

LA GESTIÓN EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD



Autores:

Carlos Jiménez Zapata¹
Elisa Espinosa Marroquín²
Raúl Castillo Proaño³

¹ Universidad Tecnológica Equinoccial
Docente de la Maestría de Educación Especial.
Email: jzca@ute.edu.ec / carjimza@yahoo.es
Teléf.: (593) 0995042363
Quito - Ecuador

² Universidad Tecnológica Equinoccial
Docente de la Maestría de Educación Especial.
Email: emame2951@ute.edu.ec / asile_55@hotmail.com
Teléf.: (593) 0987299454
Quito - Ecuador

³ Fundación Tierra Nueva
Email: hraulcastillo@gmail.com
Teléf.: (593) 0999033514
Quito - Ecuador

Recepción/Received: 2014-02-03
Aceptación/Accepted: 2014-05-30
Publicado/Published: 2014-06-30



**REVISTA DE
INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA**

Resumen

El derecho a una educación de calidad de las personas con discapacidad está garantizado en las leyes nacionales y acuerdos internacionales; el principio de equidad e inclusión (Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe) permite la reflexión sobre la organización actual de la escuela para ejecutar este derecho, traducido en acciones de inclusión planificadas de acuerdo a las dimensiones de la gestión escolar: directiva, académica, administrativa y de la comunidad. Este estudio exploró estas acciones insertas en las dimensiones de la gestión escolar de 34 escuelas de educación básica de la ciudad de Quito, seleccionadas mediante muestreo aleatorio simple. La investigación tuvo un carácter descriptivo-correlacional con metodología cuali-cuantitativa. Se aplicó cuestionarios a 441 docentes y a 436 padres de familia, entrevista semiestructurada a 34 directivos, ficha de observación y recolección de datos. Se utilizó una escala de valoración ponderada de porcentajes para calificar la gestión educativa: Muy bueno, Bueno, Regular y No se hace. Se encontró 330 estudiantes con discapacidad, siendo la Discapacidad Intelectual la de mayor frecuencia. Las instituciones educativas no cuentan con accesibilidad física, ni recursos materiales y didácticos adaptados. Su principal dificultad es la falta de capacitación docente, seguida por el número de estudiantes por aula. La investigación demostró que el mayor porcentaje de acciones sobre inclusión educativa en todas las dimensiones se ubicó en la escala valorativa de regular, es decir que no alcanza medianamente a desarrollar e interrelacionar desde la propia responsabilidad de los actores, los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Palabras Claves: acciones de inclusión, dimensiones, gestión escolar.

Abstract

The right to an education of quality of people with disabilities, is guaranteed in national laws and international agreements; the principle of equity and inclusion (organic law of Bilingual Intercultural education) allows the reflection on the current organization of the school to run this right, resulted in inclusion actions planned according to the dimensions of the school management: policy, academic, administrative and community. This study explored these actions embedded in the dimensions of the school management of 34 schools of basic education of the city of Quito, selected using simple random sampling. The research had a descriptive - correlational character with qualitative-quantitative methodology. Applied questionnaires to 441 teachers and 436 parents, interview semi structured 34 executives, tab of observation and data collection. A weighted percentages rating scale was used to qualify the educational management: very good, good, Regular and not is made. Found 330 students with disabilities, being the intellectual disability more often. The educational institutions do not have physical accessibility, or adapted material and teaching resources. The main difficulty is the lack of teacher training, followed by the number of students per classroom. The investigation showed that the highest percentage of actions on inclusive education in all dimensions was the value of regular, i.e. scale that does not reach medium to develop and interact from the own responsibility of the actors, the processes of inclusion of students with disabilities.

Key words: inclusion, dimensions, school management actions.

Introducción

La educación de las personas con discapacidad en el Ecuador ha transitado por modelos de atención como el asistencialismo, caracterizado por la caridad y beneficencia; la segregación determinado por la atención educativa en un subsistema denominado especial, paralelo al normal; la integración concebida como un proceso en el que el estudiante con discapacidad es preparado en la escuela especial para ir a la educación regular a participar en todas las actividades que la propuesta curricular lo determina[1], modelo en el que el estudiante es el que tiene que adaptarse a la escuela y no la escuela adaptarse a las necesidades del estudiante; y el de la inclusión educativa en el que el estudiante con discapacidad ejerce su derecho a la educación en igualdad de oportunidades, independientemente de su condición de discapacidad [2].

El Ecuador es suscriptor de tratados y acuerdos internacionales de carácter vinculante como: la Declaración de Jomtiem, Educación para todos (1990); la Declaración de Salamanca, Necesidades Educativas Especiales (1994); Dakar, cumplir los compromisos de la educación para todos (2000); la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), que establecen compromisos para el acceso a la educación como un derecho de la población vulnerable entre ellas las personas con discapacidad.

La Constitución de la República del Ecuador recoge en su Sección Quinta - Educación los elementos esenciales de los Derechos Humanos. El Art. 26 señala que la educación es un derecho que las personas lo ejercen a lo largo de la vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. La Carta Magna garantiza el derecho a la educación de la población ecuatoriana y prevé varios mecanismos para ejecutarla como la promulgación de leyes y reglamentos que operativicen este derecho, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe – LOEI y su Reglamento, la Ley de Discapacidades y su Reglamento y el Acuerdo Ministerial 295-13 referente a la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

Según el Art. 2.- Principios, de la LOEI, la “actividad educativa se desarrolla atendiendo a principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo”.

La equidad e inclusión como principio

aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación [3]

Este principio permite reflexionar sobre la organización que en la actualidad tiene la escuela. Para ello es necesario que se responda a las siguientes preguntas: ¿La gestión escolar, tiene políticas que permiten desarrollar una cultura y prácticas inclusivas? ¿Toma en cuenta a la dimensión directiva, administrativa, pedagógica curricular y participación de la comunidad? Contribuye a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados?

La respuesta a estas interrogantes exige conocer a la escuela y observar cómo los actores educativos asumen su responsabilidad y respetan el derecho que tienen todos los estudiantes para acceder a una educación de calidad independientemente de su condición de discapacidad.

La gestión escolar hace referencia a procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a la formación deseada de los estudiantes. Además, favorecen el desarrollo profesional de los actores de la institución educativa y permiten que ésta se aproxime a su funcionamiento ideal [4].

En este sentido esta investigación exploró las acciones de inclusión que se insertan en las dimensiones de la gestión escolar de 34 escuelas de educación básica de la ciudad de Quito, tomando en

cuenta el concepto de dimensiones descrito en el Modelo de Gestión Escolar (2007) Educación básica, del Sistema educativo estatal de Baja California:

Las dimensiones son herramientas para observar, analizar, criticar e interpretar lo que sucede al interior de la organización, y funcionamiento cotidiano de la escuela. Son “ventanas” para ver el paisaje de la vida cotidiana de la escuela o, si se prefiere, “lentes” para mirar lo que se hace y como se hace al interior de la institución. La realidad escolar es una, compleja y multidimensional y para comprenderla se requiere hacerlo por partes; ese es el sentido y pertinencia de la elaboración de las dimensiones de la gestión escolar [5].

La dimensión pedagógico-curricular se refiere a la enseñanza y el aprendizaje y a la forma de llevar el currículo nacional, a las relaciones que establecen y los acuerdos a los que llegan el director y los docentes para adoptar el currículo nacional, esto es, los planes y programas de estudio.

La dimensión organizativa/directiva es la forma de organizar el funcionamiento de la escuela, a las instancias de participación y la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela: las comisiones docentes (actos cívicos, seguridad e higiene, guardias, etc.), el Consejo Técnico Escolar, la vinculación con la Asociación de Padres de Familia.

La dimensión administrativa, alude al complejo de tareas que permiten o facilitan el funcionamiento regular de la escuela, basadas en una coordinación permanente de personas, tareas, tiempo, recursos materiales

La dimensión comunitaria y de participación social, hace referencia al modo en el que la escuela (el director, los docentes) conoce y comprende las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que es parte; así como a la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria.

En tanto que la inclusión educativa es definida por Booth y Ainscow (2000) como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas” [6].

Producto de la investigación desarrollada por estos autores se elaboró el Índice de Inclusión que es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Este instrumento explora la inclusión y la exclusión a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas, las mismas que deben ser insertas en las dimensiones de la gestión escolar del modelo en mención: dimensión directiva, administrativa, pedagógica curricular y relación con la comunidad.

Las dimensiones del Índice [7] proponen:

- Crear CULTURAS inclusivas que se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, desarrolla la práctica de valores inclusivos, compartidos por la Comunidad educativa. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.
- Elaborar POLÍTICAS inclusivas que tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como apoyo todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde la perspectiva de la escuela en su componente administrativo.
- Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas que corresponde a las actividades pedagógicas curriculares para promover la participación de todo el alumnado en los procesos de

enseñanza aprendizaje en el aula tomando en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.

La inclusión exige cambios amplios que involucran a todos los actores del sistema educativo. Por tanto, las dimensiones de la inclusión educativa deben ser interrelacionarse con las dimensiones de la gestión escolar.

La mayoría de las investigaciones revisadas sobre la inclusión educativa proponen la transformación de la escuela a través de la reflexión sobre sus prácticas, culturas y políticas, aunque no se han encontrado investigaciones que incorporen en la gestión escolar acciones de inclusión.

Metodología

Fue una investigación de carácter descriptivo correlacional que utilizó una metodología cuali-cuantitativa. Se indagó a 441 docentes y a 436 padres de familia de 34 escuelas de educación básica de la ciudad de Quito, sobre la incorporación de acciones que la institución educativa realiza o no para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las 4 dimensiones de la gestión escolar: Dimensión directiva, académica, de la comunidad y administrativa. Se aplicaron dos cuestionarios, (Anexos 1 y 2) uno para docentes y dos para padres de familia, con alternativas tipo escala de Likert: siempre, casi siempre, algunas veces, no sé, no se hace; con una valoración cuantitativa de 4,3,2,1,0, respectivamente. Los resultados estadísticos de la valoración cuantitativa de las preguntas fueron distribuidos de acuerdo a la siguiente escala de valoración ponderada que sirvió para medir la gestión escolar.

Tabla 1

PORCENTAJE	VALORACIÓN PONDERADA
76 - 100%	Muy buena gestión
51 - 75%	Buena gestión
26 - 50%	Regular gestión
1- 25%	No hay gestión

Los instrumentos fueron validados mediante pilotaje a 30 docentes y 30 padres de familia de diferentes escuelas con lo que se determinó la confiabilidad de los mismos mediante el método de consistencia interna Alfa de Cronbach.

La selección de las escuelas se realizó a través de la aplicación de la fórmula de muestreo aleatorio simple, con el 95% de confianza. Tomando en cuenta la representatividad a nivel de parroquias urbanas por distrito del cantón Quito. Se obtuvo los datos generales de las 34 escuelas participantes a través del Archivo Maestro de Instituciones educativas del Ministerio de Educación (AMIE) (Anexo 3 y 4)

Para complementar la recogida de información se elaboró una entrevista semi estructura dirigida a los directivos, que permitió conocer su criterio respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad; se utilizó una ficha de observación y registro de datos (Anexo 5) para obtener información sobre accesibilidad, el número de estudiantes, tipo de discapacidad, el ingreso económico, actitud del docente frente al niño con discapacidad y la actitud de sus compañeros, participación activa en el aula.

Resultados

En las 34 escuelas investigadas se encontró un total de 330 estudiantes con discapacidad, 191 (57%) hombres y 139 (42%) mujeres. 27 (79%) escuelas reciben niños con discapacidad y 7 (20%) no lo hacen.

La discapacidad intelectual se presenta con el 54%, la discapacidad auditiva con el 13%, la discapacidad visual con el 9%, la discapacidad motriz con el 15% y autismo con el 7%. La discapacidad intelectual tiene mayor presencia en las escuelas.

De las 34 escuelas investigadas el 48,57% corresponden a una población ubicada en el Quintil 1 de ingresos (USD: 0 a 318), mientras el 34,28% se ubica en el quintil 2 (USD 319 a 600) y el 17,14% se ubican en el quintil 3 (USD: 601 a 900). De las 34 escuelas, 22 son fiscales con un 62,8%, 17 particulares con un 48,5 %.

16 escuelas fiscales y 1 particular se ubican en el quintil 1 y corresponden al 48,5%. 2 escuelas fiscales y 10 particulares se ubican en el quintil 2 y corresponden a un 28,5 %. 6 escuelas particulares se ubican en el quintil 3 y corresponde al 17%.

202 (61%) estudiantes con discapacidad se ubican en el quintil 1, 74 (22%) estudiantes con discapacidad en el quintil 2 y 54 (16%) estudiantes con discapacidad en el quintil 3.

La mayor frecuencia en cuanto a presencia de discapacidad (intelectual, motriz, auditiva, visual, autismo, otras) se presenta en el quintil 1, luego están en el quintil 2 y finalmente en el quintil 3.

El 53% de las instituciones tiene el tamaño apropiado de sus aulas; el 79,5% no tienen accesibilidad física, el 94,5% no cuentan con baños adaptados; solo el 8% adapta los pupitres y el material didáctico a las necesidades de los estudiantes.

El 100% de instituciones participantes tienen accesibilidad a servicio de transporte público y a instituciones de salud, socioculturales y recreativas.

Según los directivos el 41% de las instituciones educativas realizan el proceso de inclusión educativa con adaptaciones curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y /o discapacidad; el 5,8% de escuelas utilizan sistemas de comunicación alternativa para sordos y no videntes; el 17,6% reciben asesoría sobre estrategias para la atención de estudiantes con trastornos del espectro autista.

El 67,6% de los directivos indican que no han recibido capacitación docente para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en sus instituciones.

El 58,8% de instituciones educativas no cuenta con un programa de apoyo para los padres de estudiantes con discapacidad.

Entre las dificultades encontradas, 23 (67%) directivos manifestaron que no hay capacitación docente, 8 (23%) expresaron

que hay mucha demanda, 6 (17%) que no tienen espacio suficiente y hay muchos niños por aula, 5 (14%) administrativos manifestaron que falta apoyo de los padres, 3 (8,8%) falta presupuesto.

Para valorar la gestión escolar que incorpora acciones de inclusión se utilizó la siguiente escala de valoración ponderada:

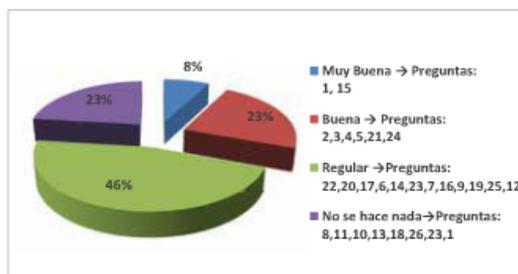
Tabla 1

PORCENTAJE	VALORACIÓN PONDERADA
76 - 100%	Muy buena gestión
51 - 75%	Buena gestión
26 - 50%	Regular gestión
1- 25%	No hay gestión

Cuestionario 1 - Docentes

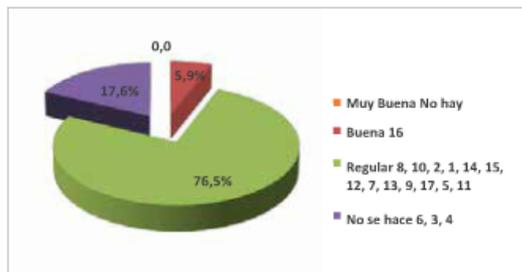
La investigación encontró que las acciones de inclusión que se incorporan en la Dimensión Directiva (Fig. N° 1) desde el punto de vista de los docentes solo dos tienen una valoración de muy buena en un porcentaje de 7%; 6 acciones en el rango de buena gestión con un 23%; 12 acciones se ubican en el rango de gestión regular con 46% y 6 acciones se encuentran en el rango de no hay gestión tienen un porcentaje de 23%.

Fig. 1: Distribución de las preguntas de la Dimensión Directiva por escala de valoración en porcentajes desde el punto de vista de los docentes



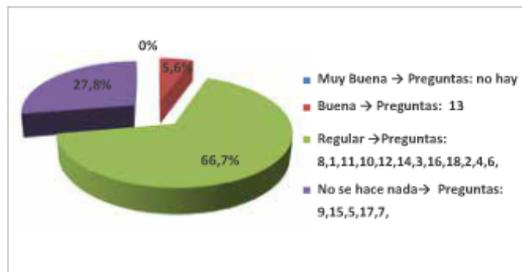
En la Dimensión Académica (Fig. 2) no se encontró acciones de inclusión en la escala de valoración de muy buena, solo 1 acción en la escala de buena gestión con el 5,9%; 13 acciones están ubicadas en una gestión regular con el 76,5% y 3 acciones con el 17,6%, que no se gestionan.

Fig.2: Distribución de preguntas de la Dimensión Académica por escala de valoración en porcentajes desde el punto de vista de los docentes.



En la Dimensión Administrativa (Fig.3), tampoco se encontró acciones de inclusión en la escala de valoración de muy buena gestión, solo 1 acción con el 5,6% en la escala valorativa de buena gestión; 12 acciones con el 66,7% ubicadas en gestión regular y 5 acciones con el 27,8% en la escala valorativa de no se hace.

Fig.3: Distribución de preguntas de la Dimensión Administrativa por escala de valoración en porcentajes desde el punto de vista de los docentes.



En tanto que en la Dimensión de la Comunidad (Fig.4) se halló que tampoco hay acciones de inclusión en la primera escala de valoración muy buena, así también no hay acciones en la escala de buena gestión; 7 acciones con el 80,00% se encuentra en la escala valorativa de gestión regular y 2 acciones con el 20,00% en la escala no se hace.

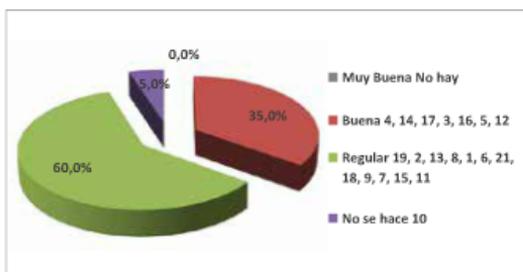
Fig.4: Distribución de preguntas de la Dimensión de la Comunidad por escala de valoración en porcentajes desde el punto de vista de los docentes.



Cuestionario 2 - Familia

En cuanto al punto de vista de los padres de familia, el estudio demostró que en relación a la Gestión Directiva (Fig. 5) no existen acciones de muy buena gestión, pero se encontró 7 acciones con el 35,00%, ubicadas en el rango de buena gestión; 12 acciones con el 60,00% ubicadas en el rango de gestión regular y 1 acción con el 5%, en el rango de no se hace la gestión.

Fig.5: Distribución de preguntas de la Dimensión Directiva por escala de valoración en porcentajes desde el punto de vista de la familia.



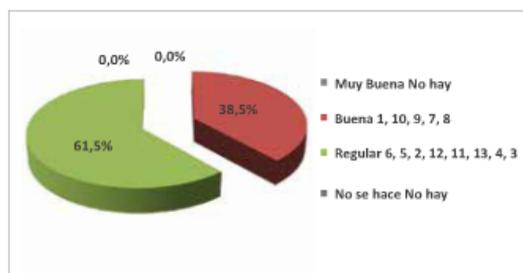
En relación a la Gestión Académica no se encontraron acciones de inclusión en la escala de valoración de muy buena; 5 acciones de inclusión con el 29,4%, se hallaron en la escala de valoración de buena; 8 acciones con el 47,1%, en la escala de valoración de regular y 4 acciones con el 23,5% que no se ejecutan.

Fig.6: Distribución de preguntas de la Dimensión Académica por escala de valoración en porcentajes desde el punto de vista de la familia.



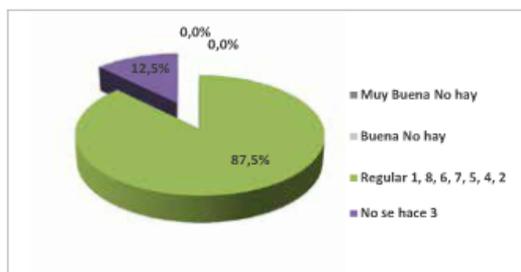
En la Dimensión Administrativa (Fig.7) que incorporan acciones de inclusión, no se encontró éstas en la escala de valoración de muy buena; 5 acciones con el 38,5% se hallaron en la escala de valoración de buena gestión; 8 acciones con el 61,5%, en la escala de regular gestión, y no hay acciones en la escala de valoración no se hace

Fig.7: Distribución de preguntas de la Dimensión Administrativa por escala de valoración en porcentajes desde el punto de vista de la familia.



Por último el estudio encontró que en la Dimensión de la Comunidad (Fig.8) no hubo acciones de inclusión en las dos primeras escalas de valoración, muy buena y buena, se encontró 7 acciones con el 87,5% ubicada en la escala de valoración de regular gestión y 1 acción con el 12,5% que no se hacen.

Fig.8: Distribución de preguntas de la Dimensión de la Comunidad por escala de valoración en porcentajes desde el punto de vista de la familia.



Discusión

Los resultados de la investigación nos permite evidenciar que existe una normativa nacional e internacional dada por leyes, reglamentos, acuerdos, producto de foros, convenciones, declaraciones, para asegurar el derecho que tienen todas las personas para acceder a la educación independientemente de sus condiciones personales como es la discapacidad, que obligan al país a hacer válido el principio de equiparación de oportunidades, con equidad y justicia social.

La información obtenida de los actores de las 34 escuelas fueron a través de encuestas que se elaboraron con base en los Índices de Inclusión (Ainscow, 2000), en los que se establece tres dimensiones: cultura, prácticas y políticas inclusivas que fueron interrelacionadas con las dimensiones de la gestión escolar: administrativa, directiva, pedagógica, relación con la comunidad, que permiten observar el desarrollo inclusivo de una escuela.

La entrevista a directivos proporcionó información acerca de la manera de administrar para responder institucionalmente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad quienes tradicionalmente han tenido que adaptarse a la institución, más no recibir de la escuela una respuesta ajustada a sus necesidades.

Los directivos y docentes participantes de la investigación expresan no estar en condiciones, tanto personales como profesionales, para atender a sus estudiantes que presentan discapacidad, como lo demuestran los resultados referentes a la formación, capacitación y actualización docente.

Los docentes conocen la gestión escolar en forma general; sin embargo, respecto a la inclusión educativa, dan una regular respuesta en todas las dimensiones a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

Los procesos de gestión y prácticas institucionales contribuyen a la educación integral de los estudiantes, pero se requiere que los docentes y directivos pongan en la práctica las acciones sugeridas en cada una de las dimensiones, permitiendo que la escuela paulatinamente transforme su cultura, sus prácticas y políticas hasta lograr convertirse en una verdadera institución inclusiva.

Es interesante también observar los resultados de los padres de familia, quienes juegan un papel importante en los procesos de educación de sus hijos, ellos tienen desconocimiento de la normativa legal que les permita exigir sus derechos, así como la obligación que tienen para ser parte del proceso educativo, en donde la escuela no solo es la que acoge al niño, sino que es el lugar donde el niño es el actor principal de la educación y la comunidad educativa es la que trabaja cooperativamente para la formación integral del estudiante.

Haciendo una comparación entre docentes y padres de familia, los mayores porcentajes de acciones inclusión referidas por los dos grupos se ubican en la escala valorativa de regular; de lo que se deduce que la gestión escolar en su conjunto desde su práctica y percepción tiene dificultades para amarrar, interrelacionar los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Para una respuesta educativa de calidad es importante que las instituciones tengan espacios con accesibilidad física, mobiliario adaptado, recursos didácticos, tecnologías de la información, que facilite los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Así mismo, es importante fortalecer los procesos de formación inicial, actualización y capacitación docente. También la escuela tiene que establecer mecanismos de apoyo especializado al interior de la escuela como fuera de ella con organismos que oferten servicios complementarios. Formar redes interinstitucionales para compartir experiencias, estrategias o metodologías exitosas en este campo.

Un estudiante con discapacidad satisfecho es aquel que recibe una educación de calidad, en la que es respetado y valorado, se desarrolla en un ambiente en donde prevalece la democracia, la cultura de paz, en definitiva donde la escuela es inclusiva.

Conclusiones

Existe una normativa legal nacional e internacional que garantiza el derecho a una educación de calidad de las personas con discapacidad.

En las 34 escuelas investigadas se encontró un total de 330 estudiantes con discapacidad, 191 (57%) hombres y 139 (42%) mujeres incluidos, de los cuales la discapacidad intelectual es la de mayor prevalencia con el 34%; el 23,5% de instituciones tienen demanda para el ingreso de estudiantes con discapacidad.

De las 34 escuelas, 22 (62,8%) son fiscales, 17 (48,5%) son particulares; el 48,7% se ubican en el quintil 1, en el quintil 2, el 34,28% y el 17,14% se ubican en el quintil 3; 202 (66,6%) estudiantes con discapacidad se ubican en el quintil 1, los mismos que se encuentran en situación de pobreza.

La totalidad de instituciones educativas tienen accesibilidad a servicios públicos de transporte, salud, socioculturales y recreativos.

El 53% de las instituciones tiene el tamaño apropiado de sus aulas; el 79,5% no tienen accesibilidad física, el 94,5% no cuentan con baños adaptados; solo el 8% adapta los pupitres y el material didáctico a las necesidades de los estudiantes lo que sugiere que no existen las

condiciones de infraestructura física y de mobiliario adecuados para la atención de estudiantes con discapacidad.

Según los directivos el 41% de las instituciones educativas realizan el proceso de inclusión educativa con adaptaciones curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y /o discapacidad; el 5,8% de escuelas utilizan sistemas de comunicación alternativa para sordos y no videntes; el 17,6% reciben asesoría sobre estrategias para la atención de estudiantes con trastornos del espectro autista.

El 67,6% de los directivos indican que no han recibido capacitación docente para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en sus instituciones.

El 58,8% de instituciones educativas no cuenta con un programa de apoyo para los padres de estudiantes con discapacidad.

Según el punto de vista de los docentes se concluye que el mayor porcentaje de acciones de inclusión insertas en la dimensión directiva es del 46% que corresponden al rango de regular, desde el punto de vista de los padres de familia es el 60%; lo que significa que la gestión en esta dimensión referida a las instancias de participación y la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela: las comisiones docentes (actos cívicos, seguridad e higiene, guardias, etc.), el Consejo Técnico Escolar, la vinculación con la Asociación de Padres de Familia, se realiza de manera regular.

En la dimensión administrativa los docentes expresan que el mayor porcentaje de acciones de inclusión insertas en la dimensión administrativa es el del 66,7% y corresponden al rango de regular, en tanto que desde el punto de vista de los padres de familia es del 61,5%; lo que significa que la gestión en esta dimensión que apunta al complejo de tareas que permiten o facilitan el funcionamiento regular de la escuela, basadas en una coordinación permanente de personas, tareas, tiempo, recursos materiales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es regular.

Los docentes manifiestan que el mayor porcentaje de acciones de inclusión insertas en la dimensión académica es del 76,5% y corresponden al rango de regular, en tanto que los padres de familia manifiesta que es un 47,1%; lo que representa que la gestión en esta dimensión, referida a la enseñanza y el aprendizaje y a la forma de llevar el currículo nacional, a las relaciones que establecen y los acuerdos a los que llegan el director y los docentes para adoptar y adaptar el currículo nacional; esto es, los planes y programas de estudio individuales para estudiantes con discapacidad es regular.

En la dimensión de la comunidad, los docentes opinan que el mayor porcentaje de acciones de inclusión insertas en la dimensión de la comunidad es del 80% y corresponden al rango de regular; los padres de familia en cambio señalan que es el 87%; lo que significa que la gestión en esta dimensión referida al modo en el que la escuela (el director, los docentes) conoce y comprende las condiciones, necesidades y demandas de la comunidad de la que es parte; así como a la forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria en relación a estudiantes y familias de estudiantes con discapacidad es regular.

El Derecho que tienen los estudiantes con discapacidad, para acceder a una Educación de Calidad nos lleva a concluir: las instituciones educativas que formaron parte de la investigación, a la luz de los resultados, se encuentran en el rango regular de la escala de valoración propuesta, en las dimensiones de la gestión escolar: pedagógica-curricular, organizativa/directiva, administrativa, comunitaria y participación social.

Así como, en los procesos inclusivos propuestos en el Índice de Inclusión patrocinados por la UNESCO, permitiéndonos conocer las debilidades de las escuelas para construir: culturas, políticas y prácticas inclusivas, que a decir de ellos, no ha sido factible ejecutarla, a pesar de que existe una normativa legal que es de aplicación obligatoria, por: falta de presupuesto; no contar con una sólida organización; no tener las condiciones de: infraestructura, material didáctico; débil formación docente y colaboración de los padres. Sin embargo, producto de la investigación las escuelas tienen un conocimiento de su realidad frente al gran reto que plantea la atención a la diversidad, lo que les facilita trazar el camino para ser inclusivas

Bibliografía

- [1] Blanco, R. (2010a). El Derecho de Todos a una Educación de Calidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Septiembre 2010 / Volumen 4 / Número 2 Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>
- [2] Blanco, R. (2010b). El Derecho de Todos a una Educación de Calidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Septiembre 2010 / Volumen 4 / Número 2 Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>
- [3] Ecuador. Ministerio de Educación. (2001). Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe. LOEI
- [4] Ecuador. Ministerio de Educación (2012) Estándares educativos. Pág. 6.
- [5] Modelo de Gestión Escolar (2007a). Educación Básica. Baja California. Sistema Educativo estatal. Subsecretaría de Educación básica. Pág. 17, 18
- [6] Booth, Tony Y Ainscow, Mel (2002a). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Pág. 11.
- [7] Booth, Tony Y Ainscow, Mel (2002b). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Pág. 17.