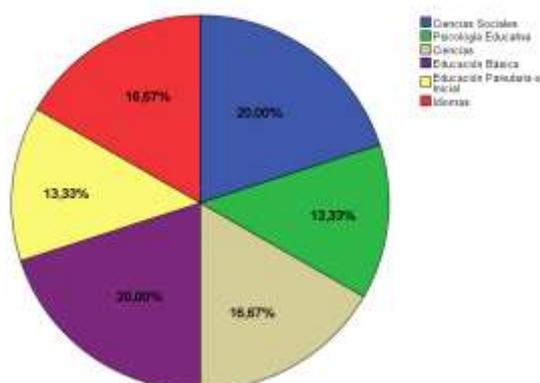
#### 4.4.1.13. Resultados Carrera

Tabla 28: Carrera- Egresados

	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Sociales	6	20,0
Psicología Educativa	4	13,3
Ciencias	5	16,7
Educación Básica	6	20,0
Educación Parvularia e Inicial	4	13,3
Idiomas	5	16,7
Total	30	100,0

Fuente: ESADIE  
Elaboración propia

Gráfico 13: Carrera



Fuente: Tabla No. 29  
Elaboración propia, 2018

#### **Análisis e Interpretación**

Los egresados por carrera, se encuentran distribuidos de la siguiente manera: 6 (20%) estudiaron Ciencias Sociales; 4 (13%) Psicología Educativa; 5 (18%) Ciencias Exactas; 6 (20%) Educación Básica; 4 (13%) Educación Parvularia e Inicial y, 5 (18%) Idiomas.

### ***Discusión general de los datos demográficos***

En relación con el género de los docentes, se advierte que ha crecido la participación de mujeres en actividades académicas, respondiendo a los lineamientos internacionales que pretenden elevar la participación laboral de mujeres. En cuanto a los estudiantes participantes, el mayor número corresponde al género femenino. Esta situación expresa que se mantiene la percepción de la existencia de carreras femeninas y carreras masculinas, siendo la docencia una actividad tradicionalmente ocupada por mujeres. En los datos de los egresados, se advierte una realidad similar a la presentada anteriormente, la mayor presencia de graduadas del género femenino y un participante se autodefine homosexual. De ahí que el tema de género aduce a la representación mental que cada persona tiene sobre el rol que quiere jugar, y que al ser cultural estaría determinada por el contexto, y no por el sexo biológico.

Respecto a las edades de los participantes, se advierte una planta de profesores de mediana edad, lo cual induce a pensar que tienen una actitud más flexible hacia los cambios en el ámbito educativo. En cuanto a la edad de los estudiantes, se constata la presencia de una población joven con matices de algunos alumnos de mayor edad, quienes, por situaciones familiares y económicas, debieron postergar su ingreso a la universidad. Igual situación se advierte en los datos de la edad de los egresados de la FCEHT. La renovación de docentes en el sistema educativo es una realidad en el Ecuador. Con mayor frecuencia se advierte la presencia de profesorado joven en las aulas. Se espera que dicho cambio generacional implique un cambio en las percepciones y prácticas frente a la diversidad e inclusión educativa.

En referencia a la etnia, los participantes se definen como mestizos y en pequeños porcentajes se reconocen como indígenas o afrodescendientes. Esto induce a pensar que existe temor o rechazo de asumir su condición étnica, debido a los fuertes rezagos de discriminación persistentes en la

zona geográfica en la que se ubica la UNACH. De ahí que, para lograr un mayor reconocimiento social, deciden abandonar su cultura.

En cuanto a la trayectoria que tienen los profesores, se advierte que han adquirido experiencia tanto en docencia de educación básica, bachillerato como en docencia universitaria. Esta situación es una fortaleza ya que determina mayores habilidades en el ejercicio profesional.

## Resultados del ESADIE\_Docentes

### 4.4.1.14. Resultados de la Cultura Inclusiva

Tabla 29: Dimensión A. Cultura Inclusiva

Dimensión A. Cultura Inclusiva	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				F	%	f	%	F	%	F	%	f	%
CI.A1. DOC	3,6	3,5	1,0	1	2%	4	8%	20	40%	14	28%	11	22%
CI.A2. DOC	3,6	3,0	0,8	0	0%	2	4%	24	48%	16	32%	8	16%
CI.A3. DOC.	3,5	3,0	0,9	0	0%	7	14%	21	42%	14	28%	8	16%
CI.A4. DOC.	3,9	4,0	1,0	0	0%	4	8%	14	28%	13	26%	19	38%
CI.A5. DOC.	3,7	4,0	1,2	3	6%	6	12%	12	24%	13	26%	16	32%
VI.A6. DOC.	3,8	4,0	1,2	2	4%	4	8%	16	32%	10	20%	18	36%
VI.A7. DOC.	3,9	4,0	1,1	2	4%	3	6%	14	28%	12	24%	19	38%
VI.A8. DOC.	3,7	4,0	1,0	1	2%	4	8%	16	32%	15	30%	14	28%
PROMEDIOS	3,7	4,0	1,0										

Fuente: ESADIE\_Docentes  
Elaboración propia

### ***Análisis e interpretación***

En la primera dimensión, Cultura Inclusiva, se estudiaron dos sub dimensiones: comunidad inclusiva de los ítems 1 al 5 y valores inclusivos del 6 al 9. Los ítems presentados fueron valorados por los docentes, con puntajes por encima del punto medio de la escala (mín. 1-máx. 5) situado en 3,7, mientras que la *M* 4, lo cual indica que la tendencia de respuestas estuvo en la escala *Muy de Acuerdo*. En el resultado de la desviación estándar (*DT*), se pudo observar que la dispersión de las respuestas se ubicó en 1, esto representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Los aspectos que obtuvieron el puntaje más alto fueron el 4 (el profesorado y el alumnado se reconocen y se tratan con respeto) y el 7 (las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa están basadas en valores de respeto, equidad, democracia, participación). Los que obtienen menores puntajes fueron el 3 (los profesores colaboran mutuamente entre ellos) y el 5 (el profesorado favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros).

#### 4.4.1.15. Resultados de las Políticas Inclusivas

Tabla 30: Dimensión B. Políticas Inclusivas

Dimensión B. Políticas Inclusivas	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
PI. N9. DOC	3,4	3,0	1,2	4	8%	6	12%	18	36%	10	20%	12	24%
PI.IN.10. DOC	2,3	2,0	1,1	12	24%	20	40%	12	24%	4	8%	2	4%
PI. IN.11. DOC	2,5	2,0	1,0	7	14%	19	38%	17	34%	4	8%	3	6%
PI. F12. DOC	3,1	3,0	1,1	3	6%	10	20%	21	42%	10	20%	6	12%
PROMEDIOS	2,8	2,5	1,1										

Fuente: ESADIE\_Docentes  
Elaboración propia

### ***Análisis e interpretación***

Respecto a la segunda dimensión, Políticas Inclusivas, se examinaron los resultados obtenidos en las sub dimensiones: normativa, infraestructura y formación. Los puntajes obtenidos en general, se encuentran por encima del punto medio de la escala (mín. 1-máx. 5) ubicándose en 2,8, mientras que la *M* en 2.5, lo cual indica que la tendencia de respuestas estuvo en la escala *De Acuerdo*. En el resultado de la desviación estándar (*DT*), se pudo observar que la dispersión de las respuestas se ubicó en 1.1, esto representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

La sub dimensión que cuenta con mejor percepción de parte de los docentes es la Normativa Legal, esto quiere decir que asumen que la atención a la diversidad y la inclusión educativa cuentan con respaldo legal, a nivel internacional, nacional y en el contexto universitario. La sub dimensión que tienen el menor puntaje de respuestas, es la de infraestructura, esto refiere los evidentes problemas de accesibilidad que tiene la FCEHT de la UNACH e igual la débil señalética para apoyar a personas con diversidades sensoriales y culturales especialmente.

#### 4.4.1.16. Resultados Dimensión C. Prácticas Inclusivas

Tabla 31: Dimensión C. Prácticas Inclusivas

Dimensión C.	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
PR.I. OA.13.DOC.	3,4	3,0	1,2	3	6%	9	18%	16	32%	11	22%	11	22%
PR.I. OA.14.DOC.	3,5	4,0	1,2	3	6%	9	18%	11	22%	15	30%	12	24%
PR.I. OA.15.DOC.	3,6	4,0	1,2	2	4%	8	16%	13	26%	13	26%	14	28%
PR.I. OA.16.DOC.	3,7	4,0	1,2	4	8%	2	4%	14	28%	13	26%	17	34%
PR.I. OA.17.DOC.	3,8	4,0	1,2	3	6%	5	10%	10	20%	14	28%	18	36%
PR.I. OA.18.DOC.	3,9	4,0	1,2	3	6%	2	4%	12	24%	14	28%	19	38%
PR.I. UR.19.DOC.	3,6	4,0	1,2	3	6%	6	12%	13	26%	15	30%	13	26%
PR.I. UR.20.DOC.	3,7	4,0	1,1	2	4%	4	8%	14	28%	15	30%	15	30%
PR.I. UR.21.DOC.	3,6	4,0	1,2	2	4%	6	12%	16	32%	11	22%	15	30%
PR.I. UR.22.DOC.	3,6	4,0	1,2	3	6%	7	14%	11	22%	17	34%	12	24%
PROMEDIOS	3,6	4,0	1,2										

Fuente: ESADIE\_Docentes  
Elaboración propia

### ***Análisis e interpretación***

En lo que tiene que ver con la tercera dimensión: Prácticas inclusivas, se estudiaron dos sub dimensiones: organización del aprendizaje y utilización de recursos. Los ítems presentados fueron valorados por los docentes, con puntajes por encima del punto medio de la escala (mín. 1- máx. 5) situado en 3,6, mientras que la *M* 4, lo cual indica que la tendencia de respuestas estuvo en la escala *Muy de Acuerdo*. En el resultado de la desviación estándar (*DT*), se pudo observar que la dispersión de las respuestas se ubicó en 1.2, esto representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Los aspectos que obtuvieron el puntaje más alto fueron 17 y 18, en referencia a las prácticas de organización del aprendizaje. Los docentes creen que utilizan estrategias de evaluación diversificadas y apoyan el aprendizaje de sus estudiantes. No es significativa la diferencia con el puntaje más bajo.

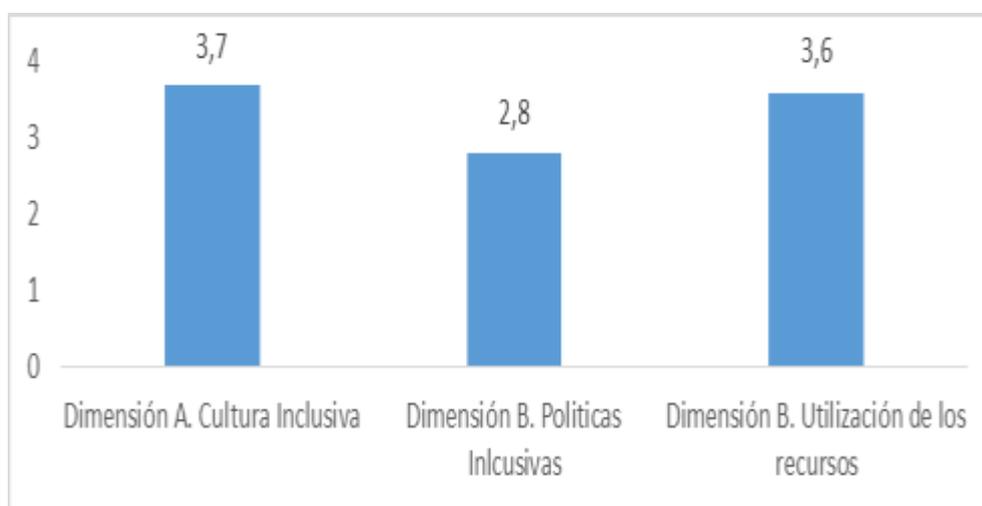
#### 4.4.1.17. Resultados generales del ESADIE\_ Docentes

Tabla 32: Resultados generales- Docentes

Dimensiones	Media General
Dimensión A. Cultura Inclusiva	3,7
Dimensión B. Políticas Inclusivas	2,8
Dimensión B. Prácticas Inclusivas	3,6

Fuente: ESADIE\_Docentes  
Elaboración propia

Gráfico 14: Resultados generales del ESADIE\_Docentes



Fuente: Tabla 33  
Elaboración propia

#### **Análisis e Interpretación**

De los planteamientos consultados a los docentes, mediante la Escala ESADIE, se advierte una valoración por encima de la media de la escala establecida. En general, los resultados estadísticos indican que el profesorado tiene creencias y expectativas favorables hacia la diversidad e inclusión educativa. Sin embargo, se debe mejorar la cooperación y trabajo entre docentes, fortaleciendo las redes, los intercambios de experiencias y las comunidades de aprendizaje.

La sub dimensión de políticas inclusivas se considera que el proceso cuenta con buena percepción, reconociendo el marco legal que sustenta el proceso inclusivo. Si bien, la normativa es importante para garantizar el derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad, no asegura por sí sola la atención a la diversidad. En lo que tiene que ver con la visión de los docentes sobre la infraestructura, ellos expresan que en la institución existen dificultades para la accesibilidad y movilidad de los miembros de la comunidad universitaria, específicamente de los estudiantes.

Las respuestas de los docentes, denotan la necesidad de pasar de las buenas intenciones, al desarrollo de habilidades metodológicas y la implementación de ambientes institucionales, que sostengan el proceso inclusivo.

## Resultados de la ESADIE- \_ Estudiantes

### 4.4.1.18. Resultados de la Dimensión A. Cultura Inclusiva

Tabla 33: Dimensión A. Cultura Inclusiva

Dimensión A. Cultura Inclusiva	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
CI.A1. EST.	3,72	4,00	1,14	7	6%	8	6%	36	29%	35	28%	38	31%
CI.A2. EST.	3,48	3,00	1,10	5	4%	17	14%	42	34%	33	27%	27	22%
CI.A3. EST.	3,50	4,00	0,98	4	3%	14	11%	40	32%	48	39%	18	15%
CI.A4. EST	3,85	4,00	1,09	4	3%	8	6%	35	28%	32	26%	45	36%
CI.A5. EST.	3,50	4,00	1,35	14	11%	15	12%	30	24%	25	20%	40	32%
VI.A6. EST.	3,98	4,00	1,06	3	2%	8	6%	28	23%	34	27%	51	41%
VI.A7. EST..	3,86	4,00	1,01	4	3%	4	3%	36	29%	41	33%	39	31%
VI.A8. EST.	3,88	4,00	0,95	3	2%	5	4%	30	24%	51	41%	34	28%
CI.A1. EST.	3,7	4,0	1,1										

Fuente: ESADIE\_ Estudiantes  
Elaboración propia

### ***Análisis e interpretación***

La cultura es la base para crear instituciones inclusivas, ya que en ella se articulan políticas y prácticas que posibilitan la atención a la diversidad. Los estudiantes de las carreras investigadas, tienen la percepción que, en la FCEHT, existe un clima favorable para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Las manifestaciones de este ambiente positivo son en primer lugar, que la convivencia entre autoridades, docentes y estudiantes están basadas en el respeto por las diferencias y el diálogo permanente entre los diferentes actores universitarios. En segundo lugar, que los alumnos se ayudan entre ellos. Y, en tercer lugar, que los profesores trabajan de forma colaborativa y tratan a todos los estudiantes de forma justa y equitativa. Es decir, que en la cultura institucional existen normas implícitas para identificar y fomentar la aceptación a la variedad de identidades que pueden coexistir, que la comunicación entre ellas es enriquecedora y que, de manera paulatina, van dejando a un lado, las diferencias que clasifican para asumirlas como oportunidades. En definitiva, se fomenta la concepción de que existen varias formas de pensar, sentir, actuar, que pueden coexistir y que la experiencia puede enriquecer a todos.

De igual forma, en la institución se admite que la inclusión es un proceso sistemático que implica, además de actitudes positivas, la práctica de algunos valores, que aseguren pasar de la segregación, a la participación. En este sentido, la atención a la diversidad no es concebida por los estudiantes, como una tendencia educativa, si no como una necesidad para mejorar la calidad de educación. Por ende, los valores guían y señalan el camino para llegar a la meta: superar la exclusión educativa de determinados grupos y promover la participación de todos los estudiantes.

#### 4.4.1.19. Resultados Dimensión B. Políticas Inclusivas

Tabla 34: Dimensión B: Políticas Inclusivas

Dimensión B. políticas inclusivas	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
PI. N9. DOC	3,77	4,00	0,95	2	2%	8	6%	37	30%	47	38%	30	24%
PI.IN.10. DOC	3,20	3,00	1,13	10	8%	22	18%	41	33%	35	28%	16	13%
PI. IN.11. DOC	3,18	3,00	1,13	8	6%	28	23%	40	32%	30	24%	18	15%
PI. F12. DO	3,60	4,00	1,04	2	2%	18	15%	36	29%	40	32%	28	23%
PROMEDIO	3,4	3,5	1,1										

Fuente: ESADIE\_ Estudiantes  
Elaboración propia

### ***Análisis e interpretación***

Las políticas inclusivas son vistas por los alumnos como apoyos al proceso de atención a la diversidad e inclusión educativa especialmente, para aquellos miembros de la institución que pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos. No obstante, en el tema de la infraestructura, la representación de los actores difiere un poco de otros aspectos analizados, debido a que los servicios de la FCEHT, presentan dificultades en los accesos y señalética, especialmente para personas con discapacidad física y visual. En cuanto a la formación de los docentes, conocen que la UNACH organiza cursos, seminarios y talleres, sobre diferentes temáticas relacionadas con distintas áreas disciplinares, pero sobre este tema en concreto, casi no existe oferta.

#### 4.4.1.20. Resultados Dimensión C. Prácticas Inclusivas

Tabla 35: Dimensión C: Prácticas Inclusivas

Dimensión C.	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
PR.I. OA.13.EST.	3,62	4,00	0,94	5	4%	3	2%	48	39%	46	37%	22	18%
PR.I. OA.14.EST.	3,68	4,00	0,92	1	1%	10	8%	42	34%	46	37%	25	20%
PR.I. OA.15.EST.	3,80	4,00	0,92	1	1%	7	6%	40	32%	44	35%	32	26%
PR.I. OA.16.EST.	3,94	4,00	0,85	1	1%	2	2%	37	30%	48	39%	36	29%
PR.I. OA.17.EST.	3,58	4,00	1,13	4	3%	20	16%	31	25%	37	30%	31	25%
PR.I. OA.18.EST.	3,69	4,00	1,10	5	4%	13	11%	30	24%	42	34%	33	27%
PR.I. UR.19.EST.	3,58	4,00	1,09	3	2%	19	15%	35	28%	37	30%	30	24%
PR.I. UR.20.EST.	3,64	4,00	1,06	3	2%	16	13%	34	27%	41	33%	30	24%
PR.I. UR.21.EST.	3,69	4,00	1,01	2	2%	13	10%	37	30%	42	34%	30	24%
PR.I. UR.22.EST.	3,61	4,00	1,02	4	3%	13	10%	34	27%	49	40%	24	19%
PROMEDIOS	3,7	4,0	1,0										

Fuente: ESADIE\_Docentes  
Elaboración propia

### ***Análisis e Interpretación***

En esta dimensión, la idea de los estudiantes es que, dentro del proceso formativo, los docentes responden a sus necesidades, comprenden las diferencias individuales, los implican en cada uno de los momentos de la clase y utilizan variedad de metodologías y maneras de evaluar los aprendizajes, y, también, cuentan con tutores que monitorean su desenvolvimiento académico. A la par de recursos materiales, utilizan variados recursos tecnológicos. El argumento principal que sostiene esta imagen, es que, mejorando sus habilidades para manejar la diversidad, enseñan a los estudiantes a convivir con la diferencia.

Uno de los hallazgos sorprendentes fue la percepción de falta de preparación para atender con eficacia las situaciones diversas y variadas que se les presentan en el aula. Para los estudiantes y formadores de docentes, esto no es simplemente el resultado de una ausencia de formación; la gran mayoría de los respondientes informaron que las cuestiones de diversidad (por ejemplo, trabajar con alumnos que hablan una lengua no dominante, o con alumnos de bagaje cultural y/o religioso diverso) se trataron en sus programas de formación docente en alguna medida, pero que, sin embargo, no tuvieron oportunidades reales para vivenciarlas, lo cual sugiere que existe una necesidad de mejorar el diseño y desarrollo de la formación actual de forma que la atención a la diversidad se vincule más directamente a experiencias formativas en contextos reales y no se limite al abordaje teórico de la temática exclusivamente.

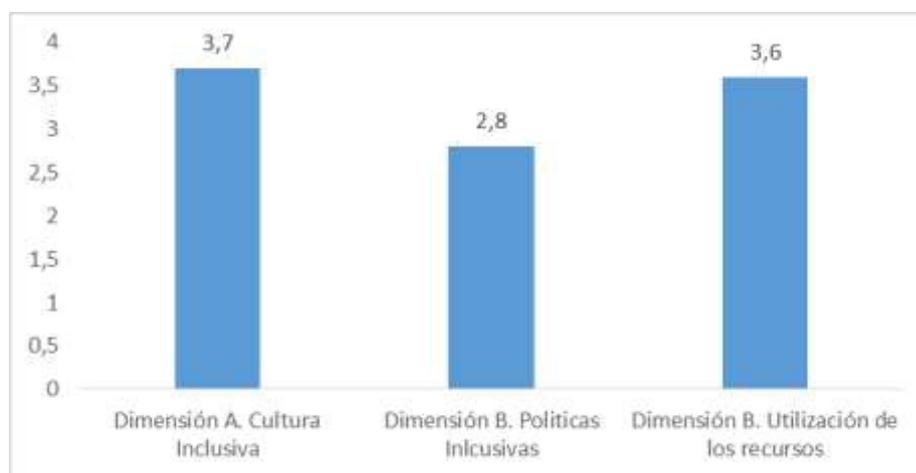
#### 4.4.1.21. Resultados generales ESADIE \_Estudiantes

Tabla 36: Resultados generales

Dimensiones	Media General
Dimensión A. Cultura Inclusiva	3,7
Dimensión B. Políticas inclusivas	3,4
Dimensión C. Prácticas Inclusivas	3,6

Fuente: ESADIE\_Estudiantes  
Elaboración propia

Gráfico 15: Resultados generales



Fuente: Tabla 37  
Elaboración propia

#### **Análisis e interpretación**

En general, los planteamientos consultados a los estudiantes a través de la ESADIE, tuvieron una valoración por encima de la media de la escala. Considerando la tendencia general de los resultados estadísticos, los estudiantes tienen una percepción favorable hacia la diversidad e inclusión educativa. Esto significa, que consideran que la educación inclusiva es una aspiración legítima y una obligación de los sistemas de responder a este derecho para que se contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Su actitud positiva hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva es la puerta de entrada a mejorar la educación y disminuir de este modo los altos niveles de exclusión y desigualdad educativa que persisten en la mayoría de sistemas educativos, a pesar de los avances logrados en materia legislativa y en las normativas implementadas.

Ellos consideran, además, que se deben eliminar las barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado; brindar más apoyos a los estudiantes rezagados en su proceso de aprendizaje, ya que corren más riesgos de discriminación y/o exclusión.

En este marco, la figura del docente adquiere relevancia para favorecer valores, ya que marca las pautas del clima de convivencia e interacciones en el salón de clases, por consiguiente, es importante destacar que, para estar a la altura de las circunstancias, debe fomentarse un proceso sistemático de formación docente inicial y continua.

A través de las respuestas de los estudiantes, se advierte que no son suficientes las buenas intenciones, se requieren habilidades metodológicas y ambientes institucionales, que sostengan el proceso inclusivo.

En este sentido, las percepciones favorables que tienen los estudiantes que se están formando para docentes, acerca de la diversidad y la educación inclusiva, son el pilar de su proceso formativo. Dichas creencias y actitudes, determinan un ambiente positivo dentro de la institución educativa.

### ***Discusión de los resultados***

En cuanto a las percepciones docentes frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa, en la tendencia general de los resultados estadísticos, manifiestan una percepción positiva. Vale la pena comprender sus implicaciones, describiendo los resultados por dimensión.

Según la dimensión cultura inclusiva, los participantes consideran que es la base para crear instituciones inclusivas, ya que en ella se articulan políticas y prácticas que posibilitan la atención a la diversidad, en consonancia con los planteamientos de Ainscown y Booth (2015) y lo manifestado por Echeita y Banco (2018) durante las entrevistas. Estos resultados demuestran que los docentes consideran que el clima de la Facultad es de respeto y tolerancia hacia la diversidad. Que se promueven valores, relaciones positivas y se manifiestan expectativas altas de todos los miembros de la comunidad universitaria. No obstante, los aspectos que se deben mejorar son, el trabajo colaborativo entre el profesorado y la equidad en el trabajo académico con los estudiantes, pues algunos docentes admiten que tienen estudiantes a quienes favorecen y otros de quienes tienen una imagen negativa, basada en estereotipos que desarrollan prejuicios.

En cuanto a las políticas inclusivas, se demuestra que los docentes piensan positivamente sobre su organización del aprendizaje y que complementan su tarea, con recursos específicos para enriquecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. De igual manera que en el caso de estudiantes, la tendencia general de los resultados estadísticos indica que tienen una percepción favorable hacia la diversidad e inclusión educativa.

Respecto a los resultados de los estudiantes, en la primera dimensión consultada, la percepción es que, en la FCEHT, existe un clima favorable para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Las manifestaciones de este ambiente positivo son en primer lugar, que la convivencia entre autoridades, docentes y estudiantes están basadas en el respeto y el diálogo permanente entre los diferentes actores universitarios. En segundo lugar, que los alumnos se ayudan entre ellos. Y, en tercer lugar, que los profesores trabajan de forma colaborativa y tratan a todos los estudiantes de forma justa y equitativa. Es decir, que en la cultura institucional existen normas implícitas para identificar y fomentar

la aceptación a la variedad de identidades que pueden coexistir, que la comunicación entre ellas es enriquecedora y que, de manera paulatina, van dejando a un lado, las diferencias que tipifican, para asumirlas como oportunidades. En definitiva, que se fomenta la concepción que existen varias formas de pensar, sentir, actuar y éstas pueden coexistir, enriqueciendo la experiencia de enseñanza- aprendizaje para todos.

De igual forma, a través de sus respuestas admiten que en la institución se consideran que la inclusión es un proceso sistemático que implica, además de actitudes positivas, la práctica de algunos valores, que aseguren pasar de la segregación a la participación. En este sentido, la atención a la diversidad no es concebida por los estudiantes, como una tendencia educativa, sino como una necesidad para mejorar la calidad de educación. Por ende, los valores guían y señalan el camino para llegar a la meta: superar la exclusión educativa de determinados grupos y promover la participación de todos los estudiantes.

Las políticas inclusivas son vistas por los alumnos como apoyos al proceso de atención a la diversidad e inclusión educativa especialmente, para aquellos miembros de la institución que pertenecen a grupos tradicionalmente excluidos. No obstante, en el tema de la infraestructura, la representación de los actores difiere un poco de otros aspectos analizados, debido a que los servicios de la FCEHT, presentan dificultades en los accesos y señalética, especialmente para el ingreso y participación de personas con discapacidades física y visual. En cuanto a la formación de los docentes, conocen que la UNACH organiza cursos, seminarios y talleres, sobre diferentes temáticas relacionadas con distintas áreas disciplinares, pero sobre este ámbito en concreto, casi no existe oferta.

En la dimensión prácticas inclusivas, la idea de los estudiantes es que, dentro del proceso formativo, los docentes responden de a sus necesidades, comprenden las diferencias individuales, los implican en cada uno de los momentos de la clase y utilizan variedad de metodologías

y maneras de evaluar los aprendizajes. Además, cuentan con tutores que monitorean su desenvolvimiento académico. A la par de recursos materiales, utilizan variados recursos tecnológicos. El argumento principal que sostiene esta imagen, es que, mejorando sus habilidades para manejar la diversidad, enseñan a los estudiantes a convivir con la diferencia.

Respecto a las competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa\_ estudiantes, en general, los estudiantes desconocen sobre los planteamientos de atención a la diversidad, inclusión educativa, estrategias de aprendizaje, programas y servicios de apoyo a la inclusión, estrategias didácticas y mecanismos de apoyo al proceso inclusivo. El aspecto que se revela con un conocimiento adecuado es el que hace referencia a la función de un docente inclusivo. Esto revela que, dentro de la propuesta formativa de la FCEHT, no están previsto temas y contenidos que proporcionen a los estudiantes, herramientas conceptuales sobre estos temas.

El docente formado bajo esta perspectiva, no es capaz de afrontar con éxito el proceso inclusivo. Su rol seguiría encaminado a las tareas que cumple un docente tradicional, enfocado en la homogeneidad del estudiante, en el individualismo como práctica pedagógica, en la evaluación sumativa, rígida y descontextualizada de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Esta realidad insta a pensar en la necesidad de mejorar la preparación inicial de los futuros docentes, decisión que conlleva a la necesidad de reconocer las características de los estudiantes (personales, sociales, culturales, económicas, entre otras) como primer paso, antes de iniciar el proceso de enseñanza, de manera que se desarrollen respuestas educativas adecuadas a las características de los alumnos y que promuevan actitudes de aceptación de la heterogeneidad en el aula.

La formación para la atención a la diversidad en la FCEHT, debe ser un continuo proceso de transformación de los docentes y, además, una permanente construcción y reconstrucción cognitiva que parta desde el dominio de conceptos, la diversificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, la implementación de recursos y tecnología y la colaboración entre profesionales como alternativa de responsabilidad compartida frente al proceso.

## Resultados del C<sub>2</sub>DADIE \_ Estudiantes

### 4.4.1.22. Resultados de las Competencias Cognitivas

Tabla 37: Competencias Cognitivas

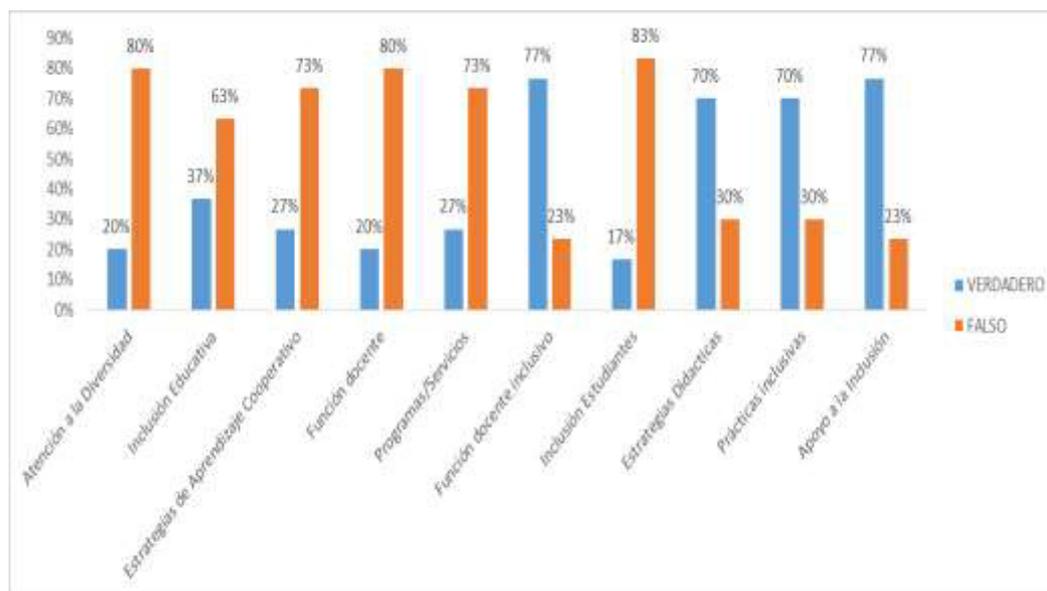
	V	%	F	%
<b>COMT. 1</b>	18	15%	106	85%
<b>COMT. 2</b>	51	41%	73	59%
<b>COMT. 3</b>	34	27%	90	73%
<b>COMT. 4</b>	36	29%	88	71%
<b>COMT. 5</b>	23	19%	101	81%
<b>COMT. 6</b>	89	72%	35	28%
<b>COMT. 7</b>	20	16%	104	84%
<b>COMT. 8</b>	80	65%	44	35%
<b>COMT. 9</b>	84	68%	40	32%
<b>COMT. 10</b>	92	74%	32	26%

Fuente: C<sub>2</sub>DADIE\_ Estudiantes  
Elaboración propia, 2018

### Respuestas del Cuestionario

Ítems	Respuestas
1	B
2	C
3	C
4	A
5	A
6	B
7	D
8	A
9	D
10	D

Gráfico 16: *Competencias Cognitivas*



Fuente: Tabla N.38  
Elaboración propia

### ***Análisis e interpretación***

En las encuestas aplicadas a los estudiantes para indagar sobre los conocimientos que poseen sobre atención a la diversidad e inclusión educativa, en la primera pregunta que consulta sobre el concepto de diversidad, 106 (86%) dan respuestas equivocadas a la pregunta, mientras apenas 15 (14%) dan una respuesta correcta a este planteamiento, lo cual indica su desconocimiento del aspecto.

En la segunda cuestión relacionada a la concepción de inclusión educativa, 73 (59%) alumnos no conocen su significado en tanto que 51 (41%); respecto a las condiciones para crear un contexto inclusivo.

En la tercera pregunta, sobre las condiciones que debe tener un centro inclusivo, 90 (73%) alumnos desconocen acerca 34 (27%) tienen información del tema.

En la cuarta pregunta, que indaga las barreras que limitan el aprendizaje y participación, 88 (71%) ignoran este tema, y sobre estos aspectos y 36 (29%) manejan los conceptos.

Con relación a la quinta pregunta de los estudiantes indagados sobre las estrategias que se requieren para atender la div que indaga sobre las estrategias que responden a la diversidad en el aula, 101 (81%) responden de manera errónea y un menor número, 23 (19%) disponen de información al respecto.

La pregunta seis sobre el rol del docente inclusivo, da resultados diferentes a los obtenidos en las anteriores, ya que 89 (72%) conoce sobre las características en tanto que 35 (28%) de la población consultada desconoce sobre el tema.

En el ítem 7, referido a programas y servicios que favorecen la inclusión, 104 (84%) desconocen este aspecto y 20 (16%) aciertan en la respuesta.

En la pregunta 8 que indaga el dominio de estrategias específicas de atención a la diversidad en el aula, 80 (65%) conocen sobre estrategias mientras que 44 (35%) y no tienen una idea clara al respecto.

En la interrogante 9, que consulta sobre los aspectos que influyen en la construcción de prácticas inclusivas, 84 (76%) no saben y 68 (32%) tienen información sobre el aspecto.

En la pregunta 10, acerca del rol de la familia en el apoyo a la inclusión, 92 (64%) responden de manera afirmativa sobre el papel que tiene en el proceso, en tanto que 32 (26%), responden equivocadamente.

#### 4.4.1.23. Resultados Competencias Actitudinales

Tabla 38: Competencias Actitudinales

CMPT. ACT.	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
ACT. 11. EST.	3,69	4,00	1,28	8	6%	16	13%	31	25%	21	17%	48	39%
ACT. 12. EST.	4,06	5,00	1,18	6	5%	8	6%	22	18%	25	20%	63	51%
ACT. 13. EST.	4,06	4,00	1,10	3	2%	9	7%	25	20%	27	22%	60	48%
ACT. 14. EST.	4,18	4,00	1,01	4	3%	4	3%	18	15%	38	31%	60	48%
ACT. 15. EST.	4,04	4,00	1,06	2	2%	13	10%	16	13%	40	32%	53	43%
ACT. 16. EST.	4,25	5,00	1,08	5	4%	5	4%	15	12%	28	23%	71	57%
ACT. 17. EST.	3,64	4,00	1,31	10	8%	16	13%	28	23%	25	20%	45	36%
ACT. 18. EST.	4,23	4,00	0,91	3	2%	2	2%	16	13%	45	36%	58	47%
ACT. 19. EST.	4,35	5,00	0,96	5	4%	1	1%	10	8%	38	31%	70	56%
ACT. 20. EST.	3,97	4,00	1,10	5	4%	7	6%	25	20%	37	30%	50	40%
PROMEDIOS	3,68	4,00	1,00										

Fuente: C<sub>2</sub>DADIE  
Elaboración propia

#### **Análisis e interpretación**

En la segunda parte del Cuestionario C<sub>2</sub>DADIE, que indaga acerca de las competencias actitudinales desarrolladas por los estudiantes de octavo semestre, 48 (39%) están *Totalmente De acuerdo* que todos los estudiantes estén en las aulas, independientemente de sus características, 31 (25%) están *De acuerdo*, 21 (17%) *Muy de acuerdo*, 16 (13%) *en Desacuerdo* y 8 (6%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,69 y corresponde a *De acuerdo*, mientras que la *M* 4, que significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 1.28, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,69 y corresponde a *De acuerdo*, mientras que la *M* 4, que significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 1.28, que

representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El segundo ítem que pregunta si todos los estudiantes pueden aprender a pesar de sus características, 63 (51%) están *Totalmente De acuerdo*, 25 (20%) *Muy De acuerdo*, 22 (18%) *De acuerdo*, 8 (6%) *en Desacuerdo* y 6 (5%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4 y corresponde a *Totalmente de acuerdo*, mientras que la *M 5*, que quiere decir *Totalmente de acuerdo* y la *DT* en 1.18, que simboliza una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4.06 y corresponde a *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 1.10, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Con relación al tercer aspecto aborda la percepción que tienen los estudiantes sobre la diversidad como una condición natural de todos, 60 (48%) informantes están *Totalmente De acuerdo*, 27 (22%) *Muy De acuerdo*, 22 (18%) *De acuerdo*, 8 (6%) *en Desacuerdo* y 6 (5%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4.18 y corresponde a *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 1.01, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Con relación al tercer aspecto aborda la percepción que tienen los estudiantes sobre la diversidad como una condición natural de todos, 60 (48%) informantes están *Totalmente De acuerdo*, 27 (22%) *Muy De acuerdo*, 22 (18%) *De acuerdo*, 8 (6%) *en Desacuerdo* y 6 (5%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4.18 y corresponde a *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en

1.01, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el cuarto planteamiento, se expresan las expectativas de los profesores frente a la diversidad y sus implicaciones pedagógicas. 60 (48%) informantes están *Totalmente De acuerdo*, 31 (38%) *Muy De acuerdo*, 18 (15%) *De acuerdo*, 4 (3%) *en Desacuerdo* y 4 (3%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4.04 y se ubica *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 1.08, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El quinto aspecto, habla del sentido, que encierra la educación inclusiva, 53 (43%) están *Totalmente De acuerdo* que se trata de una reforma democrática, 40 (38%) *Muy De acuerdo*, 16 (13%) *De acuerdo*, 13 (10%) *en Desacuerdo* y 2 (2%) se encuentran *Totalmente en Desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4.25 y quiere decir *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 5*, que también significa *Totalmente de acuerdo* y la *DT* en 1.01, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el ítem seis, que aborda la forma de trabajar el proceso inclusivo, 71 (57%) informantes están *Totalmente De acuerdo* que los docentes trabajen coordinadamente, 28 (23%) *Muy de acuerdo*, 15 (12%) *De acuerdo*, 5 (4%) *En desacuerdo* y, 5 (4%) *Totalmente De acuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,64 y quiere decir *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también significa *Totalmente de acuerdo* y la *DT* en 1.31, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el ítem siete, que les consulta si en la Universidad han recibido una formación necesaria para atender la diversidad, 45 (36%) informantes están *Totalmente De acuerdo* que saben cómo incluirlos en el

aprendizaje, 25 (20%) dicen que *Muy de acuerdo*, 28 (23%) *De acuerdo*, 16 (13%) *En desacuerdo* y, 10 (8%) *Totalmente en desacuerdo* ya que no saben cómo hacerlo. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4,23 que significa *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también se ubica en *Muy de acuerdo* y la *DT* en 0.91, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El aspecto ocho planteó la inquietud sobre la actitud que tienen para enseñar a personas con ritmos y estilos de aprendizaje diversos, 58 (47%) estudiantes están *Totalmente De acuerdo* y saben cómo responderé a sus características, 45 (36%) dicen que *Muy de acuerdo*, 16 (13%) *De acuerdo*, 2 (2%) *En desacuerdo* y, 3 (2%) *Totalmente en desacuerdo* ya que no saben cómo hacerlo. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4,35 que significa *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 5*, que se ubica en *totalmente de acuerdo* y la *DT* en 0.96, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Frente al planteamiento noveno del apartado, que pregunta sobre el nivel de tolerancia que tiene hacia las personas con creencias o pensamientos diversos, están *Totalmente De acuerdo* que saben cómo incluirlos en el aprendizaje, 70 (56%) dicen que *Totalmente de acuerdo*, 38 (31%) *Muy de acuerdo*, 10 (8%) *De acuerdo* 1 (1%) *En desacuerdo* y 5 (4%) *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3.97 que representa *De acuerdo*, mientras que la *M 4*, que se ubica en *Muy de acuerdo* y la *DT* en 1.10, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el último aspecto consultado, sobre la capacidad que han desarrollado para enseñar a un estudiante con serias dificultades para el aprendizaje, 50 (40%) futuros docentes, admiten tenerlas y contestan *Totalmente de acuerdo*; 37 (30%) dicen estar *Muy de acuerdo*, 25 (20%) *De acuerdo*, 7 (6%) *En desacuerdo* y 5 (4%) *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3.68 que representa *De acuerdo*, mientras que la *M 4*, que se ubica en *Muy de acuerdo* y la *DT* en 1.00,

que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En los valores promedio obtenidos en las actitudes inclusivas, se obtiene una media de 3,68 que corresponde a *De acuerdo*, es decir que las habilidades para el fomento de la educación inclusiva se encuentran en un nivel aceptable; la *M* 4 *Muy de acuerdo* y la *DT* en 1.00, que representa la uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

#### 4.4.1.24. Resultados Competencias Procedimentales

Tabla 39: Competencias Procedimentales

CMPT. PRCD.	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				F	%	f	%	F	%	F	%	f	%
HAB.21. EX.	3,58	3,50	1,11	7	6%	8	6%	47	38%	30	24%	32	26%
HAB.22. EX.	3,65	4,00	1,03	5	4%	12	10%	28	23%	55	44%	24	19%
HAB.23. EX.	3,90	4,00	0,95	4	3%	4	3%	27	22%	55	44%	34	27%
HAB.24. EX.	3,85	4,00	0,92	3	2%	4	3%	32	26%	54	44%	31	25%
HAB.25. EX.	3,87	4,00	0,95	2	2%	7	6%	32	26%	47	38%	36	29%
HAB.26. EX.	3,92	4,00	0,92	2	2%	6	5%	28	23%	52	42%	36	29%
PROMEDIOS	3,25	4,00	0,84										

Fuente: C2DADIE Estudiantes  
Elaboración propia

#### **Análisis e interpretación**

La tercera parte del Cuestionario C<sub>2</sub>DADIE, aplicado a los estudiantes de octavo semestre, esboza los siguientes resultados a los seis planteamientos consultados sobre el desarrollo, de competencias procedimentales, es decir, habilidades para la atención a la diversidad e inclusión educativa, durante su proceso formativo.

El primer ítem indaga la capacidad para planificar acciones de adaptación de la enseñanza dirigidos a estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje y los resultados orientan que 32 (26%) están *Totalmente De acuerdo*, es decir que, lo hacen bien, 30 (24%) dicen que están *Muy de acuerdo*, mientras que la mayor parte de ellos, 47 (38%) están *De acuerdo*, es decir que lo hacen sin que el proceso necesariamente sea eficiente pero tampoco excluya dichas adaptaciones; 8 (6%) está en Desacuerdo y 7 (6%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*, lo cual refleja que no lo hacen. La media de los puntajes generales del ítem, se

ubica en 3,58 y corresponde a *Muy de acuerdo*, mientras que la *M* 3,50 en *De acuerdo* y la *DT* en 1.11, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En cuanto al segundo ítem, se pregunta acerca de las habilidades para aplicar estrategias didácticas centradas en la diversidad de estudiantes, erísticas, 63 (51%) están *Totalmente De acuerdo*, 25 (20%) *Muy De acuerdo*, 22 (18%) *De acuerdo*, 8 (6%) en *Desacuerdo* y 6 (5%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,65 y corresponde a *De acuerdo*, la *M* 4 *Muy de acuerdo* y la *DT* en 1.03, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia

El tercer punto se aprecia la forma en que se realizan las evaluaciones, 34 (27%) están *Totalmente De acuerdo* que utilizan diferentes estrategias de evaluación, 55 (44 %) *Muy De acuerdo*, 27 (22%) *De acuerdo*, 4 (3%) en *Desacuerdo* y 4 (2%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*, es decir que no aplican evaluaciones diferenciadas. La media de los valores obtenidos es 3,90 y corresponde a *De acuerdo*, la *M* 4 *Muy de acuerdo* y la *DT* en 0.95, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia

En el cuarto planteamiento, se pide que los estudiantes señalen las capacidades que poseen para implementar agrupamientos flexibles en el aula, 31 (25%) están *Totalmente De acuerdo* que utilizan diferentes criterios de organización de los grupos, para atender la diversidad, 54 (44 %) *Muy De acuerdo*, 32 (26%) *De acuerdo*, 4 (3%) en *Desacuerdo* y 3 (2%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*, es decir que trabajan con los estudiantes de una manera tradicional, sin hacer uso de equipos de trabajo que favorezcan la diversidad. La media de los valores obtenidos es 3,85 y corresponde a *De acuerdo*, la *M* 4 *Muy de acuerdo* y la *DT* en 0.92, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Respecto al quinto aspecto, que pregunta acerca de la organización del espacio y el tiempo, 38 (29%) están *Totalmente De acuerdo* que utilizan diferentes criterios de organización del espacio y tiempo para facilitar la atención a la diversidad de estudiantes, 47 (38%) señalan que *Muy De acuerdo*, 32 (26%) *De acuerdo*, 7 (6%) *en Desacuerdo* y 2 (2%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*, es decir que desconocen sobre estrategias para dinamizar la estructura del aula con enfoque en la diversidad. La media de los valores obtenidos es 3,87 y corresponde a *De acuerdo*, la *M 4 Muy de acuerdo* y la *DT* en 0.95, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En referencia al último planteamiento consultado, sobre las habilidades para buscar apoyos a la inclusión, 36 (29%) están *Totalmente De acuerdo* que han adquirido experiencias para trabajar en redes internas y externas de apoyo a la atención a la diversidad, 52 (42%) señalan que *Muy De acuerdo*, 28 (23%) *De acuerdo*, 6 (5%) *en Desacuerdo* y 2 (2%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*, es decir que desconocen sobre redes de apoyo a la inclusión.

En los valores promedio obtenidos en las prácticas inclusivas, se obtiene una media de 3,25 que corresponde a *De acuerdo*, es decir que las habilidades para el fomento de la educación inclusiva se encuentran en un nivel aceptable; la *M 4 Muy de acuerdo* y la *DT* en 0.84, que representa la uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

## Resultados C<sub>2</sub>DADIE\_ Egresados

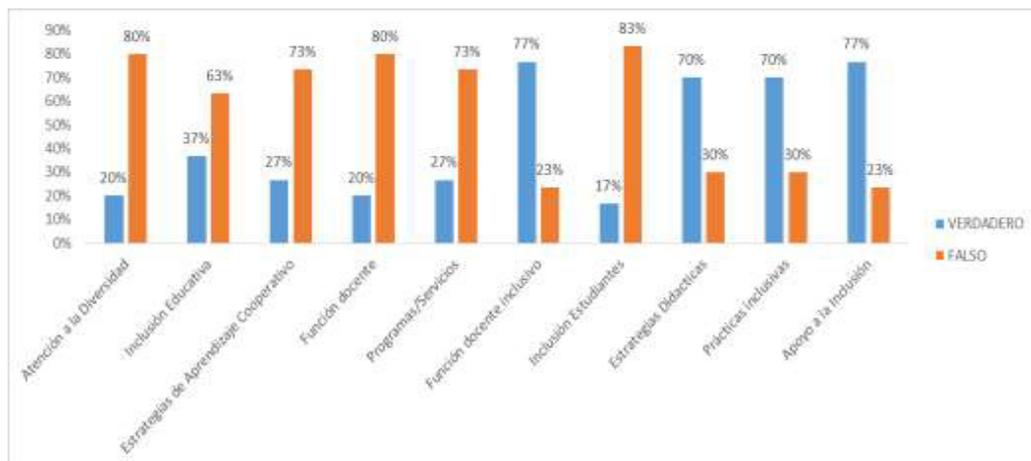
### 4.4.1.25. Resultados Competencias Cognitivas

Tabla 40: Competencias Cognitivas

CMPT. COGN.	V	%	F	%
CON.1 EG.	6	20%	24	80%
CON.2 EG.	11	37%	19	63%
CON.3 EG.	8	27%	22	73%
CON.4 EG.	6	20%	24	80%
CON.5 EG.	8	27%	22	73%
CON.6 EG.	23	77%	7	23%
CON.7 EG.	5	17%	25	83%
CON.8 EG.	21	70%	9	30%
CON.9 EG.	21	70%	9	30%
CON.10 EG..	23	77%	7	23%

Fuente: C<sub>2</sub>DADIE\_ Egresados  
Elaboración propia

Gráfico 17: Competencias Cognitivas



Fuente: Tabla No.41  
Elaboración propia, 2018

### ***Análisis e Interpretación***

En las preguntas formuladas a 30 (100%) ex estudiantes para indagar sobre los conocimientos que poseen sobre atención a la diversidad e inclusión educativa, en la primera pregunta que consulta acerca del conocimiento de diversidad, 24 (80%) dan respuestas equivocadas a la pregunta, mientras apenas 6 (20%) dan una respuesta correcta a este planteamiento, lo cual indica su desconocimiento del aspecto.

En la segunda cuestión relacionada a la concepción de inclusión educativa, 19 (63%) alumnos no conocen su significado en tanto que 11 (37%); respecto a las condiciones para crear un contexto inclusivo.

En la tercera pregunta, sobre las condiciones que debe tener un centro inclusivo, 22 (63%) alumnos desconocen acerca 8 (27%) tienen información del tema.

En la cuarta pregunta, que indaga las barreras que limitan el aprendizaje y participación, 24 (80%) ignoran este tema, sobre estos aspectos y 6 (20%) manejan los conceptos.

Con relación a la quinta pregunta De los estudiantes indagados sobre las estrategias que se requieren para atender la div que indaga sobre las estrategias que responden a la diversidad en el aula, 22 (73%) responden de manera errónea y un menor número, 8 (27%) disponen de información al respecto.

La pregunta seis sobre el rol del docente inclusivo, dan contrarios a los obtenidos en las anteriores, ya que 25 (73%) de la población consultada conoce sobre las características y 5 (27%);

En el ítem 7, referido a programas y servicios que favorecen la inclusión, 25 (83%) desconocen este aspecto y 5 (17%) aciertan en la respuesta.

En la pregunta 8 que indaga el dominio de estrategias específicas de atención a la diversidad en el aula, 21 (70%) y 9 (30%) no tienen una idea clara al respecto.

En la interrogante 9, que consulta sobre los aspectos que influyen en la construcción de prácticas inclusivas, 21 (70%) no saben y 9 (30%) tienen información sobre el aspecto.

En la pregunta 10, acerca del rol de la familia en el apoyo a la inclusión, 23 (77%) responden de manera afirmativa sobre el papel que tiene en el proceso y 7 (30%) responden equivocadamente.

## Competencias Actitudinales

Tabla 41: *Competencias Actitudinales*

CMPT. ACT.	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ACT. 1. EG.	2,53	2,00	1,22	6	20%	10	33%	10	33%	0	0%	4	13%
ACT. 2. EG.	3,17	3,00	1,42	5	17%	4	13%	10	33%	3	10%	8	27%
ACT. 3. EG..	3,27	3,00	1,28	2	7%	7	23%	10	33%	3	10%	8	27%
ACT. 4. EG.	3,63	4,00	1,35	2	7%	6	20%	4	13%	7	23%	11	37%
ACT. 5. EG..	3,63	4,00	1,03	1	3%	2	7%	11	37%	9	30%	7	23%
ACT. 6. EG.	3,67	4,00	1,40	3	10%	4	13%	5	17%	6	20%	12	40%
ACT. 7. EG.	3,23	3,00	1,25	2	7%	6	20%	13	43%	1	3%	8	27%
ACT. 8. EG..	3,83	4,00	1,09	1	3%	1	3%	11	37%	6	20%	11	37%
ACT. 9. EG.	3,97	4,00	1,10	1	3%	1	3%	9	30%	6	20%	13	43%
ACT.10. EG.	3,30	3,00	1,21	3	10%	2	7%	15	50%	3	10%	7	23%
PROMEDIOS	3,11	4,00	1,12										

Fuente: C<sub>2</sub>DADIE\_Egresados  
Elaboración propia, 2018

### ***Análisis e interpretación***

En la segunda parte del Cuestionario C<sub>2</sub>DADIE, que indaga acerca de las competencias actitudinales desarrolladas en egresados de las seis carreras investigadas en la FCEHT, 4 (13%) están *Totalmente De acuerdo* que todos los estudiantes estén en las aulas, independientemente de sus características, 10 (33%) están *De acuerdo*, otros 10 (33%) *En desacuerdo* y 6 (20%) *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 2,53 y corresponde a *De acuerdo*, mientras que la *M* 2, que significa *En desacuerdo* y la *DT* en 1.22, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,69 y corresponde a *De acuerdo*, mientras que la *M* 4, que significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 1.28, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El segundo ítem que preguntó fue, si todos los estudiantes pueden aprender a pesar de sus características, 8 (27%) están *Totalmente De acuerdo*, 3 (10%) responden que están *Muy De acuerdo*, 10 (33%) *De acuerdo*, 4 (13%) *en Desacuerdo* y 5 (17%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3.17 y corresponde a *De acuerdo*, igual que la *M 3*, que quiere decir *De acuerdo* y la *DT* en 1.42, que simboliza uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Con relación al tercer aspecto abordó la percepción que tienen los egresados sobre la diversidad como una condición natural de todos, 60 (48%) informantes están *Totalmente De acuerdo*, 27 (22%) *Muy De acuerdo*, 22 (18%) *De acuerdo*, 8 (6%) *en Desacuerdo* y 6 (5%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 4.18 y corresponde a *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 1.01, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Con relación al tercer aspecto que focalizó en la percepción que tienen los egresados sobre la diversidad como una condición natural de todos, 8 (27%) informantes están *Totalmente De acuerdo*, 3 (10%) *Muy De acuerdo*, 10 (33%) *De acuerdo*, 7 (23%) *en Desacuerdo* y 2 (7%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,27 y corresponde a *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 3*, que también significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 2, que representa que los datos varían en este margen, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el cuarto planteamiento, se expresan las expectativas de los egresados, frente a la diversidad y sus implicaciones pedagógicas, 11 (37%) informantes están *Totalmente De acuerdo*, 7 (23%) *Muy De acuerdo*, 4 (13%) *De acuerdo*, 6 (20%) *en Desacuerdo* y 2 (7%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes

generales del ítem, se ubica en 3.63 y se ubica *Muy de acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también significa *Muy De acuerdo* y la *DT* en 1.35, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El quinto aspecto, habla del sentido, que encierra la educación inclusiva, 7 (23%) están *Totalmente De acuerdo* que se trata de una reforma democrática, 9 (30%) *Muy De acuerdo*, 11 (37%) *De acuerdo*, 2 (7%) en *Desacuerdo* y 1 (3%) se encuentran *Totalmente en Desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3.63 y quiere decir *De acuerdo*, mientras que la *M 4*, que significa *De acuerdo* y la *DT* en 1.03, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el ítem seis, que aborda la forma de trabajar el proceso inclusivo, 12 (40%) informantes están *Totalmente De acuerdo* que los docentes trabajen coordinadamente, 6 (20%) *Muy de acuerdo*, 5 (17%) *De acuerdo*, 4 (13%) *En desacuerdo* y, 3 (10%) *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,67 y quiere decir *De acuerdo*, mientras que la *M 4*, que también significa *Totalmente de acuerdo* y la *DT* en 1.40, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el ítem siete, que les consulta si en la Universidad han recibido una formación necesaria para atender la diversidad, 8 (27%) informantes están *Totalmente De acuerdo* que saben cómo incluirlos en el aprendizaje, 1 (3%) dicen que *Muy de acuerdo*, 13 (43%) *De acuerdo*, 6 (20%) *En desacuerdo* y, 2 (7%) *Totalmente en desacuerdo* ya que no saben cómo hacerlo. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3.23 que significa *De acuerdo*, mientras que la *M 3*, que también se ubica en *De acuerdo* y la *DT* en 1.25, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El aspecto ocho planteó la inquietud sobre la actitud que tienen para enseñar a personas con ritmos y estilos de aprendizaje diversos, 11 (37%) estudiantes están *Totalmente De acuerdo* y saben cómo responderé a sus características, 6 (20%) dicen que *Muy de acuerdo*, 11 (37%) *De acuerdo*, 1 (3%) *En desacuerdo* y, 1 (3%) *Totalmente en desacuerdo* ya que no saben cómo hacerlo. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3.83 que significa *De acuerdo*, mientras que la *M 4*, que se ubica en *De acuerdo* y la *DT* en 1.09 que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Frente al planteamiento noveno del apartado, que pregunta sobre el nivel de tolerancia que tiene hacia las personas con creencias o pensamientos diversos, están *Totalmente De acuerdo* que saben cómo incluirlos en el aprendizaje, 13 (43%) dicen que *Totalmente de acuerdo*, 6 (20%) *Muy de acuerdo*, 30 (6%) *De acuerdo* 3 (9%) *En desacuerdo* y 1 (3%) *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3.97 que representa *De acuerdo*, mientras que la *M 4*, que se ubica en *Muy de acuerdo* y la *DT* en 1.10, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el último aspecto consultado, sobre la capacidad que han desarrollado para enseñar a un estudiante con serias dificultades para el aprendizaje, 7 (23%) ex estudiantes, consideran tenerlas y contestan *Totalmente de acuerdo*; 3 (10%) dicen estar *Muy de acuerdo*, 15 (50%) *De acuerdo*, 2 (7%) *En desacuerdo* y 3 (10%) *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3.30 que representa *De acuerdo*, mientras que la *M 3*, que se ubica en *De acuerdo* y la *DT* en 1.21, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En los valores promedio obtenidos en las actitudes inclusivas, se obtiene una media de 3,11 que corresponde a *De acuerdo*, es decir que las habilidades para el fomento de la educación inclusiva se encuentran en

un nivel aceptable; la *M* 4 *Muy de acuerdo* y la *DT* en 1.12, que representa la uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

## Resultados Competencias Procedimentales

Tabla 42: *Competencias Procedimentales*

CMPT. PROC.	Media	M	DT	Totalmente en Desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
				F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
HAB.1. EG..	3,87	4,00	1,04	0	0%	4	13%	6	20%	10	33%	10	33%
HAB.2. EG.	3,87	4,00	0,97	0	0%	3	10%	7	23%	11	37%	9	30%
HAB.3. EG..	3,93	4,00	1,01	0	0%	3	10%	7	23%	9	30%	11	37%
HAB.4. EG.	3,80	4,00	1,00	0	0%	4	13%	6	20%	12	40%	8	27%
HAB.5. EG.	3,93	4,00	1,05	0	0%	4	13%	5	17%	10	33%	11	37%
HAB.6. EG.	3,63	3,00	1,07	0	0%	4	13%	12	40%	5	17%	9	30%
PROMEDIOS	3,29	4,00	0,88										

Fuente: C<sub>2</sub>DADIE\_ Egresados  
Elaboración propia

### **Análisis e interpretación**

La tercera parte del Cuestionario C<sub>2</sub>DADIE, aplicado a los egresados entregan las siguientes respuestas en las habilidades para la atención a la diversidad e inclusión educativa, desarrolladas durante su proceso formativo.

El primer ítem indaga la capacidad para planificar acciones de adaptación de la enseñanza dirigidos a estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje y los resultados orientan que 10 (33%) están *Totalmente De acuerdo*, es decir que lo hacen bien, 10 (33%) dicen que están *Muy de acuerdo*, mientras que la mayor parte de ellos, 6 (20%) están *De acuerdo*, es decir que lo hacen sin que el proceso necesariamente sea eficiente pero tampoco excluya dichas adaptaciones; 4 (13%) está en *Desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,87 y corresponde a *Muy de acuerdo*, mientras que la *M* 4 en *De acuerdo* y la *DT* en 1.04, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En cuanto al segundo ítem, se pregunta acerca de las habilidades para aplicar estrategias didácticas centradas en la diversidad de estudiantes, 9 (30%) están *Totalmente De acuerdo*, 11 (37%) *Muy De acuerdo*, 3 (10%) *De acuerdo*, 3 (10%) *en Desacuerdo* y 6 (13%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*. La media de los puntajes generales del ítem, se ubica en 3,87 y corresponde a *De acuerdo*, la *M 4 Muy de acuerdo* y la *DT* en 0,97, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

El tercer punto se aprecia la forma en que se realizan las evaluaciones, 11 (37%) están *Totalmente De acuerdo* que utilizan diferentes estrategias de evaluación, 9 (30%) *Muy De acuerdo*, 7 (23%) *De acuerdo*, 3 (10%) *en Desacuerdo* se encuentran *Totalmente en desacuerdo*, es decir que no aplican evaluaciones diferenciadas. La media de los valores obtenidos es 3,93 y corresponde a *De acuerdo*, la *M 4 Muy de acuerdo* y la *DT* en 1.01, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En el cuarto planteamiento, se pide que los egresados señalen las capacidades que poseen para implementar agrupamientos flexibles en el aula, 8 (27%) están *Totalmente De acuerdo* que utilizan diferentes criterios de organización de los grupos, para atender la diversidad, 12 (40 %) *Muy De acuerdo*, 6 (20%) *De acuerdo*, 4 (13%) *en Desacuerdo* y 3 (2%) se encuentran *Totalmente en desacuerdo*, es decir que trabajan con los estudiantes de una manera tradicional, sin hacer uso de equipos de trabajo que favorezcan la diversidad. La media de los valores obtenidos es 3,80 y corresponde a *De acuerdo*, la *M 4 Muy de acuerdo* y la *DT* en 1, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

Respecto al quinto aspecto, que pregunta acerca de la organización del espacio y el tiempo, 11 (37%) están *Totalmente De acuerdo* que utilizan diferentes criterios de organización del espacio y tiempo para facilitar la atención a la diversidad de estudiantes, 10 (33%) señalan que *Muy De*

*acuerdo*, 5 (17%) *De acuerdo*, 4 (13%) *En desacuerdo*, es decir que desconocen sobre estrategias para dinamizar la estructura del aula con enfoque en la diversidad. La media de los valores obtenidos es 3,93 y corresponde a *De acuerdo*, la *M 4 Muy de acuerdo* y la *DT* en 1.05, que representa una aceptable uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

En referencia al último planteamiento consultado, sobre las habilidades para buscar apoyos a la inclusión, 9 (30%) están *Totalmente De acuerdo* que han adquirido experiencias para trabajar en redes internas y externas de apoyo a la atención a la diversidad, 5 (17%) señalan que *Muy De acuerdo*, 12 (40%) *De acuerdo*, 4 (13%) *en Desacuerdo*, es decir que desconocen sobre redes de apoyo a la inclusión.

En los valores promedio obtenidos en las prácticas inclusivas, se obtiene una media de 3,29 que corresponde a *De acuerdo*, es decir que las habilidades para el fomento de la educación inclusiva se encuentran en un nivel aceptable; la *M 4 Muy de acuerdo* y la *DT* en 0.88, que representa la uniformidad, confirmando así la credibilidad de la frecuencia.

### ***Discusión de general de los Resultados***

Los resultados de las competencias actitudinales indican que al igual que lo sostienen Echeita, Blanco, Leiva y Aguado (2018) durante las entrevistas realizadas, los estudiantes consideran que han alcanzado un nivel de desarrollo bueno en las competencias procedimentales para movilizar sus conocimientos y actitudes con el fin de enfrentar diferentes situaciones educativas. A través de la formación continua, la reflexión constante de su papel como mediador del aprendizaje, estarán en mejores condiciones de desarrollar habilidades para la atención a la diversidad.

En las competencias actitudinales, los egresados tienen un nivel de conocimiento limitado sobre los conceptos de atención a la diversidad, inclusión educativa, estrategias de aprendizaje, programas y servicios de

apoyo a la inclusión, estrategias didácticas y mecanismos de apoyo al proceso inclusivo. Al igual que los estudiantes, los egresados demuestran tener conocimientos acerca de la función del docente inclusivo, lo cual podría ser un elemento intuitivo más que práctico. Esto ratifica los datos obtenidos en los resultados de los estudiantes y que dan cuenta de que la FCEHT, no incorpora en la malla curricular, temas y contenidos que proporcionen a los futuros docentes, herramientas conceptuales sobre estos temas.

En cuanto a las actitudes de los egresados hacia la inclusión educativa, evidencian los problemas que, en la práctica profesional, enfrenta la atención a la diversidad. Estas percepciones también están en relación a un conjunto de variables referidas a la edad que tienen, ya que, a menor edad, mejor criterio sobre la inclusión de la diversidad en el sistema educativo; a la experiencia docente, pues de igual manera, los docentes con mayor experiencia pueden manejar mejor a estudiantes con dificultades para aprender o relacionarse.

Las políticas inclusivas son vistas por los estudiantes y egresados como un reto que de inmediato la UNACH debe trabajar, como son el tema de mejorar las instalaciones, edificios, ascensores, baterías sanitarias baños, auditorios, para que se conviertan en ambientes seguros para todos.

En lo que tiene que ver con las competencias procedimentales, en general, los estudiantes desconocen sobre los planteamientos de atención a la diversidad, inclusión educativa, programas y servicios de apoyo a la inclusión, estrategias didácticas y mecanismos de apoyo al proceso inclusivo como redes de apoyo de docentes, instituciones y padres de familia. El aspecto que se revela positivo, es el que hace referencia a las funciones del docente inclusivo.

Los resultados de los egresados investigados, indican que obtuvieron un nivel aceptable de desarrollo de competencias procedimentales, realidad que, en la práctica, les ayuda a aplicar sus conocimientos y actitudes para

enfrentar diferentes retos en el ámbito educativo. La formación inicial se convierte en el primer paso dentro de los retos que debe asumir. Poner en juego habilidades de atención a la diversidad conlleva una formación continua, durante toda su vida profesional.

El docente formado bajo esta perspectiva, no es capaz de afrontar con éxito el proceso inclusivo. Su rol seguiría encaminado a las tareas que cumple un docente tradicional, enfocado en la homogeneidad, en el individualismo como práctica pedagógica, en la evaluación sumativa, rígida y descontextualizada respecto a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Finalmente, en relación a lo que afirma Echeita (2018), los resultados presentados tanto por estudiantes y egresados señalan que, se requiere de esta manera una preparación, que conlleve a conocer las características de los aprendices antes de iniciar el proceso de enseñanza, que dé respuestas educativas a esa diversidad; que desarrolle actitudes de aceptación de la heterogeneidad en el aula. La formación para la atención a la diversidad en la FCEHT, debe ser un continuo proceso de transformación de los docentes y, además, una permanente construcción y reconstrucción del cognitiva que parte desde el dominio de conceptos, la diversificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, la implementación de recursos y tecnología y la colaboración entre profesionales como alternativa de responsabilidad compartida frente al proceso.

## **Resultados de la Entrevistas a Expertos Informantes**

Los resultados obtenidos en este apartado, son producto de la recolección de información de entrevistas en profundidad a cuatro expertos en el ámbito de estudio. Se efectuó el análisis cualitativo del contenido, mediante la categorización e interpretación descriptiva y además, la relación categorial de la información, con apoyo en el programa computacional ATLAS.ti (Varguillas, 2005: 106).

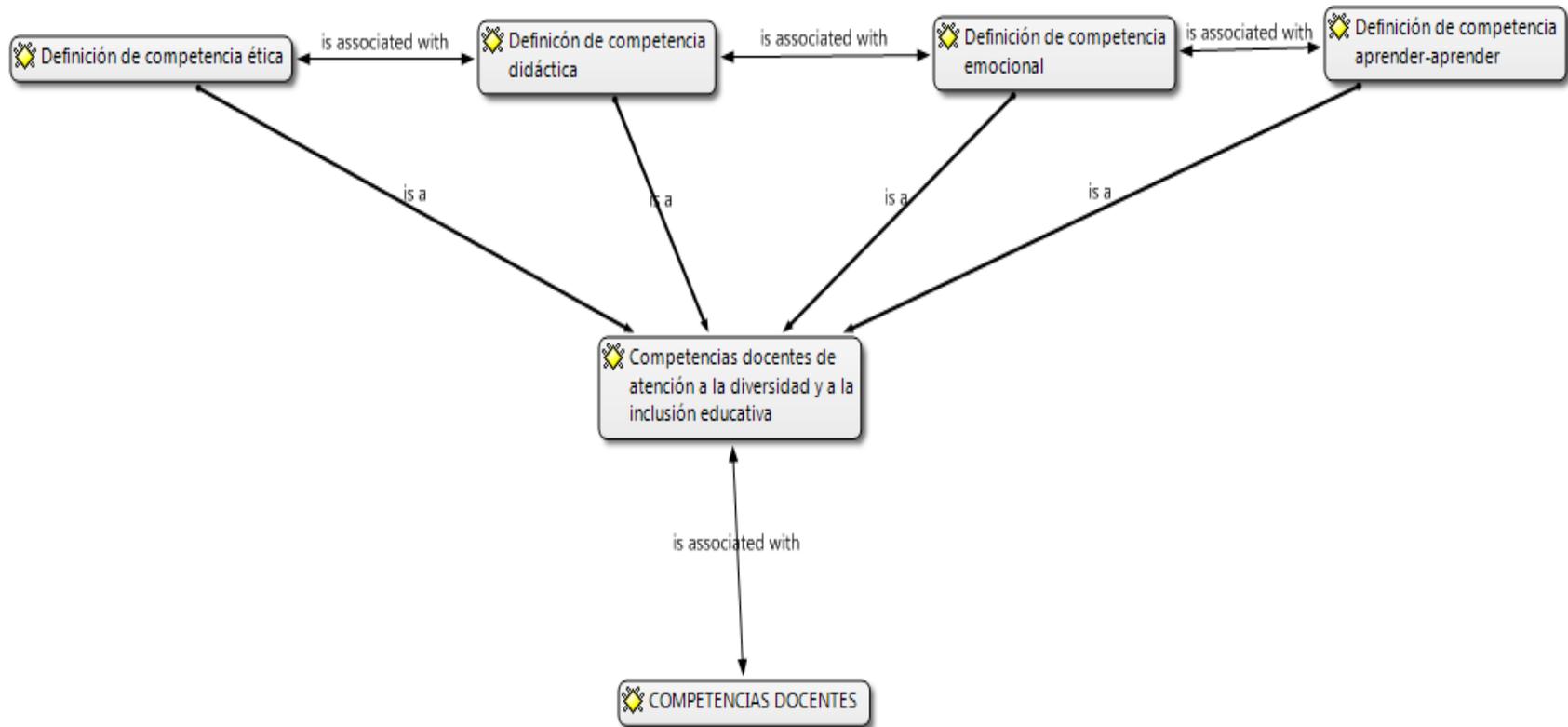
La interpretación de las entrevistas se realizó en función del cuarto objetivo de la investigación y del marco teórico que fundamenta la misma. Por su parte Martínez (1998) señala que el procedimiento para análisis de contenidos consiste en seleccionar o extraer unidades de análisis de un contexto, a las que la investigadora les asigna códigos. Luego se presentan los hallazgos para formular los conceptos.

En este sentido, el propósito es la construcción de una propuesta teórica sobre el Modelo de Formación Inicial a docentes para desarrollar competencias en atención a la diversidad e inclusión educativa.

El procesamiento de las entrevistas se realiza en cuatro etapas, refiriendo lo expuesto por Varguillas (2006: 82, 83): análisis e interpretación de los datos, creación de redes e interpretación analítica (teorización).

## Fase II: Construcción de redes categoriales

Figura 4: Red categorial de Competencias Docentes



Elaboración propia

### ***Fase III: Constructo hermenéutico: Competencias Docentes para la atención a la diversidad***

El constructo competencia según Aguado, Blanco, Echeita y Leiva (2018), es un concepto que se transforma continuamente y que tiene varios significados. Por una parte, se refiere a los valores que deben desarrollar, como el respeto, la valoración, la empatía, sensibilidad apertura mental, valoración hacia las diferencias, capacidad de reflexión crítica sobre la propia práctica para identificar los aspectos que pueden limitar el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes. Por otra, al conjunto de habilidades necesarias para utilizar metodologías en relación a las características de los estudiantes como las competencias de diseño de situaciones de aprendizaje que sean accesibles para todos. A la vez significa una comprensión profunda de todos los fundamentos de la inclusión y de la diversidad, así como la capacidad de trabajar colaborativamente y en red con otros. Se requiere para ello también un nivel de dominio cognitivo de contenidos relacionados a la inclusión educativa. Es decir, las competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa, son más que una simple acumulación de conocimientos, o habilidades, ya que las actitudes y valores (saber ser y estar), son trascendentales para generar experiencias significativas de aprendizaje.

Los académicos entrevistados mencionan que las competencias necesarias para el efecto son: competencias didácticas, competencias para aprender a aprender, competencias emocionales, competencias lingüísticas, competencias comunicativas.

Aducen que las competencias emocionales tienen relación con la capacidad de los docentes para utilizar todo tipo de estrategias de inteligencia emocional para educar en aulas felices, en contextos que favorezcan el bienestar, la empatía, el diálogo, el asertividad.

La competencia ética significa comprender y valorar la diversidad como un derecho educativo, el derecho de todos a la educación o a una educación para todos.

La competencia para aprender a aprender, le enfoca al docente a aprender nuevas estrategias, nuevas fórmulas de innovación educativa y de actualización, es decir de formación permanente.

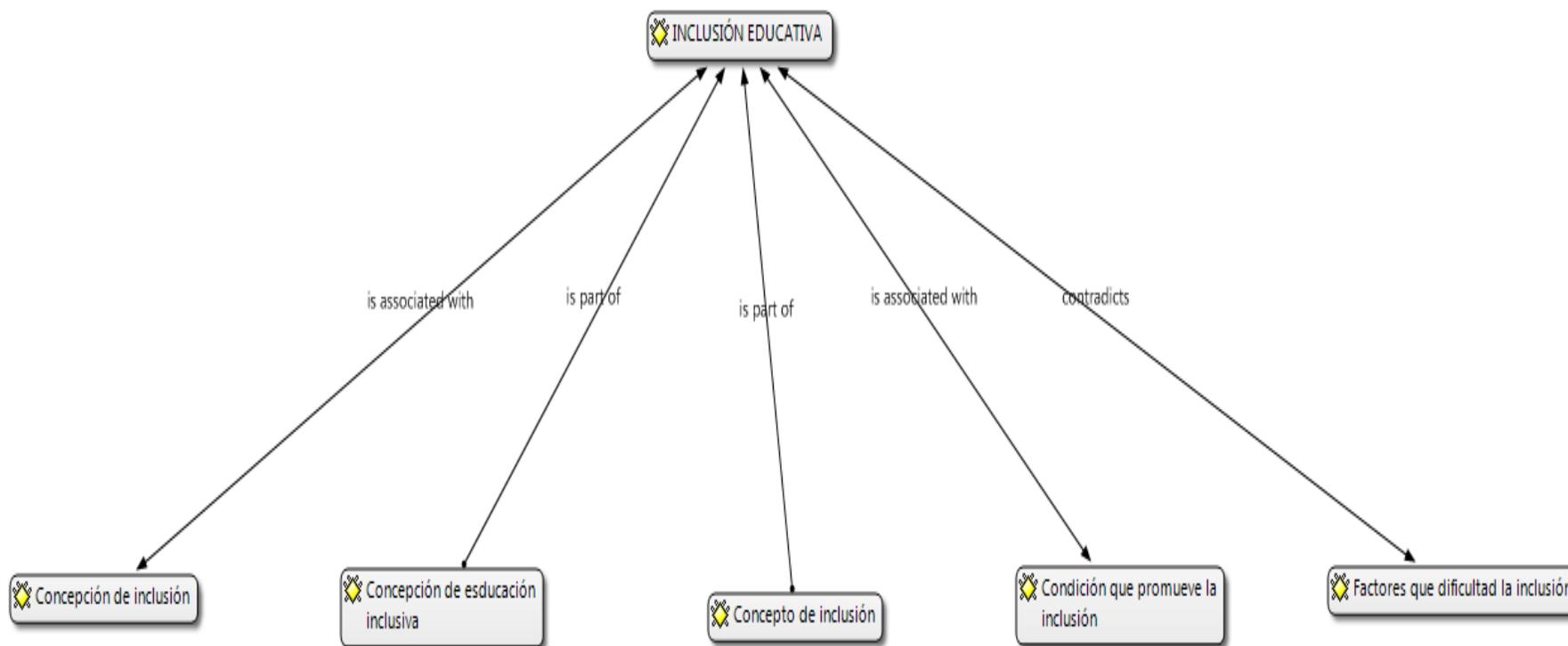
La competencia didáctica, es decir que sea capaz de aplicar una didáctica de la escuela inclusiva, una didáctica de la inclusión que le provea de herramientas metodológicas y conceptuales que supongan que puedan trabajar con la diversidad.

**4.4.1.26. Segunda Categoría: Atención a la Diversidad en el aula.**

**Fase I: Análisis e interpretación**

**Fase II: Construcción de la Red categorial: Inclusión Educativa**

Figura 5: Red categorial de Inclusión Educativa



### ***Fase III: Constructo hermenéutico: Atención a la diversidad e Inclusión Educativa***

Blanco y Echeita (2018) indica que la atención a la diversidad es un concepto dinámico y cambiante que se ajusta a muchas situaciones de la vida y de la educación. Cada persona es única y se desarrolla en contextos y culturas también diversas, por tanto, existen tres tipos de diversidad: la social, la individual y la intra individual, que es la que se va teniendo a lo largo de la vida.

Blanco (2018) aduce que la diversidad social e individual básicamente hace referencia a todo, a género, etnia, cultura, procedencia, capacidad u orientación afectivo sexual; también y con más énfasis en el ámbito educativo, alude a factores como el lugar de residencia, el tipo de institución educativa, la forma de aprender del estudiante y por supuesto, la forma de enseñar de los maestros. Por consiguiente, no se limita a la discapacidad o, los problemas de aprendizaje. Esta visión limitada de la diversidad, en función de una supuesta norma, termina por discriminar a los grupos más vulnerables y en el ámbito educativo, a los estudiantes que presentan mayores riesgos de abandono o deserción escolar.

Para la atención a la diversidad no existen recetas o listados que indiquen caminos únicos para conseguirlo, al contrario, realizar adaptaciones curriculares, utilizar el aprendizaje colaborativo, las redes de docentes e instituciones, las tutorías entre iguales, el diseño universal del aprendizaje e integrar la tecnología al aula, por ejemplo, aportaría mucho (Echeita, 2018).

En consecuencia, como docentes se debe pensar que hay múltiples caminos, como como diferentes son las formas de aprender y los intereses de los estudiantes.

La inclusión es un conjunto de procesos orientados a garantizar en igualdad de condiciones el pleno acceso, la permanencia, el aprendizaje,

la participación y el reconocimiento de la diversidad, prestando especial atención a aquellos que por diferentes causas estén en una situación de mayor exclusión o en riesgo de ser excluidos. De ahí que no puede haber inclusión sin libertad y no puede haber libertad si no hay inclusión.

Blanco (2018) asume además que la inclusión tiene que ver con una educación de calidad para todas y todos, que asegure el pleno acceso de todas las personas a diferentes niveles educativos, pero no solo al acceso sino a la plena participación, al máximo aprendizaje posible y al reconocimiento y valoración de las diferencias.

Se habla de inclusión para referirse a todos los grupos que han sido tradicionalmente excluidos como mujeres, que han sido uno de los segmentos más discriminados, las minorías étnicas, migrantes y otros que han sido vulnerados y rezagados de sus derechos como la educación (Blanco, 2018).

La inclusión tiene fundamentos que deben desarrollarse en profundidad en la formación docente inicial, unos son fundamentos de origen ético y filosófico por tanto entra el tema de derechos. El enfoque de derechos en la educación (Echeita, 2018).

Para que el proceso inclusivo tenga los resultados esperados, se deben garantizar algunas condiciones. Una tiene que ver con poder lograr una actitud favorable y unas representaciones compartidas acerca de qué es diversidad, qué es inclusión. Estos procesos son un derecho y no un privilegio, por consiguiente, lo primero se debe trabajar el tema de concepciones y actitudes (Blanco, 2018)

Leiva (2018) indica que otra condición tiene que ver justamente también con, las propuestas metodológicas, el cómo enseñar a aprender a la diversidad y este es un desafío muy grande porque también ahí predomina el hecho que, en la educación superior predominan enfoques de enseñanzas tradicionales que no son muy adecuados para dar

respuestas a la diversidad. Entonces, el centro de la atención a la diversidad, son las metodologías, las formas de organizar el aula, y la forma de valorar a los estudiantes.

De ahí que la inclusión requiere un sistema de apoyos que trabaje y colabore con los docentes, pero que no pueden provenir solo del área de educación o de los profesionales de apoyo, se requieren otros perfiles que no sean solo de la educación especial. Se debe contar, además, con trabajadores sociales, psicólogos, antropólogos, y un sistema de apoyo integral que pueda colaborar con los docentes para atender la diversidad.

#### **4.4.1.27. Tercera Categoría: Modelo de Formación**

##### **Fase I: Análisis e interpretación**

##### **Subcategoría Consideraciones curriculares del modelo**

Los resultados obtenidos en este apartado, son producto de la recolección de información de entrevistas en profundidad a cuatro expertos en el ámbito de estudio. Se efectuó el análisis cualitativo del contenido, mediante la categorización e interpretación descriptiva y además, la relación categorial de la información, con apoyo en el programa computacional ATLAS.ti (Varguillas, 2005: 106).

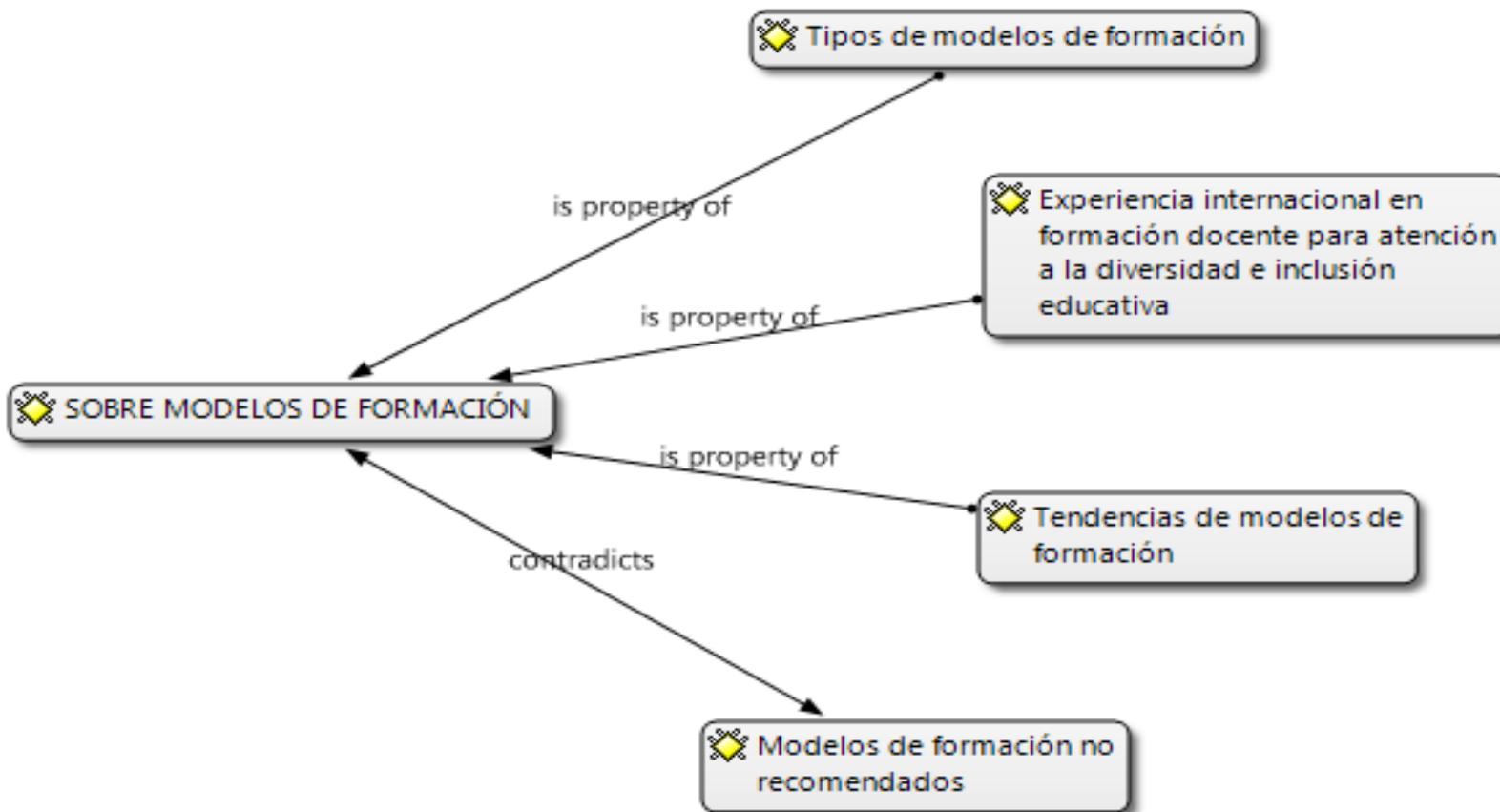
La interpretación de las entrevistas se realizó en función del cuarto objetivo de la investigación y del marco teórico que fundamenta la misma. Por su parte Martínez (1998) señala que el procedimiento para análisis de contenidos consiste en seleccionar o extraer unidades de análisis de un contexto, a las que la investigadora les asigna códigos. Luego se presentan los hallazgos para formular los conceptos.

En este sentido, el propósito es la construcción de una propuesta teórica sobre el Modelo de Formación Inicial a docentes para desarrollar competencias en atención a la diversidad e inclusión educativa.

El procesamiento de las entrevistas se realiza en cuatro etapas, refiriendo lo expuesto por Varguillas (2006: 82, 83): análisis e interpretación de los datos, creación de redes e interpretación analítica (teorización).

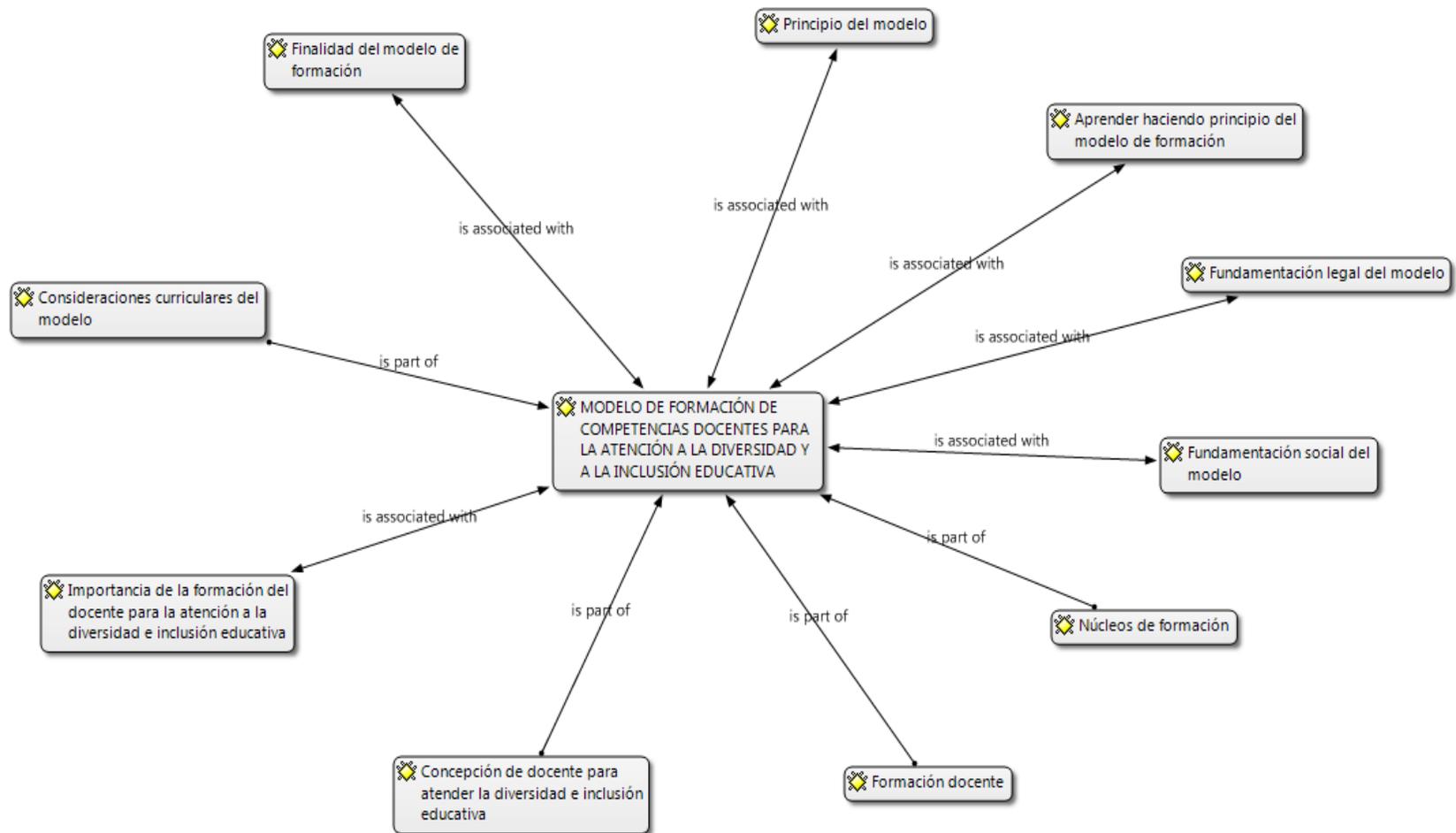
**Fase II: Creación de Redes: Modelo de Formación**

Figura 6: Red categorial Modelo de Formación



Elaboración propia

Figura 7: Red Categorial Modelo de Formación Docente para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa



### ***Fase III: Constructo hermenéutico: Modelo de Formación Docente***

A nivel internacional hay un fuerte movimiento en favor de la inclusión educativa, entonces, este proceso no es un asunto opcional, sino mandatorio, y desde este punto de vista se considera la inclusión educativa de todos los estudiantes es un derecho (Blanco, 2018).

La relación de la formación docente con el contexto en el que se va a enseñar, es importante para vincular la educación con el modelo de sociedad que se quiere construir, para lo cual hay que mirar hacia atrás, saber de dónde venimos y ver hacia adelante, esto es, hacia dónde vamos.

Blanco (2018) manifiesta que, desde la perspectiva de la educación inclusiva, todos los docentes, tendrán que trabajar con diversidad de estudiantes, por lo tanto, deberían estar formados en ese sentido, para contribuir a alcanzar una sociedad justa, partiendo del respeto y de la convivencia con los otros y con la naturaleza.

Por consiguiente, los docentes juegan un papel decisivo para transformar la educación y esto guarda directa relación con las competencias que han desarrollado durante su formación universitaria, pero no solo se refieren a las competencias cognitivas, sino a los valores que deben desarrollar, a las habilidades necesarias para utilizar metodologías adecuadas, como el aprendizaje colaborativo.

Echeita (2018) sustenta que los componentes o núcleos en torno a los que se organizan un conjunto de iniciativas para alcanzar una mejor formación son en primer lugar la comprensión de la diversidad humana en la que se involucre a todos, docentes, estudiantes, directivos. Es decir, que se desarrollen en los futuros docentes, competencias cognitivas.

El segundo componente es proveerles de metodologías variadas ya que, si se reflexiona que todos los estudiantes son diferentes, también se debe asumir que aprenden de una manera particular, única, singular.

El tercer núcleo es prepararlos para trabajar con otros, compartir experiencias, involucrar a otros docentes en la búsqueda de alternativas para la atención de aquellos estudiantes que presentan necesidades específicas para aprender, fomentar el trabajo colaborativo entre el profesorado.

El último componente, es preparar a los futuros docentes en la actitud de aprender a lo largo de la vida, que siempre investiguen, que no les baste con las competencias desarrolladas en la universidad, que se interesen por la búsqueda permanente. Por consiguiente, la formación docente, requiere adoptar una mirada competencial.

En este contexto, se torna importante una formación docente basada en la contextualización de la educación, con significatividad, y que promueva la comprensividad (Aguado, 2018).

Echeita (2018) indica que, en la formación docente para la educación inclusiva, se aprecian algunos modelos. El modelo de formación colaborativa, en el cual se tratan los asuntos de enseñanza en clases inclusivas desde distintos cursos y donde los estudiantes que serán tutores en centros ordinarios y aquellos que pueden trabajar en centros de educación especial, hacen todas o parte de sus prácticas juntos. Y un modelo *de unificación* o de una vía, donde todos los estudiantes universitarios siguen el mismo currículo que les prepara para enseñar en escuelas ordinarias con un foco claro en la inclusión.

El de múltiples vías, que forma docentes en diferentes especialidades y en el que reciben uno o dos cursos relacionados con educación inclusiva. También se llama de infusión. Es como el té que se pone dentro de una taza de agua y cuando se sumerge, el sabor se difumina en toda el agua.

El modelo de formación es un proceso sistemático, colaborativo, en el cual se tratan los asuntos de enseñanza en clases inclusivas desde distintos cursos y donde los estudiantes que serán tutores en centros

ordinarios y aquellos que pueden trabajar en centros de educación especial, hacen todas o parte de sus prácticas juntos. Y un modelo de unificación o de una vía, donde todos los estudiantes universitarios siguen el mismo currículo que les prepara para enseñar en escuelas ordinarias con un foco claro en la inclusión.

Debería ser un modelo sobre todo comprensivo, un modelo por tanto que atienda a la comprensividad y a la búsqueda de un currículum común, debe ser también un modelo contextualizado, es decir, no sirve un modelo igual para todos. Cada persona, es compleja, cuyo desarrollo depende de los grupos, de los contextos, de los significados que se les da. Por lo tanto, además de los conocimientos científicos, está el marco normativo.

Blanco (2018) reitera que la normativa es una parte importante con personas que tienen experiencia y esa experiencia hay que utilizarla como elemento de significatividad y como elementos básicos de ese modelo, no, por tanto comprensividad, significatividad si tenemos que trabajar con conocimientos que realmente sean fomenten la ventaja relevante, es decir tenemos que intentar promover una formación que realmente sirva a la práctica de los docentes, es decir, contextualización, significatividad, hemos dicho también el otro que era principio como había dicho comprensividad.

Un docente debe aprender a serlo, debe aprender a construirse, a reconstruirse permanentemente, porque lo más importante de un docente no es la asignatura, la disciplina científica sino la persona que tienes delante y tienes que dar respuesta a esa persona y para ello hay que tener formación, competencia, actitud con c, actitud positiva hacia la diversidad y sabiendo que la educación básica tiene que buscar que todo el mundo esté incluido.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 4.5. Conclusiones

1. La construcción del Modelo de Formación Docente \_MDFI- se presenta como una propuesta teórica, de naturaleza hermenéutica que, a través de la organización de un conjunto de elementos, pretende mejorar el proceso de formación inicial de los docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa, con base en el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. Su finalidad es elevar la calidad de educación, en consonancia con los tratados internacionales, la normativa nacional y el derecho a la igualdad, equidad y acceso a una educación superior de calidad.
2. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, no tiene un Modelo de Formación declarado, para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Sin embargo, las perspectivas de diversidad, inclusión, derechos, calidad de educación e interculturalidad, forman parte explícita de la misión en algunas carreras. De manera particular y eventual, en tres de las seis carreras: Psicología Educativa, Educación Básica y Educación Parvularia e Inicial, se orienta laboralmente a los futuros docentes, para trabajar con poblaciones diversas, lo que significa que no existe una conciencia clara de la realidad en las instituciones educativas ordinarias, a las que, por situaciones legales y con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural –LOEI\_ (2011), cada período académico, se matriculan estudiantes con características sociales, educativas, étnicas, entre otras, que demandan respuestas educativas y sociales, acordes con sus necesidades. En cuanto a las asignaturas vigentes en la malla curricular, las tres carreras mencionadas tienen en su malla curricular, materias relacionadas con la educación inclusiva, no obstante, ni el número de asignaturas, ni los contenidos de los sílabos son suficientes para satisfacer esta demanda formativa.

3. En cuanto las percepciones sobre la atención a la diversidad e inclusión educativa, tanto los docentes como los estudiantes, consideran que este proceso se encuentra en un nivel adecuado y, por lo tanto, manifiestan ideas, creencias y valores positivos hacia el proceso. No obstante, y a pesar de los avances en la dimensión política, ya que en el país se cuenta con una fuerte normativa que garantiza el derecho de todos a recibir una educación de calidad, especialmente de las poblaciones vulnerables, la cultura y prácticas inclusivas siguen siendo insuficientes para promover una verdadera educación inclusiva. El punto más débil dentro de dichas prácticas tiene que ver con la infraestructura y los recursos que dispone la FCEHT para atender las características de la población que asiste a sus aulas. En definitiva, se pretende que la diversidad sea considerada en la UNACH, como una fuente de riqueza y una oportunidad para que se aleje de los planteamientos homogeneizantes que la ubican como una amenaza.
  
4. Las competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa que han desarrollado tanto estudiantes como egresados, son: cognitivas, procedimentales y actitudinales. El nivel de desarrollo de las mismas es diferente, ya que, en el caso de las primeras, es bajo el nivel de conocimientos que demuestran en temas diversidad, inclusión, estrategias metodológicas, redes de apoyo, rol del docente frente al desafío de la inclusión. Las competencias actitudinales en las dos poblaciones, se encuentran en un buen nivel ya que manifiestan ideas positivas sobre el proceso. Sin embargo, se evidencia que los egresados que laboran en instituciones educativas tienen actitudes menos favorables, debido a las dificultades que encuentran en la práctica, para responder asertivamente a las demandas de la inclusión. Respecto a las competencias procedimentales, las habilidades desarrolladas por los estudiantes son básicas, requiriendo una revisión del proceso de formación en la parte didáctica, con énfasis en las estrategias para atender la diversidad, diseño de adaptaciones curriculares, elaboración de recursos didácticos,

evaluación educativa, organización de redes de apoyo a la inclusión, entre otras.

5. Los elementos que configuran el MDFI son, los enfoques de diversidad e inclusión; los principios de acceso y calidad, igualdad y equidad, desarrollo integral incluyente, vinculación orgánica con la colectividad y desarrollo biocéntrico; los fundamentos filosóficos, epistemológicos y psicopedagógicos; los ejes de formación pedagógica, didáctica e investigativa y los componentes para su institucionalización en la FCEHT de la UNACH, son la cultura, políticas y prácticas inclusivas.

## **5.2. Recomendaciones**

A continuación, se exponen las siguientes recomendaciones:

1. Que se implemente la propuesta contenida en el Modelo de Formación \_MDFI\_ para responder a las demandas de calidad en la educación superior, lo que a su vez implica fomentar la equidad e igualdad.
2. Que en la Universidad Nacional de Chimborazo se conforme el Observatorio de Buenas Prácticas Inclusivas para que se monitoreen los avances y dificultades del proceso.
3. Que se promuevan programas de formación permanente tanto en Posgrado como en Educación Continua, para garantizar la atención a la diversidad e inclusión en los diferentes niveles educativos.
4. Que se trabaje más sostenidamente por mejorar la accesibilidad en la UNACH con la finalidad que puedan ingresar y participar estudiantes con diferentes características físicas y sensoriales.
5. Que se formen redes institucionales y de docentes que tengan interés por fortalecer los procesos inclusivos.

## **PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA**

### **PROPUESTA PEDAGÓGICA**

#### **MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL\_ MFDI**

##### ***FORMANDO DOCENTES EN Y PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD***

*“La Universidad por sí sola no cambiará la educación, pero la educación no cambiará sin el compromiso de la Universidad”.*

### **Introducción**

En los últimos años, se ha hecho evidente la necesidad de transformar los sistemas educativos, para lograr el desarrollo de todos los estudiantes, especialmente, de aquellos con mayor riesgo de exclusión. El debate se centra entonces en las acciones que las instituciones de educación superior deben desarrollar para asegurar una formación inicial de calidad para los futuros docentes.

A pesar de la complejidad e importancia de la temática, cabe mencionar que no existe una ruta delineada que determine el camino que se debe seguir para asegurar que la atención a la diversidad e inclusión educativa, formen parte de las políticas y decisiones educativas al interior de las Universidades. Han sido iniciativas particulares, orientadas por motivaciones personales, las que han posibilitado acciones para construir las respuestas que la sociedad espera. En este marco, la presente propuesta pedagógica se torna pertinente.

Por consiguiente, el Modelo de Formación Docente Inicial, se presenta como una construcción teórica, de naturaleza holística y descriptiva, que sistematiza los enfoques, principios, fundamentos, y dimensiones necesarias para la formación inicial de docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa. En otras palabras, el Modelo, aspira proporcionar, un conjunto de orientaciones que faciliten la formación de los futuros docentes, para que desarrollen una educación para todos.

La finalidad de este trabajo, es responder a las demandas de calidad educativa, igualdad y equidad en la educación superior ecuatoriana. De ahí que, es una alternativa a los cambios producidos en la educación superior y que han llevado a considerarla, según Herdoiza (2015: 19), "(...) como un bien público, y al conocimiento como bien social, y más recientemente, como derecho humano". Consiguientemente, la atención a la diversidad e inclusión, se inscriben dentro de las demandas impostergables para elevar la calidad de educación, mejorar la formación inicial de los docentes y preparar al sistema universitario para afrontar los retos de una sociedad en constante transformación y desarrollo.

Esta propuesta tiene como referentes, el Modelo Pedagógico y Didáctico de la UNACH y la investigación diagnóstica sobre el modelo de formación que mantiene la FCEHT, las percepciones y competencias acerca la diversidad e inclusión que manifiestan docentes, estudiantes y ex estudiantes de este centro de educación superior y que determinan una forma particular de concebir la educación, enseñar, aprender y relacionarse. Por lo tanto, no se trata de un modelo paralelo, más bien, se trata de una propuesta complementaria para ofrecer un conjunto de lineamientos específicos para la formación inicial de docentes en la FCEHT, bajo los enfoques de la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

Además, dadas las transformaciones sociales que impactan en la forma de aprender, las maneras de enseñar también deben cambiar para adecuarse a la nueva realidad. De ahí que cambiar el modelo de universidad para que se ajuste a los principios de la educación inclusiva supone un reto para la Enseñanza Superior.

### **Justificación e Importancia**

Parecería innecesario justificar la importancia de la formación para la atención a la diversidad e inclusión educativa, no obstante, la Universidad Nacional de Chimborazo, debe afrontar esta demanda educativa y social, mediante procesos de cambio, renovación e innovación pedagógica.

Lo que sí requiere justificación, porque no es la práctica habitual, es que la enseñanza para la atención a la diversidad, sea una prioridad en la UNACH. En este sentido, la educación inclusiva exige un nuevo perfil docente, ya que, desde esta visión, el profesor es el elemento clave del proceso. Es necesario forjar una nueva identidad docente, con competencias pedagógicas, pero especialmente humanas, preparado para diseñar e implementar medidas y estrategias para responder a las características de todos los estudiantes del aula.

El educador debe mirar más allá del aquí y del ahora, de la escuela y del presente, demostrar continuamente con hechos su capacidad de ser y de hacer, trascender en el tiempo y en el espacio. Un educador audaz enciende la llama de la utopía genuina, concentra su mirada y su acción en el futuro, sin olvidar que ese futuro lo tiene en cierta forma entre sus manos. En educación, el educador conforma la columna vertebral de cualquier institución para ejercer las funciones que le corresponden como miembro activo dentro del sistema en el que está inmerso.

Si bien, la formación de calidad a las futuras generaciones de profesores es un componente básico de la misión de todas las universidades, enseñar para la respuesta a la diferencia, no lo es. De esta manera, la UNACH no contempla en su Modelo Pedagógico y Didáctico, el enfoque de la atención a la diversidad e inclusión educativa, tanto para que sus docentes tengan claros los lineamientos para trabajar con la diversidad, mucho menos para que los futuros docentes que se forman en sus aulas, estén preparados para hacerlo.

Según Ortiz (2015), la docencia en Ecuador, es considerada como la profesión de profesiones, ya que los docentes aportan de manera significativa al desarrollo del país. Consecuentemente, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados del aprendizaje, son elementos claves para que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes (OREALC, 2006). Sumado a anterior, Sales (2006) citado en Tony (2016) asume que la diversidad, es un valor intrínseco de la educación y de la vida

misma, lo cual exige un perfil docente que sintonice con los nuevos paradigmas de la educación.

Por consiguiente, la formulación de la propuesta es importante para replantear la formación docente en la UNACH, implementar estrategias organizativas y curriculares para responder a la diversidad, asumir una actitud crítica y reflexiva, valorar las diferencias, desarrollar competencias y aprender a vivir juntos.

La propuesta del Modelo de Formación Inicial para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa se encuentra dividido en cinco partes, en concordancia con los objetivos del trabajo: Conceptos básicos; Enfoques y principios de la educación inclusiva; Componentes de la atención a la diversidad e inclusión educativa; Competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa; y, Proceso de implementación del Modelo en la FCEHT de la UNACH.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Mejorar la formación inicial de docentes en la FCEHT, para que desarrollen competencias en atención a la diversidad e inclusión educativa.

### **Objetivos Específicos**

Los objetivos específicos del trabajo son:

- Describir los enfoques y principios de la atención a la diversidad y la educación inclusiva desde el MFDI.
- Proporcionar los fundamentos filosóficos- epistemológicos, legales y psicopedagógicos que configuran el MFDI.
- Establecer los ejes que orientan la formación inicial docente para el MFDI.
- Determinar las competencias y las características del perfil docente que se aspira alcanzar con el MFDI.

- Definir los componentes que facilitarían la institucionalización del MFDI en la FCEHT de la UNACH.

### **Enfoques del Modelo de Formación Inicial para la atención a la diversidad e inclusión educativa.**

El Modelo propuesto se basa en dos enfoques, que se encuentran expuestos en el siguiente gráfico:

Figura 8: *Enfoques del MFDI*



Elaboración propia, 2018

#### **Enfoque de Atención a la diversidad**

La atención a la diversidad, es un enfoque amplio y complejo que engloba una perspectiva más completa que la de necesidades educativas especiales que hace referencia a la discapacidad y a los problemas conductuales. En la formación de docentes se debe partir del reconocimiento de las diferencias raciales, culturales, lingüísticas, religiosas, entre otras, como un hecho natural. Por consiguiente, la tarea es preparar maestros para trabajar en ese contexto diverso.

Sliwka (2010) citado en el Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADNE, 2011) describe que es necesario que los docentes perciban la diferencia como

un reto y una oportunidad para la que hay que prepararse continuamente. El paradigma de la homogeneidad supone tratar a todos los estudiantes de la misma manera, mientras que el de la heterogeneidad asume que el docente debe ajustar las respuestas a las diferencias de los alumnos.

A su vez, en enfoque de atención a la diversidad permitirá mejorar la calidad de educación, a través del cambio del cambio de la cultura profesional docente, es decir a través de la reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional, en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. Fortalece a su vez la colaboración entre docentes, como estrategia de actuación para el desarrollo institucional y de los estudiantes en el aula.

De ahí la importancia de formar docentes reflexivos, críticos, éticos, comprometidos con su función y proactivos (Arnaiz, 2003 en Durán y Giné, 2011).

### **Enfoque de inclusión educativa**

El enfoque inclusivo, asume que los valores son el principal motor que mueve en la educación inclusiva, según lo exponen Durán y Giné (2011) citando a Booth (2009). Los autores coinciden en la necesidad de apreciar a todos los alumnos, y trabajar por la equidad e igualdad. De esta manera, la formación del profesorado, es en primer lugar un asunto de desarrollo de valores, cambio de creencias y actitudes hacia la diversidad. En otras palabras, supone una nueva forma de entender y pensar la educación.

El Modelo propuesto, se basa en Acuerdos y Declaraciones sobre Educación para Todos suscritos por organismos internacionales, en la normativa vigente en la Constitución Política 2008, en los lineamientos y orientaciones sobre calidad e igualdad para la educación superior de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología – SENESCYT (2008), en las políticas del Consejo de Educación Superior- CES-, y del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CEAACES-, del país, y en los Modelos Educativo, Pedagógico y

Didáctico de la Unach (2015), así como en los nuevos desafíos de la educación superior a nivel mundial. Así pues, la educación inclusiva se basa en la perspectiva de los derechos humanos que reconoce que todos los ciudadanos pueden participar en todos los contextos y situaciones.

Supone también, ampliar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos (Durán y Giné, 2011). En otras palabras, significa sustituir las categorías ligadas a las necesidades educativas especiales y discapacidad, por la idea de barreras para el aprendizaje y la participación. Esto resolvería la idea equivocada respecto a que la inclusión está centrada en el alumnado con discapacidad y de aquellos que presentan comportamientos disruptivos.

Requiere que, en conjunto con las autoridades, se transforme la cultura, normativa y prácticas en la UNACH, de modo que responda a la diversidad de necesidades de los estudiantes que se forman en sus aulas y a la vez, los prepare eficientemente para responder a la diversidad del alumnado que tendrá en sus aulas.

El éxito del proceso inclusivo se dará en la medida que se garantice una formación a docentes para que desarrollen competencias inclusivas de atención a la diversidad de estudiantes y no sólo a aquellos con discapacidad o dificultades en el aprendizaje. Es importante fortalecer la idea de que la inclusión está comprometida con que los alumnos consigan resultados valiosos y aprendizajes significativos para su vida.

La formación del profesorado para la atención a la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un elemento central del sistema educativo que promueve el cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual que busca el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación

Finalmente, y como afirma Tedesco (2007) en Durán y Giné (2011), el objetivo primordial de la inclusión es aprender a vivir juntos.

### **Principios que orientan el MFDI**

Los principios que sustentan esta propuesta se basan en las relaciones asimétricas, que históricamente se han vivido en la sociedad ecuatoriana, la misma que está constituida por una población diversa y dentro de la cual se encuentran poblaciones que a lo largo del tiempo han sufrido los efectos de la discriminación. Las principales formas de discriminación han sido por género, etnia, situación socio económica, discapacidad, entre las más frecuentes.

De ahí que es importante ofrecer una propuesta cimentada en conjunto de principios, que promuevan una formación profesional responsable y coherente con las necesidades de la sociedad.

### **Principio de acceso y calidad**

Significa que todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación de calidad. Se refiere también al primer nivel de equidad, en el que todos los ciudadanos pueden ingresar a una institución educativa, sin que sus condiciones personales o sociales, influyan de alguna manera. Además, la educación de calidad quiere decir que se asegure el máximo desarrollo de sus capacidades. Por consiguiente, la FCEHT de la UNACH debe asegurar el acceso y la atención de calidad a poblaciones consideradas rezagadas o con menos oportunidades para realizar sus estudios de tercer nivel.

### **Principio de igualdad y equidad**

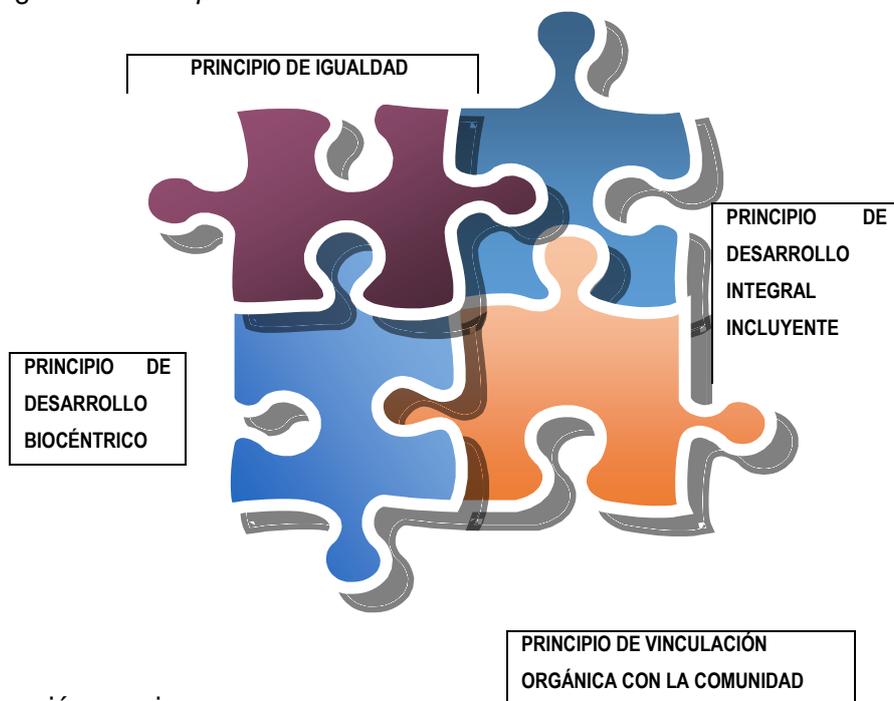
El principio de igualdad se encuentra previsto en la Carta Universal de los Derechos Humanos (1948) que establece, según la SENESCYT, citada por Herdoiza (2015) "(...) que los seres humanos, sean cuales sean sus rasgos comunes o distintivos deben ser tratados como iguales". Consecuentemente, en el contexto educativo, la meta es valorar a todos los estudiantes, por igual, lo cual no significa que todos los estudiantes tengan las mismas características.

En este análisis, igualdad significa el reconocimiento de los derechos de todas las personas, en tanto que equidad quiere decir, dar a cada estudiante lo que necesita, en función de sus características personales y sociales.

### **Principio de desarrollo integral incluyente**

Concibe al docente como un sujeto que trabaja por una sociedad para todos, lo cual implica el derecho de todas las personas a demostrar sus capacidades intelectuales, físicas y artísticas. De esto se deduce la necesidad de la valoración que se debe otorgar a las múltiples manifestaciones, características e identidades, así como la necesidad de promover la participación de todos en las esferas de la vida familiar, escolar y social (Herdoiza; 2015: 23).

Figura 9: *Principios del Modelo de Formación Docente Inclusiva - MFDI-*



Elaboración propia

### **Principio de vinculación orgánica con la colectividad**

Este principio resalta la relación cercana que se debe desarrollar entre el docente y la realidad en la que se desenvuelve. También se conecta con los valores de igualdad y equidad ya que además de desarrollar investigaciones y avances teóricos, los docentes deben valorar a todas las personas, sin importar el ámbito social o cultural en el que se desenvuelven (Herdoiza, 2015).

### **Principio de desarrollo biocéntrico**

Este principio significa una forma distinta de entender la construcción de la formación docente, basada en el paradigma del Buen Vivir, al que según Herdoiza (2015: 23, 24) han aportado movimientos ambientalistas, y de los pueblos y nacionalidades y que reintegra dos sistemas históricamente separados: el sistema cultural y el sistema ambiental. Esta perspectiva cuestiona las bases sobre las que se han construido las civilizaciones occidentales, basadas en la dominación, explotación de unos sobre otros y también de la naturaleza. El docente a través de su función debe contribuir al diálogo de culturas.

### **Fundamentos Teóricos del Modelo**

#### **Fundamentos Filosóficos y Epistemológicos**

La propuesta, tiene su sustento en los fundamentos filosóficos y epistemológicos del Modelo Pedagógico y Didáctico de la UNACH (2014) denominado: “Aproximación Epistemológico-Metodológica desde la Complejidad, para el desarrollo integral de la persona, re articulando la investigación, formación y docencia” (p. 39), que se sustentan en el Pensamiento Complejo de Edgar Morín, que según se expresa en el documento mencionado:“(…) encarna nuestro pilar filosófico a partir del cual queremos hacer dialogar de manera coherente e inclusiva los pilares altamente valiosos de Bruner, Ausubel, Vygotsky y Siemens”.

El pensamiento complejo, sería una forma de “(...) pensar y actuar que busca resolver los problemas de la educación tradicional caracterizada por saberes disociados, parcelados, compartimentados en disciplinas” (UNACH, 2014: 39).

Por consiguiente, es “imprevisible, multidimensional, irreductible a una guía exhaustiva, (...) se atiende a través de sus propiedades emergentes (Método sistémico)” (UNACH, 2014: 39”).

A los fundamentos epistémicos declarados en el Modelo Pedagógico de la UNACH, se suman los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2011), a través de las Epistemologías del Sur que: “(...) reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (p. 12).

En el ámbito universitario, el análisis reflexivo de la realidad está alrededor de la formación para la atención a la diversidad e inclusión educativa, se centra en las decisiones políticas, académicas y administrativas que se toman para garantizar una preparación inicial del profesorado, en y para dar respuesta a las características sociales, económicas, étnicas, religiosas, de género o personales (discapacidad, enfermedad, u otras), de la población que se forma en la FCEHT y a las demandas de las instituciones educativas, que vienen a ser el primer contexto, el más próximo en ser reconstruido por la acción docente, y para de esta manera ayudar a la transformación social, generando relaciones más humanas y justas..

El autor señala cuatro áreas que componen su teoría:

1) “Preguntas fuertes y respuestas débiles” (.), la principal pregunta que de Sousa Santos formula y que todos deberían responder es: ¿es este mundo justo? ¿qué se hace desde las instituciones y aulas para fomentar la justicia? ¿se trata a los estudiantes con igualdad?, ¿se fomenta la equidad? ¿los docentes son formados para la atención a la diversidad e inclusión educativa? ¿la normativa institucional contempla medidas para garantizar la educación de calidad a todos los estudiantes? ¿de qué forma aporta la UNACH a la construcción de una sociedad más justa?

Las respuestas a las preguntas, constituyen el fundamento del primer pilar de la epistemología del sur.

2) “Contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizatorio” (De Souza, 2011) Esto considera que existe discrepancia entre la urgencia por cambiar las cosas y los efectos que se esperan a corto plazo. Llevadas esta forma de ver la realidad, al ámbito educativo, significa que se deben tomar medidas inaplazables para llevar a las aulas el tema de la atención a la diversidad e inclusión educativa, y que los cambios y el impacto que se genere con estas decisiones, no son de efecto inmediato, llevarán un tiempo para ser visualizados, pero su aporte transformará la sociedad, pues la educación superior por sí sola no cambiará la educación, pero la sociedad no cambiará sin el aporte de la educación superior.

3) “Pérdida de los sustantivos” (..), en este aspecto se habla del lenguaje y de sus significados. Tradicionalmente, a las instituciones de educación superior no han podido ingresar determinados estudiantes considerados: “menos capaces” o “aptos” para el aprendizaje. También han sufrido exclusión o discriminación grupos étnicos, de género, o personas con discapacidad. Esto está ligado a los conceptos sobre las posibilidades de aprendizaje y al rol social que juegan. El lenguaje excluyente debe ser sustituido por un lenguaje inclusivo. Términos como: “discapacitados”, “ciegos”, “sordos”, “mudos”, “lisiados”, “paralíticos” “necesidades educativas especiales”, “integración” debe ser sustituido por: “persona, joven con discapacidad”, “estudiante con discapacidad visual, auditiva, motriz”, “barreras para el aprendizaje y la participación”, “inclusión”, anteponiendo la dignidad de la persona a su condición. Lenguaje y pensamiento están ligados estrechamente y expresan formas de pensar y actuar. Un lenguaje positivo construye una sociedad democrática e igualitaria.

4) “Relación fantasmal entre la teoría y la práctica” (2011). Para el autor, existe una relación asimétrica entre estas dos dimensiones. Por una parte, se han creado grandes teorías para explicar la realidad, pero por otra, en la formulación de la misma no han participado grupos minoritarios, los protagonistas, cuyas historias han permitido comprender la realidad. También

se refiere a la discrepancia entre la normativa legal, que establece un marco de derechos para todos los ciudadanos, especialmente para aquellos que a través de la historia han sido objeto de discriminación, y la práctica, que mantiene estas desigualdades.

De igual manera sucede en la formación inicial a los docentes, que siempre ha manifestado problemas de integración entre la formación que reciben en las aulas universitarias y la práctica profesional. Los futuros docentes de las carreras de la Facultad de Educación, ejercerán su función en instituciones a las que acuden estudiantes con diversos tipos de diversidad: personales (discapacidad, problemas de salud); sociales (migración, dificultades económicas); pedagógicos (distintos niveles de motivación, estilos de aprendizaje, relación inadecuada con el docente, inadecuada utilización de estrategias didácticas por parte del docente). Frente a estas u otras necesidades, se debe garantizar la preparación de los docentes para responder a estas demandas.

### **Fundamentos Psicopedagógicos**

El Modelo Holístico –Convergente para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa se sustenta en las siguientes teorías: el Enfoque socio-crítico; el Humanismo y el Constructivismo.

### **Pedagogía liberadora de Freire**

Para Freire, citado por Saúl en Zaric (2012: 164) afirma que:

“La escuela del futuro es un espacio y un tiempo donde se da por excelencia la socialización. Esta escuela que incluirá las tecnologías que se incorporen como mediaciones en el acto de producción del conocimiento, no prescinde del educador. Por lo tanto, es necesario insistir en la necesidad de formación del docente”.

De ahí que se vuelve importante desarrollar en el futuro docente, competencias para saber enseñar y conducir el proceso educativo de los educandos. Además, menciona que el docente debe garantizar el diálogo con los estudiantes, respetarlo, tomar en cuenta su nivel de conocimientos y

experiencias previas dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Manifiesta a la vez Zaric (2012) que, para Freire, el docente posee un valor que lo hace capaz de enfrentarse a sus estudiantes y compartir sus sueños, con disposición para comprender la realidad y transformarla.

La aplicación de la pedagogía Freiriana como sustento del Modelo de formación H-C, está sustentada en la búsqueda de la autonomía de los docentes y en la indagación de sus propios mecanismos de atención a la diversidad. A la par, traduce la necesidad de una formación continua, ya que el proceso de profesionalización, es un acto inacabado que requiere renovarse y reinventarse continuamente.

De esta manera, la formación docente se convierte en el punto de para una educación de calidad, pues en la medida en que los docentes posean las habilidades y destrezas necesarias, se dará respuesta a la población que históricamente ha estado relegada del derecho a una educación de calidad.

### **El Humanismo de Carls Rogers**

Para Zaric citando a Rogers (2012: 150, 151): “La Teoría Humanista, parte del supuesto que la educación es un proceso de comunicación interpersonal, por lo que el objetivo principal es el desarrollo y plenitud de la personalidad del estudiante”. Según el autor, la afectividad es de mucha importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje y conduce por lo tanto a la atención de las características de los estudiantes.

Combs (1979) y Martínez (1983) citados por Zaric (2012: 151) manifiestan que:

“El profesor debe aprender a usar su propio yo. Ningún centro puede formar profesores. Lo único que puede hacer es proveer a los estudiantes de problemas, frentes, información y oportunidades, para que ellos mismos exploren todo lo que esto significa (...)”.

También hace énfasis en los elementos que configuran el estilo educativo del docente, que está compuesto por aspectos personales como la vocación y además sus experiencias antes y durante su proceso de formación. Otro aspecto importante es el carácter anti autoritario en el proceso formativo, lo que

conlleva a la flexibilidad, innovación y renovación, con énfasis en la incorporación de la tecnología en el ámbito. En la Teoría Humanista, el centro de la educación es el estudiante, considerado en primer lugar como un ser humano con necesidades e intereses.

### **Constructivismo de Lev Vigotsky**

De acuerdo al Constructivismo “(...) el conocimiento es producto de un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo” (Zuric, 2012: 152). Según esta teoría, la construcción del conocimiento, independientemente de la naturaleza, se da a medida que el aprendiz interactúa con su realidad y realiza actividades concretamente sobre ella.

Vigotsky introduce un concepto importante, la Zona de Desarrollo Próximo, que es el espacio que hay entre el nivel de aprendizaje real o los aprendizajes previos del estudiante, y el nivel de desarrollo deseado o potencial, por consiguiente, resalta el rol del docente como mediador, guía del aprendizaje (Zuric, 2012). Esta definición es importante en la medida que la incidencia educativa alcanza su máximo nivel. En efecto, la actuación docente frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa, es clave para desarrollar un contexto de equidad e igualdad en el aula, para mejorar la convivencia escolar y social.

El constructivismo social de Vigotsky se sustenta en los siguientes principios, según lo citado en el Modelo Pedagógico de la UNACH (2014):

- El carácter activo del objeto de la Psicología.
- La naturaleza social del desarrollo social y psíquico.
- La unidad de la actividad y de la psiquis.

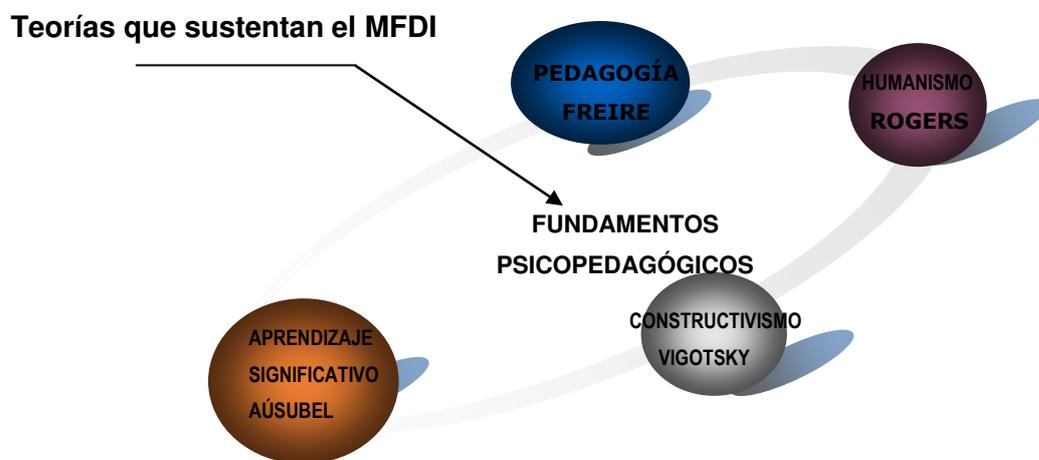
### **Aprendizaje Significativo de David Ausubel**

De acuerdo con Ausubel, citado en el Modelo Pedagógico de la UNACH (2015: 46): “un aprendizaje es significativo, cuando los contenidos se relacionan de

una manera sustancial y no arbitraria, con lo que el estudiante ya sabe”, es decir que todos los aprendizajes tienen un significado para los estudiantes. Por consiguiente, es necesario tomar en cuenta las ideas, necesidades y experiencias previas del estudiante. Para que este aprendizaje significativo se produzca, se necesitan algunas condiciones:

- Considerar los aprendizajes previos que tiene el estudiante.
- Organizar el contenido a aprender, de manera lógica y psicológica.
- La motivación del estudiante.
- El papel del estudiante, realizando diversas actividades durante el proceso de aprendizaje.
- La interacción positiva entre docente y estudiante.
- El aprendizaje esencialmente deductivo, porque parte de un organizador anticipado.

Figura 10: *Fundamentos Psicopedagógicos del MFDI*



Elaboración propia

### **Fundamentos legales**

Respecto a las políticas inclusivas, la atención a la diversidad e inclusión educativa en el Ecuador, se remonta a la aprobación de la Constitución Política del Estado (2008), la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), la puesta en marcha del Plan Nacional del Buen Vivir (2013- 2017), y la materialización de los esfuerzos para

construir igualdad desde la educación superior, a través de la publicación del libro *“Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente (Senescyt, 2015).*

## **Conceptos Básicos del Modelo**

### **Modelo de Formación**

El Modelo de Formación Docente Inicial – MDFI- es una construcción teórica, de naturaleza holística, hermenéutica y de modalidad unificada, que de manera coordinada y coherente, asume los enfoques de diversidad e inclusión y los sistematiza a través de la organización de principios, ejes, fundamentos y componentes, cuyo propósito es que el profesorado formado en la FCEHT de la UNACH, desarrolle competencias para la atención a la diversidad, respondiendo de forma pertinente a las necesidades locales y a las nuevas demandas de la educación superior en el país.

### **Competencias Docentes**

Competencias Docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa son las acciones que un docente ejecuta y que tiene su base en ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores); que comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), y es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades).

### **Atención a la Diversidad**

De ahí que el concepto principal de Atención a la Diversidad que se maneja en este trabajo, es valorar a todo el alumnado, respetando sus características individuales y sociales, pero a la vez, considerando sus necesidades de aprendizaje, para promover una formación inicial que fortalezca la calidad de educación, a través de la equidad y excelencia.

### **Inclusión Educativa**

Es el proceso de a través del cual se ofrecen respuestas a la variedad de necesidades y características de los estudiantes para potenciar su acceso, participación, permanencia, aprendizaje y culminación de la etapa educativa. En este sentido, la educación inclusiva prepara a los sistemas educativos, a las

instituciones y principalmente plantea una nueva formación de los docentes, como una responsabilidad individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora del sistema educativo.

### **Ejes de la Formación Docente Inicial**

En este apartado se presentan los ejes de formación que articulan la formación para la atención a la diversidad e inclusión educativa. Esos son:

1. Eje de Formación en Valores
2. Eje de Formación Pedagógica
3. Eje de Formación Didáctica
4. Eje de Formación investigativa

### **Eje de Formación Docente en Valores**

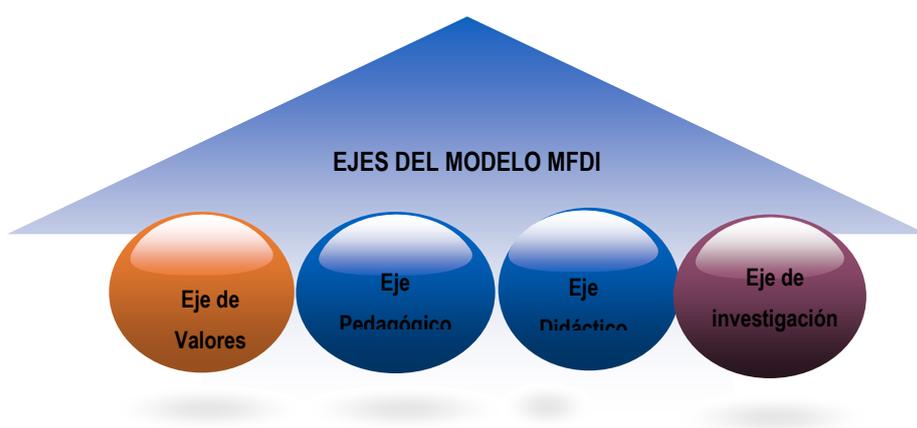
En el MFDI, el desarrollo de valores, actitudes y principios favorables hacia la diversidad y la inclusión, son el centro del proceso formativo ya que las creencias favorables se traducirán en acciones eficaces. Las actitudes se manifiestan e confianza hacia todos, respeto por las características, altas expectativas sobre los resultados del proceso, apoyo a todos, en función de sus necesidades, alegría, amistad y acogida, colaboración en el aprendizaje y en todas las situaciones educativas, colaborativa y se preocupan por su formación permanente (Echeita y Pérez, 2008).

Los principales descriptores que los docentes han desarrollado competencias actitudinales frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa según Echeita (2011: 142):

- Considerar que el aprendizaje académico y social es igual de importante para todos los alumnos.
- Comprender que la comunidad escolar es un contexto social que tiene influencia directa en la autoestima de todos los estudiantes y en su personalidad
- Los estudiantes deben ser vistos como los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

- La relación entre docentes y estudiantes debe de ser de colaboración, cooperación y no de poder o confrontación. Todas las voces deberían tenerse en consideración y la democracia ser un principio guía para la convivencia.

**Figura 11: Ejes de Formación en el MFDI**



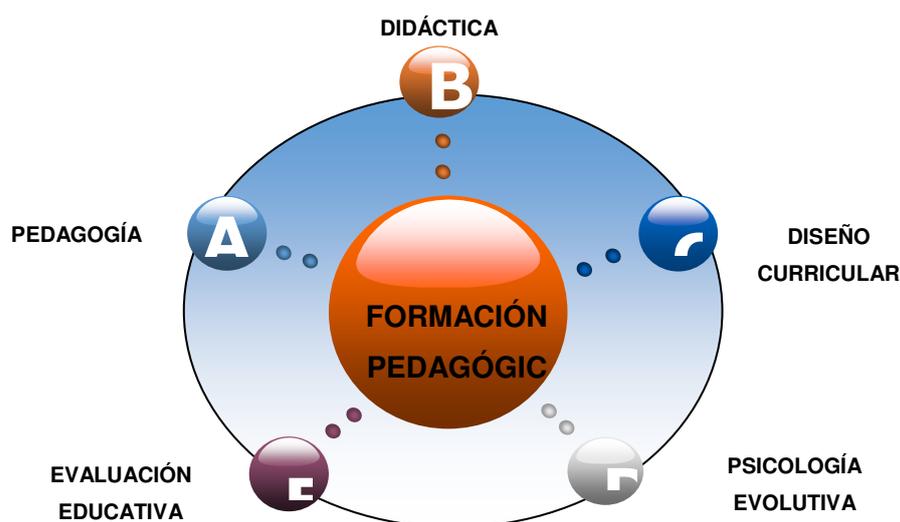
Elaboración propia, 2018

### **Eje de Formación Pedagógica**

La formación docente inicial para la atención a la diversidad e inclusión educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH, debe ser abordada desde lo que Echeita (2013) denomina: modelo unificado, de Infusión o permeable, en el que se incorporan contenidos curriculares y actividades específicas, a las asignaturas de Formación Pedagógica Básica.

Las asignaturas que conforman el Componente de Formación Pedagógica Básica son: Pedagogía, Didáctica, Diseño Curricular, Psicología Evolutiva y del Desarrollo y Evaluación Educativa y son el corazón del proceso curricular formativo.

Figura 12: *Asignaturas de Formación Pedagógica Básica*



Elaboración propia en base a la Malla Curricular FCEHT- 2012.

### **Planes de estudio de la formación**

A través del Currículo se concreta la implementación del Modelo de Formación. El Currículo es considerado como un conjunto de aspectos sociales, pedagógicos, psicológicos, culturales, afectivos, legales que convergen para alcanzar la formación ideal del futuro docente, considerando los enfoques de atención a la diversidad e inclusión educativa.

La flexibilidad del currículo, facilita la respuesta de la formación a las demandas y cambios de la sociedad. Esta plasticidad se evidencia en la capacidad de responder a los intereses, tiempos, ritmos, necesidades de los estudiantes, de las instituciones y del contexto en el que se forman y se desempeñarán.

Además, el currículo debe ser coherente según lo establece el Modelo Pedagógico de la UNACH (2014: 58): "(...) con las funciones sustantivas de la

educación superior: docencia, investigación y gestión (vinculación con la sociedad)” para tener articulación con las necesidades de los estudiantes, del sector productivo- laboral, de las instituciones y organizaciones y en definitiva, con las demandas del contexto social.

A la par, debe ser pertinente para responder a las necesidades del entorno. Algunas características de la pertinencia, expuestas en el Modelo Pedagógico y Didáctico de la UNACH (2015) son:

- a. Guardar relación con las políticas y los programas de planificación nacionales, regionales y locales para que existe coherencia entre lo que la sociedad espera de la Universidad y las acciones que ésta ejecuta.
- b. Estar en contacto con los sectores laborales y productivos para lograr una articulación entre la teoría y la práctica.
- c. Mantenerse actualizado en relación con las nuevas tendencias epistemológicas del conocimiento que sustenta el currículo.
- d. Articularse con los otros niveles educativos.
- e. Fortalecer la identidad local, creando espacios de intercambio de conocimientos, modos de pensar, creer y actuar.
- f. Fortalecer la relación y el contacto con todos, para mejorar la convivencia.

### **Enfoque curricular por Competencias**

El concepto de competencia es clave en el contexto universitario. Fernández Batanero (2012: 14) aduce que: “Podemos caracterizar las competencias como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado”. Fernández Batanero (2016) cita a Perrenoud (2004) quien aduce que una competencia es “...la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones,

etcétera) para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones” (14).

La formación por competencias es sólo un indicativo de las transformaciones que se están produciendo en las universidades a nivel general para responder a las necesidades y los desafíos del nuevo siglo. Esta perspectiva permite incrementar el diálogo entre la universidad y la sociedad, integrarla en la Sociedad del Conocimiento, contribuir a elevar el nivel de vida mundial aportando soluciones a los problemas sanitarios, sociales, educativos, entre otros que están pendientes, son desafíos que señala insistentemente la UNESCO (2009), incluso señala la necesidad de llevar a cabo esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados.

Cabe destacar que la formación por competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa, es una respuesta pertinente a la necesidad de promover una educación más relevante, más efectiva y de carácter práctico e integral, que dista del modelo hasta ahora vigente. En primer lugar, forma parte del enfoque centrado en el estudiante, que revela diferencias significativas con el modelo vigente, el mismo que por su naturaleza tradicional, continúa centrado en el docente que enseña, privilegiando además el contenido por sobre los intereses y necesidades de los estudiantes.

Paz Delgado (2014) en su trabajo doctoral señala que estas competencias deberían desarrollarse durante la formación inicial del profesorado y ser empleadas como base para un desarrollo profesional posterior. El perfil se basa en valores básicos consensuados, considerados esenciales, para todo profesor que ha de trabajar en centros educativos diversos. Estas competencias son:

- Capacidad para valorar la diversidad del alumnado: que la diferencia sea considerada como un recurso y un beneficio para la educación.
- Capacidad para dar soporte a todo el alumnado: los profesores deben tener altas expectativas en lo que se refiere a los logros de sus alumnos.
- Capacidad para trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en grupo son una forma esencial de la labor de todos los docentes.

- Capacidad para desarrollar la dimensión profesional y personal: enseñar es una actividad de aprendizaje; los docentes tienen la responsabilidad de aprender durante toda su vida.
- Por consiguiente, las reformas educativas desarrolladas en distintos niveles educativos asumen el enfoque por competencias. De ahí que, en los últimos años va perdiendo importancia el aprendizaje de conocimientos y se potencia el desarrollo de competencias.

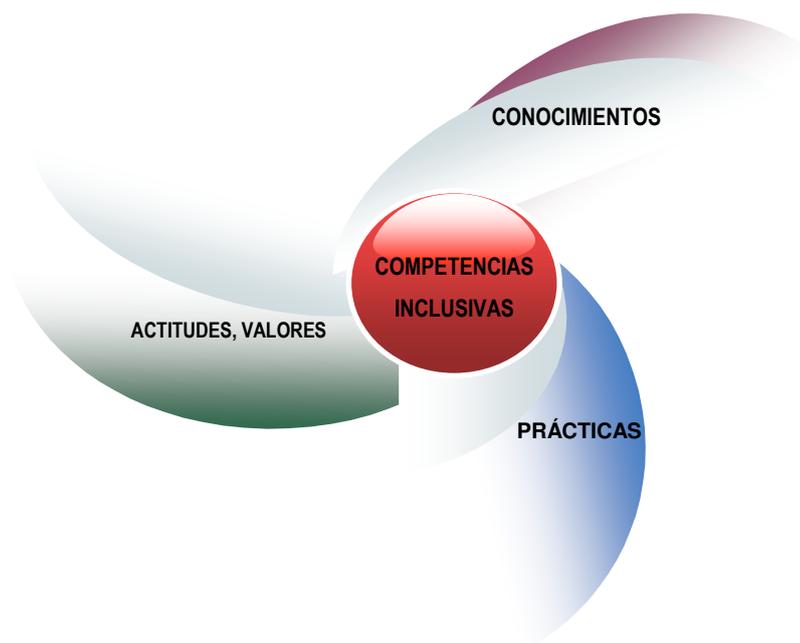
### **A. Competencias para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa**

Las competencias docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa se definen como un conjunto de habilidades que el futuro profesor moviliza y alcanza para: saber, hacer, ser, y relacionarse, en distintos contextos educativos. Es decir, es la capacidad para responder a la diversidad de estudiantes y contextos, desarrollando la inclusión en los centros escolares. Las competencias propuestas a continuación se basan en los cuatro pilares para garantizar una educación de calidad para todos, propuestos por Delors, citado en Zuric (2012) y en el que se establecen cuatro dimensiones del proceso educativo:

- 1.- Aprender a ser:** que guarda estrecha relación con la dimensión afectiva, necesaria para comprender y respetar la diversidad humana.
- 2.- Aprender a conocer:** que se refiere a la construcción de los conocimientos básicos para la atención a la diversidad.
- 3. Aprender a hacer:** que consiste en la aplicación de los conocimientos a través de la utilización de metodologías activas, con el objetivo de solucionar problemas y responder a las necesidades particulares de los estudiantes.
- 4.- Aprender a convivir:** que significa valorar la relación con todos y el enriquecimiento que se produce mediante este proceso.

Un modelo de formación inicial que no considere el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa, sería una propuesta incompleta y descontextualizada de los avances y transformaciones de la educación superior. En consecuencia, y en consonancia con lo expuesto, se proponen las competencias específicas para alcanzar este propósito.

**Figura 13: Competencias inclusivas**



Elaboración propia

*Tabla 43: Competencias Docentes para la Atención a la diversidad e Inclusión Educativa*

COMPETENCIAS ACTITUDINALES	COMPETENCIAS COGNITIVAS
<p>Desarrollar en los futuros docentes, cualidades y valores como: respeto, amistad, tolerancia, comprensividad, alegría, solidaridad y empatía.</p> <p>Desarrollar habilidades para relativizar la propia cultura, considerando que existen otras formas de actuar, pensar, sentir, expresar, vivir.</p> <p>Considerar que el aprendizaje académico y social es igual de importante para todos los alumnos.</p> <p>Comprender que la comunidad escolar es un contexto social que tiene influencia directa en la autoestima de todos los estudiantes y en su personalidad</p> <p>Los estudiantes deben ser vistos como los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>Conocer costumbres, creencias, valores de los alumnos del aula y utilizarlos como recursos didácticos.</p> <p>Comprender el desarrollo evolutivo de niños y adolescentes.</p> <p>Identificar dificultades en el aprendizaje.</p> <p>Reconocer estudiantes con NEE.</p> <p>Elaborar adaptaciones curriculares.</p> <p>Conocimiento sobre Psicología Evolutiva del Desarrollo</p>

<p>La relación entre docentes y estudiantes debe de ser de colaboración, cooperación y no de poder o confrontación. Todas las voces deberían tenerse en consideración y la democracia ser un principio guía para la convivencia.</p>	<p>Conocer sobre estilos y ritmos de aprendizaje</p> <p>Dominio de metodología activa de enseñanza.</p> <p>Elaboración de adaptaciones curriculares.</p>
<p><b>COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES</b></p> <p>Apoyar el desarrollo comunicativo de los alumnos</p> <p>Promover estrategias de autorregulación del propio aprendizaje</p> <p>Promover estrategias para el aprendizaje autónomo</p> <p>Implementar planteamientos personalizados para cada estudiante con</p> <p>establecimiento de objetivos propios para cada uno</p> <p>Promover el aprendizaje cooperativo</p> <p>Utilizar las estrategias de manejo conductual, entre otras.</p>	<p><b>COMPETENCIAS RELACIONALES</b></p> <p>Establecer normas básicas de convivencia en el aula.</p> <p>Crear un ambiente de acogida y aceptación hacia todos.</p>

Elaboración propia basada en Echeita (2015)

## A. Prácticas Pre Profesionales

Además de la formación teórica, es necesario potenciar la práctica pre profesional con la finalidad de integrar estas dos dimensiones y se le permita al futuro docente, enfrentarse a los problemas reales de su profesión y del contexto. Se esbozan las siguientes recomendaciones para lograr una práctica Pre Profesional articulada y orientada a ese propósito.

- Se deben seleccionar instituciones que garanticen ambientes de aprendizaje y respeto a los estudiantes practicantes.
- Se deben escoger/seleccionar a los docentes tutores, mediante un proceso de inducción inicial que les oriente sobre los objetivos y sus funciones en la Práctica Pre Profesional (PPP).
- Los contextos de práctica deben ser diversificados para que los futuros profesores asuman la diversidad como una condición natural del ámbito educativo. Se recomienda que los estudiantes realicen sus prácticas en instituciones rurales, urbano - marginales y urbanas.
- A la par que debe ejecutarse diferentes niveles educativos: inicial, básico y bachillerato. En distintas tipologías de instituciones, de acuerdo a las existentes en el sistema educativo ecuatoriano: por las características de los estudiantes que acuden a ellas: regulares u ordinarias,

especializadas, interculturales bilingües; por el tipo de financiamiento: fiscales y cofinanciadas y además, deberían insertarse en nuevos contextos laborales para los docentes como: centros de privación de la libertad y las aulas hospitalarias.

- El rol de tutor institucional es garantizar a los estudiantes practicantes, experiencias y desarrollo de habilidades profesionales.
- El supervisor institucional debe acompañar permanentemente el proceso, revisando planificaciones, visitando las instituciones, verificando el cumplimiento de las obligaciones tanto del docente tutor como del estudiante practicante. Para cumplir la actividad, deberá tener un número máximo de 10 estudiantes por semestre para que pueda dar un asesoramiento continuo.
- Además del horario de visitas institucionales, se deberá proveer de una carga horaria para asesoramiento a los estudiantes, en la que además de las situaciones formales, se abra un espacio para la reflexión e intercambio de experiencias.

Con seguridad, estos ambientes laborales les proveerán importantes situaciones de aprendizaje, pues solo se aprende a ser docente en la práctica.

### **Eje de Formación Didáctica**

Los métodos de enseñanza impactan en la educación de los futuros docentes por eso es necesario diversificar las estrategias dentro del aula. Las estrategias curriculares tienen como esencia asegurar la calidad de la formación integral de los futuros profesionales a través de los procesos docente, laboral – investigativo y extensionista y, además, tienen la finalidad de garantizar la eficiencia del proceso.

La materialización de las estrategias curriculares requiere de una visión interdisciplinaria, mediante acciones concretas y escalonadas; no es suficiente un diseño adecuado de las estrategias curriculares, si no se garantiza su implementación y funcionamiento sistemático.

En tal sentido, la orientación profesional pedagógica hacia la atención a la diversidad e inclusión educativa, debe iniciarse con la familiarización de los estudiantes con los fundamentos de la pedagogía crítica y la pedagogía humanista; para lo cual es conveniente estudiar los planteamientos de Freire y Rogers respectivamente, y sus principales planteamientos dentro de los cuales considera que la educación es el mayor acto de liberación humana. Debe continuar con el estudio de la Didáctica y en este sentido formarse en varias opciones de métodos y estrategias didácticas para abordar las diferencias en el aula.

Durante la formación de docentes se sugiere a la vez, la transformación del saber, saber hacer, saber ser y saber vivir de los estudiantes en relación con la educación para todos, y su esencia humanista, su carácter preventivo, diferenciado, y desarrollador. Estos propósitos se concretarán mediante el abordaje de las estrategias como contenidos y a la vez como metodologías durante el proceso formativo. Las que se consideran relevantes para el proceso son:

- Aprendizaje Cooperativo
- Aprendizaje Basado en Problemas
- Tutoría entre iguales
- Diseño Universal de Aprendizaje
- Flipped Classroom
- Demostración Guiada
- Estudios de Casos
- Debate
- Juego de Roles
- Clase Magistral Activa, entre otros.

Pero la aplicación de las metodologías no satisface por sí misma las necesidades que puedan presentar los estudiantes. Se deben considerar elementos como:

- Las diferentes habilidades, niveles de aprendizaje, estilos y ritmos e intereses de los estudiantes.

- Diversificar los contenidos, dando varias posibilidades para representar, expresar y evaluar lo aprendido.
- Incluir las TICs.
- Desarrollar la reflexión crítica de las situaciones aprendidas.

### **Eje de Formación Investigativa**

La formación investigativa para la atención a la diversidad e inclusión educativa se vuelve trascendental, debido a que favorece la sistematización de experiencias como estrategia de saber pedagógico que promueve la reflexión del futuro maestro, sobre sus vivencias diarias (Calvo, 2013:15).

Para lograr este propósito se debe ampliar el contexto de prácticas, de instituciones tradicionales hacia espacios educativos que están generando innovaciones, como instituciones que están implementando el modelo de inclusión educativa.

De esta manera, la investigación facilitaría rutas de actuación docente, formas de acompañamiento a estudiantes y mentoría a docentes, ayudaría a identificar necesidades de formación continua, necesidades de intervención, experiencias para organizar el acompañamiento y supervisión para los docentes vinculados al proceso de PPP (Vaillant, 2009 en Calvo, 2013).

### **Características del nuevo docente**

Nada más cierto que formar docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa, no es una tarea fácil. Sin embargo, numerosas experiencias en otros países, inspiran a apostar por ese desafío, en el que el docente es la pieza clave para el éxito del proceso.

El docente del siglo XXI, se enfrenta a nuevos retos y por lo tanto debe asumir roles diferentes a los establecidos. En base al trabajo de Perrenoud (2004: 6), se presentan diez características que configuran el perfil de un docente inclusivo:

1. Organizar y motivar situaciones de aprendizaje significativo.
2. Gestionar el aprendizaje de los estudiantes, considerando sus características.

3. Utilizar metodologías activas y elaborar recursos específicos de apoyo al aprendizaje.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje, en su trabajo y en el de sus compañeros de aula.
5. Fomentar la colaboración entre docentes y entre estudiantes.
6. Utilizar nuevas tecnologías de la información.
7. Implicar a los padres en el proceso educativo de sus hijos.
8. Liderar el respeto hacia la diversidad en el aula en particular y en la institución en general.
9. Afrontar los retos de la diversidad con actitud proactiva.
10. Organizar la propia formación continua, es decir aprender para toda la vida.

### **Componentes institucionales que aportan al Modelo de Formación Docente Inicial**

Figura 14: Componentes institucionales del MFDI



### **Cultura inclusiva**

Tiene referencia con las convicciones, nivel de compromisos, participación, principios, valores, relaciones y clima, que la institución ofrece para generar el proceso de formación inicial de los futuros docentes. Esta cultura institucional inclusiva, se concreta en el aula, cuando el docente valora a todos sus estudiantes por igual, les hace sentir acogidos en la institución y les brinda respuestas educativas considerando sus características y necesidades.

Los valores que dinamizan el proceso inclusivo se presentan en el siguiente gráfico:

Figura 15: Valores que sustentan la cultura institucional



Tomado de: <http://jornaldaqui.com.br/tolerancia-zero/>

### **Políticas Inclusivas**

Se refiere a la normativa, disposiciones y medidas que asumen las autoridades para garantizar la atención a la diversidad en la UNACH y a la vez una formación inicial y continua de docentes para la inclusión educativa.

Dichas políticas podrían concretarse mediante la institucionalización del Modelo y su puesta en marcha para garantizar que se cumpla, por una parte, con el derecho a la educación de todos, y por otra con la urgente necesidad de brindar una formación docente de calidad.

Estas políticas internas deberían considerar aspectos como:

- Adecuaciones al sistema de ingreso de estudiantes con discapacidad.
- Servicio de apoyo y acompañamiento al estudiante con discapacidad
- Servicios de apoyo pedagógico a estudiantes que los requieran.
- Fomento del cumplimiento de los derechos de los miembros de la comunidad universitaria.
- Aplicación de medidas afirmativas y/o de reparación.
- Implementación de mecanismos específicos para enfrentar problemas estructurales que sostienen las desigualdades.
- Registros estadísticos de estudiantes con discapacidad, etnias minoritarias, género, situación socio económica u otra condición que pueda interferir en el acceso, permanencia y conclusión de su carrera universitaria.

### **Prácticas inclusivas**

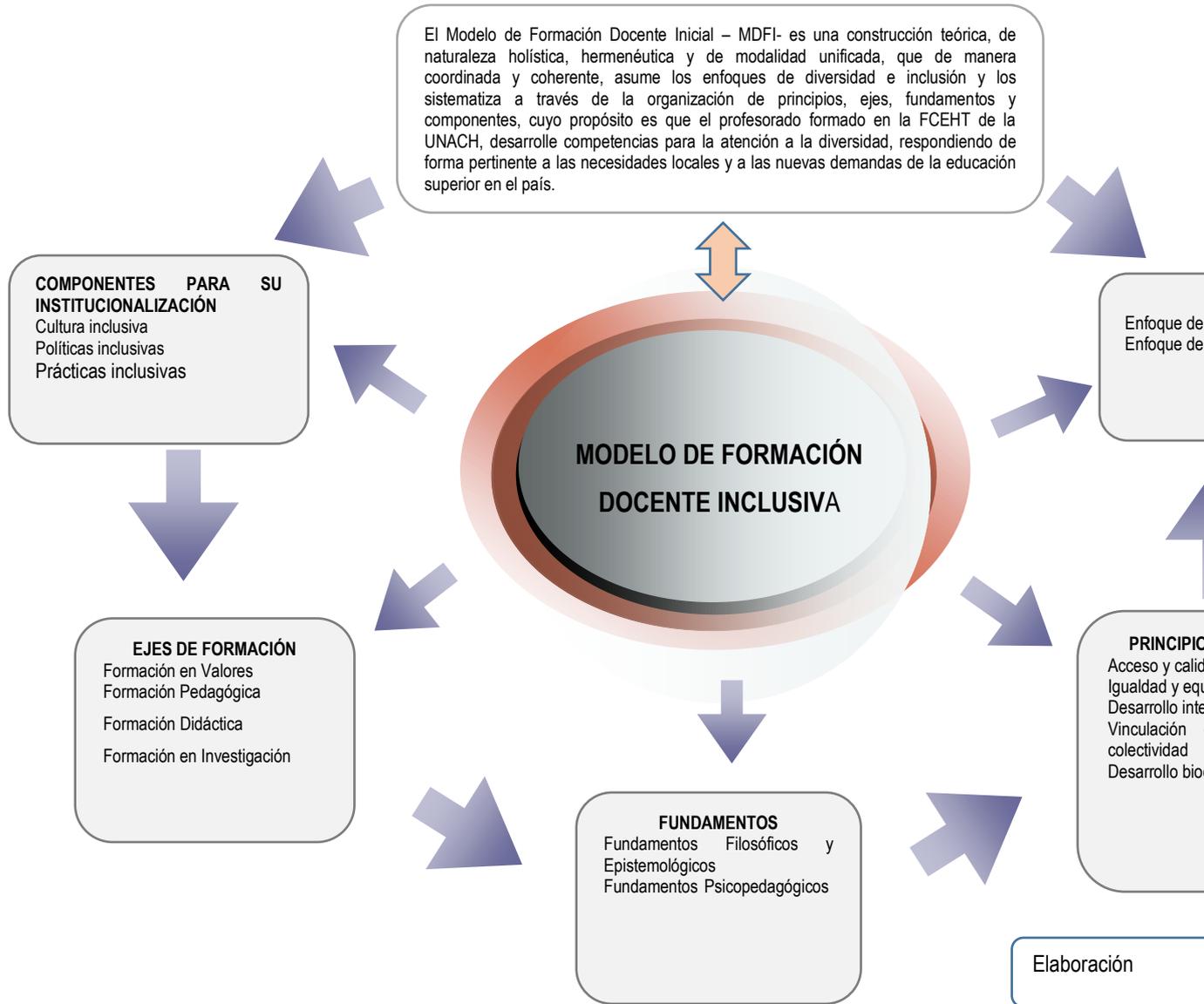
Se refieren a las medidas concretas para implementar al interior de la FCEHT de la UNACH, una formación en y para la atención a la diversidad e inclusión educativa.

Dicha preparación debe proveer a los miembros de la comunidad universitaria, de situaciones concretas, ambientes, infraestructura, uso de tecnología, materiales, para desarrollar las potencialidades educativas, personales, sociales y culturales de todos los estudiantes, con énfasis para los que se encuentren en situación de desventaja.

La atención a la diversidad debe estar presentes en la formación de docentes, pero también en las convicciones de los formadores de formadores. Aunque este debería ser el primer aspecto a trabajar, por las circunstancias se debe realizarlo simultáneamente con la formación de los estudiantes. A continuación, se proponen algunas estrategias para concretar la preparación de los docentes universitarios:

- Sensibilización y capacitación a los miembros de la FCEHT en temas de derechos humanos, diversidad e inclusión, lengua de señas, método braille, género, interculturalidad, discapacidad, estrategias didácticas, inteligencia emocional, neuropsicología, entre otros.
- Elaboración y aplicación de herramientas, metodologías y materiales que consideren conceptos tales como: igualdad, equidad, diversidad, justicia, democracia; paz, convivencia.
- Implementación de recursos pedagógicos y tecnológicos, como bibliotecas.
- Capacitación en metodologías como: Diseño Universal del aprendizaje, Aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, Flipped Classroom, Tutoría entre iguales.
- Capacitación en adaptaciones curriculares.
- También se podrían generar momentos de diálogo, intercambio de experiencias, reflexión sobre las prácticas educativas, planificación y enseñanza colaborativa, entre otras.

Figura 16: Modelo de Formación Docente Inicial – MFDI\_ para la FCEHT de la UNACH



## REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS

### FUENTES IMPRESAS

- Aguado, T.; Gil - Jaurena.; Jiménez, R. y Sacristán, A. (1998). *Un modelo para el diagnóstico u desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación (C.I.D.E). España. ISBN: 84-369-3249-8.
- Aguado, T.; Gil - Jaurena y Mata, P. (2008). *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Revista Complutense de Educación. Vol. 19, núm., 2 (2008) 275-292. España. ISSN: 1130-2496.
- Álvarez, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós.
- Avoro, M. (2015). *Formación del profesorado en competencias interculturales en Guinea Ecuatorial- Malabo*. Tesis Doctoral. Madrid, España. UNED.
- Barrio de la Puente, J. (2009). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación. Vol. 20, núm. 1. ISSN: 1130-2496. Madrid, España.
- Batanero J.; Reyes, M. y Piñero, R. (2014). *Competencias docentes y atención a la diversidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. En: *Calidad de la docencia universitaria y encuestas balance del Plan de Bolonia*. Universidad de Sevilla.
- Blanco, R. (2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México. Revista Electrónica Sinéctica, num. 29.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Madrid, España. RIECE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. 1ª. Ed. Barcelona, España. CEAC.

- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias: claves para avanzar*. Salamanca, España. Amaru.
- Booth, T. y Ainscown M. (2015). *Index for inclusion*. Madrid, España. Fundación FUHEM.
- Casas, J.; Repullo, J. y Donado J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadísticos de datos (I)*. Madrid, España. Aten Primaria.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*. En Marchesi, C.; Coll, C. y Palacios, J. (Comp) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortés, G. (1997). *Confiabilidad y validez de estudios cualitativos*. Nueva Época. Vol. 15.
- Cuenca, R. (2012). *Profesión docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergente*. Foro Educativo; PREAL; Tarea. Lima, Perú. I.S.B.N. 978-9972-235-19-1.
- Declaración Mundial de Educación para Todos. (1990). Jomtiem, Tailandia.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948).
- D'Onoghue, J. (2016). *Aprendizaje docente para la educación inclusiva*. En: *Estado actual de la inclusión en el sistema educativo mexicano*.
- Dconsieracioneelors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España. Santillana/UNESCO.
- Durán, G. y Giné C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. Universidad Central de Chile. Santiago, Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. No. 6.
- Echeita, G. (2012). *Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las Necesidades educativas especiales*. En: *La formación de los docentes y el currículo escolar: la atención a la diversidad y la formación para la convivencia*.

Actas: Comunicaciones y Pósters. Málaga, España. Tendencias pedagógicas No. 19.

Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. En: *Cuadernos del Contrato Social por la Educación- Ecuador*. Quito, Ecuador. Cuaderno 8. Contrato Social por la Educación.

Fernández Batanero, J. (2012). *Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior*. Sevilla, España. Revista de Educación Superior.

Fernández Batanero, J. (2016). *Inclusión y educación superior. Competencias docentes para una educación de calidad en igualdad*. En: *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características y Científicas*. Coords. David Cobos Sánchez, José Gómez Galán y Eloy López Meneses. ISBN: 978-1-943697-11-3.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil. ISBN 85-219-0243-3.

Flick, U. 2007. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España. Morata.

Fuentes, H. y Alvarez, C. s/a. *La formación por la contemporaneidad. Modelo Holístico -Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad Oriente, Cuba.

García Ferrando M. (1993). *La encuesta*. En: García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad.

García, C. (2008). *De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Políticas de inserción en la docencia*. En *Profesión docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Foro Educativo. PREAL - TAREA.

Gomes R. (2003). *Análisis de datos en la investigación*. En: *Investigación social*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Lugar.

Denman, C. y Haro, J. (2002). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora. El Colegio de Sonora.

- Henao, Y. *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Medellín, Colombia. Universidad de San Buena Aventura.
- Herdoiza, M. (2015). *Construyendo igualdad y equidad desde la Educación Superior*. Quito, Ecuador. UNESCO - SENESCYT.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile. OREALC/UNESCO.
- IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. 1995. Beijing.
- Krause, M. (1995). *Investigación Cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos*. Santiago, Chile. Revista Temas de Educación N° 7.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (editors) (2009). *Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN: 978-87-92387-90-5.
- Malla Curricular de la Carrera de Ciencias. (2012). Riobamba, Ecuador. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Malla Curricular de la Carrera de Ciencias Sociales. (2012). Riobamba, Ecuador. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Malla Curricular de la Carrera de Educación Básica. (2012). Riobamba, Ecuador. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Malla Curricular de la Carrera de Educación Parvularia e Inicial. (2012). Riobamba, Ecuador. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Malla Curricular de la Carrera de Educación Básica. (2012). Riobamba, Ecuador. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Malla Curricular de la Carrera de Idiomas. (2012). Riobamba, Ecuador. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Marchesi, A. (2006). *Valores y Competencias del Educador*. España, OEI.
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Bogotá, Colombia. Silogismo.
- Mason, T. (1997). *Urban field experiences and prospective teachers' attitudes toward inner-city schools*. Teacher Education Quarterly.

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Londres. Sage.
- Meneses, E., Cobos, D. y Gómez, J. (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Una Reflexión desde y para el Profesorado*. Editorial: UMET – Innovagogía. ISBN: 978-1-943697-01-4.
- Metas educativas 2021. (2009). *La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*. XII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura. Lisboa, Portugal. OEI.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks. Sage Publication.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Data management and analysis methods*. Londres. Sage Publication.
- Ministerio de Educación de Cuba. (2017).
- Modelo Pedagógico, Educativo y didáctico. (2015). Riobamba, Ecuador. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Mthethwa, GS (2008). Conocimientos y actitudes de los directores con respecto a la educación inclusiva: implicaciones para el currículum y la evaluación. Tesis de maestría. Universidad de Zululandia.
- Nash, T. and Norwich, B. (2010) *The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programme*. Teaching and Teacher Education.
- Parrillas, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.
- Parrillas, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de Educación, núm. 327. España. Universidad de Sevilla.
- Paz, C. (2014). *Competencias Docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. Universidad de Alicante. Alicante, España. Tesis Doctoral.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tercera Edición. Madrid. La Muralla.

- Perrenoud, P. (2006). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PMMI. (2010). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. Europa. EUROPEAN COMMISSION.
- Proyecto Preparing Teachers for Diversity. (2017). Comisión Europea / EACEA / Eurydice.
- Reglamento de Régimen Académico (2013). UNACH, Riobamba, Ecuador.
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks. CA. Sage.
- San Martín, C., Villalobos C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). *Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva*. Revista Calidad en la Educación.
- Saravia, L y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina Estudio realizado en diez países*. Ministerio de Educación. Lima, Perú. DINFOCAD – PROEDUCA-GTZ.
- Schettini, P. y Cortazo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de la Plata. Argentina. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Stayton, V.D. y McCollum, J. (2002). *Unifying general and special education: ¿What does the research tell us? Teacher Education and Special Education*. En: *International Conference on Learner Diversity 2010 Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia* Zalizan Mohd Jelas.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Laarhoven, T., Munk D., Lynch, K., Bosma, J. and Rouse, J. (2007). *A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education*. DOI: 10.1177/0022487107306803.

- Vaillant, D. (2009). *Los docentes en primer plano*. En *Profesión docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Foro Educativo; PREAL; Lima, Perú. Tarea. I.S.B.N. 978-9972-235-19-1.
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G.; Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Primera edición. Barcelona. Editorial Geodisa.
- Veláz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje profesional docente*. Colección Metas Educativas 2021. OEI, Fundación Santillana.
- Wiggins, R. y Follo, E. (1999). Development of knowledge, attitudes, and commitment to teach diverse student populations. *Journal of Teacher Education*.
- Zaric, Sofía. (2012). *Aproximación teórica a un Modelo teórico para la formación Inicial de los docentes de Educación Especial, Preescolar e Integral, desde un enfoque de atención educativa a escolares con Autismo*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Pedagógica Libertador. Maracay, Venezuela.

## **FUENTES DIGITALES**

- Aramburuzabala, P.; Hernández, A.; Uribe, I. (2013). *Modelos y tendencias de la formación docente universitaria*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>. ISSN 1138-414X.
- Araque, N. y Barrio De la Puente, J. L. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de los procesos inclusivos*. Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales, núm. 4. Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en: <http://files.kit-del-docente.webnode.es/200000370-2569326607/Dialnet-AtencionALaDiversidadYDesarrolloDeProcesosEducativ-3632700.pdf>.
- Avendaño, A. (2004). *Procesos de formación de los docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador*. Digital Observatory for higher education in Latin America and the Caribbean. IESALC. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf>.

- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Páginas de Educación. Montevideo, Uruguay. ISSN 1688-7468. Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002)
- Cardona, M. (2005). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/39212449\\_Diversidad\\_y\\_educacion\\_inclusiva\\_enfoques\\_metodologicos\\_y\\_estrategias\\_para\\_una\\_ensenanza\\_colaborativa](https://www.researchgate.net/publication/39212449_Diversidad_y_educacion_inclusiva_enfoques_metodologicos_y_estrategias_para_una_ensenanza_colaborativa).
- Castillo, C. (2013). *La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro*. Rev. Actual. Investig. Educ. vol.15, num. 2. ISSN 1409-4703. Disponible en: [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000200002](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000200002)
- Cheybar E. y Kuri, Edith. (2007). *Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa*. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005013>. ISSN 0188-168X.
- Cohen, L.; Manion, L.; y Morrison, K. (2007). *La triangulación*. En research methods in Educación. London. Croom Helm. ISBN 0-203-02905-4 Master e-book. Disponible en: <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
- El-Ashry, F. (2009). *General education pre-service teachers' attitudes toward inclusion in egypt. A dissertation presented to the graduate school of the university of florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy*. University of Florida. Disponible en: [http://etd.fcla.edu/UF/UFE0024244/elashry\\_f.pdf](http://etd.fcla.edu/UF/UFE0024244/elashry_f.pdf)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades*. Disponible en [https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages\\_TE4i-policypaper-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4i-policypaper-ES.pdf)

- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., y Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social. Sección 3. Perspectivas educativas frente al desafío de la diversidad del alumnado*. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. [Cursos UAMx] Disponible en: <https://www.edx.org/school/uamx>.
- Díaz, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>. ISSN 1315-883X.
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Butlletí LaRecerca. ISSN: 1886-1946. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fernández Batanero, J. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 15, Núm. 2, Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>.
- Guba, E. y Lincoln, I. 2002. *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Compilación. Disponible en: [http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7\\_Guba\\_Lincoln\\_Paradigmas.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf)
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Santiago, Chile. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Juárez, J.; Comboni, S.; Garnique, F. (2010). *De la educación especial a la educación inclusiva*. Argumentos [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960003>.
- Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Málaga, España. Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16851717.pdf>
- López Melero, M. 1995. *La educación intercultural: la diferencia como valor*. Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima, Perú. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Miguel%20L%C3%B3pez%20Melero.pdf>.
- Luque, P. (2016). *La formación del docente en la educación inclusiva universitaria*. RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad – Sociedad. disponible

- en: [file:///C:/Users/SYSTEMarket/Downloads/31-25-53-1-10-20170410%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SYSTEMarket/Downloads/31-25-53-1-10-20170410%20(1).pdf)
- Maldonado, V. (2013). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. Recuperado en 10 de julio de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es).
- OCDE, Centro de México. (2005). *Panorama de la Educación 2005. Breve nota sobre México. Unesco, PRELAC. Protagonismo Docente en el cambio Educativo*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Ortiz, M.; Crespo, C.; Ish, E. y Fabara E. (2015). *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*. Quito, Ecuador. ABYA YALA, Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en: <https://documentop.com/reflexiones-sobre-la-formacin-17septiembre2015pd>
- Paz, C. (2014). *Competencias Docentes para la atención a la diversidad: Investigación- Acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. Alicante, España. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis\\_paz\\_delgado.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf)
- Pérez, G. 2007. *Desafíos de la investigación cualitativa*. Universidad Nacional a Distancia. Chile. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/237798499\\_DESAFIOS\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CUALITATIVA](https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA).
- PRELAC (2005). *Protagonismo docente para el cambio educativo*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Disponible en: <file:///C:/Users/SYSTEMarket/Desktop/Tesis%20IE/Dra%20Ofelia/Prelac.pdf>.
- Prada Rodríguez, D. (2014). *Evolución del concepto de atención a la diversidad*. Tesis de grado. Universidad de Valladolid. España. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8404/1/TFG-O%20399.pdf>.
- Rodríguez, E. 2007. *Una aproximación a los conceptos: paradigma, modernidad y posmodernidad*. Revista Educare. Vol. 11. N.1. Disponible en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/78>.

- Sabino, C. (2010). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*. Disponible en: <https://bloquemetodologicodelainvestigacionudo2010.wordpress.com/tecnicas-e-instrumentos-de-recoleccion-de-datos/>.
- Solana Ruiz, D. (1995). *La unidad y la diversidad del hombre en la antropología compleja de Edgar Morín*. Gazeta de Antropología. Artículo 02 . <http://hdl.handle.net/10481/13607> Universidad de Granada. España.
- Sousa Santos de, Boaventura. (2011). *Introducción: a las Epistemologías del Sur*. Foro de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)
- Tony, I. (2016). *La diversidad como valor. La educación inclusiva como herramienta para la mejora de la calidad educativa*. Idea aldizkaria 45. Revista idea N° 45. Navarra, España. Disponible en: <http://www.cermin.org/wp-content/uploads/2016/06/Art%C3%ADculo-119-126.pdf>.
- UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*, París, UNESCO. <http://unesco.cl/pdf/educacion/Escuelas Asociadas buenas practicas educacion calidad.pdf> Consultado el 28 de noviembre de 2017.
- UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*, París, UNESCO. <http://unesco.cl/pdf/educacion/Escuelas Asociadas buenas practicas educacion calidad.pdf> Consultado el 28 de noviembre de 2017.
- UNESCO. (2009) Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, Francia. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf).
- Vaillant, D. y Manso, J. (2012). *Tendencias en la formación inicial docente*. Cuadernos de Investigación Educativa [en línea], 3 [Fecha de consulta: 30 de junio de 2018] Disponible en: <file:///C:/Users/SYSTEMarket/Downloads/Dialnet-TendenciasEnLaFormacionInicialDocente-6328425.pdf>
- Van Laarhoven, TR, Munk, DD, Lynch, K., Bosma, J., y Rouse, J. (2007). *Un modelo para preparar maestros de educación especial y educación general para la educación inclusiva*. Journal of Teacher Education, 58, 440-455. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0022487107306803>.
- Varguillas, C. (2006). *El uso del atlas Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL*. Instituto Pedagógico Rural El Mascaró.

Laurus, vol. 12. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en:

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Materiales/Varguillas.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Varguillas.pdf).

Varguillas, C. y Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas de la aplicación de la entrevista en profundidad. Laurus. Vol. 13. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102313.pdf>.

Vélez, X.; Tárraga, R; Fernández, M. y Sanz, P. (2016). *Formación inicial en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España*. Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva. ISSN 1989-4643. Disponible en: [file:///C:/Users/SYSTEMarket/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDeMaestrosEnEducacionInclusiva-5986222%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/SYSTEMarket/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDeMaestrosEnEducacionInclusiva-5986222%20(3).pdf)

Vezub, L. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*. Páginas de Educación. Disponible: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es).

Villanueva, José La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más conciente, crítica y participativa Laurus, vol. 12, núm. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109912.pdf>

Yániz, C. s/a. *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado*. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 4. Nº 2 ISBN: 1696-1412 Universidad de Deusto. España. Disponible en: <http://sitios.itesm.mx/va/dide/recursos/docs/competenciacurriculo.pdf>.

## **ANEXOS**

- ANEXO 1. Propuesta Pedagógica
- ANEXO 1. Matriz de Consistencia
- ANEXO 2. Matriz del Instrumento No. 1 Revisión Documental
- ANEXO 3. Matriz del Instrumento No. 2: ESADIE
- ANEXO 4: Matriz del instrumento No. 3: C<sub>2</sub>DADIE
- ANEXO 5: Matriz del Instrumento No. 4: Guion de entrevista en profundidad
- ANEXO 6. Instrumento No. 1: Ficha de Revisión Documental
- ANEXO 7: Instrumento No. 2: ESADIE
- ANEXO 8: Instrumento No. 3: C<sub>2</sub>DADIE
- ANEXO 9: Instrumento No. 4: Guion de Entrevista en profundidad
- ANEXO 10: Fichas de Validación de Expertos
- ANEXO 11: Registro fotográfico

**ANEXO 1:**

## ANEXO 1: Matriz de Consistencia



### TÍTULO: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

**Objetivo General:** Generar un Modelo de Formación en Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, que aporte al mejoramiento de la calidad de preparación inicial de los estudiantes de la FCEHT en la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba- Ecuador

Objetivos específicos	Categorías (Fuente)	Subcategorías (Fuente)	Técnicas/instrumentos	Informantes/ muestra	Diseño (fuente)
Analizar el tipo de modelo de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.	Modelo de Formación Docente	Tipos de Modelos de Formación Docente:  Modelo de una vía Modelo de dos vías Modelo de múltiples vías	Análisis Documental / Ficha de Revisión Documental.	Mallas Curriculares de las Carreras	Cualitativa- interpretativa De Campo Longitudinal Unicategorial
Describir las percepciones hacia la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, que tienen estudiantes y docentes de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.	Percepciones frente a la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	Cultura Inclusiva (Instrumento 2) Políticas Inclusivas (Instrumento 2) Prácticas inclusivas (Instrumento 2)	Encuesta / Escala Situacional de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	Estudiantes y Docentes	Cualitativa- interpretativa De Campo Longitudinal Unicategorial
Identificar el nivel las competencias docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que han desarrollado los estudiantes de	Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	Conocimientos sobre la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (Instrumento 3)	Encuesta /Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la	Estudiantes y Egresados	Cualitativa- interpretativa De Campo Longitudinal Unicategorial

<p>la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.</p>		<p>Actitudes y creencias acerca de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (Instrumento 3)</p> <p>Habilidades para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa. (Instrumento 3)</p>	<p>Diversidad e Inclusión Educativa</p>		
<p>Proponer un Modelo de Formación en Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa para la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.</p>	<p>Propuesta: "Modelo holístico- convergente de formación docente en y para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.</p>	<p>Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa. Modelo de Formación, Percepciones sobre la atención a la Diversidad e Inclusión Educativa Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa. Modelo de Formación para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.</p>	<p>Entrevista en Profundidad / Guion de entrevista</p>	<p>Expertos Internacionales</p>	<p>Cualitativa- interpretativa De Campo Longitudinal Unicategorial</p>

Elaboración propia



## ANEXO 2: Matriz del Instrumento No. 1: Ficha de revisión documental

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Ítems	Instrumento	Informante(s)/ámbito o lugar
Analizar el tipo de modelo de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.	Modelo de Formación Docente	Tipos de Modelos de Formación Docente (Instrumento 1)	1	Matriz de Revisión Documental.	Mallas curriculares

Elaboración propia



### ANEXO 3: Matriz del Instrumento No. 2 -ESADIE

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Ítems	Instrumento	Informante(s)/ámbito o lugar
Describir las percepciones frente a la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, que tienen estudiantes y docentes de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.	Percepciones frente a la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	Cultura Inclusiva (Instrumento 2)	1,2,3,4,5,6,7,8	Encuesta / Escala Situacional de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	Estudiantes y Docentes
		Políticas Inclusivas (Instrumento 2)	9, 10,11,12		
		Prácticas inclusivas (Instrumento 2)	13,14,15,16,17,18, 19,20,21,22,23		

Elaboración propia



### ANEXO 4: Matriz del Instrumento No.3.- C2DADIE

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Ítems	Instrumento	Informante(s)/ámbito o lugar
Identificar el nivel las competencias docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que han desarrollado los estudiantes de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.	Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	<p>Conocimientos sobre la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (Instrumento 3)</p> <p>Actitudes y creencias acerca de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (Instrumento 3)</p> <p>Habilidades para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa. (Instrumento 3)</p>	<p>1.2.3.4.5.6.7.8.9.10</p> <p>11,12,13,14,15,16,17,18,19,20</p> <p>21.22.23.24.25.26</p>	Encuesta /Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	Estudiantes y egresados

Elaboración propia



### ANEXO 5: Matriz del Instrumento No.4 Guión de entrevista

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Ítems	Instrumento	Informante(s)/ámbito o lugar
Proponer un Modelo de Formación en Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa para la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.	Propuesta: "Modelo holístico-convergente de formación docente en y para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.	Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.	1	Entrevista en Profundidad / Guion de preguntas - grabaciones	Expertos Internacionales
		Percepciones sobre la atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	2,3,4 5.6.7.8.9.10.11		
		Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.	12,13		
		Modelo de Formación para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.	13.15,16,17		

Elaboración propia

## ANEXO 6: Instrumento No. 1: Ficha de Revisión Documental



### INSTRUMENTO No. 7: FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTAL- DISEÑO CURRICULAR

**OBJETIVO:** Analizar el tipo de modelo de formación docente para la atención a la diversidad e inclusión educativa que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.

Subcategorías Carreras	Ciencias Sociales	Psicología Educativa	Ciencias	Educación Básica	Educación Parvularia e Inicial	Idiomas
Misión Campo ocupacional Asignaturas que guardan relación con la atención a la diversidad e inclusión educativa.						

Elaboración propia

## ANEXO 7: Instrumento No. 2: Escala Situacional de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa – ESADIE-



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
UNIVERSIDAD DEL PERÚ DECANA DE AMÉRICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POS GRADO  
INSTRUMENTO No. 2  
ESCALA SITUACIONAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E  
INCLUSIÓN EDUCATIVA - ESADIE

Código:

### OBJETIVO:

El objetivo de la Escala es describir sus percepciones hacia la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, que tienen estudiantes y docentes de la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba-Ecuador.

### INSTRUCCIONES:

- Conteste de manera sincera.
- Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines de investigación.
- Elija una sola opción como respuesta, de acuerdo a la escala de valoración presentada.

### 1. Datos demográficos:

<p><b>Su condición en la UNACH es:</b></p> <p>1. Docente: <input type="checkbox"/></p> <p>2. Estudiante: <input type="checkbox"/></p> <p><b>Género:</b></p> <p>1. Femenino: <input type="checkbox"/></p> <p>2. Masculino: <input type="checkbox"/></p> <p>3. Otro: <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuál? _____</p>	<p><b>Edad:</b></p> <p>_____ años</p> <p><b>Etnia a la que pertenece:</b></p> <p>1. Mestizo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Indígena <input type="checkbox"/></p> <p>3. Afrodescendiente <input type="checkbox"/></p> <p>4. Otra: <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuál? _____</p>	<p><b>Carrera en la que estudia/trabaja:</b></p> <p>1. Ciencias Sociales <input type="checkbox"/></p> <p>2. Psicología Educativa <input type="checkbox"/></p> <p>3. Ciencias <input type="checkbox"/></p> <p>4. Educación Básica <input type="checkbox"/></p> <p>5. Educación Parvularia e Inicial <input type="checkbox"/></p> <p>6. Idiomas <input type="checkbox"/></p> <p><b>En caso de ser Docente, complete esta información adicional:</b></p> <p><b>Su profesión es:</b></p> <p>Docente <input type="checkbox"/></p> <p>Otra <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuál? _____</p> <p><b>Años de experiencia en la docencia:</b></p> <p>_____</p> <p><b>Tipo de diversidad más frecuente en su aula:</b></p> <p>Discapacidad <input type="checkbox"/></p> <p>Etnia <input type="checkbox"/></p> <p>Género <input type="checkbox"/></p> <p>Todas <input type="checkbox"/></p>
---	---	---

### 1. Dimensiones investigadas

Elija una opción como respuesta, de acuerdo a la escala de valoración señalada.

Totalmente en Desacuerdo <b>TD</b>	En desacuerdo <b>ED</b>	De acuerdo <b>DA</b>	Muy de acuerdo <b>MD</b>	Totalmente de acuerdo <b>TA</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

#### Dimensión A. Cultura Inclusiva

<b>A1. Comunidad Inclusiva</b>		<b>TD</b>	<b>ED</b>	<b>DA</b>	<b>MD</b>	<b>TA</b>
1	Los docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicio, se sienten acogidos en la Facultad.					
2	Los estudiantes se ayudan unos a otros.					
3	Los profesores colaboran mutuamente entre ellos					
4	El profesorado y el alumnado se reconocen y se tratan con respeto.					
5	El profesorado favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.					
<b>A2. Valores Inclusivos</b>		<b>TD</b>	<b>ED</b>	<b>DA</b>	<b>MD</b>	<b>TA</b>
6	Se reconoce a la persona como el sujeto y actor central, indistintamente de su condición social, política, religiosa, orientación sexual, capacidades, estilos de aprendizaje etc.					
7	Las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa están basadas en valores de respeto, equidad, democracia, participación.					
8	Se tienen expectativas altas y confianza del alumnado, respecto a su proceso de aprendizaje.					

#### **Dimensión B. Políticas Inclusivas**

<b>B1. Normativa</b>		<b>TD</b>	<b>ED</b>	<b>DA</b>	<b>MD</b>	<b>TA</b>
9	La normativa institucional apoya la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa de estudiantes/docentes que pertenecen a grupos minoritarios (etnia, género, migración, discapacidad).					
<b>B2. Infraestructura</b>		<b>TD</b>	<b>ED</b>	<b>DA</b>	<b>MD</b>	<b>TA</b>
10	Las instalaciones de la Facultad (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.), son físicamente accesibles para todos (personas con discapacidad física, visual, auditiva).					
11	La señalética (edificios, aulas, biblioteca, baños, auditorios, etc.), considera la diversidad e inclusión.					
<b>B3. Formación</b>		<b>TD</b>	<b>ED</b>	<b>DA</b>	<b>MD</b>	<b>TA</b>
12	Las actividades de capacitación del profesorado, consideran cursos, seminarios, talleres u otros, para dar respuesta a la diversidad del alumnado.					

#### **Dimensión C. Prácticas Inclusivas**

<b>C1. Organización del aprendizaje</b>		<b>TD</b>	<b>ED</b>	<b>DA</b>	<b>MD</b>	<b>TA</b>
13	Las clases responden a la diversidad del alumnado.					
14	Las clases promueven la comprensión de las diferencias.					
15	Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.					
16	El alumnado aprende de manera colaborativa.					
17	El profesorado utiliza estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.					

18	El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.					
19	Los Tutores de aula se preocupan de garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.					
<b>C2. Utilización de los recursos</b>		<b>TD</b>	<b>ED</b>	<b>DA</b>	<b>MD</b>	<b>TA</b>
20	El profesorado considera que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
21	El profesorado utiliza recursos tecnológicos para responder a las necesidades de todo el alumnado.					
22	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación del alumnado a partir de su diversidad.					

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Elaboración propia

## ANEXO 8: Instrumento No. 3: C<sub>2</sub>DADIE



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
UNIVERSIDAD DEL PERÚ DECANA DE AMÉRICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POS GRADO  
INSTRUMENTO No. 3  
CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES  
PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA – C<sub>2</sub>  
DADEI

Código:

### OBJETIVO:

El objetivo del Cuestionario es identificar el nivel de competencias docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que ha desarrollado durante su formación inicial en la FCEHT de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador.

### INSTRUCCIONES:

- Conteste de manera sincera.
- Sus respuestas serán utilizadas únicamente con fines de investigación.
- Elija una sola opción como respuesta, de acuerdo a la escala de valoración presentada.

### 1. DATOS DEMOGRÁFICOS

Por favor, llene los datos demográficos que se le solicitan.

<p><b>Su condición en la UNACH es:</b></p> <p>Alumno/a: <input type="checkbox"/></p> <p>Egresado/a: <input type="checkbox"/></p> <p><b>2. Género:</b></p> <p>1. Femenino: <input type="checkbox"/></p> <p>2. Masculino: <input type="checkbox"/></p> <p>3. Otro: <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuál? _____</p>	<p><b>3.Edad:</b></p> <p>_____ años</p> <p><b>4.Etnia a la que pertenece:</b></p> <p>1. Mestizo <input type="checkbox"/></p> <p>2. Indígena <input type="checkbox"/></p> <p>3. Afrodescendiente <input type="checkbox"/></p> <p>4. Otra: <input type="checkbox"/></p> <p>¿Cuál? _____</p>	<p><b>Carrera a la que pertenece:</b></p> <p>1.Ciencias Sociales <input type="checkbox"/></p> <p>2.Psicología Educativa <input type="checkbox"/></p> <p>3.Ciencias <input type="checkbox"/></p> <p>4.Educación Básica <input type="checkbox"/></p> <p>5.Educación Parvularia e Inicial <input type="checkbox"/></p> <p>6.Idiomas <input type="checkbox"/></p>
---	---	---

### 2. COMPETENCIAS

#### Competencia I. Conocimientos sobre la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa

En este apartado se proponen una serie de preguntas. Encierre en un círculo la letra del literal que Ud. Considere correcto.

#### 1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones responde mejor a lo que significa la Atención a la Diversidad?

a.	Si queremos que los alumnos aprendan lo más posible, es decir si buscamos la calidad y que esta oportunidad sea posible para todos, es decir si perseguimos la excelencia, estaremos promoviendo la atención a la diversidad, que supone la equidad en el centro y en el aula.
b.	Si queremos que los alumnos aprendan lo más posible, es decir si buscamos la excelencia y que esta oportunidad sea posible para todos, es decir si perseguimos la equidad, estaremos promoviendo la calidad, que supone la atención a la diversidad en el centro y en el aula.
c.	Si queremos que los alumnos aprendan lo más posible, es decir si buscamos la atención a la diversidad y que esta oportunidad sea posible para todos, es decir si perseguimos la calidad, estaremos promoviendo la equidad, que supone la atención a la diversidad en el centro y en el aula.
d.	Si queremos que los alumnos aprendan lo más posible, es decir si buscamos la equidad y que esta oportunidad sea posible para todos, es decir si perseguimos la atención a la diversidad, estaremos promoviendo la excelencia, que supone la calidad en el centro y en el aula.

2. **¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor lo que es la inclusión educativa?**

a.	La inclusión educativa consiste en garantizar la presencia en las aulas de todos los estudiantes, sin importar sus características sociales, culturales o capacidades, a fin de desarrollar sus potencialidades.
b.	La inclusión educativa es una medida que permite la participación de aquellos estudiantes cuyas capacidades posibilitan el acceso a la escuela, reduciendo el riesgo de deserción o abandono escolar.
c.	La inclusión educativa consiste en garantizar el derecho a la educación a través de procesos que permitan a las personas la máxima participación, presencia y aprendizaje en entornos amigables, a fin de desarrollar sus capacidades.
d.	La inclusión educativa implica delimitar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, considerando sus capacidades.

3. **Determine la respuesta que indique ¿Cuándo un centro escolar es inclusivo?**

a.	Cuando acoge a estudiantes y les permite integrarse a actividades sociales mientras que las de aprendizaje la realizan en aulas de apoyo psicopedagógico.
b.	Es suficiente cuando emprenden, en un curso escolar, la tarea de revisar las barreras y han introducido cambios para alguna de ellas, aunque no continúen el curso siguiente trabajando en esa dirección.
c.	Cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos.
d.	Cuando se integra a estudiantes con necesidades educativas especiales.

4. **¿Cuál de las siguientes expresiones, representa el origen de las barreras para el aprendizaje y la participación?**

	Estas aparecen por la interacción entre las características de los estudiantes y sus contextos; las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.
	Son el resultado de la falta de material didáctico en las aulas.
	Se originan por la inadecuada formación de los docentes, que mantienen actitudes y prácticas tradicionales dentro de sus aulas y que generan limitaciones en las relaciones entre
	Son producto de las dificultades personales que tienen los estudiantes y que limitan sus posibilidades de aprendizaje escolar.

5. **Para dar respuesta a las diferencias individuales en estilos de aprendizaje, capacidad, cultura y/o rendimiento, se requieren un conjunto de medidas. ¿Cuál de las siguientes estrategias didácticas hace referencia al Aprendizaje Cooperativo?**

	El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos.
	La implicación con la comunidad es un factor que acompaña los procesos de mejora escolar y que contribuye a que este cambio sea genuino, duradero y sostenible.
	El asesoramiento entre pares para mejorar la adaptación del estudiantes y su aprendizaje.
	La agrupación de los estudiantes según sus características (estilos de aprendizaje, cultura, capacidad, y/o rendimiento) ya sea en clases separadas o bien en la misma clase.

6. **¿Cuál de las siguientes alternativas debe ser la principal función del docente del aula frente a la atención a la diversidad?**

	Proponer la misma organización de aula, misma actividad, mismo material, mismo tiempo, misma secuencia, misma forma de presentar los contenidos y de comunicar lo aprendido, misma forma de evaluar, misma forma de apoyar.
	Ofrecer variedad de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios, de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido, de apoyos personales al proceso.
	Partir de la consideración de que todos los alumnos tienen la misma base de conocimientos, inteligencias, ritmos de aprendizaje, expectativas e intereses, etc..
	Asumir solo la responsabilidad de la atención a la diversidad sin considerar la presencia de otros adultos (familiares, estudiantes de prácticas, voluntarios, etc.).

7. **¿Cuál de los siguientes programas/servicios favorece la inclusión de un estudiante diverso y que muestra pocos progresos en el proceso de aprendizaje?**

	Enviar al estudiante al DECE para que reciba atención individual y específica.
	Solicitar apoyo a instituciones especializadas externas a la institución educativa.

	Realizar procesos de adaptación curricular para atender las necesidades de aprendizaje y participación del estudiante.
	Remitir al estudiante a la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión – UDAI- para solicitar atención en evaluación/ubicación, intervención, y seguimiento a sus necesidades educativas.

**8. Para dar respuesta a las diferencias individuales se han diseñado diferentes estrategias organizativas para atender la diversidad. ¿Cuál de los siguientes enunciados se refiere al Diseño Universal del Aprendizaje- DUA-?**

	Plantear un currículo, materiales, métodos y entornos, considerando todas las dimensiones de las necesidades educativas de todo el alumnado, de manera que se pueda proporcionar apoyo a cada uno de los alumnos de forma tan apropiada y consistente cómo sea posible.
	El establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda entre los propios alumnos es un recurso de primer orden para facilitar el aprendizaje.
	Equipos reducidos de estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo.
	Los alumnos mediadores, los alumnos acogedores y los círculos de amigos se convierten en estrategias de gran utilidad e impacto para minimizar el riesgo de marginación de ciertos alumnos o alumnas.
	La realización de proyectos educativos, que considere la participación de los alumnos que puedan integrarse al mismo.

**9. Un docente inclusivo es quien construye un aula en donde se establezcan amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia y apoyo mutuo. ¿Cuál es el aspecto que más influye en la construcción de prácticas inclusivas de atención a la diversidad?**

	Prácticas que conllevan la presencia de otros adultos (familiares, estudiantes de prácticas, voluntarios, etc.) realizando actividades en el aula o que sirvan de apoyo en la ejecución de las mismas.
	Contar con una infraestructura y materiales didácticos adecuados.
	La actitud del docente que se manifiesta haciendo sentir bienvenido a cada estudiante que entra en su clase y aprovechando todas las diversidades de sus estudiantes y de sus familias para enriquecer la dinámica de su aula.
	La existencia de personal de apoyo (familiares, estudiantes de prácticas, voluntarios, etc.) que compartan la atención de los estudiantes que presentan mayores dificultades para aprender.

**10. ¿Cuál es el rol de la familia en la red de apoyo a la inclusión?**

	Solicitar atención y vigilar que se garanticen los derechos de sus hijos e hijas.
	Limitar su acceso a la institución para permitir que los docentes cumplan su papel.
	Conseguir de recursos para mejorar las condiciones de atención a la diversidad en el aula inclusiva.
	Implicarse real y activamente en las decisiones vinculadas a la educación de sus hijos, desde una relación igualitaria y responsable.

**3. Competencia II. Actitudes y creencias acerca de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.**

Señale en qué medida la formación que ha recibido en la Facultad de Ciencias de la Educación le ha permitido desarrollar actitudes y creencias respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa. Marque con una "x" en el casillero que usted considere apropiado, de acuerdo a la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>TD</b>	<b>ED</b>	<b>A</b>	<b>MA</b>	<b>TA</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

No.	Planteamientos	TD	ED	DA	MA	TA
11.	Todos los estudiantes deberían estar en las aulas regulares, independientemente de sus características.					
12.	Todos los estudiantes pueden aprender a pesar de sus características.					

13.	Es normal ser diferente, la diversidad debe valorarse por sus implicaciones pedagógicas.					
14.	Las expectativas de los profesores son una clave determinante para el éxito de los estudiantes.					
15.	La educación inclusiva trata de una reforma social y democrática.					
16.	La educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen de forma coordinada.					
17.	Siento que he recibido la formación necesaria en la universidad para atender la diversidad de los estudiantes e incluirlos en el aprendizaje.					
18.	Tengo buena actitud y disposición favorable para enseñar a personas de ritmos y estilos de aprendizaje diversos.					
19.	Soy tolerante con aquellas personas que tienen costumbres, creencias, pensamientos o formas de actuar diversos a los míos.					
20.	Me siento capaz de enseñar a un estudiante con serias dificultades para el aprendizaje.					

#### 4. Competencia III. Habilidades para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

Señale el nivel de habilidades de atención a la diversidad e inclusión educativa que ha desarrollado durante su formación profesional. Marque con una "x" en el casillero que usted considere adecuado, de acuerdo a la siguiente escala:

Nunca	La mayoría de veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de veces si	Siempre
<b>N</b>	<b>MN</b>	<b>ASN</b>	<b>MS</b>	<b>S</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

No.	Planteamientos	N	MN	ASN	MS	S
21.	Planifico acciones de adaptación de la enseñanza para estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje.					
22.	Aplico estrategias didácticas centradas en la Diversidad de los estudiantes.					
23.	Evalúo los aprendizajes de los estudiantes con diferentes estrategias.					
24.	Implemento agrupamientos flexibles en el aula para dar respuesta a la diversidad.					
25.	Organizo el espacio y el tiempo favoreciendo la atención a la diversidad.					
26.	Utilizo servicios internos (círculos de estudio, tutoría entre iguales) y externos (redes de padres y maestros) de apoyo a la inclusión.					

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

*Elaboración propia*



**ANEXO 9: Guion de Entrevista**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**  
**UNIVERSIDAD DEL PERÚ, DECANA DE AMÉRICA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE POS GRADO**  
**INSTRUMENTO No. 4**

**1. Saludo e indicaciones generales:**

Buenos días/tardes. Mi nombre es Patricia Bravo Mancero y estoy realizando un estudio sobre Formación en Competencias Docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH. El propósito es recoger distintas opiniones para indagar respecto a la situación actual de la formación a los docentes y desarrollar una propuesta de Modelo.

En este sentido, le pido sentirse libre de expresar sus puntos de vista en este espacio. No existen respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente es que comparta su opinión de manera sincera. Le indico que la información servirá exclusivamente para el trabajo y sus respuestas serán unidas a otras opiniones. de manera anónima y en ningún momento se identificará qué dijo cada participante. La entrevista será grabada para tomar la información de forma fidedigna y agilizar la conversación ya que hacerlo a mano demora y se pueden perder datos importantes. ¿Está de acuerdo con la grabación de la entrevista?

¿Está de acuerdo con la publicación de esta entrevista, guardando confidencialidad sobre su identidad?

Le anticipo mi agradecimiento por su tiempo y colaboración.

**2. OBJETIVO:**

Plantear los constructos básicos del Modelo de Formación Inicial para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba-Ecuador

<b>DIMENSIONES</b>	<b>PREGUNTAS</b>
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA</b>	<p>La Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa, forman parte del derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, es decir, a la posibilidad que todos los estudiantes alcancen su máximo nivel de aprendizaje sin que sus condiciones personales, sociales, económicas o culturales, determinen su exclusión del sistema educativo.</p> <p>¿Cuál es su concepción sobre diversidad? ¿qué tipos de diversidad se observan en las FCEHT? ¿estas diversidades son consideradas al momento del trabajo como docente? ¿Qué significa, atención a la diversidad?</p> <p>La forma en que los actores analizan los hechos y procesos, forman parte de sus percepciones. Vamos a conversar sobre sus criterios acerca de la AD e IE.</p> <p>¿Cuál es el concepto que tiene sobre la inclusión educativa? ¿qué procesos implica la inclusión? ¿Qué implicaciones tiene la inclusión? ¿cuál es la base legal y filosófica de la inclusión?</p>

<p><b>MODELO DE FORMACIÓN</b></p>	<p>Un Modelo de Formación es considerado como un conjunto de perspectivas epistemológicas, filosóficas, sociológicas, pedagógicas y didácticas, que responden al tipo de docente que se quiere alcanzar.</p> <p>¿Cuál es el concepto de formación docente? ¿qué modelos de formación están presentes en la formación de docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa? ¿en qué componentes se especifican dichos aspectos? ¿cómo podrían articularse el modelo vigente en la actualidad, ¿los docentes en la actualidad, están preparados para atender la diversidad? ¿si no lo están, pueden formar a los futuros docentes para este propósito?</p> <p>¿Qué cambios se deberían introducir en los modelos vigentes para ajustarlos a la atención a la diversidad e inclusión educativa? ¿cuál sería el mecanismo para concretar la formación en atención a la diversidad e inclusión educativa? ¿qué componentes debe tener?</p>
<p><b>COMPETENCIAS DOCENTES</b></p>	<p>Una competencia se refiere a las capacidades cognitivas, actitudinales y pragmáticas que se alcanzan al finalizar un proceso de aprendizaje.</p> <p>¿Qué competencias para la atención a la diversidad e inclusión educativa se necesitan desarrollar en los docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa?</p>
<p><b>CIERRE</b></p>	<p>¿Tiene alguna inquietud o aporte adicional que quisiera manifestar?</p>

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Elaboración propia

## ANEXO 10: Fichas de Validación de Expertos



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

### FICHA DE VALIDACIÓN

#### I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
<b>DR. EDGAR DAMIAN NUÑEZ</b>	UNMSM-FE-UPG	<b>FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTAL</b>	<b>Mag. Patricia Cecilia Bravo</b> (Investigadora)
<b>Título: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.</b>			

#### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
21. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado				79	
22. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				79	
23. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				80	
24. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					83
25. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					84
26. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					85
27. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					86
28. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					90
29. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					95
30. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					90

#### III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable       Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

#### IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria,.....de... del 2017.	08056163	<i>Edgar Damian Nuñez</i>	980085413
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
 FACULTAD DE EDUCACIÓN  
 UNIDAD DE POSGRADO  
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**FICHA DE VALIDACIÓN**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
<b>DR. EDGAR DAMIAN NUÑEZ</b>	UNMSM-FE-UPG	<b>CUESTIONARIO de competencias Docentes para la atención a la Diversidad e Inclusión Educativa</b>	<b>Mag. Patricia Cecilia Bravo</b> (Investigadora)

**Título: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.**

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado				70	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				75	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				80	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					82
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					83
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					81
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos				79	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					90
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					92
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					93

**III. OPINIÓN DE APLICACIÓN**

Aplicable

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN**

Ciudad universitaria,.....de... del 2017.	08056163		980085413
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
 FACULTAD DE EDUCACIÓN  
 UNIDAD DE POSGRADO  
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**FICHA DE VALIDACIÓN**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DR. EDGAR DAMIAN NUÑEZ	UNMSM-FE-UPG	ESCALA SITUACIONAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA	Mag. Patricia Cecilia Bravo (Investigadora)

**Título: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.**

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado				70	
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				75	
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				80	
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.				79	
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					82
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					85
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					86
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					90
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					99
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					99

**III. OPINION DE APLICACIÓN**

Aplicable

Aplicable después de corregir

No aplicable

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN**

Ciudad universitaria,.....de... del 2017.	08056163		980085413
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DR. EDGAR DAMIAN NUÑEZ	UNMSM-FE-UPG	GUIÓN DE LA ENTREVISTA	Mag. Patricia Cecilia Bravo (Investigadora)
<b>Título: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.</b>			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado				79	
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				80	
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				78	
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					90
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					92
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					91
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					94
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					95
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					85
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					96

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable       Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria,.....de... del 2017.	08056163		980085413
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**FICHA DE VALIDACIÓN**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DR. ELIAS MEJIA MEJIA	UNMSM-FE-UPG	FICHA DE REVISIÓN DOCUMENTAL	Mag. Patricia Cecilia Bravo (Investigadora)
<b>Título: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.</b>			

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					95
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					95
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					98
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					95
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					98
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					95
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					98
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					95
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					95
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					95

**III. OPINIÓN DE APLICACIÓN**

Aplicable [  ]

Aplicable después de corregir [  ]

No aplicable [  ]

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN**

Ciudad universitaria,.....de... del 2017.	08765345		9999-50-209
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DR. ELIAS MEJIA MEJIA	UNMSM-FE-UPG	GUIÓN DE LA ENTREVISTA	Mag. Patricia Cecilia Bravo (Investigadora)
<b>Título: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.</b>			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					95
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					95
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					98
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					95
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					98
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					95
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					98
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					95
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnostico					95
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					95

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria,.....de... del 2017.	0876 5345	<i>[Firma]</i>	9999-50-269
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
 FACULTAD DE EDUCACIÓN  
 UNIDAD DE POSGRADO  
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**FICHA DE VALIDACIÓN**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DR. ELIAS MEJIA MEJIA	UNMSM-FE-UPG	CUESTIONARIO de competencias Docentes para la atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	Mag. Patricia Cecilia Bravo (Investigadora)
<b>Título: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.</b>			

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
11. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					95
12. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					95
13. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					98
14. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					95
15. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					98
16. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					95
17. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					98
18. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					95
19. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnostico					95
20. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					95

**III. OPINION DE APLICACIÓN**

Aplicable       Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN**

Ciudad universitaria,.....de... del 2017.	08765345	<i>[Firma]</i>	9999-50.269
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DR. ELIAS MEJIA MEJIA	UNMSM-FE-UPG	ESCALA SITUACIONAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA	Mag. Patricia Cecilia Bravo (Investigadora)
Título: MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. RIOBAMBA-ECUADOR.			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					95
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					95
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					98
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					95
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					98
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					95
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					98
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					95
METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					95
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					95

III. OPINION DE APLICACIÓN

Aplicable

Aplicable después de corregir [ ]

No aplicable [ ]

IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN

Ciudad universitaria,.....de... del 2017.	0726 9345		9999-50.269
Lugar y fecha	DNI	Firma del Experto	Teléfono



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**FICHA DE VALIDACIÓN**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DRA. CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA	UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL LIBERTADOR	MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL	Mgs. PATRICIA BRAVO (Investigadora)

Título:

**MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.**

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					89%
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					89%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					89%
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					89%
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					89%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					89%
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					89%
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					89%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					89%
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					89%

**III. OPINIÓN DE APLICACIÓN:**

Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:** 89%

Ciudad universitaria, .de... del 2017			
Lugar y fecha Riobamba 22/05/2017	DNI J788341286	Firma del Experto	Teléfono 0998243965



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**FICHA DE VALIDACIÓN**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DRA. CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA	DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL LIBERTADOR	ESCALA SITUACIONAL DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA	Mgs. PATRICIA BRAVO (investigadora)

Título:  
**MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.**

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					90,7%
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					90,7%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					90,7%
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					90,7%
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					90,7%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					90,7%
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					90,7%
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					90,7%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					90,7%
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					90,7%

**III. OPINION DE APLICACIÓN:**

Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:** 90,7%

Ciudad universitaria,....de... del 2017			
Lugar y fecha <u>12/05/2017</u>	DNI <u>1758541286</u>	Firma del Experto	Teléfono <u>0998243965</u>



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**FICHA DE VALIDACIÓN**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento
DRA. CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA	UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL LIBERTADOR	CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA	Mgs. PATRICIA BRAVO (investigadora)

Título:  
**MODELO DE FORMACIÓN EN OMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.**

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					94%
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					94%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					94%
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					94%
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					94%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					94%
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					94%
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					94%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					94%
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					44%

**III. OPINIÓN DE APLICACIÓN:**

Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:** 94%

Ciudad universitaria, .de Lima, del 2017			
Lugar y fecha Ecuador 02/05/2017	DNI 1758541286	Firma del Experto	Teléfono 0998243965



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**FICHA DE VALIDACIÓN**

**I. DATOS INFORMATIVOS**

<b>Apellido y Nombre del Informante</b>	<b>Cargo o Institución donde Labora</b>	<b>Nombre del Instrumento de Evaluación</b>	<b>Autor del Instrumento</b>
DRA. CARMEN SIAVIL VARGUILLAS CARMONA	UNIVERSIDAD EXPERIMENTAL LIBERTADOR	GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A EXPERTOS INFORMANTES	Mgs. PATRICIA BRAVO (investigadora)
<b>Título:</b> <b>MODELO DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.</b>			

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					93%
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					93%
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					93%
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					93%
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					93%
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					93%
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					93%
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					93%
9. METODOLOGIA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					93%
10. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					93%

**III. OPINION DE APLICACIÓN:**

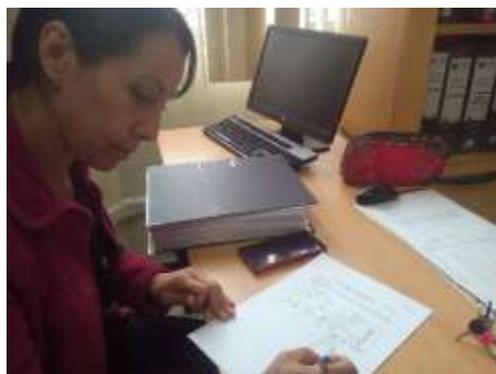
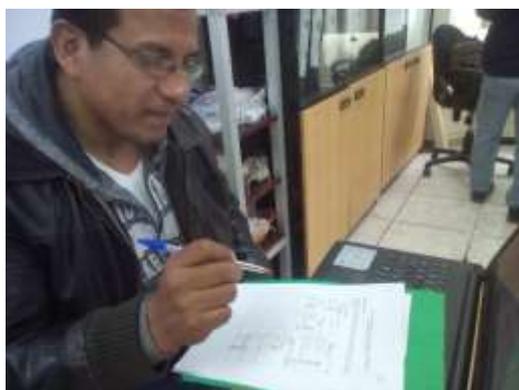
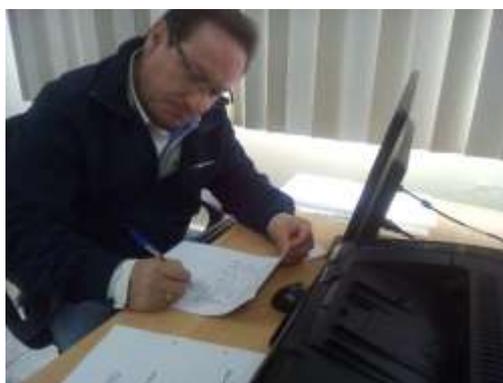
Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

**IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:** 93%

Ciudad universitaria, .de... del 2017			
Lugar y fecha Chimborazo 12/05/2017	DNI 1758541286	Firma del Experto	Teléfono 0998243965

## ANEXO 11: Registro fotográfico

### 12.1. Registro fotográfico Docentes



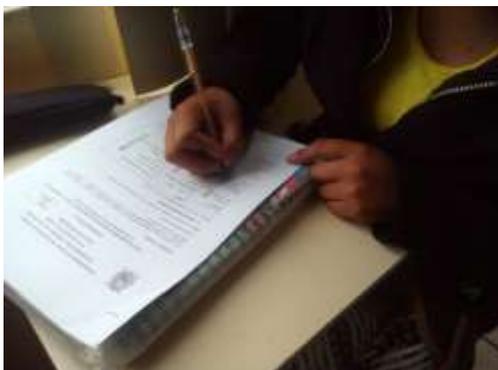
Docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo, durante la aplicación de la Escala de Percepción de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

## 12.2.- Registro fotográfico Estudiantes



Estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo, durante la aplicación de la Escala de Percepción de la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

### 12.3. Registro fotográfico: Egresados

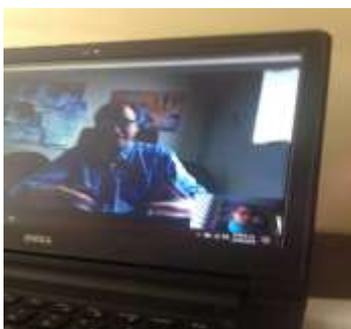


Egresados de la Universidad Nacional de Chimborazo, durante la aplicación del Cuestionario de Competencias Docentes para la Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa.

#### 12.4. Expertos Informantes



Entrevista vía Skype con el Dr. Gerardo Echeita



Entrevista vía Skype con el Doctor Juan José Olivencia



Entrevista vía Skype con la Doctora Rosa Blanco