



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en:

Educación Inclusiva

**Representaciones sociales de la inclusión que tienen los actores educativos
de la Unidad Educativa Sinincay**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster
en Educación Inclusiva

Autor:

Rodrigo Mauricio Orden Verdugo

CI: 0104384615

Tutor:

Tomás Fontaines-Ruiz

CI:0960527984

Azogues, Ecuador

18-octubre-2020



Resumen

La presente investigación abordó como objetivo principal el determinar las representaciones sociales de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay. Se sustentó en la teoría del núcleo central de Jean Claude Abric (2001) y el modelo teórico sobre inclusión de Booth y Ainscow (2002), puesto que, el modelo sintetiza y sistematiza el proceso inclusivo en la escuela y la teoría representa una estructura nuclear del proceso cognitivo que tiene la comunidad entorno a la inclusión. Metodológicamente se basó en el paradigma cuantitativo y método descriptivo, de una muestra conformada por la totalidad de directivos y docentes de la institución, 132 estudiantes de Educación General Básica Superior y Bachillerato y 85 padres de familia y/o representantes legales. La recolección de datos se hizo con un cuestionario estímulo apoyado en la técnica de las redes semánticas naturales. De acuerdo con el análisis de resultados, se determinó que, si bien es cierto, los actores educativos conocen la inclusión, no se está atendiendo a la diversidad cultural y social, dentro del proceso de aprendizaje institucional, en ninguno de sus niveles, existiendo además claros rasgos integradores enfocados en la atención a la discapacidad. Con base en los resultados, se propone el cine foro “SINEXCLUSIÓN” para potenciar los valores inclusivos que permitirán mejorar la representación social de la inclusión educativa.

Palabras claves: Escuela. Comunidad. Diversidad Cultural. Proceso Cognitivo. Proceso de Aprendizaje.

Abstract

The main objective of this research is to determine the social representations of inclusion that the educational actors of the Unidad Educativa Sinincay have. It was based on the Central Nucleus Theory of Jean Claude Abric (2001) and the Theoretical Model on Inclusion of Booth and Ainscow (2002), since the model synthesizes and systematizes the inclusive process in the school and the theory represents a nuclear structure of the cognitive process that the community has around inclusion. Methodologically, it was based on a quantitative paradigm and on a descriptive method, of a sample made up of all the directors and teachers of the institution, 132 students of General Basic Higher Education and Baccalaureate and 85 parents and / or legal representatives. Data collection was done with a stimulus questionnaire supported by the natural semantic networks technique. According to the analysis of results, it was determined that, although it is true, educational actors are aware of inclusion, cultural and social diversity is not being addressed, within the institutional learning process, at any of its levels, and there is also clear integrating features focused on attention to disability. Consequently, the cinema forum "SINEXCLUSIÓN" is proposed to promote inclusive values that will improve the social representation of educational inclusion.

Keywords: School. Community. Cultural Diversity. Cognitive Process. Learning Process.

Índice del Trabajo

Resumen	
Abstract	
Índice del Trabajo	3
Índice de Tablas	4
Índice de Gráficos.....	5
1. Introducción	6
1.1 Línea de Investigación.....	7
1.2 Identificación de la situación o problema a investigar	7
1.3 Pregunta de Investigación	8
1.4 Justificación	8
1.5 Objetivo General.....	11
1.6 Objetivos Específicos	11
2. Marco Teórico.....	12
2.1. Inclusión Educativa.....	12
2.1.1. Definición de la Inclusión Educativa.....	12
2.1.2. El modelo teórico de Booth y Ainscow	16
2.1.3. Inclusión Educativa en Ecuador.....	18
2.2. Representaciones Sociales	20
2.2.1. Definición de las Representaciones Sociales.....	21
2.2.2. Perspectivas Teóricas de las Representaciones Sociales	23
2.2.3. Dimensiones de las Representaciones Sociales.....	26
2.2.4. Dinámica de las Representaciones Sociales	28
2.2.5. Funciones de las Representaciones Sociales.....	30
2.2.6. Organización y Estructura de las Representaciones Sociales	31
3. Marco Metodológico	34
3.1. Paradigma de la Investigación	34
3.2. Método Investigativo.....	36
3.2.1. Fases de la Investigación	37
3.3. Recolección de Datos.....	39
3.3.2. Instrumento	40



3.3.3.	Unidad de Análisis	41
3.4.	Análisis de Resultados	43
3.4.1.	Red Semántica Global.....	44
3.4.2.	Redes Semánticas Individuales.....	49
4.	Propuesta de la Investigación.....	58
4.1.	Cine Foro para la Promoción de la Inclusión Educativa: "SINEXCLUSIÓN".....	58
4.1.1.	Objetivo General.....	58
4.1.2.	Objetivos Específicos	58
4.1.3.	Fundamentación Teórica	59
4.1.4.	Metodología.....	60
4.1.5.	Desarrollo del Cine Foro.....	61
4.1.6.	Evaluación del Cine Foro.....	63
4.1.7.	Sistema de gestión de la propuesta.....	65
4.1.8.	Validación de la propuesta.....	69
7.	Conclusiones y Recomendaciones	71
7.1	Conclusiones	71
7.2	Recomendaciones.....	72
8.	Referencias Bibliográficas	73
9.	Anexos	83

Índice de Tablas

Tabla 1	Descripción cronológica del proceso inclusivo en el Ecuador.....	18
Tabla 2.	Resumen Marco Legal y Normativo Inclusivo Ecuatoriano	20
Tabla 3.	Aproximación a la definición de las Representaciones Sociales.....	22
Tabla 4.	Distribución de los sujetos en unidades de análisis	42
Tabla 5.	Distribución de Pesos y Distancias Semánticas de la Inclusión Educativa.....	45
Tabla 6.	Fichas técnicas de cortometrajes y películas para el cine foro	61
Tabla 7.	Distribución de sesiones de "SINEXCLUSIÓN"	65
Tabla 8.	Razón de validación de contenido alcanzada	70

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1:</i> Index for Inclusion.....	16
<i>Gráfico 2:</i> Representación de las estructuras de la información y los campos de representación ..	27
<i>Gráfico 3:</i> Estructura atómica de las Representaciones Sociales	31
<i>Gráfico 4:</i> Definición del núcleo de la red semántica global	44
<i>Gráfico 5:</i> Red semántica natural global sobre inclusión educativa	47
<i>Gráfico 6:</i> Definición del núcleo de la red semántica de directivos de la U. E. Sinincay	49
<i>Gráfico 7:</i> Red semántica de los directivos de la U. E. Sinincay	50
<i>Gráfico 8:</i> Definición del núcleo de la red semántica de docentes de la U. E. Sinincay.....	52
<i>Gráfico 9:</i> Red semántica de los docentes de la U. E. Sinincay	53
<i>Gráfico 10:</i> Definición del núcleo de la red semántica de padres de familia	55
<i>Gráfico 11:</i> Red semántica de los padres de familia y/o representantes legales	55
<i>Gráfico 12:</i> Definición del núcleo de la red semántica de estudiantes de la U. E. Sinincay	56
<i>Gráfico 13:</i> Red semántica de los estudiantes.....	57

1. Introducción

La educación inclusiva, es un tema que acoge a toda la comunidad global. Alcanzar una escuela para todos cimentada en igualdad, justicia, equidad e innovación, dentro de sus culturas, prácticas y políticas, sigue siendo un complejo desafío educativo y social.

Por esta razón, en el plano internacional, la UNESCO en colaboración con los niveles gubernamentales de todos los países anexados al Marco de Acción Educación 2030, fomenta escuelas inclusivas que eliminen barreras excluyentes y promuevan la atención a la diversidad en todos sus flancos.

En nuestro país, en atención a estos planteamientos, la inclusión educativa se institucionaliza en la Constitución de la República del 2008, y a raíz de esta, se plantean normativas que regulan el sistema educativo nacional entorno a la inclusión. Un punto relevante de estos planteamientos, es el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (2016), que expresa un proyecto educativo mancomunado para garantizar que el proceso de enseñanza aprendizaje sea inclusivo, flexible y de calidad, enfocado en la formación de estudiantes justos, innovadores y solidarios.

En consecuencia, la formación docente se convierte en un eslabón de la cadena a ser trabajada; para esto una propuesta fue la implementación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), destinada a formar educadores capaces de transformar el sistema educativo. Con la intención de contribuir con esta transformación, se desarrolla la Maestría en Educación Inclusiva, con el objetivo de generar en los docentes competencias inclusivas, que mejoren la manera de atender la diversidad presente en los diferentes contextos educativos a nivel nacional.

Siendo parte de este proceso y sumándonos a este desafío que aún resulta la inclusión educativa, hemos propuesto investigar cómo está siendo percibida la inclusión educativa en la Unidad Educativa Sinincay, y cómo cada uno de los actores educativos la representa socialmente.



1.1 Línea de Investigación

La presente investigación se desarrolla en la línea investigativa de Procesos de inclusión y exclusión socio educativa.

1.2 Identificación de la situación o problema a investigar

En la vida diaria de una institución educativa se encuentran diversos casos a ser atendidos, sean estos por capacidades, necesidades o alguna particularidad. Si bien, la inclusión como se mencionó anteriormente, se encuentra contemplada en normativas educativas nacionales e internacionales, la realidad en la práctica educativa es totalmente diferente. Como manifiesta Domínguez et al. (2015), los esfuerzos realizados en los sistemas educativos, no han mostrado un avance significativo hacia la inclusión. Al respecto, una barrera muy difícil de superar para la inclusión, son las percepciones, creencias y prácticas arraigadas en los actores educativos, que, en muchas ocasiones, aún se encuentran caracterizadas por la integración.

Las representaciones sociales de la inclusión percibidas por todos los actores educativos de una institución, permiten o impiden procesos inclusivos prácticos que mejoren los aprendizajes del estudiante, no solamente como un ser educable, sino como un ser social y participativo. Dentro del entorno educativo, cada uno de los actores generan concepciones sobre personas, prácticas, ideas, conceptos, entre otros; generando una representación social. Entonces al concebir que la inclusión educativa, demanda más labor docente, más papeleo, planificaciones personalizadas, entre otros requerimientos que intensifican la labor docente, se desdibuja esta pretensión, perjudicando el ecosistema de las prácticas educativas caracterizado por las acciones entre directivo-docente, docente-docente, docente-padre de familia, directivo-padre de familia y hasta docente-estudiante.

En este sentido la forma de atención a la inclusión en la Unidad Educativa Sinincay puede estar poco consolidada o hasta cierto punto descuidada, por las representaciones sociales que se están generando entorno a ella, el constructo que



tienen los actores educativos entorno a la inclusión no está bien definido aún, lo que implica que la exclusión siga latente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe mencionar, que no decimos que la institución sea excluyente, sino que al mantenerse en un enfoque integrador, seguimos preparando, planificando y adaptando al estudiante en la escuela, y no preparamos, planificamos ni adaptamos el entorno escolar, para la diversidad educativa, social y cultural que traen consigo los estudiantes.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Cuál es la representación social de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay?

1.4 Justificación

En la actualidad el término inclusión es muy abordado, junto a este, se menciona la vulnerabilidad y la atención a la diversidad. En el contexto educativo resalta la educación inclusiva, que principalmente se enfoca en la atención de estudiantes en situaciones vulnerables. Entonces, las instituciones educativas deben estar preparadas y capacitadas para atender toda la diversidad existente en el contexto escolar para ser denominadas inclusivas. En este sentido, la presente investigación pretende analizar la realidad de esta inclusión educativa, mediante la determinación de las representaciones sociales de la inclusión de los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.

Las representaciones sociales que tienen los sujetos entorno al objeto de estudio, son relevantes en la toma de acciones para la consecución de una educación inclusiva que fomente la calidad educativa. Para esto desarrollamos la estructura de una red global, que facilita el conocimiento de variables que condicionan la inclusión dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la Unidad Educativa Sinincay. Además, se desarrollan redes individuales de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, que permiten discernir como está siendo percibida la inclusión por cada grupo de actores educativos. Lo antes mencionado deja claro que es



importante conocer las percepciones de inclusión que tienen los actores educativos, mediante el análisis de las representaciones sociales de la inclusión para encontrar marcos explicativos que, desde el ámbito social, permitirán tomar decisiones y acciones en bienestar de la comunidad educativa de la Unidad Educativa Sinincay.

Para lograr el alcance propuesto, se ha estructurado la investigación en tres capítulos, que se describen a continuación:

Marco Teórico: El estudio desde la perspectiva teórica se divide en dos partes principales:

Primera Parte: En este punto delimitamos a la educación inclusiva de manera conceptual y nos aproximamos a una definición explicando los principales fundamentos teóricos en los que se apoya. Detallamos el modelo teórico de Booth y Ainscow (2002) sobre educación inclusiva, que es al que nos alineamos basados en la propuesta de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Seguidamente se presenta una línea de tiempo de la inclusión educativa en el Ecuador, así como su marco legal y normativa.

Segunda Parte: En este segundo momento realizamos una aproximación al concepto teórico de las representaciones sociales, apegándonos en las perspectivas teóricas de Moscovici (1979), Jodelet (1986), Doise (1986) y la continuidad que le brinda Jean-Claude Abric (2001), con la teoría del núcleo central y elementos periféricos. Posterior al análisis teórico de las representaciones sociales, estudiamos sus dimensiones, dinámica, funciones, organización y estructura, de manera que nos permita acercarnos a una representación gráfica de la inclusión que tienen socialmente los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.

Marco Metodológico: En este capítulo presentamos el paradigma cuantitativo, como el empleado para alcanzar los objetivos planteados, así también justificamos su pertinencia en el estudio de las representaciones sociales en conjunto con la teoría de las redes semánticas naturales.

Explicamos también, de forma detallada cada una de las fases que fueron desarrolladas en el proceso investigativo; planteando a la metodología descriptiva



como fundamento organizativo para los datos obtenidos de la discursiva de los actores educativos en patrones, y como pudimos aprovechar sus bondades para resumir los datos en una gráfica de las representaciones sociales obtenidas.

Posteriormente, explicamos como adoptamos la encuesta como técnica de recolección de datos por su inclinación hacia investigaciones cuantitativas, la forma en que fue diseñado y aplicado el cuestionario para que los sujetos de estudio caracterizados en las unidades de análisis planteadas, faciliten los elementos, términos o palabras con las que definen a la inclusión educativa desde su proceso cognitivo, basados en su cotidianidad y el contexto en el que se desenvuelven.

En el apartado final de este capítulo, realizamos el análisis de los datos recogidos por medio del cuestionario, los que permiten identificar el núcleo central y las palabras con las que definen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay a la inclusión, este análisis para tener una visión más clara, se lo realizó con la ayuda de una representación global de todos los sujetos de estudio, así como, mediante redes individuales divididas por cada unidad de análisis. Tanto en la red global como en las individuales, se realiza una descripción detallada de la obtención del núcleo central, y como los pesos y distancias semánticas de las palabras definidoras, nos permiten observar cómo está siendo percibida la inclusión por los actores educativos.

Con el análisis de las gráficas y tablas de los datos obtenidos, se demuestra de manera muy clara, como la anhelada inclusión educativa no está consolidada dentro de la Unidad Educativa Sinincay, y cómo cada uno de los actores educativos definen a la inclusión. Observamos también, como a pesar de la variación entre la forma de definir a la inclusión por los sujetos, la información existente en el contexto educativo migra entre cada grupo, logrando de esta manera concebir a la inclusión educativa, aún como la atención a personas necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

Propuesta de la investigación: Como un aporte para la mejora de la representación social de la inclusión que presentan los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay, que se evidenció está aún alejada de la definición



teórica de inclusión educativa, se plantea la implementación de cines foros educativos bajo la propuesta de “SINEXCLUSIÓN”.

La propuesta, se apoya en la metodología de estudio de casos, donde se estructuran seis cines foros de manera detallada para ser realizados durante un año lectivo, con dos momentos claramente definidos que permiten al espectador, primero, insertarse inicialmente en un mundo que evidencia el cómo los estudiantes con alguna discapacidad, independiente del nivel de estudio, afrontan diversas barreras en los entornos educativos; y, segundo, inmiscuirse en un ambiente de respeto a la diversidad, no enfocándonos solamente en entornos educativos, sino ampliando este respeto a entornos sociales de la vida diaria de cada persona. Estos dos ciclos planteados, no se enfocan solamente en la observación de los videos y películas, sino con un análisis crítico reflexivo, permitirá al espectador (actor educativo) valorar la inclusión educativa, y con esto aportar a la mejora de la representación social de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.

1.5 Objetivo General

Determinar las representaciones sociales de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.

1.6 Objetivos Específicos

- Identificar el núcleo central de la representación social de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.
- Identificar los significados periféricos de la inclusión en la percepción de los actores de la Unidad Educativa Sinincay.
- Describir el contexto de inclusión que perciben los actores de la Unidad Educativa Sinincay.

2. Marco Teórico

El marco teórico que apoya esta investigación está compuesto de dos partes. Comenzamos analizando cómo la inclusión forma parte de los entornos educativos y el modelo que ha sido utilizado para el análisis del alcance inclusivo en una institución educativa; luego, en una segunda parte, fundamentamos cómo la teoría de las representaciones sociales permite estructurar el proceso cognitivo de un colectivo educativo respecto a la inclusión como objeto de estudio.

2.1. Inclusión Educativa

Partiremos de las definiciones que se han generado de inclusión educativa por autores y organizaciones que la han venido desarrollando desde sus orígenes hasta la actualidad y analizaremos a la inclusión desde una óptica cultural, política, legal y práctica desde un contexto internacional hasta llegar a nuestro contexto nacional.

2.1.1. Definición de la Inclusión Educativa.

Partiendo del significado de las palabras “Inclusión” y “Educativa”, nos remite a cómo se incluyen los estudiantes en un proceso educativo, tomando en consideración que, estudiantes, no se limita a formación de niños o jóvenes. El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, nos invita a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, pág. 6), lo cual nos lleva a pensar que la inclusión educativa acoge a toda persona que quiera o necesite aprender, pero, este aprendizaje debe ser participativo y significativo y desarrollarse en un contexto inclusivo. Sin embargo, tal pretensión puede ser objeto de riesgo, al punto que Echeita (2013) alude que:

como tantos otros principios y sus correspondientes buenas intenciones, la inclusión educativa puede quedarse como un referente retórico e inoperante, si no somos capaces, entre otras iniciativas, de compartir una definición del mismo que no sólo sea comprensible para la mayoría de los actores en el escenario educativo, sino sobre todo que nos permita evaluarlo, pues como apreciamos cotidianamente en muchos ámbitos de la vida, “lo que se evalúa se puede conseguir”. Sin duda esta necesidad es más importante cada día pues el proyecto inclusivo “pelea” y compite cotidianamente con otros proyectos sociales divergentes, excluyentes y elitistas (p. 3).



La inclusión educativa trata de la atención a la diversidad mediante el derecho a oportunidades equiparadas en aras de conseguir una verdadera educación de calidad, donde no existan exclusiones ni eufemismos. No obstante, aún en la actualidad en varios contextos educativos, es entendida como atención al alumnado más vulnerable comúnmente relacionado con alguna discapacidad (Echeita & Ainscow, 2011).

En este sentido, la educación inclusiva se ha convertido en un fenómeno emergente en las ciencias de la educación. Göransson y Nilholm (2014) conciben que la investigación ha tipificado, al menos, cuatro sentidos del término: a) colocación de alumnos con discapacidad en las aulas de clases; b) satisfacción de necesidades sociales, académicas de los alumnos con discapacidades; c) satisfacción de las necesidades académicas y sociales de todos los alumnos y d) inclusión como creación de comunidades. Esta realidad, ha permitido que su abordaje sea multifactorial, pudiendo ser abordada desde lo político, (Ainscow, 2004; Ainscow & Miles, 2008; Blanco, 2006) profesoral (Castro-Rubilar et al., 2017; Yada et al., 2018; Malinen et al., 2012), curricular (Fernández, 2003; Jordan et al., 2009) y psicoafectivo (Malinen et al., 2012; Yada et al., 2018; Fernández, 2017).

A este respecto, para la presente investigación y enfocados en los autores que acogemos como modelo teórico: inclusión es un proceso asentado en principios y valores basados en la equidad, los derechos, la comunidad, la participación y el respeto a la diversidad, identificando y eliminando barreras con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes, que reduzcan la exclusión y las actitudes discriminatorias, incluidas las relacionadas con la edad, la clase social, la etnia, la religión, el género y los logros. No se centra sólo en una respuesta a los individuos, sino en los entornos, las políticas, las culturas y las estructuras actuales que pueden reconocer y valorar la diversidad (Ainscow, 2004; Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

2.1.1.1. *Inclusión Educativa como derecho.*

Todo ser humano, siendo niño, joven o adulto tiene derecho a sentirse incluido, reconocido, valorado y considerado, no solamente dentro de un entorno educativo



sino también dentro de sus entornos como familia, trabajo, entre otros (Echeita, 2013).

La educación inclusiva se enfoca en el respeto de la diversidad estudiantil e individualidades presentes en ese cambiante y vertiginoso sistema educativo del siglo XXI, modificando y transformando sistemas, contextos y normativas que permitan paliar la negación a la educación de diversos grupos humanos que han sido discriminados o desatendidos por ser mujeres, personas discapacitadas, migrantes, desplazados o por el simple hecho de tener una cultura diferente, esta educación inclusiva busca hacer cumplir el derecho universal de ser educado y de recibir una educación equitativa y de calidad (Clavijo & Bautista 2020; Azrak 2017; Castillo 2015).

Dentro de este marco, la educación inclusiva como derecho presenta varios antecedentes. Para Ainscow (2003) el debate de la Educación para Todos inicia en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia en 1990, donde el sistema escolar tradicional se enfocaba en necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990). La idea de capacitar a la escuela para atender a la diversidad, sobre todo a los niños con necesidades educativas especiales, parte de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), declaración de principios, políticas y prácticas que fue firmada por 92 países en ese momento y que posteriormente fue adoptada en varias naciones y organizaciones, y que hasta la fecha es tomada como punto de partida para el desarrollo y promoción de sistemas educativos inclusivos (Ainscow 2003; Ainscow, Slee y Best 2019; Magnússon 2019).

La atención a la diversidad, partiendo del derecho universal de todo ser humano a ser educado, fue o viene siendo tratada desde hace 26 años; pero a pesar de sus avances, las prácticas, políticas e investigaciones referentes a la educación inclusiva aún siguen presentando vacíos en su tratamiento y aplicación. Puntualmente, reconocemos avances, pero el tema de la exclusión se ha enquistado de tal manera, que no solo es observable en educación, sino que se ha extendido a vista y complicitad de muchos que la denuncian, pero no la abordan. Esta realidad nos sigue dejando compromisos latentes.



2.1.1.2. Inclusión Educativa como enfoque.

El enfoque de educación inclusiva rompe los paradigmas mentales estructurados por la matriz tradicional, matriz incluyente en la educación primaria y excluyente en la educación secundaria, regida por un orden jerárquico y religioso donde prima la hegemonía de las generaciones adultas reprimiendo muchas de las veces los deseos individuales de aprender, formadora de principios ciudadanos y disciplinas científicas en la que la clase popular no tiene lugar (Rivas, 2017). Aún cuando, la educación inclusiva no es una nueva manera de educar, busca que el modelo educativo sea práctico y activo por parte de todos sus actores: directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y los vínculos externos que tenga la institución.

Este enfoque inclusivo, centra su trabajo en el aula y no en el estudiante, Arnáiz (2005) menciona tres características que lo fundamentan: “la existencia de una preocupación por todos los alumnos, no sólo por los de necesidades educativas especiales; la total reestructuración de las escuelas; y una visión de la escuela insertada en la sociedad que debe ser igualmente inclusiva” (p. 30).

De acuerdo con Booth & Ainscow (2002, 2015), la inclusión promueve la construcción de comunidades escolares colaborativas, donde con la ayuda de prácticas, valores y principios inclusivos mejoren no solamente los logros educativos institucionales sino la sociedad de todo su entorno. La propuesta de la educación inclusiva parte de que el discurso que la relaciona solamente con la discapacidad sea ampliado hacia toda la diversidad que esté presente dentro una comunidad de aprendizaje.

En efecto, la atención a las Necesidades Educativas Especiales debe estar guiada por la coherencia del trabajo de toda la sociedad en su conjunto, mejorando los centros escolares, no solo estructuralmente, sino reestructurando culturas, políticas y prácticas que generen ese sentido de pertenencia y participación, reduciendo la exclusión, discriminación y barreras que impiden alcanzar una educación de calidad e inclusión en la sociedad (Booth & Ainscow, 2015).



2.1.2. El modelo teórico de Booth y Ainscow

El cambio que supuso la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), como un escenario que materializó los compromisos de la Educación para todos (UNESCO, 1990), fue el caldo de cultivo para construir una propuesta multifactorial que permite establecer cuán inclusivos llegan a ser los contextos y sus dispositivos discursivos vistos como práctica social (Fairclough, 2013). Booth & Ainscow (2002) generan una propuesta de tres dimensiones y un total de seis secciones, las cuales se perciben en el Gráfico 1 y se describen a continuación:

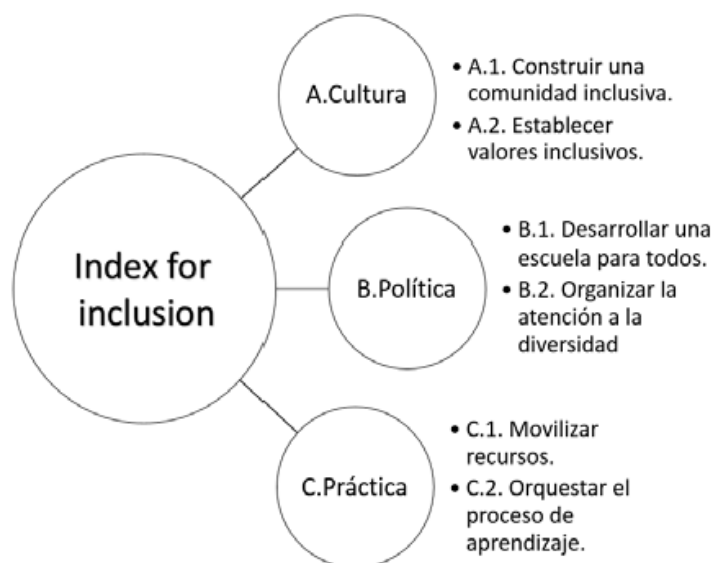


Gráfico 1: Index for Inclusion

Fuente: Adaptado de Booth & Ainscow, (2002)

2.1.2.1. Cultura Inclusiva.

Esta dimensión apunta a establecer valores inclusivos como: amor, coraje, sabiduría, sostenibilidad, comunidad, no violencia, esperanza, respeto a la diversidad, belleza, honestidad, confianza, compasión, equidad, participación, derechos y alegría (Booth & Ainscow, 2015). La práctica de estos valores debe estar arraigada en todos, de tal manera que cada actor del proceso de enseñanza aprendizaje se sienta acogido, seguro, estimulado, valorado y predispuesto a colaborar en la construcción de una comunidad inclusiva (Booth & Ainscow, 2002).

En síntesis, una institución educativa donde cada persona que forma parte de su contexto educativo en cualquiera de los niveles que sea, se desenvuelva dentro de



un ambiente laboral que le permita potenciar sus capacidades, estará desarrollando una cultura inclusiva y un peldaño más cerca de la calidad educativa.

2.1.2.2. Política Inclusiva.

Según Booth & Ainscow (2015), esta dimensión pretende “que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación” (p. 50), desde un punto de vista anatómico, la cultura inclusiva sería el sistema arterial por donde se trasladan las políticas inclusivas que permitan la atención a la diversidad educativa. Las políticas inclusivas escolares deben ser desarrolladas por toda la comunidad en conjunto, con participación activa y colaborativa en la construcción de un marco referencial a seguir en todos los procesos de enseñanza aprendizaje, estas políticas no solo están enfocadas en la atención a los estudiantes, sino de todos los actores educativos.

Una institución inclusiva, plasma en sus políticas desde el saludo de bienvenida de cualquier miembro en su primer día, hasta la condición más diversa que pida ser atendida, sea esta física o curricular organizando y coordinando toda forma de apoyo que se requiera.

2.1.2.3. Práctica Inclusiva

La práctica inclusiva, retomando el planteamiento anatómico, sería la puesta en acción que nace desde el corazón (inclusión), fluye (políticas) a través del sistema arterial (cultura) y se cristaliza en el movimiento (prácticas), donde educativamente se plasma “el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende” Both & Ainscow (2015).

El modelo teórico de Booth & Ainscow (2002) pretende que toda práctica educativa realizada por el alumno sea participativa y contextualizada con su entorno. Se orchestra el aprendizaje con la participación activa, el pensamiento crítico y el respeto mutuo entre estudiantes, docentes y sistemas de apoyo (Both & Ainscow, 2015). El modelo finaliza, donde se inicia todo el proceso de enseñanza aprendizaje, en un currículo diseñado para todos, en el que no se incluye a un estudiante con el grupo, sino se analizan todas las posibles estrategias,



metodologías y procesos de enseñanza para que la escuela, el aula o grupo de estudiantes puedan atender y entender la diversidad educativa.

El conglomerado de prácticas, políticas y cultura inclusiva, es la propuesta de reflexión que toda escuela debe realizar para poder mencionar que atiende a la diversidad, pero como se mencionó anteriormente, esta reflexión debe ser de todos los actores educativos en conjunto, para que de esta manera se desarrollen propuestas o planes de mejora que permitan realizar planteamientos serios y ejecutables para la mejora e innovación educativa.

2.1.3. Inclusión Educativa en Ecuador

El Ecuador alineado a postulados internacionales que se han dado entorno a los procesos educativos, ha avanzado en la educación y esta anhelada atención a la diversidad que busca el enfoque inclusivo, pero, para llegar al término de inclusión, nuestro país ha pasado por varios procesos y períodos en los se han alcanzado varios objetivos enfocados en la manera de ver o interpretar la diversidad, no solo a nivel de país, sino a nivel internacional. La Tabla 1 muestra tal proceso diacrónico.

Tabla 1 Descripción cronológica del proceso inclusivo en el Ecuador

Período	Año	Alcance	Enfoque
Asistencial - 1960	1940	Por iniciativa de padres de familia y organizaciones particulares se crean centros de Educación Especial, basados en criterios de caridad y beneficencia.	Médico - Asistencial
	1940	Constitución. Artículo 27, manifestaba: "el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin discriminación alguna"	
	1945	La Ley Orgánica de Educación, disponía: "la atención de los niños/niñas que adolezcan de anormalidad biológica y mental"	
Institucionalización Décadas de los 70 y 80	1977	La Ley de Educación y Cultura, Artículo 5, Literal "C", establece la base legal para el desarrollo de la Educación Especial.	Rehabilitador
	1978	Se formula el Primer Plan Nacional de Educación Especial	
	1980	Se crea la Unidad de Educación Especial, adscrita al Ministerio de Educación y Cultura	

	1983	La Ley de Educación en su Artículo 3, Literal c) menciona: " Propiciar el cabal conocimiento de la realidad nacional para lograr la integración social, cultural y económica del pueblo y superar el subdesarrollo en todos sus aspectos".	
	1983	La Ley de Educación en su Artículo 5, Literal c) menciona: "La educación especial, destinada a estudiantes excepcionales por razones de orden físico, intelectual, psicológico o social".	
Integración Década de los 90	1990	Alineados con la UNESCO se acuña el término "niño, niña con necesidades educativas especiales"	Integrador

Fuente: Adaptado de Luzuriaga et al., (2011)

Como se puede observar en la tabla anterior, desde años atrás, la atención a la diversidad se ha enfocado en atender la discapacidad, partiendo desde un enfoque médico asistencial, en el que el estudiante era hasta cierto punto marginado a un sistema de salud; posterior a este, con un enfoque rehabilitador se asigna el término “excepcional” al estudiante, donde se amplía la atención a campos psicológicos y sociales, buscando una “rehabilitación que le permita involucrarse en la sociedad, y finalmente el enfoque integrador en el que se plantean las Necesidades Educativas Especiales, que tratan de integrar a estos estudiantes marginados en todos los sentidos, a un sistema ordinario de educación.

2.1.3.1. Marco Legal y Normativo

Continuando con la línea de tiempo planteada, la inclusión en el Ecuador se da posterior a la integración, guiada por un marco legal y normativo. En esta investigación analizaremos tres de estos marcos que sustentan la educación inclusiva en nuestro país: la Constitución de la República del Ecuador 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2012 y el Plan Decenal de Educación 2016-2025.

Si bien es cierto, la inclusión educativa dentro del marco legal y normativo del Ecuador se encuentra totalmente referida y estructurada, el sistema educativo nacional no ha logrado aún ser inclusivo. Los patrones culturales arraigados en las sociedades aún son realidades enfrentadas en los contextos educativos donde se



pueden observar todavía algunas formas de exclusión, segregación, desigualdad e inequidad (Cerza et al., 2019; Polo, Freire y Guamán, 2019), en este sentido, la garantía a la educación que existe en el cuerpo legal del sistema educativo, se queda solamente en un discurso de papel, y se seguirá manteniendo como una utopía si no se logra un trabajo colaborativo, participativo y comprometido de todos los actores que conforman una comunidad educativa.

Tabla 2. Resumen Marco Legal y Normativo Inclusivo Ecuatoriano

<p>Inclusión: Marco Legal y Normativo</p>		
<p>En el Ecuador, varios cuerpos legales y normativos respaldan la educación inclusiva y la atención a la diversidad, entre los que consideramos los siguientes como los principales:</p>		
<p>Constitución de la República (2008)</p>	<p>Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)</p>	<p>Plan Nacional de Educación (2016- 2025)</p>
<p>En la carta magna ecuatoriana, publicada en el registro oficial el 20 de octubre de 2008, se concibe a la educación como un principio fundamental y detalla la atención que se debe dar a la diversidad en el ámbito educativo, como un derecho del buen vivir "sumak kawsay" en su Capítulo II, sección quinta, artículo 26.</p>	<p>La LOEI, suscrita el 11 de enero de 2011, rige la atención a la diversidad en todo el sistema educativo del país, estructurando las obligaciones del estado, principios generales, objetivos y competencias del sistema nacional de educación, proyectados hacia una educación inclusiva y de calidad.</p>	<p>El Plan Nacional de Educación proyecta al Ecuador del 2025 con un sistema educativo inclusivo que "garantiza el acceso, permanencia y culminación de estudios con una gestión participativa, eficiente y eficaz" (p.68), mediante la ejecución de ocho políticas públicas que se clasifican entorno a tres objetivos: calidad, cobertura y gestión.</p>

Fuente: Adaptado de Ecuador, (2008); Ley Orgánica, (2012); de Maestros, (2016)

2.2. Representaciones Sociales

En esta segunda parte teórica, analizaremos las representaciones sociales como insumo para, más tarde, comprender como está siendo percibida la inclusión educativa. Para un mejor entendimiento de la teoría utilizada, presentaremos definiciones manejadas por los distintos autores que la han estudiado desde diferentes perspectivas, expondremos las dimensiones, funciones, así como la



dinámica que permite organizar y estructurar un esquema que representa socialmente la percepción de nuestro objeto de estudio.

2.2.1. Definición de las Representaciones Sociales

La teoría de las representaciones sociales es un concepto que condensa una historia de acercamientos entre el pragmatismo, etnopsicología, psicología social. Dando respuesta a las inquietudes sobre el efecto de la interacción en la construcción de la conducta humana y reconociendo que pasa algo cuando interactuamos y que en ese algo, hay transferencias de contenidos que terminan por definir la posición que asumimos frente a determinados objetos de estudio. (Moscovici, 1979), bajo esta impronta, da origen a una psicología social que reconoce que en el sentido común hay conocimiento que comunica y define el modo en que creamos el comportamiento y a partir de ello, se produce la comunicación entre individuos (Mora, 2002). Tienen un rostro figurativo y otro simbólico que justifica la idea de que es una particularidad del pensamiento social (Jodelet & Tapia, 2000).

2.2.1.1. Representación Colectiva.

Previo el análisis de las representaciones sociales, es necesario abordar los inicios de la representación colectiva, en relación a esta, el pensador alemán Wilhem Wundt en la década de 1860 establecía como base de la psicología social a la etnopsicología. La influencia generada en base a esta propuesta en el estadounidense George Herber Mead, permite plantear ya no solo al lenguaje como catalizador de la relación del individuo con su colectividad, sino a la comunicación como medio de interacción (Mora, 2002).

En 1898, el sociólogo y filósofo francés Émile Durkheim, basado en los propuestos antes citados, es el primero en proponer el término “representación colectiva”, afirmando que no se reduce a la suma de representaciones individuales y que la representación colectiva prima sobre la individual, como una fuerza coactiva y puede ser visualizada en productos culturales colectivos como las creencias, los mitos o la religión. Finalmente, Durkheim se atreve a delimitar que las



representaciones individuales deben ser estudiadas por la psicología y las representaciones colectivas por la sociología (Moscovici, 1979; Mora, 2002).

2.2.1.2. Representación Social.

Podemos definir el término de representación social desde el significado de sus palabras, teniendo como representación a “imagen o idea que sustituye la realidad” (Real Academia Española, s.f., definición 2), y social “perteneciente o relativo a la sociedad” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Entonces, podríamos decir que una representación social es una imagen o idea de algo o alguien construida en una sociedad, sería muy sencillo plantear esta definición corta de una teoría, pero, en las representaciones sociales se intersecan lo psicológico con lo social, entonces es importante analizar cómo nosotros siendo sujetos sociales aprendemos de nuestro entorno próximo o lejano, construyendo una colección de imágenes internas basadas en nuestras experiencias externas que generan un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

Partiendo de los supuestos anteriores, las representaciones sociales nacen como un nuevo campo de estudio en 1961, liderada por el psicólogo social rumano Serge Moscovici, quién menciona que “si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es” (Moscovici, 1979, p. 27). Dentro de ese marco algunos autores aproximaron sus definiciones:

Tabla 3. Aproximación a la definición de las Representaciones Sociales

Autor	Año	Definición
Serge Moscovici	1979	La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo. o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p. 18).
Denise Jodelet	1986	Las representaciones sociales son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p. 472).



Willem Doise	1986	Las representaciones sociales son definidas, en primer lugar, como principios generadores de toma de posición. Pero son también principios organizadores de diferencias individuales. De una parte, proporcionan a los individuos puntos de referencia comunes. Pero dentro del mismo movimiento, esos puntos de referencia se convierten en implicaciones a propósito de las cuales se tejen las divergencias individuales (Rateau & Monaco, 2013, p. 33).
Jean Claude Abric	2001	La representación social es una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí. (Abric, 2001, p. 1).

Fuente: Adaptado de Moscovici, (1979); Jodelet, (1986); Rateau & Monaco, (2013); Abric, (2001)

2.2.2. Perspectivas Teóricas de las Representaciones Sociales

En base a las definiciones presentadas, analizaremos cómo estos autores han estudiado las representaciones sociales desde su perspectiva, que se han convertido en corrientes o métodos que se derivan de las teorías básicas Moscovianas.

2.2.2.1. Denise Jodelet.

La corriente de estudios que desarrolló la teoría de las representaciones sociales, es iniciada por Denis Jodelet, en su perspectiva sistematiza las ideas básicas de la teoría de Moscovici, dedicándose a un estudio descriptivo de las representaciones sociales, haciendo énfasis en el lenguaje y discurso de los individuos y grupos en los que se desenvuelven como personas activas de una comunidad (Pérez 2003; Rateau & Monaco, 2013).

Jodelet, describe dos constataciones de estudios basados en representaciones sociales, la representación de un contenido relacionado con un objeto y la representación de un sujeto en relación con otro sujeto; en estas se establece un proceso de relación sujeto-objeto, a través de representar mediante la sustitución o reproducción de un objeto, persona, acontecimiento, idea etc. Aclara también, que es una construcción que siempre tiene un significado para alguien, sustituyendo algo ausente o presente que crea de forma individual o colectiva una interpretación



que tiene como consecuencias que: a) cada imagen o figura corresponde a un sentido, b) cada reflejo del mundo exterior imprime una huella interna, c) cada sujeto enfrenta un objeto modificándose mutuamente, d) cada sujeto social tiene actividad simbólica como cognitiva que construye una realidad, y e) cada representación por más elemental que sea tiene carácter creativo y autónomo capaz de elaborar conocimientos y simbolismos que orientan el comportamiento (Jodelet, 1986).

Esta teoría se inscribe en una metodología de análisis cualitativo con el uso de entrevistas en profundidad, análisis de discursos, grupos focales, encuestas sociológicas y la asociación libre de palabras; aportando en estudios de representaciones sociales de concepciones y percepciones en diversos ámbitos (Jodelet, 1986; Pérez, 2003; Rateau & Monaco, 2013), entre ellos el educativo; Jodelet (2011) afirma que las representaciones sociales corresponden a un conocimiento socialmente construido, que en el plano profesional, expresa como los actores se relacionan en su comunidad y como producen o mantienen una visión común que les permite interpretar el entorno social en el que se desenvuelven, así como, clasificar y decodificar personas y conductas que conforman su ambiente de trabajo.

2.2.2.2. Willem Doise.

Willem Doise se enfoca en el estudio socio dinámico de las representaciones en las realidades colectivas, en el que la construcción del conocimiento trasciende la dinámica de la cognición individual (Lacasa, 1993; Rateau & Monaco, 2013). El análisis de relaciones interindividuales e intra situacionales contextualiza representaciones sociales que son contempladas dentro de una dinámica social, donde sus actores interactúan por medio de un lenguaje comunicacional (Lacasa, 1993), las interacciones intergrupales modifican las representaciones individuales, del grupo, de los otros grupos, así como, de cada uno de sus miembros (Jodelet, 1986).

Una característica particular de esta perspectiva teórica, es que aun cuando se trate de un principio común, los individuos pueden expresarse de maneras indistintas sin llegar a un consenso, el consenso del grupo se logra principalmente



en los puntos de anclaje de la representación social, convirtiendo la estructuración de las representaciones en el origen de las convergencias y divergencias entre los grupos (Rateau & Monaco, 2013).

Los estudios basados en esta corriente, acuden a métodos estadísticos correlacionales y multivariados, experimentos planteados a propósito de redes de comunicación o procesos de atribución, que permitan relacionar lo cognitivo con lo social (Pérez, 2003; Lacasa, 1993; Rateau & Monaco, 2013).

2.2.2.3. Jean Claude Abric.

Jean Claude Abric, fundamenta su perspectiva teórica de un núcleo central y un sistema periférico en la idea de organización centralizada, manejada desde años anteriores a sus estudios, en la que la centralidad es producida o favorecida por la jerarquía entre los elementos. El núcleo central, representa la cultura y normas del entorno social, y se convierte en la realidad misma percibida por el sujeto, este núcleo es el elemento esencial de la estructura de la representación y los otros elementos se categorizan, interpretan y retienen entorno a su naturaleza (Abric, 2001).

Esta aproximación estructural de las representaciones sociales se constituye en un cambio sustancial en los estudios referentes a esta teoría. Rateau & Monaco (2013) mencionan las siguientes relevancias de este aporte:

- Provee un marco conceptual para estudiar las representaciones estables,
- Convierte a las representaciones sociales en universos estructurados,
- Permite comprender la evolución individual en la interacción del funcionamiento individual y los contextos sociales,
- Permite la formulación de hipótesis de la adaptación socio-cognitiva de los actores sociales frente a las evoluciones de su contexto.

Al estructurarse la representación en torno al núcleo, sus elementos cognitivos son más estables, consensuados y rígidos, mientras que los elementos del sistema periférico son más individuales, flexibles y dinámicos (Pérez, 2003). Esta perspectiva abordaremos como fundamento para la estructuración de la



representación social de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.

2.2.3. Dimensiones de las Representaciones Sociales

Los “universos de opiniones” definidos por Moscovici, en los que se conjugan las representaciones de las clases, grupos o culturas, como constructo teórico, están compuestos por tres dimensiones (Moscovici, 1979; Moscovici et al., 1975): información, campo de representación y la actitud. A partir de estas interacciones, tiene sentido explicar la posición que tiene el sujeto respecto al objeto de la representación, mediante la exploración discursiva de sus acciones, ya que entendemos el discurso como práctica social (Bolívar, 2017; Fairclough, 2013). Estas dimensiones interactúan para darle forma a la objetivación y anclaje de los contenidos sobre el objeto representado, dando lugar a la dinámica de las representaciones.

2.2.3.1. La información.

La información representa de forma precisa los niveles de conciencia que posee un grupo con respecto a un objeto social, estos niveles se organizan según la profundidad del conocimiento establecido por escalas (Moscovici, 1979). En otras palabras, podemos representar a la información como la memoria virtual del grupo, donde a cada espacio se le asigna una imagen, sentido o figura, y puede ser utilizada cuando se la requiere para consolidar la información o conceptos grupales. Estos espacios de memoria también pueden estar vacíos, por lo que el grupo puede ignorar varios objetos, no necesariamente deben dominar todos los campos. Entonces, la información como dimensión es el lugar donde los sujetos almacenan la información de un objeto, para con la ayuda de procesos cognitivos estructurar de manera coherente definiciones, interpretaciones o conclusiones.

2.2.3.2. El campo de representación.

El campo de representación, permite formar “una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos” (ibid., 1979, p. 46). Retomando el planteamiento de la memoria virtual, la estructura de esta es como un panal de abejas, el campo de representación siendo la unidad jerarquizada, es el encargado de caracterizar y



clasificar la información ingresada y estructurar las imágenes, modelos sociales y contenidos, en base a los elementos básicos ingresados por el grupo o los sujetos.

La delimitación de las representaciones generadas por los grupos es realizada por este campo, por ejemplo, la comunidad educativa siendo el objeto global representado por un sujeto, se divide en subgrupos de actores como lo son los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, estos actores representados como imágenes individuales en su conglomerado vienen a ser la imagen de una institución.

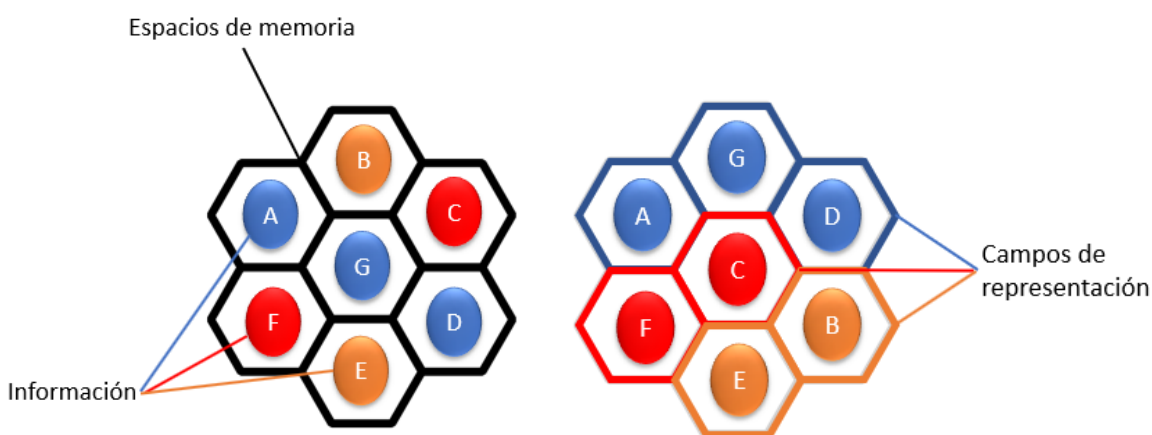


Gráfico 2: Representación de las estructuras de la información y los campos de representación
Fuente: Elaborado por el autor (2020)

2.2.3.3. *La actitud.*

Moscovici (1979, p. 49) señala que: “la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones. Es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”. Una vez estructurada la información recibida, analizada, clasificada y organizada en sus diferentes campos; la actitud cierra el ciclo representativo orientando la representación social.

Finalmente, es necesario mencionar, que entre la información y los campos de representación existe interdependencia, mientras que la actitud es independiente; no puede existir un campo de representación sin información previa, pero, los grupos pueden tener actitudes favorables o desfavorables relacionadas al objeto de representación social (Mora, 2002), sin poseer información.



2.2.4. Dinámica de las Representaciones Sociales

La inserción en la sociedad de una ciencia, fue estudiada por Moscovici, teniendo en la objetivación y el anclaje, dos procesos principales que explican cómo una representación es elaborada a raíz de un proceso socio-cognitivo y cómo esta representación transforma y modifica lo social (Jodelet, 1986; Mora, 2002).

Estos dos procesos, interrelacionan lo psicológico con lo social, este movimiento entre los dos campos produce la dinámica de las representaciones sociales.

2.2.4.1. Objetivación.

La objetivación, es un proceso inverso de la formación de un campo de representación, en la objetivación el objeto debe ser simplificado, es decir aquí se forma una imagen representativa de toda la información estructurada y recibida que se tiene de un objeto social, Moscovici (1979) menciona que:

... la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y trama en el ciclo de las infra comunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como no se podría hablar de "nada", los "signos lingüísticos" se enganchan a "estructuras materiales" (se trata de acoplar la palabra a la cosa) (p. 75).

Continuando con la línea investigativa de Moscovici, Jodelet señala que, esta figura, de que a cada palabra le corresponda o se acople una cosa, materializa las ideas figurando o dando una imagen a las nociones abstractas, permitiendo a la representación el intercambio entra la percepción y el concepto (Jodelet, 1986).

Este proceso común de materialización de una noción o idea, implica tres fases:

- a) una primera fase de construcción selectiva o descontextualización de los elementos de la teoría, en la que la información es seleccionada en función de criterios culturales y normativos, reteniendo todo aquello que está contextualizado entorno a la realidad social del sujeto, separando la concepción científica y dominando su proyección desde la concepción social (Jodelet, 1986; Pérez, 2003);
- b) una segunda fase en la que aparece un núcleo figurativo, que reproduce un concepto en una forma visible de imagen que representa la realidad. Esta



esquematación estructurante y figurativa en la que está vertebrada la representación, tiene como resultado el complejo, producto de la represión existente entre el consciente e inconsciente. Este resultado funcional y dinámico constituye un conjunto gráfico y coherente que permite la comprensión de los conceptos teóricos de forma individual y social (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Pérez, 2003; Rateau & Monaco 2013); c) una tercera fase de naturalización, en la que la representación se categoriza como evidencia válida, convirtiéndose en una “teoría profana” donde se integran los elementos científicos en una realidad de sentido común adquiriendo existencia propia y autónoma, con la capacidad de ordenar juicios alrededor del complejo y convirtiéndose en un instrumento categorizador del individuo y sus comportamientos (Moscovici, 1979; Jodelet 1986; Mora, 2002; Pérez, 2003). Las tres fases de la objetivación, permiten a la representación dinamizar el salto del conocimiento científico al conocimiento social.

2.2.4.2. Anclaje.

El anclaje, es un proceso en el que la sociedad transforma un objeto social en un instrumento del que puede disponer, transformando la ciencia en un saber útil que es insertado en una escala de preferencias en la jerarquía de valores y relaciones sociales existentes. Esta ciencia trasladada al dominio del “ser” por la objetivación, es delimitada por el anclaje, en el del “hacer” (Moscovici, 1979), esta relación dialéctica existente entre la objetivación y el anclaje, “articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (Jodelet, 1986, p. 18).

Según Jodelet (1986), el anclaje siendo un proceso, presenta varias modalidades:

- Como asignación de sentido. Crea alrededor de la representación, una “red de significados” que inciden sobre las relaciones establecidas entre sus distintos elementos. La interdependencia entre estos elementos asegurada al darle un sentido con apoyo social, permite tratar las relaciones existentes en la información estructurada dentro del campo de representación.



- Como instrumentalización del saber. En esta modalidad los elementos comprendidos como constructores de relaciones sociales. Permiten comprender la realidad con la ayuda de una estructura gráfica que, transformada en lenguaje común, tiene la capacidad de resolver y expresar problemas comunes, así como, influenciar en la constitución de tipos, respecto a los cuales se clasificarán y evaluarán a los otros individuos y grupos.
- Como enraizamiento en el sistema de pensamiento. La autonomía y creatividad de la representación social estimula la incorporación social de la novedad, proporcionando marcos a través de los cuales el anclaje aproximará lo nuevo a lo que ya conocemos, familiarizará lo extraño, lo clasificará y explicará de una forma familiar con palabras de nuestro lenguaje. Esta relación entre lo novedoso y preexistente, dan a las representaciones una dualidad a la que Moscovici la refiere con la hipótesis de la “polifasia cognitiva”.

Para nuestro estudio, podemos decir que la dinámica de las representaciones sociales, es la puesta en acción del estudio de un objeto con la ayuda de una estructura generalmente figurativa concreta, que permite un análisis interpretativo de las ideas o conceptos enraizados dentro de un individuo, grupo o comunidad.

2.2.5. Funciones de las Representaciones Sociales

Para Abric (2001), las representaciones sociales responden a cuatro funciones esenciales:

- a) Funciones del saber: sirven como fuente de conocimientos para una comunidad, permitiendo entender y explicar la realidad de una forma asimilable para el grupo en coherencia con su funcionamiento cognitivo.
- b) Funciones identitarias: permiten un control social del grupo, situando a cada uno de sus miembros y grupos en la comunidad. La identidad construida por el individuo o por el grupo por lo general es sobrevaluada y gratificante en procesos socio comparativos, esta identidad salvaguarda el sentido de pertenencia y especificidad de los grupos.
- c) Funciones de orientación: se convierten en una guía de acción basada en un sistema pre decodificado de la realidad como resultado de un sistema

de anticipación y expectativa que prescribe comportamientos o prácticas y define la finalidad de la situación planteando conclusiones hipotéticas basadas en la interpretación y gestión cognitiva adoptadas por el grupo con respecto a una tarea incluso antes de la acción.

- d) Funciones justificadoras: permiten a los actores justificar las posturas, conductas o comportamientos adoptadas con respecto a otros grupos. Esta función contraria a la orientación, se da luego de la acción; relacionada a la identidad, permite justificar la sobre valoración grupal, la diferenciación social y competencias entre grupos.

2.2.6. Organización y Estructura de las Representaciones Sociales

Vinculado a la teoría de las representaciones sociales, Jean Claude Abric plantea un modelo estructural basado en el proceso de objetivación de Moscovici (Rateau & Monaco, 2013), esta estructura organizada de manera atómica, donde el núcleo central es el centro del átomo, formado por uno o varios elementos (protones y neutrones) que aportan al sentido y significado de la representación (Abric, 1994); los elementos periféricos (electrones) rodean al núcleo convirtiéndose en parte de la información que posee el sujeto del objeto, siendo estos más flexibles y moldeables que los elementos que componen el núcleo. En la siguiente figura se presenta esta organización y estructura analizada:

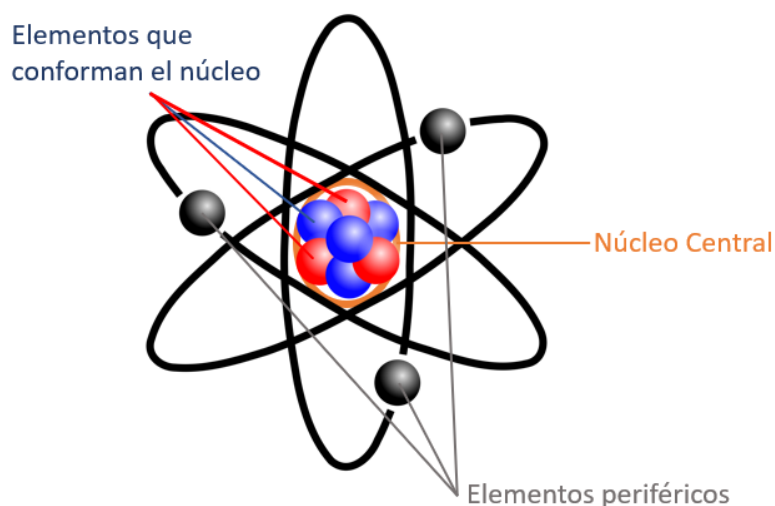


Gráfico 3: Estructura atómica de las Representaciones Sociales
Fuente: Elaborado por el autor (2020)



2.2.6.1. Núcleo central de la representación.

El núcleo central como se observa en la figura anterior, se convierte en esa parte esencial de la estructura, tiene la capacidad de definir el objeto de representación (Flament, 1994), este elemento central mediante su función generadora crea, transforma y determina el significado de los otros elementos, al ser el elemento de mayor valor de la representación, asigna valores a todos los elementos centrales como periféricos y los organiza basado en esa valoración dentro de niveles cercanos o marginales según jerarquías que se organizan entorno la núcleo central (Abric, 1994).

La estabilidad del núcleo se convierte en una propiedad que garantiza y asegura la permanencia y perennidad de la representación en contextos dinámicos, siendo el elemento medular de la representación, será el que más resistirá al cambio, de tal manera que cualquier cambio en el núcleo modificará completamente la representación (Abric 1994; Rateau & Monaco, 2013).

Por otra parte, la jerarquía central de un elemento no es asignada solamente por una dimensión cuantitativa, sino también por más de una dimensión cualitativa, en este sentido, un elemento no logra su centralidad solamente por su frecuencia de aparición, los elementos que forman el núcleo son determinados también en base a la naturaleza del objeto representado y la relación que tiene este con el sujeto o el grupo. Esta centralidad del núcleo según una dimensión funcional, puede enfocarse en los elementos más importantes de una tarea a realizar; o por una dimensión normativa, en la que se podrán tener como elementos centrales, normas, estereotipos o actitudes marcadas por un grupo o comunidad (Abric, 1994).

Finalmente, Flament (1994) define dos tipos de representaciones basadas en la estructura del núcleo central mencionando que: una representación autónoma que se da cuando las prescripciones absolutas en conjunto forman un sistema único, y una representación no autónoma, cuando varios conjuntos organizadores son formados a raíz de las prescripciones absolutas.



2.2.6.2. Los elementos periféricos de la representación.

Los elementos periféricos volviendo a la figura antes citada, son los que rodean de forma organizada al núcleo central, esta organización jerárquica, como se mencionó anteriormente, es determinada por el mismo núcleo. El modelo estructural de la representación, plantea distintos niveles entre próximos y lejanos, que sin importar el lugar en el que se sitúan, mantienen relación con los elementos centrales (Abric, 1994). En este contexto, Abric (1994) menciona que estos elementos periféricos responden a tres funciones esenciales:

- **Función concreción:** representan y contextualizan la realidad de una forma concreta, transmisible y comprensible, integrando y temporizando de manera presente o pretérita, los elementos de la situación en la que se produce la representación.
- **Función regulación:** desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a contextos móviles y evolutivos, por su flexibilidad permiten la integración de la representación como una novedad capaz de transformar el entorno.
- **Función defensa:** convierten esa estructura externa en un campo de protección del núcleo para mantener esa estabilidad, previniendo así, un cambio estructural y por ende un cambio en la representación.

Los elementos periféricos de una representación, no son elementos aislados, cada uno de estos tiene su importancia dentro de la estructura de la representación, llegando incluso a conducir acciones del individuo o grupo, sin tener que recurrir a los elementos centrales, basándose en el mismo hecho de su función defensiva y protectora del núcleo.

3. Marco Metodológico

El marco metodológico de la presente investigación está conformado por tres secciones. La primera, justifica el estudio desde la elección del paradigma, el método y las fases de la investigación. La segunda describe las técnicas e instrumentos planteados para la recolección de datos y las categorías que conforman la unidad de análisis. Por último, una tercera sección, expone el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

3.1. Paradigma de la Investigación

En esta investigación nos suscribimos al paradigma cuantitativo, debido a que nos permite ajustarnos, de una manera objetiva al estudio de las representaciones sociales en entornos educativos, mediante la aplicación de redes semánticas naturales (Hickman et al., 2016; Bornand y Chiguay, 2016; Fraijo et al., 2018). Desde esta posición epistémica, nos apoyamos en técnicas estadísticas para el análisis de la información brindada por los sujetos de estudio con la finalidad de construir una estructura socialmente compartida sobre la inclusión (Francés et al., 2014).

Dentro del paradigma cuantitativo, el conocimiento es concebido como un acto de descubrimiento sustentado en patrones de regularidad, tales patrones son capaces de explicar la diversidad compleja de los sucesos del mundo, a través de la observación empírica de sus repeticiones y frecuencia de ocurrencia, por más disímiles e inconexas que estas sean; el comportamiento futuro de los sucesos se plantea y experimenta de forma hipotética-deductiva (Padrón, 1998; Bisquerra, 2004; del Río, 2013). También se privilegia como vía de acceso al conocimiento la inducción (Padrón, 2007).

Entre las principales características del paradigma cuantitativo podemos citar que (Padrón, 1998; Camacho, Fontaines y Urdaneta, 2005; del Río, 2013; Francés et al., 2014):

- El conocimiento es verificable y una representación adecuada a una realidad objetiva.

- Privilegia la lógica hipotético-deductiva para la construcción de conocimiento: la teoría por lo tanto es el comienzo y final de su ciclo investigador.
- Persigue esencialmente la medición objetiva de variables que interrelacionadas darán cuenta del funcionamiento de la realidad social.
- Establece la conveniencia de articular el proceso investigador a partir del manejo de conceptos operativos y unívocos.
- Concibe una estructura del proceso investigador altamente formalizada con una secuencia de momentos lógica y lineal.
- El papel del investigador respecto a la realidad estudiada es externo y con una clara voluntad neutral para controlar posibles sesgos en sus lecturas analíticas.
- El método inductivo, es el privilegiado dentro de este paradigma, sustentado en el poder de los instrumentos sensoriales y en el valor de los datos de la experiencia.

Esta postura epistémica nos permitió establecer los núcleos semánticos que definen el sentido de la inclusión en el contexto de la investigación realizada. Partimos de la idea de que las expresiones léxicas enunciadas por los sujetos, formaban una tendencia que, en suma, vendrían a definir el significado que toma la inclusión en la comunidad educativa. Desde este paradigma, se justifican las decisiones metodológicas que le dan sentido a las redes semánticas naturales ya que el orden de aparición de la palabra y su frecuencia de uso por los hablantes demuestran que hay sentidos latentes que considerar (Reyes, 1985) y que cualifican la presencia de la representación, tal como se evidencia en los estudios que emplean la técnica vinculada a las representaciones sociales (Portillo & Arroyo, 2020; Romero-Pérez, Alarcón-Vásquez, & García-Jiménez, 2018).

Otro elemento que anima la decisión por este paradigma, es que a pesar de las críticas que su forma pura pueda tener, por el énfasis en la descomposición del todo en partes para poder encontrar sentido, la matematización de las singularidades humanas, el desapego a la subjetividad por considerar que atenta contra la



estandarización de los procesos científicos; en el ámbito léxico, nos da cuenta de que existe un significado latente que al ser descubierto, puede ser intervenido desde múltiples perspectivas (Cabré, 1978; Esparza, & Garcia-Garcia, 2019; dos Santos, & Kiouranis, 2020). Esto significa, que no pretendemos ser parte del debate cuantitativo-cualitativo, ni tampoco, polarizarnos en que uno es bueno y el otro malo o menos conveniente. Abogamos por una complementariedad (Blanco & Pirela, 2016; Hashimoto & Saavedra, 2014; Fontaines-Ruiz, 2010), que desde una perspectiva pragmática justifique el que tengamos que tomar partido por los beneficios que estratégicamente nos brinda una postura para responder a nuestros objetivos de investigación. En este sentido, la cuantificación se hace sobre el léxico (Sousa et al., 2020) que una comunidad discursiva (estudiantes, docentes, padres de familia y directivos) emplean para referirse al funcionamiento de los procesos inclusivos y a partir de allí, se visibilizan unidades de sentido que dejan al descubierto los contenidos que se cruzan para definir, caracterizar y, en suma, interactuar con los procesos inclusivos.

Lógicamente, existen otras opciones para valorar el significado de una representación, pero considerando que al investigar, las decisiones epistémicas son coherentes con el estilo de pensamiento del investigador y sus procesos de aprendizaje, así como a la versatilidad del objeto de estudio (Cárcamo, Rodríguez, & Fuentes, 2020; Guédez, 2018; Rivero, 2000), entonces, cobra sentido, hacer uso del carácter inclusivo de la maestría y de las posibilidades que otorga frente a la diversidad metodológica.

3.2. Método Investigativo

El método de investigación descriptivo, es el idóneo para la organización de datos en patrones que surgen de un análisis cuantitativo. Comúnmente, se respalda de esquemas, figuras, gráficos y tablas, que facilita a la mente humana información fáctica congruente como resumen de una masa de datos, previamente organizados, tabulados, descritos para finalmente ser representados (Abreu, 2012, 2014). Para Serrano (2000), el método descriptivo, “describe, analiza, registra e interpreta las condiciones que se dan en una situación y momento determinado” (p.91), dentro o



fuera de una comunidad, Salkind (1999) sugiere que, este método no solo es autosuficiente, sino que puede servir como base de otras investigaciones, esto debido a la importancia de caracterizar un grupo antes de abordar cualquier objeto de estudio.

Entre las características de este método se citan las siguientes (Sankind, 1999; Serrano, 2000; Abreu, 2014):

- Describe la situación de las cosas en el presente.
- Obtiene una imagen amplia de un fenómeno que nos podría interesar extrapolar.
- Las condiciones naturales no se modifican y las conductas no se manipulan.
- Demanda la interpretación de la información siguiendo algunos requisitos del objeto de estudio.
- La información obtenida es consistente con los requerimientos de la disciplina metodológica.
- Utiliza a la descripción como una herramienta para organizar los datos en patrones que surgen durante el análisis.
- Reporta datos resumidos, tales como las medidas de tendencia central.
- Puede incluir múltiples variables para el análisis.
- Surge después de la exploración creativa.

En esta investigación, la descripción se realiza alrededor del comportamiento semántico de las redes construidas a partir de las verbalizaciones de los sujetos del estudio. De esta manera, evidenciamos los significados latentes de la inclusión que se cruzan en la comunidad educativa indagada.

3.2.1. Fases de la Investigación

El desarrollo de esta investigación descriptiva ha sido estructurado a partir de las fases propuestas por Palacios y Huber, (2012) pero contextualizadas con los requerimientos de esta investigación. A continuación, describo cada una de ellas:

- Delimitación del tema o problema objeto de estudio: en esta fase nos decantamos por indagar las representaciones sociales de la inclusión.

Asumimos que las creencias compartidas sobre un objeto son el referente para entender las creencias, afectos, y comportamientos que dan cuenta de su funcionamiento. En tal sentido, luego de revisar la visión de Moscovici (1979) sobre representaciones y los postulados teóricos del proceso de inclusión (Both y Ainscow, 2001) consideramos que ambos conceptos eran robustos y serían clave para conocer el sentido de la inclusión en la institución estudiada.

- Supuesto o solución probable que se somete a comprobación: En esta investigación, nos interesamos por develar insumos que permitan aceptar o rechazar el siguiente supuesto: consideramos que las representaciones sociales sobre la inclusión tienen rasgos diferenciadores de acuerdo a la comunidad discursiva que la construye, los cuales inciden en su percepción y compromiso. En esta investigación dejamos evidenciado el modo en que se construyen y comparten las representaciones al punto de crear consenso entre los sujetos de este estudio.
- Observación y/o experimentación. En este momento definimos y diseñamos nuestro entorno investigativo; dentro de este entorno controlado se encuentra el método, técnicas, instrumentos, muestra, en sí el proceso logístico que acompaña a la investigación. Puntualmente nos decantamos por emplear como técnica la encuesta, el instrumento fue un cuestionario estímulo para construir registros léxicos jerarquizados en relación a reactivos intencionalmente creados. Definimos cuatro unidades de análisis, a saber: Directivos, Docentes, Estudiantes y Padres y representantes. Luego, establecimos la cantidad de sujetos por unidades de análisis y el modo en que serían abordados.
- Recogida y tratamiento de datos. En esta fase, realizamos la recolección, organización y análisis de datos basados en el entorno propuesto en la etapa anterior; en el tratamiento de los datos comparamos los hallazgos obtenidos con el supuesto que planeamos. Empleamos para ello, la

metódica usada en el cálculo de redes semánticas naturales (Valdez, 1998).

- Conclusión. Finalmente, manifestamos en base a la sistematización de los datos, conclusiones fundamentadas en los modelos teóricos que respaldan la investigación y las evidencias encontradas en el contexto estudiado.

3.3. Recolección de Datos

El proceso de recolección de datos para la investigación, debido a la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19 se realizó de manera digital con la ayuda de la herramienta de formularios de Google. Se elaboraron tres formularios que fueron designados de la siguiente manera:

- a) Directivos, Docentes y DECE de la U. E. Sinincay
- b) Estudiantes de la U. E. Sinincay
- c) Padres de Familia o Representantes de la U. E. Sinincay

Con la autorización de la señora Rectora de la institución, se procedió a entregar los formularios a directivos, docentes y psicóloga del DECE, por medio del grupo de WhatsApp institucional. Para la entrega a los grupos de estudiantes y padres de familia o representantes, se pidió colaboración a los docentes de aula y tutores de curso para que se haga por medio de los grupos de WhatsApp manejados en los niveles designados para la investigación.

A continuación, se detalla la técnica, instrumento y unidad de análisis utilizados.

3.3.1. Técnica

Como se mencionó anteriormente la presente investigación cuantitativa trata de describir, de la manera más exacta posible, la realidad social entorno a la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay. Dentro de este marco tecnológico la técnica utilizada fue la encuesta. Francés et al. (2014), la define como una: “investigación realizada sobre una muestra de sujetos utilizando cuestionarios, con el fin de obtener mediciones cuantitativas” (p.69).

Las características de la encuesta son las siguientes (Inche et al., 2003; Martín, 2011):

- Recoge información proporcionada verbalmente o por escrito por un informante mediante un cuestionario estructurado.
- Utiliza muestras de la población objeto de estudio.
- En la encuesta la información se mide mediante observación indirecta.
- La información abarca un amplio abanico de cuestiones.
- Para que las respuestas de los sujetos puedan compararse, la información se recoge en forma estructurada.
- Las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar las relaciones entre ellas.
- La significatividad de la información proporcionada dependerá de la existencia de errores de muestreo.

La encuesta tiene tres modalidades en función de la administración del cuestionario (Inche et al., 2003), entre ellas están: la entrevista personal; seguida por la entrevista telefónica, que en algunos casos es más utilizada por su accesibilidad y costo; y finalmente la denominada autoadministrada en la red (Martín, 2011). El estudio se acoge a la tercera modalidad, por la facilidad de aplicación por la Web, pero sobre todo por la emergencia sanitaria, en la que una de las medidas tomadas por el gobierno nacional ha sido el distanciamiento social.

La encuesta usada sólo cuenta con un reactivo que el sujeto respondió mediante cinco palabras clave, en el orden que aparezcan en su mente. Una novedad de este tipo de técnica, es la libertad al momento de contestar, porque el usuario puede optar por una respuesta intermedia entre lo estandarizado (escalas Likert) y un adjetivo, sustantivo o verbo que relacione con el campo semántico explorado.

3.3.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario. Esta herramienta muy utilizada en la investigación cuantitativa, permite al investigador, con base a un juego conversacional, neutral y despersonalizado, que todos los sujetos de estudio respondan las mismas preguntas y únicamente las planteadas en el instrumento de manera anónima, según sus propios sistemas de referencia (Francés et al., 2014).



Para el diseño del instrumento consideramos los requerimientos de la técnica de las redes semánticas naturales, porque los resultados serían materializados en este tipo de recurso heurístico. De esta manera y como fue enunciado, el cuestionario sólo tiene un enunciado estímulo para que el sujeto pueda contestar con las primeras cinco palabras que lleguen a su mente. Este tipo de instrumento, no demanda validación ya que no hay una descomposición previa de la variable en dimensiones e indicadores que deban ser representados en ítems. Contrario a ello, hay un estímulo que activa una representación en los actores, a fin de que sus ideas salgan del plano individual y se constituya en la representación de un nosotros. Respecto a la orientación hacia las redes semánticas naturales, coincidimos con Vera, Pimentel & de Albuquerque (2005) cuando manifiestan que el empleo de las redes semánticas permite conocer o aclarar las dudas que una comunidad tiene acerca del significado de un concepto, que previamente podemos considerar controvertido. La edición del instrumento que fue contestado se muestra en el Anexo 1.

3.3.3. Unidad de Análisis

Soriano (1988) define a la unidad de análisis como: “el elemento (persona, institución u objeto) del que se obtiene la información fundamental para realizar la investigación” (p. 180). En consecuencia, para el estudio se conformaron cuatro unidades de análisis que se caracterizan a continuación:

Directivos y DECE, el trabajo cooperativo realizado entre directivos y DECE, permite fusionarlos en una sola unidad, el equipo directivo está constituido por rectora, vicerrector, inspectora general y subinspector, según establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) vigente. La carga directiva se divide en dos jornadas: matutina, rectora y subinspector; vespertina, vicerrector e inspectora general. El DECE cuenta con una profesional en psicología, quien trabaja a nivel del circuito, en jornada compartida.

Docentes, para la segunda unidad de análisis, no se considera la carga horaria pedagógica de los directivos y consideramos solamente 23 docentes divididos en las dos jornadas como se indica en la Tabla 4.



Estudiantes, para esta unidad de análisis fueron seleccionados estudiantes pertenecientes a los niveles educativos de Educación General Básica Superior (Octavo, Noveno y Décimo) y Bachillerato (Primero, Segundo y Tercero). La selección de estos niveles se realizó por la edad de los estudiantes que está comprendida entre los 11 a 18 años aproximadamente, y cuya interpretación de la palabra-frase estímulo consideramos es más relevante por los años de formación académica y experiencia dentro de la institución.

Padres de Familia, esta unidad de análisis, trabajó en paralelo con la anterior, en el sentido de que, por la facilidad de comunicación guiada por los tutores de curso con los estudiantes, se aprovechó para direccionar los formularios a sus padres de familia, una característica de este grupo es que muchos padres de familia tienen a sus representados en varios niveles (ejemplo: primer hijo en Primero de Bachillerato, segundo hijo en Noveno de Básica y tercer hijo en Tercero de Básica).

Tabla 4. Distribución de los sujetos en unidades de análisis

JORNADA MATUTINA			
Nivel	Grado/Curso	Paralelos	Número de Docentes
Preparatoria	Inicial 1 (Grupo 3 años)	1	1
	Inicial 2 (Grupo 4 años)	1	1
	Primer Año de EGB	1	1
Básica Elemental	Segundo Año de EGB	1	1
	Tercer Año de EGB	1	1
	Cuarto Año de EGB	1	1
Básica Media	Quinto Año de EGB	1	1
	Sexto Año de EGB	1	1
	Séptimo Año de EGB	1	1
Básica Superior	Octavo Año de EGB	2	6
	Noveno Año de EGB	1	
	Décimo Año de EGB	1	
JORNADA VESPERTINA			
Nivel	Grado/Curso	Paralelos	Número de Docentes
Bachillerato	Primer Año de Bachillerato	2	8
	Segundo Año de Bachillerato	2	
	Tercer Año de Bachillerato	2	

Fuente: Elaborado por el autor (2020)



3.4. Análisis de Resultados

Los resultados se analizaron de acuerdo con las orientaciones de Vera-Noriega et al., (2005); Rivero (2008) y Morfín (2016). Puntualmente, seguimos los pasos descritos a continuación:

- a) Establecimos la frecuencia léxica de cada término empleado por los diferentes sujetos de las unidades análisis;
- b) Luego se procedió a la normalización de la base de datos, mediante la lematización. Específicamente se convirtieron al masculino y singular las diferentes verbalizaciones consideradas como sinónimo, ejemplo: aprendieron, aprenderían, aprendimos, aprendiendo, aprendió, se transforman en aprendizaje y se le suma la frecuencia léxica anterior en el orden correspondiente.
- c) Normalización de las frecuencias absolutas obtenidas por cada término: los teóricos manifiestan que el orden de aparición de las palabras, revela su importancia representacional. En tal sentido el valor total obtenido en la primera jerarquía se multiplica por 10; el segundo por 8; el tercero por 6; el cuarto por 4; y el quinto por 2. Los valores obtenidos se consideran el insumo básico para calcular el núcleo, peso y distancia semántica de la red.
- d) Estimación de las propiedades de la red:

Núcleo de la red: El núcleo de la red se conforma por todas las palabras definidoras ubicadas por arriba del corte dado por la asíntota de la curva (Vera-Noriega et al., 2005).

Peso Semántico: es el resultado de la sumatoria de las cinco posiciones jerárquicas del producto entre la frecuencia de aparición de cada palabra definidora y la jerarquía asignada por su valor semántico (Rivero, 2008; Morfín, 2016).

Distancia semántica: representa la distancia entre cada palabra definidora en términos de porcentajes, en la que se asigna un valor del 100% a la

palabra definidora con mayor peso semántico de la red, y las siguientes en cadena son obtenidas con una regla de tres (Morfin, 2016).

Este proceso se realizó de manera global y también de modo estratificado, considerando nuestra intención de someter a prueba la significación del precitado supuesto. A continuación, se detallan los resultados alcanzados.

3.4.1. Red Semántica Global.

La red semántica global, nos brinda un primer acercamiento a la representación social sobre inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay; esta red consolida en 172 palabras definidoras la carga léxica que los sujetos de estudio perciben como inclusión educativa de acuerdo al contexto en el que se desarrollan. De acuerdo con la fundamentación teórica planteada y como se observa en el Gráfico 4 y la Tabla 5, la curva se vuelve asintótica luego de la palabra “Dedicación”, conformando así un núcleo de la red con 33 palabras definidoras, las cuales concentran los pesos y las distancias semánticas que muestran el contenido de la representación.

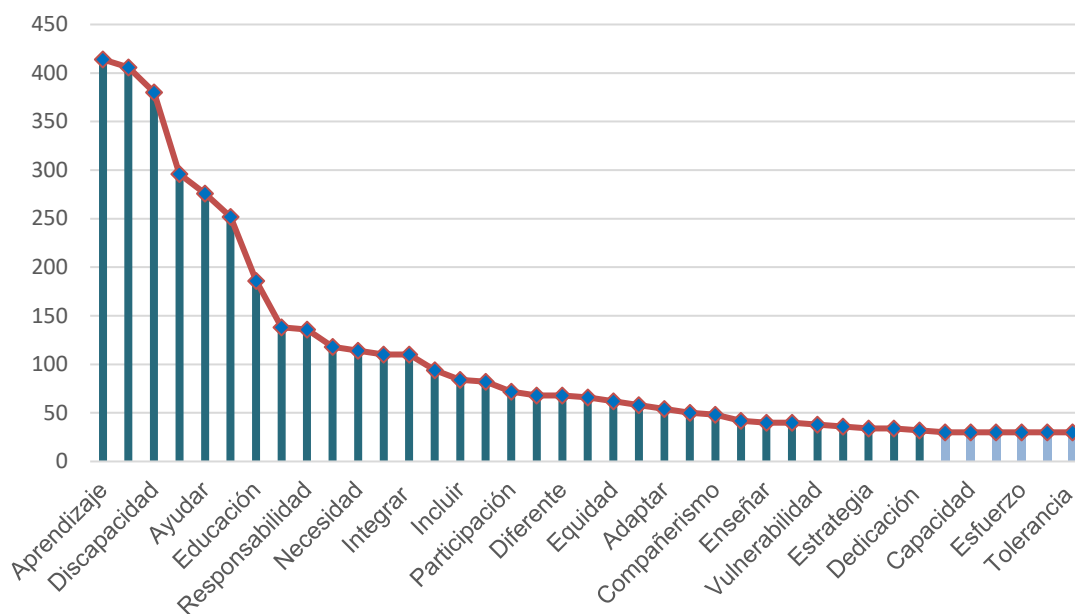


Gráfico 4: Definición del núcleo de la red semántica global
Fuente: Elaborado por el Autor (2020)



Tabla 5. Distribución de Pesos y Distancias Semánticas de la Inclusión Educativa

Núcleo de la Red Global			
INCLUSIÓN EDUCATIVA			
	Palabra Definidora	Peso Semántico	Distancia Semántica
1	Aprendizaje (+)	414	100%
2	Respeto (+)	406	98.07%
3	Discapacidad (-)	380	91.79%
4	Igualdad (+)	296	71.50%
5	Ayudar (+)	276	66.67%
6	Derecho (+)	252	60.87%
7	Educación (+)	186	44.93%
8	Atención (+)	138	33.33%
9	Responsabilidad (+)	136	32.85%
10	Apoyar (+)	118	28.50%
11	Necesidad (N)	114	27.54%
12	Especial (-)	110	26.57%
13	Integrar (+)	110	26.57%
14	Solidaridad (+)	94	22.71%
15	Incluir (+)	84	20.29%
16	Diversidad (+)	82	19.81%
17	Participación (+)	72	17.39%
18	Comprensión (+)	68	16.43%
19	Diferente (-)	68	16.43%
20	Paciencia (+)	66	15.94%
21	Equidad (+)	62	14.98%
22	Cuidado (+)	58	14.01%
23	Adaptar (+)	54	13.04%
24	Amistad (+)	50	12.08%
25	Compañerismo (+)	48	11.59%
26	Culminación (+)	42	10.14%
27	Enseñar (+)	40	9.66%
28	Superación (+)	40	9.66%
29	Vulnerabilidad (-)	38	9.18%
30	Amabilidad (+)	36	8.70%
31	Estrategia (N)	34	8.21%
32	Estudiar (N)	34	8.21%
33	Dedicación (+)	32	7.73%
172

Fuente: Elaborado por el autor (2020)



Analizando la Tabla 5 y Gráfico 5, consideramos que existen 3 segmentos muy marcados en la red semántica global. Su característica principal, es que, la distancia semántica existente entre las palabras definidoras que los conforman, no supera los 15 puntos porcentuales; estos tres segmentos los desarrollamos a continuación:

El primer segmento describe que la definición de inclusión que tienen los actores educativos, está asociada a tres elementos, “Aprendizaje”, “Respeto” y “Discapacidad”; en este sentido, la inclusión que se representa en la red está íntimamente ligada a las personas con discapacidad. Si nos atrevemos a plantear una primera definición con estas palabras, podemos mencionar que los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay, representan a la inclusión educativa como *el respeto del acceso al aprendizaje que deben tener las personas discapacitadas*; ahora bien, esta definición no es para nada descabellada, sin embargo, presenta un alcance inclusivo muy reducido, enfocándose solamente en las personas que presentan algún tipo de discapacidad; distanciándose de manera significativa de la teoría que respalda a la educación inclusiva.

Por otra parte, si analizamos detalladamente cada palabra definidora utilizada en este segmento, no estaríamos muy distantes de la inclusión. Los dos primeros elementos “Aprendizaje” y “Respeto”, son componentes tratados en procesos inclusivos; no obstante, la palabra “Discapacidad” en la red se encuentra muy cercana a estos, lo que muestra claramente como el constructo que tienen los actores educativos entorno a la inclusión se centra en las personas con algún tipo de necesidad especial.

El segundo segmento, lo conforman las palabras “Igualdad”, “Ayudar” y “Derecho” los cuales se asumen como elementos descriptivos de la inclusión. Relacionando los dos segmentos, la red representa que el aprendizaje igualitario aún no se lo percibe como un proceso consolidado dentro de la unidad educativa, lo cual se infiere de las distancias semánticas que existe entre “Igualdad” y “Aprendizaje”. Considerando lo mencionado por Castillo-Briceño (2015) y Both et al. (2015), la Educación para Todos, busca satisfacer necesidades básicas de aprendizaje, pasando de un modelo homogeneizador a un modelo heterogéneo,



basado en el respeto a la persona y a la diversidad, dando espacio a una comunidad solidaria, igualitaria y justa socialmente. Podemos observar que cinco de las seis palabras con mayor peso semántico de la red global, forman parte de lo mencionado por los autores precitados, entonces sin duda podemos sugerir que, la inclusión se encuentra dentro del conocimiento de los sujetos, pero no está siendo entendida o practicada como atención a la diversidad, sino que, presenta un enfoque hacia la discapacidad.

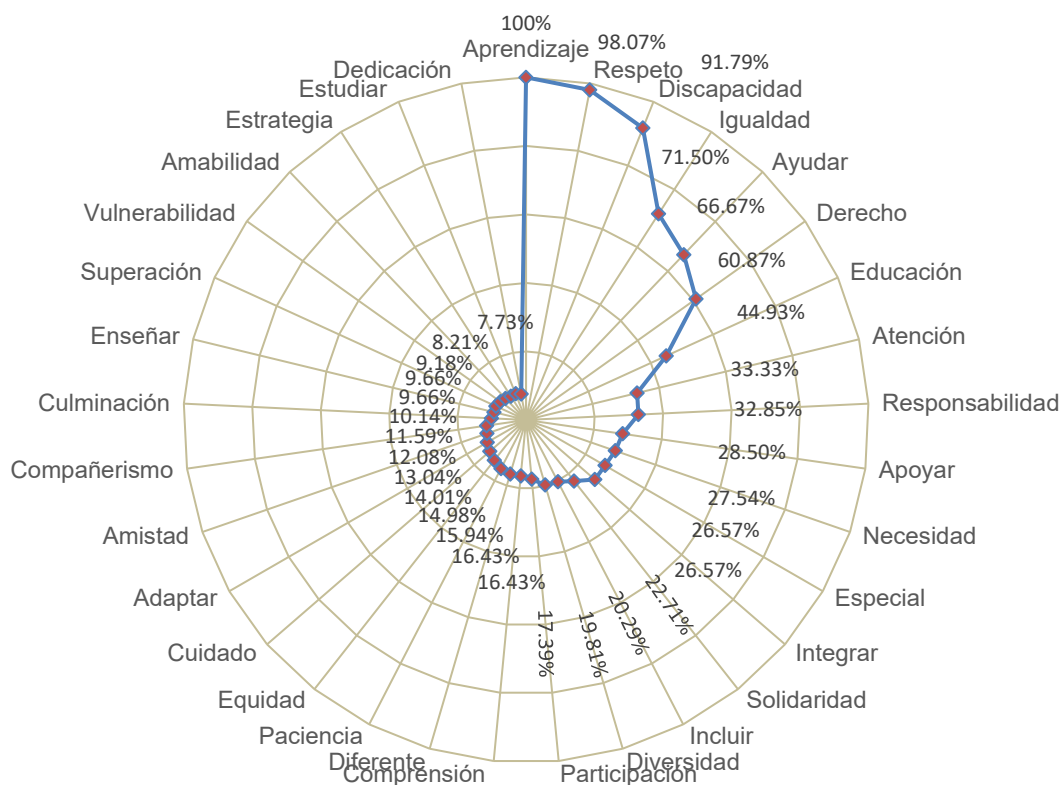


Gráfico 5: Red semántica natural global sobre inclusión educativa
Fuente: Elaborado por el autor (2020)

El tercer segmento, está conformado por un conjunto de veinte y seis elementos que, en su gran mayoría, presentan un corte positivo. Se observa que en la institución el manejo del otro como discapacitado, se asocia a la inclusión, aunque paradójicamente, se distancian del término “Aprendizaje” representado con el mayor peso semántico de la red. Estos elementos no están tejidos de manera íntima a la



inclusión en la diversidad, sino que, siguiendo la tendencia de los dos primeros segmentos, se alinean a la inclusión de personas con algún tipo de discapacidad.

Podemos evidenciar términos como “Apoyar”, “Necesidad”, “Especial”, “Paciencia”, “Adaptar” y “Vulnerabilidad”, que claramente están ligados al proceso educativo, y vislumbran que todos los elementos de este segmento están ligados a la palabra “Educación”. En este caso la Educación es concebida como un punto de referencia de la red global. Exteriorizando esta representación, el derecho a la Educación es consustancial a la Inclusión Educativa, y contribuye significativamente en la aspiración hacia sociedades justas, democráticas y solidarias (Echeita y Duk, 2008). Estas razones, se pueden evidenciar en la red semántica global, ya que Educación podría, por las distancias semánticas observadas, convertirse en un segmento independiente, en la que se sobrecargan todas las palabras definidoras que se encuentran con pesos semánticos inferiores a esta, y sirven de nexo con las palabras que definen y caracterizan a la inclusión por parte de los sujetos.

Otro aspecto importante de la red, es la posición de la “Equidad” en el gráfico #QQ, considerada un punto clave para la superación de la desigualdad y mejora de la calidad educativa (Blanco, 2006); lo paradójico es que está ubicada prácticamente en el polo opuesto de las palabras con mayor peso de la red. Esta representación muestra claramente que, por la distancia semántica entre estos términos, los actores educativos, a pesar de tener normativas y documentos para una convivencia armónica, no tienen consolidada la equidad como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Al hablar de comunidad educativa debe existir una cohesión social que permita abatir la exclusión, marginación y discriminación, reconociendo a todos como iguales (Marginación, 2015); por lo tanto, dentro de la Unidad Educativa Sinincay, según los valores asignados a la Equidad dentro de la red, podemos inferir que la inclusión aún no está consolidada en ella y, por el contrario, podrían estar presentes elementos de exclusión entre los actores educativos.

Precisando, el análisis de la red semántica global, deja en claro que la Unidad Educativa Sinincay, no afianza la inclusión dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. los resultados demuestran esta realidad y muestran también que esta



institución no está aislada de una realidad local, nacional y hasta global, que han encontrado un sinnúmero de barreras para poder hablar de una verdadera inclusión, que en muchos escenarios se encuentra totalmente clara en marcos normativos, pero que para ser llevada a la práctica no se ha seguido un proceso incluyente y participativo de todos los actores educativos, para que pase de ser de un planteamiento burocrático a una realidad que atienda a la diversidad y permita educar en calidad y calidez; y hasta cierto punto separando el término inclusión de discapacidad, tal como se infiere de las investigaciones de Quijano, (2008); Álava et al., (2017); Coloma, (2018); Lara, (2019).

3.4.2. Redes Semánticas Individuales.

Para efectos de profundizar el análisis, consideramos necesario valorar cuáles de las unidades de análisis constituyen puntos de inflexión en la valoración del proceso. La clave del análisis es develar el posicionamiento de la inclusión en las diferentes unidades de análisis y también el intercambio de sentido entre ellas.

3.4.2.1. Red Semántica de Directivos.

El núcleo de la red semántica de directivos lo conforman 12 términos. El corte de la curva se produce en la palabra “Desafío”, como se indica en el gráfico # YY.

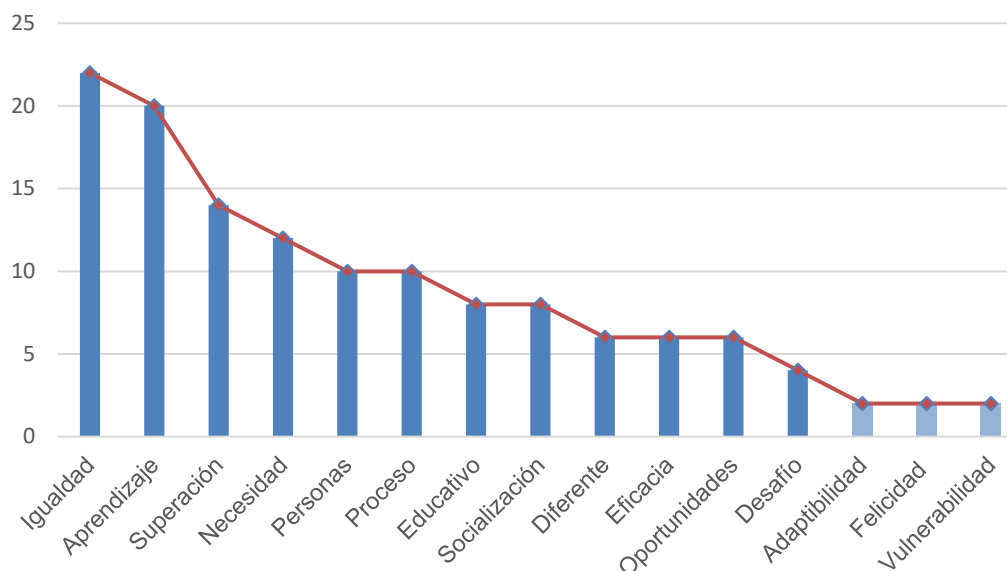


Gráfico 6: Definición del núcleo de la red semántica de directivos de la U. E. Sinincay
Fuente: Elaborado por el autor (2020)



La unidad de análisis Directivos, conformado por cinco personas, no presentan un concepto consensuado sobre inclusión. Podemos considerar esto, porque cuando el punto de corte de la red es anterior a las diez palabras definidoras, se puede decir que existe un concepto homogéneo y preciso entre la unidad (Vera-Noriega et al., 2005). En el presente análisis podemos observar que a pesar de que el equipo directivo es el llamado a liderar y guiar el proceso educativo e inclusivo dentro de una institución y sobre el que recae la organización dinámica institucional (Batanero & Fernández, 2013), presenta una red semántica muy dispersa en lo que refiere al discurso inclusivo (Ver gráfico # ZZ), en este sentido si las autoridades institucionales no tienen clara o bien definida a la inclusión, resulta hasta normal que toda la comunidad reproduzca lo que la autoridad educativa promulga. En otras palabras, no se evidencia un liderazgo inclusivo, este liderazgo guiado en sus competencias, capacitación y básicamente el currículo nacional, debe tener la capacidad de direccionar la transformación escolar y no enfocarse solamente en temas rutinarios y administrativos institucionales (Valdés, 2018).

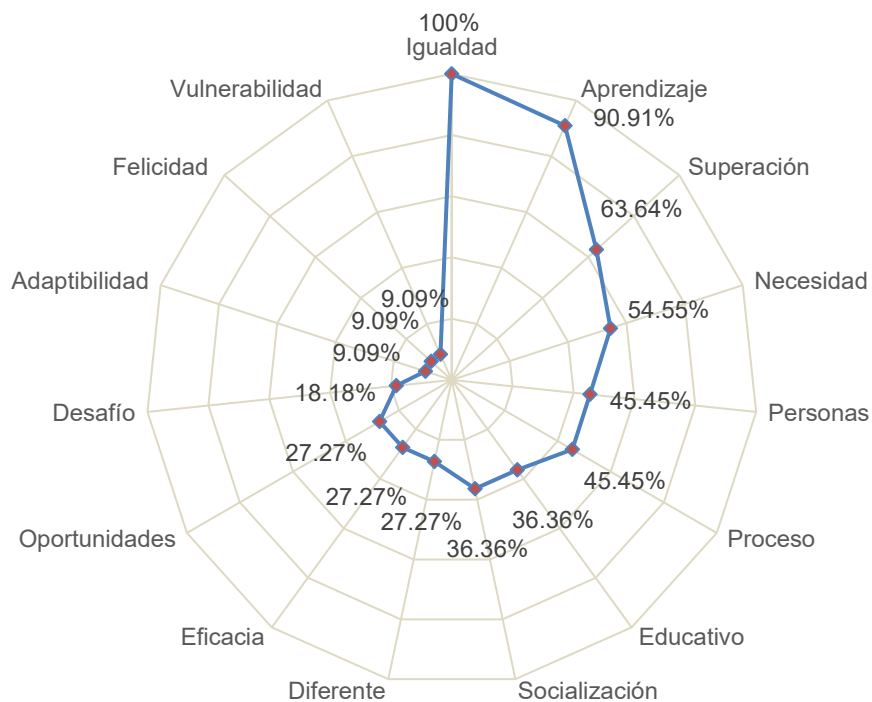


Gráfico 7: Red semántica de los directivos de la U. E. Sinincay
Fuente: Elaborado por el autor (2020)



La gráfica #ZZ, muestra claramente como los Directivos en su definición de inclusión, resaltan “Igualdad” y “Aprendizaje” como palabras definidoras; en un segundo espacio caracterizan esta definición como un “Proceso” de “Superación” de “Personas” con “Necesidad”. Es necesario resaltar que, dentro de estas primeras palabras definidoras, ninguna forma parte de la definición teórica adoptada en la presente investigación. La distancia semántica entre “Superación” e “Igualdad” es muy grande. Sin embargo, “Superación” y “Necesidad” se encuentran muy cercanas; entonces, el directivo sigue anclado en la misma referencia semántica de la red global entorno a la discapacidad, que a pesar de no formar parte del conjunto léxico del equipo directivo, si lo ven como un *proceso educativo de superación de personas con alguna necesidad*. Este proceso según los elementos de la red, los directivos lo toman como un desafío, esto es muy claro, al ser este equipo el líder de la mejora escolar (Valdés, 2018; Espinoza et al., 2020), está sobre sus hombros la carga de los docentes, estudiantes y padres de familia para que toda la comunidad se dirija hacia la inclusión y calidad educativa.

Por otra parte, dentro del equipo directivo de esta investigación, fue considerado el DECE, que es el llamado a guiar, en conjunto con las autoridades y guiado por la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI), el proceso inclusivo institucional. Sin embargo, en ocasiones la labor del DECE se queda en el proceso de adaptaciones curriculares que, al final, se convierte solamente en la integración de los estudiantes vulnerables o con alguna NEE, y no se trabaja como un verdadero apoyo para la mejora de prácticas o metodologías pedagógicas inclusivas (Fiallo & Granda, 2016; Machado & Vintimilla, 2016; Conlago, 2019). Con base en los resultados obtenidos podemos plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Existe poca preparación en inclusión? ¿Existen procesos de comunicación adecuados entre directivos y DECE? ¿Existe planificación institucional entorno a culturas, prácticas y políticas inclusivas? ¿Existe liderazgo educativo?

3.4.2.2. Red Semántica de Docentes.

El núcleo de la red semántica de docentes lo conforman 17 términos (ver Gráfico 8). El corte de la curva se produce en la palabra Equidad. Los resultados



representados (ver Gráfico 9) arrojan datos muy claros, sobre cómo la “integración” aún es un proceso medular en la actividad pedagógica. No obstante, resulta hasta cierto punto alarmante que el equipo docente de la Unidad Educativa Sinincay presenta tan polarizada la “Integración” y la “Equidad” con una distancia semántica de 83,33%, develando una brecha muy significativa, evidenciando la necesidad de formación en inclusión que deben tener los profesionales del sistema educativo nacional en todos sus niveles para que se produzcan significativos cambios que favorezcan las representaciones de la inclusión en la comunidad educativa estudiada (Infante, 2010; Fernández, Véliz & Ruíz, 2016; Peña, Peñaloza & Carrillo, 2018; Chiqui & Ureta, 2019; Clavijo & Bautista-Cerro, 2020).

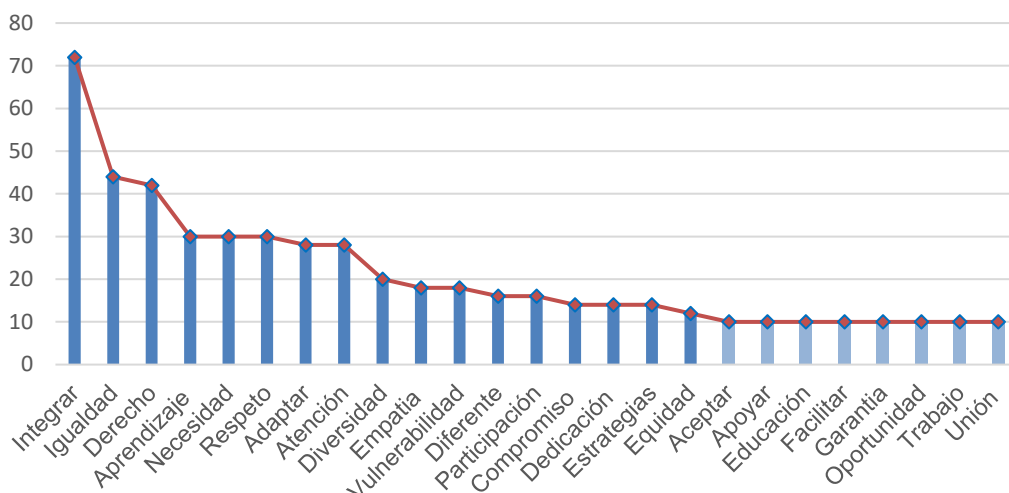


Gráfico 8: Definición del núcleo de la red semántica de docentes de la U. E. Sinincay
Fuente: Elaborado por el autor, (2020)

Si bien, directivos y docentes comparten el mismo ecosistema y una representación muy similar, el docente dentro de su práctica, es el que materializa la integración. En el Gráfico 9, “Aprendizaje”, “Necesidad”, “Respeto” y “Adaptar” se encuentran alineadas al mismo punto, dilucidando su marcada tendencia integradora (evaluación e informes psicopedagógicos, refuerzo académico y adaptaciones curriculares) (Domínguez et al., 2015). Pero al mismo tiempo, observamos una incongruencia entre la noción de integración versus los valores que la determinan, lo cual deja al descubierto “la política de papel” que rodea la inclusión y en este caso la integración.

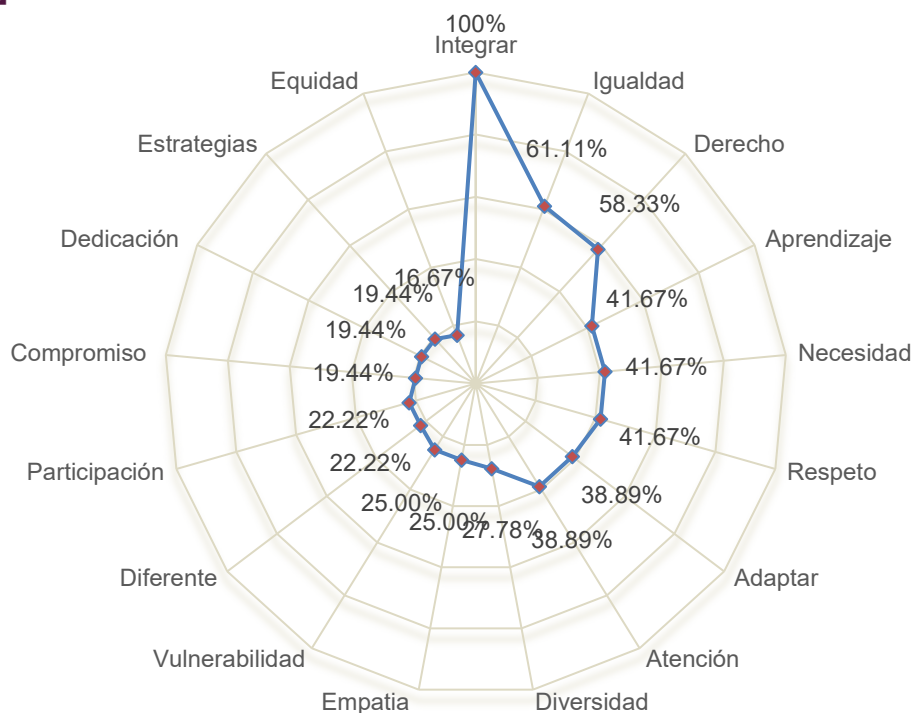


Gráfico 9: Red semántica de los docentes de la U. E. Sinincay
Fuente: Elaborado por el autor, (2020)

La red (Gráfico 9) muestra cómo la “Empatía” se ubica al otro extremo de “Integrar”. Pareciera que pueden existir una sin otra, cuando en realidad es inadmisibile. No se puede hablar de una educación sin Empatía, sin ubicarse en el lugar del otro. En la educación inclusiva, “el otro”, son todos los educandos, sin embargo, en la Unidad Educativa Sinincay, “el otro” representa el estudiante discapacitado, vulnerable, adaptado, y necesitado; y es por esto que no se visibiliza de ninguna manera un proceso inclusivo, sino como lo resalta la palabra definidora con mayor peso semántico de esta red, un proceso integrador.

Cabe mencionar, que la actitud positiva y comprometida de los docentes para abordar la inclusión está presente dentro de la red, por el “Compromiso”, “Dedicación” y “Estrategias” que manejan, pero, esta no es suficiente para una respuesta favorable a la educación inclusiva (Lozada & Segovia, 2017). Por otra parte, los docentes no son seres estáticos, están en constante formación y aprendizaje, aun cuando los resultados son contundentes entorno a la integración,



dentro de la red resaltan dos elementos como “Atención” y “Diversidad”, términos que forman parte de la teoría inclusiva y en los que se deben profundizar con la formación profesional antes mencionada.

3.4.2.3. Red Semántica de Padres de Familia.

El núcleo de la red semántica de padres de familia lo conforman 17 términos. El corte de la curva se produce en la palabra “Superación” como se indica en el Gráfico 10. La presente red, integra la voz de los padres de familia y de las figuras representativas de los estudiantes, debido a que ellos han quedado bajo la custodia de algún familiar cercano y en algunos de los casos extremos, hasta de personas allegadas a las familias. La red semántica representa los anhelos que los padres de familia tienen del proceso de enseñanza aprendizaje. Las palabras definidoras expresan la voz del padre que interioriza la discapacidad como un esquema de referencia, y es el que lucha para que sus representados se superen. Sin embargo, la distancia semántica existente entre “Superación” y “Discapacidad” es determinante, para mencionar que no se percibe la superación de las personas que presentan necesidades asociadas a una discapacidad como característica del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las palabras definidoras “Ayudar”, “Derecho”, “Respeto” y “Aprendizaje”, se presentan como palabras descriptivas de la palabra con mayor peso semántico de la red que es “Discapacidad” (ver Gráfico 11). Los padres de familia, también representan en su desarrollo cognitivo a las Necesidades Educativas Especiales como parte del proceso educativo. Se observa también que presenta una relación con la red semántica de docentes, por la posición de la palabra “Equidad”, demostrando que los padres de familia se convierten en receptores de la información que viene desde los directivos, hacia los docentes y de estos hacia la familia, sea esta información llevada de manera directa o indirecta a través de los estudiantes, entonces podemos decir que en la representación social de los padres de familia o familias, la inclusión tampoco se encuentra consolidada y la discapacidad se encuentra muy marcada, obteniendo los resultados más altos de las cuatro unidades de análisis.

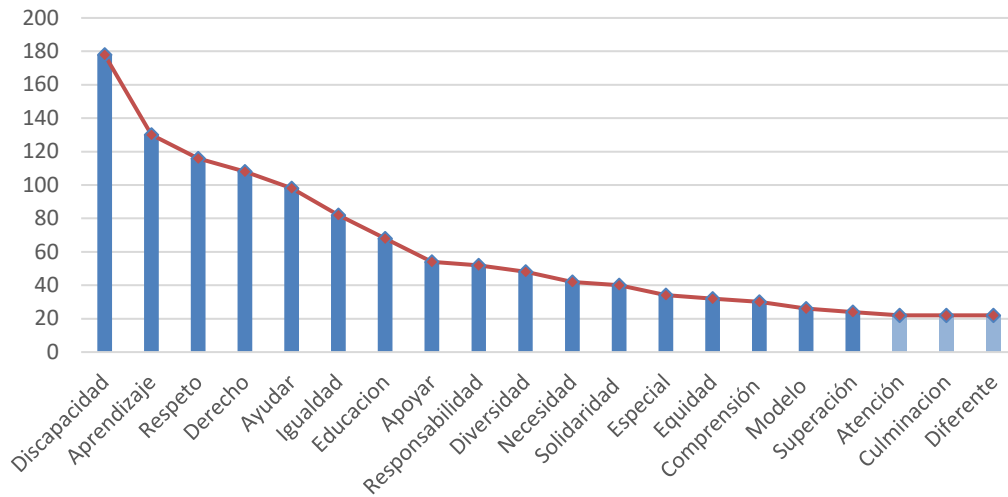


Gráfico 10: Definición del núcleo de la red semántica de padres de familia
Fuente: Elaborado por el autor, (2020).

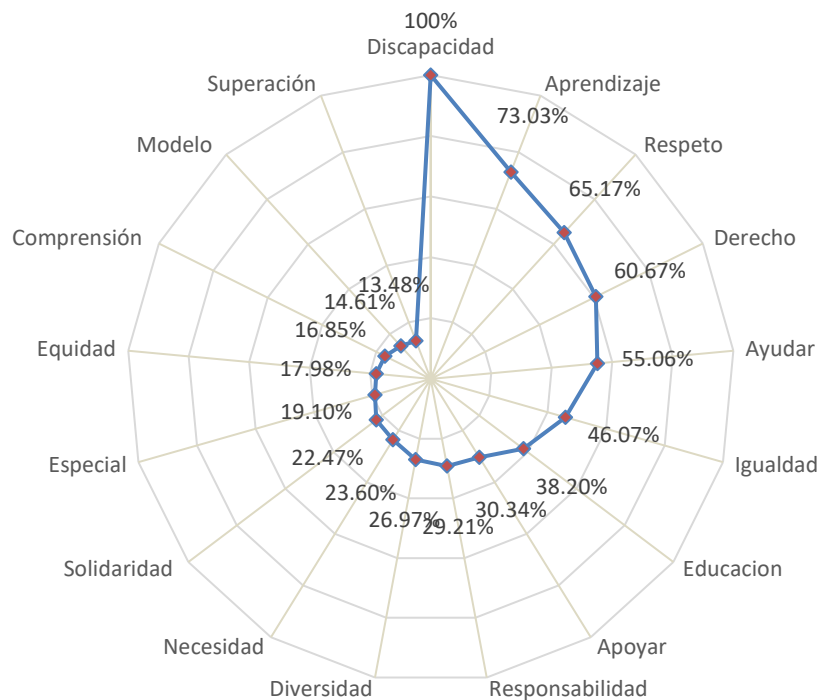


Gráfico 11: Red semántica de los padres de familia y/o representantes legales
Fuente: Elaborado por el autor, (2020)

3.4.2.4. Red Semántica de Estudiantes.

El núcleo de la red semántica de estudiantes lo conforman 19 términos. El corte de la curva se produce en la palabra “Comprensión”, como se indica en el Gráfico



12. De acuerdo con lo presentado en el Gráfico 13, se observa como la representación formada por directivos, docentes y padres de familia tienen íntimo vínculo con lo expresado por los estudiantes. El núcleo de esta red es más grande que las redes anteriores debido a que los estudiantes, siendo la parte central del proceso educativo, reciben información de diversos flancos como los directivos, docentes, padres de familia, compañeros, familiares, contexto en el que se desarrollan y su autoaprendizaje.

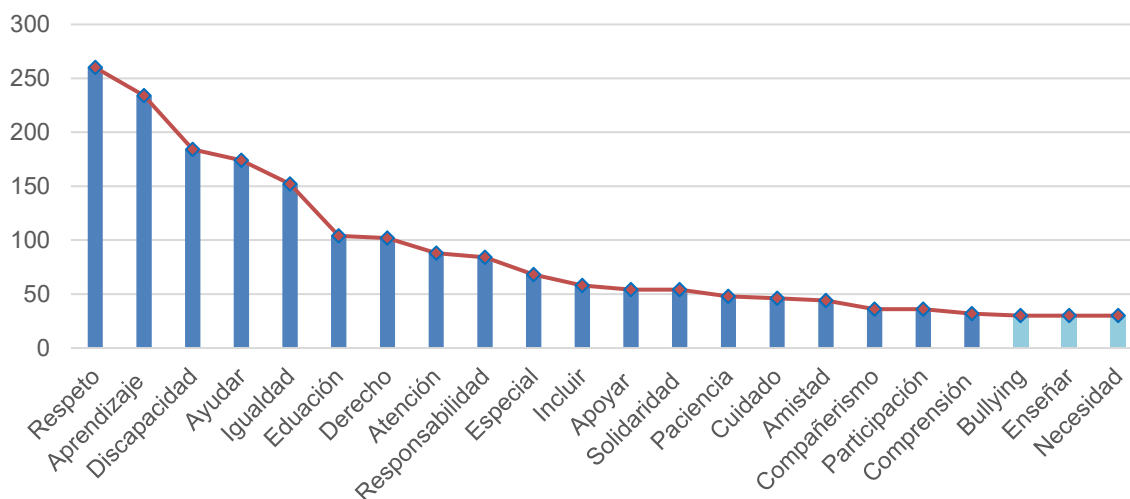


Gráfico 12: Definición del núcleo de la red semántica de estudiantes de la U. E. Sinincay
Fuente: Elaborado por el autor, (2020)

Las palabras con mayor peso semántico de la red de estudiantes, coinciden con las tres palabras con mayor peso semántico de la red global, ubicadas en distinta posición y con diferentes distancias semánticas naturalmente. Esto significa que la carga semántica de esta red, influye directamente en la red global. Consideramos que esta característica relacional es importante en el sentido que, el estudiante es el producto, la imagen y el fiel reflejo del proceso formativo, guiado por la familia y la escuela. En consecuencia, la inclusión educativa no está centrada solamente en la formación escuela-estudiante, sino también, en la formación familia-estudiante; evidenciando lo importante de la implicación plena y participativa de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar la inclusión educativa (González & Serrano, 2017).



Comparando con las redes analizadas de directivos y docentes, que como se indicó, presentan una tendencia integradora, la red de estudiantes tiene en sus palabras definidoras valores inclusivos, pero enfocados en la atención a la discapacidad. En esta red el “Respeto” alcanza el mayor peso semántico, seguido por el “Aprendizaje” y la “Discapacidad” con distancias semánticas no muy cercanas. La distancia semántica existente entre “Discapacidad” y “Respeto” cercana al 30%, muestran no existe un respeto total a la discapacidad, esto se ratifica con los valores ubicados al otro extremo del núcleo de la red como: “Comprensión”, “Participación”, “Compañerismo”, “Amistad”, “Cuidado”, “Paciencia” y “Solidaridad”, demostrando que estos valores son de conocimiento de los estudiantes, pero que se practican tenuemente hacia las personas con discapacidad. Dentro de este marco de referencia, vale la pena cuestionarse si existe un respeto en la praxis hacia la discapacidad, o existe un respeto al espacio del discapacitado, pero... ¿se respeta sin prestarle atención, integrarlo o incluirlo?

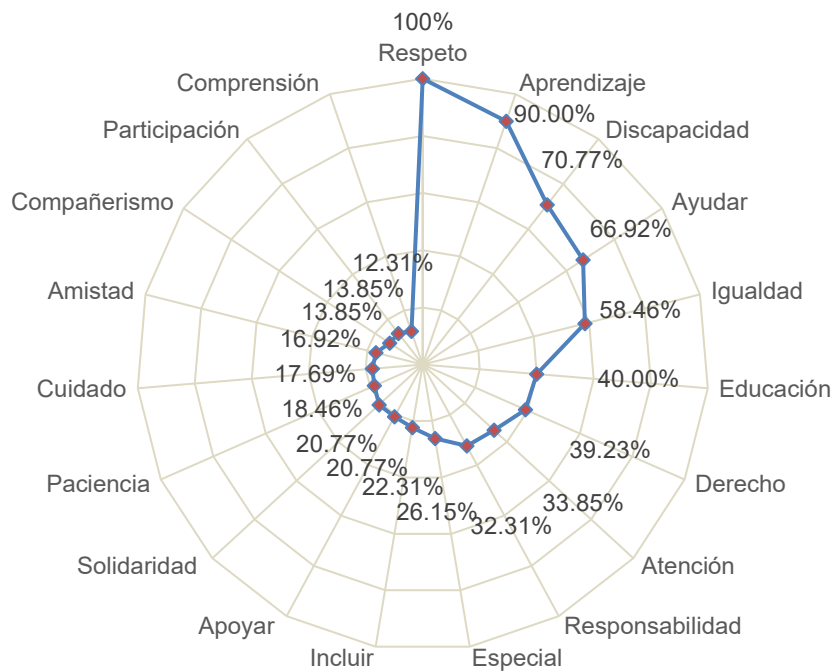


Gráfico 13: Red semántica de los estudiantes
Fuente: Elaborado por el autor, (2020)

4. Propuesta de la Investigación

4.1. Cine Foro para la Promoción de la Inclusión Educativa: “SINEXCLUSIÓN”

El cine forma parte de la cotidianidad de muchas personas. A través de la televisión y medios digitales con acceso a internet, la ciudadanía incorpora el séptimo arte como una extensión de la cotidianidad. Hoy es común hablar de series de NETFLIX u otros servidores de streaming, lo cual nos indica que encontramos en el cine un espacio de representación de la realidad a través de la ficción, convirtiéndolo en un lenguaje aprovechable para comunicar aspectos del mundo que resulten de nuestro interés (Fontaines-Ruiz, Casimiro Urcos, & Gonzáles Llontop, 2017; Sempere 2014; Silva, 2016).

Dentro de ese marco, en la actualidad existe mucha cinematografía, en sus distintos formatos, dedicada a la inclusión. En este sentido, es importante a través de cine foros y metodologías activas, socializar y analizar trabajos cinematográficos que permitan la participación activa, cooperativa y dialógica de los visionados (Rodríguez, Ramírez & Fernández, 2017). Con base en lo señalado, consideramos que el análisis crítico reflexivo del foro, permitirá también reestructurar y reorganizar la cognición que tienen los actores educativos entorno a la inclusión, y generará condiciones que den sentido a sus pensamientos, sentimientos y acciones para atender de mejor manera a una comunidad diversa (Acosta, 2002)

4.1.1. Objetivo General

Fortalecer los valores inclusivos que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay, mediante el análisis crítico reflexivo de piezas cinematográficas, para mejorar la inclusión y atención a la diversidad en los ámbitos personal, familiar y de comunidad.

4.1.2. Objetivos Específicos

- Generar espacios reflexivos y colaborativos, con la participación de todos los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.
- Sensibilizar sobre comportamientos exclusivos presentes en la sociedad y la Unidad Educativa Sinincay.

- Aportar en la deconstrucción de patrones culturales exclusivos presentes en la comunidad educativa.
- Contribuir en la reivindicación de una formación centrada en valores y valores inclusivos.

4.1.3. Fundamentación Teórica

El uso de cine como un medio audiovisual formativo, que permite transmitir conocimiento y fomentar la crítica en el observador (Arcoba, 2018), ha propiciado que en los últimos años sea considerado como un instrumento capaz de desbancar las clásicas clases tradicionales, y que de la mano de los avances tecnológicos digitales se convierta en un medio-recurso muy utilizado en la docencia (Alonso & Pereira, 2000; García, 2007; Polo, 2016).

En palabras de Alonso & Pereira (2000):

El cine es uno de los mayores acontecimientos culturales del siglo XX, posee la capacidad de sumergirse en la vida perceptiva de las personas, influyendo en sus valores, en sus modos de actuar, en la configuración de modelos referenciales de identidad y en su manera de captar el mundo y todo lo humano. Representa un instrumento insustituible para acercarnos a la fantasía y a la imaginación, a la ilusión y el ensueño, a la simbología y a la misma realidad (p. 128).

Entorno a estas bondades ofrecidas por el cine, el cine foro o video foro no solamente analiza los aspectos denotativos, sino también los connotativos, adentrándose en la importancia de la “lectura subjetiva” del contenido del video mediante un proceso reflexivo propio de cada espectador, de la situación representada por los personajes y las actitudes positivas o negativas que estos adoptan (Nuñez, 1998).

Para la configuración del desarrollo de esta técnica nos fundamentamos en los tres momentos planteados por Alonso & Pereira (2000):

1. El grupo participa de modo conjunto de la actividad educativa y se sumerge en una experiencia solidaria;
2. se establece una dinámica interactiva donde el cine favorece la transmisión de vivencias personales y de grupo, posibilitando la reflexión, el diálogo y el juicio crítico entre los participantes y



3. se descubren, vivencian, reflexionan realidades que viven o están latentes en el grupo, provocando cambios de actitud y convirtiéndonos en espectadores críticos y comprometidos con los problemas sociales.

4.1.4. Metodología

Para la realización del cine foro planteamos metodologías activas, por su orientación al desarrollo de capacidades actitudinales y aptitudinales entorno a los conocimientos adquiridos; las “actitudes activas” fundamentales en esta metodología, propician al educando como actor principal del proceso enseñanza aprendizaje de manera participativa, expresiva y creativa (Valdivia, 2010).

Al aplicar la participación activa en el cine foro, el Método de Estudio de Casos, facilita realizar una reflexión basada en el diálogo democrático y cooperativo de los participantes (García, 2010; Rodríguez et al., 2017). El diálogo participativo generado de cada cine foro propicia el planteamiento de consensos comunitarios que activen o mejoren los valores inclusivos en cada uno de los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.

Laux (2016), menciona que este método presenta cinco determinantes o ventajas: a) desarrolla capacidades como el análisis crítico y resolución de problemas; b) facilita y motiva la práctica reflexiva y acción deliberativa; c) disminuye las diferencias individuales y sensibiliza la conciencia entorno a un contexto; d) refuerza el compromiso de auto aprendizaje, impulsando el debate, discusión, sentimiento, valor y aporte de experiencias personales; e) impulsa la inter colaboración, que facilita la resolución de problemas de manera participativa y con el uso del diálogo colaborativo.

Las ventajas del método de estudio de caso, fusionadas con el Diálogo Socrático, permite con la idónea y coherente orientación del moderador, evidenciar la lógica de una idea, colocando al participante del cine foro en una posición crítica que permita su autoconocimiento, autoaceptación y autorregulación, entorno a su cognición, expectativa, conducta y reacción (López et al., 2016) hacia la inclusión. El objetivo de la implementación del diálogo socrático, es que, en base a cuestionamientos liderados por el moderador, los participantes encuentren



respuestas, definan y conceptualicen (Rojas,2006) de una manera práctica, la inclusión educativa.

4.1.5. Desarrollo del Cine Foro

El desarrollo de esta propuesta concuerda con las cuatro fases planeadas por Alonso y Pereira (2000):

4.1.5.1. Fase de Planificación

En esta fase se seleccionaron cuatro cortometrajes y dos películas que fomentan valores inclusivos. La propuesta maneja dos grupos de tres proyecciones por cada quimestre de la siguiente manera:

- Proyección primer cortometraje en el primer o segundo mes del año lectivo.
- Proyección segundo cortometraje en el tercer o cuarto mes del año lectivo.
- Proyección primera película en el quinto mes del año lectivo.
- Proyección tercer cortometraje en el sexto o séptimo mes del año lectivo.
- Proyección cuarto cortometraje en el octavo o noveno mes del año lectivo.
- Proyección segunda película en el décimo mes del año lectivo.

El primer grupo de proyecciones se enfocan en la inclusión, y el segundo grupo en el respeto a la diversidad. Se plantea esta separación para conseguir inicialmente en los participantes una inducción a la inclusión, que será fortalecida en un segundo momento con una proyección de valores que fomenten el respeto al otro, como un ser único y especial.

Las fichas técnicas de los videos seleccionados, son los siguientes según el orden de proyección sugerido:

Tabla 6. Fichas técnicas de cortometrajes y películas para el cine foro

Cortometraje/Película		Sinopsis
IAN, UNA HISTORIA QUE NOS MOVILIZARÁ		Ian nació con parálisis cerebral. Como todos, quiere tener amigos. Como nadie, debe esforzarse por lograrlo. La discriminación, el bullying y la indiferencia lo alejan cada día de su querido patio de juegos. Pero Ian no se dará por vencido fácilmente y logrará algo increíble.
País:	Argentina	
Dirección:	Abel Goldfarb	
Año:	2018	
Duración:	9 min.	
Género:	Animación.	
Temática:	Inclusión	



<p>CUERDAS País: España Dirección: Pedro Solís García Año: 2013 Duración: 9 min. Género: Animación. Drama. Comedia Temática: Inclusión</p>	<p>La rutina de la pequeña María en el colegio se verá alterada por la llegada de un niño muy especial. Pronto se convertirán en amigos inseparables.</p>
<p>RADIO Me llaman Radio País: Estados Unidos Dirección: Michael Tollin Año: 2013 Duración: 109 min. Género: Drama. Discapacidad. Basada en Hechos Reales. Temática: Inclusión</p>	<p>"Radio" es el apodo de un chico solitario y un poco retrasado al que conocen en su pueblo por su amor a la radio y a la música. No habla con nadie, pero un día Harold Jones, el entrenador del equipo de fútbol del instituto y el hombre más respetado del pueblo, se hace amigo suyo y se gana su confianza. A partir de entonces ante el chico se abre un nuevo mundo: ayuda a Jones en los entrenamientos y en los partidos e incluso asiste a sus clases en la escuela. Relato basado en hechos reales.</p>
<p>ZERO Cero País: Australia Dirección: Christopher Kezelos Año: 2010 Duración: 12 min. Género: Animación. Drama Temática: Respeto</p>	<p>En un mundo de números, un cero oprimido descubre que hay mucho más allá de lo que le han inculcado toda su vida.</p>
<p>PIENSA DIFERENTE PARA UN MUNDO DIFERENTE País: Francia Dirección: Benoin Bargeton; Rémy Froment; Nicolas Gracia; Yannick Lasfas Año: 2019 Duración: 11 min. Género: Animación. Comedia Temática: Respeto</p>	<p>Este video muestra que muchas veces se piensa que ser diferente es algo malo, pero sin embargo estas diferencias hacen únicas a las personas y a pesar de que muchos te digan que está mal, es algo que probablemente muchos envidiarían. Pensar diferente permite crear acciones para mejoras en los procesos, mejores equipos de trabajo y colaboradores motivados.</p>
<p>PAY IT FORWARD Cadena de Favores País: Estados Unidos Dirección: Mimi Leder Año: 2000 Duración: 122 min. Género: Drama. Temática: Respeto</p>	<p>Un niño imagina un curioso sistema para mejorar el mundo; hacer favores desinteresadamente. Para sorpresa de todos, la generosa propuesta causa furor entre la gente. Entretenida comedia con toques dramáticos y un eficaz reparto. En la novela en la que se basa el film, el personaje interpretado por Spacey es de raza negra, lo que provocó cierta polémica en USA.</p>

Fuente: Elaborado por el autor, (2020)



4.1.5.2. Fase de Ambientación

Es esta fase, es importante que el moderador motive al grupo y los involucre en la finalidad de la proyección del cortometraje o película, describiendo brevemente el cine foro, el video y los resultados que se esperan obtener de la actividad.

4.1.5.3. Fase de Proyección

En este momento, el recurso cinematográfico es emitido. Los espectadores deben mantener silencio y mantenerse concentrados para determinar el mensaje del video. Es necesario considerar que, si la proyección se realizará por medio de una plataforma digital, se revise que la emisión de imagen y sonido sea óptima por parte del emisor. Por otra parte, si la proyección se realiza en un auditorio o un lugar adaptado, las condiciones audiovisuales sean óptimas y permitan al espectador observar el video sin interrupciones ni distracciones.

4.1.5.4. Fase de Profundización y Síntesis

En este punto los espectadores expresan la percepción que tuvieron del recurso cinematográfico presentado, en un conversatorio guiado por el moderador, quien, con la ayuda del diálogo socrático, promoverá que el grupo exprese las emociones sentidas durante la proyección, para finalizar con un análisis crítico reflexivo global, que permita al espectador adoptar una postura coherente entorno a la inclusión educativa. Nuñez (1998) propone el siguiente guion para el análisis del video:

- ¿Cuál es la primera impresión que te produce la película nada más verla?
- ¿Cuál es la situación que se plantea?
- ¿Dónde crees que radica el problema? ¿en la situación en sí, en los personajes...?
- ¿Cómo resolverías tú el problema?

4.1.6. Evaluación del Cine Foro

La evaluación del cine foro es un punto muy importante de la propuesta. Para esto utilizaremos la evaluación formativa, la que nos permitirá estructurar lo aprendido con la información brindada por los espectadores de manera individual, y dará a conocer si se lograron los objetivos con un carácter regulador y orientador



(Nuñez, 1998). El instrumento que se utilizará para la evaluación, es el cuestionario, el que puede ser aplicado de manera digital o impresa, con la siguiente estructura:

4.1.6.1. Cuestionario Cine Foro “SINEXCLUSIÓN”

Estimado miembro de la comunidad educativa, pedimos de la manera más encarecida responda las siguientes preguntas, las que aportarán con gran valor al proceso de mejora educativa e inclusiva de nuestra institución.

1. Seleccione una de las siguientes opciones:
 - a. Directivo
 - b. Docente
 - c. Padre de Familia
 - d. Estudiante
2. Si es Padre de Familia o Estudiante, seleccione el nivel al que asiste Ud. o su representado.
 - a. EGB Inicial
 - b. EGB Elemental
 - c. EGB Media
 - d. EGB Superior
 - e. Bachillerato
3. ¿La película o video presentado le pareció interesante?
 - a. Si
 - b. No
4. Mencione tres sentimientos o emociones que despertó el video o película.
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____
5. ¿Considera que la película tiene que ver con una realidad? ¿Por qué?

6. ¿Conoce o ha experimentado un caso similar?

7. ¿Cuál es el tema central del video o película?

8. ¿Cómo se solucionó el conflicto o problema?

9. ¿Cómo se pudo evitar el conflicto o problema?

10. ¿Qué valores se manifestaron en el video o película?

4.1.7. Sistema de gestión de la propuesta.

En atención a la metodología planteada, A continuación, se describen las sesiones a realizar en la que podemos percibir la integración de los temas, la metodología de acción del cine foro y la vinculación de ambas con los procesos inclusivos.

Tabla 7. Distribución de sesiones de "SINEXCLUSIÓN"

PROCESOS INCLUSIVOS	ACCIONES MATERIALES	SESIONES
Igualdad, Participación y Comunidad	Construir una comunidad equitativa	<p>Cine Foro 1: IAN, UNA HISTORIA QUE NOS MOVILIZARÁ</p> <p>Objetivo: Sensibilizar sobre la lucha diaria que viven las personas que no son aceptadas en la comunidad por el simple hecho de ser diferentes.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador. Involucramiento de los espectadores guiado por el motivador entorno a enfermedades neurológicas y motrices y motivación de como en comunidad podemos mejorar la calidad de vida de estas personas. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen el video con atención, para comprender el mensaje. Proyección del video: https://www.youtube.com/watch?v=OHma93eZiBY&t=33s <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores del video proyectado.



		<ul style="list-style-type: none"> • Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce el video nada más al verlo? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro "SINEXCLUSIÓN" presentado en la propuesta.</p>
	<p>Fomentar la participación de todos los actores educativos en los procesos educativos</p>	<p>Cine Foro 2: CUERDAS</p> <p>Objetivo: Valorar la amistad, como un valor clave en la participación de las personas con algún tipo de Necesidad Educativa Especial sea está asociada o no a una Discapacidad.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador. • Motivación del moderador de como la amistad contribuye a mejorar la autoestima de las personas, si las tratamos con empatía y respeto. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen el video con atención, para comprender el mensaje. • Proyección del video: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw&t=20s <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores del video proyectado. • Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce el video nada más al verlo? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro "SINEXCLUSIÓN" presentado en la propuesta.</p>
	<p>Involucrar a la comunidad en procesos inclusivos</p>	<p>Cine Foro 3: RADIO</p> <p>Objetivo: Proyectar las diferentes actitudes que tienen los actores de una comunidad educativa hacia un estudiante con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la Discapacidad.</p> <p>Fase de Ambientación:</p>



		<ul style="list-style-type: none"> Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador. Breve introducción de actitudes de aceptación, ignorancia y rechazo en diversos aspectos de la vida cotidiana, que permitan generar una antesala de la película. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen la película con atención, para comprender el mensaje. Proyección de la película: http://gnula.nu/drama/ver-radio-me-llaman-radio-2003-online/ <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores de la película proyectada. Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce la película nada más al verla? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro "SINEXCLUSIÓN" presentado en la propuesta.</p>
Respeto a la Diversidad	Desarrollar procesos cognitivos que orienten la atención y respeto a la diversidad	<p>Cine Foro 4: ZERO</p> <p>Objetivo: Sensibilizar sobre la manera que juzgamos a las personas por preceptos que generalmente son equivocados, lo que nos lleva a ser parte de un mundo que gira en torno a la discriminación y prejuicios que tenemos del "otro".</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador. Breve introducción de actitudes discriminatorias de las que hemos sido el que discrimina o el discriminado. Motivación sobre el respeto a la diversidad. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen el video con atención, para comprender el mensaje. Proyección del video: https://www.youtube.com/watch?v=mBfjNRdY4dl <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores del video proyectado. Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce el video nada más al verlo?



		<p>¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema?</p> <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro "SINEXCLUSIÓN" presentado en la propuesta.</p>
	Motivar a la comunidad a respetar y valorar las diferencias	<p>Cine Foro 5: PIENSA DIFERENTE PARA UN MUNDO DIFERENTE</p> <p>Objetivo: Generar en la comunidad el respeto a las diferencias e incrementar el amor propio en cada persona exaltando el ser seres únicos e irrepetibles.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador.• Breve de conversatorio de las actitudes que han tenido los espectadores por tratar de encajar en ambientes que en ese momento pensaban que debían pertenecer. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none">• Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen el video con atención, para comprender el mensaje.• Proyección del video: https://www.youtube.com/watch?v=JR-6wyyJIK4 <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none">• Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores del video proyectado.• Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce el video nada más al verlo? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro "SINEXCLUSIÓN" presentado en la propuesta.</p>
	Involucrar a la comunidad en una inclusión educativa práctica, sustentable y sostenible	<p>Cine Foro 6: CADENA DE FAVORES</p> <p>Objetivo: Motivar la ejecución de pequeños cambios personales inclusivos que en cadena beneficiarán o lograrán el alcance de una comunidad inclusiva que respete y valore la diversidad.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador.



		<ul style="list-style-type: none">• Breve introducción de actitudes solidarias, humanitarias o pequeños gestos que hayan experimentado que no solo me beneficien como persona, sino que beneficien a terceros. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none">• Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen la película con atención, para comprender el mensaje.• Proyección de la película:• https://pelisplus.me/pelicula/cadena-de-favores/ <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none">• Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores de la película proyectada.• Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce la película nada más al verla? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro "SINEXCLUSIÓN" presentado en la propuesta.</p>
--	--	---

Fuente: Elaborado por el autor, (2020)

4.1.8. Validación de la propuesta.

El proceso de validación se concentró en establecer la congruencia entre los contenidos descritos en la propuesta y los procesos inclusivos que mejorarían las representaciones de la inclusión en el centro educativo estudiado. Empleamos el panel de jueces porque nos acerca a una decisión informada sobre la congruencia preestablecida. Consideramos oportuno emplear los criterios de Skjong, & Wentworth (2001) para seleccionar a los jueces, a saber: a) Experiencia realizando juicios la basada en evidencia; b) reputación positiva en la comunidad académica; c) disposición y disponibilidad para participar; d) imparcialidad en la emisión del juicio. A estos elementos le agregamos la formación en educación a nivel de postgrado. Respecto a la emisión de la posición, se emplearon los criterios de claridad, coherencia y relevancia (Ver anexo 7). Para efectos de su análisis preliminar, empleamos la razón de validación de contenido de Lawshe (1975, p.567), según la cual se establece una resta entre el total de jueces que dieron una valoración esencial al contenido valorado y el total de los consultados divididos entre



dos, luego este resultado, se divide entre el coeficiente del total de jueces entre dos y el valor obtenido nos ofrece el panorama de la valoración alcanzada.

Para establecer el acuerdo entre jueces (Ver Tabla 8), se consideraron 3 de ellos, todos doctores en educación y con experiencia en el campo de la inclusión y la investigación educativa. Se les contactó vía correo electrónico, al cual se le adjuntó el formulario de evaluación y el sistema de operacionalización de la propuesta que previamente ha sido mostrado en este capítulo.

Tabla 8. Razón de validación de contenido alcanzada

Dimensión	Indicador	Razón de validación de contenido
Igualdad, participación y comunidad	Involucrar a la comunidad en procesos inclusivos.	1
	Fomentar la participación de todos los actores educativos en los procesos educativos	1
	Construir una comunidad equitativa	1
Respeto a la diversidad	Involucrar a la comunidad en una inclusión educativa práctica, sustentable y sostenible	1
	Motivar a la comunidad a respetar y valorar las diferencias	1
	Desarrollar procesos cognitivos que orienten la atención y respeto a la diversidad	1

Fuente: Elaborado por el autor, (2020)

Los jueces favorecieron la congruencia solicitada, indicando que la propuesta de SINEXCLUSIÓN promovía un giro en las representaciones de la comunidad educativa respecto al rema que nos convoca. Cabe destacar que el número de jueces y la inclinación de su decisión, no generó variaciones en el posicionamiento. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 8.

7. Conclusiones y Recomendaciones

7.1 Conclusiones

El discurso inclusivo de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, permitió determinar las representaciones sociales de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay. La representación global, que expresa la cognición de inclusión de toda la comunidad educativa, presenta claramente como la inclusión educativa no se ha logrado impregnar en el proceso de enseñanza aprendizaje institucional.

Las palabras, términos o elementos, con los que los sujetos de estudio definen a la inclusión, precisan un núcleo central de la representación social de la Unidad Educativa Sinincay, está caracterizado por el “Aprendizaje”, “Respeto” y “Discapacidad”, estas tres palabras se consolidan como núcleo, por la considerable distancia semántica existente con respecto al cuarto elemento de la red, “Igualdad” que a su vez, se convierte en el primer significado periférico de los treinta que complementan la percepción de inclusión que tienen los actores educativos.

Para una mejor descripción del contexto inclusivo percibido por los actores educativos, el análisis de las cuatro redes individuales, dilucidó datos relevantes en sus núcleos centrales como: a) la poca comunicación existente entre el equipo directivo institucional, al no tener una definición homogénea de la inclusión; b) la integración está enraizada en el equipo de docentes; c) la discapacidad es el principal elemento inclusivo de los padres de familia; y d) los estudiantes perciben a la inclusión, como el respeto del aprendizaje de personas con discapacidad. Los núcleos centrales tanto de la red global, como de las redes individuales, permiten concluir que el proceso de aprendizaje de la Unidad Educativa Sinincay no está siendo inclusivo, por el contrario, tiene un tinte de integración muy marcado que parte desde la mala comunicación horizontal existente en el liderazgo educativo que repercute en la comunicación vertical entre todos los actores educativos. La sintonía manejada entorno a la atención a la discapacidad, en contexto no es mala, sin embargo, se aleja significativamente de la anhelada atención a la diversidad



educativa, social y cultural que promulgan las culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Por otra parte, en los significados periféricos se observan rasgos inclusivos, que permiten evidenciar que los actores educativos conocen sobre inclusión educativa, pero que claramente en base a los resultados no la están poniendo en práctica, esto puede ser por varios factores, pero consideramos como principal el mencionado por Ainscow, Slee & Best (2019), la necesidad de inversión en formación docente y desarrollo profesional, que permita reducir la distancia entre el discurso bien intencionado de inclusión y la práctica educativa, permitiendo consolidar a la educación y escuelas inclusivas como las piedras angulares hacia una sociedad justa y equitativa.

7.2 Recomendaciones

No podemos hablar de inclusión, sin conocerla. En este sentido, es muy importante iniciar con la formación inclusiva, como se menciona en la parte teórica de esta investigación, la inclusión se fundamenta en valores inclusivos, valores que en muchas de las ocasiones los practicamos por inercia, pero que dentro de nuestro proceso cognitivo no los valoramos como inclusivos. Por esta razón la propuesta de esta investigación es la implementación del Cine Foro “SINEXCLUSIÓN”, esta actividad participativa, dinámica, crítica y reflexiva, permitirá que la representación social de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay mejore, desde nuestro punto de vista, consideramos un objetivo alcanzable en el sentido de que los algunos valores inclusivos están presentes dentro de las redes semánticas expuestas, y que con un trabajo coherente de toda la comunidad facilitará que los pesos semánticos de los valores inclusivos se incrementen a tal punto de que en un estudio posterior, el núcleo central de la red se inclusivo y enfocado en la diversidad presente en contexto educativo institucional.

8. Referencias Bibliográficas

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación (hypothesis, method & research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197. [http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *Prácticas sociales y representaciones*, 1, 11-32.
- Acosta, C. (2002). Efectos del diálogo socrático sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, (10), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301002.pdf>
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, 19-36. <https://www.uv.es/magarpa3/O-E/OtrosMateriales/Actas%20Congreso-ANEE-Pais%20Vasco.pdf#page=17>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿ Cuáles son las palancas de cambio. *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿ Hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), 17-44. https://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf#page=20
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). the Salamanca Statement: 25 years on. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2019.1622800?needAccess=true>
- Álava, L. A. R., Pico, U. C. D., Gómez, C. D. S., & Velásquez, A. N. F. (2017). La orientación educativa familiar en la educación inclusiva en Ecuador a través de la gestión profesoral. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(2), 16-20. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Recus/article/view/979/849>
- Alonso Escontrela, M. L., & Pereira Domínguez, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores: Un enfoque teórico y tecnológico. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaPS-2000-05-2070/Documento.pdf>
- Arcoba, M. D. (2018). El cine como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica en el aula. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (9), 248-252.
- Arnaiz, P. (2005). *Fundamentos y principios de la Educación Inclusiva*. C. Alba, MP Sánchez & JA Rodríguez (Coords.), *Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*, 25-43.



- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:de6d5f40-2b98-4849-a698-ba1a32a3668d/publi-jorn-inclusiva-2004-pdf.pdf>
- Azrak, A. M. (2017). Sobre educación inclusiva: enfoque de derechos humanos y contribuciones de la psicología. *Anuario de investigaciones*, 24, 61-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966007>
- Batanero, J. M. F., & Fernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios públicos*, 19(45), 97-111. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67646966005.pdf>
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bolívar, A. (2017). *Political Discourse as Dialogue: A Latin American Perspective*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid, 16. http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (Eds.). (2003). *Developing inclusive teacher education*. Routledge.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G., & Muñoz, Y. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>
- Bornand, M. A. I., & Chiguay, L. M. (2016). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243132847007.pdf>
- Cabré, M. T. (1978). La lexicometría como método de localización de rasgos ideológicos. *Revista española de lingüística*, 8(2), 335-344. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41045>
- Camacho, H., Ruiz, T. F., & Urdaneta, G. (2005). La trama de la investigación y su epistemología. *Telos*, 7(1), 09-20. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318830001.pdf>
- Cárcamo, D. A., Rodríguez, V. H., & Fuentes, C. B. (2020). Los estilos de pensamiento y su rol dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista*



- Boletín Redipe, 9(1), 65-69.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/892>
- Carrascosa, F. (2006). Estudio descriptivo-comparativo sobre métodos de iniciación pianística. *effha*.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v39n2/2215-2644-edu-39-02-00123.pdf>
- Castro-Rubilar, F., Castaneda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., & Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicología Educativa*, 23(2), 105-113. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X17300209>
- Cerza, R. E. B., Alvarez, I. G., Pereira, L. G., & Terry, J. M. L. (2019). La inclusión educativa en la educación inicial: Enfoque prospectivo en la formación del profesional. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 7(2), 173-187.
<http://www.refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3046>
- Chiqui, Y. M. H., & Ureta, R. S. M. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4801>
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467761669009/467761669009.pdf>
- Coloma Zerna, J. E. (2018). Inclusión educativa de niños y niñas con necesidades especiales de comunicación (Bachelor's thesis). <http://201.159.222.36/bitstream/123456789/4151/1/INCLUSI%C3%93N%20EDUCATIVA%20DE%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20CON%20NECESIDADES%20ESPECIALES%20DE%20COMUNICACI%C3%93N.pdf>
- Conlago Obando, K. L. (2019). Análisis administrativo operativo del departamento de consejería estudiantil de la unidad educativa Nelson Isauro Torres, cantón Cayambe. Periodo 2018–2019 (Bachelor's thesis). <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/9178/1/05%20FECYT%203477%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- de Educación Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. G. d. Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural.
- de Maestros, R. (2016). *Propuesta de la comunidad educativa para el nuevo plan decenal de la educación 2016-2025*.
- de Pinto, E. P., & de Rojas, Y. M. (2006). Cinco paradigmas para abordar lo real. *Telos*, 8(1), 106-121. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318655008.pdf>
- DEL RÍO, S. D. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Editorial UNED.



- 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://www.redalyc.org/pdf/374/37443385003.pdf>
- dos Santos, J. M. T., & Kiouranis, N. M. M. (2020). Concepções de Corpus de Análise na Pesquisa em Educação em Ciências Naturais: Uma Investigação em Dissertações e Teses de um Programa de Pós-Graduação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 799-822. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19439>
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social, (26), 11-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4393996>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeita, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
- Ecuador, C. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Asamblea Nacional, Comisión Legislativa y de Fiscalización.
- Educación, M. D. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria. Ministerio de Educación, 1-1320.
- Esparza, C. M., & Garcia-Garcia, F. J. (2019, March). Uso de Twitter para la evaluación del conocimiento previo en el aula: una propuesta didáctica con lexicometría. In *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2018: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (p. 376). Adaya Press.
- Espinoza, C. G. O., Castillo, D. C. C., Laso, A. L. D. R. O., & Guaraca, M. P. O. (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente: abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano. *Journal of business and entrepreneurial studies: JBES*, 4(1), 21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573661266016>
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13(1-10). <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward inclusive education and practical consequences in final year students of education degrees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1184-1188. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301878>
- Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V., & Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 262-276. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862013.pdf>



- Ferrés, J. (1992). Vídeo y educación. sot.
- Fiallo Flor, D. E., & Granda Verdugo, R. L. (2016). La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales: sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica de la zona 6 de educación, de las provincias del Azuay y Cañar (Master's thesis, Universidad del Azuay). <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5649>
- Flament, C. (1994). Estructura, Dinámica y Transformación de las Representaciones Sociales. En *Prácticas Sociales y representaciones* (pp. 33-52). México.
- Fonatines-Ruiz, T., Casimiro Urcos, N., & Gonzáles Llontop, R. (2017). Affordance pedagógico del cine en la enseñanza de la reflexión epistemológica. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(3), 135-152. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000300008&script=sci_arttext&tIng=n
- Fontaines- Ruiz, T. (2010). Integración metodológica en el proceso de investigación en ciencias sociales: una aproximación teórica. *Estudios digital*, 169-181. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/9436>
- Fraijo-Sing, B. S., Barrera-Hernández, L. F., Tapia-Fonllem, C. O., & Ortiz-Valdez, A. (2018). Exploración del concepto naturaleza a partir de redes semánticas naturales en estudiantes de educación básica. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 14(2), 233-242. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/679/67957814007/html/index.html>
- Francés, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C., & Santacreu, Ó. (2014). El proceso de medición de la realidad social: La investigación a través de encuestas. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52605/1/PROCESO_DE_MEDICION_DE_LA_REALIDAD_SOCIAL.pdf
- García, N. S. (2010). *Aplicación Didáctica de Las Actividades de Cinefórum*. Ideaspropias Editorial SL.
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasía. Revista de filosofía*, 3(13), 123-127. <https://revistadefilosofia.org/13-08.pdf>
- González, E. B., & Serrano, R. M. (2017). Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los proyectos de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 231-251. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038013.pdf>
- González, R. C., & González, M. C. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 15-27. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217036214003.pdf>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2014.933545>
- Guédez, M. D. C. M. (2018). Estilos de pensamiento y enfoques epistemológicos. *Revista Scientific*, 3(7), 374-393. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/191



- Hashimoto, E., & Saavedra, S. (2014). La complementariedad paradigmática: un nuevo enfoque para investigar. In ponencia, Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Buenos Aires (pp. 12-14). <https://www.oei.es/historico/congreso2014/27memorias2014.php>
- Hickman, H., Alarcón, M. E., Cepeda, M., Cabrera, R., & Torres, X. K. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, (47), 0-0. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99846346004.pdf>
- Hurtado León, I. Toro garrido, J. (2007). Paradigmas Y Metodos de Investigacion en Tiempos de Cambios.
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J., & Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial data*, 6(1), 23-37. <https://www.redalyc.org/pdf/816/81606104.pdf>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404016.pdf>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 469-494.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 21, 133-154.
- Jodelet, D., & Tapia, A. G. (2000). Develando la cultura: estudios en representaciones sociales. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-542. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09000365>
- Lacasa, P. (1993). La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo Una entrevista a Willem Doise. *Infancia y aprendizaje*, 16(61), 5-28. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1993.10822362>
- Lara, F. L. (2019). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum. Education*, 41, e40274-e40274. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3033/303360435006/html/index.html>
- Laux, R. O. (2016). El método de estudio de caso o técnica casuística: propuesta de aplicación en una universidad del Vale do Itajaí-SC-Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 9(2), 154-177. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319345782008.pdf>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/knowledge-center/lawshe-content-validity.pdf>
- Ley Orgánica, R. G. (2012). de Educación Intercultural. (2012). Quito: Registro Oficial, 754, 26.
- López, D. S., López, C. C., Jiménez, J. C., & Colpas, E. (2016). Apropiación de la Redes sociales para la aplicación del método Socrático en el pensamiento



- crítico. Zona Próxima, (25), 118-128.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/853/85350504009/html/index.html>
- Lozada Díaz, A. P., & Segovia Yanzaguano, J. L. (2017). Actitudes, opiniones y conocimientos de los docentes de educación general básica frente a la inclusión educativa de la provincia del Azuay en el año 2017 (Master's thesis, Universidad del Azuay). <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/7281/1/13224.pdf>
- Machado Solís, M. P., & Vintimilla Cueva, M. A. (2016). La inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE): sensorial, intelectual, física y altas capacidades en la educación general básica regular de la zona 1 del Ecuador. 2015-2016 (Master's thesis, Universidad del Azuay). <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/5764>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals—images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2019.1622805?needAccess=true>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X11001569>
- MARGINACIÓN, L. (2015). Educación equitativa e inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(4). <https://www.redalyc.org/pdf/270/27043549002.pdf>
- Martín, F. A. (2011). La encuesta: una perspectiva general metodológica (Vol. 35). CIS.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2). <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>
- Morfín, A. C. (2016). Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 22(43), 123-168. <http://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/viewFile/1796/2096>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial huemul.
- Moscovici, S., Nuttin, J. M., Zimbardo, P. G., Léonard, F., Ricateau, P., Bramel, D., ... & Herzlich, C. (1975). *Introducción a la psicología social*. Editorial Planeta.
- Núñez Domínguez, T. (1998). El videoforum como estrategia de intervención psicosocial en la familia (66 películas para el debate). *Intervención psicosocial*, 7 (3), 347-362. <https://idus.us.es/handle/11441/23789>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4-Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista educación y ciencias humanas*, 9(17), 33-45. <http://licenciados-adm->



- virtuales.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/procesosdeinvestigacion.pdf
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (28).
<https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25930>
- PALACIOS, S. G., & HUBER, G. L. (2012). La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad. Editorial UNED.
- Peña Loaiza, G. X., Peñaloza Peñaloza, W. L., & Carrillo Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. Conrado, 14, 194-200.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14s1/1990-8644-rc-14-s1-194.pdf>
- Pérez, M. P. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. La Habana: CD Caudales. CIPS.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Polo, M. P. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. Opción, 32(8), 519-538. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048481031.pdf>
- Polo, O. R. S., Freire, E. E. E., & Guamán, E. E. E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2(2), 69-74. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/129>
- Portillo, A. G., & Arroyo, G. J. (2020). Las políticas de inclusión social en Andalucía desde la perspectiva discursiva y lexicométrica. Un análisis comparativo del discurso técnico-político. Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales, (45), 75-111. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7223376>
- Quijano, R. B. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones1. Revista Colombiana de Educación, (54), 14-35.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5274>
- Rateau, P., & Monaco, G. L. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos (la Theorie des Representations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et methodes). CES Psicología, 6(1), 22-42.
<http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Reyes, G. (1985). Orden de palabras y valor informativo en español. In *Philologica hispaniensi: in honorem Manuel Alvar* (pp. 567-588). Gredos.
- Rico, A. P., & Tormo, M. T. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. Foro de Educación, 14(21), 227-248. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447546543012.pdf>
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Buenos Aires: Santillana.
<https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Memorias%20XII%20Foro%20Latinoamericano%20de%20Educacion%20-%20digital.pdf>



- Rivero, G. H. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65411190007.pdf>
- Rivero, N. (2000). *Estilos de pensamiento y Enfoques Epistemológicos* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Simón rodríguez, Caracas).
- Rodríguez, A. B., Ramírez, L. J., & Fernández, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación universitaria*, 10(1), 79-88. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373549876009.pdf>
- Rojas Osorio, C. (2006). *La filosofía, sus transformaciones en el tiempo*. Puerto Rico: Isla Negra.
- Romero-Pérez, I., Alarcón-Vásquez, Y., & García-Jiménez, R. (2018). Lexicometría: enfoque aplicado a la redefinición de conceptos e identificación de unidades temáticas. *Biblios*, (71), 68-80. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1562-47302018000200005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. Pearson Educación.
- Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F., & Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 347-367.
- Sempere, P. J. G. (2014). Vídeo en la educación: creación de subtítulos para romper barreras de accesibilidad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (2), 107-117. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1144/920>
- Serrano, G. P. (Ed.). (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas* (Vol. 46). Narcea Ediciones.
- Silva, J. G. (2016). Cine de ciencia ficción y enseñanza de las ciencias. Dos escuelas paralelas que deben encontrarse en las aulas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 13(1), 137-148. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92043276010.pdf>
- Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001, January). Expert judgment and risk perception. In *The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. International Society of Offshore and Polar Engineers. <https://www.onepetro.org/conference-paper/ISOPE-I-01-423>
- Soriano, R. R. (1988). *Investigación social: teoría y praxis*. Plaza y Valdés.
- Sousa, Y. S. O., Gondim, S. M. G., Carias, I. A., Batista, J. S., & de Machado, K. C. M. (2020). O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(2), 1-19. http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3283
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. París: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España. París: UNESCO.



- Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339003>
- Valdivia, R. I. L. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068008.pdf>
- Vera-Noriega, J. Á., Pimentel, C. E., & de Albuquerque, F. J. B. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46110301.pdf>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17318358>

9. Anexos

Anexo 1. Cuestionarios para directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

17/10/2020

Investigación sobre Inclusión Educativa

Investigación sobre Inclusión Educativa

Estimado(a) docente, directivo y coordinadora del DECE, como estudiante de la Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación UNAE y con el fin de determinar la representación social de la Inclusión educativa que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay, solicito su colaboración llenando la siguiente encuesta.

***Obligatorio**

1. Seleccione por favor su cargo dentro de la U. E. Sinincay: *

Marca solo un óvalo.

- Directivo (Rectora, Vicarrector, Inspector General, Sub-Inspector)
- Docente del Subnivel Inicial o Preparatoria
- Docente del Subnivel Básica Elemental (2°, 3° o 4°)
- Docente del Subnivel Básica Media (5°, 6° o 7°)
- Docente del Subnivel Básica Superior (8°, 9° o 10°)
- Docente del Bachillerato
- Coordinadora del DECE

2. Por favor seleccione la opción del sexo al que usted pertenece *

Marca solo un óvalo.

- Femenino
- Masculino

3. Por favor indique su especialidad (Ej: Licenciada en Ciencias de la Educación) *

4. Ha tenido usted contacto con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

¿Qué significa para usted Inclusión Educativa? Responda a través de 5 palabras

5. Palabra 1 *

6. Palabra 2 *

7. Palabra 3 *

8. Palabra 4 *

9. Palabra 5 *

Investigación sobre Inclusión Educativa

Estimado(a) estudiante, como estudiante de la Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación UNAE y con el fin de determinar la representación social de la inclusión educativa que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay, solicito su colaboración llenando la siguiente encuesta.

***Obligatorio**

1. Seleccione por favor el Curso al que asiste en la U. E. Sinincay *

Marca solo un óvalo.

- Octavo de Educación General Básica (8vo)
- Noveno de Educación General Básica (9no)
- Décimo de Educación General Básica (10mo)
- Primero de Bachillerato (1ro Bachillerato)
- Segundo de Bachillerato (2do Bachillerato)
- Tercero de Bachillerato (3ro Bachillerato)

2. Por favor seleccione la opción del sexo al que usted pertenece *

Marca solo un óvalo.

- Femenino
- Masculino

3. Ha tenido usted contacto con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

¿Qué significa para usted Inclusión Educativa? Responda a través de 5 palabras

4. Palabra 1 *

5. Palabra 2 *

6. Palabra 3 *

7. Palabra 4 *

8. Palabra 5 *

Investigación sobre Inclusión Educativa

Estimado(a) padre, madre o representante legal, como estudiante de la Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación UNAE y con el fin de determinar la representación social de la inclusión educativa que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Simón Bolívar, solicito su colaboración llenando la siguiente encuesta.

***Obligatorio**

1. Por favor seleccione la opción del sexo al que usted pertenece *

Marca solo un óvalo.

- Femenino
 Masculino

2. Ha tenido usted contacto con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

¿Qué significa para usted Inclusión Educativa? Responda a través de 5 palabras

3. Palabra 1 *

4. Palabra 2 *

5. Palabra 3 *

6. Palabra 4 *

7. Palabra 5 *

¡Gracias!

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios



Anexo 2. Lista de palabras definidoras, valores, pesos y distancias semánticas de la red semántica global de los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay.

Palabra Definidora	10	8	6	4	2	Valores Semánticos					Peso Semántico	Distancia Semántica
						140	120	108	32	14		
1 Aprendizaje	14	15	18	8	7	140	120	108	32	14	414	100%
2 Respeto	15	16	12	11	6	150	128	72	44	12	406	98.07%
3 Discapacidad	32	3	4	2	2	320	24	24	8	4	380	91.79%
4 Igualdad	12	13	4	8	8	120	104	24	32	16	296	71.50%
5 Ayudar	11	9	4	15	5	110	72	24	60	10	276	66.67%
6 Derecho	15	6	5	5	2	150	48	30	20	4	252	60.87%
7 Educación	6	7	7	3	8	60	56	42	12	16	186	44.93%
8 Atención	9	3	2	3		90	24	12	12	0	138	33.33%
9 Responsabilidad	6	2	7	3	3	60	16	42	12	6	136	32.85%
10 Apoyar	7	3	2	2	2	70	24	12	8	4	118	28.50%
11 Necesidad	4	5	2	4	3	40	40	12	16	6	114	27.54%
12 Especial	3	8	1	2	1	30	64	6	8	2	110	26.57%
13 Integrar	7	3	2		2	70	24	12	0	4	110	26.57%
14 Solidaridad	2	2	5	4	6	20	16	30	16	12	94	22.71%
15 Incluir	5		3	1	6	50	0	18	4	12	84	20.29%
16 Diversidad	3	2	4	1	4	30	16	24	4	8	82	19.81%
17 Participación	2	2	1	6	3	20	16	6	24	6	72	17.39%
18 Comprensión	1	4	3	2		10	32	18	8	0	68	16.43%
19 Diferente	1	4	4		1	10	32	24	0	2	68	16.43%
20 Paciencia	2	2	3	1	4	20	16	18	4	8	66	15.94%
21 Equidad		5	2	2	1	0	40	12	8	2	62	14.98%
22 Cuidado	2	3	1	1	2	20	24	6	4	4	58	14.01%
23 Adaptar	2	4			1	20	32	0	0	2	54	13.04%
24 Amistad	2	2	2		1	20	16	12	0	2	50	12.08%
25 Compañerismo	1	3		2	3	10	24	0	8	6	48	11.59%
26 Culminación	1	2	1	1	3	10	16	6	4	6	42	10.14%
27 Enseñar	1		3	2	2	10	0	18	8	4	40	9.66%
28 Superación	2	1	1	1	1	20	8	6	4	2	40	9.66%
29 Vulnerabilidad	1	1	1	1	5	10	8	6	4	10	38	9.18%
30 Amabilidad		1	2	3	2	0	8	12	12	4	36	8.70%
31 Estrategia	2	1	1			20	8	6	0	0	34	8.21%
32 Estudiar	2	1			3	20	8	0	0	6	34	8.21%
33 Dedicación		2	2	1		0	16	12	4	0	32	7.73%
34 Bullying	3					30	0	0	0	0	30	7.25%
35 Capacidad		2	1	2		0	16	6	8	0	30	7.25%
36 Colaboración		2	1	1	2	0	16	6	4	4	30	7.25%



37	Esfuerzo		1	2	1	3	0	8	12	4	6	30	7.25%
38	Permanencia	1	1		2	2	10	8	0	8	4	30	7.25%
39	Tolerancia	1		1	3	1	10	0	6	12	2	30	7.25%
40	Actitud	2	1				20	8	0	0	0	28	6.76%
41	Enfermedad		2	2			0	16	12	0	0	28	6.76%
42	Honestidad	1	1		2	1	10	8	0	8	2	28	6.76%
43	Amor		1	1	1	4	0	8	6	4	8	26	6.28%
44	Cultura	2		1			20	0	6	0	0	26	6.28%
45	Empatía	1		2		2	10	0	12	0	4	26	6.28%
46	Mejorar	1		2	1		10	0	12	4	0	26	6.28%
47	Modelo	2		1			20	0	6	0	0	26	6.28%
48	Calidad	1	1	1			10	8	6	0	0	24	5.80%
49	Cariño		1	1	2	1	0	8	6	8	2	24	5.80%
50	Unión	2			1		20	0	0	4	0	24	5.80%
51	Compromiso		2	1			0	16	6	0	0	22	5.31%
52	Socializar	1	1		1		10	8	0	4	0	22	5.31%
53	Agresión		1	2			0	8	12	0	0	20	4.83%
54	Dificultad	2					20	0	0	0	0	20	4.83%
55	Facilitar	2					20	0	0	0	0	20	4.83%
56	Garantizar	2					20	0	0	0	0	20	4.83%
57	Habilidad	1			1	2	10	0	0	4	4	18	4.35%
58	Obligación		2			1	0	16	0	0	2	18	4.35%
59	Personas		1	1	1		0	8	6	4	0	18	4.35%
60	Problemas	1	1				10	8	0	0	0	18	4.35%
61	Seguimiento	1			1	2	10	0	0	4	4	18	4.35%
62	Aceptar	1			1	1	10	0	0	4	2	16	3.86%
63	Comunicarnos	1				3	10	0	0	0	6	16	3.86%
64	Oportunidad			1	2	1	0	0	6	8	2	16	3.86%
65	Sociedad	1			1	1	10	0	0	4	2	16	3.86%
66	Trabajo		1	1		1	0	8	6	0	2	16	3.86%
67	Discriminación			2		1	0	0	12	0	2	14	3.38%
68	Entender	1			1		10	0	0	4	0	14	3.38%
69	Estudiantes		1	1			0	8	6	0	0	14	3.38%
70	Exclusión	1				2	10	0	0	0	4	14	3.38%
71	Inserción		1	1			0	8	6	0	0	14	3.38%
72	Integridad		1		1	1	0	8	0	4	2	14	3.38%
73	Libertad	1			1		10	0	0	4	0	14	3.38%
74	Motivación	1			1		10	0	0	4	0	14	3.38%
75	Aseveración			2			0	0	12	0	0	12	2.90%
76	Compartir			1	1	1	0	0	6	4	2	12	2.90%



77	Emprendimiento			2			0	0	12	0	0	12	2.90%
78	Interacción		1		1		0	8	0	4	0	12	2.90%
79	Niños				3		0	0	0	12	0	12	2.90%
80	Protección			2			0	0	12	0	0	12	2.90%
81	Puntualidad				3		0	0	0	12	0	12	2.90%
82	Racismo		1		1		0	8	0	4	0	12	2.90%
83	Acoger	1					10	0	0	0	0	10	2.42%
84	Condición	1					10	0	0	0	0	10	2.42%
85	Confianza			1	1		0	0	6	4	0	10	2.42%
86	Enfoque	1					10	0	0	0	0	10	2.42%
87	Expresión			1	1		0	0	6	4	0	10	2.42%
88	Formar	1					10	0	0	0	0	10	2.42%
89	Humildad			1	1		0	0	6	4	0	10	2.42%
90	Inteligencia			1	1		0	0	6	4	0	10	2.42%
91	Involucrar	1					10	0	0	0	0	10	2.42%
92	Lento	1					10	0	0	0	0	10	2.42%
93	Modalidad			1	1		0	0	6	4	0	10	2.42%
94	Proceso	1					10	0	0	0	0	10	2.42%
95	Pronunciación	1					10	0	0	0	0	10	2.42%
96	Valorar			1	1		0	0	6	4	0	10	2.42%
97	Vigilancia			1	1		0	0	6	4	0	10	2.42%
98	Armonía		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
99	Buscar		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
100	Calor		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
101	Característica		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
102	Compleja			1	1		0	0	6	0	2	8	1.93%
103	Conjugar		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
104	Criterio		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
105	Desarrollo		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
106	Destreza		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
107	Exitoso			1	1		0	0	6	0	2	8	1.93%
108	Grupo		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
109	Independencia		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
110	Posibilidades		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
111	Promover		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
112	Refuerzo		1				0	8	0	0	0	8	1.93%
113	Todos			1	1		0	0	6	0	2	8	1.93%
114	Barrera				1	1	0	0	0	4	2	6	1.45%
115	Bienvenida			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
116	Carisma			1			0	0	6	0	0	6	1.45%



117	Convivir			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
118	Eficacia			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
119	Empeño			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
120	Estimulación			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
121	Guía			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
122	Hablar			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
123	Justicia			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
124	Marginalidad			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
125	Mentalidad			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
126	Obtener			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
127	Retraso			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
128	Social			1			0	0	6	0	0	6	1.45%
129	Valentía				1	1	0	0	0	4	2	6	1.45%
130	Acceso				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
131	Atracción				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
132	Bondad				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
133	Concepto				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
134	Desafío				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
135	Desempeño				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
136	Desigualdad				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
137	Escuchar					2	0	0	0	0	4	4	0.97%
138	Fortaleza				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
139	Identificar				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
140	Inmunidad				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
141	Incentivación				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
142	Lenguaje				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
143	Motricidad				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
144	Padres				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
145	Prioridad					2	0	0	0	0	4	4	0.97%
146	Rendimiento				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
147	Reto				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
148	Sacrificio				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
149	Sinceridad				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
150	Tareas				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
151	Tranquilidad				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
152	Tratar				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
153	Universalidad				1		0	0	0	4	0	4	0.97%
154	Actividad					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
155	Compañía					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
156	Consideración					1	0	0	0	0	2	2	0.48%



157	Costumbre					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
158	Cualidad					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
159	Esperanza					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
160	Felicidad					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
161	Lealtad					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
162	Normales					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
163	Notas					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
164	Paz					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
165	Personalidad					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
166	Potenciales					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
167	Profesores					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
168	Seguridad					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
169	Sensibilidad					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
170	Valores					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
171	Vivencias					1	0	0	0	0	2	2	0.48%
172	Vocación					1	0	0	0	0	2	2	0.48%

Anexo 3. Lista de palabras definidoras, valores, pesos y distancias semánticas de la red semántica de directivos de la Unidad Educativa Sinincay.

Palabras Definidoras	10	8	6	4	2	Valores Semánticos					Peso Semántico	Distancia Semántica
						10	8	6	4	2		
1 Igualdad	1	1		1		10	8	0	4	0	22	100%
2 Aprendizaje	2					20	0	0	0	0	20	90.91%
3 Superación		1	1			0	8	6	0	0	14	63.64%
4 Necesidad	1				1	10	0	0	0	2	12	54.55%
5 Personas			1	1		0	0	6	4	0	10	45.45%
6 Proceso	1					10	0	0	0	0	10	45.45%
7 Educativo		1				0	8	0	0	0	8	36.36%
8 Socialización		1				0	8	0	0	0	8	36.36%
9 Diferente			1			0	0	6	0	0	6	27.27%
10 Eficacia			1			0	0	6	0	0	6	27.27%
11 Oportunidades				1	1	0	0	0	4	2	6	27.27%
12 Desafío				1		0	0	0	4	0	4	18.18%
13 Adaptabilidad					1	0	0	0	0	2	2	9.09%
14 Felicidad					1	0	0	0	0	2	2	9.09%
15 Vulnerabilidad					1	0	0	0	0	2	2	9.09%

Anexo 4. Lista de palabras definidoras, valores, pesos y distancias semánticas de la red semántica de docentes de la Unidad Educativa Sinincay.

	Palabras Definidoras	10	8	6	4	2	Valores Semánticos					Peso Semántico	Distancia Semántica
1	Integrar	5	2	1			50	16	6	0	0	72	100%
2	Igualdad	2	2		1	2	20	16	0	4	4	44	61.11%
3	Derecho	1	2	1	2	1	10	16	6	8	2	42	58.33%
4	Aprendizaje			3	3		0	0	18	12	0	30	41.67%
5	Necesidad	1	2		1		10	16	0	4	0	30	41.67%
6	Respeto	2		1	1		20	0	6	4	0	30	41.67%
7	Adaptar	2	1				20	8	0	0	0	28	38.89%
8	Atención	2	1				20	8	0	0	0	28	38.89%
9	Diversidad		1	1	1	1	0	8	6	4	2	20	27.78%
10	Empatía	1		1		1	10	0	6	0	2	18	25.00%
11	Vulnerabilidad		1	1		2	0	8	6	0	4	18	25.00%
12	Diferente	1		1			10	0	6	0	0	16	22.22%
13	Participación				4		0	0	0	16	0	16	22.22%
14	Compromiso		1	1			0	8	6	0	0	14	19.44%
15	Dedicación		1	1			0	8	6	0	0	14	19.44%
16	Estrategias		1	1			0	8	6	0	0	14	19.44%
17	Equidad		1		1		0	8	0	4	0	12	16.67%
18	Aceptar	1					10	0	0	0	0	10	13.89%
19	Apoyar	1					10	0	0	0	0	10	13.89%
20	Educación			1		2	0	0	6	0	4	10	13.89%
21	Facilitar	1					10	0	0	0	0	10	13.89%
22	Garantía	1					10	0	0	0	0	10	13.89%
23	Oportunidad			1	1		0	0	6	4	0	10	13.89%
24	Trabajo		1			1	0	8	0	0	2	10	13.89%
25	Unión	1					10	0	0	0	0	10	13.89%
26	Capacidad		1				0	8	0	0	0	8	11.11%
27	Especial		1				0	8	0	0	0	8	11.11%
28	Grupo		1				0	8	0	0	0	8	11.11%
29	Inserción		1				0	8	0	0	0	8	11.11%
30	Niños				2		0	0	0	8	0	8	11.11%
31	Calidad			1			0	0	6	0	0	6	8.33%
32	Cariño			1			0	0	6	0	0	6	8.33%
33	Compartir				1	1	0	0	0	4	2	6	8.33%
34	Comprensión			1			0	0	6	0	0	6	8.33%
35	Incluir			1			0	0	6	0	0	6	8.33%
36	Obtener			1			0	0	6	0	0	6	8.33%
37	Valorar			1			0	0	6	0	0	6	8.33%
38	Acceso				1		0	0	0	4	0	4	5.56%

39	Ayuda				1	0	0	0	4	0	4	5.56%
40	Habilidad				2	0	0	0	0	4	4	5.56%
41	Reto				1	0	0	0	4	0	4	5.56%
42	Barrera				1	0	0	0	0	2	2	2.78%
43	Colaborar				1	0	0	0	0	2	2	2.78%
44	Obligaciones				1	0	0	0	0	2	2	2.78%
45	Superación				1	0	0	0	0	2	2	2.78%
46	Todos				1	0	0	0	0	2	2	2.78%
47	Vivencias				1	0	0	0	0	2	2	2.78%
48	Vocación				1	0	0	0	0	2	2	2.78%

Anexo 5. Lista de palabras definidoras, valores, pesos y distancias semánticas de la red semántica de padres de familia de la Unidad Educativa Sinincay.

Palabras Definidoras		10	8	6	4	2	Valores Semánticos					Peso Semántico	Distancia Semántica
1	Discapacidad	15	1	2	2		150	8	12	8	0	178	100%
2	Aprendizaje	3	6	6	2	4	30	48	36	8	8	130	73.03%
3	Respeto	5	2	4	6	1	50	16	24	24	2	116	65.17%
4	Derecho	6	3	3	1	1	60	24	18	4	2	108	60.67%
5	Ayudar	3	5	1	5	1	30	40	6	20	2	98	55.06%
6	Igualdad	3	4	1	2	3	30	32	6	8	6	82	46.07%
7	Educación	2	1	4	3	2	20	8	24	12	4	68	38.20%
8	Apoyar	5			1		50	0	0	4	0	54	30.34%
9	Responsabilidad	3	1	2		1	30	8	12	0	2	52	29.21%
10	Diversidad	2	1	3		1	20	8	18	0	2	48	26.97%
11	Necesidad	2	1	1	2		20	8	6	8	0	42	23.60%
12	Solidaridad	1	2	1	1	2	10	16	6	4	4	40	22.47%
13	Especial	1	3				10	24	0	0	0	34	19.10%
14	Equidad		2	2	1		0	16	12	4	0	32	17.98%
15	Comprensión	1	1	2			10	8	12	0	0	30	16.85%
16	Modelo	2		1			20	0	6	0	0	26	14.61%
17	Superación	2			1		20	0	0	4	0	24	13.48%
18	Atención	1		2			10	0	12	0	0	22	12.36%
19	Culminación		2		1	1	0	16	0	4	2	22	12.36%
20	Diferente		2	1			0	16	6	0	0	22	12.36%
21	Colaboración		1	1	1	1	0	8	6	4	2	20	11.24%
22	Incluir	1		1	1		10	0	6	4	0	20	11.24%
23	Participación	1	1			1	10	8	0	0	2	20	11.24%
24	Integrar		2			1	0	16	0	0	2	18	10.11%
25	Paciencia		1	1		2	0	8	6	0	4	18	10.11%

26	Adaptaciones		2			0	16	0	0	0	16	8.99%
27	Amor		1		3	0	8	0	0	6	14	7.87%
28	Cariño		1	1	1	0	8	0	4	2	14	7.87%
29	Tolerancia	1		1		10	0	0	4	0	14	7.87%
30	Vulnerabilidad	1			2	10	0	0	0	4	14	7.87%
31	Compañerismo		1	1		0	8	0	4	0	12	6.74%
32	Cuidado	1			1	10	0	0	0	2	12	6.74%
33	Seguimiento	1			1	10	0	0	0	2	12	6.74%
34	Amabilidad		1		1	0	8	0	0	2	10	5.62%
35	Dificultades	1				10	0	0	0	0	10	5.62%
36	Enfoque	1				10	0	0	0	0	10	5.62%
37	Enseñanza			1	2	0	0	6	0	4	10	5.62%
38	Entender	1				10	0	0	0	0	10	5.62%
39	Estrategia	1				10	0	0	0	0	10	5.62%
40	Estudio	1				10	0	0	0	0	10	5.62%
41	Garantizar	1				10	0	0	0	0	10	5.62%
42	Mejorar	1				10	0	0	0	0	10	5.62%
43	Buscar		1			0	8	0	0	0	8	4.49%
44	Empatía			1	1	0	0	6	0	2	8	4.49%
45	Enseñar		1			0	8	0	0	0	8	4.49%
46	Obligación		1			0	8	0	0	0	8	4.49%
47	Puntualidad			2		0	0	0	8	0	8	4.49%
48	Tareas			2		0	0	0	8	0	8	4.49%
49	Amistad			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
50	Aseveración			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
51	Carisma			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
52	Dedicación			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
53	Empeño			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
54	Emprendimiento			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
55	Enfermedad			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
56	Estimulación			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
57	Inserción			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
58	Protección			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
59	Social			1		0	0	6	0	0	6	3.37%
60	Atracciones			1		0	0	0	4	0	4	2.25%
61	Capaz			1		0	0	0	4	0	4	2.25%
62	Esfuerzo				2	0	0	0	0	4	4	2.25%
63	Honestidad			1		0	0	0	4	0	4	2.25%
64	Humildad			1		0	0	0	4	0	4	2.25%
65	Identificar			1		0	0	0	4	0	4	2.25%

66	Incentivación				1		0	0	0	4	0	4	2.25%
67	Intelectualidad				1		0	0	0	4	0	4	2.25%
68	Modalidad				1		0	0	0	4	0	4	2.25%
69	Padres				1		0	0	0	4	0	4	2.25%
70	Permanencia					2	0	0	0	0	4	4	2.25%
71	Tratarle				1		0	0	0	4	0	4	2.25%
72	Valoración				1		0	0	0	4	0	4	2.25%
73	Vigilancia				1		0	0	0	4	0	4	2.25%
74	Complejidad					1	0	0	0	0	2	2	1.12%
75	Escuchar					1	0	0	0	0	2	2	1.12%
76	Prioridad					1	0	0	0	0	2	2	1.12%
77	Profesores					1	0	0	0	0	2	2	1.12%
78	Valiente					1	0	0	0	0	2	2	1.12%
79	Valores					1	0	0	0	0	2	2	1.12%

Anexo 6. Lista de palabras definidoras, valores, pesos y distancias semánticas de la red semántica de estudiantes de la Unidad Educativa Sinincay.

Palabras Definidoras	Valores Semánticos					Peso Semántico	Distancia Semántica						
	10	8	6	4	2								
1	Respeto	8	14	7	4	5	80	112	42	16	10	260	100%
2	Aprendizaje	9	9	9	3	3	90	72	54	12	6	234	90.00%
3	Discapacidad	16	1	2		2	160	8	12	0	4	184	70.77%
4	Ayudar	8	4	3	9	4	80	32	18	36	8	174	66.92%
5	Igualdad	6	6	3	5	3	60	48	18	20	6	152	58.46%
6	Educación	4	4	3	1	5	40	32	18	4	10	104	40.00%
7	Derecho	8	1	1	2		80	8	6	8	0	102	39.23%
8	Atención	6	2		3		60	16	0	12	0	88	33.85%
9	Responsabilidad	3	1	5	3	2	30	8	30	12	4	84	32.31%
10	Especial	2	4	1	2	1	20	32	6	8	2	68	26.15%
11	Incluir	4		1		6	40	0	6	0	12	58	22.31%
12	Apoyar	1	3	2	1	2	10	24	12	4	4	54	20.77%
13	Solidaridad	1		4	3	4	10	0	24	12	8	54	20.77%
14	Paciencia	2	1	2	1	2	20	8	12	4	4	48	18.46%
15	Cuidado	1	3	1	1	1	10	24	6	4	2	46	17.69%
16	Amistad	2	2	1		1	20	16	6	0	2	44	16.92%
17	Compañerismo	1	2		1	3	10	16	0	4	6	36	13.85%
18	Participación	1	1	1	2	2	10	8	6	8	4	36	13.85%
19	Comprensión		3		2		0	24	0	8	0	32	12.31%
20	Bullying	3					30	0	0	0	0	30	11.54%
21	Enseñar	1		2	2		10	0	12	8	0	30	11.54%

22	Necesidad		2	1	1	2	0	16	6	4	4	30	11.54%
23	Actitud	2	1				20	8	0	0	0	28	10.77%
24	Amabilidad			2	3	1	0	0	12	12	2	26	10.00%
25	Cultura	2		1			20	0	6	0	0	26	10.00%
26	Esfuerzo		1	2	1	1	0	8	12	4	2	26	10.00%
27	Integrar	2		1			20	0	6	0	0	26	10.00%
28	Permanencia	1	1		2		10	8	0	8	0	26	10.00%
29	Diferente		2	1		1	0	16	6	0	2	24	9.23%
30	Estudiar	1	1			3	10	8	0	0	6	24	9.23%
31	Honestidad	1	1		1	1	10	8	0	4	2	24	9.23%
32	Problema	1	1	1			10	8	6	0	0	24	9.23%
33	Enfermedad		2	1			0	16	6	0	0	22	8.46%
34	Agresión		1	2			0	8	12	0	0	20	7.69%
35	Culminación	1		1		2	10	0	6	0	4	20	7.69%
36	Calidad	1	1				10	8	0	0	0	18	6.92%
37	Capacidad		1	1	1		0	8	6	4	0	18	6.92%
38	Equidad		2			1	0	16	0	0	2	18	6.92%
39	Mejorar			2	1		0	0	12	4	0	16	6.15%
40	Retraso	1		1			10	0	6	0	0	16	6.15%
41	Sociedad	1			1	1	10	0	0	4	2	16	6.15%
42	Comunicación	1				2	10	0	0	0	4	14	5.38%
43	Discriminación			2		1	0	0	12	0	2	14	5.38%
44	Diversidad	1				2	10	0	0	0	4	14	5.38%
45	Estudiantes		1	1			0	8	6	0	0	14	5.38%
46	Exclusión	1				2	10	0	0	0	4	14	5.38%
47	Habilidad	1			1		10	0	0	4	0	14	5.38%
48	Integridad		1		1	1	0	8	0	4	2	14	5.38%
49	Libertad	1			1		10	0	0	4	0	14	5.38%
50	Motivación	1			1		10	0	0	4	0	14	5.38%
51	Socializar	1			1		10	0	0	4	0	14	5.38%
52	Unión	1			1		10	0	0	4	0	14	5.38%
53	Amor			1	1	1	0	0	6	4	2	12	4.62%
54	Dedicación		1		1		0	8	0	4	0	12	4.62%
55	Racismo		1		1		0	8	0	4	0	12	4.62%
56	Tolerancia			1	1	1	0	0	6	4	2	12	4.62%
57	Acoger	1					10	0	0	0	0	10	3.85%
58	Condición	1					10	0	0	0	0	10	3.85%
59	Confianza			1	1		0	0	6	4	0	10	3.85%
60	Dificultad	1					10	0	0	0	0	10	3.85%
61	Estrategia	1					10	0	0	0	0	10	3.85%

62	Expresión			1	1			0	0	6	4	0	10	3.85%
63	Facilitar	1						10	0	0	0	0	10	3.85%
64	Formar	1						10	0	0	0	0	10	3.85%
65	Involucrar	1						10	0	0	0	0	10	3.85%
66	Lento	1						10	0	0	0	0	10	3.85%
67	Pronunciación	1						10	0	0	0	0	10	3.85%
68	Adaptaciones		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
69	Armonía		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
70	Calor		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
71	Características		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
72	Colaboración		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
73	Compromiso		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
74	Conjugar		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
75	Criterio		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
76	Desarrollo		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
77	Destreza		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
78	Éxito			1	1			0	0	6	0	2	8	3.08%
79	Independiente		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
80	Obligación		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
81	Personas		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
82	Posibilidades		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
83	Promueven		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
84	Refuerzo		1					0	8	0	0	0	8	3.08%
85	Aceptación				1	1		0	0	0	4	2	6	2.31%
86	Aseveración			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
87	Bienvenida			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
88	Compartir			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
89	Compleja			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
90	Convivir			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
91	Emprendimiento			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
92	Guía			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
93	Hablar			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
94	Humildes			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
95	Inteligencia			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
96	Justicia			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
97	Marginalidad			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
98	Mentalidad			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
99	Modalidad			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
100	Protección			1				0	0	6	0	0	6	2.31%
101	Seguimiento				1	1		0	0	0	4	2	6	2.31%

102	Todos			1			0	0	6	0	0	6	2.31%
103	Trabajo			1			0	0	6	0	0	6	2.31%
104	Vigilancia			1			0	0	6	0	0	6	2.31%
105	Bajas				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
106	Barreras				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
107	Bondad				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
108	Cariño				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
109	Concepto				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
110	Desempeño				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
111	Entender				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
112	Fortaleza				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
113	Inmunidad				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
114	Interactivos				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
115	Lenguaje				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
116	Motricidad				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
117	Niños				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
118	Puntualidad				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
119	Rendimiento				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
120	Sacrificio				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
121	Sinceridad				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
122	Tranquilos				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
123	Universalidad				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
124	Valentía				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
125	Vulnerabilidad				1		0	0	0	4	0	4	1.54%
126	Actividad					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
127	Compañía					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
128	Consideración					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
129	Cualidad					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
130	Escuchar					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
131	Esperanza					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
132	Instituto					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
133	Interacción					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
134	Lealtad					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
135	Normales					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
136	Paz					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
137	Personalidad					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
138	Potenciales					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
139	Prioridad					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
140	Seguros					1	0	0	0	0	2	2	0.77%
141	Sensibilidad					1	0	0	0	0	2	2	0.77%



Análisis de Expertos.

Estimado Colega, en atención a su experiencia profesional, solicitamos su evaluación sobre la conveniencia entre las sesiones del cine foro y la estructura de “SINEXCLUSIÓN” en aras de fomentar los valores inclusivos. Su aporte será muy beneficioso para el desempeño de esta investigación. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombre y Apellidos del Evaluador:

Objetivo del juicio de expertos: Establecer la congruencia entre SINEXCLUSIÓN y los valores inclusivos.

Constructo: Una forma importante de entender la inclusión, es verla como un proceso sistemático del accionar de valores inclusivos como: amor, coraje, sabiduría, sostenibilidad, comunidad, no violencia, esperanza, respeto a la diversidad, belleza, honestidad, confianza, compasión, equidad, participación, derechos y alegría. Si en una institución educativa no están arraigados profundamente estos valores la inclusión se vuelve superficial o burocrática. Estos valores se convierten en una guía activa fundamental que impulsa a cada actor del proceso de enseñanza aprendizaje hacia adelante, dándole un sentido de dirección y un destino definido (Booth y Ainscow, 2015), donde se sienta acogido, seguro, estimulado, valorado y predispuesto a colaborar en la construcción de una comunidad inclusiva (Booth y Ainscow, 2002).

Booth y Ainscow (2015) mencionan que, si bien todos los valores inclusivos son necesarios, resaltan que la igualdad, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad, contribuyen más en el establecimiento de estructuras, procedimientos y actividades inclusivas



En la siguiente tabla, distribuyo estos valores inclusivos con sus indicadores y los cines foros asignados para cada uno:

VALORES	INDICADORES	SESIONES
Igualdad, Participación y Comunidad	Construir una comunidad equitativa	<p>Cine Foro 1: IAN, UNA HISTORIA QUE NOS MOVILIZARÁ</p> <p>Objetivo:</p> <p>Sensibilizar sobre la lucha diaria que viven las personas que no son aceptadas en la comunidad por el simple hecho de ser diferentes.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador. Involucramiento de los espectadores guiado por el motivador entorno a enfermedades neurológicas y motrices y motivación de como en comunidad podemos mejorar la calidad de vida de estas personas. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen el video con atención, para comprender el mensaje. Proyección del video: https://www.youtube.com/watch?v=OHma93eZiBY&t=33s <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores del video proyectado. Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce el video nada más al verlo? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación:</p> <p>La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro "SINEXCLUSIÓN" presentado en la propuesta.</p>
	Fomentar la participación de todos los actores educativos en los procesos educativos	<p>Cine Foro 2: CUERDAS</p> <p>Objetivo:</p> <p>Valorar la amistad, como un valor clave en la participación de las personas con algún tipo de Necesidad Educativa Especial sea está asociada o no a una Discapacidad.</p> <p>Fase de Ambientación:</p>



		<ul style="list-style-type: none">• Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador.• Motivación del moderador de como la amistad contribuye a mejorar la autoestima de las personas, si las tratamos con empatía y respeto. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none">• Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen el video con atención, para comprender el mensaje.• Proyección del video: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw&t=20s <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none">• Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores del video proyectado.• Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce el video nada más al verlo? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro “SINEXCLUSIÓN” presentado en la propuesta.</p>
	Involucrar a la comunidad en procesos inclusivos	<p>Cine Foro 3: RADIO</p> <p>Objetivo:</p> <p>Proyectar las diferentes actitudes que tienen los actores de una comunidad educativa hacia un estudiante con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la Discapacidad.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none">• Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador.• Breve introducción de actitudes de aceptación, ignorancia y rechazo en diversos aspectos de la vida cotidiana, que permitan generar una antesala de la película. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none">• Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen la película con atención, para comprender el mensaje.• Proyección de la película: http://gnula.nu/drama/ver-radio-me-llaman-radio-2003-online/ <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p>



		<ul style="list-style-type: none"> • Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores de la película proyectada. • Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce la película nada más al verla? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro “SINEXCLUSIÓN” presentado en la propuesta.</p>
<p>Respeto a la Diversidad y Sostenibilidad</p>	<p>Desarrollar procesos cognitivos que orienten la atención y respeto a la diversidad</p>	<p>Cine Foro 4: ZERO</p> <p>Objetivo:</p> <p>Sensibilizar sobre la manera que juzgamos a las personas por preceptos que generalmente son equivocados, lo que nos lleva a ser parte de un mundo que gira en torno a la discriminación y prejuicios que tenemos del “otro”.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador. • Breve introducción de actitudes discriminatorias de las que hemos sido el que discrimina o el discriminado. • Motivación sobre el respeto a la diversidad. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen el video con atención, para comprender el mensaje. • Proyección del video: https://www.youtube.com/watch?v=mBfjNRdY4dl <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores del video proyectado. • Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce el video nada más al verlo? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro “SINEXCLUSIÓN” presentado en la propuesta.</p>



	<p>Motivar a la comunidad a respetar y valorar las diferencias</p>	<p>Cine Foro 5: PIENSA DIFERENTE PARA UN MUNDO DIFERENTE</p> <p>Objetivo:</p> <p>Generar en la comunidad el respeto a las diferencias e incrementar el amor propio en cada persona exaltando el ser seres únicos e irrepetibles.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador. Breve de conversatorio de las actitudes que han tenido los espectadores por tratar de encajar en ambientes que en ese momento pensaban que debían pertenecer. <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen el video con atención, para comprender el mensaje. Proyección del video: https://www.youtube.com/watch?v=JR-6wyyJK4 <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores del video proyectado. Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce el video nada más al verlo? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro “SINEXCLUSIÓN” presentado en la propuesta.</p>
	<p>Involucrar a la comunidad en una inclusión educativa práctica, sustentable y sostenible</p>	<p>Cine Foro 6: CADENA DE FAVORES</p> <p>Objetivo:</p> <p>Motivar la ejecución de pequeños cambios personales inclusivos que en cadena beneficiarán o lograrán el alcance de una comunidad inclusiva que respete y valore la diversidad.</p> <p>Fase de Ambientación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Breve descripción del objetivo y resultados que se esperan del cine foro por parte del moderador. Breve introducción de actitudes solidarias, humanitarias o pequeños gestos que hayan



		<p>experimentado que no solo me beneficien como persona, sino que beneficien a terceros.</p> <p>Fase de Proyección:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicaciones por parte del moderador para que los espectadores observen la película con atención, para comprender el mensaje. • Proyección de la película: • https://pelisplus.me/pelicula/cadena-de-favores/ <p>Fase de Profundización y Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foro participativo de las percepciones que tuvieron los espectadores de la película proyectada. • Guía del foro mediante un diálogo socrático por parte del moderador con el siguiente guion: ¿Cuál es la primera impresión que te produce la película nada más al verlo? ¿Cuál es la situación que se plantea? ¿Dónde crees que radica el problema: ¿en la situación en sí, en los personajes...? ¿Cómo resolverías tú el problema? <p>Evaluación: La evaluación será de carácter formativo, aplicándose el Cuestionario de Cine Foro “SINEXCLUSIÓN” presentado en la propuesta.</p>
--	--	---

Estructura valorativa que regirá el juicio de los expertos evaluadores

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
<p>CLARIDAD Las actividades propuestas tienen consistencia sintáctica, semántica y pragmática.</p>	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel
<p>COHERENCIA La estructura del cine foro “SINEXCLUSIÓN” es congruente con la necesidad de mejorar los valores inclusivos.</p>	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel
<p>RELEVANCIA Las actividades propuestas le otorgan el carácter potenciador a la representación social de inclusión educativa.</p>	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel

Estructura de la matriz de evaluación

A continuación, se ofrecen las preguntas que orientarán el desarrollo de la investigación. De correspondencia con los valores inclusivos, considerando sus dimensiones y secciones:

DIMENSIONES	1. No cumple con el criterio / 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel / 4. Alto nivel											
	CLARIDAD				COHERENCIA				RELEVANCIA			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
DIMENSION A: Inclusión												
A.3 Involucrar a la comunidad en procesos inclusivos												
El cine foro 3 ¿Permite potenciar la dimensión de inclusión, indicador A.3 de los valores inclusivos?												
A.2 Fomentar la participación de todos los actores educativos en los procesos educativos												
El cine foro 2 ¿Permite potenciar la dimensión de inclusión, indicador A.2 de los valores inclusivos?												
A.1 Construir una comunidad equitativa												



El cine foro 1 ¿Permite potenciar la dimensión de inclusión, indicador A.1 de los valores inclusivos?																				
DIMENSIÓN B: Respeto a la Diversidad																				
B.3 Involucrar a la comunidad en una inclusión educativa práctica, sustentable y sostenible																				
El cine foro 6 ¿Permite potenciar la dimensión de inclusión, indicador B.3 de los valores inclusivos?																				
B.2 Motivar a la comunidad a respetar y valorar las diferencias																				
El cine foro 5 ¿Permite potenciar la dimensión de inclusión, indicador B.2 de los valores inclusivos?																				
B.1 Desarrollar procesos cognitivos que orienten la atención y respeto a la diversidad																				



El cine foro 4 ¿Permite potenciar la dimensión de inclusión, indicador B.1 de los valores inclusivos?												
DIMENSIONES: Inclusión y Respeto a la Diversidad												
Indicadores : A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3												
Desde una visión integradora las actividades de cada sesión, ¿potencian los valores inclusivos?												

Firma del Evaluador



UNA E

Cláusula de Propiedad Intelectual

Rodrigo Mauricio Orden Verdugo, autor del trabajo de titulación “Representación social de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 18 de octubre del 2020

Rodrigo Mauricio Orden Verdugo

C.I: 0104384615



UNAE

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Rodrigo Mauricio Orden Verdugo en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Representación social de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 18 de octubre del 2020

Rodrigo Mauricio Orden Verdugo

C.I: 0104384615



UNA E

Certificación del Tutor

Yo, Tomás Iván Fontaines Ruiz, tutor del trabajo de titulación denominado “Representación social de la inclusión que tienen los actores educativos de la Unidad Educativa Sinincay” perteneciente al estudiante: Rodrigo Mauricio Orden Verdugo con C.I. 0104384615. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 5% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Cuenca, 18 de octubre del 2020

Tomás Iván Fontaines Ruiz

C.I: 0960527984