



Universidad del Azuay

Departamento de Posgrado

**Maestría en Educación Básica Inclusiva
III Versión**

Estudio de procesos inclusivos, una experiencia a partir de la aplicación del *Index For Inclusion* en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora”.

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

Autora: Emma Magdalena Tepán Narváez

Directora: Mgst. María del Carmen Cordero

Cuenca, Ecuador

2020

DEDICATORIA

El presente trabajo va dedicado de manera especial a mi hermana Nube, gracias por haberte convertido en la madre que siempre me brindó sus sabios consejos en cada momento de mi vida.

A mi padre Eduardo y mis hermanos Mercedes, Elena y Ángel, por su aliento y motivación.

A mi abuelito Bernardo, aunque no está con nosotros, su sabiduría vivirá siempre en mi corazón.

A mis amigas, Fernandita y Sandrita, por brindarme su amistad y apoyo incondicional de confianza y respeto.

Emma.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primero a Dios, por su luz y sabiduría durante este proceso.

Mi gratitud a la Mgst. María del Carmen Cordero, docente de la Universidad de Azuay, por su orientación, apoyo, durante todo este camino, gracias por sus enseñanzas y disposición.

A los docentes de la Universidad del Azuay, por reorientarme los conocimientos sobre los procesos inclusivos en el sistema educativo y la manera correcta de atender a la diversidad estudiantil.

Gracias al Director de la escuela “Alfonso Moreno Mora”, Lic. Fredy Plaza, que me permitió desarrollar este trabajo.

Finalmente, a mis compañeros/as, estudiantes y padres de familia que participaron en este estudio.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	2
MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE.....	2
1.1. Marco Teórico	2
1.1.1. Inclusión.....	2
1.1.2. Educación.....	4
1.1.3. Educación Inclusiva.....	5
1.1.4. Historia de la Educación Inclusiva.	8
1.1.5. Desafíos de la Educación Inclusiva.	11
1.1.6. Barreras de la Educación Inclusiva.....	12
1.1.7. La Educación Inclusiva en Latinoamérica y en el Ecuador.....	13
1.1.8. La Educación Inclusiva desde la mirada de los diferentes agentes educativos.	17
1.1.8.1. <i>La inclusión desde la mirada de los padres de familia.</i>	17
1.1.8.2. <i>La inclusión desde la mirada de los alumnos.</i>	18
1.1.8.3. <i>La inclusión desde la mirada de los profesores.</i>	19
1.2. Estado del Arte	20
CAPÍTULO 2	24
METODOLOGÍA	24
2.1. Objetivos	24
2.1.1. Objetivo general.....	24
2.1.2. Objetivos específicos	24
2.2. Método.....	24
2.3. Participantes	24
2.4. Instrumentos	27
2.5. Procedimiento.....	28
2.6. Análisis cualitativo	29
CAPÍTULO 3	44

RESULTADOS	44
CAPÍTULO 4	49
DISCUSIÓN	49
CONCLUSIONES	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	87

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos de los padres de familia	25
Tabla 2. Datos de los estudiantes	26
Tabla 3. Datos de los profesores	26
Tabla 4. Datos del equipo investigador.....	30
Tabla 5. Ejemplo del primer grupo de matrices: criterio de exhaustividad	31
Tabla 6. Ejemplo del segundo grupo de matrices: clasificación de la información en las tres dimensiones propuestas en el Index For Inclusion (prácticas, políticas y cultura inclusiva).....	32
Tabla 7. Ejemplo del tercer grupo de matrices: recorte de texto, de las opiniones de los participantes	33
Tabla 8. Ejemplo del cuarto grupo de matrices: recorte de texto, de las opiniones de los participantes.....	34
Tabla 9. Ejemplo del quinto grupo de matrices: clasificación en elementos prescindibles e imprescindibles.....	36
Tabla 10. Ejemplo del sexto grupo de matrices: agrupamiento de los elementos imprescindibles de padres, estudiantes y profesores en base a los tres indicadores del Index For Inclusion	38
Tabla 11. Ejemplo del séptimo grupo de matrices: semaforización de los elementos imprescindibles.	39
Tabla 12. Ejemplo del octavo grupo de matrices: agrupamiento de los elementos muy necesarios.	41
Tabla 13. Ejemplo del noveno grupo de matrices: categorización final	42
Tabla 14. Resultados para la dimensión: cultura inclusiva	44
Tabla 15. Resultados para la dimensión: políticas inclusivas	45
Tabla 16. Resultados para la dimensión: prácticas inclusivas	47

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Observación	87
Anexo 2. Matriz de Análisis de Categorías.....	90
Anexo 3. Documento para sistematizar las prioridades de intervención y gestión....	91
Anexo 4. Certificado de ejecución de la tesis por parte el Director de la Escuela.....	92
Anexo 5. Horario de sesiones de los grupos focales.....	93
Anexo 6. Firmas de registro de asistencia.....	94
Anexo 6. Diseño de Tesis	96

RESUMEN

La educación inclusiva tiene como reto atender a la diversidad estudiantil en igualdad de oportunidades. Este estudio tiene como objetivo interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivo en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora”, de la ciudad de Cuenca-Ecuador, a partir de la aplicación del *Index For Inclusion*. El enfoque metodológico es de carácter cualitativo a partir de la investigación-acción. La recolección de datos se realizó mediante sesiones de grupos focales con una muestra de 6 estudiantes, 8 padres de familia y 8 docentes para analizar las tres dimensiones fundamentales de la inclusión: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Los resultados muestran la necesidad de incorporar prácticas inclusivas enfocadas en el trabajo integrador entre los diferentes actores, puesto que actualmente no hay comunicación y participación adecuada.

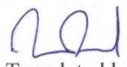
Palabras clave: Educación inclusiva, Index For Inclusión, Culturas, Políticas, Prácticas.

ABSTRACT

Inclusive education has the challenge of attending to student diversity in equal opportunities. This study aimed to interpret the most important reflections and decision making that arise around the inclusive processes at the "Alfonso Moreno Mora" School of Basic Education in Cuenca, Ecuador, based on the application of the *Index for Inclusion*. The methodological approach is qualitative based on action and research. Data collection was conducted through focus group sessions with a sample of 6 students, 8 parents and 8 teachers to analyze the three fundamental dimensions of inclusion: inclusive cultures, policies and practices. The results show the need to incorporate inclusive practices focused on integrative work among the different members, since there is currently no adequate communication and participation.

Keywords: Inclusive education, Index for Inclusion, cultures, policies, practices.


UNIVERSIDAD DEL
AZUAY
Dpto. Idiomas


Translated by
Ing. Paúl Arpi

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el sistema educativo a nivel internacional ha generado procesos inclusivos en todos sus niveles, con el propósito de alcanzar una educación inclusiva que asegure y respete los aprendizajes de la diversidad estudiantil, en igual de oportunidades y condiciones.

La educación del siglo XXI en el Ecuador tiene como misión combatir la exclusión escolar, social, laboral, económica y política, para reconstruir bases sólidas de la inclusión en el sistema educativo. De acuerdo con la Propuesta de la Comunidad Educativa para el Plan Nacional del Ecuador 2016-2025, se establecen políticas con un enfoque transformador e inclusivo, donde se desarrollen plenamente sus potencialidades y su compromiso social. (Ministerio de Educación y Red de Maestros y Maestras 2018).

El reto de los centros educativos es crear actividades, espacios innovadores y participativos que eliminen la homogeneidad estudiantil, actitudes negativas de las familias ante las necesidades que presentan sus representados, falta de valoraciones psicopedagógicas, escasa preparación del docente en temas de inclusión, y políticas institucionales que no poseen un enfoque inclusivo.

Tomando en cuenta los desafíos, la presente investigación evalúa los procesos inclusivos de la comunidad educativa “Alfonso Moreno Mora” mediante la utilización del instrumento contrastado a la tercera versión del *Index For Inclusion* de Booth y Ainscow (2015) para analizar de manera crítica las tres dimensiones fundamentales: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

La indagación está dividida por capítulos: marco teórico y estado del arte, revelan la importancia y estudios que permiten conocer los procesos inclusivos en los centros educativos a nivel internacional, nacional y local. El estudio es de carácter cualitativo fundamentado en la investigación-acción, recurre a la aplicación de grupos focales con la participación de padres de familia, estudiantes y docentes. Finalmente, los resultados obtenidos son analizados en el capítulo de la discusión.

De tal manera, la educación inclusiva no debe ser únicamente un objeto de estudio sino llevada a la práctica, para erradicar por completo la exclusión.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

1.1. Marco Teórico

1.1.1. Inclusión.

Desde los inicios de las civilizaciones, las personas han sido excluidas ya sea por condiciones de discapacidad, económicas, religión, pensamiento, entre otras, situación que ha dividido a la sociedad en dos, los incluidos y los excluidos (Calvo, 2013). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) expresa que, la participación e inclusión plena en la sociedad, de toda la población, se encuentra reconocida dentro de los Derechos Humanos.

A menudo se utiliza el término de inclusión para referirse a una suma, de algo o de alguien (Farrell, 2000); sin embargo, es un término mucho más amplio pues abarca aspectos e ideas sociales muy profundas (Santi y Ghedin, 2014).

La inclusión tiene como principio fundamental reconocer que todos los seres humanos tenemos potencialidades y habilidades diferentes, exclusivas y distintas a los demás, de acuerdo a las necesidades y las diversas respuestas (Peters, 2007).

La inclusión garantiza que, todas las personas, pertenezcamos a un constructo social (Azuelo, 2011). La sociedad debe proveer accesos y considerar la participación absolutamente de toda la población (Arocena y Sutz, 2009).

En el caso de las personas con discapacidad, la inclusión vela por el bienestar de él y de su familia, pues garantiza la posibilidad de que la familia pueda participar en igualdad de condiciones (Shucksmith, 2000).

La inclusión es un elemento social, enfocado a responder positivamente a la diversidad del ser humano; considera a la diversidad como una fortaleza y una oportunidad de enriquecimiento social (UNESCO, 2009). En cambio, para Abbott y Mcconkey (2006) la inclusión es considerar la participación activa en la vida educativa, laboral, familiar; y en todos los procesos culturales y sociales.

Inclusión es integrar a la vida en comunidad a todos los miembros de la sociedad, independientemente de sus orígenes, condiciones de vida o actividad (Hall, 2005). Se encarga de garantizar que las personas tengamos una vida digna, con un desarrollo personal y familiar sostenible (Simplican, Leader, Kosciulek y Leahy, 2015).

Jolley, Lynch, Virendrakumar, Rowe y Schmidt (2018) señalan que la inclusión es un proceso que garantiza que las personas, más vulnerables, tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar digna y activamente en la vida económica, educativa, social y cultural.

La inclusión tiene barreras que van desde la exclusión por los bajos recursos económicos, hasta la exclusión por género, nacionalidad, cultura, discapacidad, etc. (Jolley et al., 2018).

Por otro lado, Rodríguez, Codorniu y Marvan (2015) en una de sus investigaciones, manifiesta los beneficios de la inclusión:

- Permite que las personas gocen de un mundo dotado de respeto y equidad.
- Beneficia a todas las personas, sin tomar en cuenta las condiciones de estas.
- Brinda un acceso justo, revisa y valora, constantemente, el aporte de cada persona a la sociedad.
- Disminuye el maltrato.
- Reduce el riesgo de pobreza.
- Aumenta los contratos laborales.
- Garantiza el acceso a la educación.

Kazmi y Pervez (2010) destacan la importancia de los proyectos inclusivos, mismos que deben ser procesos sostenidos, que propongan programas de políticas activas en empleo, educación y respeto en general.

Marion (2002) clasifica a la inclusión en cuatro grandes grupos: social, laboral, cultural y educativa. En nuestra investigación haremos énfasis en la educación inclusiva, misma que será analizada en los epígrafes siguientes.

1.1.2. Educación.

La educación es el proceso de formación de los seres humanos (Carreta, 2015). Facilita la adquisición y el descubrimiento de conocimientos, habilidades, valores, experiencias y talentos, mismos que deben ser potenciados mediante herramientas, estrategias, técnicas y recursos, con el único objetivo de estimular el pensamiento, la imaginación y todas las funciones ejecutivas del ser humano (Moreno y Leiva, 2017).

La educación es un proceso humano y cultural (Castillo y Gamboa, 2013); es un todo individual y supraindividual; es dinámica y tiende a expandirse mediante una fuerza inercial (Idol, 2006). Está expuesta a cambios drásticos, a confusiones y a crisis cuando muy pocos saben que hacer (Castillo y Gamboa, 2013).

Se altera y se modifica de manera continua, también está expuesta a situaciones de precariedad y vulnerabilidad, muchas de las veces como resultado de la debilidad del ser humano (Harvey, Yssel, Bauserman y Merbler, 2008).

Quienes tienen la oportunidad de recibir una educación solvente, en un futuro, tendrán mejores oportunidades a nivel general (Grigorenko, 2001), a pesar del esfuerzo y la conciencia disciplinaria que esta implica (Idol, 2006). La educación busca la perfección y la seguridad de la persona, es una forma de ser libre (Harvey, Yssel, Bauserman y Merbler, 2008).

La educación se enfoca en la reconstrucción de una sociedad más justa, solidaria e innovadora (Acosta, 2012). Escudero y Martínez (2011), reconocen y valoran a la educación como un derecho esencial que garantiza la inserción social de todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión. Es un valor y un principio fundamental, necesario y obligatorio (Acosta, 2012). Educar, es responder a la diversidad y a las necesidades de cada uno de los estudiantes (Castillo y Gamboa, 2013).

Los propósitos de la educación, son promover cambios significativos, reales y transformadores a nivel mundial, lograr que los centros educativos respeten y valoren los derechos, atiendan la diversidad de culturas, etnias, religión, situación económica, necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, en igualdad de oportunidades; y garantizar una enseñanza participativa, equitativa y cooperativa, con

el propósito de ser competente a nivel personal como social y conseguir el éxito académico (Castillo, 2015).

Finalmente, la educación debe ocuparse de los niños y jóvenes que disfrutan y aprovechan su energía y alegría (Ginés, 2004). La juventud tiene consigo un mundo abierto, una mente apta y preparada para enfrentarse a todos los desafíos educativos (Abdala, 2002).

1.1.3. Educación Inclusiva.

La educación inclusiva es un proceso de reestructuración de los sistemas educativos (Boyle y Sharma, 2015).

Sugiere eliminar las prácticas discriminadoras, concepciones excluyentes, valorar al alumnado en todos los espacios en los que se desenvuelve, saber escuchar, comprender y enriquecer los conocimientos mediante la interacción activa (Moriña, 2017).

Para Echeita (2008), la educación inclusiva es dar la oportunidad de estudio a las personas más vulnerables (personas con discapacidad, minorías étnicas e hijos de migrantes).

Echeita y Ainscow (2011), en una de sus investigaciones manifestaron que la educación inclusiva debe cumplir cuatro parámetros:

1. La inclusión es un proceso.
2. La inclusión explora la presencia, la participación y éxito de todo el estudiantado.
3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

La educación inclusiva es la búsqueda de mejores condiciones de vida del estudiantado (Lan, 2013). Busca el bienestar de los niños y jóvenes con o sin discapacidad, en donde todos interactúen, compartan experiencias, aprendan a convivir, disfruten y respeten a la identidad, dentro de un marco de valores (Calderón, 2014).

En el proceso inclusivo, la institución educativa diseñará y desarrollará un currículo flexible que responda a las verdaderas necesidades de cada uno de sus estudiantes, además comprometerá a todos los actores educativos en la colaboración e innovación de ideologías (Parra, 2011).

El modelo inclusivo se fundamenta en la eliminación de las barreras en el aprendizaje y la participación, en el desarrollo de la equidad e igualdad de oportunidades, independientemente de las características y capacidades de los estudiantes (Muntaner, 2013).

Por otro lado, Castillo (2015), manifiesta que es importante reorientar la direccionalidad educativa, el desafío de la educación actual es lograr una educación inclusiva dentro del marco de valores, habilidades y prácticas democráticas, mismas que deben ser ejecutadas en la programación pedagógica.

La educación inclusiva tiene como objetivos crear centros educativos acogedores, seguros, colaborativos, participativos y democráticos (Escarbajal, Arnaiz y Giménez, 2017); generar una serie de transformaciones enfocadas a fortalecer y formar una sociedad que valore las identidades culturales de cada ser humano (Vega, 2008), reflexionar sobre la ética profesional que promueva un trato igualitario en igualdad de condiciones (Escarbajal, Arnaiz y Giménez, 2017). Todo lo antes mencionado implica dejar atrás prejuicios y estereotipos que limitan a la persona por su discapacidad o necesidad la oportunidad de ser útil en la sociedad que pertenecen (Casanova, 2018).

Analizar los conceptos de inclusión educativa, no es una tarea fácil; por ello, es necesario establecer un enfoque global que reconozca la diversidad humana, que luche contra las desigualdades que han encaminado al fracaso escolar como: políticas, culturas y prácticas educativas, de tal manera que se promueva aprendizaje de calidad (Echeita, 2013).

Finalmente, los centros educativos deben fortalecer las culturas inclusivas donde se evidencie la renovación de una enseñanza tradicional a una escuela que reconozca el derecho a la educación (Valcarce, 2011). La formación mediante principios, admitirá rectificar las orientaciones pedagógicas y alcanzar una educación de equitativa y de calidad (Leiva, 2013).

Con respecto a las clases inclusivas; estas se comprometen a enfocarse en construir una enseñanza colaborativa a partir de la fortaleza de la diversidad (Heredia y Durán, 2013), la idea de querer modificar las debilidades o dificultades de aprendizaje debe ser dejada de lado (Leiva, 2013).

Una verdadera clase inclusiva pone en práctica una serie de valores que permiten que se fortalezcan las aptitudes en las diferentes asignaturas (Ainscow, 2012).

Por otro lado, Cortina, García y Caparrós (2017), manifestaron que las clases inclusivas, al ser grupos heterogéneos, contribuyen en el desarrollo de la creatividad, del liderazgo, de la equidad, del trabajo cooperativo e innovación de saberes. Potenciar las habilidades innatas y otras que se pueden descubrir en el transcurso del aprendizaje (Casanova, 2018). El uso correcto de los recursos, una planificación adecuada y actitudes positivas fomentan el respeto a la igualdad y la atención a los estudiantes con necesidades asociados o no a la discapacidad (Cortina, García y Caparrós, 2017).

Lledó y Arnaiz (2010), en una de sus investigaciones, evidenciaron que la interacción entre todos los actores educativos (padres de familia, estudiantes, profesores y directivos), promueve una verdadera atención a la diversidad; y que la metodología del aprendizaje cooperativo promueve esta interacción.

Castro, González, Álvarez, Álvarez y Campo (2017), manifiestan que el aprendizaje cooperativo, establece tres orientaciones que profundizan las clases inclusivas:

1. La personalización de la enseñanza.
2. La autonomía del alumnado.
3. La estructuración cooperativa del aprendizaje

Estas tres orientaciones contribuyen a la potencialización de conocimientos de los estudiantes (Pujolás, 2012; López, 2012); además, las redes de trabajo y círculos de estudio que sugiere el aprendizaje cooperativo, permite que todos los estudiantes mejoren el nivel académico y se tomen decisiones justas (Crisol, Martínez, y El Homrani, 2015).

En párrafos anteriores, se mencionó que la educación inclusiva debe responder a las necesidades individuales de cada estudiante, para esto, es necesario, que, en el caso de ser necesario, el docente realice las respectivas adaptaciones curriculares o metodológicas (Rodríguez et al., 2018). Estas son un proceso de modificación o adecuación, que atiende al alumnado con necesidades asociados o no a la discapacidad dentro del sistema regular (López, 2012). Su propósito es garantizar y asegurar la igualdad de oportunidades en el aula, promover cambios en la metodología de enseñanza, actualizar los recursos y flexibilizar el currículo, de tal manera que responda y permita realizar ajustes a las necesidades específicas del estudiantado (Corredor, 2016).

1.1.4. Historia de la Educación Inclusiva.

Desde los inicios de la educación las personas que manifestaban o expresaban ciertas alteraciones en su desarrollo evolutivo eran consideradas como anormales o extrañas; y eran excluidas de los centros educativos (Boroson, 2017).

Con el transcurso de los años y el avance en el conocimiento, la sociedad se ha vuelto más sensible y preocupada por la situación de aquellas personas (Ramírez, 2017). Situación que ha llevado a dar paso al término inclusión (Yada y Savolainen, 2017). La inclusión tuvo cambios en su trayecto, ha variado según sus contextos y épocas de la historia (Ramírez, 2017).

Parra (2011), realizó un estudio respecto a la evolución educativa de las personas con discapacidad. En un inicio no eran escolarizados, fueron etiquetados como anormales, inválidos, mongólicos, les consideraban como un castigo divino, eran utilizadas como objeto de caridad, exhibidos en circos o experimentos de laboratorios. El rechazo por parte de los familiares y su entorno fueron barreras que impidieron acceder a la educación.

Las personas con discapacidad han vivido una historia difícil a nivel mundial, fueron víctimas de atrocidades por parte de la humanidad, por su desconocimiento otorgaban distintas denominaciones de acuerdo a la época como:

ANTES “se clasificaban como locos, anormales”; SIGLO XV “necesitaban de salvación, inocentes o ángeles”; SIGLO XVI “etiquetas para las personas,

sordos”; SIGLO XVII “barreras sociales, sordos”; SIGLO XVIII “sordos, ciegos, mudos”; SIGLO XIX “sordos, ciegos, deficiente mental”; SIGLO XX “sordos, ciegos, deficientes mentales, deficientes físicos, inadaptados, autistas, superdotados, trastornos de aprendizaje, son incluidos en el aula, sin embargo, los niños y niñas no logran ser incluidos dentro del aula” y AHORA “alumnado con necesidades educativas especiales, personas con discapacidad, existe la base legal, centros específicos para los niños con NEE y discapacidad etc.” (Vargaz, Paredes, y Chacón, 2012, p. 49).

En el siglo XVIII, la educación especial empieza a dar sus primeros pasos, pues en esta época inicia la enseñanza para las personas sordas, además se desarrollaron destrezas motrices, sensoriales y mentales que podían ser aplicadas a las personas con discapacidad (Martín y Yeon, 2018). Se inicia con la técnica oralista, por medio de signos o señas naturales (Battaner, 2012).

Años más tarde inicia la educación destinada a las personas con discapacidad visual, pues se desarrolla el sistema Braille (Díaz, Díaz, Barrio y Rodríguez, 2016).

A finales del siglo XIX se crean las primeras escuelas de educación especial, estas estuvieron ubicadas lejos de la ciudad, como una forma de mantenerlos alejados de la población “normal” (Martín y Yeon, 2018).

Varios médicos como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1880), interesados en el tema desarrollaron importantes investigaciones y contribuciones en la identificación y nominación a las diferentes discapacidades; además, crean establecimientos médicos-pedagógicos, cuyo propósito era brindar los servicios y atención debida a los excluidos (Torres, 2010).

A principios del siglo XX se categorización al estudiante, conformando por dos grupos: los normales a instituciones regulares, los no normales destinados a centros especiales y específicos (Martín, 2010). Paralelo a esta época Alfred Binet (1857-1977) diseña el primer test de inteligencia (Binet-Simón), su propósito es medir su capacidad cognitiva, en base a esta investigación surge la concepción “edad mental a contraste de la edad cronológica” (Ardilla, 2011).

A finales del siglo XX se reconocen los derechos de las personas con discapacidad; entonces los centros escolares de educación especial debían acoger y atender las necesidades cognitivas, motoras, afectivos y sociales, y así dar cumplimiento con el derecho a la educación de esta población (García, 2013).

De acuerdo al Informe Warnock de 1978, da un cambio radical en la educación especial, pues, aparece el término integración escolar y social; además, se elimina el término minusvalía y se introduce el término Necesidad Educativas Especiales (NEE) (Beltrán y Linares, 2017). Estos avances mejoran la calidad de vida de las personas con NEE asociados o no a la discapacidad, pues permite que los centros escolares reflexionen respecto a la necesidad que posee el estudiantado y brinden la atención necesaria de acuerdo a sus potencialidades, para que se desenvuelvan de manera autónoma dentro de la sociedad (Bunch, 2008).

El proceso de integración permitió que los estudiantes con NEE asociados o no la discapacidad, sean incorporados en la comunidad educativa ordinaria (De la Oliva, Tobón, Pérez y Romero, 2015); aunque, no se logró una verdadera integración por el desconocimiento de las necesidades que presentaban la población estudiantil (De la Oliva et al., 2015).

La UNESCO (1994), establece el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, donde se respeten y atiendan a las diferencias individuales, intereses, habilidades y necesidades de cada niño; con la finalidad de eliminar actitudes segregacionistas y discriminatorias; y de brindar una educación de calidad para todos.

Durante el desarrollo de la integración escolar no se evidencia una verdadera atención a los estudiantes con NEE asociados o no la discapacidad, debido a ello se sustituye integración por inclusión (Calvo y Verdugo, 2012).

El aporte de la UNESCO, da paso al concepto la educación inclusiva (Cerdá y Iyanga, 2017). Este nuevo concepto propone una serie de retos y desafíos para el sistema educativo, a nivel mundial (Bunch, 2008). Garantiza la educación para todos, promueve un currículo basados en los intereses, necesidades, aptitudes del estudiantado, a través de un enfoque integrador que respete la diversidad de culturas, etnias, religión, situación económica dentro del marco de valores (García-Barrera, 2017).

Actualmente, la educación inclusiva ofrece una respuesta de calidad a la diversidad del alumnado, desde un planteamiento equitativo, no basado en enfoques asistenciales, compensatorios o focalizados, sino con un fuerte carácter preventivo y global (Muntaner, Rosselló, y De la Iglesia, 2016).

1.1.5. Desafíos de la Educación Inclusiva.

El reto de la educación inclusiva es formar seres humanos innovadores con criterio democrático y ético, que participen en todos los entornos educativos, laborales, políticos, religiosos, económicos y sociales a nivel mundial y local (Borosan, 2017).

La reestructuración de políticas educativas, se ha convertido en otro de los desafíos del modelo inclusivo; debido que garantizará la permanencia, la continuidad y el egreso de alumnados (Nunes, Saia y Tavares, 2015).

Coll (2010), expresa que el acceso y el uso correcto de las tecnologías didácticas, la des-homogenización de metodologías y la revaloración pedagógica; ayudará a promover una verdadera participación de todos los actores educativos.

La reconstrucción de currículo potenciará las necesidades e intereses del estudiantado, para que genere espacios de participación y convivencia (Escarbajal et al. 2012); además la formación del docente en inclusión educativa aportará significativamente en la atención de los estudiantes con NEE en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Valdés y Monereo, 2012).

La calidad de enseñanza en los centros regulares debe estar enfocado a la formación de la ética en todos los niveles de educación (Pérez, 2013). Desarrollar proyectos de diálogo que atiendan a la diversidad y la interacción de experiencias entre la escuela especial y la escuela regular (Ramos, 2013).

La convivencia armónica entre el estudiantado será un modelo que apoye y oriente la educación inclusiva (Ocampo, 2014). La organización de grupos heterogéneos sin segregar actividades diferenciadas y la disponibilidad de recursos facilitará el intercambio de saberes, la cooperación y la solidaridad entre pares (García, Molina, Grande y Buslón, 2016).

Transformar las culturas, políticas y prácticas inclusivas en acción educativa es otro de los grandes desafíos, pues su meta es fortalecer la formación de los estudiantes (Echeita, 2017). El liderazgo de los directivos tiene como propósito cimentar una filosofía inclusiva, impulsar planes, proyectos y programas mediante un trabajo investigativo e innovador (Valdés, 2018).

La reflexión crítica del personal docente y los líderes educativos, promoverá el intercambio de experiencias sobre las dificultades presentadas en el proceso de enseñanza aprendizaje; la creación de redes de trabajo a nivel de instituciones permitirá tomar decisiones que beneficie todos actores educativos con el propósito de brindar una educación de calidad en igualdad de condiciones (Hernández y Ainscow, 2018).

La educación inclusiva está continuamente en reconstrucción, no se puede mencionar que está concluida, su visión es responder a la diversidad exigiendo el derecho a la educación, por ello, es sustancial generar un cambio cualitativo dentro de la cultura escolar e innovar las actitudes del cuerpo docente, dando énfasis a la justicia y cohesión social (Armijo-Cabrera, 2018).

1.1.6. Barreras de la Educación Inclusiva.

Las diversas barreras que existen en los centros educativos impiden el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios, a las personas con NEE asociados o no la discapacidad (Morgado, Cortés-Vega, López-Gavira, Álvarez y Moriña, 2016).

Booth y Ainscow (2000), manifiestan que las barreras limitan la participación en equidad de condiciones. Se define como dificultades que el alumnado encuentra en su paso por la escuela. Echeita (2004), en su investigación destaca las limitaciones más relevantes; entre ellas: la actitud prepotente y negativa de los profesores, la falta de recursos y el desconocimiento.

El abandono del centro escolar depende de factores como: el estatus social, identidad étnica, género, NEE, discapacidad, religión, hogares disfuncionales y personas con alto grado de vulnerabilidad, que han sido etiquetadas por la sociedad (Moriña, 2010).

Las políticas de las comunidades educativas no responden a las necesidades de los estudiantes, debido a su organización del currículo por disciplinas, adaptaciones curriculares repetitivas y la falta de compromisos de los actores educativos (López, 2011); la categorización de proyectos y recursos diferenciados de acuerdo a los lineamientos de etiquetación (Echeita y Calderón, 2014).

Sharma, Loreman y Macanawai (2016), revelan que las barreras son limitaciones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje; además clasifica las barreras en físicas, de la comunicación, didácticas, sociales y actitudinales.

Medina (2016), enuncia, que los procesos inclusivos presentan barreras, que obstaculizan la participación, la convivencia armónica, el aprendizaje equitativo y el desarrollo de valores éticos. Para el autor las principales barreras son la evaluación homogénea y la falta de capacitación en educación inclusiva que impiden al docente a tener conexión entre la teoría con la práctica (González-Gil, Martín-Pastor y Poy, 2019).

1.1.7. La Educación Inclusiva en Latinoamérica y en el Ecuador.

En América Latina, el 12,5% de la población tiene algún tipo de discapacidad (Flores et al., 2015).

Martínez y Maldonado (2017), en una de sus investigaciones expresaron que, a nivel mundial, en América Latina, existe mayor índice de desigualdad social y económica, lo cual coloca a esta población en una condición más vulnerable. No obstante, vale la pena recalcar que esta situación puede variar de un país a otro, así como también el porcentaje de las personas con discapacidad (Flores et al., 2015).

En América Latina, el 72% de los niños con discapacidad están excluidos del sistema escolar, lo cual evidencia que la educación inclusiva no se ha implementado en su totalidad (Batista, Vázquez-Ramos, Da Costa y López-Arellano, 2019).

Entre el año 2000 y 2002, en América Latina existió un grupo numeroso de estudiantes con discapacidad que no tenían acceso a la educación, situación que se convirtió en uno de los principales objetivos del siglo XXI (Lugo, Kelly y Schurmann, 2015).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012) demuestra que censo ejecutado en el 2010, existen aproximadamente 66 millones de personas que viven con una discapacidad en América Latina y el Caribe, con una prevalencia del 12,0%. Además se determina que nueve países como: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana y Uruguay, hablan ya de discapacidad en cuatro dominios: movilidad, visión, audición y capacidad cognitiva, mientras que Panamá y Venezuela presentan insuficiencia y restricción, en cambio, Chile, Cuba y Ecuador demuestran altos índices de deficiencias (González y Stang, 2014).

El Ecuador en el año 2004 tiene el 12,14% de personas discapacidad (Neves-Silva y Álvarez-Martín, 2014). El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del 2010, determina una variación de disminución en la prevalencia, obteniendo el 5,6% (Tarupi, 2014).

De acuerdo con el Consejo Nacional para la igualdad de discapacidades (CONADIS, 2019) revela que el Ecuador existen 46,109 estudiantes con discapacidad. De este total, el 50,43% es de discapacidad intelectual, el 27,04% corresponde a discapacidad física, el 11,17% a discapacidad auditiva, el 6,29% de discapacidad visual, y el 5,07% a discapacidad psicosocial.

Las escuelas del sistema educativo ecuatoriano atienden a una población de 42.872 estudiantes con necesidades educativas especiales, que no están asociadas a la discapacidad, de acuerdo a los datos que corresponde al código AMIE del 2015-2016 (Ministerio de Educación, 2018).

Luego de una década, aproximadamente, las constituciones de todos los países de América Latina, tienen dentro de sus artículos el derecho a la educación de todas las personas que tengan algún tipo de discapacidad (UNESCO, 2014). Esta situación ha permitido que poco a poco, en América Latina, y por ende en el Ecuador, se asuma una concepción educativa inclusiva, con el principal propósito de superar la discriminación (Blanco, 2011). Vale la pena resaltar que, en muchos rincones de América Latina, la educación inclusiva no es una prioridad y en otros aún se siguen dando repuestas que más bien son ambiguas (CEPAL, 2010).

Blanco (2011), manifiesta que la educación inclusiva, actualmente es la prioridad de las políticas educativas en Latinoamérica y que para conseguir una mejor sociedad es necesario ponerla en práctica. La UNESCO (2016) promueve una nueva agenda a nivel mundial de educación, el compromiso es, brindar calidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

Como ya hemos mencionado anteriormente, en Ecuador y en América Latina la educación es un derecho, por lo que muchos estudiantes con NEE asociados o no la discapacidad ya son parte de los sistemas educativos (Braslavsky y Cosse, 2006); sin embargo, no se ha entendido por completo la complejidad que representa la educación inclusiva, situación que se ve reflejada en los vacíos existentes (Leiva y Gómez, 2017).

En el Ecuador, los primeros casos de integración educativa se dieron a finales de los años 80 y principios de los 90 (Crosso, 2014). Estos primeros intentos, permitieron, años más tarde, dar paso a la educación inclusiva (Pallisera, 2010).

En la misma década de los 90, en el Ecuador se crearon proyectos que apoyaban a la integración educativa; pero, en el año 2006 las políticas de estado dan paso a la protección íntegra de los derechos educativos de las personas con discapacidad (Payà, 2010).

En el año 2009, el entonces presidente de la República del Ecuador, declaró a la educación inclusiva como política pública (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011). Un año más tarde, se dan paso a proyectos de capacitación docente y metodologías; con el propósito de mejorar el estilo de vida de las personas con discapacidad (Casado, 2012). Tanto así, que cinco años más tarde existían aproximadamente 300 mil estudiantes con discapacidad estudiando en escuelas de educación regular (CONADIS, 2014).

En el año 2011, el Ecuador aprueba la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), misma que manifiesta, en uno de sus artículos, la incorporación legal al sistema educativo a los estudiantes con NEE. En el Registro Oficial N° 417, exige a las instituciones educativas realizar las respectivas adaptaciones metodológicas o curriculares, capacitar sostenidamente a los profesores e implantar becas a estudiantes cuya condición lo amerite (Ministerio de Educación, 2011).

En el Registro Oficial No 754, se han expresado algunas normativas que apoyan al modelo inclusivo, entre las que destacan: garantizar la participación, de los estudiantes con NEE asociados o no a la discapacidad, en todas las actividades; proponer campañas educativas sobre la prevención de discriminación y velar por el derecho de las familias de los estudiantados (Ministerio de Educación, 2012).

La normativa legal del Ecuador, garantiza el derecho a la educación de las personas con NEE asociadas o no a la discapacidad en los centros regulares con un currículum abierto y flexible, que permite adaptar a las necesidades, condiciones e intereses del estudiante (Ministerio de Educación, 2013).

Las adaptaciones curriculares reforman los elementos del currículo y de acceso, de la planificación diaria (Morales, Velasteguí, y Velasteguí, 2018). El Acuerdo Ministerial 295, describe que la educación regular tiene la obligación derivar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje a la UDAI, e implementar proyectos de adaptaciones de acceso, necesidades educativas y desarrollar programas que oriente a todos los actores educativos (Ministerio de Educación, 2013).

El Ministerio de Educación (2016) indica el tipo de adaptación curricular de acuerdo a su nivel de necesidad o discapacidad y se dividen en tres grados:

1. Grado 1: no modifica el currículo sino los elementos de acceso y recursos.
2. Grado 2: modifican el grado 1, la metodología, actividades de aprendizaje e indicadores de evaluación.
3. Grado 3: reforma el grado 2, los elementos del currículo, la programación pedagógica y la planificación de clases.

Los líderes educativos deben incentivar al personal docente a la reconstrucción del currículo acordes a sus necesidades y la realidad del contexto (Llerena y Salinas, 2018); mediante actividades interactivas que promoverá la participación de todo el grupo y elimine de trabajos diferenciados (Gutiérrez, 2018).

1.1.8. La Educación Inclusiva desde la mirada de los diferentes agentes educativos.

1.1.8.1. La inclusión desde la mirada de los padres de familia.

Cada uno de los agentes educativos perciben de distinta manera los procesos inclusivos; esta percepción puede estar influenciada por varios factores, entre los que destacan: el nivel de educación, las experiencias previas, el estilo de crianza, el estatus socioeconómico y las expectativas que tengan del centro educativo (Echeita y Simón, 2007).

El desconocimiento de la familia en no saber cuál es el proceso a seguir, que actividades como la atención y la estimulación temprana ayudará a mejorar las dificultades y brindar a los niños y niñas oportunidades que contribuyan al proceso de madurez en el desarrollo personal, cognitivo, afectivo y social (Llorens, 2012).

Day y Prunty (2015) expresan que los padres de familia son una pieza clave en la educación inclusiva, ya que permite que el proceso se vuelva más sencillo. A pesar de ello, muy pocas veces los padres o representantes legales se encuentran inmersos en la educación de sus hijos (Fernández, Fiuza y Zabalza 2013).

La participación activa de los padres garantiza el desarrollo académico y social del estudiantado (Kiss, Kotsis y Kun, 2014); aunque existen, algunos padres que tienen niños con discapacidad, no son acogidos de buena manera en las escuelas de educación regular.

Capano, González y Massonnier (2016), expresan que los padres de niños sin discapacidad presentan mejores actitudes, frente a la educación inclusiva, que los padres de niños con discapacidad. Calvo, Verdugo y Amor (2016) revelan que la familia debe participar con opiniones, decisiones, fundamentos en la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo Institucional.

La alianza constructiva de la familia de estudiantes con NEE a asociados o no la discapacidad con el personal docente fortalecerá el aprendizaje (Melo, 2017). La escuela será el apoyo fundamental en emprender actividades que se desarrollen dentro del hogar (Berrios, Corretjé y Núñez, 2019).

1.1.8.2. La inclusión desde la mirada de los alumnos.

El trabajo cooperativo, entre alumnos, crea espacios que permiten alcanzar mejores aprendizajes para todos los estudiantes de la clase (Drogan y Perner, 2015); por tal motivo, si los estudiantes muestran buenas actitudes hacia la educación inclusiva, esta tendrá mejores resultados.

Los alumnos que no presentan necesidades educativas, pueden convertirse en un apoyo para el docente (Mamas y Avramidis, 2013), asimismo reforzar sus conocimientos y ayudar a mejorar los saberes de sus compañeros.

La enseñanza, intencional de competencias emocionales y sociales ayudará a que los estudiantes muestren excelentes actitudes hacia la educación inclusiva (Sawhney, 2015); ya que promueven el compañerismo, el intercambio de información y optimizan el entorno de aprendizaje.

Estudios proponen que, en las clases de educación inclusiva, se brinde experiencias y aprendizajes significativos y vivenciales, que sensibilicen al alumnado hacia la discapacidad de tal manera que se evidencien actitudes positivas hacia el modelo (Smith, 2016).

Investigaciones destacan la importancia de que los estudiantes NEE asociados o no a la discapacidad tengan la oportunidad de tener experiencias sociales, que les permitan demostrar sus potencialidades, situación que evitará que se sientan aislados (Drogan y Perner, 2015).

Los profesores pueden evitar situaciones escolares de exclusión, además brindar espacios de comunicación que permitan expresar las inquietudes de los estudiantes, luego analizarla e identificar las problemáticas que podrían estar excluyendo a los estudiantes; y finalmente enfrentar la marginación fomentando la educación inclusiva (De Boer, Jan y Minnaert, 2009).

Los estudiantes con NEE asociados o no a la discapacidad son víctimas de bullying; además expresan que no son comprendidos por sus profesores (Mamas y Avramidis, 2013). La reflexión crítica del alumnado en el proceso de formación, permitirá cuestionarse sobre la realidad de la educación, establecer y practicar los

valores éticos para alcanzar los ideales de una educación inclusiva (García y Demichelis, 2017).

1.1.8.3. La inclusión desde la mirada de los profesores.

Los profesores son los agentes educativos que mayor implicación tiene en la educación inclusiva; el éxito del modelo depende en gran porcentaje del trabajo docente (Vélez-Calvo, 2017). Para algunos docentes, la inclusión educativa es sinónimo de calidad educativa ya que la prioridad es eliminar las barreras en el aprendizaje y la participación (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016).

Vélez-Calvo (2017), expresa que los docentes de escuelas inclusivas serán el eje encargado de la mejora educativa, pues están empoderados y tienen una concepción positiva y favorable hacia el modelo. Los maestros que no apuestan por el modelo inclusivo, seguramente no han tenido la debida formación académica o han tenido poca experiencia al respecto; existen dos elementos impiden que las actitudes de los docentes hacia la inclusión sean positivas (González et al., 2013).

Con respecto a la formación del profesorado; profesores sin formación en inclusión, muestran frustración, angustia y miedo (Pegalajar y Colmenero, 2017). Lo antes mencionado nos permite asegurar que la formación del maestro es el requisito primordial para garantizar una buena práctica inclusiva (Fernández, 2013).

Otro elemento importante, que ayuda a mejorar las prácticas inclusivas, son las redes de apoyo docente (Kelly y Antonio, 2016). En este punto, el director del centro educativo se convierte en un pilar fundamental, en crear las redes de apoyo que respalden a los docentes, que los vincule a capacitaciones relacionadas con el tema (Fernández, 2013). Esto creará en los profesores sentido de pertenencia y afecto hacia la educación inclusiva, además de mejorar sus prácticas (Reyes y Cantoral, 2016).

Finalmente, es pertinente concluir que para que el modelo inclusivo tenga sentido, es necesario que todos los actores educativos compartan el mismo ideal, este modelo es un desafío que sólo podrá lograrse con la presencia de todos.

1.2. Estado del Arte

Se presenta resultados de algunas investigaciones sobre educación inclusiva; cuyos objetivos determinan las necesidades de los procesos inclusivos y las decisiones tomadas frente a estos. El instrumento utilizado para la recolección de datos es el *Index For Inclusion*.

La guía de la tercera versión del *Index For Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), es una herramienta que sirve para evaluar los centros educativos mediante las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

Para la búsqueda del material, fue mediante: revisión de lecturas, artículos, uso de palabras claves como: educación inclusiva, *Index For Inclusion*, necesidades educativas especiales, discapacidad, estudiantes, padres de familia, docentes, actitudes y otros. La selección de los estudios, se consideró que estén publicados en revistas científicas, tesis doctorales y libros. El motor de búsqueda ha sido *Schoolar Google*.

A continuación, se relata las principales características de los artículos recopilados:

Figueroa y Muñoz (2014), realizaron una investigación denominada, “La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia”. El objetivo fue describir y analizar el proceso inclusivo de una escuela chilena, para en base a este determinar las necesidades y tomar decisiones al respecto. La metodología fue de tipo cualitativo. Para la recolección de evidencias se utilizó el diario de campo y entrevistas a partir de la tercera versión del *Index For Inclusion*. En el estudio participaron 30 personas distribuidas entre padres de familia, estudiantes y profesores. Los resultados determinaron que una de las principales necesidades que los actores educativos no están comprometidos con el proceso inclusivo; es por eso que se decidió crear redes de participación, para compartir y fortalecer el proceso inclusivo; además de dar seguimiento a las prácticas inclusivas.

Pillay et al. (2015), estudiaron la forma en la que se pone en práctica la inclusión educativa en una escuela polinesia. El objetivo del estudio fue determinar las necesidades del proceso inclusivo. El método utilizado fue investigación-acción. El

instrumento empleado fue el *Index For Inclusion*. Se concluyó que se necesitan procesos de sensibilización hacia la discapacidad y eliminar las barreras físicas.

Filippi (2015), realizó una investigación denominada “Dos realidades a comparar: Italia y España. La inclusión escolar y social de las personas con discapacidad”. El objetivo determina como los niños perciben la discapacidad de sus compañeros y como se desarrollan estos conceptos en el entorno escolar. La metodología fue de tipo cualitativo. La muestra tuvo un total de 806 centros educativos de 368 alumnados de primaria y 438 estudiantados de bachillerato entre los dos países. La herramienta utilizada para la recolección de los datos fue el *Index For Inclusion*. Los resultados demuestran que los niños y niñas que se desenvuelve en contextos escolares inclusivos, conocen, aceptan y respeta el tema de discapacidad, en cambio los estudiantados que asisten a las escuelas que no atiende a la diversidad de discapacidades manifiestan actitudes superficiales a la inclusión, situación que se convierte en una barrera social.

Cruz-Ortiz, Pérez-Rodríguez, Jenaro-Río, Sevilla-Santo y Cruz-Ortiz (2016) en su artículo. “Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una primaria mexicana”. Esta publicación se realizó en una escuela en primaria ubicada en San Luis Potosí de México. El objetivo es identificar cómo experimentan los niños con y sin necesidades educativas especiales la inclusión, y cuáles son las relaciones entre inclusión y calidad de vida. En el estudio participaron 69 estudiantes sin NEE y 15 con NEE. El instrumento utilizado es el cuestionario “Mi escuela primaria” basado en el *Index For Inclusion*, informes de los padres y madres de familia y autoinformes de los participantes. Los resultados revelaron la relación entre la inclusión y la calidad de vida, la atención de los derechos de las personas con discapacidad y las diferencias entre los estudiantados normales y los alumnados con NEE.

Suárez (2017), realizó un estudio, “Experiencia del modelo educativo inclusivo, barreras y facilitadores del centro educativo de la ciudad de Ambato-Ecuador”. El objetivo identifica las actitudes de los agentes educativos, frente a la educación inclusiva. La metodología fue de enfoque cualitativo. En el estudio participaron 108 alumnos, 44 padres de familia y 15 docentes. El instrumento utilizado fue un cuestionario elaborado en base al *Index For Inclusion*. Los resultados mostraron que es necesario mejorar la atención cordial, la acogida y la seguridad de todos los

actores educativos; pues las actitudes fueron negativas y la vinculación de actividades extra-curriculares comunitarias.

Del Valle, Soler y Parra (2017), realizaron una investigación relacionada con la “Influencia de las prácticas educativas no inclusivas y el fracaso escolar” en Valencia-España. Su objetivo es analizar las prácticas educativas aplicadas con alumnos en el momento en el que abandonaron sus estudios. En este participaron 70 estudiantes y el instrumento utilizado fue el *Index For Inclusion*. Los resultados mostraron que las malas prácticas inclusivas son un factor que se relaciona directamente con el fracaso escolar; y que ésta es una necesidad que debe ser resuelta de manera urgente.

Vélez-Calvo (2017); en Ecuador, analizó las actitudes hacia la inclusión educativa en una muestra de docentes de la ciudad de Cuenca, para este estudio participaron 66 docentes de las 15 escuelas primarias públicas y privados, el instrumento utilizado es el *Index For Inclusion*. Los resultados señalan que el profesorado mostró una cierta imparcialidad hacia la educación inclusiva, debido que no presentaban actitudes negativas a este modelo, también se evidenció una tendencia neutral hacia la inclusión que aprueba las culturas inclusivas en los centros escolares en el fortalecimiento del aprendizaje y participación equitativa de los estudiantes con NEE asociados o no a la discapacidad.

Azorín, Arnaiz y Maquilón (2018), describen en su investigación la revisión de 24 instrumentos sobre atención a la diversidad; entre ellas el *Index For Inclusion*. El objetivo es de orientar sus esfuerzos para promover una mayor inclusión. Con una muestra de 31 escuelas. El instrumento fue mediante una hoja de registro. Los resultados encontrados fueron: la necesidad de desarrollar confianza entre los participantes, la relevancia de resolver contradicciones y tensiones y decidir las prioridades para avanzar en el proceso inclusivo. Además, se destaca la importancia de desarrollar instrumentos de revisión que se relacionen con contextos particulares y tengan en cuenta las variadas ideas de los involucrados.

Sánchez, Rodríguez y Sandoval (2019), en España, realizaron un “Análisis descriptivo de la inclusión escolar”. Su objetivo es evaluar el enfoque y las medidas inclusivas. En este estudio participaron 430 docentes de 112 centros educativos de

educación primaria. El instrumento utilizado fue el cuestionario del *Index For Inclusion*. Según los resultados determina que existen barreras y los facilitadores para la implementación de la cultura inclusiva. También se evidencian la renovación de paradigmas inclusivos en la dimensión de las políticas y demuestran mejor predisposición en actuaciones educativas dentro de las prácticas inclusivas.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo general

Interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora” a partir de la aplicación del *Index For Inclusion*.

2.1.2. Objetivos específicos

- Describir el escenario de reflexión y participación a partir de las tres dimensiones del *Index For Inclusion*: política, cultura y práctica a los miembros participantes involucrados en el proceso investigativo.
- Desarrollar espacios de diálogo y reflexión que generen propuestas y compromisos para los procesos inclusivos necesarios en la institución educativa.
- Sistematizar las reflexiones y toma de decisiones en torno a los procesos inclusivos seleccionados por los participantes.

2.2. Método

La presente investigación es tipo cualitativo de investigación-acción, realizado con una muestra intencional de padres de familia, estudiantes y profesores de la Escuela de Educación General Básica “Alfonso Moreno Mora”.

2.3. Participantes

Varias investigaciones en educación, sugieren que las opiniones deben interpretarse desde todos los escenarios posibles (Tapia-Gutiérrez y Cubo-Delgado, 2017).

Por el antecedente antes mencionado, los participantes de esta investigación fueron padres de familia, estudiantes y profesores de la Escuela de Educación Básica

“Alfonso Moreno Mora” de la Ciudad de Cuenca–Ecuador; del año lectivo 2018-2019.

La muestra final fue de:

- Ocho padres de familia, todos de sexo femenino; con una media de edad de 34,6 años. Seis han terminado la educación primaria, dos son bachilleres y uno ha terminado la educación superior.
- Seis estudiantes, tres mujeres y tres hombres, con una media de edad de 10,8 años.
- Ocho profesores, de los cuales cinco son mujeres y tres son hombres, la media de edad de esta población es de 44,8 años y la media de los años de experiencia como docentes es de 19,2 años.

Las características de los participantes se detallan en las tablas 1, 2 y 3 respectivamente:

Tabla 1.
Datos de los padres de familia

VARIABLES	N	%
<i>Sexo</i>		
Hombre	0	00,0
Mujer	8	100,0
Total	8	100
<i>Edad</i>		
De 20 a 30 años	3	37,5
De 30 a 40 años	3	37,5
De 40 a 50 años	2	25,0
Más de 50 años	0	00,0
Total	8	100
<i>Nivel de estudio</i>		
Primaria	5	62,5
Bachiller	2	25,0
Superior	1	12,5
Máster	0	00,0
Total	8	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.
Datos de los estudiantes

VARIABLES	N	%
<i>Sexo</i>		
Hombre	3	50,0
Mujer	3	50,0
Total	6	100
<i>Nivel</i>		
Primero de EGB	0	00,0
Segundo de EGB	0	00,0
Tercero de EGB	0	00,0
Cuarto de EGB	0	00,0
Quinto de EGB	2	33,3
Sexto de EGB	1	16,6
Séptimo de EGB	3	50,0
Octavo de EGB	0	00,0
Noveno de EGB	0	00,0
Décimo de EGB	0	00,0
Total	6	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.
Datos de los profesores

VARIABLES	N	%
<i>Sexo</i>		
Hombre	3	37,5
Mujer	5	62,5
Total	8	100
<i>Edad</i>		
De 20 a 30 años	0	00,0
De 30 a 40 años	3	37,5
De 40 a 50 años	4	50,0
Más de 50 años	1	12,5
Total	8	100
<i>Años de experiencia</i>		
De 1 a 10	2	25,0
De 10 a 20	3	37,5
De 20 a 30	3	37,5
Total	8	100

Fuente: Elaboración propia

2.4. Instrumentos

Para la recolección de los datos se utilizó la tercera versión del *Index For Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015). El *Index For Inclusion* es una herramienta que ayuda a conocer y analizar la mirada de inclusión en los centros educativos (Sánchez, Rodríguez, y Sandoval, 2019).

Se fundamenta en los procesos inclusivos de las comunidades educativas; permite evaluar las fortalezas, barreras y debilidades de todos los actores educativos mediante las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas. En base a los resultados se pueden construir planes de mejoras, con el objetivo de formar centros educativos inclusivos (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016).

Esta herramienta contiene una serie de preguntas que permiten la evaluación y análisis de los procesos inclusivos (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014).

El objetivo del *Index For Inclusion* es orientar a los sistemas educativos en la implementación de una educación inclusiva viable y funcional (González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016).

El *Index For Inclusion* plantean tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas, mismas que se divide en seis secciones, dos por cada dimensión y estas a su vez subdivididos en indicadores, de cada indicador se despliegan preguntas que motivan a la reflexión y la toma de decisiones con un enfoque inclusivo (Vélez-Clavo, Tárraga, Fernández, Pastor y Peñaherrera, 2018).

En la presente investigación no se utilizaron todas las preguntas del *Index For Inclusion*, los participantes (padres, estudiantes y profesores), seleccionaron dos indicadores de cada sección, y a su vez permitieron elegir las preguntas que más se acercan a las necesidades de la escuela “Alfonso Moreno Mora”; mismas que guiaron los grupos focales.

2.5. Procedimiento

Se envió una solicitud al director de la Escuela de Educación General Básica “Alfonso Moreno Mora”. En la solicitud se pedía la participación de la escuela en este estudio.

Una vez aprobada, los participantes firmaron los consentimientos informados. En los consentimientos constaba el procedimiento, el carácter confidencial que tendría la información proporcionada y la participación voluntaria en esta investigación.

La investigadora principal convoca a una primera reunión, general, a la que asisten todos los participantes de los grupos focales. Se hace una explicación sobre el procedimiento que se seguirá; se establecen los días y los horarios para las sesiones. Finalmente, la mediadora da algunas instrucciones sobre el cómo deben desarrollarse los grupos focales tales como:

- La naturalidad de las respuestas.
- No existen opiniones ciertas o erradas.
- Todos son libres para expresar sus opiniones.
- No salirse de la temática.
- Todos deben participar.

Posteriormente inician las sesiones por separado (sesiones de padres de familia, sesiones de estudiantes y sesiones de profesores). Cada una de las sesiones tuvo una duración de 1 hora con 50 minutos, aproximadamente (Buss et al. 2013).

Las sesiones se ejecutaron en el mes mayo y junio de 2019. Fueron planificadas con anticipación; participaron la mediadora, una observadora y los participantes (padres/madres, estudiantes y profesores).

Se realizaron en un aula de clase, se colocaron las sillas en semicírculo y además se entregó un lunch a los participantes a término de las sesiones.

Es importante mencionar que la mediadora (estudiante de la Maestría en Educación Básica e Inclusiva de la Universidad del Azuay), dominaba la temática, con

actitud y sensibilidad lo cual permitió que se desarrollen de la mejor manera los grupos focales.

Durante las sesiones de los grupos focales se contó con una observadora, mientras se desarrollaban los grupos focales, analizó, y registró toda la información proporcionada (Da Silveira, Colomé, Heck, Da Silva y Viero, 2015).

Se iniciaron los grupos focales con una dinámica rompe hielo que abarcaba actividades de bienvenida, presentación.

Los participantes (padres/madres, profesores y estudiantes) fueron informados de que el debate se dará en base a preguntas elegidas por ellos mismos, en base al manual *Index For Inclusion*. Además, se informó que, si la discusión no se termina en una sesión, la misma podría ser discutida en la siguiente sesión (Hancock, Amankwaa, Revell y Mueller, 2016).

Todas las sesiones siguieron la misma dinámica. Al finalizar cada sesión, la observadora, a manera de síntesis, informaba al grupo los temas discutidos, además de registrar las respectivas firmas.

Terminadas las sesiones, se realizó el respectivo análisis de los datos obtenidos, se escribieron los resultados y la discusión.

2.6. Análisis cualitativo

Se realizaron seis sesiones de grupo focal para cada grupo participantes (padres de familia, estudiantes y profesores), en total 18 sesiones.

Al finalizar los grupos focales se reúne el equipo investigador, todos expertos en la temática, para organizar la manera en la que los datos serán analizados. Luego de un proceso de discusión, se delinear los pasos a seguir para la construcción del análisis de datos. Los datos del equipo investigador se describen en la Tabla 4.

Tabla 4.
Datos del equipo investigador

Investigador	Papel que desempeña en esta investigación	Sexo	Formación
Participante 1	Investigador principal	Femenino	Licenciada en Educación General Básica
Participante 2	Director de la investigación	Femenino	Máster en Educación Inicial
Participante 3	Investigador	Femenino	Máster en Educación con mención en desarrollo del pensamiento.
Participante 4	Investigador	Masculino	Máster en Educación Básica e Inclusiva.
Participante 5	Investigador	Masculino	Psicólogo Educativo

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que la forma en la que se recolectó la información fueron los grupos focales; el equipo, luego de un análisis teórico profundo, acordó que el análisis de la información se realizará mediante un análisis temático (Díaz, 2018).

El análisis temático, es un método manual. Investigaciones similares a la nuestra, han utilizado este método para el tratamiento de la información (Sánchez y Rodríguez, 2018). Este análisis permite identificar, organizar, analizar y reportar la información a partir de varias lecturas minuciosas; posteriormente permite inferir los resultados para la comprensión e interpretación de los mismos (Braun y Clarke, 2006).

Con respecto a la inferencia de esta investigación, está se basó en el método inductivo, es decir se partió de la información particular (datos proporcionados por los participantes de los grupos focales) hasta llegar a los datos generales (resultados de la investigación) (Abreu, 2015). A continuación, se describen las dos fases del proceso de análisis cualitativo al cual fue sometida la información. Debido a la gran cantidad de información, los datos completos se muestran en el apartado anexos.

1. Primera fase:

- a. El equipo transcribió todos los datos en una matriz. En la transcripción se aplica el criterio de exhaustividad que consiste en colocar, absolutamente, toda la información, sin omitir nada (Abad, 2016). Existen 16 matrices. Una por cada sesión de grupo focal (padres, docentes y estudiantes). El formato

de la matriz es el siguiente: Indicadores (seleccionados del manual *Index For Inclusion*), preguntas seleccionadas por los participantes (tomadas del *Index For Inclusion*), comentarios de los participantes, reflexiones de los participantes y decisiones de los participantes.

Un ejemplo de esta información descrita, se encuentra en la tabla 5.

Tabla 5.

Ejemplo del primer grupo de matrices: criterio de exhaustividad

Indicadores tomados del Index For Inclusion	Preguntas tomadas del Index For Inclusion	Comentarios de los participantes	Reflexiones	Decisiones
Todo el mundo es bienvenido	¿El primer contacto que las personas tienen con el centro escolar es acogedor?	<p>Participante 1 Yo me siento bien, los profesores de la escuela están atentos nos atiende bien, los profesores que tengo más contacto siempre me dan una buena acogida.</p> <p>Participante 2 Cuando venimos a ver a las guaguas somos bien recibidos.</p> <p>Participante 3 Cuando yo llegué la primera vez me dieron una buena acogía que yo tuve aquí, los niños participaban e incluían a los padres también, es favorable para los niños y padres de familia.</p> <p>Participante 4 Es acogedor por mis hijos han estudiado aquí tantos años</p> <p>Participante 5 Depende de los maestros, yo este año no he tenido una buena acogida con la maestra a veces está de buen humor, o a veces está brava.</p> <p>Participante 6 Nos han recibo amablemente</p> <p>Participante 7 Igual mí nos han recibido muy bien</p>	Es deber de la escuela acoger bien a las personas. Además, así las personas se sienten bien. Y siempre la primera impresión es la que manda	Continuar brindando un ambiente acogedor. Brindarnos la información necesaria. Continuar brindando un ambiente acogedor. Continuar brindando un ambiente acogedor. Debe cambiar la profesora en su actitud la manera de tratar a los niños Dialogar con los docentes y el padre de familia. Estar en constante diálogo con los docentes

Fuente: Elaboración propia

- b. En una nueva matriz, se clasificó la información teniendo en cuenta las tres dimensiones propuestas en el *Index For Inclusion* (prácticas, políticas y cultura inclusiva). Un ejemplo de esta clasificación se encuentra en la tabla 6.

Tabla 6.

Ejemplo del segundo grupo de matrices: clasificación de la información en las tres dimensiones propuestas en el Index For Inclusion (prácticas, políticas y cultura inclusiva)

Indicadores tomados del Index For Inclusion	Preguntas tomadas del Index For Inclusion	Comentarios de los participantes	Reflexiones	Decisiones	Categorización en prácticas, políticas y cultura inclusiva
Todo el mundo es bienvenido	¿El primer contacto que las personas tienen con el centro escolar es acogedor?	<p>Participante 1 Yo me siento bien, los profesores de la escuela están atentos nos atiende bien, los profesores que tengo más contacto siempre me dan una buena acogida.</p> <p>Participante 2 Cuando venimos a ver a las guaguas somos bien recibidos.</p> <p>Participante 3 Cuando yo llegué la primera vez me dieron una buena acogía que yo tuve aquí, los niños participaban e incluían a los padres también, es favorable para los niños y padres de familia.</p> <p>Participante 4 Es acogedor por mis hijos han estudiado aquí tantos años</p> <p>Participante 5 Depende de los maestros, yo este año no he tenido una buena acogida con la maestra a veces está de buen humor, o a veces está brava.</p> <p>Participante 6 Nos han recibo amablemente</p> <p>Participante 7 Igual mí nos han recibido muy bien</p>	Es deber de la escuela acoger bien a las personas. Además, así las personas se sienten bien. Y siempre la primera impresión es la que manda	Continuar brindando un ambiente acogedor. Brindarnos la información necesaria. Continuar brindando un ambiente acogedor. Continuar brindando un ambiente acogedor. Debe cambiar la profesora en su actitud la manera de tratar a los niños Dialogar con los docentes y el padre de familia. Estar en constante diálogo con los docentes	Cultura inclusiva

Fuente: Elaboración propia

- c. Como tercer punto, el equipo investigador analizó las opiniones de los participantes y las sintetiza en una sola opinión que expresa la idea principal (redactada por el equipo). A esta técnica se la conoce como recorte de texto en el análisis cualitativo (Schettini y Cortazzo, 2015). A continuación, se presenta un ejemplo en la tabla 7.

Tabla 7.

Ejemplo del tercer grupo de matrices: recorte de texto, de las opiniones de los participantes

Indicadores tomados del Index For Inclusion	Preguntas tomadas del Index For Inclusion	Comentarios de los participantes	Reflexiones	Decisiones	Categorización en prácticas, políticas y cultura inclusiva
Todo el mundo es bienvenido	¿El primer contacto que las personas tienen con el centro escolar es acogedor?	El primer contacto que hemos tenido con las personas de la escuela es muy bueno, sin embargo, vale la pena hacer énfasis que unos pocos profesores son poco amables. Pero la mayoría sí.	Es deber de la escuela acoger bien a las personas. Además, así las personas se sienten bien. Y siempre la primera impresión es la que manda	Continuar brindando un ambiente acogedor. Brindarnos la información necesaria. Continuar brindando un ambiente acogedor. Continuar brindando un ambiente acogedor. Debe cambiar la profesora en su actitud la manera de tratar a los niños Dialogar con los docentes y el padre de familia. Estar en constante diálogo con los docentes	Cultura inclusiva

Fuente: Elaboración propia

- d. El equipo, categorizó la información en elementos prescindibles (P) e imprescindibles (I). Se presenta con un ejemplo en la tabla 8.

Tabla 8.

Ejemplo del cuarto grupo de matrices: recorte de texto, de las opiniones de los participantes

Indicador es tomados del Index For Inclusion	Preguntas tomadas del Index For Inclusion	Comentarios de los participantes	Clasificación en prescindibles (P) e imprescindibles (I)	Reflexiones	Decisiones	Categorización en prácticas, políticas y cultura inclusiva
Todo el mundo es bienvenido	¿El primer contacto que las personas tienen con el centro escolar es acogedor?	El primer contacto que hemos tenido con las personas de la escuela es muy bueno, sin embargo, vale la pena hacer énfasis que unos pocos profesores son poco amables. Pero la mayoría sí.	P	Es deber de la escuela acoger bien a las personas. Además, así las personas se sienten bien. Y siempre la primera impresión es la que manda	Continuar brindando un ambiente acogedor. Brindarnos la información necesaria. Continuar brindando un ambiente acogedor. Continuar brindando un ambiente acogedor. Debe cambiar la profesora en su actitud la manera de tratar a los niños Dialogar con los docentes y el padre de familia. Estar en constante diálogo con los docentes	Cultura Inclusiva
	¿El equipo educativo, los estudiantes y los padres/tutores se saludan mutuamente de manera	El equipo educativo si se saluda, aunque a veces lo hacen de manera hipócrita.	I	La educación y el respeto es la base para que se den buenas relaciones. Así que esto es algo que en una escuela	Enseñar a los hijos desde la casa que aprenda saludar a todas las personas Desde la casa dar buenos ejemplos, enseñar que	

educada y amable?	nunca debe faltar.	saluden educadamente entre los compañeros, docentes y personas que ingresa al centro educativo.
		Continuar el saludo por parte de los docentes
		Los docentes también deben enseñar el saludo en las aulas de clases.
		Motivar a los hijos en la casa para que saluden a las personas mayores, docentes, compañeros.
		Los docentes también deben enseñar el saludo en las aulas de clases.
		Como padres debemos motiva desde el hogar el saludo educado.

Fuente: Elaboración propia

- e. En este punto se elabora una nueva matriz, únicamente, con las preguntas imprescindibles. Con esta matriz se facilitó el análisis de los datos. Se describe con un ejemplo en la tabla 9.

Tabla 9.

Ejemplo del quinto grupo de matrices: clasificación en elementos prescindibles e imprescindibles

Indicadores tomados del Index For Inclusion	Preguntas tomadas del Index For Inclusion	Comentarios de los participantes	Clasificación en prescindibles (P) e imprescindibles (I)	Reflexiones	Decisiones	Categorización en prácticas, políticas y cultura inclusiva
Todo el mundo es bienvenido	¿El equipo educativo, los estudiantes y los padres/tutores se saludan mutuamente de manera educada y amable?	El equipo educativo si se saluda, aunque a veces lo hacen de manera hipócrita.	I	La educación y el respeto es la base para que se den buenas relaciones. Así que esto es algo que en una escuela nunca debe faltar.	Enseñar a los hijos desde la casa que aprenda saludar a todas las personas Desde la casa dar buenos ejemplos, enseñar que saluden educadamente entre los compañeros, docentes y personas que ingresa al centro educativo. Continuar el saludo por parte de los docentes Los docentes también deben enseñar el saludo en las aulas de clases. Motivar a los hijos en la casa para que saluden a las personas mayores, docentes, compañeros. Los docentes también deben enseñar el saludo en las aulas de clases.	Cultura Inclusiva

				Como padres debemos motiva desde el hogar el saludo educado.
¿Los padres/tutores y el equipo educativo se respetan mutuamente sin importar su clase o posición social?	Si existe respeto, aunque en ciertas ocasiones los profesores suelen ser groseros porque a lo mejor nosotros no les reclamamos de la mejor forma.	I	La educación y el respeto es la base para que se den buenas relaciones. Así que esto es algo que en una escuela nunca debe faltar. El estatus socioeconómico no tiene nada que ver con la educación.	Debemos conversar sobre temas y buscar las soluciones sin agredir a nadie de forma respetuosa. Buscar soluciones de manera respetuosa. Dialogar siempre con la docente y padre de familia. De conversar de parte a parte para solucionar los problemas de forma respetuosa. Continuar con el respeto, pero cuando tengamos dificultad debemos acudir a quién preguntar para solucionar.

Fuente: Elaboración propia

f. El equipo investigador agrupó todos los elementos imprescindibles de padres de familia, estudiantes y profesores en base a los tres indicadores propuestos en el *Index For Inclusion*. La información se reorganizó en tres grandes matrices: una matriz llamada cultura inclusiva, unas segundas matrices denominadas políticas inclusivas y una tercera matriz de prácticas inclusivas. Al finalizar estas matrices, el equipo ya tuvo las luces de cuáles podían ser las principales necesidades de la institución.

A continuación, se presenta un ejemplo en la tabla 10.

Tabla 10.

Ejemplo del sexto grupo de matrices: agrupamiento de los elementos imprescindibles de padres, estudiantes y profesores en base a los tres indicadores del Index For Inclusion

MATRIZ: CULTURA INCLUSIVA				
Participantes del grupo focal	Preguntas tomadas del Index For Inclusion	Comentarios de los participantes	Reflexiones	Decisiones
PADRES DE FAMILIA	¿El equipo educativo, los estudiantes y los padres/tutores se saludan mutuamente de manera educada y amable?	El quipo educativo si se saluda, aunque a veces lo hacen de manera hipócrita.	La educación y el respeto es la base para que se den buenas relaciones. Así que esto es algo que en una escuela nunca debe faltar.	Enseñar a los hijos desde la casa que aprenda saludar a todas las personas Desde la casa dar buenos ejemplos, enseñar que saluden educadamente entre los compañeros, docentes y personas que ingresa al centro educativo. Continuar el saludo por parte de los docentes Los docentes también deben enseñar el saludo en las aulas de clases. Motivar a los hijos en la casa para que saluden a las personas mayores, docentes, compañeros. Los docentes también deben enseñar el saludo en las aulas de clases. Como padres debemos motiva desde el hogar el saludo educado.
	¿Los padres/tutores y el equipo educativo se respetan mutuamente sin importar su clase o posición social?	Si existe respeto, aunque en ciertas ocasiones los profesores suelen ser groseros porque a lo mejor nosotros no les reclamamos de la mejor forma.	La educación y el respeto es la base para que se den buenas relaciones. Así que esto es algo que en una escuela nunca debe faltar. El estatus socioeconómico no tiene nada que ver con la educación.	Debemos conversar sobre temas y buscar las solucionar sin agredir a nadie de forma respetosa. Buscar soluciones de manera respetuosa Dialogar siempre con la docente y padre de familia. De conversar de parte a parte para solucionar los problemas de forma respetuosa. Continuar con el respeto, pero cuando tengamos dificultad debemos acudir a quién preguntar para solucionar.

Fuente: Elaboración propia

- g. El anexo anterior, fue validado por un nuevo grupo de expertos:
- Una docente de educación primaria, de sexo femenino, estudiante de una maestría en Educación Inclusiva.
 - Un investigador universitario, de sexo masculino, estudiante de educación básica.

Una vez finalizada la validación, el equipo acuerda clasificar por colores los elementos obtenidos hasta el momento:

- Verde los muy necesarios,
- Naranja los poco necesarios,
- Rojo los nada necesarios.

Se describe con un ejemplo en la tabla 11.

Tabla 11.
Ejemplo del séptimo grupo de matrices: semaforización de los elementos imprescindibles.

Participantes del grupo focal	Preguntas tomadas del Index For Inclusion	Comentarios de los participantes	Reflexiones	Decisiones
PADRES DE FAMILIA	¿Saben los padres/tutores cómo pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa?	Los padres no siempre sabemos cómo ayudar a nuestros hijos porque los contenidos a veces son complicados; pero siempre estamos pendientes. La profesora si sabe cómo ayudarles, pero a veces no lo hace.	Es necesario y obligación de la escuela que informen a los padres sobre el aprendizaje de sus hijos para que puedan apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa	Que la docente tenga paciencia y explique al padre de familia, al niño para que los comprenda que es de hacer el deber. Los docentes deben explicarnos cuando lo solicitamos. Darnos un tiempo con nuestros hijos para ayudar en sus aprendizajes y también nosotros aprendemos. Que continúe la docente ayudándome para yo poder ayudar a mi hijo. Yo sugiero que la docente tenga paciencia y explique cómo es de hacer el deber para poder ayudar en la casa. Pedir a los docentes que nos explique sobre el deber o trabajo para poderles ayudar.
	¿El equipo educativo, los estudiantes y	El equipo educativo si se saluda,	La educación y el respeto es la base para que se	Enseñar a los hijos desde la casa que aprenda

<p>los padres/tutores se saludan mutuamente de manera educada y amable?</p>	<p>aunque veces hacen manera hipócrita.</p>	<p>a den buenas relaciones. Así que esto es algo que en una escuela nunca debe faltar.</p>	<p>saludar a todos las personas Desde la casa dar buenos ejemplos, enseñar que saluden educadamente entre los compañeros, docentes y personas que ingresa al centro educativo. Continuar el saludo por parte de los docentes Los docentes también deben enseñar el saludo en las aulas de clases. Motivar a los hijos en la casa para que saluden a las personas mayores, docentes, compañeros. Los docentes también deben enseñar el saludo en las aulas de clases. Como padres debemos motiva desde el hogar el saludo educado.</p>
<p>¿Los padres/tutores y el equipo educativo se respetan mutuamente sin importar su clase o posición social?</p>	<p>Si existe respeto, aunque en ciertas ocasiones los profesores suelen ser groseros porque a lo mejor nosotros no les reclamamos de la mejor forma.</p>	<p>La educación y el respeto es la base para que se den buenas relaciones. Así que esto es algo que en una escuela nunca debe faltar. El estatus socioeconómico no tiene nada que ver con la educación.</p>	<p>Debemos conversar sobre temas y buscar las solucionar sin agredir a nadie de forma respetosa. Buscar soluciones de manera respetuosa Dialogar siempre con la docente y padre de familia. De conversar de parte a parte para solucionar los problemas de forma respetuosa. Continuar con el respeto, pero cuando tengamos dificultad debemos acudir a quién preguntar para solucionar.</p>

Fuente: Elaboración propia

- h. Se crea una nueva matriz, únicamente con los elementos muy necesarios (color verde). Estas matrices, nuevamente son validadas por los investigadores. Los datos se evidencian en el ejemplo de la tabla 12.

Tabla 12.

Ejemplo del octavo grupo de matrices: agrupamiento de los elementos muy necesarios.

Participantes del grupo focal	Preguntas tomadas del Index For Inclusion	Comentarios de los participantes	Reflexiones	Decisiones
PADRES DE FAMILIA	¿Saben los padres/tutores cómo pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa?	Los padres no siempre sabemos cómo ayudar a nuestros hijos porque los contenidos a veces son complicados; pero siempre estamos pendientes. La profesora sí sabe cómo ayudarles, pero a veces no lo hace.	Es necesario y obligación de la escuela que informen a los padres sobre el aprendizaje de sus hijos para que puedan apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa	Que la docente tenga paciencia y explique al padre de familia, al niño para que los comprenda que es de hacer el deber. Los docentes deben explicarnos cuando lo solicitamos. Darnos un tiempo con nuestros hijos para ayudar en sus aprendizajes y también nosotros aprendemos. Que continúe la docente ayudándome para yo poder ayudar a mi hijo. Yo sugiero que la docente tenga paciencia y explique cómo es de hacer el deber para poder ayudar en la casa. Pedir a los docentes que nos explique sobre el deber o trabajo para poderles ayudar.
	¿Se entiende que los derechos en muchas ocasiones no se respetan?	No se respeta, porque hay muchos niños que cuando no están en la escuela, los padres les mandan a trabajar.	Los derechos de las personas tienen que respetarse sean cual sean las circunstancias del caso.	Dar a conocer los derechos y que siempre deben respetar los suyos y de los demás. Ver personas preparadas para que enseñen sobre los derechos que siempre deben ser respetadas. Los maestros deben inculcar a los niños desde que inicia en el centro escolar a respetarse los derechos. Debemos inculcar valores a nuestros hijos para que tomen conciencia de respetar los derechos y de los demás. Como padres debemos enseñar los derechos y que deben siempre defender sus derechos y de los demás. Poner atención a nuestros hijos y conversar si en la escuela o en casa se respeta sus derechos.

Fuente: Elaboración propia

- i. Al finalizar esta fase; el equipo ya encontró una primera lista de las principales necesidades del centro educativo.

2. Segunda fase:

- a. Para iniciar esta segunda fase, el equipo revisa a profundidad los datos obtenidos hasta el momento. Agrupa los elementos que se relacionan entre sí, dando origen a categorías, cuyo nombre es dado por el equipo.
- b. Las categorías obtenidas fueron:
- *Para el elemento cultura inclusiva:* comunicación casa-escuela, respeto a los derechos humanos, oportunidades de participación y trato justo.
 - *Para el elemento políticas inclusivas:* manual de convivencia, departamento de consejería estudiantil (DECE), respeto a la diversidad y apoyo a los estudiantes con NEE.
 - *Para el elemento prácticas inclusivas:* disciplina, actividades extracurriculares, respeto a las diferencias y atención a la diversidad.

La información antes mencionada se muestra con un ejemplo en la tabla 13.

Tabla 13.

Ejemplo del noveno grupo de matrices: categorización final

MATRIZ: CULTURA INCLUSIVA			
Categoría	Necesidad	Reflexión	Decisiones
Comunicación casa – escuela	El equipo educativo no llega a conocer a los familiares que se hacen cargo de los estudiantes, aunque no sean sus padres/tutores	Es necesario que los profesores estemos en constante contacto con los padres de familia y que exista una buena comunicación.	La primera propuesta sería el que se va hacer cargo del estudiante firma un acta de compromiso que verdaderamente se comprometa a velar por el estudiantado, como docentes conocer a los padres de familia e incentivar para que sea parte de la institución. Crear correos, pero destinados a la educación. Concientiza a los padres que deben brindar la información necesaria y real. Concientizar a los padres de familia que debe estar involucrados en las actividades que se realizará durante el año lectivo. Crear correos o WhatsApp para enviar comunicados a los representantes legales. Vincularse con los representantes de los estudiantes, realizar una ficha de contactos de los representantes de padres de familia.
	No se llevan a cabo reuniones con los padres/tutores	Es necesario que los profesores estemos en constante contacto	Se debe llamar la atención al representante del estudiante debe ser puntual, mediante de una convocatoria decir la circunstancia que no pudo venir o multas.

para compartir información sobre los estudiantes y no solo para transmitirla del equipo educativo a los padres	con los padres de familia y que exista una buena comunicación.	Es un tema delicado, hay que ponerse en los zapatos en los padres de familia que no pueden asistir por diversas razones, pero también al padre de familia muy irresponsables, en la primera reunión se debe establecer quién van venir a representar al estudiante. Realizar acta compromisos con los padres de familia. También hacer reuniones pequeñas con los padres de familia de niños que tiene problemas y especificar los problemas que presentan, sacar aportes significativos. Enviar un comunicado para dialogar sobre su inasistencia y establecer compromisos. Hacer compromisos con los verdaderos representantes legales.
No saben los padres/tutores cómo pueden apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa	Es necesario y obligación de la escuela que informen a los padres sobre el aprendizaje de sus hijos para que puedan apoyar el aprendizaje de los estudiantes en casa	Que la docente tenga paciencia y explique al padre de familia, al niño para que los comprenda que es de hacer el deber. Los docentes deben explicarnos cuando lo solicitamos. Darnos un tiempo con nuestros hijos para ayudar en sus aprendizajes y también nosotros aprendemos. Que continúe la docente ayudándome para yo poder ayudar a mi hijo. Yo sugiero que la docente tenga paciencia y explique cómo es de hacer el deber para poder ayudar en la casa Pedir a los docentes que nos explique sobre el deber o trabajo para poderles ayudar.

Fuente: Elaboración propia

En este apartado, de análisis cualitativo, también se determinó las actitudes de los participantes. La observadora, registró las actitudes de los participantes, mediante el uso de un semáforo. Cuando las actitudes fueron buenas, se semaforizó de verde; cuando las actitudes fueron neutrales, se semaforizó de amarillo y cuando las actitudes fueron malas se señaló de rojo.

Para determinar las actitudes, el equipo investigador contabiliza la semaforización de cada sesión:

- *Padres de familia:* en seis sesiones la observadora semaforiza de verde y en dos de amarillo.
- *Estudiantes:* en seis sesiones la observadora semaforiza de verde y en dos de amarillo.
- *Profesores:* en seis sesiones la observadora semaforiza de verde y en dos de amarillo.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora” a partir de la aplicación del *Index For Inclusion*. A continuación se presenta los resultados encontrados en la tablas 14, 15 y 16.

Tabla 14.

Resultados para la dimensión: cultura inclusiva

Categoría	Necesidad	Reflexión	Decisiones
Comunicación casa – escuela	Pocas veces se conoce a los familiares de los estudiantes, pues no se llevan a cabo, o no asisten a reuniones donde se comparte información sobre los estudiantes y por ende no saben cómo apoyar el aprendizaje en casa.	La comunicación casa – escuela debe mejorar, pues es la mejor manera de apoyo al estudiante. Es importante mencionar que el compromiso debe ser por parte de la escuela y de la casa.	Por parte de los padres: firmar actas de compromiso para asistir a todas las reuniones que la escuela proponga. Y en el caso de que no asista se le multará. Y en el caso de que no asista, justificar y pedir una reunión extra. Por parte de la institución: crear correos electrónicos para difundir información. Los padres deben capacitarse en el uso del correo electrónico. Por parte de los docentes: Vincularse con los representantes de los estudiantes, explicar sobre los temas que se deben reforzar en casa, con paciencia y enviar tareas de refuerzo a casa.
Derechos	Es necesario que se respeten los derechos de los niños; pues muchos de ellos trabajan.	Los derechos de las personas tienen que respetarse sean cual sean las circunstancias del caso.	Brindar un taller, por parte de personas expertos en el tema sobre los derechos y deberes de los niños; de tal manera que se sensibilicen y reflexionen respecto al tema. Poner atención a nuestros hijos y conversar si en la escuela o en casa se respeta sus derechos.
Oportunidades de participación	No todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en las asambleas escolares y en las actuaciones musicales, de teatro y danza. Además, se exponen siempre los mejores trabajos.	Todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de participación sin importar las condiciones de cada persona.	Los docentes deben organizar actividades para que todos participen y el niño o niña se sienta bien.

Trato justo (bullying)	El equipo educativo no siempre está atento para intervenir en casos de bullying.	Debe existir más cuidado por parte de los profesores, porque el bullying se da cuando no hay presencia de un adulto.	El docente siempre debe estar pendiente de las conductas de los estudiantes. Además, se debe hacer una campaña en contra del bullying.
-------------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión cultura inclusiva; se determinó que el centro educativo tiene cuatro necesidades, relacionadas con la comunicación casa-escuela, los derechos humanos, las oportunidades de participación y el trato justo. El análisis de las decisiones propuestas por los participantes se enfoca en crear proyectos o actividades que garanticen que los padres y profesores tengan reuniones donde se puedan tratar los asuntos de los estudiantes, brindar un taller sobre derechos y deberes, organizar actividades donde todos puedan ser partícipes y crear una campaña a favor del buen trato.

Tabla 15.
Resultados para la dimensión: políticas inclusivas

POLÍTICAS INCLUSIVAS			
Categoría	Necesidad	Reflexión	Decisión
Manual de convivencia	El Reglamento de Convivencia del centro escolar no se aplica tanto a los adultos como a los estudiantes.	El código de convivencia debe estar dirigido a toda la comunidad educativa y no únicamente a los estudiantes.	Reestructurar el código de convivencia, de tal manera que pueda ser aplicado a toda la comunidad educativa. Socializar el código de convivencia, al inicio del año lectivo, a toda la comunidad educativa. Poner en práctica el código de convivencia.
Departamento de consejería estudiantil (DECE)	El centro escolar no cuenta con DECE para apoyar y atender los problemas de los estudiantes con o sin NEE. Además, es necesario que un equipo experto en inclusión motive a los niños con NEE.	Por ley, debe existir un DECE en los centros escolares; pues ellos, al ser psicólogos o especialistas pueden apoyarnos en la motivación a los niños con NEE que muchas de las veces se encuentran desmotivados.	Contratar un psicólogo o gestionar para que el ministerio nos brinde uno. Contratar un equipo de expertos que imparta un taller a los niños con NEE, enfocado en la motivación.
Respeto a la diversidad	Los estudiantes no pueden expresar libremente sus diferencias por miedo a burlas. Además, no	Se debe tener claro que todos somos diferentes y merecemos respeto. Una forma de respetar la diversidad es usar un	Realizar una campaña de sensibilización sobre la importancia del respeto a la diversidad y la importancia del uso del lenguaje apropiado

	se usa un lenguaje adecuado para nombrar a los estudiantes con NEE	lenguaje adecuado para nombrar a las NEE.	(enseñar las palabras correctas para nombrar a las NEE).
Apoyo a los estudiantes con NEE	No se utilizan los recursos para apoyar a los estudiantes clasificados como “con necesidades educativas especiales”, como apoyos que aumentan la capacidad del centro escolar para responder a la diversidad en general.	La diversidad debe ser considerada como una fortaleza y no como una debilidad.	Apoyar entre docentes actividades, seleccionar los recursos que serán útiles y contribuirán a un verdadero aprendizaje. Apoyarnos de otras instituciones que nos capaciten sobre los recursos que nos permitirá atender a las necesidades educativas especiales. Buscar otras instituciones como editoriales de textos que nos den talleres educativos y el uso de los recursos, que atienda a la diversidad. Gestionar o buscar apoyo en el distrito u otros centros educativos que apoyen con talleres para nosotros conocer sobre las discapacidades, necesidades y los recursos. Diseñar un proyecto de capacitación sobre la inclusión, recursos, barreras, estrategias y nos encaminemos a atender a la necesidad Gestionar a identidades que nos apoyen con los recursos necesarios y comprometer a los padres de familia que colaboren en la escuela como en el hogar

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión políticas inclusivas; se determinó que la institución tiene cuatro necesidades, relacionadas con el manual de convivencia, la ausencia de un departamento de consejería estudiantil, el respeto a la diversidad y el apoyo a los estudiantes con NEE. El análisis de las decisiones propuestas por los participantes se enfoca, principalmente, en reestructurar y socializar el código de convivencia, gestionar con varias instituciones, ya sean públicas o privadas para conseguir un psicólogo, impartir un taller a los niños con NEE enfocado en la motivación y apoyar y motivar a los docentes para que sus prácticas sean variadas y acorde a las necesidades de los estudiantes.

Tabla 16.
Resultados para la dimensión: prácticas inclusivas

PRÁCTICAS INCLUSIVAS			
Categoría	Necesidad	Reflexión	Decisión
Disciplina	El comportamiento de los alumnos y de los adultos en las clases no refleja una cultura escolar positiva basada en el respeto.	El respeto a la diversidad debe ser enseñado intencionalmente en las aulas de clase.	Sensibilizar al alumnado, de tal manera que entiendan que la buena disciplina es una forma de respeto. Realizar una campaña a favor de la disciplina. Los docentes deben trabajar, intencionalmente, en actividades que fomenten la disciplina.
Actividades extracurriculares	No se ayuda a los estudiantes a desarrollar un conjunto de actividades relacionadas con sus intereses personales fuera del centro escolar.	La escuela debe brindar actividades extracurriculares que complementen el aprendizaje.	Proponer academias de fútbol, bordado, cocina, etc., luego de la jornada de clase.
Respeto a las diferencias	El personal no muestra respeto y valora diferentes puntos de vista	El respeto es la base de la educación inclusiva. Y dentro de esta se encuentra el respeto a las distintas formas de pensamiento.	Al iniciar reuniones o juntas, se deben establecer normas de respeto que abarque el respeto a los diferentes puntos de vista.
Atención a la diversidad	Los estudiantes no reconocen que todo niño debe tener su momento de atención	Todos somos diferentes y por ende atención diferente. La sensibilización es lo más importante.	Se debe sensibilizar a los estudiantes, de tal manera que entiendan que todos somos diferentes y que existen algunos niños que necesitan más ayuda u atención de la profesora y que eso se debe respetar.

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión prácticas inclusivas; se determinó que la institución, nuevamente, tiene cuatro necesidades, relacionadas con la disciplina de los estudiantes, las actividades extracurriculares, el respeto a las diferencias y la atención a la diversidad. El análisis de las decisiones propuestas por los participantes se enfoca, principalmente, en realizar una campaña a favor de la buena disciplina, proponer actividades extracurriculares, establecer normas de respeto en las reuniones y sensibilizar a los estudiantes, de tal manera que entiendan que todos somos diferentes.

Finalmente; con respecto a las actitudes de los participantes; se encontró que las actitudes, tanto de padres, estudiantes y profesores fueron buenas. Fue notorio el interés que pusieron en cada una de las sesiones. Seguramente, los temas discutidos eran necesidades que deben ser tratadas de manera urgentes. En este punto es importante recalcar que la función y actitud de la mediadora pudo haber sido uno de los motivos de estas buenas actitudes.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora” a partir de la aplicación del *Index For Inclusion*; con el propósito de apoyar el proceso de implementación y desarrollo inclusivo.

La educación ecuatoriana, en la última década, ha atravesado por un proceso de cambios, mismos que buscan crear espacios que apoyen a la Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2011). Todos estos cambios han permitido que cada vez incrementemente el número de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociados o no a la discapacidad en escuelas o colegios de educación regular (Newman y Madaus, 2015).

Considerando estos parámetros se realizó esta investigación denominada: *Estudios de procesos inclusivos, una experiencia a partir de la aplicación del Index For Inclusion en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora”*, donde participaron padres de familia, estudiantes y profesores.

Las opiniones de los actores educativos antes mencionados (todas juntas y analizadas), en nuestro contexto, no han sido consideradas científicamente y por lo tanto se conoce de manera superficial las opiniones de los participantes.

De esta manera, por medio de este estudio se pudo percibir cuáles son las necesidades, reflexiones y toma de decisiones más importantes del centro educativo ya mencionado por parte de ocho padres de familia, seis estudiantes y ocho docentes.

Recordando que la investigación de los datos, fue mediante un análisis temático cualitativo, los resultados generales muestran que la Educación Inclusiva aún no está cimentada por completo en el centro; los participantes mencionaron que existen algunas prácticas que apoyan el proceso inclusivo.

Un estudio realizado en América del Sur, revelan que escuelas proponen y realizan prácticas inclusivas, pero, la Educación Inclusiva no se encuentra

implementada en su totalidad, esto se debe a la falta de compromiso hacia este modelo (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016). Según Tiwari, Das y Sharma (2015), el éxito de la Educación Inclusiva no solo depende de la instauración de prácticas inclusivas sino también de las políticas y culturas inclusivas que la institución implemente en sus planes institucionales.

Para Srivastava, De Boer y Pijl (2015), la ejecución de la Educación Inclusiva necesita el apoyo continuo, la participación y el compromiso de todos los actores educativos, pues es la única manera de que este modelo sea exitoso (Sharma, Loreman, y Macanawai, 2016).

Un estudio similar al nuestro en España reveló que cuando no existe el compromiso de toda la comunidad educativa, los procesos inclusivos no funcionan ni proyectan resultados esperados (Martínez, Rodríguez y Escarbajal, 2010).

Leyser y Kirk (2004), examinaron la Educación Inclusiva de un grupo de escuelas israelí; la respuesta mostró que existe apoyo a la filosofía de la Educación Inclusiva; sin embargo, publican que aun este modelo no está instituido en su totalidad; coincidiendo nuevamente con lo encontrado en nuestra investigación.

En este punto es importante recordar que las necesidades, reflexiones y decisiones se tomaron en base al manual *Index For Inclusion*, mismo que presenta tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015).

Con respecto a la dimensión cultura inclusiva:

La primera necesidad, es que pocas veces la escuela conoce a los familiares o representantes legales de los estudiantes. Al respecto, Purdy, Dunn y McClelland (2018), declaran que la relación entre docentes / directivos y padres de familia / representantes legales es de suma importancia para garantizar el proceso educativo de los estudiantes. Por lo general, esta relación se limita a la entrega de libretas, organización de alguna actividad o informes de mala conducta; no obstante, son muy pocas las ocasiones en la que estas reuniones tienen la finalidad de analizar la convivencia familiar, la relación entre padres, hijos y hermanos; la orientación necesaria para que desde casa se pueda apoyar el trabajo escolar, etc. (García-Bacete 2003).

Existen numerosas y contundentes razones para que exista una relación entre los padres de familia con el profesores (Cano y Casado, 2015). La primera, es que los estudiantes pasan muchas horas en la escuela (Simón, Giné y Echeita 2016), la segunda, es que la mayoría de experiencias de aprendizaje suceden dentro de la escuela y los padres deben estar al tanto de estas (Llevot y Bernard, 2015); y, en tercer lugar, vivimos en una sociedad que conllevan como principal consecuencia la pérdida de valores mismos que deben ser cultivados en el hogar y en la escuela en conjunto (Cano y Casado, 2015).

García y Rosel (2001), revisaron investigaciones de las relaciones casa-escuela, de las últimas décadas; y encontraron procesos familiares que afectaron la convivencia educativa; entre los que destacan: las expectativas de los niños y adolescentes, la orientación de los espacios de aprendizaje de la casa, las relaciones padres-hijos, la disciplina y la implicación de la familia en la ejecución de actividades tanto en la escuela como en la casa.

La reflexión expuesta para esta necesidad, fue que la comunicación casa-escuela debe mejorar, para brindar el apoyo necesario al estudiante; por ello es importante generar el compromiso tanto en la casa como de la escuela; al respecto, Carmona, García-Ruiz, Máiquez y Rodrigo (2019), manifiestan que el trabajo cooperativo de padres de familia y profesorado, permitirá encontrar soluciones para mejorar la educación; mediante coordinaciones mensuales, estrategias y las condiciones óptimas.

Las decisiones tomadas para esta necesidad fueron: firmar actas de compromiso para asistir a todas las reuniones, crear correos electrónicos para difundir información y vinculación de los docentes con los representantes. Ser conscientes que estas decisiones no son las únicas posibles y que no son fáciles de incorporar a los modos de actuar y pensar de los miembros educativos; por lo tanto, se debe hacer todo lo posible para que éstas se cumplan. Además, se cree que estas decisiones tienen la potencialidad de iniciar procesos de cambio.

La segunda necesidad, de la dimensión cultura inclusiva hace referencia al respetar los derechos de los niños; los participantes revelaron que muchos de ellos trabajan. El bienestar de los niños y adolescentes es uno de los objetivos del progreso

mundial (Flores y Jiménez, 2015). Los derechos son considerados un escudo protector para los niños, es fundamental protegerlos del hambre, del maltrato y del trabajo infantil (Pavez, 2016).

Con respecto a este último, a nivel mundial, es considerado una situación denigrante, que es urgente abolir (Maureira, 2002); los niños y adolescentes deben dedicarse a estudiar, pues de ellos depende el futuro de los países (Frasco-Zuker, 2016). En el campo, suele ser más común el trabajo infantil, de manera especial los trabajos domésticos, agrícolas y laborales; los padres aún tienen la creencia de que ellos de alguna manera deben aportar económicamente a la familia (Juárez y Re, 2015); lo cual probablemente es lo que sucedió en nuestro estudio, pues el centro educativo involucrado pertenece a una zona rural de la ciudad de Cuenca - Ecuador.

Con respecto a la reflexión de esta necesidad, se hace énfasis a que los derechos tienen que respetarse sin importar las circunstancias del caso; de acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, con sus siglas en inglés UNICEF, expresan que todos los niños, sin importar su sexo, cultura, condición social, color de piel, la lengua que hable, ni la condición social tienen derechos universales, mismos que deben ser respetados en todos los contextos del planeta (UNICEF, 2015).

Las decisiones tomadas para esta necesidad, se puede esquematizar, que los participantes aluden que se brinde un taller sobre el respeto de los derechos de los niños. En este sentido, se sugiere actividades que promueva la interacción de padres, profesores y directivos, en un espacio propicio para el diálogo, la reflexión y el debate de las experiencias, al mismo tiempo favorecer al logro de una coherencia, unidad y organización de las influencias educativas escuela-familia, elevando la preparación y estrechando el vínculo entre los actores; para crear relaciones abiertas y afectivas (Prats, Torres, Oberst y Carbonell, 2018).

La tercera necesidad para esta dimensión es que todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de participación. El primer paso para lograr este aspecto, es que los docentes y directivos reflexionen sobre sus propios estereotipos sobre la diversidad; también reconocer el papel que tienen como educadores y formadores de valores (Balongo y Mérida, 2016). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, enuncian que las escuelas deben

brindar las mismas oportunidades de participación a todo el estudiantado; con un mayor nivel de equidad (UNESCO, 2005). Esta equidad implica avanzar hacia la creación de instituciones educativas que eduquen en la diversidad y para la diversidad; y que esta se entienda como una oportunidad de enriquecimiento y de mejora de la calidad de la educación (UNESCO, 2009).

El principio dominante de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrado en Salamanca en el año de 1994, declara que todas las escuelas, a nivel mundial, tienen la obligación de acoger a todos los estudiantes, y ofertar las mismas oportunidades de participación, independientemente de sus condiciones sociales, personales y culturales; lo cual se convirtió en uno de los principales retos de los sistemas educativos (UNESCO, 1994).

Los participantes reflexionaron con una idea similar a lo mencionado en el párrafo anterior, proponen que todos los estudiantes tendrán las mismas oportunidades de participación sin importar las condiciones de cada persona; aspecto que ya fue discutido en las líneas anteriores.

Las decisiones propuestas se sintetizan en la idea que los docentes organicen actividades, que promuevan la participación estudiantil. Al respecto, Blanchard y Muzás (2007), señalan que todas las reformas educativas, macro, meso y micro planificaciones deben incluir acciones que respondan a la diversidad y NEE del alumnado. En los países del MERCOSUR, se ha realizado un proceso de capacitación docente referente a este aspecto, sin embargo, no existen cambios significativos en la práctica pedagógica, pues los docentes enuncian mayor trabajo para ellos (Ministerio de Educación de Brasil, 2017).

La última necesidad expuesta para la dimensión cultura inclusiva, se refiere a que el equipo educativo debe estar atento e intervenir oportunamente en los casos de bullying. El bullying es un problema que afecta psicológica y físicamente a las personas; se da en un mayor porcentaje en escuelas y colegios; por tal motivo, las instituciones deben tener protocolos a seguir en el caso de que esto suceda (Cerezo, Calvo, Piñero y Monjas 2015). Un estudio realizado por Pérez (2016), reveló que los docentes comprometidos con su profesión, formados con valores éticos y sociales; y

la lucha constante para que el bullying disminuya, pues actúan precoz y oportunamente.

La reflexión elaborada para esta necesidad, alude el cuidado por parte de los profesores, porque el bullying se da cuando no hay presencia de un adulto. En efecto, ante la presencia de un adulto, los casos de bullying disminuyen (Wang, Brittain, McDougal y Vaillancourt, 2016).

Contreras, Elacqua, Martínez y Miranda (2016), expresan que los adultos, en los centros educativos no pueden descuidar a sus estudiantes, estar atentos a los comportamientos; muchas de las veces el bullying se esconde atrás del sufrimiento silencioso. Las decisiones de los participantes de nuestro estudio coinciden con lo mencionado por los autores anteriores; al mismo tiempo se debe hacer una campaña en contra del bullying.

Con respecto a la dimensión políticas inclusivas:

La primera necesidad encontrada es que el Código de Convivencia de la escuela, no se aplica a toda la comunidad. Este documento debe ser elaborado por representantes de toda la comunidad educativa (Medina, Aguirre y Franco, 2016). Es un acuerdo entre los miembros que intervienen en el centro, en el cual se establecen normas de convivencia, medidas de solución de problemas y compromisos (Puyol Alcívar, López y Guamán, 2018). La Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, ostenta que debe ser aplicado a todos los actores educativos (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y personal administrativo) (Ministerio de Educación, 2011). En el caso de que no se aplique, están en todo el derecho de hacer un llamado de atención a los respectivos actores (Boy, 2017).

La reflexión que los participantes plantearon en el Código de Convivencia, tiene como misión estar dirigido a toda la comunidad educativa y no únicamente a los estudiantes. La armonía de toda la institución educativa, garantiza aprendizajes de calidad a través de ambientes agradables y seguros (Cerdeira, Pérez, Elipe, Casas y Del Rey, 2019).

Las decisiones propuestas por los participantes, hace énfasis en reestructurar el Código de Convivencia, socializarlo y ponerlo en práctica. Macías (2019), expone

que el documento debe ser entregado y socializado con toda la comunidad, caso contrario no tendría sentido su elaboración.

El centro educativo participante no cuenta con Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para apoyar y atender los problemas de los estudiantes; convirtiéndose en la segunda necesidad de la dimensión política. El DECE es el departamento responsable de la atención integral de los alumnos (García y Chancai, 2016). El propósito del DECE es hacer el seguimiento de los estudiantes, brindar apoyo psicoeducativo, psicológico y emocional, en concordancia con el marco legal vigente (Ministerio de Educación, 2013). El contexto educativo reconoce la importancia del DECE; hoy en día, muchos estudiantes necesitan apoyo profesional; además el departamento contribuye al desarrollo de competencias psicosociales y emocionales en la escuela, ayuda a guiar, mediar problemas para llegar hacia resultados óptimos (Rodríguez, Loor y Durán, 2018).

La reflexión que los participantes manifiestan, se centra en que, por ley, es necesario la existencia de un DECE en los centros escolares; pues ellos, al ser psicólogos o especialistas apoyan en la motivación de los niños con NEE que muchas de las veces se encuentran desmotivados.

El Ministerio de Educación (2013), revela que por cada 300 estudiantes debe existir un psicólogo que apoye a los estudiantes. En el caso de que en la institución existan menos de 300 estudiantes, el DECE de la escuela más cercana se encargará de la institución. En este punto es importante mencionar las decisiones tomadas por los participantes, misma que concluyen en contratar un profesional (psicólogo) que atienda las necesidades de los estudiantes. Teniendo en cuenta que la institución tiene aproximadamente 300 estudiantes, lo más adecuado sería gestionar con la escuela más cercana, para que se encarguen de los casos específicos; sin embargo, se cree que, al ser una institución pública, el estado debe responder por esta necesidad y no ser los padres quienes contraten y paguen un profesional externo.

La tercera necesidad refiere que en la comunidad educativa no usa un lenguaje adecuado para nombrar a los estudiantes con NEE o discapacidad. Un estudio realizado por Yupanqui, González, Llancahuén, Quilodrán y Toledo (2016), reveló que un alto porcentaje de la población educativa usa un lenguaje discriminatorio y

nada inclusivo. El uso del lenguaje no inclusivo repercute en las relaciones personales y en la convivencia escolar (Yupanqui et al., 2016), además viola los derechos humanos de niños y adolescentes con NEE o discapacidad (Borja, 2018).

Dentro de los principios de la Educación Inclusiva está la eliminación de los términos sordo, minusválido, mongólico, etc., debido que estos, se han convertido en una barrera social (Yada, Tolvanen y Savolainen, 2018). Es fundamental hablar y utilizar un lenguaje adecuado, que respete a la diversidad; porque el respeto es la base de una sociedad inclusiva, que permitirá mejorar día a día. Por otro lado, Sczesny, Moser y Wood (2015), sugieren que estas limitaciones sociales se deben combatir desde los educandos en edades tempranas.

La reflexión de esta necesidad es, entender que todos somos diferentes y merecemos respeto. Con relación a las decisiones, proponen la ejecución de una campaña de sensibilización sobre la importancia del respeto a la diversidad y el uso de un lenguaje inclusivo. Investigaciones han demostrado que personas sensibilizadas hacia la discapacidad y hacia el lenguaje inclusivo, muestran mejores actitudes, igualmente usar los términos correctos, aceptan sus características y proporcionan el apoyo necesario (Martín, Pradas y Navarro, 2018). Se ha confirmado que los programas de sensibilización permiten superar los prejuicios y mitos sobre la población con NEE o discapacidad (Mendioroz, Rivera y Aguilera, 2019).

La cuarta y última necesidad de esta dimensión, destaca que la institución no utiliza los recursos para apoyar a los estudiantes identificados con NEE. Un buen docente inclusivo, maneja todo tipo de métodos, estrategias y materiales para apoyar a sus educandos; sin la necesidad que alguien se lo diga o proporcione (Robinson, 2017).

En este punto se da énfasis a la reflexión propuesta por los participantes, la diversidad debe ser considerada como una fortaleza y no como una debilidad. Una fortaleza, sensibiliza al profesores a sentirse más comprometidos con la educación de sus estudiantes (Lai, Li, Ji, Wong y Lo, 2016), al mencionar responsabilidad se está hablando del uso de recursos didácticos, métodos y estrategias.

Con respecto a las decisiones tomadas, se puede resumir en el apoyo y capacitación al profesorado, mediante la gestión talleres y redes de trabajo

institucionales. Fernández (2013), manifiestan que dentro de las competencias del docente de educación inclusiva se encuentra la autogestión, las redes de trabajo cooperativo, la iniciativa propia, la auto-capacitación, entre otros.

Con respecto a la dimensión prácticas inclusivas:

La primera necesidad señala el comportamiento de los educandos y de los adultos en las clases no refleja una cultura escolar positiva basada en el respeto a la diversidad. El respeto a la diversidad en la escuela es un requisito básico y una exigencia de los sistemas educativos a nivel mundial (Batallán y Campanini, 2007). Se reconoce que la complejidad de la diversidad genera incertidumbre y desconcierto en las escuelas y que, en la mayoría de los casos se tienen más preguntas que respuestas; pero, no se puede obviar este gran desafío del derecho a aprender y ser respetado (García, 2019). Formar con y desde la diversidad significa acompañar, planificar y enseñar de diferentes maneras (según cada necesidad) y más aún adquirir capacidad para respetar al otro (alumno, padre, docente, director); al mismo tiempo valorarlo (Salazar, Castellanos, Amador, Marín y Menjura, 2012).

La siguiente frase se refiere a la reflexión de los participantes, la diversidad debe ser enseñada intencionalmente en las aulas de clase. Goldson (2018), comenta que el respeto es uno de los valores más necesarios e importantes que la escuela debe cultivar. El respeto es el cimiento sobre el que se estructuran las buenas relaciones; por ello, es esencial que la escuela desarrollen espacios donde se enseñe de manera intencional este valor, pues es la única manera de garantizar una sana y armónica convivencia dentro de la comunidad educativa y de la sociedad en general (Cárdenas y Aguilar, 2015).

Nuevamente, los participantes proponen hacer talleres de sensibilización y campañas a favor del respeto y la disciplina, tema que ya fue discutido con anterioridad; también sugieren que el equipo docente trabajen intencionalmente, en actividades que se fomente la disciplina y el respeto. Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent (2018), en uno de sus estudios implementaron un programa donde se trabajó intencional, cuyo objetivo era fomentar el respeto en la escuela; los resultados encontrados revelaron que este grupo de estudiantes adquirieron herramientas

socioemocionales que impulsaron el respeto hacia la diversidad; asimismo de mejores relaciones interpersonales.

La segunda necesidad de esta dimensión, se refiere a que los estudiantes no reciben ayuda para desarrollar actividades extracurriculares relacionadas con sus intereses personales. Los centros educativos deben fortalecer las destrezas y aptitudes que poseen los educandos, como deporte, teatro, idiomas, música y el arte son acciones que los estudiantes deben practicar fuera de la jornada pedagógica (Carmona, Sánchez y Bakieva, 2011).

Las actividades extracurriculares deben ser parte de la vida cotidiana de los niños y adolescentes (Cladellas, Clariana, Badia, y Gotzens, 2013). Es importante recalcar la práctica de estas destrezas, pero no sobrecargar al estudiante (Cladellas et al., 2013). Investigaciones acerca del tema, demuestran que el estudiantado que ejecuta alguna actividad extracurricular, presentan mejores niveles de salud, su personalidad es más extrovertida, son muy sociables, aprenden a trabajar en equipo, fomentan la capacidad de organización, se divierten y mejoran sus competencias motrices y emocionales (Motos y Benlliure, 2018).

Las reflexiones y decisiones propuestas por los participantes se centran que la escuela fomente actividades extracurriculares (fútbol, bordado, danza, arte y gastronomía) que complementen el aprendizaje. En efecto; varios estudios sugieren que los programas o proyectos institucionales, estén destinados a desarrollar actividades después de la jornada laboral (Codina, Pestana, Castillo y Balaguer, 2016).

Este estudio también reveló que existe la necesidad de que el personal docente respete los diferentes puntos de vista y opiniones que siempre serán diferentes a las de los otros (Rodríguez-Burgos, Martínez-Cárdenas y Rodríguez-Serpa, 2017). Esto debe ser considerado como algo común, pues sabemos, todas las personas son distintas (Arias, Carreño y Mariño, 2016). Las formas de actuar y de pensar, dependen, muchas de las veces de los modelos de crianza, y estas deben ser respetadas, siempre y cuando no lastimen la integridad de otras personas (Vázquez, 2015). Tener diferentes puntos de vista, es el reflejo de las formas de pensar y de ver la realidad (Rodríguez-Burgos, Martínez-Cárdenas y Rodríguez-Serpa, 2017); día a día, las personas se encuentran con opiniones con las que no están de acuerdo, sin embargo, se deben tener los

argumentos necesarios para discutir y respetar las opiniones de los demás (García y Carrillo, 2017).

La reflexión para esta necesidad fue que el respeto es la base de la educación inclusiva. Para poder educar, el pilar fundamental es el respeto (Arias, Carreño, y Mariño, 2016). Estudios manifiestan que los educadores deben estar conscientes de la importancia de valorar adecuadamente las opiniones de los demás; deben entender que su profesión va más allá de la transmisión de conocimientos; en este momento también es necesario recordar que el respeto a las diversas formas de pensar y opinar debe darse entre todos los actores educativos (Vázquez, 2015). Por todo lo antes mencionado; las decisiones de los participantes fueron que, al iniciar juntas o reuniones, se establezcan normas de respeto hacia las opiniones de los demás.

La cuarta y última necesidad para la dimensión de prácticas inclusivas, es que los no reconocen que todo niño debe tener su momento de atención. Al respecto, estudios revelan que los niños que desde edades tempranas han sido sensibilizados hacia la diversidad, muestran mejores actitudes hacia el modelo inclusivo, pues, al contrario, niños que han sido poco expuestos a modelos inclusivos, muestran actitudes de rechazo (Drogan y Perner, 2015), lo que posiblemente es lo que sucede en nuestra investigación. Es por esto que la reflexión de los participantes se centra en entender que todos somos diferentes, por lo tanto, también tenemos diferentes formas de aprender. Como decisión se sugiere que se sensibilice a los estudiantes; aspecto que ya fue discutido con anterioridad.

Un último factor que vale la pena discutir es la actitud positiva que mostraron los integrantes de los tres grupos focales. La actitud es una posición que evalúa un fenómeno y que permite actuar de determinadas maneras en diferentes situaciones. (Madriaga, Huguet, Janés y Lapresta, 2015); por lo tanto, actuar positivamente a favor de la educación inclusiva podría ser considerada una forma de apoyar el modelo.

CONCLUSIONES

Se evidencia la necesidad de una mayor integración de los padres de familia en el proceso educativo, de modo que se fortalezca el trabajo conjunto para una mayor atención a las necesidades específicas de todos los estudiantes, presenten o no una discapacidad, pero, especialmente en aquellos casos de estudiantes con NEE se requiere que el docente mantenga comunicación permanente con los padres de familia y sirva de guía para que en el hogar se pueda continuar con el sistema de trabajo. Los padres de familia insisten en la importancia de contar con docentes con cualidades de paciencia, empatía, colaboración, asertividad y trabajo en equipo.

Los resultados permiten observar la falta de capacitación docente en temas de inclusión, especialmente en la generación de recursos educativos y el planteamiento de estrategias en el marco de un currículo inclusivo, resaltando la necesidad de contar con un plan de formación docente que sea impulsado por la institución educativa y desde el mismo Ministerio de Educación, en tanto que, no se puede llevar a la práctica la inclusión sino se cuenta con la formación adecuada.

El desafío que enfrentan los países a nivel internacional y local es ofertar una educación de calidad para todos, a través de un enfoque inclusivo, lo que exige una mirada holística del sistema educativo. Para ello, la literatura revisada en el presente estudio, así como la experiencia docente y los resultados encontrados en el mismo, permiten concluir que es trascendental eliminar la homogeneidad en el salón de clases, las actitudes discriminatorias y excluyentes que no apoyan al aprendizaje.

Desde el punto de vista de las políticas inclusivas, se identifica falencias en el abordaje de la inclusión, por ello, es importante dar cumplimiento a las normativas vigentes en el centro educativo para una educación que satisfaga las necesidades del aprendizaje. La ética docente, el compromiso de las familias y el trabajo cooperativo en conjunto orientarán a la exploración de los talentos de los educandos, como clave para logra el éxito en los procesos inclusivos a nivel de la educación.

Es fundamental empezar por un cambio de actitud en todos los actores educativos para generar actitudes de cambio, plantear alternativas de solución con una mentalidad abierta y flexible en beneficio de los logros de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad en la educación

regular; en general, implementar una cultura de inclusión en la escuela en donde todos los actores estén comprometidos.

Es importante considerar futuras líneas de investigación, para que el estudio pueda ser una contribución al diagnóstico del sistema educativo del Ecuador, convirtiéndose en una guía de orientación para determinar los procesos inclusivos, que promueva la creación de planes o proyectos de mejora en beneficio de toda la población estudiantil.

El personal docente y el líder educativo serán los encargados en crear espacios de convivencia armónica, respeto, aceptación y valoración en la igualdad de oportunidades a la diversidad estudiantil dentro y fuera del salón de clases, además involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su representado en el hogar y en el centro escolar, con la finalidad generar un trabajo cooperativo y participativo, a través de la generación de espacios como una escuela de padres, talleres comunitarios, sesiones de socialización, entre otros.

Planificar y desarrollar actividades reales, recreativas y significativas que promueva la participación de todo el alumnado con o sin necesidades educativas especiales asociadas o no la discapacidad, mediante estrategias, herramientas y recursos pedagógicos que permitan una educación inclusiva en todos los niveles educativos, para lo cual, el docente puede implementar juegos que en todos los estudiantes puedan tener el mismo desenvolvimiento, o en su defecto, procurando actividades en que sea posible la ayuda de unos con otros.

Desde la academia, se debe apoyar al sistema educativo para que se construya un modelo inclusivo verdadero y viable, que garantice el íntegro cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, que muchas de las veces son violadas y que no siempre pueden ejercerse. En este sentido, tiene un papel muy importante la realización de estudios de este tipo, desde la formación universitaria de todos aquellos futuros profesionales enmarcados en el área educativa, de manera que se conviertan en profesionales conocedores de la inclusión desde la teoría, pero también con actitud de inclusión y preparados para llevarla a la práctica.

La implementación de buenas prácticas inclusivas en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora” beneficiará a las familias, a los niños, a la institución

y por ende a la sociedad en general. Es necesario que las autoridades atiendan las decisiones propuestas en esta investigación, siendo conscientes de que todo será para mejorar la calidad educativa. Además, todos los actores deben empoderarse del modelo inclusivo y empezar por pequeños cambios, que en un futuro se convertirán en grandes cambios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (34), 101-119.
- Abbott, S., y Mcconkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 10(3), 275-287.
- Abdala, E. (2002). Jóvenes, educación y empleo en América Latina. *Papeles de población*, 8(33), 223-238.
- Abreu, J. (2015). Análisis al Método de la Investigación. *Daena: International journal of good conscience*, 10(1), 205-214.
- Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: El problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, (20), 93-105.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ardilla, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.
- Arias, C., Carreño, G., y Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-261.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22(3), 1-26.
- Arocena, R., y Sutz, J. (2009). Sistemas de innovación e inclusión social. *Pensamiento Iberoamericano*, 5(2), 99-120.

- Azorín, C., y Arnaiz, M., y Maquilón, J. (2018). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Azuero, A. (2011). Capital Social e Inclusión Social: algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración*, 25(41), 151-168.
- Balongo, E., y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38(152), 146-162.
- Batallán, G., y Campanini, S. (2007). El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 16, 159-174.
- Batista, D., Vázquez-Ramos, V., Da Costa, C., y López-Arellano, O. (2019). Accesibilidad: revisión sobre niños y niñas con discapacidad en Brasil-Perú-Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-20.
- Battaner, E. (2012). *Lenguas y signos: influencia francesa en la Escuela Española de Sordomudos de Lorenzo Hervás y Panduro*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Elena_Battaner_Moro/publication/294893071_Lenguas_y_signos_Influencia_francesa_en_la_Escuela_Espanola_de_Sordomudos_de_Lorenzo_Hervas_y_Panduro/links/56c6ddfc08ae408dfe4f176c/Lenguas-y-signos-Influencia-francesa-en-la-Escuela-Espanola-de-Sordomudos-de-Lorenzo-Hervas-y-Panduro.pdf
- Beltrán, A., y Linares, M. (2017). La escuela especial Nueva Creación en Sancti Spíritus. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 2(3), 8-13.
- Berrios, O., Corretjé, J., y Núñez, F. (2019). *Voces, monográfico sobre educación inclusiva. Reportaje: dos historias de educación inclusiva*. Recuperado de <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/436b.pdf>

- Blanco, R. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación Educativa*, (18), 46 -59.
- Blanchard, M., y Muzás, M. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad en el aula*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. (Index For Inclusion)*. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index For Inclusion)*. Recuperado de https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf.
- Borja, G. (2018). El uso del lenguaje sexista: Una mirada desde la academia. *Revista Ciencias Sociales*, 1(40), 249-257.
- Boroson, B. (2017). Inclusive Education: Lessons from History. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23.
- Boy, M. (2017). Espacios en disputa: tensiones en torno a la reforma del Código de Convivencia. Ciudad de Buenos Aires (2004). *Espacialidades. Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura*, 7(1), 100-125.
- Boyle, C., y Sharma, U. (2015). Inclusive education-worldly views? *Support for learning*, 30(1), 2-3.
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-26.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1), 77-89.
- Buss, M., López, M., Rutz, A., Coelho, S., De Olivera, I., y Mikla, M. (2013). Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 75-78.
- Calderón, M. (2014). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Revista de Educación*, 21(40), 43-58.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education. *Páginas de educación*, 6(1), 1-22.
- Calvo, M., y Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 17-30.
- Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La participación Familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Cano, R., y Casado, M. (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.
- Capano, A., González, M., y Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413-444.
- Cárdenas, B., y Aguilar, M. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186.
- Carmona, C., Sánchez, P., y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Carmona, J., García-Ruíz, M., Máiquez, L., y Rodrigo, J. (2019). El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de

- etnia gitana. Una revisión sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348.
- Carreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85.
- Casado, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista Educación Inclusiva*, 5(2), 141-154.
- Casanova, M. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42-54.
- Castillo, C. (2015). La educación Inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), 1-33.
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- Castillo, M., y Gamboa, R. (2013). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 55-69.
- Castro, P., González, C., Álvarez, E., Álvarez, M., y Campo, M. (2017). Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala. *Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 27-40.
- CEPAL. (2010). *Panorama Social en América Latina. Cap. 2. La educación frente a la reproducción de la desigualdad y la exclusión: Situación y desafíos en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL. (2012). *Panorama Social de América Latina*. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Documents/UDA/Marco%20Te%C3%B3rico/CEPAL%202012%20Panorama%20Social%20de%20America%20Latina.pdf
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J., y Del Rey, R. (2019). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among Primary Education Students. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52.

- Cerdá, M., y Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Cerezo, F., Calvo, A., Piñero, E., y Monjas, M. (2015). *La violencia en las relaciones entre escolares. Claves para entender, evaluar e intervenir en bullying*. Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Cladellas, R., Clariana, M., Badia, M., y Gotzens, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 87-97.
- Codina, N., Pestana, J., Castillo, I., y Balaguer, I. (2016). “Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte”: Un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(1), 233-242.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 47-66.
- CONADIS. (2014). *Agenda Nacional para la igualdad en discapacidades 2013-2017*. Recuperado de <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>
- CONADIS. (2019). *Resumen estadístico de discapacidad*. Recuperado de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2019/08/Resumen-estad%C3%ADstico-de-discapacidad.pdf>
- Contreras, D., Elacqua, G., Martínez, M., y Miranda, Á. (2016). Bullying, identity and school performance: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 51, 147-162.
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en Contexto*, 2(3), 56-78.

- Cortina, M., García, M., y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57-64.
- Crisol, E., Martínez, J., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 254-270.
- Crosso, C. (2014). *El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva*. Recuperado de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/413/Art_CrossoC_DerechoEducacionPersonas_2010.pdf?sequence=1
- Cruz-Ortiz, M., Pérez-Rodríguez, M., Jenaro-Río, C., Sevilla-Santo, D., y Cruz-Ortiz, S. (2016). When differences do not matter: inclusion in a Mexican primary school / Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una escuela primaria mexicana. *Cultura y Educación*, 28(1), 72-98.
- Da Silveira, D., Colomé, C., Heck, T., Da Silva, M., y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75.
- Day, T., y Prunty, A. (2015). Responding to the challenges of inclusion in Irish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 237-252.
- De Boer, A., Jan, S., y Minnaert, A. (2009). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A., y Romero, J. (2015). El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de Concepciones sobre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. *Revista Paradigma*, 36(2), 49-73.
- Del Valle, I., Soler, M., y Parra, D. (2017). Estudio sobre la influencia de las prácticas educativas no inclusivas y el fracaso escolar. *Calidad de vida y salud*, 10(2), 92-110.

- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum. Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
- Díaz, S., Díaz, M., Barrio, L., y Rodríguez, Y. (2016). Texto de para funciones en sistema braille para pacientes ciegos y de baja visión. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 20(2), 188-197.
- Drogan, R., y Perner, D. (2015). Facilitating Systems of Support. *Including Learners with Low-Incidence Disabilities*, 5(7), 89-110.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrima. *Aula Abierta*, (46), 17-24.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, (41), 67-98.
- Echeita, G., y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. *Tratado sobre Discapacidad*, 1103-1134.

- Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, M. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, (55), 85-105.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education*, 4(2), 153-162.
- Fernández, C., Fiuza, M., y Zabalza M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 172-191.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Figueroa, I., y Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Filippi, C. (2015). Dos realidades a comparar: Italia y España. La inclusión escolar y social de las personas con discapacidad. *Revista Internacional sobre diversidad e identidad en la educación*, 2(1), 43-52.
- Flores, G., y Jiménez, M. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 116-131.
- Flores, S., Jiménez, A., Castellanos, W., Alger, J., Zúñiga, L., Gonzales, M., Maradiaga, M., y Sierra, M. (2015). Prevalencia de discapacidad y sus

características en población de 18 a 65 años de edad, Honduras, Centro América, 2013-2014. *Revista Médica de Honduras*, 83(2), 7-17.

Frasco-Zuker, L. (2016). Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1205-1216.

García, A. (2013). Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid, España.

García, A., y Chancai, A. (2016). La consejería estudiantil y la convivencia educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 108-118.

García, C., y Carrillo, M. (2017). Significados, obstáculos y formas de Construcción: la paz desde los estudiantes universitarios. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (1), 222-241.

García, F., y Rosel, J. (2001). Family and personal correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 88(2), 533-547.

García, G., y Demichelis, R. (2017). Un modelo para la educación global y transformadora, incluyente de la infancia con discapacidad. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (11), 89-106.

García, I. (2019). Educar para la diversidad y con responsabilidad social en escuelas inclusivas. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC.*, 4(1), 7-40.

García, R., Molina, S., Grande, L., y Buslón, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Toda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115-132.

García-Bacete, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.

- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742.
- Garzón, P., Calvo, M., y Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, (35), 13-37.
- Goldson, D. (2018). Showing respect in school: what does it mean? *Reflective Practice*, 19(5), 586-598.
- González, D., y Stang, F. (2014). *Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo: la necesidad de información para políticas y programas*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37634/np99067132_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 125-135.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263.
- Grigorenko, E. (2001). Developmental Dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 91-125.

- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias pedagógicas*, (31), 83-96.
- Gutiérrez, M., Martín, M., y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Hall, E. (2005). The entangled geographies of social exclusion/inclusion for people with learning disabilities. *Health and place*, 11(2), 107-115.
- Hancock, M., Amankwaa, L., Revell, M., y Mueller, D. (2016). Focus group data saturation: A new approach to data analysis. *The Qualitative Report*, 21(11), 2124-2130.
- Harvey, M., Yssel, N., Bauserman, A., y Merbler, J. (2008). Pre-service teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher- training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- Heredia, J., y Durán, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 25-40.
- Hernández, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Jolley, E., Lynch, P., Virendrakumar, B., Rowe, S., y Schmidt, E. (2018). Education and social inclusion of people with disabilities in five countries in West Africa: a literature review. *Disability and rehabilitation*, 40(22), 2704-2712.
- Juárez, S., y Re, D. (2015). El trabajo infantil rural en México y Argentina. El caso de dos complejos agroindustriales. *Sociedad y economía*, (29), 91-106.

- Kazmi, F., y Pervez, T. (2010). Identification of learning difficulties among children studying in public sector schools. *Journal of Behavioural Sciences*, 20, 67-85.
- Kelly, N., y Antonio, A. (2016). Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education*, 56, 138-149.
- Kiss, M., Kotsis, A., y Kun, A. (2014). The relationship between intelligence, emotional intelligence, personality styles and academic success. *Business Education & Accreditation*, 6(2), 23-34.
- Lai, F., Li, E., Ji, M., Wong, W., y Lo, S. (2016). What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy? *Teaching and Teacher Education*, 59, 338-346.
- Lan, V. (2013). Secondary pupils' perceptions and experiences towards studying in an inclusive classroom. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 39-60.
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27.
- Leiva, J., y Gómez, M. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Leyser, Y., y Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 175-188.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.

- Lugo, M., Kelly, V., y Schurmann, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1:1. *Revista Científica de Tecnología Educativa*, 1(1), 31-42.
- Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Llerena, O., y Salinas, C. (2018). *Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.pedagogs.cat/doc/Inclusioneducativa.pdf>.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
- Llorens, A. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de recerca*, (17), 209-228.
- Macías, J. (2019). Promoting Peaceful Coexistence in Schools: An Important Role for Educators. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 85(1), 9-17.
- Madriaga, M., Huguet, Á., Janés, J., y Lapresta, C. (2015). Can language attitudes be improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 331-345.
- Mamas, C., y Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 217-226.
- Marion, I. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford- Estados Unidos, University press on demand.
- Martín, E. (2010). La Educación Especial. *Pedagogía Magna*, (5), 71-79.

- Martín, P., Pradas, S., y Navarro, E. (2018). Estudio de la Aplicación de Programas de Alto Rendimiento para alumnos con altas Capacidades. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(45), 447-476.
- Martin, S., y Yeon, D. (2018). Exploring the Transformative Potential of Experiential Learning: Fostering Positive Attitudes towards Inclusive Science Education for Special Education Needs (SEN) Learners in Korea. *In Critical Issues and Bold Visions for Science Education*, 101-122.
- Martínez, R., Rodríguez, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Martínez, R., y Maldonado, C. (2017). *La institucionalidad del desarrollo y la protección social en América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43143/S1700367_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maureira, F. (2002). Trabajo infantil. Algunas consideraciones desde la antropología. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (6), 113-124.
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista Nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 196-206.
- Medina, R., Aguirre, G., y Franco, M. (2016). La influencia de la convivencia escolar en el nivel de inclusión educativa, en estudiantes de bachiller. *Revista Conrado*, 12(53), 33-39.
- Melo, P. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar en un municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 147-164.
- Mendioroz, A., Rivera, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 265-284.
- Ministerio de Educación de Brasil. (2017). *Educar en la diversidad. Material de formación docente*. Recuperado de

<http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1552/EducarenlaversidadUNESCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación y Red de Maestros y Maestras. (2018). *Propuesta de la Comunidad Educativa para el Plan Nacional de Educación 2016-2025*. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0240.pdf

Ministerio de Educación. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial N° 417*. Recuperado de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>

Ministerio de Educación. (2012). *Registro Oficial N° 796*. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.dediscapacidades_ecu.pdf

Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo Ministerial 295*. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0218.pdf

Ministerio de Educación. (2013). *Guía de Trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Recuperado de: [http://fesvip.edu.ec/assets/guia-adaptaciones-curriculares-3-\(1\).pdf](http://fesvip.edu.ec/assets/guia-adaptaciones-curriculares-3-(1).pdf).

Ministerio de Educación. (2016). *Caja de herramientas para la inclusión educativa*. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/CAJA_DE_HERRAMIENTAS_OPT.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>.

Morales, N., Velasteguí, L., y Velasteguí, P. (2018). Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa en la unidad educativa Benjamin Araujo. *Ciencia Digital*, 1(2), 66-79.

- Moreno, N., y Leiva, J. (2017). Experiencias formativas de uso didáctico de la realidad aumentada con alumnado del grado de educación primaria en la universidad de Málaga. *Revista de Educación Mediática y TIC Edmetic*, 6(1), 81-104.
- Morgado, B., Cortés-Vega, M., López-Gavira, R., Álvarez, E., y Moriña, A. (2016). Inclusive Education in Higher Education? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 639-642.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Motos, T., y Benlliure, A. (2018). Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. *Revista de investigación en educación*, 16(1), 34-50.
- Muntaner, J. (2013). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Neves-Silva, P., y Álvarez-Martín, E. (2014). Estudio descriptivo de las características sociodemográficas de la discapacidad en América Latina. *Ciência y Saúde Coletiva*, 19(12), 4889-4898.
- Newman, L., y Madaus, J. (2015). Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 173-181.
- Nunes, S., Saia, A., y Tavares, R. (2015). Inclusive Education: History, Prejudices, and School and Family. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119.
- Ocampo, A. (2014). Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior Latinoamericana en el siglo XX. *Línea de investigación: desarrollo humano*, 3(2), 65-85.

- Pallisera, M. (2010). Apoyando proyectos de vida inclusivos claves para transformar las prácticas socioeducativas de personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 69-88.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad Humana. *Revista Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Pavez, I. (2016). Comentarios de libro; Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños. *Izquierdas*, (28), 334-338.
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.
- Pérez, A. (2013). *Los desafíos de la educación inclusiva en América Latina*. Recuperado de <http://www.feyalegria.org/sites/default/files/Los%20desaf%20ADos%20de%20la%20Ed%20inclusiva%20-%20Pech%C3%ADn.pdf>
- Pérez, J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar? *Revista Desarrollo y Sociedad*, (77), 9-89.
- Peters, S. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), 98-108.
- Pillay, H., Carrington, S., Duke, J., Chandra, S., Heeraman, J., Tones M., y Mani, J. (2015). *Mobilising School and Community Engagement to Implement Disability Inclusive Education through Action Research: Fiji, Samoa, Solomon Islands and Vanuatu*. Recuperado de https://eprints.qut.edu.au/86165/11/86165_CC-BY-NC-SA.pdf
- Prats, M., Torres, A., Oberst, U., y Carbonell, X. (2018). Diseño y aplicación de talleres educativos para el uso saludable de internet y redes sociales en la

- adolescencia: descripción de un estudio piloto. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (52), 111-124.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Purdy, N., Dunn, J., y McClelland, D. (2018). How can we build positive relationships with children and parents? *Primary Teaching: Learning and teaching in primary schools today*, 22(7) 381-393.
- Puyol, J., Alcivar, E., López, M., y Guamán, R. (2018). Análisis de la gestión del liderazgo y valores en la administración de las unidades educativas. *Revista Ciencia Digital*, 2(1), 214-232.
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.
- Ramos, L. (2013), Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46.
- Reyes, D., y Cantoral, R. (2016). Empoderamiento docente. La práctica docente más allá de la didáctica... ¿Qué papel juega el saber en una transformación educativa? *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 11(2), 155-176.
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178.
- Rodríguez, A., Naranjo, J., Merino, W., Gómez, M., Garcés, J., y Calero, S. (2018). Adaptaciones curriculares en la enseñanza para alumnos con problemas respiratorios. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(4), 178-201.
- Rodríguez, G., Codorniu, J., y Marvan, V. (2015). Los beneficios de la inclusión social de las personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 147-149.

- Rodríguez, L., Loor, M., y Durán, U. (2018). El Trabajo Social Educativo: Perspectiva desde el Departamento de Consejería. Estudiantil. *Revista Científica Sinapsis*, 1(12), 177-201.
- Rodríguez-Burgos, K., Martínez-Cárdenas, A., y Rodríguez-Serpa, F. (2017). Estudio empírico sobre los valores democráticos de tolerancia y respeto en la generación milenaria. *Justicia*, (31), 135-150.
- Salazar, L., Castellanos, L., Amador, C., Marín, S., y Menjura, M. (2012). Hacia una pedagogía del respeto a la diversidad. *Plumilla educativa*, 10(2), 306-323.
- Sánchez, G., y Rodríguez, F. (2018). Una mirada hacia las TIC en la educación de las personas con discapacidad y con trastorno del espectro autista: análisis temático y bibliográfico. *EDMETIC*, 7(1), 43-65.
- Sánchez, S., Rodríguez, H., y Sandoval, M. (2019). Descriptive and comparative analysis of School Inclusion through Index For Inclusion. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 1-13.
- Santi, M., y Ghedin, E. (2014). Commitment towards inclusion repertoire: a tool for flourishing communities. *Interacções*, 10(33), 189-216.
- Sawhney, S. (2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: the case of two schools in Hyderabad, India. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 887-907.
- Sczesny, S., Moser, F., y Wood, W. (2015). Beyond sexist beliefs: How do people decide to use gender-inclusive language? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(7), 943-954.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata: Argentina.
- Sharma, U., Loreman, T., y Macanawai, S. (2016). Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 397-412.

- Shucksmith, M. (2000). Endogenous development, social capital and social inclusion: Perspectives from LEADER in the UK. *Sociologia ruralis*, 40(2), 208-218.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Simplican, S., Leader, G., Kosciulek, J., y Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18-29.
- Smith, S. (2016). (Re) counting meaningful learning experiences: Using student created reflective videos to make invisible learning visible during PjBL experiences. *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 10(1), 4-20.
- Srivastava, M., De Boer, A., y Pijl, S. (2015). Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195.
- Suárez, A. (2017) *En su trabajo de exploración, Experiencia del modelo educativo inclusivo, barreras y facilitadores: estudio de caso*. Recuperado de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2298/1/Experiencia.pdf>
- Tapia-Gutiérrez, C., y Cubo-Delgado, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148.
- Tarupi, W. (2014). Prevalencia de la discapacidad permanente en Ecuador: revisión de datos estadísticos 2010. *Revista de Investigación Científica Tsafiqui*, (6), 39-47.
- Tiwari, A., Das, A., y Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.

- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Treviño, E., Villalobos, C., y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa.
- UNESCO. (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de [http://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08-DirectricesPoliticasinclusion\(UNESCO2009\).pdf](http://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08-DirectricesPoliticasinclusion(UNESCO2009).pdf)
- UNESCO. (2014) *Latin America and the Caribbean Education for All 2015 regional review*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232701>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNICEF. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino.pdf>
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, (21), 119-131.
- Valdés, A., y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.

- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Vargaz, H., Paredes, C., y Chacón, J. (2012). *Historia de la Educación Especial*. San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Vázquez, S. (2015). Abrirse al pensamiento, abrirse al Otro: una reflexión sobre el respeto y la alteridad. *Desafíos*, 27(2), 187-217.
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista de Educación Inclusiva*, (1), 119-139.
- Vélez-Calvo, X. (2017). Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje; actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca - Ecuador. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia: Valencia, España.
- Vélez-Calvo, X., Tárraga, R., Fernández, M., Pastor, G., y Peñaherrera, M. (2018). *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana*. Recuperado de <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/vi-elmecs/actas/VelezCalvo.pdf>
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). *Educación inclusiva y especial*. Quito, Ecuador: Editorial Ecuador.
- Wang, W., Brittain, H., McDougall, P., y Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development? *Child abuse and neglect*, 51, 237-248.
- Yada, A., Tolvanen, A., y 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.

- Yada, A., y Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Yupanqui, A., González, M., Llancalahuén, M., Quilodrán, W., y Toledo, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania*, 44(1), 149-166.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Observación

Investigador:

Observador:

DIMENSIÓN A	SECCIÓN A1	INDICADORES	PREGUNTAS ELEGIDAS (literal)	PREGUNTAS ELEGIDAS
Crear culturas inclusivas	A1 Construir comunidad	1. Todo el mundo es bienvenido.		
		2. El equipo educativo coopera.		
		3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.		
		4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.		
		5. El equipo educativo y los padres /tutores colaboran.		
		6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.		
		7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.		
		8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas.		
		9. Los adultos y los estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.		
		10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí.		
		11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.		

DIMENSIÓN A	SECCIÓN A2	INDICADORES	PREGUNTAS ELEGIDAS (literal)	PREGUNTAS ELEGIDAS
Crear culturas inclusivas	A2 Estableciendo valores inclusivos	1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos		
		2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.		
		3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.		
		4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.		
		5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.		
		6. Los estudiantes son valorados por igual.		
		7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.		
		8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.		
		9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismo.		
		10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.		

DIMENSIÓN B	SECCIÓN B1	INDICADORES	PREGUNTAS ELEGIDAS (literal)	PREGUNTAS ELEGIDAS
Estableciendo políticas inclusivas	B1 Desarrollando un centro escolar para todos	1. El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.		
		2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.		
		3. Los nombramientos y los ascensos son justos.		
		4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.		
		5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.		
		6. El centro escolar trata de administrar a todos los estudiantes de su localidad.		
		7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.		
		8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.		
		9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.		
		10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas		
		11. Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos		
		12. El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.		
		13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.		

DIMENSIÓN B	SECCIÓN B2	INDICADORES	PREGUNTAS ELEGIDAS (literal)	PREGUNTAS ELEGIDAS
Estableciendo políticas inclusivas	B2 Organizando el apoyo a la diversidad	1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.		
		2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.		
		3. El castellano/inglés/quichua/shuar como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.		
		4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.		
		5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.		
		6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.		
		7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinar.		
		8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.		
		9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).		

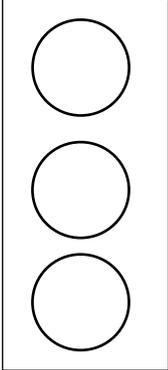
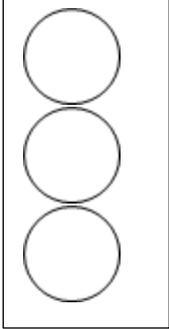
GRUPO FOCAL
RECOPLILACIÓN DE INFORMACIÓN

DIMENSIÓN C	SECCIÓN C1	INDICADORES	PREGUNTAS ELEGIDAS (literal)	PREGUNTAS ELEGIDAS
Desarrollando prácticas inclusivas	C 1 Construyendo un currículum para todos	1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.		
		2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.		
		3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.		
		4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.		
		5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.		
		6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.		
		7. Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.		
		8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.		
		9. Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.		
		10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.		
		11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.		
		12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.		
		13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.		

DIMENSIÓN C	SECCIÓN C2	INDICADORES	PREGUNTAS ELEGIDAS (literal)	PREGUNTAS ELEGIDAS
Desarrollando prácticas inclusivas	C 2 Orquestando el aprendizaje	1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.		
		2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.		
		3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.		
		4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.		
		5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.		
		6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre personas.		
		7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.		
		8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.		
		9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.		
		10. El equipo educativo desarrolla recursos comparativos.		
		11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.		
		12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.		
		13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.		
		14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.		

Anexo 3. Documento para sistematizar las prioridades de intervención y gestión

Dimensión:
 Grupo focal:
 Secciones:

Indicador	Pregunta	Decisión	Resultado esperado/ Medio de verificación	Persona responsable	Prioridad (alta: a ejecutarse en los siguientes 4 meses/ media : 8 meses /baja: 12 meses) SEMAFORO
					
					

Anexo 4. Certificado de ejecución de la tesis por parte el Director de la Escuela



**ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA
"ALFONSO MORENO MORA"**

Tarqui – Cuenca

alfonsomorenomora@hotmail.com

Tarqui, 18 de diciembre del 2019.

El Director de la Escuela de Educación Básica "Alfonso Moreno Mora" con código AMIE 01H00861, de la parroquia Tarqui. Cantón Cuenca, Provincia del Azuay.

CERTIFICA

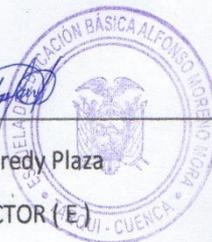
Que la Licenciada Emma Magdalena Tepán Narváez con cédula de identidad: 0105400964, docente de la institución, ha desarrollado su tesis para la obtención de su maestría con la participación de estudiantes, padres de familia y docentes, actores de nuestra comunidad educativa, en los meses de mayo y junio; con el propósito de analizar los procesos Inclusivos con la utilización de la Guía del INDEX FOR INCLUSION.

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad, pudiendo la peticionaria hacer uso de este documento en lo que creyere conveniente.

Atentamente;


Lcdo. Fredy Plaza

DIRECTOR (E)



Anexo 5. Horario de sesiones de los grupos focales

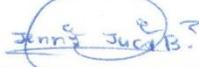
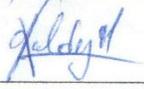
Participantes	Lunes	Martes
Docentes	13h10 a 15h00	
Estudiantes		08h00 a 09h40
Madres de familia		13h30 a 15h10

Anexo 6. Firmas de registro de asistencia

GRUPOS FOCALES

Registro de asistencia de Docentes

Fecha: 28-05-2019

Nº	Docentes:	Firma
1	Luz Bertha Dely Higueras	
2	Fernanda Herib Solano.	
3	FREDY GEOVANNI PLATA	
4	Ty/ José Moyrocejo Moyrocejo	
5	Jenny Jacqueline Juca Barrera	
6	Silvia Alexandra Andrade Andrade.	
7	Beatriz Inga	
8	José Gines Valdez Maldonado	
9		
10		

Observaciones: _____

Atentamente

Lic. Emma Tepán
Docente

GRUPOS FOCALES**Registro de asistencia de estudiantes**Fecha: 29-05-2019

N°	Estudiantes	Firma
1	Pedro Cajamarca 7 ^o B	
2	Lenin Enriquez 6 ^o A	
3	Joyse Loja 5 ^o B	Joyse Loja
4	Ana Saquipay 7 ^o A	
5	Thalia Teresaca 7 ^o B	
6	Matias Quinde 5 ^o B	Matias Quinde

Observaciones: _____

AtentamenteLic. Emma Tepán
Docente

GRUPOS FOCALES**Registro de asistencia de padres de familia**Fecha: 29-05-2019

Nº	Padres de familia	Firma
1	Viviana Quizhpi	
2	María Pumipilla	
3	Diana Magrojo	<u>Diana Magrojo M</u>
4	Blanca Loja	Blanca Loja M
5	Jessica Morcho	
6	Gladys Cruzchi	
7		
8	Carmen Maldonado	
9		
10		

Observaciones: _____

AtentamenteLic. Emma Tepán
Docente

Anexo 7. Diseño de Tesis

1. Datos generales del proyecto:

1.1. Título: Estudios de procesos inclusivos, una experiencia a partir de la aplicación del Index For Inclusion en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora”.	
1.2. Estado de la investigación:	nueva [x] continuación []
1.3. Duración: 6 meses	
1.4. Costo: 1.700	
1.5. Quién financiará el proyecto: personal	
1.6. Nombre de la maestrante: Emma Magdalena Tepán Narváez	
1.7. Teléfono celular:	0981283399
1.8. Correo electrónico:	emmatepan@hotmail.com
1.9. Director sugerido: Mgst María Ester del Carmen Cordero	
1.10. Teléfono celular:	0997280310
1.11. Correo electrónico: mcordero@uazuay.edu.ec	

1. Resumen:

La presente investigación esta direccionada a conocer el nivel que alcanza la institución en prácticas inclusivas, para ello se necesitará la participación de los estudiantes, padres de familia y docentes, con el propósito de saber la realidad, analizar la problemática e identificar avances y progresos. La perspectiva de este estudio tiene como objetivo interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivos, en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora” a partir de la aplicación de Index For Inclusion. El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, a partir de la investigación-acción. Para la ejecución del proyecto los participantes seleccionarán los indicadores de acuerdo a las tres dimensiones del Index: culturas, políticas y prácticas y se desarrollarán espacios de diálogo y reflexión de acuerdo a las sesiones de los tres grupos focales. Finalmente, se sistematizarán los resultados obtenidos con la finalidad de llegar a construir propuestas, compromisos y generar nuevas alternativas de solución, para atender a la diversidad estudiantil y enfocarse a una auténtica educación inclusiva dentro de la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación inclusiva, Index For Inclusion, culturas, políticas, prácticas.

2. Introducción:

La educación inclusiva es un proceso que busca la innovación de la educación escolar a través de un cambio de actitud de todos los miembros educativos, donde compartan criterios de aceptación, respeto, atención y valoración a la diversidad, para que el educando encuentre respuestas a cada una de sus necesidades, que le permitan desarrollar al máximo sus potencialidades y fortalecer sus conocimientos.

El proyecto investigativo se enmarca en el Index For Inclusion como una herramienta que apoya y orienta al sistema educativo para construir una educación inclusiva. Ésta guía se utilizará en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora”, donde los participantes generen reflexiones y tomen decisiones que permitan mejorar los procesos inclusivos; por ello, es oportuno, relevante y significativa realizar esta indagación, la misma que ayudará a concienciar en la importancia de generar espacios de convivencia armónica que propicien una verdadera atención a la diversidad.

El desafío que enfrentan los países a nivel internacional y local es ofertar una educación de calidad para todos, a través de un enfoque inclusivo, lo que exige una mirada holística del sistema educativo. Es trascendental eliminar la homogeneidad en el salón de clases, las actitudes discriminatorias y excluyentes que no apoyan al aprendizaje. Es fundamental plantear alternativas de solución, como una mentalidad abierta y flexible por parte de las autoridades, la incorporación, permanencia y culminación de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a la discapacidad en la educación regular.

La ejecución del proyecto investigativo fortalecerá y generará conciencia de aquellos prejuicios provocados por la segregación y exclusión de los estudiantes en el sistema educativo, logrará que las personas conozcan y entienda que todos tienen el mismo derecho a ser tratados en equidad de condiciones.

El cumplimiento de las normativas vigentes, de forma precisa, en el centro educativo propiciará una educación que satisfaga las necesidades del aprendizaje. La ética docente, el compromiso de las familias y el trabajo cooperativo en conjunto orientarán a la exploración de los talentos de los educandos, como clave para logra el éxito en los procesos inclusivos a nivel de la educación.

3. Problemática:

El presente estudio tiene como objetivo interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes, que surgen en torno a los procesos inclusivos en la

Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora” a partir de la aplicación de Index For Inclusion.

La educación inclusiva es un proceso integral que promueve la participación de todos los actores educativos, con el propósito de construir una sociedad justa, solidaria y equitativa, donde las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad puedan formar parte de ella de manera activa y propositiva.

Existen algunos limitantes, para hacer efectivo este proceso, como son: la negación de los padres de familia ante las dificultades que presentan sus hijo/as, ausencia de diagnósticos, falta de recursos didácticos, docentes sin capacitación y políticas institucionales que no poseen un enfoque inclusivo y se niegan a brindar el apoyo necesario a las personas con alto grado de vulnerabilidad.

Frente a la problemática descrita se pretende aportar conocimientos y experiencias dentro de la comunidad educativa, con la participación activa de padres de familia, estudiantes, docentes, autoridades que muestren una predisposición y desplieguen todos los esfuerzos para conseguir una educación equitativa basada, en proyectos de intervención para aminorar estas dificultades que impiden llegar a una inclusión auténtica, los mismos que serán logrados a partir de reflexiones y compromisos entre los actores y de esta manera fortalecer las practicas inclusivas.

La institución educativa que se ha seleccionado para el estudio, es la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora”, ubicada en zona rural del cantón Cuenca, actualmente carece de planes de intervención para promover prácticas inclusivas, a pesar de contar con 10 casos con discapacidad intelectual y varios estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad. Por todo esto es primordial abrir espacios de diálogo y toma de decisiones que permita un cambio sustancial en inclusión a nivel de la institución.

La investigación identificará los procesos inclusivos mediante la utilización del Index For Inclusion dentro de sus tres dimensiones: políticas, culturas y prácticas. De esta manera, la pregunta de investigación que se pretende resolver es: ¿Qué reflexiones y decisiones surgirán con la aplicación del Index For Inclusion en un proceso de investigación-acción para mejorar las prácticas inclusivas en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora”?

5.- Objetivos:

5.1.- Objetivo general

- Interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora” a partir de la aplicación del Index For Inclusion.

5.2.- Objetivos específicos

- Describir el escenario de reflexión y participación a partir de las tres dimensiones del Index For Inclusion: política, cultura y práctica a los miembros participantes involucrados en el proceso investigativo.
- Desarrollar espacios de diálogo y reflexión que generen propuestas y compromisos para los procesos inclusivos necesarios en la institución educativa.
- Sistematizar las reflexiones y toma de decisiones en torno a los procesos inclusivos seleccionados por los participantes.

6.- Marco metodológico

6.1 Paradigma de investigación y tipo de estudio

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo. Gil, León, y Morales (2017) manifiestan que la indagación cualitativa o interpretativa está enfocada al análisis de las acciones humanas, la técnica de recolección de datos es abierta, flexible, emergente y no estandarizada, tiene como objetivo conocer la situación, comprender las perspectivas y puntos de vista de los participantes con el propósito de transformar la realidad educativa.

El tipo de estudio corresponde a un programa de Investigación-Acción. Para ello utilizaremos las fases, observar, pensar y actuar, con preguntas que pretenden analizar la problemática de la comunidad educativa y que incluyen cambios para mejorar los problemas que se descubran y analicen (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

6.2 Descripción del contexto

El desarrollo de esta investigación se ejecutará en la Escuela de Educación Básica “Alfonso Moreno Mora” ubicada en la parroquia Tarqui del cantón Cuenca, provincia del Azuay, zona 6, distrito 01D02, circuito 13, régimen Sierra, sostenimiento

fiscal, jornada matutina, atiende a 386 estudiantes en los subniveles de preparatoria, elemental y media, desde primero hasta séptimo año de básica (dos paralelos por grado A-B), cuenta con 290 representantes legales, es escuela completa donde laboran 14 docentes de aula, 2 docentes especiales en el área de Inglés y Educación Cultural y Artística, el Director y un auxiliar de servicios. Quiénes con esfuerzo diario ofrecen una educación de calidad en el marco del Buen Vivir. La situación económica de la comunidad educativa se encuentra en un nivel bajo y medio, sus fuentes de ingreso son principalmente la ganadería y la agricultura.

6.3 Participantes

Tabla 1

Estudiantes

Participantes	Edad	Lugar de residencia	Año de Básica	Situación socioeconómica	Rendimiento escolar	Dignidades representadas en la institución
Estudiante 1	11	Tañiloma	7 B	Media Alta	Medio	Presidenta del aula
Estudiante 2	10	San Pedro	5 B	Media Alta	Alto	Presidenta del aula
Estudiante 3	11	Santa Teresa	6 A	Media alta	Alto	Presidente del aula
Estudiante 4	10	Ayamachay	5 B	Media	Bajo	Vocal del aula
Estudiante 5	11	Victoria del Porte	7B	Media alta	Alto	Vocal del aula
Estudiante 6	12	Zona Franca	7A	Media alta	Bajo	Vocal del aula.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Docentes

Participantes	Edad	Nivel de Instrucción	Años de Experiencia	Título Académico	Trabaja con estudiantes de NEE.	Capacitaciones en inclusión
---------------	------	----------------------	---------------------	------------------	---------------------------------	-----------------------------

Docente 1	46	Tercer Nivel	24	Profesor de segunda enseñanza de psicología y pedagogía. Licenciado en Ciencias Básicas.	Si	Si
Docente 2	39	Tercer Nivel	10	Profesora de Educación Básica	Si	Si
Docente 3	49	Tercer Nivel	29	Profesor de Educación Primaria.	Si	Si
Docente 4	32	Tercer Nivel	10	Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad pedagogía Musical.	Si	Si
Docente 5	50	Tercer Nivel	19	Profesora de Educación Básica.	Si	No
Docente 6	46	Tercer Nivel	20	Licenciada en Ciencias de la Educación.	Si	No
Docente 7	59	Tercer Nivel	30	Licenciada en Ciencias de la Educación.	Si	Si
Docente 8	38	Tercer Nivel	12	Licenciado en Educación Física.	Si	Si

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Padres de familia

Participantes	Edad	Lugar de residencia	Nivel de estudio	Estado civil	Situación socioeconómica	Año de básica que representa
Padre de familia 1	22	Ayamachay	Primaria	Casada	Media	2 B
Padre de familia 2	35	Rosa de Oro	Secundaria	Casada	Media alta	4 B
Padre de familia 3	37	Chilca chapar	Primaria	Casada	Media	2 A

Padre de familia 4	36	Estación de Cumbe	Superior	Casada	Media alta	3 B
Padre de familia 5	41	Santa Lucrecia	Primaria	Casada	Media	4 A
Padre de familia 6	30	Zona Franca	Primaria	Casada	Media	7 A
Padre de familia 7	50	Zhucay Alto	Primaria	Casada	Media	7 B
Padre de familia 8	26	Santa Teresita	Secundaria	Casada	Media	6 A

Fuente: Elaboración propia

6.4 Instrumento

6.4.1 Reflexión y Planificación de los procesos inclusivos.

Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015).

El Index es una herramienta que facilita la evaluación detallada del centro y la planificación en el desarrollo progresivo de los procesos inclusivos que se implementan en las instituciones educativas.

Esta herramienta plantea tres dimensiones, Cultura, Política y Prácticas Inclusivas. Estas tres dimensiones se descomponen en secciones y estas a su vez en indicadores. Los indicadores se descomponen en preguntas que les dan significado. Esta secuencia de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas va proporcionando de forma progresiva un análisis de la situación del centro respecto a la inclusión.

Las dimensiones Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas tienen como objetivo orientar la reflexión hacia los cambios que se deben desarrollar en las escuelas y son definidas por sus autores de la siguiente manera:

- **Dimensión A. Culturas Inclusivas:** Busca la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante que tenga valores inclusivos compartidos por todos sus miembros.
- **Dimensión B. Políticas Inclusivas:** Pretende asegurar que la inclusión penetre en todas las políticas y modalidades de apoyo para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

- Dimensión C. Prácticas Inclusivas: Promueve que se refleje la cultura y las políticas inclusivas a través de las actividades escolares y extraescolares (Booth y Ainscow, 2002).

6.4.2 Procedimiento de ejecución del Index For Inclusion

Fase 1: Definición del escenario de reflexión y planificación

Duración estimada: tres semanas

Una vez que se obtenga el consentimiento informado de los participantes, se explicará el funcionamiento del instrumento, que en este caso es el *Index for Inclusion*. La reflexión y planificación debe realizarse en base a las tres dimensiones. Nuestra intención es empoderar a los participantes para que sean estas personas quienes decidan cuales son los indicadores y preguntas que se deben tratar de cada una de las dimensiones del *Index for Inclusion*, sustentándonos en el planteamiento del recurso: “ayudar a todos a encontrar sus propios pasos a seguir en la mejora del centro” (Booth y Ainscow, 2015, p. 17). Para esto el investigador explicará a los participantes en una primera sesión, el funcionamiento del *Index* y la secuencia dimensiones, secciones, indicadores y preguntas.

En esta primera fase el equipo de participantes revisará todo el documento, conversará con el investigador sobre sus dudas y de manera grupal establecerán sus prioridades para discutir en las sesiones siguientes, poniendo atención a los indicadores, que son las áreas que se desea cambiar y posteriormente, seleccionando las preguntas que más representan el indicador escogido. Se insistirá mucho en que no se trata de resolver todos los problemas que pueda presentar el centro, sino de seleccionar los que consideren prioritarios para sobre estos, reflexionar y tomar decisiones, con la intención de evitar el efecto “abrumador” que podría generar esta extensa guía (Booth y Ainscow, 2015).

Se utilizarán las recomendaciones de la herramienta para la Fase 1: (Booth y Ainscow, 2015, p. 57)

FASE 1: COMENZANDO
<ul style="list-style-type: none"> • Comience donde y cuando pueda. • Organice su grupo de planificación. • Encuentre apoyos. • Trabaje inclusivamente. • Todos los miembros deben “ponerse en situación” • Lleve a cabo un registro.

- Use los indicadores y las preguntas.
- Participe en los diálogos sobre los valores.
- Desarrolle un lenguaje común: inclusión, valores, recurso y apoyo para la diversidad.
- Revise el cambio y los desarrollos que se vayan produciendo en el centro escolar.
- Considere la integración en diferentes intervenciones.
- Explore la planificación.
- Haga frente a las barras que limiten el uso del Index.

Al finalizar esta Fase, el equipo de participantes establecerá un escenario de indicadores y preguntas sobre las que se construirán las sesiones de reflexión y planificación. Este escenario es flexible y podrá modificarse en el transcurso de las sesiones siguientes.

Fase 2: Desarrollando propuestas y compromisos

Duración estimada: 12 semanas

Tras la definición del escenario de reflexión y planificación se generará espacios de diálogo y reflexión compartida en sesiones grupales. Las sesiones se llevarán a cabo cada 15 días y tendrán una duración de hasta 90 minutos, para evitar que los participantes abandonen el proceso. En estas reuniones se discutirán las preguntas y se tomarán decisiones sobre los problemas que surjan de ellas. La intención es un diálogo honesto, igualitario, reconociendo que es un espacio de investigación compartida, de negociación y donde todos tenemos responsabilidad por las decisiones que se tomen (Booth y Ainscow, 2015).

El investigador en este momento deberá guiar las discusiones, pero evitar que estas se estanquen en situaciones que no se puedan resolver. Deberá reconocer que estas preguntas generarán otras que pueden orientar la reflexión. El investigador registrará por medio de audio todas las conversaciones y posteriormente realizará una síntesis de las reflexiones generadas en torno a cada indicador.

Producto de las reflexiones y problemas que se planteen se generarán respuestas o planes de mejora, es decir soluciones que impliquen, alcances, responsables, tiempos, recursos, prioridades y factores de riesgo. El equipo de investigación desarrollará recursos y formatos para presentar el plan de mejora.

Se utilizarán las recomendaciones de la herramienta para la Fase 2 (Booth y Ainscow, 2015, p. 57)

FASE 2: DESCUBRIENDO JUNTOS

- Explique la comprensión que vaya generándose.
- Explore las ideas del profesorado y los miembros del Consejo Escolar y Directivos.
- Explore las ideas de los estudiantes.
- Explore las ideas de los padres o tutores y de ellos miembros de las comunidades locales.
- Negocie las prioridades a desarrollar.
- Integre las consultas en la dinámica diaria.

Fase 3: Sistematizar las reflexiones y toma de decisiones

Duración estimada: Se desarrolla paralelamente a la Fase 2; tres semanas

En esta última etapa nos concretaremos en analizar con todo el grupo, las decisiones y reflexiones logradas. Esta sistematización se elaborará en base a los avances alcanzados en las cuatro sesiones por grupo, con la intención de sistematizar las decisiones tomadas y coordinar una planificación de factible ejecución dentro de la institución. En este momento el investigador recogerá toda la información y estructurará conjuntamente con los participantes una matriz que sintetice y organice los logros alcanzados. El equipo de investigación desarrollará formatos y un manual para esta última etapa de investigación.

FASE 3: ELABORANDO UN PLAN QUE SISTEMATICE LAS REFLEXIONES Y TOMA DE DECISIONES.

- Revise las prioridades.
- Añada las prioridades el Plan de Mejora.

6.5 Matriz de concreción metodológica

Objetivo general	Objetivos específicos	Metodología : técnica e instrumentos	Método de interpretación
Interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica	Describir el escenario de reflexión y participación a partir de las tres dimensiones del Index For Inclusion: política, cultura y práctica a	Número de sesiones: 1 por grupo focal. Total: 3 Procedimiento: Seleccionar hasta doce indicadores sobre los que se reflexionarán y tomarán decisiones en las sesiones posteriores.	Cualitativo: análisis por categorías.

<p>“Alfonso Moreno Mora” a partir de la aplicación de Index For Inclusion.</p>	<p>los miembros participantes involucrados en el proceso investigativo.</p>	<p>Grupos focales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padres • Profesores • Niños <p>Instrumentos de recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matriz de registro 	
	<p>Desarrollar espacios de diálogo y reflexión que generen propuestas y compromisos para los procesos inclusivos necesarios en la institución educativa.</p>	<p>Número de sesiones: 12</p> <p>Número de sesiones por grupo focal: 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4 Sesiones con niños. • 4 Sesiones con padres. • 4 Sesiones con docentes. <p>Procedimiento:</p> <p>Cada sesión abordará tres indicadores y un máximo de 12 preguntas.</p> <p>Instrumentos de recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro de grabado. • Registro de observación. 	<p>Cualitativo: análisis por categorías.</p>
	<p>Sistematizar las reflexiones y toma de decisiones en torno a los procesos inclusivos seleccionados por los participantes.</p>	<p>Número de sesiones: 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Sesión con padres • 1 Sesión con docentes • 1 Sesión con niños. <p>Procedimiento:</p> <p>En base a las decisiones que se tomaron de cada uno de los indicadores escogidos para este proceso, se sistematizará con los participantes las prioridades de intervención y gestión complementaria que</p>	<p>Análisis por categorías.</p>

		<p>requiera el cumplimiento de las decisiones declaradas a mediano y largo plazo.</p> <p>Instrumento:</p> <p>Matriz de planificación</p> <p>Nota: La matriz será un anexo de la tesis. Además, deberá ser entregada con firmas de los participantes a los directivos de las instituciones.</p>	
--	--	--	--

7.- Marco teórico y estado del arte

7.1 Marco teórico

Inclusión

La educación del siglo XXI emprende cambios significativos a nivel mundial, alcanzar una formación inclusiva, una escuela que respete los derechos y deberes, atienda a la diversidad en igualdad de oportunidades, garantice la participación de todos y logre el éxito académico de los educandos en el sistema educativo.

La inclusión ha tenido cambios en su trayecto, varía según sus contextos y épocas de la historia. La investigación de Sabando (2016) señala que la inclusión educativa inicia en los años noventa, a partir del foro de la UNESCO donde expresa una educación para todos y permite el ingreso a la instrucción de niños/as, jóvenes y adultos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) acentúa cambios en fomentar, priorizar la participación y ofertar una enseñanza inclusiva dentro de la escuela regular.

Parra (2011) define a la educación inclusiva como un proceso de orientación, en la cual, proporcione un currículo que responda a los intereses y necesidades, una escuela que no establezca lineamientos de estatus social o condición. Echeita y Ainscow (2011) expresan a la inclusión como el arte de responder a la diversidad y descartar las barreras que obstaculizan el éxito académico. En cambio, Castillo (2015) conceptualiza a la educación inclusiva en desarrollar valores, destrezas y experiencias democráticas, que deben ser ejecutadas en la programación pedagógica.

La UNESCO (2016) proyecta una visión transformadora en educación, asentada en derechos, accesibilidad, aceptación, equidad, diversidad cultural, involucramiento y participación de todos, este desafío debe cumplirse en el período 2015-2030 con la finalidad de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 22).

El Ministerio de Educación del Ecuador prescribe leyes con el propósito de velar y asegurar la educación de las personas a lo largo de su vida, ofertar una formación inclusiva que atienda a las necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, por ello se parte de la normativa legal:

El artículo 227 señala:

La Autoridad Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, promueve el acceso de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria (Ministerio de Educación, 2012, p. 64).

El Art. 228 refiere:

Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación (Ministerio de Educación, 2012, p. 64).

Por otra parte, en el Art. 28 plantea que:

La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012, p. 4).

Los recursos económicos destinados a la educación en América Latina presentan grandes desigualdades, el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad al sistema educativo tuvo grandes cambios en su trayecto. Stang (2011) señala la importancia

de conocer la visibilización, las discrepancias que han transcurrido en los últimos años. Las encuestas y censos ejecutados por el Banco Mundial en 2009 registran datos de prevalencia de la discapacidad del 10% en América Latina. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2012) informan que existen alrededor del 12% de personas con discapacidad, con una población cercana a 66 millones de personas.

Según el censo realizado en América Latina sobre temas de discapacidad del 2010, identifican que en el Ecuador no se registran cambios significativos, debido a que hubo un aumento del 4,7% al 5,6%, (González y Stang, 2014). De igual manera en el análisis de los datos del Censo Nacional de la Población en el Ecuador del 2010, revela que existe una prevalencia de 5,6% de personas con discapacidad (Tarupi, 2014). Por otra parte, Torres (2015) manifiesta que el sistema educativo ecuatoriano atiende a 42.872 estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, datos que corresponde al código AMIE del 2015-2016.

La educación inclusiva para que deje de ser una utopía es necesario conocer, analizar y sintetizar las barreras, como: la actitud de etiquetar y promover el rechazo entre los compañeros, la competitividad docente, currículo organizado en disciplinas, adaptaciones curriculares repetitivas, estas deficiencias obstaculizan el aprendizaje del estudiante y el proceso de prácticas inclusivas (López, 2011). Identificar las barreras que están presentes en las culturas, políticas y prácticas educativas, permitirá innovar tales limitaciones antes mencionadas en la acción educativa (Echeita, 2017).

Coll (2010) menciona que los centros escolares deben poseer una visión amplia y personal comprometido en garantizar la incorporación, la permanencia, la atención a la diversidad, el uso correcto de las tecnologías, la revalorización pedagógica, psicopedagógica y didáctica. Las aportaciones de Escarbajal et al. (2012) indican que las instituciones educativas deben generar ambientes de convivencia armónica, la construcción de un currículo enfocado a la realidad del contexto y el desarrollo del trabajo colaborativo.

En cambio, Ramos (2013) expresa cuatro desafíos para la educación inclusiva: conocer, respetar y organizar políticas de necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad, desarrollar espacios de diálogo, coordinar proyectos de enfoque inclusivo, compartir experiencias entre la escuela especial y la escuela regular. El autorreflexión por parte de docentes y directivos permitirá crear espacios investigativos, participativos y valorativos, la creación de redes de trabajo a nivel de instituciones fortalecerá el intercambio de saberes (Hernández y Ainscow, 2018).

El “Index for Inclusion” (IFI) es una guía que nace para la inclusión, sus creadores: Tony Booth y Miel Ainscow. Esta herramienta permite conocer los procesos inclusivos en los

centros educativos de acuerdo a las dimensiones: cultura, política y práctica inclusiva. El IFI fue publicado en su primera edición en el 2000, la segunda versión en el año 2006 (Gutiérrez, Martín, y Jenaro, 2014).

Por otro lado, los estudios de Céspedes y Martínez (2014) señalan los cambios IFI en la tercera edición publicada en 2011, está enfocada al cuidado del medio ambiente, crear espacios de diálogo, participación democrática y un currículo que atienda a todos. El proceso cíclico del IFI organiza el proceso de investigación acción en el sondeo de evidencias, la propuesta proyecta cinco fases tituladas de siguiente manera: comenzando, descubriendo juntos, elaborando un plan, pasando a la acción y revisando avances (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015).

7.2 Estado del arte

Para un mejor concomimiento del IFI se ha ejecutado investigaciones a nivel mundial, latinoamericano y local, a continuación, se presentan los estudios aplicados:

La investigación de González, Martín, Poy y Jenaro (2016) en su artículo sobre Percepciones del profesorado sobre la inclusión, cuyo objetivo es analizar las actitudes y las necesidades de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas, realizada en Castilla y León, con 402 docentes de educación infantil, primaria y secundaria, el instrumento utilizado es el cuestionario de evaluación de formación docente para la inclusión adapta a las dimensiones del Index, los resultados manifiestan que los docentes con formación de educación especial poseen una visión positiva de la inclusión, los profesores de educación infantil y primaria tienen mejor predisposición que los docentes de secundaria, en procesos inclusivos.

Según Martínez y Céspedes (2014) en su artículo: Guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia, desarrollada en Santiago de Chile, en el Colegio de la Región Metropolitana que atiende a una educación parvulario, básica y media, su objetivo es describir y analizar el proceso reflexivo y transformador. El instrumento utilizado es la observación, el diario de campo y la entrevista en base a la tercera versión del Index, los resultados determinan dificultad para asumir un enfoque de planificación curricular que abarque la diversidad del aula, en él se refleja un alto índice de violencia entre pares, la carencia de involucramiento de los actores educativos y la poca participación de los padres de familia en el centro educativo.

Finalmente, la indagación de Vélez (2017) en su Tesis doctoral Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador),

evalúa las actitudes frente a la inclusión educativa mediante la aplicación Index. Participaron 13 escuelas a través de encuesta a docentes y directivos, según los resultados indican que los participantes mostraron cierta imparcialidad en las actitudes debido a que no se inclinaban hacia la inclusión, pero tampoco se manifestaban actitudes negativas a este modelo, se evidenció que los maestros presentaron cierta tendencia en la aprobación de la cultura inclusiva en los centros educativos.

8.- Presupuesto:

Rubro-Denominación Por Objetivos	Costo USD (detalle)	Justificación ¿para qué?
Administración	400 USD	Movilización, Alimentación y otros
Materiales y suministros	400 USD	Impresiones, borradores, empastados y otros
Equipos	300 USD	Uso de equipos, mantenimiento u otros
Recurso Humano: Emma Tepán Costo por tiempo de investigación	600 USD	Fuera de los costos que implica la titulación existe el costo del tiempo del investigador calculado en horas, como inversión para la investigación.
TOTAL:	1700 USD	

9.- Cronograma:

Objetivos	Actividades	Resultados Esperados	Tiempos en semanas
Describir el escenario de reflexión y participación a partir de las tres dimensiones del Index For Inclusion: política, cultura y práctica a los miembros	<ul style="list-style-type: none"> Estudio bibliográfico del Index For Inclusion. Análisis contextual de la institución y firma de protocolos con los participantes. Sensibilización y conocimiento del Index For Inclusion. 	Colaboración de todos los miembros de la institución. Protocolos autorizados y firmados por los participantes. Actores educativos	3 Semanas

participantes involucrados en el proceso investigativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de 12 indicadores para trabajar en las sesiones de grupos focales. • Organización de un cronograma de trabajo con los participantes. 	motivados e involucrados en el proceso investigativo. Cronograma a ejecutarse en las sesiones posteriores.	
Desarrollar espacios de diálogo y reflexión que generen propuestas y compromisos para los procesos inclusivos necesarios en la institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro sesiones de reflexión y toma de decisiones por cada grupo focal de acuerdo a las tres dimensiones del Index For Inclusion • En cada sesión de los grupos focales se abordarán tres indicadores y un máximo de 12 preguntas. 	Participación activa de los actores educativos en cada una de las sesiones. Generación de espacios reflexivos y toma de decisiones sobre los procesos inclusivos.	12 semanas
Sistematizar las reflexiones y toma de decisiones en torno a los procesos inclusivos seleccionados por los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Una sesión de reflexión y sistematización de las prioridades por cada grupo focal. • Toma de decisiones referente a los procesos inclusivos seleccionados. 	Indicadores priorizados con los participantes. Diseño de un plan de mejora.	3 semanas

10.- Referencias Bibliográficas

- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Booth., M, y Ainscow, M (2015). *Guía para la educación inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Organización de estados Iberoamericanos.
- Booth., M, y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Organización de estados Iberoamericanos.
- Castillo, C. (2015). La educación Inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33.

- Céspedes, I., y Martínez, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 47-66.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *Panorama Social de América Latina*. Recuperado de <file:///C:/Users/USUARIO/Documents/UDA/Marco%20Te%C3%B3rico/CEPAL%202012%20Panorama%20Social%20de%20America%20Latina.pdf>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrima. *Aula Abierta*, (46), 17-24.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Gil, J., León, G., & Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- González, D., y Stang, F. (2014). *Las personas con discapacidad en América Latina a 20 años de los consensos de El Cairo: la necesidad de información para políticas y programas*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37634/S1420536_es.pdf?sequence=1.
- González, F., Martín, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Gutiérrez, M., Martín, V., y Jenaro, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Hernández, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2(1), 13-22.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación sexta edición. México. McGraw-Hill/INTERAMERICANA.

- Holguín, J., Bravo, S., y Jaza, K. (2015). Análisis comparativo del índice de inclusión educativa en las escuelas de educación básica de la ciudad de Manta. *Tsafiqui*, (7), 45-58.
- Ley Orgánica de Discapacidades. (2012). Registro Oficial N° 796. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2012_leyorg.dediscapacidades_ecu.pdf.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 42-47.
- Martínez, Y., y Céspedes, I. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Ministerio de Educación. (2012). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad Humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46.
- Sabando, D. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Stang, M. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7135/S1100074_es.pdf.
- Tarupi, W. (2014). Prevalencia de la discapacidad permanente en Ecuador: revisión de datos estadísticos 2010. *Investigación Científica Tsafiqui*, (6), 39-47.
- Torres, X. (2015). Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa.

UNESCO. (2016). *Educación 2030 declaración de intención y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

Vélez, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje, actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca (Ecuador)*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia, España.

11.- Anexos

Fecha: 07-05-2019

Maestrante: Emma Magdalena Tepán Narváez
Cordero

Directora Mgst María Ester del Carmen