

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Percepciones del alumnado de educación básica media sobre atención a la diversidad

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Paola Vanessa Montaña Chablay

Viviana Estefania Castro Nugra

Director:

Isabel Cristina Cedillo Quizphe

ORCID:  0000-0001-6948-6203

Cuenca, Ecuador

2024-02-23

Resumen

El presente trabajo de investigación se enmarca en el ámbito de la atención a la diversidad; entendiendo la diversidad como una característica inherente al ser humano. De acuerdo con los últimos datos del Ministerio de Educación en el Ecuador, la diversidad en las aulas obedece a factores como la cultura, etnias, nacionalidades, capacidades, recursos económicos y otros. Los estudios previos sobre la atención a la diversidad y la inclusión educativa priorizando a los actores como directivos, docentes, padres y han considerado en menor medida a los estudiantes para realizar investigaciones. De esta manera, resulta contradictorio hablar de atención a la diversidad e inclusión educativa sin considerar al alumnado quienes se encuentran en las aulas y son el eje de la educación. El objetivo del presente estudio fue conocer las percepciones del alumnado de educación básica media sobre atención a la diversidad, para ello se realizó una investigación cuantitativa en una escuela de la ciudad de Cuenca con 76 niños del nivel de educación básica media, específicamente de sexto y séptimo año. Se utilizó una ficha sociodemográfica y para la recolección de datos se aplicó uno de los cuestionarios del Índice para la Inclusión, que consta de tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas. Los principales hallazgos determinan que la percepción del alumnado sobre la atención a la diversidad en general tiende a lo positivo, no obstante, se evidenció la falta de algunos aspectos importantes a considerar para alcanzar el ideal de atención a la diversidad.

Palabras clave: educación inclusiva, voz del alumnado, estudiantes



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The present research work is framed in the field of attention to diversity, understanding diversity as an inherent characteristic of the human being. According to the latest data from the Ministry of Education in Ecuador, diversity in the classroom is due to factors such as culture, ethnicity, nationality, abilities, economic resources, and others. Previous studies on attention to diversity and educational inclusion have prioritized actors such as principals, teachers, parents and, to a lesser extent, students. Thus, it is contradictory to talk about attention to diversity and educational inclusion without considering the students who are in the classroom and are the focus of education. The objective of this study was to learn about the perceptions of students in middle elementary education regarding attention to diversity. For this purpose, quantitative research was conducted in a school in Cuenca with 76 children in middle elementary education, specifically in the sixth and seventh grades. A sociodemographic form was used and one of the questionnaires of the Index for Inclusion, which consists of three dimensions: cultures, policies, and practices, was applied for data collection. The main findings determine that the student's perception of attention to diversity tends to be positive; however, there is evidence of the lack of some important aspects to be considered to achieve the ideal of attention to diversity.

Keywords: inclusive education, student voice, students



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción	10
1. Antecedentes	11
Barreras para la atención a la diversidad	12
Voz de los actores educativos frente a la atención a la diversidad	13
Práctica docente frente a la inclusión y diversidad	14
2. Marco conceptual	15
Atención a la diversidad	15
Perspectivas sobre atención a la diversidad	17
Factores que determinan diversidad en el aula	19
Instrumentos para evaluar la atención a la diversidad	19
Inclusión educativa.....	21
Voz del alumnado.....	23
3. Metodología.....	24
4. Resultados.....	27
5. Discusión	39
6. Conclusión	44
Referencias.....	46
Anexos	52
Anexo A. Instrumento aplicado	52
Anexo B. Formato del consentimiento.....	58
Anexo B. Formato de asentimiento	59

Índice de tablas

Tabla 1 Descriptivos de la dimensión de cultura escolar de estudiantes del subnivel medio	28
Tabla 2 Descriptivos de la dimensión de políticas de estudiantes del subnivel medio	29
Tabla 3 Descriptivos de la dimensión de prácticas de estudiantes del subnivel medio	30
Tabla 4 Resultados de la dimensión de culturas de acuerdo con el sexo	31
Tabla 5 Resultados de la dimensión de políticas de acuerdo con el sexo	32
Tabla 6 Resultados de la dimensión de prácticas de acuerdo con el sexo	33
Tabla 7 Resultados de la dimensión de culturas de acuerdo con el año.....	34
Tabla 8 Resultados de la dimensión de políticas de acuerdo con el año	35
Tabla 9 Resultados de la dimensión de prácticas de acuerdo con el año.....	36
Tabla 10 Frecuencia en la dimensión de culturas de acuerdo con la nacionalidad	37
Tabla 11 Frecuencia en la dimensión de políticas de acuerdo con la nacionalidad.....	38
Tabla 12 Frecuencia en la dimensión de prácticas de acuerdo con la nacionalidad	39

Dedicatoria

A la mujer que desde pequeña creyó en mí y me brindó todo su apoyo incondicional, con su amor siempre me guio para trazar mi camino. Fue y seguirá siendo mi pilar fundamental. Mi madre Anita.

A mi familia, quienes en todo momento ha estado apoyándome de una u otra forma para continuar con mi carrera.

Paola Vanessa Montaña Chablay

Dedicatoria

A mi madre va dedicado este trabajo, quien con sus consejos, paciencia y amor estuvo ahí desde un principio.

A mi padre, quien me inculcó valores y fuerza para salir en adelante.

A mi familia, por ser el motivo de mis alegrías y un motor de arranque para formarme profesionalmente.

Viviana Estefania Castro Nugra

Agradecimiento

Agradezco a las dos mujeres, Anita y Carmen que han sido mi ejemplo para continuar todos los días porque siempre me motivaron y me enseñaron que darme por vencida no es opción en mi vida.

Además, quiero agradecer a aquellas personas que me apoyaron y me brindaron su mano para que de alguna manera todo el camino de mi formación profesional sea el mejor.

Finalmente, agradezco a la Universidad de Cuenca por ser un segundo hogar, cobijarme y ser ejemplo de excelencia y amor en la educación, mediante sus excelentes docentes quienes me brindaron calidad y calidez.

Paola Vanessa Montaña Chablay

Agradecimiento

En primer lugar, agradezco a Dios por guiar mis pasos día a día; a mi madre, padre y hermanos por impulsarme cada día a luchar por mis sueños.

Agradezco a mis docentes por impartir sus enseñanzas para desarrollarme profesionalmente y agradezco a nuestra tutora Cristina Cedillo por habernos tenido toda la paciencia del mundo para guiarnos paso a paso en el desarrollo de la tesis.

Finalmente, agradezco a la Universidad y a la Facultad de Filosofía por haberme permitido ser parte de ella, espacio donde hice grandes amigos y compartí experiencias inolvidables.

Viviana Estefania Castro Nugra

Introducción

Al hablar de inclusión es evidente que en los últimos años la diversidad se encuentra presente en las aulas ecuatorianas, es por ello por lo que la educación y la diversidad es reconocida en la normativa y política que rige la educación en Ecuador. Estudios previos como el de Corral et al. (2015), Pascual et al. (2019) y Paz y Barahona (2020) señalan que no se ha podido hacer efectiva la atención a la diversidad dentro de las aulas y como consecuencia no hay un óptimo desarrollo de la educación inclusiva. Esto motivó a indagar sobre cómo el alumnado percibe la atención a la diversidad y más aún cuando estudios revisados han demostrado que esta problemática es investigada más a fondo con autoridades, docentes y padres de familia. Dejando de lado la voz de los principales actores de la educación que son los niños y niñas.

En consecuencia, al problema antes mencionado, surgen las siguientes preguntas que guían la investigación: ¿Cuál es la percepción del alumnado de educación básica media sobre la atención a la diversidad? ¿Cómo son las percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad con respecto a indicadores sociodemográficos?

Es así que, se plantea el objetivo general de esta investigación que es conocer las percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad. Además, para alcanzarlo se proponen objetivos específicos que son en primer lugar, identificar las percepciones del alumnado ante la atención a la diversidad tomando en cuenta las dimensiones de cultura escolar, la política y la práctica. En segundo lugar, caracterizar las percepciones del alumnado de educación básica media sobre atención a la diversidad de acuerdo con indicadores sociodemográficos (sexo, año de educación básica, nacionalidad).

La investigación se estructura en un inicio con los antecedentes que cuentan con 20 estudios previos sobre el tema, los mismos que se localizaron en fuentes confiables. Posteriormente, se presenta el marco teórico en el que se describen los términos necesarios para entender el problema de la investigación, los cuales son: atención a la diversidad, factores que determinan la diversidad en el aula, instrumentos para evaluar la atención a la diversidad, inclusión educativa y voz del alumnado. Luego, se presenta la metodología que explica cómo se llevó a cabo la investigación. En cuanto a los resultados se presentan en tablas, se analizaron por dimensiones y factores sociodemográficos. Para la discusión se comparan los resultados considerados relevantes con los estudios que se encontraban en los antecedentes. En la conclusión se llegó a conocer que existen acciones para la atención a la diversidad y la inclusión educativa, pero son caminos que se siguen construyendo.

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo para medir las percepciones del alumnado, con diseño no experimental porque no se manipulan las variables o los fenómenos y tiene un alcance descriptivo porque se caracteriza el fenómeno investigado. La población estuvo conformada por 76 estudiantes de una Unidad Educativa en Cuenca, 31 corresponden a hombres y 45 a mujeres que oscilan entre los 10 y 15 años de edad. Se tomaron en cuenta a estudiantes matriculados en sexto y séptimo, y cuyos representantes firmaron el consentimiento informado para la participación en el estudio. El instrumento utilizado fue uno de los cuestionarios de la Guía para inclusión educativa de Booth y Ainscow que consta de 63 ítems distribuidos en las tres dimensiones para la atención a la diversidad.

En cuanto a los hallazgos se demuestra que la atención a la diversidad en la institución participante aún tiene un largo camino que recorrer, debido a que desde las distintas dimensiones faltan varios aspectos por abordar. Considerando las tres dimensiones se ha concluido que en cuanto a la dimensión de culturas escolares se destaca el hecho de que los niños se sienten a gusto en la institución, sin embargo, sienten que debe existir una mejora para la seguridad e infraestructura de las baterías sanitarias. En la dimensión de políticas inclusivas se llegó a la conclusión de que la gestión de la unidad educativa busca mejoras y cambios para el bienestar de los alumnos, por lo general esta dimensión tiende a lo positivo. Por otra parte, la dimensión de prácticas inclusivas también tiende hacia lo positivo, pero consideran que aún faltan acciones que consideren a los niños como parte de la institución.

Esto implica que la institución debe considerar aquellos pequeños detalles que los niños consideran importantes para que se genere un ambiente y una comunidad inclusiva.

1. Antecedentes

Para la presente sección, se seleccionaron artículos científicos referentes a la atención a la diversidad en las escuelas que comprenden el año 2011 hasta el año 2022.

En el proceso de búsqueda, revisión de estudios se utilizaron los siguientes términos clave como: educación inclusiva, atención a la diversidad, voces del alumnado, inclusión social, integración escolar, participación estudiantil. Los estudios se localizaron en buscadores como Google académico y revistas científicas de educación.

Respecto a los lugares en donde fueron realizadas las investigaciones, los trabajos seleccionados corresponden a los siguientes países: España (n=11), México (n=2), Chile (n=3), Honduras (n=1), Colombia (n=1) y Ecuador (n=2).

Además, la metodología de la mayoría de los estudios corresponde al enfoque cualitativo (n=9), seguido de estudios con enfoque mixto (n= 4), estudio cuantitativo (n=4), revisión sistemática (n=1) y análisis documental (n=2).

Los instrumentos utilizados para recolectar información en los estudios cualitativos fueron: entrevistas, entrevistas semiestructuradas, entrevistas a profundidad y cuestionarios abiertos, observación participante, análisis documental y revisión sistemática. Por otra parte, para los estudios con un enfoque cuantitativo se utilizaron cuestionarios validados por expertos. En cuanto a los estudios con enfoque mixto se manejaron, para el apartado cualitativo: el registro anecdótico, observaciones de aula, guion de trabajo y una guía de preguntas semiestructuradas; y, para el apartado cuantitativo se emplearon cuestionarios que fueron validados por jueces expertos.

En cuanto a la revisión sistemática, se aplicó una matriz de análisis con unidades y categorías con artículos relacionados a educación inclusiva. Y finalmente, para el análisis documental, se empleó una matriz de registro.

En los estudios previos los participantes y la población corresponden en mayor medida a estudiantes de varios niveles de educación hasta el bachillerato. Sin embargo, hay estudios que engloban a docentes, padres y autoridades de las instituciones.

Para dar a conocer los resultados de las investigaciones revisadas, se han clasificado las siguientes categorías: barreras para la atención a la diversidad, voz de los actores educativos frente a la atención a la diversidad, y práctica docente frente a la diversidad y participación del alumnado.

Barreras para la atención a la diversidad

Para tratar la atención a la diversidad en educación, es necesario identificar aquellos factores que la condicionan como características geopolíticas, sociales, culturales, fisiológicas, desconocimiento de la diversidad, barreras de carácter administrativo, bajas expectativas sobre la temática, segregación, exclusión, prejuicios y otros que generalmente están presentes (Corral et al., 2015).

En la misma línea, Martín y González (2013) denotan que los niños han experimentado rechazo y dificultades para la integración social por parte de compañeros y profesores. Es importante considerar que se han realizado investigaciones en las cuales se evidencia que no existen instrumentos únicamente para alumnos y profesores, resultando en un impedimento para escuchar a los estudiantes.

Por su parte, Pascual et al. (2019) advierten que estas dificultades y barreras están presentes fuertemente en el aula, de tal manera que es necesario que las medidas que se empleen para atender a la diversidad deben responder a las necesidades del aula. Así mismo, Paz y Barahona (2020) sostienen que aún existen barreras para la inclusión y que persiste la concepción de diversidad desde las dificultades de aprendizaje del estudiante.

Bernabé et al. (2022) resaltan que la educación inclusiva tiene tres dimensiones que son necesarias de evaluar. Es así como, en su estudio se presenta debilidad en los indicadores de la dimensión de culturas específicamente en la colaboración del equipo docente y los padres de familia, colaboración entre compañeros, el respeto a la diversidad de género y el rendimiento académico. En las políticas, manifiestan que no existe una articulación de la escuela con contextos no académicos que se encuentran cercanos a la institución. Y en las prácticas se evidencia una elevada carencia en la vestimenta, alimentación, participación del estudiante, apoyo del docente y alcance de logros de aprendizaje.

En cuanto a la integración, Domínguez et al. (2015) mencionan que existe una tendencia muy marcada frente a las prácticas inclusivas ya que los centros educativos presentan más carencias que situaciones, recursos o actitudes favorables hacia la inclusión.

Colmenero et al. (2015) señalan que los estudiantes muestran una percepción favorable con aspectos condicionantes frente a la atención a la diversidad como trabajo en equipo, la motivación del docente, la actitud de la familia, apoyo del cuerpo directivo y adecuada relación entre alumnos y docentes.

Por último, Rojas et al. (2019) recalcan que determinadas prácticas parecen justas, pero no están alineadas a las necesidades diversas del aula, sino al bienestar de la escuela e influyen en el comportamiento de los niños.

Voz de los actores educativos frente a la atención a la diversidad

Esta categoría engloba a las personas que, con su actuar alteran o modifican condiciones para la atención a la diversidad. Es así que, Azorín et al. (2017) mencionan que los instrumentos utilizados para conocer procesos de atención a la diversidad varían en función del colectivo en el que se enfocan los estudios, para los profesores se emplean instrumentos para conocer actitudes, opiniones o creencias acerca de la diversidad; los instrumentos que se emplean con los alumnos recogen visiones, necesidades e intereses concretos y para el colectivo de la familia se aplican aquellos que permiten obtener opiniones y el nivel de satisfacción.

En la misma línea, Azorín y Sandoval (2020) afirman que existe una carencia de instrumentos diseñados y adaptados en el idioma español por lo que no es posible utilizarlos en diversos contextos como en el latinoamericano. Azorín y Sandoval (2020) además añaden que una barrera para escuchar a los alumnos se explica porque es complejo diseñar y validar instrumentos que generen espacios para el debate y la reflexión sobre la atención a la diversidad y sobre todo que dé voz al alumnado debido a que se incluyen a los estudiantes en una disminuida frecuencia. Marinete et al. (2020) explican que se requiere de un proceso prolongado en el que se encuentren presentes expertos en atención a la diversidad.

De la misma manera, Reyes et al. (2020) y Valdés et al. (2019) concuerdan en que una característica para la atención a la diversidad es que los estudiantes desean mejorar el clima del aula. Añadido a ello, mencionan otra característica en la que los docentes son parte fundamental puesto que algunos en sus prácticas pedagógicas con baja frecuencia no atienden la diversidad de su aula. Por otra parte, coinciden en que la familia no tiene mucha participación en las actividades académicas que se desarrollan en la escuela.

Sumado a esto, Arnaíz y Cabello (2020) muestran que los docentes tienen una perspectiva de inclusión que se basa en el déficit, los estudiantes son quienes prefieren jugar juntos y compartir tiempo y espacios comunes, demostrando acogida a la diversidad. Un estudio similar menciona que los estudiantes consideran que la diversidad es sinónimo de discapacidad que genera varias limitaciones y además tienen una actitud positiva un nivel elevado de aceptación de la diversidad y una buena relación interpersonal en edades tempranas, pero esta se reduce cuando los alumnos llegan a los años superiores (Mirete et al., 2020).

Por ello, Molina (2015) afirma que, para atender a la diversidad en las instituciones deben existir cambios en los cuales están presentes varios actores de la educación, sobre todo del alumnado para generar apoyo y respuestas necesarias.

Práctica docente frente a la inclusión y diversidad

Generalmente se concibe que las prácticas de inclusión y atención a la diversidad son responsabilidad del profesor a cargo del aula. Sandoval et al. (2016) mencionan que hay justicia cuando no se compara entre los alumnos y que una escuela es injusta cuando hay castigos colectivos o son silenciados, ante esto debe existir coherencia entre lo que los docentes hacen y dicen para que la educación sea justa, valorada e igualitaria.

De igual forma, Castro et al. (2020) determinan que el ambiente de aula que genera el profesor resulta un escenario inclusivo que únicamente se asocia a la integración escolar de

niños que presentan discapacidad o dificultad de aprendizaje que requieren de apoyo especializado, medido en porcentajes, los resultados indican que la educación inclusiva positiva se encuentra sobre el 60 por ciento.

Así mismo, Villa et al. (2011) resaltan que algunos docentes no logran que sus experiencias de aula trasciendan a otros docentes, pues les falta ese factor imprescindible que varios consideran que es el afecto para poder lograr una relación y armonía entre pensamiento y acción.

En contraposición, Calvo y Taberero (2014) afirman que existen mecanismos que los docentes deben emplear para que los estudiantes sean los protagonistas y los partícipes de procesos educativos que atiendan la diversidad debido a la existencia de factores adversos como la migración o falta de recursos.

2. Marco conceptual

La presente investigación requiere que se aclaren ciertos conceptos que son empleados a lo largo de todo el estudio. A continuación, se delimitan los siguientes términos: atención a la diversidad, factores que determinan la diversidad en el aula, instrumentos para la atención a la diversidad, inclusión educativa y voz del alumnado.

Atención a la diversidad

Para comprender la atención a la diversidad, es necesario partir del reconocimiento del significado de diversidad. Booth et al. (2002) señalan que “la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos”. (p. 20). Esta es una característica interna y variable de los seres humanos puesto que está referida a sus necesidades, capacidades, intereses, creencias, ritmos propios de vida como de educación y aprendizaje, condiciones sociales y culturales, entre otras (Álvarez, 2018). Por su parte, Blanco (1990) puntualiza que cuando se menciona la diversidad en el ámbito educativo, se orienta a identificar que los alumnos tienen necesidades específicas y propias que dificultan el acceso al aprendizaje de tal manera que requiere de atención o apoyo individualizado de acuerdo con las condiciones de cada caso.

Asimismo, la diversidad enmarca un relevante desafío positivo en los sistemas de educación en los últimos años, puesto que permite ahondar la aceptación y la valoración de la diferencia como característica legítima, esencial e inherente del ser humano (Escarbajal et al., 2012). En consecuencia, es primordial que el término de diversidad se aleje de la percepción negativa, estereotipada, condicionante y fragmentada que se implantó como un constructo

social ante el rechazo de aquello que no se ajustaba a lo regular de cada momento en la historia de las sociedades (Bravo y Santos, 2019).

De esta manera, Cornejo (2017) menciona que la atención a la diversidad hace referencia a la inclusión educativa que acoge y sostiene las características internas y externas diversas de todos los alumnos, es por ello que, se debe generar respuestas educativas en todos los niveles frente a situaciones culturales, sociales, lingüísticas, diversas capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones de los alumnos para asegurar la igualdad y minimizar barreras que impiden el aprendizaje. Álvarez (2018), Cornejo (2017) y Gómez (2005) indican que la atención a la diversidad es un conjunto de acciones, actuaciones o medidas educativas que pretenden prevenir y dar respuesta a la diversidad existente en las aulas de tal manera que no se reduce únicamente a hablar de niños con algún tipo de discapacidad, factores sociales o culturales y otros que posiblemente generen sesgos en la realidad del propio ser humano.

Sin embargo, la población generalmente ha concebido que la atención a la diversidad únicamente compromete a los estudiantes que carecen de alguna cualidad específica necesaria para el aprendizaje o la presencia de alguna discapacidad. Pero es indispensable considerar la presencia de otras características tales como: capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones personales, intereses, situaciones culturales, sociales, lingüísticas y de salud, dificultades de aprendizaje, discapacidad física, psíquica y sensorial, trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, alumnado superdotado, alumnado inmigrante, grupos de riesgo, minorías étnicas (Álvarez, 2018; Cornejo, 2017; Gómez, 2005; Torelló y Olmos, 2012).

De esta manera, ante las características y los cambios generados en los distintos contextos de la sociedad, la atención a la diversidad busca identificar y atender aquellas características que de alguna manera representa una barrera o un riesgo para que el estudiante aprenda y se mantenga en el aula. Gómez (2005) señala que el objetivo es “prevenir, evitar o reducir en su caso el fracaso escolar y todas las formas de exclusión social por marginación, inadaptación y discriminación”. (p. 204). En otras palabras, el objetivo mismo es la intervención para alcanzar principios que permitan cumplir los objetivos del aprendizaje basada en la inclusión educativa. La educación inclusiva ha ganado terreno y son más frecuentes las prácticas docentes que la defienden y valoran. Por lo que, Del Río et al. (2014) consideran que la educación inclusiva se ha convertido en una filosofía educativa puesto que se caracteriza por guiarse en una manera de concebir, plantear y responder ante la diversidad

a través de la educación, lo que conlleva cambios en las competencias que todos los estudiantes deben desarrollar para su vida.

Bravo y Santos (2019) añaden que para que las personas puedan manejar la diversidad, necesitan aprender a convivir con la diferencia motivada por la idea de que la atención a la diversidad es una red compleja que necesita del esfuerzo y compromiso colectivo. Esto debe proporcionar a la comunidad educativa soluciones o respuestas que permitan el desarrollo óptimo de las potencialidades tanto en el ámbito educativo como cultural, social y personal, es decir en cualquier área en la que se encuentren las personas y en mayor medida se construya instituciones educativas acogedoras.

Perspectivas sobre atención a la diversidad

A decir de Sandoval et al. (2019) la atención a la diversidad se puede entender desde dos perspectivas, además puntualizan que es importante considerar que estas dos perspectivas están en constante conflicto frente a la atención a la diversidad presente en las aulas. Por una parte, la perspectiva médica o esencialista y, por otra parte, la perspectiva educativa y de derechos.

Por su parte, la perspectiva médica considera que los alumnos traen consigo carencias, y de esta manera tiene diferentes denominaciones como remedial, individual, esencialista o médica. Algunos aspectos son considerados indispensables para la educación y para que el estudiante lleve a cabo su aprendizaje y la falta de ellos genera problemas, en consecuencia, surge una condición de vulnerabilidad.

La perspectiva considera algunas premisas y respuestas educativas. Una de sus premisas hace énfasis en que algunas diferencias individuales son un problema para la escuela y por ello es necesario señalar al alumnado considerado como diferente, la respuesta educativa puntualiza que es positivo que la escuela identifique a los alumnos que necesitan ayuda de aquellos que no la necesitan.

Desde la perspectiva médica, las dificultades presentadas en los alumnos provienen de la deficiencia personal, familiar o social que les impide alcanzar y desarrollar su aprendizaje porque se asume que tienen algo “mal” o están enfermos y por ello es que se debe *rehabilitar* funciones cognitivas, motoras y sensoriales a manera de compensación de lo que le falta.

De otro lado, la perspectiva de derechos se enfoca en una respuesta educativa basada en la equidad, promoviendo la inclusión y personalización de cada estudiante. Es así como, la perspectiva de derechos abarca varios factores existentes en las instituciones y en cómo

influyen en el aprendizaje, por ello se contrapone a la perspectiva médica que solo considera el rendimiento de los niños. Sumado a ello, es una perspectiva que se fundamenta en la Convención de los Derechos a las Personas con Discapacidad, sin embargo, el derecho engloba a todas las personas para optimizar las condiciones para el aprendizaje y la participación, no solo se limita a una población específica de estudiantes.

Las premisas en las que se fundamenta esta perspectiva y las respuestas educativas corresponden a:

Todos los estudiantes tienen que estar presentes y aprender en la escuela común, bajo esta premisa la escuela debe adaptarse a todos sus alumnos para garantizar la participación y el aprendizaje sin exclusiones.

La ayuda y el apoyo deben ofrecerse a todos sin considerar necesidades sociales, personales, temporales, permanentes, entre otras. La respuesta educativa indica que el apoyo escolar es indispensable y que tiene que ser un conjunto de medidas que cada institución posee con el objetivo de proporcionar acciones equitativas a la diversidad.

La diversidad del alumnado es un valor que tiene que ser reconocido y atendido. Para la elaboración de las acciones educativas, las instituciones tienen que considerar la diversidad de capacidades, necesidades, intereses, origen, condiciones personales o sociales.

Principios

Los principios presentes en la atención a la diversidad deben permitir reconocer las diferencias, combatir la desigualdad, ajustar el modelo educativo, evitar el fracaso escolar o el riesgo de abandono desde los niveles más bajos hasta los más altos (Araque y De la Puente, 2010). Así pues, los principales principios que Blanco (2006), Azorín y Arnaiz (2013) y Cornejo (2017) nombran son: la equidad como garantía de igualdad en las oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación de alumnos, la calidad educativa para todos. Por consiguiente, los sistemas educativos deben enfocarse en trabajar para erradicar la desigualdad presente en los diferentes países mediante las leyes.

Además, Echeita et al. (2016) señalan que, para responder con equidad al alumnado más vulnerable a los procesos de exclusión, el profesorado tiene que confiar en que su docencia tiene significado relevante, en que pueden encontrar relevancia y propósito a través de sus experiencias propias, también tiene un grado de importante en cuanto a la vinculación con los principios éticos en su labor: éticas de la responsabilidad y la profesionalidad. Hacen que

el profesorado asuma la oportunidad y la responsabilidad de trabajar para mejorar el aprendizaje de todo su alumnado.

En la misma línea, Del Río et al. (2014) recalcan que son los profesores quienes deben propiciar un ambiente para una escuela inclusiva mediante el desarrollo de una actitud, cultura y práctica educativa con el objetivo de que en los estudiantes exista interés en obtener un rendimiento académico óptimo y de esta manera pueda enfrentarse al aprendizaje notablemente utilizando la motivación para el desarrollo de sus autonomía, capacidades y potencialidades. La información relacionada al uso de estrategias didácticas que utilizan los docentes en diferentes áreas permite el análisis sobre el proceso de ejecución de la atención a la diversidad y de las diferentes actitudes o percepciones sobre la diversidad, se afirma que, si los docentes hacen uso de herramientas y estrategias didácticas pertinentes, en consecuencia, se eliminan las barreras de aprendizaje y participación (Chavarría et al., 2019).

Factores que determinan diversidad en el aula

Como se ha mencionado con anterioridad, hay varios factores que determinan la diversidad dentro de un aula. Gómez (2005) por su parte los clasifica en: factores de ámbito sociológico (la concepción de la familia, en la vida laboral, en la actual concepción del ocio y el tiempo libre, el desarrollo tecnológico, los procesos migratorios, etc.) y factores psicopedagógicos (de la motivación por el aprendizaje, los intereses académicos y profesionales, los diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje, etc.).

Mientras que, Anijovich et al. (2007) indican que los factores que determinan heterogeneidad son: aspectos afectivos, actitudes, habilidades motrices y sociales, motivación y posición frente al aprendizaje, capacidad para aprender, inteligencias múltiples, nivel, estilo y habilidades de pensamiento, estilos y ritmos de aprendizaje, variables de personalidad, necesidades personales.

Finalmente, Bermeosolo (2015) complementa los factores con la diversidad cultural y étnica, diversidad de sexo o género, orientación sexual y diversidad y valores.

Instrumentos para evaluar la atención a la diversidad

Desde años atrás, varios expertos han creado cuestionarios, encuestas, tests, escalas o entrevistas estructuras que permiten investigar, diagnosticar y evaluar la atención a la diversidad en instituciones educativas de varios países (Azorín et al., 2017). Hay un marcado énfasis en que estos instrumentos se pueden contextualizar de acuerdo con los escenarios en los que se los apliquen. Los participantes, grupos focales y población corresponden a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia en respuesta a que la atención a la

diversidad no únicamente hace referencia a los niños que presenten alguna discapacidad o dificultad. Por el contrario, engloba a toda una comunidad educativa que presenta diversidad de barreras para el aprendizaje, el entorno social y educativo, bajo rendimiento, género, clase social, etnia, orientación sexual, religión, discapacidad, etc. (Azorín et al., 2017).

Uno de los instrumentos considerados relevantes en la inclusión educativa es la “Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” o también denominado Índice para la inclusión de autoría de los profesores Booth y Ainscow (2015) quienes lo desarrollaron durante tres años en colaboración con un equipo de investigadores, docentes, directivos y padres de familia para obtener distintas experiencias acerca del tema en cuestión, posterior a ello su primera publicación fue en el año 2000. Los centros escolares de Londres fueron piloto en el desarrollo de la guía. Años posteriores se publicó una nueva edición con determinados cambios, fue adaptado y traducido a treinta y siete idiomas.

Dimensiones

Booth y Ainscow (2015) enfatizan tres dimensiones fundamentales que interactúan en los centros educativos y son necesarios para abordar el tema de la inclusión, incluso para tomar decisiones y transformar la educación para todos. Estas dimensiones son: las culturas escolares, las políticas y las prácticas. Cada dimensión se divide en dos secciones guiadas por indicadores y preguntas.

En primer lugar, Booth y Ainscow (2015) afirman que las culturas escolares mencionan la importancia de las comunidades escolares, las mismas que deben apuntar a ser acogedoras, seguras, colaboradoras y abiertas a la localidad, para que todos sus miembros se sientan valorados. Sumado a ello pretende reflejar las relaciones, los valores y las creencias presentes en las comunidades y principios compartidos por las comunidades educativas (alumnos, docentes, padres de familia, personal administrativo). Fernández et al. (2022) añaden que es necesario indicar que no hay culturas únicas o monolíticas, sino que existen varias que pueden competir en un determinado lugar; no son fijas en el tiempo puesto que pueden variar. Las culturas pueden ser contradictorias o inconsistentes de acuerdo con los aspectos y objetivos que las integran y que se desea promover mediante los valores que se ligan a ellos como el respeto, la tolerancia, la no violencia, el cuidado, compasión o, por ejemplo, frente a competitividad, deshonestidad o egoísmo); la identificación de miembros pertenecientes a la institución; el grado de dinamismo de la institución y las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa (Fernández et al., 2022).

Las culturas se pueden plasmar en proyectos de la institución, proyectos educativos o documentos que encaminan el actuar como por ejemplo la misión, visión y objetivos.

Esta dimensión está encaminada a reconocer aquellos medios o factores que contribuyen al desarrollo de las escuelas como “la cultura de cambio, vinculación con la comunidad, colaboración, colegialidad, comunicación, colaboración con la administración y tipo de liderazgo” (García, 2015, p. 78).

En segundo lugar, las políticas se enfocan en propiciar la participación de los estudiantes y los profesores de las instituciones. Además, se refiere a cómo se gestionan las escuelas, los planes o programas que previamente se planifican y se desean implementar (Booth y Ainscow, 2015; San Martín et al., 2020). Por su parte, Fernández et al. (2022) complementan esta idea al mencionar que las políticas deben ser coherentes entre sí y relacionarse con los valores por el cual se guía la escuela. Requiere de relación entre los documentos institucionales que por ejemplo definen la democracia, la participación, y la inclusión y por el contrario es autoritaria, unilateral en la toma de decisiones y principalmente excluye a sus alumnos.

Finalmente, la dimensión de las prácticas ubica en el centro el cómo enseñar y cómo mejorar este proceso para que suceda el aprendizaje, se basa en lo que se enseña en las aulas (Booth y Ainscow, 2015; Corral et al., 2015; Quiroz y Almeida, 2020). García (2015) identifica que son el resultado de las políticas y las prácticas como resultado de la relación entre las actividades que ocurren dentro y fuera del aula, las mismas que incentivan a la participación del alumnado, considerando sus conocimientos y vivencias en el aprendizaje mediante el uso de recursos disponibles. Esta dimensión es el indicador clave para determinar y evaluar la educación inclusiva en las escuelas. Fernández et al., (2022) añaden que son las acciones que se ejecutan en la vida cotidiana tanto de profesores como de alumnos, incluso señala que pueden desarrollarse en otros espacios comunes o extraescolares, es la concreción de la acción educativa.

Inclusión educativa

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), la inclusión educativa pretende identificar y eliminar aquellas barreras que impiden de alguna manera el acceso a la educación, garantiza que cada persona sea beneficiaria de oportunidades educativas en su proceso de aprendizaje en todo el mundo. En la Convención de la UNESCO contra las “Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza”

llevada a cabo en 1960, se prohíbe la exclusión o limitación a oportunidades educativas en función de aquellas diferencias percibidas o de carácter social.

Araque y De la Puente (2010) manifiestan que “la inclusión, a diferencia de la integración, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado” (p. 14). De modo que la inclusión educativa aspire al deseo de ser una educación de calidad para todos, buscando la equidad de oportunidades e igualdad de resultados.

Latas (2002) concuerda que la inclusión es sobre todo un fenómeno social, que está vinculado a la exclusión como uno de los problemas más importantes de la sociedad actual y no es un problema reciente, esto ha existido a lo largo de toda la humanidad, tras la globalización y los cambios de épocas personas y naciones enteras que han sido excluidas y silenciadas dentro de la sociedad consideran esencial luchar en primer lugar contra la exclusión social así pues se enfatiza que la exclusión es un problema de alcance mundial.

Además, Latas (2002) menciona que ha hecho que aparezcan en escena nuevas voces, una nueva conciencia sobre la política y participación social en condiciones de igualdad. Guirao (2013) por su parte explica que los sistemas educativos, los políticos y los profesores de la actualidad tienen la obligación innegociable de propiciar y garantizar la atención a la diversidad en los sistemas educativos que tiene por instrumento a la educación inclusiva, específicamente de calidad. Es por ello, que la inclusión es un término que se integra en ámbitos como: políticos, legislativos, literatura, currículos y otros. Sin embargo, las ideas o propuestas acerca de la inclusión en determinadas ocasiones no son entendidas de manera adecuada, es posible que se provoquen prácticas de exclusión y segregadoras en las prácticas educativas de la cotidianidad, como consecuencia se corre el riesgo de normalizar y asumir prácticas inadecuadas para el bienestar del colectivo.

Por su parte, Rappoport et al. (2019) añaden algunas recomendaciones a considerar para llevar a cabo el diseño de políticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad en centros que están inmersos en contextos vulnerables o alto riesgo para el alumnado y consideran que es indispensable que existan docentes enfocados en llevar a cabo prácticas de inclusión que no generen exclusión, con valores afines al respeto y atención de la diversidad. Mediante este diseño de políticas y programas se considera que el trabajo de los docentes inicia en la formación profesional que a su vez tiene que ser continua.

Cabe destacar que Sandoval et al. (2019) enfatizan que el sentido de inclusión no sería comprendido si no se profundiza en cada uno de sus elementos nucleares, que permite guiar el desafío que enfrenta hoy en día el sistema educativo del siglo XXI. Los cuales son la presencia, participación y aprendizaje quienes dan paso a precisar cómo se lleva a la práctica el derecho de una educación inclusiva.

Por su parte la presencia debe admitir a todo el alumnado sin importar la carencia de sus necesidades educativas, porque es un derecho estar en un lugar común y compartir espacios donde exista una socialización. En segundo lugar, la participación ofrece oportunidades para que todo el alumnado se sienta acogido, escuchado y valorado por sus compañeros y maestros. y el aprendizaje busca garantizar que exista un alto nivel de aprendizaje y rendimiento escolar, dejando atrás aquellas prácticas de abandono y fracaso escolar que han estado fuertemente presentes en varios contextos.

Voz del alumnado

Para hablar de atención a la diversidad en la educación, Echeita (2013) menciona que es importante destacar el término de la voz del alumnado puesto que de esta manera se pretende ampliar la voz de los implicados en el tema y añadido a ello, su actuar e intervención en las aulas son la razón principal de la educación; empodera y da protagonismo a quienes se considera como los más débiles del sistema y específicamente en investigaciones, los niños. De la misma manera, es una estrategia que, aplicada correctamente, permite mejoras escolares mediante el reconocimiento del alumnado como sujeto de acción. Sandoval (2011) coincide en que es importante escuchar y dar voz al alumnado, de tal manera que se reconozca su diversidad y así sea posible ser atendida.

Es necesario recalcar que la voz del alumnado es una temática que surge a finales de los años 80 ligado a la Declaración de los Derechos de la Infancia, es decir que históricamente dar voz a los niños no ha sido tan antigua como la educación misma (Escobedo et al., 2017).

La voz del alumnado busca rescatar las voces de estudiantes con el propósito de comprender sus visiones acerca de la realidad educativa en la que se encuentran, “trata de potenciar la participación del estudiantado en la toma de decisiones ... en lugar de circunscribirse únicamente al ámbito de aula” (Saiz et al., 2019, p. 721).

De esta manera, la voz del alumnado se refiere a las iniciativas que tienen las instituciones para que sus estudiantes sean protagonistas y tomen decisiones en aspectos escolares partiendo desde los alumnos, no desde los profesores o desde las autoridades (Susinos, 2012).

Sandoval et al. (2020) ratifican en que, construir entornos educativos cada vez más inclusivos no es una tarea exenta de dificultades y dilemas debido a que requiere de cambios sistémicos las culturas, las políticas y las prácticas en todos los centros. Cambios que deben alinearse y apoyarse en acciones que se sitúan más allá de escuelas. Una de las claves en estos procesos incluye la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa que en ocasiones no son considerados. Por tal motivo, los estudiantes son una pieza clave a la hora de identificar las barreras, así como las fortalezas en las prácticas docentes con el objetivo de que todos los alumnos, sin exclusiones, aprendan y participen de su derecho. Los estudiantes pueden y deben ser un recurso de gran valor para la mejora de los centros escolares en general y de la práctica docente en particular.

3. Metodología

A continuación, se presenta la metodología mediante la cual se llevó a cabo la investigación.

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo para medir las percepciones del alumnado sobre la atención a la diversidad de manera objetiva.

El diseño fue no experimental puesto que se describe una circunstancia ocurrida sin alguna manipulación directa de condiciones, variables o fenómenos (McMillan et al., 2005).

El alcance bajo el que se desarrolló la investigación corresponde al descriptivo, pues se pretendió caracterizar o describir de manera explícita el fenómeno investigado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Participantes

La población para el estudio fue de 99, sin embargo, al final solo se incluyeron 76 estudiantes de educación básica media de los años de sexto y séptimo pues la diferencia no cumplió con los criterios de inclusión. De los participantes, 26 corresponden a sexto y 50 a séptimo año de una Unidad Educativa de Cuenca de la jornada vespertina que tienen una media de edad de 11 años.

Del total de la población, 45 corresponden a mujeres y 31 a hombres. En cuanto a la nacionalidad, 70 son ecuatorianos, 3 son venezolanos y 3 pertenecen a otra nacionalidad. En cuanto al lugar de residencia 17 estudiantes viven en la zona rural y 59 en la zona urbana.

Se consideró pertinente realizar el estudio con estudiantes de esta institución educativa, puesto que se encuentra ubicada en una zona considerada peligrosa en la ciudad de Cuenca. El sector en el cual está la institución se caracteriza por situaciones de violencia, venta y

tráfico de sustancias psicotrópicas y estupefacientes, delincuencia, contextos familiares conflictivos, etc.

A causa del número de participantes, no se realizó un cálculo de muestra.

Para la presente investigación, el estudiantado cumplió con los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes hombres y mujeres matriculados en el sexto y séptimo año en la Unidad Educativa Zoila Esperanza Palacio.
- Estudiantes cuyos representantes legales previamente hayan firmado el consentimiento informado y aceptado la participación de su representado que forma parte de la población y está matriculado en uno de los años de educación básica antes mencionados. Además, aquellos alumnos que minutos previos a la aplicación del cuestionario, firmaron el consentimiento informado.

Por otra parte, el criterio de exclusión que se contempló fue el siguiente:

- Los estudiantes que se vieron impedidos de leer y responder el cuestionario se consideraron el grado de adaptaciones curriculares.

Instrumento

El instrumento utilizado para obtener los datos se dividió en dos apartados, se creó una breve ficha sociodemográfica y se empleó el cuestionario número 3 denominado “Mi centro escolar”, que hace parte de la batería de cuestionarios incluidos en la Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2015). La Guía para la Educación Inclusiva es una herramienta cuyo propósito es ayudar a centros educativos en procesos y prácticas educativas para hacer efectivo el derecho de todos, a una educación sin exclusiones; desde su aparición ha sido traducida a 37 idiomas e implementada en varios países (Booth et al., 2015).

Para contextualizar el cuestionario a la realidad de la población, se cambiaron algunas palabras de los ítems, específicamente las que hacían mención a “centro escolar” por “unidad educativa”. Es así que, el cuestionario se denominó “Mi unidad educativa”, cuenta con 63 ítems valorados a través de una escala de Likert que va desde: De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo. Por ejemplo, el ítem número 1 enuncia “Me gusta ir a esta unidad educativa.” y a continuación se encuentra la escala en donde el estudiante debe marcar una de las tres casillas de acuerdo con su percepción. De manera sucesiva ocurre lo mismo con todos los ítems.

Está dividido en 3 dimensiones fundamentales: la cultura escolar, la política y la práctica. El cuestionario evaluó de manera detallada lo que ocurre dentro de la institución y de esta manera permitió recolectar los datos respecto a las percepciones del alumnado. Respecto a las dimensiones, Booth y Ainscow (2011) mencionan que la dimensión política tiene que ver con la gestión de la institución, planes o programas que se planifican e implementan para cambiarlo. La práctica está basada en qué y cómo se enseña y se aprende dentro de las aulas. La cultura indica las creencias, las relaciones y los valores presentes en la comunidad educativa.

Para el presente estudio el cuestionario contó con un coeficiente de confiabilidad de .872.

Proceso de levantamiento de información

El proceso de levantamiento de información inició con la presentación a las autoridades del oficio y los consentimientos para representantes, asentimiento para estudiantes y cuestionario. En consecuencia, una vez que se contó con la autorización se procedió a visitar las aulas de los respectivos años de educación para explicar el estudio, acto seguido se envió las copias de los consentimientos con días previos a la aplicación del instrumento.

El día de la aplicación, las investigadoras recibieron los consentimientos firmados y aceptados por los representantes. Luego se procedió a la entrega del asentimiento a los participantes, en el que debían firmar. Una vez realizado este proceso se entregaron los cuestionarios y se explicó la forma en que debían ser llenados tanto la ficha socioeconómica como los ítems, también se indicaron de manera oral los aspectos importantes que debían tener presentes los alumnos al momento de responder el cuestionario. Una vez que los estudiantes llenaron el instrumento recibieron un pequeño detalle de confitería a manera de incentivo por su participación.

Procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de información se utilizó la estadística descriptiva ya que permite organizar y analizar variables cuantitativas (descriptivos) y variables cualitativas (frecuencias). La estadística descriptiva se utilizó para resumir la información debido a que “transforma un conjunto de números u observaciones en índices que describen o caracterizan los datos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 179). En resumen, se utilizaron las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y para una descripción completa fueron necesarias las medidas de variabilidad (rango y desviación típica).

Adicionalmente, para analizar la fiabilidad del cuestionario se empleó el estadístico alpha de Cronbach.

El procesamiento de los datos se realizó a través del SPSS versión 25.

Consideraciones éticas

Para garantizar los derechos de los individuos a riesgo mínimo, autonomía y confidencialidad se procedió de la siguiente manera: luego de aplicado el instrumento, la información obtenida fue resguardada en una carpeta física a la cual solo tenían acceso las investigadoras hasta procesar y analizar la información, posteriormente una de las investigadoras guardó la carpeta de manera segura para evitar que la información se pierda.

Asimismo, para la participación libre y voluntaria en la investigación, se envió días antes el consentimiento informado a los representantes legales de la población. En cuanto al asentimiento informado para los estudiantes, se le entregó una copia a cada estudiante previo a la aplicación del cuestionario.

Adicionalmente en los cuestionarios no se solicitaron datos personales, cada cuestionario contó con un código que facilitó el almacenamiento.

La presente investigación no tuvo conflicto de interés.

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados del estudio, para ello los hallazgos se organizan de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. A continuación, se detallan los resultados referidos al primer objetivo específico que identifica las percepciones del alumnado ante la atención a la diversidad de acuerdo con las dimensiones de cultura escolar, políticas y prácticas.

Respecto a la cultura escolar se puede apreciar que el alumnado tiene una percepción tendiente a lo positivo para valorar la relación entre personas, espacios, valores y relaciones entre los compañeros. La mayoría de los ítems están sobre una media de 2.00 y una DT de 0.30. Entre los ítems mejor valorados se encuentran los correspondientes a 1, 8, 9, 10, 12 y 13 puesto que están cercanos al máximo de la escala. Por el contrario, el único ítem considerado bajo corresponde al número 4 al ser inferior a la media (Tabla 1).

Tabla 1*Descriptivos de la dimensión de cultura escolar de estudiantes del subnivel medio*

Dimensión	Ítems	N	Mín	Máx	M	DE
Culturas Escolares	1	76	1,00	3,00	2,94	,27
	2	76	1,00	3,00	2,61	,56
	3	76	1,00	3,00	2,53	,70
	4	76	1,00	3,00	1,40	,56
	5	76	1,00	3,00	2,56	,59
	6	76	1,00	3,00	2,60	,59
	7	76	1,00	3,00	2,76	,48
	8	76	1,00	3,00	2,80	,51
	9	76	1,00	3,00	2,84	,43
	10	76	1,00	3,00	2,85	,45
	11	76	1,00	3,00	2,77	,45
	12	76	1,00	3,00	2,82	,44
	13	76	1,00	3,00	2,88	,36
	14	76	1,00	3,00	2,48	,64
	15	76	1,00	3,00	2,30	,81
	16	76	1,00	3,00	2,60	,69
	17	76	1,00	3,00	2,39	,71
	18	76	1,00	3,00	2,50	,72
	19	76	1,00	3,00	2,34	,68
	20	76	1,00	3,00	2,10	,77
	21	76	1,00	3,00	2,68	,61
	22	76	1,00	3,00	2,05	,78
	N válido (por lista)	76				

Fuente: autoría propia.

En cuanto a la dimensión de políticas, de la misma manera se encuentra que el alumnado tiene una percepción positiva en cuanto a la gestión de la unidad educativa, sus planes o programas planificados e implementados en busca de mejoras y cambios, puesto que los ítems se ubican sobre la media de 2 a excepción del ítem 33. La mayoría de los ítems son cercanos al máximo, se resalta que los más altos corresponden al número 27 que indica el respeto hacia el color de piel y en el 28 menciona que los alumnos se sienten parte de la comunidad educativa sea cual sea su religión, incluso si no la tienen (Tabla 2).

Tabla 2

Descriptivos de la dimensión de políticas de estudiantes del subnivel medio

Dimensión	Ítems	N	Mín	Máx	M	DE
Políticas	23	76	1,00	3,00	2,30	,83
	24	76	1,00	3,00	2,38	,72
	25	76	1,00	3,00	2,75	,49
	26	76	1,00	3,00	2,78	,49
	27	76	1,00	3,00	2,81	,48
	28	76	1,00	3,00	2,80	,43
	29	76	1,00	3,00	2,22	,72
	30	76	1,00	3,00	2,53	,55
	31	76	1,00	3,00	2,18	,74
	32	76	1,00	3,00	2,71	,51
	33	76	1,00	3,00	1,98	,75
	34	76	1,00	3,00	2,77	,50
	35	76	1,00	3,00	2,02	,78
	36	76	1,00	3,00	2,39	,78
	37	76	1,00	3,00	2,26	,78
	38	76	1,00	3,00	2,42	,73
	39	76	1,00	3,00	2,57	,59
	N válido (por lista)	76				

Fuente: autoría propia.

En la dimensión de prácticas, ocurre algo similar a las dimensiones anteriores. Se identifica que los alumnos tienen una percepción que tiende a lo positivo frente a lo que se enseña en las aulas de la institución y en cómo se lleva a cabo el proceso para que suceda tanto la enseñanza como el aprendizaje. La media supera los 2 puntos en todos los ítems y sumado a ello tiene una desviación de 30. Los ítems que mejor se evalúan como se muestra en la tabla 3 son el 47 referido a la importancia del aprendizaje de los derechos humanos, el 54 a que los profesores de apoyo ayudan cuando alguien lo necesita y el 58 menciona el reconocimiento de los estudiantes cuando hacen un buen trabajo (Tabla 3).

Es importante resaltar que en el ítem 54 se puntúa como elevado puesto que la escuela no tiene profesores de apoyo designados para tareas específicas, sin embargo, cuenta con estudiantes practicantes de Educación Básica de la Universidad de Cuenca y de la Universidad Nacional de Educación quienes realizan sus prácticas en un tiempo prolongado dentro de cada aula y por ello, se podría generar en el alumnado la imagen de profesor de apoyo. Previo a la aplicación del instrumento el ítem no se adaptó o cambió, no obstante, tiene una percepción tendiente a lo positivo a pesar de que la institución carece de esta figura.

Tabla 3*Descriptivos de la dimensión de prácticas de estudiantes del subnivel medio*

Dimensión	Ítems	N	Min	Máx	M	DE
Prácticas	40	76	1,00	3,00	2,17	,77
	41	76	1,00	3,00	2,25	,71
	42	76	1,00	3,00	2,76	,51
	43	76	1,00	3,00	2,64	,62
	44	76	1,00	3,00	2,60	,63
	45	76	1,00	3,00	2,56	,63
	46	76	1,00	3,00	2,76	,48
	47	76	1,00	3,00	2,82	,44
	48	76	1,00	3,00	2,51	,68
	49	76	1,00	3,00	2,78	,49
	50	76	1,00	3,00	2,39	,76
	51	76	1,00	3,00	2,42	,77
	52	76	1,00	3,00	2,65	,62
	53	76	1,00	3,00	2,75	,51
	54	76	2,00	3,00	2,89	,30
	55	76	1,00	3,00	2,68	,59
	56	76	1,00	3,00	2,47	,62
	57	76	1,00	3,00	2,59	,61
	58	76	1,00	3,00	2,82	,44
	59	76	1,00	3,00	2,57	,65
	60	76	1,00	3,00	2,01	,80
	61	76	1,00	3,00	2,68	,49
	62	76	1,00	3,00	2,71	,58
63	76	1,00	3,00	2,09	,91	
	N válido (por lista)	76				

Fuente: autoría propia.

Para el segundo objetivo específico que está orientado a la percepción del alumnado de acuerdo con factores sociodemográficos se han considerado el sexo, año de educación básica y la nacionalidad para presentar los resultados.

En cuanto al sexo y la dimensión de culturas inclusivas, las mujeres manifiestan una percepción positiva acerca de su unidad educativa puesto que, en los ítems a excepción del 4, 20 y 22 han indicado mayoritariamente estar de acuerdo. El ítem 4 indica en mayor medida un desacuerdo ante la limpieza y seguridad de los baños de la unidad educativa. El 20 indica una percepción neutra ante el involucramiento de la familia con lo que pasa en la institución. De la misma manera ocurre con el 22 que menciona que las personas admiten sus errores. En la misma línea, los resultados son similares al analizar la percepción de los hombres,

quienes marcan en su mayoría estar de acuerdo con la atención a la diversidad en la dimensión de culturas, a excepción del ítem 4 explicado anteriormente (Tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la dimensión de culturas de acuerdo con el sexo

Dimensión de culturas escolares de acuerdo con el sexo						
Ítems	Mujeres			Hombres		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
1	1	1	43	0	1	30
2	0	17	28	3	6	22
3	4	12	29	5	5	21
4	26	17	2	22	8	1
5	3	13	29	1	12	18
6	1	13	31	3	9	19
7	1	6	38	1	8	22
8	3	6	36	1	1	29
9	0	4	41	2	4	25
10	0	3	42	3	2	26
11	0	9	36	1	6	24
12	0	5	40	2	4	25
13	0	4	41	1	3	27
14	3	19	23	3	8	20
15	10	15	20	7	4	20
16	3	9	33	6	3	22
17	4	17	24	6	9	16
18	5	11	29	5	7	19
19	4	20	21	5	12	14
20	11	20	14	8	10	13
21	4	7	34	2	5	24
22	14	19	12	7	11	13

Fuente: autoría propia.

Los resultados en la dimensión de políticas indican que las mujeres, por su parte, están de acuerdo en la mayoría de los ítems respecto a los congéneres hombres. Sin embargo, en algunos de los ítems se evidencia una frecuencia mayor a estar en ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por ejemplo, en el caso de las niñas manifiestan mayoritariamente una postura neutral en tres ítems: el 29 referido a que los estudiantes no menosprecian a los demás por lo que llevan puesto o por su manera de vestir; el 33 que versa sobre los estudiantes no evitan llamar a otros con nombres agresivos y el 35 menciona que los profesores no tienen favoritismos entre sus estudiantes (Tabla 5).

Por otra parte, los hombres señalan no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en los ítems 30 y 31 respectivamente referidos a que los chicos y las chicas se llevan bien, y que ser gay o lesbiana es visto como una parte normal de la vida. Además, el ítem 33, indica estar en desacuerdo con que los estudiantes evitan no llamar a otros con nombres agresivos.

Tabla 5

Resultados de la dimensión de políticas de acuerdo con el sexo

Dimensión de políticas de acuerdo con el sexo						
Ítems	Mujeres			Hombres		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
23	8	12	25	10	5	16
24	5	14	26	6	11	14
25	1	4	40	1	11	19
26	2	7	36	1	3	27
27	1	4	40	2	4	25
28	0	6	39	1	7	23
29	9	20	16	6	12	13
30	1	15	29	1	16	14
31	10	17	18	3	16	12
32	2	7	36	0	11	20
33	9	24	12	13	9	9
34	2	5	38	1	6	24
35	14	21	10	8	9	14
36	8	12	25	6	6	19
37	10	13	22	6	11	14
38	8	11	26	3	11	17
39	1	14	30	3	10	18

Fuente: autoría propia.

En cuanto a la dimensión de las prácticas que engloba el mayor número de ítems, los resultados muestran de la misma manera una percepción positiva que es similar a las anteriores dimensiones. Las mujeres en mayor medida marcan estar de acuerdo con las prácticas inclusivas de la institución, con excepción de los ítems 40, 41 y 60 en las que marcan ni de acuerdo ni en desacuerdo. Respectivamente estos se refieren a acciones como la interrupción en lecciones e intervención de los mismos estudiantes; aprender a resolver desacuerdos mediante acciones como escuchar, dialogar y tomar decisiones y la exposición de sus trabajos en las paredes de la institución. Los resultados coinciden con los hombres específicamente en el ítem 60 en el que expresan estar en desacuerdo con la exposición de trabajos (Tabla 6). En general, la percepción de la dimensión se considera como positiva tanto para hombres como para mujeres.

Tabla 6*Resultados de la dimensión de prácticas de acuerdo con el sexo*

Dimensión de prácticas de acuerdo con el sexo						
Ítems	Mujeres			Hombres		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
40	8	22	15	9	7	15
41	6	22	17	6	11	14
42	2	7	36	1	5	25
43	4	9	32	2	6	23
44	3	5	37	3	13	15
45	4	12	29	2	9	20
46	1	8	36	1	6	24
47	0	6	39	2	3	26
48	4	15	26	4	6	21
49	1	6	38	2	4	25
50	5	13	27	8	7	16
51	7	11	27	6	7	18
52	2	8	35	4	6	21
53	0	4	41	0	4	27
54	1	8	36	2	5	24
55	2	9	34	3	5	23
56	3	17	25	2	13	16
57	4	12	29	1	9	21
58	2	5	38	0	4	27
59	4	8	33	3	10	18
60	11	21	13	13	6	12
61	0	14	31	1	8	22
62	1	9	35	4	3	24
63	19	8	18	9	5	17

Fuente: autoría propia.

Por otra parte, los resultados referidos al año de educación básica indican que los alumnos del sexto y séptimo año están de acuerdo con la dimensión de las culturas inclusivas de su institución. En la tabla 7 se muestran resultados elevados en esta dimensión en ambos años. Uno de los ítems que resalta por indicarse como en desacuerdo o en una posición neutra corresponde a la limpieza y seguridad de los baños.

Tabla 7

Resultados de la dimensión de culturas de acuerdo con el año

Dimensión de culturas de acuerdo con el año de educación						
Ítems	Sexto			Séptimo		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
1	0	2	24	1	0	49
2	0	9	17	3	14	33
3	3	6	17	6	11	33
4	18	8	0	30	17	3
5	2	8	16	2	17	31
6	1	7	18	3	15	32
7	1	4	21	1	10	39
8	3	2	21	1	5	44
9	0	2	24	2	6	42
10	0	0	26	3	5	42
11	0	4	22	1	11	38
12	0	5	21	2	4	44
13	1	3	22	0	4	46
14	1	9	16	5	18	27
15	8	8	10	9	11	30
16	4	4	18	5	8	37
17	3	9	14	7	17	26
18	2	7	17	8	11	31
19	1	12	13	8	20	22
20	5	12	9	14	18	18
21	1	4	21	5	8	37
22	8	9	9	13	21	16

Fuente: autoría propia.

En cuanto a la dimensión de las políticas en los años de educación básica media, los alumnos de sexto tienen una percepción positiva con excepción del ítem 30 referido a que los chicos se llevan bien, este resultado tiene una implicación relevante puesto que la convivencia es una parte principal para la atención a la diversidad, de igual manera que el uso de apodos agresivos. Por otra parte, los estudiantes de séptimo indican una posición neutra en los ítems 29 que corresponde a que el alumnado evita menospreciar a las personas por lo que llevan puesto; 31 que menciona el respeto de la diversidad de género como algo normal; 33 indicando que evitan referirse a los compañeros por apodos debido a que genera descontento y malestar entre ellos (Tabla 8).

Tabla 8*Resultados de la dimensión de políticas de acuerdo con el año*

Dimensión de políticas de acuerdo con el año de educación						
Ítems	Sexto			Séptimo		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
23	8	7	11	10	10	30
24	5	9	12	6	16	28
25	0	5	21	2	10	38
26	1	2	23	2	8	40
27	1	3	22	2	5	43
28	0	5	21	1	8	41
29	7	11	8	6	22	22
30	0	14	12	2	17	31
31	9	9	8	6	23	21
32	1	6	19	1	12	37
33	7	11	8	15	22	13
34	2	5	19	1	6	43
35	8	12	6	14	18	18
36	7	5	14	7	13	30
37	7	9	10	9	15	26
38	6	9	11	5	13	32
39	1	8	17	3	16	31

Fuente: autoría propia.

Finalmente, con relación a las prácticas inclusivas, el alumnado de sexto año manifiesta que su trabajo no es expuesto en las paredes de la unidad educativa, en cuanto al resto de la dimensión se indica estar de acuerdo en mayor medida tal como se observa en la tabla 9. Los resultados en cuanto a séptimo indican de la misma manera una percepción positiva en la mayoría de la dimensión. Cuando los estudiantes interrumpen y otros los calman, aprender a resolver desacuerdos mediante varias acciones y exposición de trabajos en las paredes de la institución se marcan como ni de acuerdo ni en desacuerdo. Fuera de ellas, ninguna tiene mayor número de respuestas en desacuerdo.

Tabla 9

Resultados de la dimensión de prácticas de acuerdo con el año

Dimensión de prácticas de acuerdo con el año de educación						
Ítems	Sexto			Séptimo		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
40	4	7	15	13	22	15
41	6	9	11	6	24	20
42	0	3	23	3	9	38
43	2	5	19	4	10	36
44	1	6	19	5	12	33
45	2	7	17	4	14	32
46	1	2	23	1	12	37
47	0	4	22	2	5	43
48	1	5	20	7	16	27
49	0	4	22	3	6	41
50	2	9	15	11	11	28
51	4	4	18	9	14	27
52	3	4	19	3	10	37
53	2	3	21	1	10	39
54	0	4	22	0	4	46
55	1	5	20	4	9	37
56	2	12	12	3	18	29
57	1	8	17	4	13	33
58	0	6	20	2	3	45
59	4	6	16	3	12	35
60	9	9	8	15	18	17
61	0	10	16	1	12	37
62	1	6	19	4	6	40
63	10	6	10	18	7	25

Fuente: autoría propia.

Del mismo modo, se exponen las dimensiones en función de la nacionalidad del alumnado que forma parte del nivel de básica media. La nacionalidad que mayor número de porcentaje tiene es ecuatoriano, seguido de estudiantes que provienen de otros países. Tomando en cuenta que los estudiantes que no son ecuatorianos representan una menor cantidad se decidió unificar a aquellos que contestaron ser venezolanos o tener otra nacionalidad para facilitar el análisis. Además, no es posible realizar una comparación de los resultados de las dimensiones según la nacionalidad puesto que la diferencia entre el número de población ecuatoriana y de otros países en la institución para la presente investigación es muy amplia. Por ello, se procede a describir la frecuencia de las respuestas en cuanto a la percepción sobre la atención a la diversidad del alumnado proveniente de otros países.

El alumnado ecuatoriano manifiesta estar en desacuerdo en el ítem 4 correspondiente a la limpieza y seguridad en los baños, ni de acuerdo ni en desacuerdo en cuanto al involucramiento de sus familias con lo que pasa en la unidad educativa y la admisión de las personas cuando han cometido algún error. Por su parte, el alumnado de otros países de la misma manera está en desacuerdo con el ítem 4; ni de acuerdo ni en desacuerdo en que por estar presente en la unidad educativa aprenden a relacionarse con las personas, comer de forma saludable en la escuela y la admisión de las personas cuando cometen un error correspondientes a los ítems 14, 19 y 22 (Tabla 10).

Tabla 10
Frecuencia en la dimensión de culturas de acuerdo con la nacionalidad

Dimensión de culturas de acuerdo con la nacionalidad						
Ítems	Ecuatorianos			Otra nacionalidad		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
1	1	2	67	0	0	6
2	2	23	45	1	0	5
3	8	16	46	1	1	4
4	45	22	3	3	3	0
5	4	23	43	0	2	4
6	4	20	46	0	2	4
7	2	13	55	0	1	5
8	4	7	59	0	0	6
9	2	8	60	0	0	6
10	3	5	62	0	0	6
11	1	14	55	0	1	5
12	2	8	60	0	1	5
13	1	7	62	0	0	6
14	5	24	41	1	3	2
15	17	19	34	0	0	6
16	8	11	51	1	1	4
17	9	24	37	1	2	3
18	8	17	45	2	1	3
19	9	29	32	0	3	3
20	18	28	24	1	2	3
21	6	11	53	0	1	5
22	20	27	23	1	3	2

Fuente: autoría propia.

En un segundo momento, se describen las políticas según la nacionalidad. Los alumnos ecuatorianos marcan ni de acuerdo ni en desacuerdo en los ítems 29, 31, 33 y 35 que mencionan menospreciar a alguien por lo que lleva puesto, respeto a la identidad de género,

uso de nombres agresivos y favoritismo de sus profesores por algunos alumnos respectivamente. De la misma manera, los alumnos de otros países indican estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en algunos ítems de la dimensión, tres de ellos coinciden con la población ecuatoriana: 29, 33, 35 y el 37, este último expresa la justicia de los profesores cuando alaban a los estudiantes. Es así como se muestra una percepción positiva de todo el alumnado en esta dimensión (Tabla 11).

Tabla 11

Frecuencia en la dimensión de políticas de acuerdo con la nacionalidad

Dimensión de políticas de acuerdo con la nacionalidad						
Ítems	Ecuatorianos			Otra nacionalidad		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
23	16	16	38	2	1	3
24	11	22	37	0	3	3
25	1	15	54	1	0	5
26	3	10	57	0	0	6
27	3	7	60	0	1	5
28	1	12	57	0	1	5
29	12	30	28	1	3	2
30	2	30	38	0	1	5
31	15	29	26	0	3	3
32	2	17	51	0	1	5
33	20	30	20	2	3	1
34	3	10	57	0	1	5
35	21	27	22	1	3	2
36	14	18	38	0	0	6
37	14	21	35	2	3	1
38	11	20	39	0	2	4
39	4	24	42	0	0	6

Fuente: autoría propia.

El último aspecto, respecto a las prácticas inclusivas según la nacionalidad se observa que los alumnos ecuatorianos tienen una percepción positiva debido a que la mayor frecuencia de respuestas corresponde a de acuerdo, pero se observa tres ítems con frecuencia elevada puesto que marcaron en de acuerdo ni en desacuerdo referidos a cuando los estudiantes están interrumpiendo las lecciones otros los calman; aprender a resolver los desacuerdos escuchando, discutiendo o tomando decisiones; y los trabajos son expuestos en las paredes de la institución. En los resultados del alumnado de otros países se denota desacuerdo únicamente en el ítem 50 el cual se refiere a que los estudiantes tienen la responsabilidad de aprender por su propia cuenta.

Mientras que los ítems 41, 51, 52, 56 y 60 indican una percepción neutra (Tabla 12), respecto a aprender a resolver los desacuerdos escuchando, discutiendo y tomando decisiones; si se enteran de cómo ahorrar energía en la unidad educativa; aprender a cuidar el medio ambiente y sus alrededores; si los estudiantes están interesados en escuchar las ideas de los demás; y finalmente si los trabajos son expuestos en las paredes de la unidad educativa.

Tabla 12
Frecuencia en la dimensión de prácticas de acuerdo con la nacionalidad

Dimensión de prácticas de acuerdo con la nacionalidad						
Ítems	Ecuatorianos			Otra nacionalidad		
	ED	Ni DA ni ED	DA	ED	Ni DA ni ED	DA
40	16	27	27	1	2	3
41	12	29	29	0	4	2
42	3	11	56	0	1	5
43	6	15	49	0	0	6
44	6	17	47	0	1	5
45	6	19	45	0	2	4
46	2	14	54	0	0	6
47	2	9	59	0	0	6
48	8	19	43	0	2	4
49	3	10	57	0	0	6
50	10	18	42	3	2	1
51	13	14	43	0	4	2
52	6	11	53	0	3	3
53	3	13	54	0	0	6
54	0	8	62	0	0	6
55	5	14	51	0	0	6
56	5	27	38	0	3	3
57	5	20	45	0	1	5
58	2	8	60	0	1	5
59	7	17	46	0	1	5
60	22	24	24	2	3	1
61	1	22	47	0	0	6
62	5	12	53	0	0	6
63	26	13	31	2	0	4

Fuente: autoría propia.

5. Discusión

En la presente investigación, en primer lugar, se ha buscado conocer las percepciones que tienen los estudiantes de sexto y séptimo de educación básica sobre la atención a la diversidad basado en las dimensiones de culturas escolares, políticas y prácticas. Para el

presente apartado, se consideraron los resultados considerados como relevantes siendo los mejores o peores puntuados en cada dimensión. Luego se realizó el mismo proceso de acuerdo con las dimensiones en función de los factores sociodemográficos.

En un primer momento, la percepción sobre la primera dimensión correspondiente a culturas inclusivas se encontró que la percepción sobre la limpieza y seguridad en los baños en la institución es negativa, puesto que el ítem referente se puntúa como el más bajo de la dimensión, además se resalta que es el ítem con menor puntuación de todo el cuestionario. Este resultado concuerda con Domínguez et al. (2015) quienes en su investigación destacan la existencia de aspectos desfavorables para atender a la diversidad, uno de ellos corresponde a la falta de recursos materiales en las escuelas de tal manera que resulta complejo solventar problemas como el mantenimiento de espacios indispensables para el alumnado. Además, exponen la existencia de un rol pasivo de las autoridades en las instituciones en la administración de sus bienes materiales y personal docente.

El siguiente aspecto para considerar en esta dimensión es que a la mayoría de los encuestados le gusta asistir a esta unidad educativa debido a que este ítem puntúa como el más alto. En la misma línea, Castro et al. (2020) señalan que a pesar de la existencia de algunos indicadores que son bajos en las instituciones educativas para la dimensión de culturas, los estudiantes y algunos miembros de la comunidad educativa indican estar de acuerdo en que la institución tiene la labor de ofrecer bienestar y propiciar los valores indispensables para la interacción de quienes se encuentran en ella, obteniendo como resultado motivación y gusto por estar presentes.

En la segunda dimensión que corresponde a políticas inclusivas se ha encontrado que la población en mayor medida tiene una percepción positiva. El ítem que puntúa como el más alto es el referido al respeto entre compañeros sin considerar el color de la piel. Un resultado similar se encuentra en el estudio correspondiente a Castro et al. (2020) de manera que mencionan que el docente y los estudiantes tienen la responsabilidad de generar y mantener un ambiente óptimo que priorice los valores para establecer relaciones de equidad y respeto en la individualidad de cada sujeto, con el objetivo de reducir acciones que estén en contra del bienestar de todo el alumnado. Además, Martín y González (2017) recomiendan educar y trabajar en el respeto de la diversidad presente en un colectivo, indicando que una manera posible para alcanzar este objetivo es identificar y sensibilizar sobre características distintas o poco comunes a lo acostumbrado como el color de piel.

Con respecto a la tercera dimensión que se refiere a las prácticas inclusivas, la población indica una percepción favorable; resalta el ítem referido a que los profesores de apoyo ayudan

a los estudiantes que lo necesitan, este ítem también puntúa como el más alto. Paz y Barahona (2020) discrepan este resultado debido a que en su investigación mencionan que los docentes de aula proporcionan actividades para los docentes de apoyo como el ayudar y escuchar a los estudiantes que lo requieran, pero que no es posible concretar un trabajo eficaz y colaborativo, indicando que es un proceso que aún requiere de trabajo. De la misma manera, Sandoval et al. (2016) señalan que las escuelas son injustas porque los estudiantes afirman que no hay mecanismos eficaces para ser escuchados, en algunos casos algunos estudiantes son escuchados solo si tienen necesidades educativas relacionadas a la discapacidad, problemas personales y otros.

En un segundo momento, se consideran los resultados correspondientes a las tres dimensiones considerando algunos factores sociodemográficos como el sexo, el año de educación básica y nacionalidad del alumnado. Desde este punto se consideran los resultados sobre las percepciones, puntuadas como más altas o las más bajas.

En la dimensión de las culturas inclusivas, los resultados indican que tanto hombres como mujeres están en desacuerdo en el ítem que corresponde a la limpieza y seguridad de los baños de la institución. De igual forma, se presentó con anterioridad que este ítem resultó ser el menos puntuado y es debido a que tanto hombre como mujeres coinciden en que los baños de su unidad educativa no se encuentran en buen estado para su funcionamiento. De la misma manera, Domínguez et al. (2015) recalcan que en las escuelas existen carencias para atender a la diversidad, una de ellas son los bienes materiales y el deterioro de la infraestructura. Como se ha mencionado anteriormente, este ítem resalta en el cuestionario y en cuanto a la nacionalidad de los niños, los informantes ecuatorianos y de otros países están en desacuerdo con la limpieza y seguridad de los baños.

Las mujeres se encuentran en una posición neutra respecto a que los alumnos no emplean nombres agresivos para referirse a otros compañeros y los hombres en este mismo ítem se encuentran en desacuerdo. Por consiguiente, la percepción sobre este ítem indica que sí se emplean los nombres agresivos para referirse a otros compañeros. Este resultado se contrapone a lo expuesto por Reyes et al. (2020) debido a que mencionan que el clima del aula es indispensable para atender a la diversidad, por lo que la convivencia entre compañeros debe impedir situaciones desfavorables como el uso de apodos, uso de nombres agresivos y el irrespeto. Teniendo en cuenta que, para atender a la diversidad se debe considerar el trabajo con diferentes actores educativos y sobre todo una articulación entre ellos.

En cuanto a la exposición de los trabajos del alumnado en las paredes de la institución, las mujeres se encuentran en una posición neutral, mientras que los hombres consideran que sus trabajos no son expuestos en las paredes de la institución. Este resultado indica que los estudiantes hombres sienten que su trabajo no es valorado por parte de sus profesores. Paz y Barahona (2020) explican que algunas prácticas pedagógicas deben enfocarse en la participación y motivación del estudiante, estas prácticas tienen el propósito de generar bienestar, puesto que reconocen y valoran el desempeño realizado en las diversas actividades.

Pensar que la educación se basa en la capacidad de aprendizaje de los niños resulta ser limitante, y a la vez un dilema que tienen los profesores que piensan que no pueden realizar actividades relevantes con los estudiantes con el objetivo de que estos sean divulgados a toda la institución mediante la exposición en las paredes (Villa et al., 2011). De manera similar, en la dimensión de prácticas, ambos años de educación básica se encuentran en una posición neutra en el ítem antes mencionado.

En el ítem 63 que corresponde a que los estudiantes asisten a alguna asociación o practican algún deporte después de la escuela, hay una discrepancia entre las mujeres que se encuentran en desacuerdo y los hombres están de acuerdo. Por lo que muestra que las niñas no asisten a asociaciones o practican algún deporte y los hombres sí lo hacen. Molina (2015) explica que ser parte de una comunidad o asociación de aprendizaje fuera de la escuela genera responsabilidades y habilidades en contacto con otros actores sociales independientemente del sexo, que resulta favorecedor para la atención a la diversidad, puesto que el aprendizaje nuevo resulta valioso y puede ser compartido en las aulas con sus compañeros. Esta participación marca una diferencia en la organización común que se ejecuta en el diario escolar. Por su parte Gómez (2005) indica que el factor de la concepción del ocio y del tiempo libre es esencial a considerar cuando se habla de diversidad en el aula, tal es el caso de que algunos asisten a deportes, otros asisten a algún taller, otros a clases de refuerzo, y demás actividades fuera del tiempo en la escuela.

De acuerdo con el año de educación básica el alumnado de sexto y séptimo en mayor medida coinciden al encontrarse en una posición neutra en el ítem 29, referido a no menospreciar a sus compañeros por lo que llevan puesto. Este resultado se relaciona con el estudio de Arnaiz y Caballero (2020) que señalan que los alumnos consideran que existe un ambiente favorable en las aulas cuando hay participación de todos los alumnos sin considerar características como la discapacidad, las necesidades educativas especiales y la diversidad de condiciones de clases sociales, generando un grado elevado de acogida. Sin embargo, estos autores

advierten que a pesar de que hay esfuerzos y buenas intenciones para atender a la diversidad, aún hay barreras que dificultan los procesos inclusivos.

En cuanto a las políticas de acuerdo con la nacionalidad, toda la población estudiada se encuentra en una posición neutra con respecto a la presencia de favoritismo que tienen los profesores con algunos estudiantes. Sandoval et al. (2016) concuerdan en que el favoritismo es más percibido por aquellos estudiantes que tienen mejores calificaciones, participaciones, ideas. En consecuencia, se crea un ambiente injusto para aquellos estudiantes que se consideran como no favoritos, porque desconocen factores tanto internos como externos que intervienen en su actuación en la clase. Incluso señalan que el favoritismo tiene implicaciones sobre los derechos y responsabilidades de los niños y de los docentes, afecta principalmente el aspecto emocional y motivacional del alumnado.

Finalmente, en la dimensión de las prácticas de acuerdo con la nacionalidad, los estudiantes de otros países están en desacuerdo en que a veces se les da la responsabilidad de aprender por su propia cuenta. El resultado concuerda con Valdez et al. (2019) porque indican que el aprendizaje y la motivación otorgados a los estudiantes por el profesor es escasa. Los docentes confían en el trabajo que realizan sus alumnos con el objetivo de elevar su rendimiento académico, pero no se da paso a un aprendizaje autónomo caracterizado por responsabilidades individuales y colectivas.

La limitación es escuchar y hacer el trabajo que el docente proporciona. Por su parte, Rojas et al. (2019) indican que las prácticas pedagógicas de acuerdo con la satisfacción de los alumnos deben considerar un ambiente propicio, apoyo pedagógico individual, personalización de la enseñanza, trabajo en grupo, apoyo externo, etc. Esta serie de características, buscan mejorar prácticas que guían hacia la independencia de los niños.

Implicaciones y limitaciones del estudio

Se han identificado implicaciones educativas y políticas propias de la institución participante. En primer lugar, las educativas permiten a los docentes conocer de manera amplia la institución en la que labora y de esa manera guiar sus actividades para propiciar el aprendizaje, el bienestar y la atención a la diversidad. En segundo lugar, las implicaciones políticas posibilitan a las autoridades de la unidad educativa organizar y llevar a cabo acciones para solucionar aquellas situaciones que se presentan, un ejemplo de ello que resalta en los resultados referidos a la limpieza y la seguridad de los baños de la institución.

En cuanto a las limitaciones, la que tiene más relevancia en la presente investigación es el cuestionario tomado de la guía para la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2015) debido

a que se compone de 63 ítems, de tal manera que al aplicarlo tiene un grado de dificultad aun en los alumnos de educación básica media, puesto que al ser muy extenso genera que se pierda la atención y marquen de manera errónea en la escala. Además, el tiempo que se emplea para responder puede generar sesgos en los resultados, específicamente en las últimas preguntas que corresponden a la dimensión de las prácticas inclusivas. Por ello se sugiere que se realicen adaptaciones para estudios similares que utilicen el instrumento.

Se sugiere que para futuras investigaciones la población se extienda a otros niveles u otras jornadas escolares como la matutina, incluso a estudiantes de educación básica media de otras instituciones.

6. Conclusión

En términos generales se puede concluir que la atención a la diversidad es un proceso que en la institución participante es un camino inacabado, que, aunque hay situaciones que dan cuenta de esfuerzos realizados, se sigue construyendo. Este es un proceso inconcluso debido a que desde las distintas dimensiones aún faltan muchos aspectos por abordar para que la institución alcance el ideal de atender a la diversidad de todos sus estudiantes.

Respecto a la dimensión de culturas escolares se puede concluir que si bien resalta el hecho de que los estudiantes se sienten a gusto en su institución, también consideran que hay algunos aspectos que requieren mejora, como por ejemplo la seguridad e infraestructura sanitaria, el involucramiento de la familia en aspectos escolares, el respeto y la relación entre compañeros dentro de la institución. Cabe recalcar que al analizar las respuestas de los participantes hombres se evidencia que son quienes peor valoran la dimensión de las culturas inclusivas.

En relación con la dimensión de políticas inclusivas se concluye que los estudiantes indican que existe respeto hacia los demás sin importar el color de su piel. En esta dimensión sobresale que el alumnado tiene una percepción que va más a lo positivo en cuanto a la gestión de la unidad educativa, sus planes o programas que se planifican e implementan para buscar cambios y mejoras.

En cuanto a la dimensión de prácticas inclusivas se evidencia que las percepciones de la población participante son similares a las anteriores dimensiones. Los estudiantes señalan que se sienten bien con lo que enseñan en las aulas y cómo es llevado a cabo el proceso para que ocurra la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, es evidente que aún faltan acciones para que los estudiantes se sientan parte de la institución, que esta valore su proceso de formación y su presencia atendiendo sus necesidades. Hace falta unificar

acciones para reconocer el esfuerzo del alumnado. Además, las escuelas tienen que fomentar los deportes y las actividades extraescolares que permitan el adecuado uso del tiempo fuera de la escuela, más allá de las actividades académicas.

Referencias

- Álvarez, A. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.15>
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2007). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. FCE de Argentina.
- Araque, N., & De la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma social*, (4), 1-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744577013>
- Arnaiz, P., & Caballero, C. M. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Azorín-Abellán, C. M., & Arnaiz-Sánchez, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (22), 9-30. <http://hdl.handle.net/11162/120003>
- Azorín-Abellán, C. M., Arnaiz-Sánchez, P., & Maquilón-Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000401021&script=sci_arttext
- Azorín-Abellán, C. M., & Sandoval Mena, M. (2020). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Bermeosolo, J. (2015). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. Alpha Editorial.
- Bernabé, M. de los L., Espinoza, M.E., Armijos, I. (2022). El Índice como herramienta de autoevaluación en instituciones educativas: un estudio de caso. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(2), 209-221. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/579>

- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089575>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. <https://hdl.handle.net/11162/203733>
- Bravo-Mancero, P., & Santos-Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (26), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Calvo, V. & Taberner, R. (2014). La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva: una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes en el contexto educativo de España. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 121-140. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art6.pdf>
- Castro, R., Campos, C., & Herrera, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-99. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/571/576>
- Chavarría, R. M. E., Condo, M. B. G., & Montesino, R. H. G. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Colmenero Ruiz, J., Pantoja Vallejo, A., & Pegalajar Palomino, M. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista complutense de educación*, 26(1). http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 75-94. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413651843005>

- Corral, K., Villafuerte, J. S., & Bravo, S. (2015). Realidad y perspectiva de la educación inclusiva de Ecuador: percepciones de los actores directos al 2014. *Ciaiq2015*, 2. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1390-8642202000010011300011&lng=en
- Del Río, M. C. N., López, C. B., Molina, E. C., & García, M. G. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, 36(145), 65-80. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70638-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70638-5)
- Domínguez, J., López, A., Pino, M., & Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50. <https://doi.org/10.21814/rpe.7749>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa de nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5_htm.htm
- Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. In *Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>
- Escobedo-Peiro, P.; Sales-Ciges, A., & Traver-Martí, J. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318. <http://hdl.handle.net/10234/168218>
- Fernández-Blázquez, M., Echeita, G., & Simón, C. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión*. <http://hdl.handle.net/11181/6597>
- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 77-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155491.pdf>
- Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso. Revista de Educación*, (28), 199-214. <https://doi.org/10.58265/pulso.4939>

- Guirao-Lavela, J. M. (2013). Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. *Proyecto de investigación*. <http://hdl.handle.net/10201/29613>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas* [Investigation methodology. Quantitative, qualitative and mixed routes].
- Latas, Á. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29. <http://hdl.handle.net/11162/66887>
- Martín-Pastor, E., & González-Gil, F. (2017). La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante. *Revista de educación inclusiva*, 6(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/191/185>
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mirete, A. B., Belmonte, M. L., & Maquilón, J. J. (2020). Diseño, aplicación y validación de un instrumento para Valorar las Actitudes hacia la Diversidad del Alumnado (VADA). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.413851>
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.642>
- Pascual-Sevillano, M. Á., García-Rodríguez, M. S., & Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-011)
- Paz-Delgado, C., & Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4(2), 112–126. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-126>
- Quiroz, L., & Almeida, J. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: estudio de caso aplicando el index for inclusion. *Educación en Contexto*, 6(Especial III), 357-380. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/132>

- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences/Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno-Castiblanco, A. N., Amaya-Ruiz, A., & Avendaño-Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rojas-Abarca, C., López-Cruz, M., & Echeita-Sarrionandia, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educativa. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 23-46. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.912>
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., & Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58883>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55122156008>
- Sandoval, M., Echeita, G., & Simón, C. (2016). Las voces de los estudiantes sobre la justicia y la equidad: una experiencia en Secundaria. *Pulso. Revista De educación*, (39), 243–254. <https://doi.org/10.58265/pulso.5097>
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2019). *La educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*

Inclusiva, 13(1), 12-27.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/567>

Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re359.pdf?documentId=0901e72b813ef716>

Torelló, O. M., & Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 159-174. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105331.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Inclusión en educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/inclusion-en-educacion>

Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211.
<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Villa, C., López, C., & Collazos, L. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Plumilla educativa*, 8(1), 176-190. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.8.491.2011>

Anexos

Anexo A. Instrumento aplicado

Estimado estudiante:

Estamos llevando a cabo una investigación que tiene por objetivo conocer las percepciones del alumnado de educación básica media sobre atención a la diversidad. Tu participación para contestar este cuestionario es de gran importancia porque nos permitirá alcanzar el objetivo. Tus respuestas son anónimas y se mantendrán en confidencialidad. Por esto, agradecemos de antemano tu colaboración.

Número de cuestionario: _____

Ficha sociodemográfica

Edad: _____

Grado: _____

Paralelo: _____

Sexo: Mujer Hombre

Nacionalidad: Ecuatoriano/a Venezolano/a Colombiano/a Otro

Tu casa está en: Zona urbana (ciudad) Zona rural (campo)

Cuestionario 3. Mi unidad educativa

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión.

Nº	Ítems	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
1	Me gusta ir a esta unidad educativa.			
2	Me siento parte de una gran comunidad.			

3	Mi unidad educativa y el patio son muy atractivos.			
4	Los baños están limpios y seguros.			
5	Los estudiantes se llevan bien.			
6	Los adultos se llevan bien.			
7	Los adultos y los estudiantes se llevan bien.			
8	Tengo algunos buenos amigos aquí.			
Nº	Ítems	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
9	Me gustan mis profesores.			
10	La unidad educativa me ayuda a sentirme bien conmigo mismo.			
11	Mi unidad educativa me ayuda a sentirme bien acerca del futuro.			
12	Se nos anima a defender lo que creemos que es correcto.			
13	Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes.			
14	Sólo por estar en la unidad educativa uno aprende a relacionarse con la gente.			
15	He aprendido lo que significa la democracia en la unidad educativa.			
16	He aprendido cómo mis acciones afectan a otros en la unidad educativa.			
17	He aprendido cómo mis acciones afectan a otros en todo el mundo.			

18	He aprendido cómo mis valores afectan a la forma que actúo.			
19	Yo como de forma saludable en la unidad educativa.			
20	Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en la unidad educativa.			
21	Cuando los profesores dicen que van a hacer algo, lo hacen.			
22	Las personas admiten cuando han cometido un error.			
23	Hay un lugar cómodo dentro de la unidad educativa al que puedo ir a la hora de comer.			
24	Me he involucrado en hacer de mi unidad educativa un lugar mejor.			
Nº	Ítems	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
25	Cualquier estudiante que vive cerca de esta unidad educativa es bienvenido a venir aquí.			
26	Cuando llegué a la unidad educativa me ayudaron a integrarme.			
27	Eres respetado independientemente del color de tu piel.			
28	Uno se siente parte de la unidad educativa sea cual sea su religión o si no tiene religión.			
29	Los estudiantes no menosprecian a los demás a causa de lo que llevan puesto.			

30	Los chicos y chicas se llevan bien.			
31	En esta unidad educativa, ser gay o lesbiana es visto cómo una parte normal de la vida.			
32	Los estudiantes con discapacidad son respetados y aceptados.			
33	Los estudiantes evitan no llamar a otros con nombres agresivos.			
34	Si alguien me intimida o a cualquier otra persona, se lo diría a un profesor.			
35	Los profesores no tienen favoritismos entre los estudiantes.			
36	Si he estado fuera durante un día el profesor quiere saber dónde he estado.			
37	Creo que los profesores son justos cuando alaban a los estudiantes.			
38	Creo que los profesores son justos cuando corresponde castigar a un estudiante.			
39	Los profesores saben cómo evitar que los estudiantes interrumpen las clases.			
40	Cuando los estudiantes están interrumpiendo las lecciones, otros estudiantes los calman.			
Nº	Ítems	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
41	Aprendemos a resolver los desacuerdos escuchando, discutiendo y tomando decisiones.			

42	En las clases, los estudiantes suelen ayudarse mutuamente en parejas y grupos pequeños.			
43	En las clases, los estudiantes comparten lo que saben con otros estudiantes.			
44	Si tengo un problema en una lección, un profesor o profesor de apoyo me va a ayudar.			
45	Me gustan la mayoría de mis lecciones.			
46	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo.			
47	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos.			
48	Aprendo cómo reducir el sufrimiento en el mundo.			
49	He aprendido mucho en esta unidad educativa.			
50	En esta unidad educativa a veces se da a los estudiantes la responsabilidad para aprender por su propia cuenta.			
51	Nos enteramos de cómo ahorrar energía en la unidad educativa.			
52	Aprendemos a cuidar el medio ambiente de la unidad educativa y de sus alrededores.			
53	Aprendemos a respetar el planeta tierra.			
54	Cuando los profesores de apoyo están en el aula, ayudan a cualquiera que lo necesite.			

55	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas.			
56	Los estudiantes están interesados en escuchar las ideas de los demás.			
Nº	Ítems	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
57	Durante las clases siempre sé que es lo siguiente que tengo que hacer.			
58	Reconozco cuando he hecho un buen trabajo.			
59	A los profesores no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce.			
60	Mi trabajo es expuesto en las paredes de la unidad educativa.			
61	Cuando se me da tarea por lo general entiendo lo que tengo que hacer.			
62	Creo que las tareas para casa me ayudan a aprender.			
63	A veces al mediodía o después de las clases voy a alguna asociación o practico deportes.			

Gracias por tu participación

Anexo B. Formato del consentimiento

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTES

Cuenca, _____ de _____ de 2023

Nosotras, Viviana Castro y Paola Montaña, investigadoras del estudio titulado “Percepciones del alumnado de educación básica media sobre atención a la diversidad”, ponemos en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre la participación de su representado/a en el estudio.

Para la presente investigación, la información y las respuestas del cuestionario proporcionadas por su representado/a se registran en hojas fotocopiadas. Acordamos que la información es únicamente para las investigadoras y se mantendrá estricta confidencialidad, la información que usted y su hijo den para el estudio será manejada confidencialmente. Sus datos y los datos de su hijo/a serán anónimos, lo que significa que su nombre no será recopilado o enlazado a los datos que no tengan como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

La participación de su representado es voluntaria. El tiempo estimado de duración del cuestionario es de 25 minutos aproximadamente.

Usted tiene el derecho de retirar a su hijo/a del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre de la investigadora: Paola Vanessa Montaña Chablay

Entidad a la que pertenece: Universidad de Cuenca

Dirección: Miraflores - El tablón

Correo electrónico: paola.montano@ucuenca.edu.ec

Teléfono de contacto: 0969787056

Con esos antecedentes, como representante de su hijo/a acuerda (marque una casilla):

- Permitir su participación en el estudio de investigación especificado.
- NO permitir su participación en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos del/la representante:

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo B. Formato de asentimiento

Asentimiento informado para alumnos

Buenos días, somos Viviana Castro y Paola Montaña y somos estudiantes de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Cuenca. Te hemos contactado para realizarte un cuestionario que nos permitirá conocer sobre tu escuela y tus compañeros de clase.

Tu participación es voluntaria y te tomará aproximadamente 25 minutos responder.

En caso de tener dudas o requerir mayor información puedes dirigirte a Viviana Castro o Paola Montaña.

Yo _____, accedo a contestar el cuestionario.

Firma del alumno (participante)

Firma de la investigadora