



Universidad del Azuay

Departamento de Pogramos

**Maestría en Educación Básica Inclusiva
III Versión**

Estudio de procesos inclusivos. Una experiencia en
la Unidad Educativa “Jesús de Nazareth” de la
Ciudad de Machala, a partir de la aplicación del
Index for Inclusión.

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

Autora: Lcda. Judy Alexandra Macas Carpio

Directora: Ph.D. Ximena Vélez Calvo

Cuenca, Ecuador

2020

DEDICATORIA

*Al Dador de vida, mi Creador, por la fuerza interna
para alcanzar este regalo, a mis Padres Sarita y René
por su crianza e impulso a ser mejor,
a mis hermanos Kathy, Renato, Nathaly,
Jossué y Ezequiel, Ustedes son mi inspiración.*

AGRADECIMIENTOS

Gratitud a mis tíos Luis y Patty
por acogerme en su hogar durante mi viaje a este sueño,
a mi amiga Raquel Tenorio por su voto de confianza.

A mi directora de tesis Phd, Ximena Vélez,
por la guía y paciencia para esta investigación.

A todos los niños de la Unidad Educativa Especializada El Oro
Ustedes han sido mi gran motivación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT	¡Error! Marcador no definido.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	3
MARCO TEÓRICO.....	3
1.1. Inclusión	3
1.2. La Educación Inclusiva	4
1.3. La educación inclusiva desde la realidad de Latinoamérica	7
1.4. La Educación Inclusiva en el Ecuador	9
1.5. La Educación Inclusiva desde la perspectiva de los padres de familia, de los profesores y de los estudiantes	10
1.5.1. La inclusión desde la perspectiva de los padres de familia	10
1.5.2. La inclusión desde la perspectiva de los docentes	12
1.5.3. La inclusión desde la perspectiva de los estudiantes	13
1.6. Estado del Arte	14
CAPÍTULO 2	17
METODOLOGÍA	17
2.1. Objetivos	17
2.1.1. Objetivo general.....	17
2.1.2. Objetivos específicos	17
2.2. Método.....	18
2.3. Participantes	18
2.4. Instrumentos	20
2.5. Procedimiento.....	21
2.6. Análisis cualitativo	23
CAPÍTULO 3	39
RESULTADOS	39
CAPÍTULO 4	45

DISCUSIÓN	45
CONCLUSIONES	¡Error! Marcador no definido.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Datos de los padres de familia	18
Tabla 2. Datos de los estudiantes	19
Tabla 3. Datos de los profesores	19
Tabla 4. Datos del equipo investigador.....	23
Tabla 5. Ejemplo del primer grupo de matrices: criterio de exhaustividad	25
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)	26
Tabla 7. Ejemplo del tercer grupo de matrices: recorte de texto, de las opiniones de los participantes	27
Tabla 8. Ejemplo del cuarto grupo de matrices: recorte de texto, de las opiniones de los participantes	29
Tabla 9. Ejemplo del quinto grupo de matrices: clasificación en elementos prescindibles e imprescindibles.....	31
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	32
Tabla 11. Ejemplo del séptimo grupo de matrices: semaforización de los elementos imprescindibles.	34
Tabla 12. Ejemplo del octavo grupo de matrices: agrupamiento de los elementos muy necesarios.	35
Tabla 13. Ejemplo del noveno grupo de matrices: categorización final	37
Tabla 14. Resultados para la dimensión: cultura inclusiva	39
Tabla 15. Resultados para la dimensión: políticas inclusivas	41
Tabla 16. Resultados para la dimensión: prácticas inclusivas	42

RESUMEN

El presente estudio es de carácter cualitativo, a partir de una propuesta metodológica de investigación para interpretar las reflexiones y decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivos en la Unidad Educativa “Jesús de Nazareth”, ubicada en la Provincia de El Oro, ciudad de Machala. La perspectiva de estudio, se basó en las tres dimensiones del *Index For Inclusión*: cultura, políticas y prácticas. El estudio se realizó mediante tres fases: en un primer momento, se describió el escenario de reflexión y participación a partir de las tres dimensiones del index. En un segundo momento se desarrolló espacios de diálogo y reflexión que generaron propuestas y compromisos para los procesos inclusivos. Finalmente, se sistematizaron las reflexiones y toma de decisiones en torno a los procesos inclusivos seleccionados cuyos protagonistas fueron los propios actores de la comunidad educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa, Index For Inclusion, Cultura, Política, Prácticas.

ABSTRACT

This qualitative study presented a methodological research and action proposal to interpret the most important reflections and decisions that arise around the inclusive processes at Unidad Educativa “Jesús de Nazareth”. The study is based on the three dimensions of the *Index For Inclusion*: culture, policies and practices. The study was carried out through three phases. First, the scenario of reflection and participation was described based on these dimensions. In a second moment, spaces for dialogue and reflection were developed. These generated proposals and commitments for inclusive processes. Finally, the reflections and decision-making around the selected inclusive processes whose protagonists were the members of the educational community were systematized.

Keywords: culture, inclusive education, index for inclusion, politics, practices.



Translated by
Ing. Paúl Arpi

INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva es un modelo cuyo propósito principal es acoger todo el estudiantado teniendo en cuenta la diversidad del ser humano (Kessler, 2018). Se basa en el principio de la participación activa, el respeto y la equidad (Casas y Montserrat, 2009). La educación inclusiva implica el desarrollo de aprendizajes de calidad, para que se consiga todas las potencialidades de los estudiantes (Echeita, 2017).

Bajo este contexto los esfuerzos del Ecuador, por brindar una educación inclusiva de calidad están amparados por una amplia gama de artículos (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011), que buscan se respete los derechos de las personas con discapacidad que muchas de las veces son ignoradas (Blanco, 2010).

Arellano y Suarez (2019), establecen que la diversidad de los salones de clases sigue siendo un gran desafío para los sistemas educativos pues aún el modelo inclusivo no está implementado en su totalidad. Varias investigaciones educativas expresan que las escuelas inclusivas, a nivel mundial, presentan necesidades que deben ser atendidas de manera urgente (Fernández, 2013), pues no cuentan con las herramientas necesarias para satisfacer los aprendizajes básicos, de manera especial en la educación pública (Reyes y Cantoral, 2016). Por ello, es importante, que las instituciones educativas se hagan un autoanálisis de sus procesos inclusivos, además de realizar sensibilizaciones hacia la diversidad, y capacitaciones docentes (Sánchez, 2019).

Uno de los instrumentos que más se ha utilizado para el análisis de la educación inclusiva es el manual *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000). Esta herramienta se ha convertido en un aliado de la educación inclusiva pues permite que todos los agentes educativos reflexionen al respecto y tomen las mejores decisiones en pro de la mejora educativa (León y Arjona, 2012).

El análisis de la educación inclusiva debe desarrollar la participación de todas las personas en la escuela, apodándose de la sociedad y la comunidad, ampliando el conocimiento sus propios contextos y reflexionando acerca de los cambios a realizarse en el camino hacia el respeto por las diferencias (Alonso, Rodríguez y Echeita, 2017).

Es por eso que nuestra investigación se centra en determinar las necesidades de los procesos inclusivos de la Unidad Educativa Jesús de Nazareth, para en base a estos reflexionar y tomar las respectivas decisiones con el apoyo del *Index for Inclusion*.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1. Inclusión

Muchas veces se utiliza el término “inclusión” como una suma de algo o alguien (Milner y Kelly, 2009); cuando en realidad la inclusión es un término que abarca aspectos sociales mucho más profundos (Morina, 2010).

El pilar fundamental de la inclusión es reconocer que todos tenemos un sin número de potencialidades y habilidades innatas y distintas a las de los demás, mismas que requieren diversas respuestas (Reyes, 2011).

La inclusión busca que se promueva y garantice que todos seamos parte de algo, sin permanecer separados de ese algo (De Anda, De Aguinaga y González, 2010). Es lograr que los sistemas sociales establecidos brinden acceso y participación recíproca; y que las personas en situaciones de vulnerabilidad y sus familias tengan la oportunidad de participar en igualdad de condiciones (Wright y Stickley, 2013).

La inclusión da respuesta de manera positiva a la diversidad de la población y a las diferencias individuales; entendiendo a la diversidad como una fortaleza y una oportunidad que enriquece a la sociedad, mediante la participación activa en la vida familiar, educativa y laboral (UNESCO, 2009). Permite que las personas disfruten de un mundo respetuoso y equitativo; beneficia a toda la población en general, sin perjuicio de las características individuales de cada uno; brinda un acceso igualitario, pues constantemente está revisando los procesos y valorando el aporte que cada ser humano brinda a la sociedad (Huxley et al., 2012).

La inclusión puede ser de varios tipos: social, laboral, cultural y educativa (Young, 2002):

La inclusión social: es integrar a toda la sociedad a la vida en comunidad; independientemente de su origen, actividad o condición social. Acercarnos a una visión digna con acceso a todos los servicios básicos para un desarrollo integral (personal, social y familiar) (Blanco, 2006).

La inclusión laboral: se refiere a los derechos que cualquier persona en condición de vulnerabilidad tiene frente al mercado laboral; es decir, que sus diferencias no sean una dificultad para poder acceder a un puesto de trabajo (Díaz, 2011).

La inclusión cultural: hace referencia a la aceptación a las diversas etnias o culturas, garantizando sus derechos y su participación activa en la sociedad. Además, permite que sea más visible la diversidad de creencias, pensamientos y sentimientos (González, 2017).

La inclusión educativa: es un proceso que permite identificar y responder a las necesidades de todo el alumnado mediante la participación en los aprendizajes, reduciendo la exclusión desde la educación. Implica modificaciones en los contenidos, metodologías y estrategias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

Actualmente, la inclusión representa una de las mayores fortalezas que se ofrecen a las personas en situaciones de vulnerabilidad, pues lo que se quiere lograr es una sociedad que brinde espacios dignos y que respeten la diversidad (Escarbajal, Arnaiz y Giménez, 2017); además de hacer respetar los derechos y dejar de lado la pasividad con la que fueron consideradas, por muchos años, las personas con algún tipo de discapacidad (Cilleros y Gómez, 2016).

Es así que la manera más eficaz de mejorar la calidad de vida de todos, es y seguirá siendo la aceptación a la diversidad y el respeto pues son los principios básicos de la inclusión (Berovides y Gerhartz, 2017).

1.2. La Educación Inclusiva

En la década de los 90, se reportó a nivel mundial, que aproximadamente, 50 de los 115 millones de niños con discapacidad estaban excluidos del sistema educativo y únicamente, un 3% de esta población incluida concluían sus estudios (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 1998)

Un reporte del año 2015 evidenció que los niños que no son parte del sistema educativo, es aproximadamente de 19 millones de los 60 millones de niños con discapacidad (Saebones et al., 2015).

En este escenario surge la educación inclusiva, como respuesta para reducir los niveles de exclusión y como consecuencia de la innovación en la educación (Sarrionandia, 2017).

En 1990 aparece el concepto de educación inclusiva, donde se manifestó que es un modelo educativo que busca satisfacer las principales necesidades de los aprendizajes, teniendo en cuenta que la educación es un derecho universal (Conferencia Mundial de Jomtiem, 1990).

El concepto de educación inclusiva ha ido evolucionando a lo largo de los años pues ha pasado por reformas que colocaban a los estudiantes con discapacidad en clases de educación regular (integración), hasta llegar a una reestructuración del sistema según las necesidades de cada alumno (inclusión) (Rubio, 2017).

Actualmente la educación inclusiva es el gran desafío que enfrenta la sociedad, pues todas las instituciones educativas, a nivel mundial, se ven sumergidas en los desafíos que implican este modelo, con el objetivo de ofrecer una educación sin exclusiones y de calidad (Saebones et al., 2015).

Varios autores plantean los conceptos de Educación Inclusiva:

La Educación Inclusiva es rechazar toda forma de exclusión, fomentar y generar un aprendizaje igualitario (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

La Educación Inclusiva es un proceso de análisis y organización, que reestructura las prácticas educativas y reconoce las barreras en el aprendizaje y la participación para la eliminación de las mismas (Alonso, Rodríguez y Echeita, 2017).

Es un valor igual de importante para todo el alumnado. Busca brindar una educación de calidad de acuerdo con las capacidades de cada uno, además permite que las escuelas atiendan a la diversidad y que generen respuestas adecuadas que promuevan una educación para todos (Echeita, 2008).

Otros autores manifiestan que la educación inclusiva se refiere a una aspiración igual de importante para todos aquellos que se encuentra estudiando en escuelas regulares y que no se puede perder de vista a los estudiantes con discapacidad, minorías étnicas e hijos de migrantes (Booth y Ainscow, 2002). Los mismos autores exteriorizan tres dimensiones que garantizan la una educación inclusiva de calidad; estas son:

- *Las prácticas inclusivas:* promueven la participación de los alumnos en todas las actividades que el centro educativo realice; busca estrategias que permitan que los alumnos con algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE) estudien en un modelo de educación para todos.
- *Las culturas inclusivas:* crea vínculos, espacios de participación y reflexión dirigidos hacia la comunidad, involucrando a todos los actores educativos gracias a generación de espacios de diálogo, reflexión y resolución de conflictos.
- *Las políticas inclusivas:* buscan la re-organización del sistema educativo, para hacer cumplir los principios de la inclusión de tal manera que la educación responda a la diversidad.

La educación inclusiva es la manera en que la educación responde a las diferencias de sus estudiantes. Busca que los directivos, profesores y la familia sean un facilitador del aprendizaje (Verdugo, 2009).

Para muchos estudiantes, la educación inclusiva es un derecho que ha sido negado (Hernández y Tobón, 2016). Se basa en considerar a cada alumno como un ser diferente de habilidades, capacidades y necesidades, mismas que se deben aprovechar para lograr una educación de calidad (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017). El modelo inclusivo tiene que ser flexible, con actividades adecuadas a las necesidades y capacidades de cada uno (Stainback y Stainback, 2007).

En años anteriores, se consideraba a la educación inclusiva como un enfoque para atender a los niños con NEE o discapacidad dentro de clases de educación regular. Actualmente esta mirada crece y empieza a considerarse como un modelo que apoya y acoge la diversidad entre todos los alumnos (Rodríguez, 2016).

Existen argumentos a favor de la educación inclusiva, entre los que destacan: los beneficios sociales y académicos (Leyser y Kirk, 2007). Mientras que los argumentos en contra son: el rechazo y la intimidación (Castro, 2010).

Entre los factores que influyen en el éxito del modelo educativo inclusivo, destacan: la preparación y actitud docente, el desarrollo académico y social dentro del aula y la actitud de los padres de familia y compañeros que muchas de las veces mejoran tras un proceso de sensibilización (Sánchez, 2012).

En este modelo, también, existen barreras entre las que se enfatizan: la falta de recursos, el poco compromiso gubernamental, la escasa capacitación y preparación del profesorado, las barreras actitudinales, las barreras físicas, la poca información sobre la diversidad, los prejuicios en contra de los estudiantes con discapacidad, la violación a sus derechos y la dificultad de acceder al sistema educativo (Crosso, 2014).

En consecuencia, la educación inclusiva es un modelo educativo cuyo propósito es disminuir la discriminación y la exclusión (Kessler, 2018); es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad. Parte de la creencia de que la educación es un derecho y es la base de una sociedad más justa y equitativa (Fernández, 2003).

Las escuelas con una orientación inclusiva son el mejor medio para combatir la discriminación, construir una mejor sociedad y lograr una educación para todos (Seade, 2019).

1.3. La educación inclusiva desde la realidad de Latinoamérica

En América Latina, aproximadamente el 12% de toda la población tiene alguna discapacidad (Banco Mundial, 2009). En esta parte del planeta existe un mayor índice de pobreza, seguramente por la desigualdad económica y social, lo cual coloca a sus pobladores en una situación de mayor vulnerabilidad (Reimers, 2000).

El porcentaje de personas con discapacidad en Latinoamérica varía de un país a otro por varios factores (ambientales, de salud, económicos, naturales, alimenticios, etc.) (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011).

Con respecto a la educación, aproximada el 30% de estudiantes entre los 5 y 12 años, tienen necesidades educativas asociadas a discapacidad que asisten a la escuela y éstos, cuando entran, suelen ser excluidos o desertados en poco tiempo (Banco Mundial, 2009).

A principios del siglo XXI, en esta parte del planeta, un gran número de niños con discapacidad no tenían acceso al sistema educativo; por lo que la educación inclusiva se convirtió en uno de los objetivos de desarrollo del milenio (Pereyra, 2008).

En los marcos legales de todos los países en América Latina y del mundo entero, la educación es considerada como uno de los principales derechos humanos (Sarrionandía y Ainscow, 2011). Por lo tanto, las leyes deberían hacer énfasis en el respeto de este derecho, en un contexto de igualdad de oportunidades para todos, teniendo mayor consideración con los grupos más vulnerables (Casas y Montserrat, 2009).

Con respecto a las normas que regulan el ámbito de las necesidades educativas derivadas o no de discapacidad, todos los países latinoamericanos tienen dentro de sus constituciones, como carácter legal a la educación inclusiva (Crosso, 2010); sin embargo, en estas constituciones hace falta que se ajusten los derechos a la seguridad social y la falta de garantías para el cumplimiento digno del derecho enunciado (Casas y Montserrat, 2009).

Por otro lado, en América Latina, la crianza del estudiante con discapacidad es responsabilidad absoluta de la familia y se deja al margen el papel jugado por los gobiernos, en el desarrollo de políticas que aseguren una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad (Stang, 2011).

En esta región aún existen dificultades para traducir las leyes en políticas que modifiquen la realidad del sistema educativo (Terigi, 2014). Las leyes de educación en aún son imprecisas pues existe poco apoyo económico lo cual lleva a que las escuelas inclusivas sean escasas, con pocos o casi nada de servicios especializados (Crosso, 2010).

1.4. La Educación Inclusiva en el Ecuador

La Educación Inclusiva ocupa uno de los primeros lugares en la agenda política ecuatoriana, que en los últimos años ha tenido varias transformaciones (Blanco, 2006).

En la década de los 90, en el Ecuador, se crean programas cuyo objetivo principal era la atención a los estudiantes con NEE o discapacidad (Echeverría y Morales, 2014).

En el año 2006, el vicepresidente de la república trabajó para que el estado proteja y haga que se cumplan los derechos educativos de los estudiantes con discapacidad (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2012).

En el Ecuador, la integración educativa fue la encargada de dar paso a la educación inclusiva, lo que ha permitido tener una visión amplia de la diversidad en los salones de clases (Rico, 2010).

La mejora de la educación inclusiva en el Ecuador, tiene un aporte significativo en la vicepresidencia de Lenín Moreno Garcés, pues él la declara como política de Estado, además da paso a la ejecución de proyectos que mejoran la educación y la calidad de vida de las personas con discapacidad. Tanto así que hasta el año 2015, los estudiantes con discapacidad que se encontraban estudiando en clases de educación regular era aproximadamente de 300 mil personas (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades [CONADIS], 2014).

En el año 2011 se aprueba la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) establece el derecho a la inclusión a estudiantes con necesidades Educativas Especiales que necesiten apoyo o ajustes curriculares de forma temporal o permanente; exigiendo a las instituciones educativas un currículo adaptado a cada una de las necesidades de sus estudiantes, que eliminen las barreras en el aprendizaje y la participación, que capaciten continuamente al cuerpo docente y que implemente becas a esta población cuya condición económica así lo amerite. Además, la anterior ley abarca a la diversidad de estudiantes con necesidades educativas que no están asociadas a discapacidad como problemas de aprendizaje, trastornos del comportamiento, dotación superior y cualquier estudiante que necesiten modificaciones por estados de vulnerabilidad.

En el año 2012, se aprueba la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2012). En este documento se encuentran los principios que garantizan la Educación Inclusiva: priorizar la participación activa de estudiantes con necesidades educativas derivadas de discapacidad; visual, auditiva, intelectual y motriz, trabajar en la prevención de las discapacidades, en la detección a temprana y velar por sus derechos.

Actualmente la educación inclusiva se encuentra respaldada por la unidad de apoyo a la inclusión que realizan el seguimiento educativo de estos estudiantes que poseen necesidades educativas (Ministerio de Educación, 2017).

En el Ecuador, el acceso a las escuelas de los estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad varía según la discapacidad y el nivel de gravedad (Crosso, 2014). La mayoría de estudiantes se encuentran de 1ero a 7mo de Educación General Básica (EGB), sin embargo, únicamente el 10% de este grupo terminan sus estudios universitarios (Crosso, 2014).

En el censo realizado en el 2009, los estudiantes con discapacidad que debían ser parte del sistema educativo son 25.000 aproximadamente, sin embargo, sólo 300 personas asistieron a programas de inclusión y 2000 a escuelas de educación especial (Samaniego, 2009).

Además, “el código Archivo Maestro de las Instituciones Educativas (AMIE), del año lectivo 2015-2016, existen 42.872 estudiantes con necesidades educativas (asociadas y no asociadas a discapacidad), de los cuales, el 43% asiste a Instituciones de Educación Especializada; el 54 %, a instituciones de educación ordinaria; y el 3% a Instituciones de Educación Popular permanente (MinEduc, 2018, p 21 - 23).

1.5. La Educación Inclusiva desde la perspectiva de los padres de familia, de los profesores y de los estudiantes

1.5.1. La inclusión desde la perspectiva de los padres de familia

Los sistemas educativos están conformados por varios agentes: directivos, profesores, padres o representantes legales y estudiantes (Viñao y Frago, 2002). Cada uno de ellos perciben de diferente manera los procesos educativos, mismos que se ven

influenciados por dos factores claves: las experiencias previas y las expectativas que tengan del centro educativo (Vélez, 2017).

El apoyo de los padres de familia en los procesos educativos, hacen que la inclusión se vuelva más sencilla, además permite que se generen cambios que facilitan y aseguran el modelo inclusivo (Briss y Muñoz, 2010). Sin embargo, pocas veces estos se encuentran totalmente inmersos en la educación de sus representados, causando una delicada situación que compromete el progreso educativo (Seade, Vélez y Peñaherrera, 2016).

Es de suma importancia que los padres sean parte del proceso de inclusivo, sean o no padres de un niño con necesidades educativas especiales. De esta manera se asegura el respaldo en el desarrollo académico y formativos (Jaén, 2017).

La LOEI (2011), declara que los padres deben: garantizar que el niño asista regularmente a la escuela, realizar seguimientos continuos en cuanto al aprendizaje de sus hijos, atender a los requerimientos de los docentes y autoridades de la escuela, respetar las normas de convivencia, brindar ambientes estimulantes dentro de casa, participar en las actividades extracurriculares que la escuela proponga, participar en el cuidado de la escuela y hacer respetar los derechos constitucionales de su representado.

Por otro lado, los padres de familia de niños con necesidades Educativas Especiales, quienes probablemente son los que más se benefician del modelo inclusivo, manifiestan que sus hijos no son acogidos de la mejor manera en las escuelas inclusivas, que los canales comunicativos entre la escuela y la casa no son los adecuados, que en algunos casos sus representados están estigmatizados en la institución educativa y que existe desconocimiento docente sobre el cómo educar a niños con NEE (Seade, 2019).

A la inversa, desde un enfoque centrado en la familia. Los padres de niños sin discapacidad presentan mejores actitudes que favorecen el proceso inclusivo (Simón y Giné, 2016).

1.5.2. La inclusión desde la perspectiva de los docentes

Los docentes son los agentes que mayor implicación tiene en el proceso inclusivo, ya que el éxito de ésta, depende en gran medida del trabajo diario que el profesor realice dentro del aula (Vélez, 2017).

Para algunos docentes, la Educación Inclusiva es un modelo de educación de calidad para todos que busca eliminar las barreras (Brustein y Romero, 2012). Estos docentes, seguramente destacan la importancia y la necesidad de cambiar los modelos educativos tradicionales (Vélez-Calvo, 2017).

Otro grupo de maestros, manifiestan que las escuelas con un modelo inclusivo son el elemento que mejorará al sistema educativo, pues tienen una concepción positiva y favorable hacia el modelo (Parrilla y Moraña, 2006).

Varios estudios evidencian que los profesores que no apuestan por la Educación Inclusiva, son aquellos que no han tenido la formación adecuada o aquellos con poca experiencia en el campo de la docencia; estos son factores que impiden que las actitudes de los docentes hacia la inclusión sean favorables (Fernández, 2013).

Con respecto a la formación docente; profesores de niños con discapacidad que no tienen formación en Educación Inclusiva, muestran altos niveles de estrés, frustración, angustia y miedo (Infante, 2010). Lo antes mencionado nos permite corroborar que la preparación docente es el requisito más importante para garantizar una buena práctica inclusiva (Fernández, 2013).

Otro elemento importante es el apoyo entre los docentes. Una forma de que los docentes se empoderen del modelo inclusivo es el apoyo mutuo (López, 2017). En este punto, los directivos son un pilar fundamental, pues ellos deben formar redes de apoyo que respalden al profesorado, que los vincule a capacitaciones con los nuevos planteamientos de la Educación Inclusiva (Fernández 2007). Este elemento creará en los maestros sentido de pertenencia y afecto hacia la escuela, lo cual permitirá que sus prácticas docentes sean positivas (Reyes y Cantoral, 2016).

Por otro lado, los docentes también manifiestan que para que se dé una Educación Inclusiva de calidad, se necesitan un sin número de recursos materiales, que

muchas de las veces son inalcanzables, disminuir la carga administrativa docente y disminuir el número de estudiantes por clase (Yada y Savolainen, 2017).

1.5.3. La inclusión desde la perspectiva de los estudiantes

Los estudiantes, al vivir el día a día dentro del aula inclusiva, se convierten en protagonistas activos de este modelo (Moriña, 2017).

En una revisión literaria realizada para la elaboración de este apartado, se encontró muy pocas investigaciones que analicen el tema. Sin embargo, en una investigación se evidenció que el trabajo colaborativo, entre estudiantes, crea espacios que permiten alcanzar mejores aprendizajes para todos los estudiantes de la clase (Ramírez, Carrasco, Briceño y Hernández, 2019). Por otro lado, se encontró que los estudiantes pueden convertirse en los mejores mediadores de los niños que presentan alguna dificultad, además de mejorar las interacciones sociales (Rodríguez y Álvarez, 2015).

Otras formas de apoyo entre estudiantes son las tutorías entre pares pues refuerzan las habilidades académicas, además permite que los estudiantes se empoderen de sus fortalezas y habilidades (Simpson, 2018).

Por otro lado, la enseñanza de competencias socio-emocionales dentro del aula de clase es una de las mejores estrategias para fomentar las relaciones positivas entre los estudiantes con y sin discapacidad, pues promueven el compañerismo, el intercambio de información y mejoran el entorno de aprendizaje (Zych, Beltrán, Ortega y Llorent, 2018).

En este punto es importante recalcar la importancia de lo antes mencionado, pues si el docente no incluye, de manera intencional, varias competencias socio-emocionales en sus clases impartidas, es muy probable que se genere aislamiento social y marginación hacia los estudiantes, convirtiéndose en un obstáculo del proceso enseñanza y aprendizaje (Sawhney, 2015). Estudios proponen que los estudiantes necesitan tener experiencias y aprendizajes significativos y vivenciales, que los sensibilicen hacia la discapacidad de tal manera que se evidencie la Educación Inclusiva (Smith, 2016).

Investigaciones destacan la importancia de que los estudiantes con discapacidad tengan la oportunidad de conocer nuevos amigos, además de oportunidades que les permita demostrar sus talentos, pues esto evita que sus compañeros les aislen (Drogan y Perner, 2015). La responsabilidad de la escuela y el compromiso de los docentes evita las situaciones escolares de exclusión, por tal motivo, estos últimos, deben brindar espacios de diálogo que permitan expresar las inquietudes de los alumnos, posteriormente analizar esta información para identificar problemáticas que podrían estar excluyendo a los niños; y finalmente enfrentar la marginación fomentando el modelo inclusivo (MacArthur, 2012).

Las opiniones de los estudiantes con discapacidad no han sido consideradas una prioridad, pero, ellos manifiestan sentirse excluidos por sus diferencias y por las barreras físicas, ser víctimas de burlas y que asistir a tutorías especiales, en las horas de clase, les quita sentido de pertenencia al grupo pues la escuela les obliga a alejarse de sus compañeros (Rodríguez, Ramírez, Morales y Guerra, 2017). Además, expresan que no son comprendidos por sus profesores (Kowalski, Morgan, Drake y Allison, 2016).

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

1.6. Estado del Arte

A continuación, se presentan algunos resultados de investigaciones sobre educación inclusiva, cuyos objetivos fueron determinar e identificar las necesidades de los procesos educativos inclusivos y las decisiones tomadas frente a estos. Además, estudios que hayan utilizado como herramienta para la recolección de datos el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000).

Debido a los factores culturales y sociales que ejercen sobre la inclusión educativa, los estudios pueden variar de un país a otro. Cabe tener en cuenta que para la selección de los documentos se ha considerado que todos estén publicados en revistas científicas indexadas, tesis doctorales y memorias de congresos; y que todos

los documentos analicen el impacto del Index for Inclusion. A continuación, se describen las investigaciones:

Gilmore (2012) en Reino Unido, realiza un análisis cualitativo de los procesos de inclusión y exclusión en una sala de inclusión, a la que asisten estudiantes para cumplir reglas y terminar el trabajo de clase; con una muestra de 30 participantes. Los resultados encontrados en este estudio mostraron que el personal de la del centro educativo tiene un enfoque de manejo de disciplina que propicia la negociación de los problemas de la comunidad educativa, en un espacio reservado donde se maneja con responsabilidad la inclusión de los alumnos.

León y Arjona (2012) en España; realizaron un estudio cuantitativo revelan los vacíos en la atención a la diversidad del alumnado. Participaron 90 docentes de escuelas privadas. Se encontraron que los obstáculos de la Educación Inclusiva son: la ausencia de formación docente y las actitudes enmarcadas en el modelo del déficit.

Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012) en Colombia, mediante un estudio cuantitativo, estudiaron las actitudes que tienen los alumnos sobre las prácticas inclusivas. La muestra fue 185 estudiantes de secundaria. Se encontró que los alumnos perciben que el centro educativo favorece el conocimiento y direcciona los valores inclusivos.

Darretxe, Goikoetxea y Fernández (2013) en España, analizaron las prácticas inclusivas y excluyentes en dos centros educativos, mediante un estudio cualitativo. Se encontró que las escuelas están alejadas de la cultura de la inclusión educativa; además que los docentes no están preparados para atender a la diversidad.

Kratochvílováb y Havel (2013) en República Checa, analizaron cómo se perciben los indicadores de respeto entre los agentes educativos como una circunstancia necesaria para la inclusión. La investigación fue cuantitativa, con una muestra de 60 docentes. Se encontró que los centros educativos aceptan la diversidad y las utiliza para enriquecer sus aprendizajes.

Céspedes y Muñoz (2014) en Chile evalúan la tercera versión del Index for Inclusion. La investigación fue cualitativa; en un centro educativo. Se concluye que se

debe trabajar equipo, mediante redes de apoyo; y que la Educación Inclusiva debe ser el objetivo principal del centro educativo que involucre a toda la comunidad educativa.

Pillay et al. (2015) en Polinesia, examinaron la manera en la que se comprende la inclusión. El método utilizado fue investigación-acción utilizando el Index for Inclusion. Se concluyó que se necesita procesos de sensibilización, involucrar en el proceso inclusivo a toda la comunidad y eliminar las barreras físicas.

Cruz, Pérez, Jenaro, Sevilla y Cruz (2016) en México identificaron como perciben los estudiantes con y discapacidad la inclusión. El estudio fue cuantitativo, con una muestra de 69 estudiantes sin discapacidad y 15 estudiantes con discapacidad. Los resultados encontraron la relación entre la educación inclusiva y el estilo de vida según la percepción de los estudiantes.

Vélez-Calvo (2017) en Ecuador, analizó la Educación Inclusiva 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. El estudio fue cuantitativo, con una muestra de 15 escuelas, 66 docentes, 2195 estudiantes, 15 directores y 156 padres de familia. En los resultados se aprecia la prevalencia de las dificultades específicas del aprendizaje, trastorno déficit de atención con hiperactividad y necesidades educativas especiales, los factores implicados en estos trastornos, la relación entre el rendimiento académico con el coeficiente intelectual, las diferencias que se presentan en el rendimiento académico, las actitudes de los docentes hacia la Educación Inclusiva.

Azorín y Ainscow (2018) en España, describieron y analizaron cómo un grupo de escuelas probó un instrumento de revisión recientemente desarrollado, llamado "Themis", con el objetivo de orientar sus esfuerzos para promover una mayor inclusión. Con una muestra de 31 escuelas. 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, evaluaron el enfoque y las medidas inclusivas implementadas a 430 docentes de educación primaria. El estudio fue cuantitativo. El estudio determinó las barreras y los facilitadores para la implementación de la cultura inclusiva.

De la revisión de estas investigaciones, se concluye que el uso y aplicación del Index for Inclusion es mayor en países europeos y en investigaciones cualitativas. Se destaca el valor de la formación docente y los procesos de reflexión, análisis y toma de decisiones para que se construya compromisos que apoyen a los sistemas educativos en la construcción de un proyecto inclusivo de calidad.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo general

Determinar las necesidades que surgen en torno a los procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica “Jesús de Nazareth” de la Ciudad de Machala, para posteriormente interpretar las reflexiones y decisiones más importantes, 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 Inclusión: políticas, culturas y práctica inclusivas. a los miembros participantes del proceso investigativo.
- Desarrollar espacios de diálogo y reflexión que generen propuestas y compromisos para los procesos inclusivos necesarios en la institución.
- Sistematizar las reflexiones y toma de decisiones en torno a los procesos inclusivos seleccionados por los participantes.

2.2. Método

La presente investigación de carácter cualitativo, fue realizado con una muestra intencional de padres de familia, estudiantes y profesores de la Escuela Jesús de Nazareth.

2.3. Participantes

En la investigación educativa se sugiere que los participantes, deben interpretarse desde todos los escenarios educativos posibles (Green y Mercer, 2001).

Es por esto que la población con la que se realizó la presente investigación fueron padres y madres de familia, estudiantes y profesores de la Escuela de Educación General Básica “Jesús de Nazareth” de la Ciudad de Machala – Ecuador; del año lectivo 2019 - 2020.

La muestra final fue de: cuatro padres de familia, dos padres y dos madres; con una media de edad de 42 años, dos han terminado la educación superior y dos son bachilleres. Ocho estudiantes, cinco mujeres y tres hombres, con una media de edad de 10,1 años. Ocho profesores, de los cuales siete son mujeres y uno es hombre, la media de edad de esta población es de 38,25 años y la media de los años de experiencia como docentes es de 8,1 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	2	50,0
Mujer	2	50,0
Total	4	100
<i>Edad</i>		
De 20 a 30 años	1	25,0
De 30 a 40 años	0	00,0
De 40 a 50 años	2	50,0
Más de 50 años	1	25,0
Total	4	100

Nivel de estudio

Primaria	0	00,0
Bachiller	2	50,0
Superior	2	50,0
Máster	0	00,0
Total	4	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Datos de los estudiantes

VARIABLES	N	%
<i>Sexo</i>		
Hombre	3	37,5
Mujer	5	62,5
Total	8	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	1	12,5
Sexto de EGB	0	00,0
Séptimo de EGB	0	00,0
Octavo de EGB	0	00,0
Noveno de EGB	2	25,0
Décimo de EGB	5	62,5
Total	8	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.

Datos de los profesores

VARIABLES	N	%
-----------	---	---

<i>Sexo</i>		
Hombre	1	12,5
Mujer	7	87,5
Total	8	100
<i>Edad</i>		
De 20 a 30 años	2	25,0
De 30 a 40 años	2	25,0
De 40 a 50 años	4	50,0
Más de 50 años	0	00,0
Total	8	100
<i>Años de experiencia</i>		
De 1 a 10	5	62,5
De 10 a 20	2	25,0
De 20 a 30	1	12,5
Total	8	100

Fuente: Elaboración propia

2.4. Instrumentos

Para la recolección de la información se utilizó el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000). El Index for Inclusion es una herramienta que permite analizar la realidad educativa desde una mirada inclusiva (Sánchez et al., 2019). Se ha utilizado en investigaciones educativas, cuyos objetivos han sido analizar los procesos inclusivos (Vélez, 2017). Contiene cuestionarios e indicadores, mismos que permiten la evaluación y análisis de tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas (Ortega et al., 2017).

El propósito de la herramienta es apoyar a las instituciones educativas en la implementación de un modelo inclusivo funcional y viable (Mesa y García, 2015).

En la presente investigación se utilizó el banco de preguntas propuestos en la herramienta, para que los participantes, puedan elegir las preguntas e indicadores que más se ajustan a las necesidades de la institución; mismas que guiaron los grupos focales.

2.5. Procedimiento

Se envió una solicitud al director de la Unidad Educativa “Jesús de Nazareth”, en el cual se pedía la participación de la escuela en este estudio.

Una vez aprobada, los padres de familia, los estudiantes y los profesores procedieron a firmar los respectivos consentimientos informados, en los cuales se explicó el propósito de la investigación, el procedimiento a seguir, el carácter confidencial que tendrá toda la información proporcionada y la participación voluntaria en este estudio.

Se mantuvo una reunión inicial con todos los participantes de los tres grupos focales (padres, estudiantes y profesores), en donde se hizo una breve explicación sobre el procedimiento a seguir; se establecieron los horarios y días de las reuniones; y además se explicó en qué consiste la técnica de grupos focales; misma que se describió al final de este apartado.

En las sesiones posteriores, inician los grupos focales. Cada sesión tuvo una duración de 2 horas con 10 minutos aproximadamente; ocurrieron en el mes de mayo y junio de 2019, una semanalmente, por cada grupo focal.

Las sesiones fueron planificadas previamente; participaron la mediadora, un observador y los participantes. El ambiente fue adecuado con aire acondicionado, y las sillas se colocaron en semicírculos.

Se destaca que el conocimiento especializado en relación a la temática por parte de la mediadora (estudiante de la maestría en Educación Básica e Inclusiva de la Universidad del Azuay), posibilitó una mediación fluida durante las sesiones, además la mediadora pudo identificar la necesidad de recurrir a técnicas que profundicen la discusión, así como encontrar el momento propicio para introducir preguntas no planificadas (Wong, 2008).

El observador, a su vez, analizó las interacciones durante el grupo focal y registró toda la información proporcionada en el transcurso del mismo (Hancock, Amankwaa, Revell y Mueller, 2016).

En la primera sesión de cada grupo focal (padres de familia, estudiantes y profesores), se realizó la apertura con la bienvenida y agradecimiento por parte de la mediadora. A continuación, se realizó una dinámica (de 15 minutos), denominada "presentación con distintivos creativos", en la que fueron colocados a disposición de todos los participantes varios materiales con la finalidad de que cada uno elabore un distintivo que lo identifique. Posteriormente se explicó los objetivos de la investigación. Además, se les recordó que los grupos focales tienen que desarrollarse con absoluta naturalidad y que por lo tanto no existen respuestas ciertas o erradas, sino un debate o discusión en el que todos son libres para expresar sus opiniones sobre la temática, destacando la importancia de que todos participen.

Los participantes fueron informados de que el debate se daría con preguntas orientadoras, elegidas por ellos mismos, en base al manual Index for Inclusion.

Se informó al grupo sobre la importancia de no hablar todos al mismo tiempo, pues de esta manera se evitan discusiones y se facilita el trabajo de la observadora que se encuentra anotando todo a detalle. Además, se recordó que, si la discusión no se termina en un primer momento, la misma podría ser retomada en la siguiente sesión (Hancock et al., 2016).

Las sesiones posteriores se realizaron con la misma dinámica de trabajo, su asistencia fue regular y el ambiente en el respeto de todas las opiniones. Al final de cada sesión, la moderadora hacía una síntesis, retomando el foco de las discusiones y validando la información proporcionada por los participantes (Carrión, Soler y Aymerich, 2015). En un siguiente paso se analizó la información recolectada, misma que permitió determinar las necesidades que tiene el proceso inclusivo, reflexionar y tomar decisiones al respecto.

Con respecto a la técnica de recolección de la información grupos focales, estos son una herramienta, epistemológicamente cualitativa, útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas; permiten recolectar datos; brindan un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los participantes (Hamui y Varela, 2013).

Young (2019), lo define como una forma de entrevista grupal centrada en la pluralidad de creencias y experiencias de los participantes, además se los hace en periodos cortos de tiempo.

Los grupos focales se desarrollan bajo un protocolo previamente establecido que incluyen: un número específico de participantes seleccionados (diez como máximo), una temática específica a tratar, objetivos claros, programación de las sesiones y antes de iniciar la primera sesión, se deben establecer las respectivas normas; al finalizar las sesiones, el moderador debe hacer un breve resumen de lo discutido (Rosenthal, 2016). También se debe organizar el espacio (una sala amplia con las sillas ubicadas en semicírculo). Se debe contar con un moderador y un observador; con respecto al primero, este debe dominar el tema a tratarse, pues es el encargado de dirigir los grupos focales. El observador se encargará de anotar todos los aspectos y grabar el audio de las sesiones (Hamui y Varela, 2013).

Además se procedió a semaforizar las actitudes de los participantes: de rojo la mala actitud, amarillo medianamente buenas actitudes y de verde muy buenas actitudes; todo esto con ayuda de una observadora durante los grupos focales.

2.6. Análisis cualitativo

En base al objetivo propuesto para esta investigación y por la técnica de recolección de información; se realizó un análisis cualitativo.

Ante la intención de los estudios cualitativos de mantener los grupos focales, hasta que la información obtenida deje de ser nueva y se agote la riqueza de las discusiones entre los participantes (Hamui y Varela, 2013), se realizaron cuatro sesiones de grupo focal para cada grupo participantes (padres de familia, estudiantes y profesores), en total 12 sesiones que cumplieron la saturación de la información.

Con respecto al proceso de organización y análisis de datos; al finalizar los grupos focales, se reúnen la mediadora (investigadora principal), la directora de la investigación y tres investigadores más; todos expertos en la temática, con el fin de delinear y discutir 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 Ciencias de la Educación
Participante 2	Director de la investigación	Femenino	Doctora en Neurociencias y educación
Participante 3	Investigador	Femenino	Máster en Educación con mención en desarrollo del pensamiento.
Participante 4	Investigador	Femenino	Máster en Educación básica e inclusiva.
Participante 5	Investigador	Femenino	Psicóloga clínica

Fuente: Elaboración propia

El equipo acordó que conforme a la metodología de la recolección de la información (grupos focales), los datos deben ser sometidos al análisis de contenido en la modalidad temática (Herrera, 2018).

El análisis de contenido en la modalidad temática es un método manual, utilizado para el tratamiento de la información, permite identificar, organizar, analizar y reportar patrones/temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación de la investigación (Braun y Clarke, 2006).

Además, esta investigación siguió un procedimiento de inferencia basado en la lógica inductiva, es decir, que el análisis partió de datos particulares de referencia hasta llegar a los datos generales (Abreu, 2014); mismos que se convirtieron en los resultados de la investigación.

A continuación, se muestra el respectivo análisis de la información mediante la modalidad seleccionada. La información completa, debido a su extensión, se muestran en el apartado anexos.

1. Fase de pre – análisis

Se transcribió la información recolectada y grabada en audio por la observadora en una matriz previamente elaborada por el equipo. Para llenar la matriz, se utilizó el criterio de exhaustividad que consistió en agotar la totalidad de la información sin omitir nada (Miguélez, 2016).

Cabe destacar que existen 12 matrices. Una por cada sesión de cada grupo focal (padres de familia, docentes y estudiantes).

La matriz consta de los siguientes apartados: indicadores tomados del *Index for Inclusion*, preguntas seleccionadas por los participantes (tomadas del *Index for Inclusion*), comentarios de los participantes, reflexiones, decisiones y actitudes. Esta última columna de “actitudes”, se determinó en base a una semaforización establecida previamente para cada sesión. La observadora señaló de verde cuando en esa sesión los participantes mostraron buena actitud, de naranja cuando las actitudes eran neutrales y de rojo cuando las actitudes eran malas.

Un ejemplo de la matriz elaborada, 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	Actitudes
Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	¿Se invita a los estudiantes y a los padres de familia a visitar el arte local y los talleres artesanales?	Participante 1 es importante que haya música, teatro, cine. Participante 2 se puede trabajar con otros colegios de artes Participante 3 no, no se los invita	La música, el teatro y todo tipo de arte, complementa el aprendizaje de nuestros hijos. La escuela debe implementar más actividades	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machala y otras instituciones.	Neutral Buena Buena buena

Participante 5 que
 Hay chicos que fomenten
 saben tocar, el arte en
 cantar, la general.
 participación
 de ellos en los Todos
 eventos. deben
 participar
 en
 actividades
 artísticas,
 sean o no
 aptos para
 el arte.

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se clasificó la información de la matriz anterior en las tres dimensiones propuestas en el *Index for Inclusion*: prácticas inclusivas, políticas inclusivas y cultura inclusiva que son los tres indicadores que analiza el *Index for Inclusion*.

Un ejemplo de la clasificación de la información se muestra 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	Actitudes	Categorización
Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	¿Se invita a los estudiantes y a los padres de familia a visitar el arte local y los talleres artesanales?	Participante 1 es importante que haya música, teatro, cine. Participante 2 se puede trabajar con otros colegios de artes. Participante 3 no, no se los invita. Participante 4	La música, el teatro y todo tipo de arte, complementa el aprendizaje de nuestros hijos. La escuela debe implementar más actividades que fomenten	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machala y otras institución es.	Neutral Buena Buena	Cultura inclusiva

<p>Hay chicos que saben tocar, cantar, la participación de ellos en los eventos.</p>	<p>el arte en general.</p> <p>Todos deben participar en actividades artísticas, sean o no aptos para el arte.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia

En el tercer paso, el equipo consideró todas las opiniones de los participantes, para cada pregunta. Estas opiniones se convirtieron en una sola frase de opinión (redactada por el equipo investigador), que abarca la idea principal de lo que los participantes expresaron; a esta técnica se la conoce como recorte de texto en investigación cualitativa (Silveira et al., 2015). Un ejemplo de la matriz de opiniones, se encuentra 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	Actitudes	Categorización
Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	¿Se invita a los estudiantes y a los padres de familia a visitar el arte local y los talleres artesanales?	No, no se los invita. Se debe aprovechar que hay estudiantes que son muy hábiles para el arte y la música	La música, el teatro y todo tipo de arte, completa el aprendizaje de nuestros hijos. La escuela debe implementar más actividades	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machal y otras	Buena	Cultura inclusiva

s que fomenten el arte en general. Todos deben participar en actividade s artísticas sean o no aptos para el arte.	instituci ones.
--	--------------------

Fuente: Elaboración propia

El equipo, tras un análisis conjunto de la información, analizó los apartados de las matrices anteriores haciendo énfasis en las necesidades de la institución, reflexiones y decisiones de los participantes. Posteriormente se categorizó la información en elementos prescindibles (P) e imprescindibles (I).

En este punto nuevamente se determinaron varias operaciones de recorte de texto en unidades comparables de categorización semántica, es decir, en contenidos cuyas expresiones lingüísticas sean similares (Silveira et al., 2015). La tabla 8 muestra un ejemplo del análisis de la información.

Tabla 8.

Ejemplo del cuarto 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	Clasificación en prescindibles (P) e imprescindibles (I)	Reflexiones	Decisiones	Actitudes	Categorización
Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	¿Se invita a los estudiantes y a los padres de familia a visitar el arte local y los talleres artesanales?	No, no se los invita. Se debe aprovechar que hay estudiantes que son muy hábiles para el arte y la música	I	La música, el teatro y todo tipo de arte, complementa el aprendizaje de nuestros hijos. La escuela debe implementar más actividades que fomenten el arte en general. Todos deben participar en actividades artísticas, sean o no aptos para el arte.	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machala y otras instituciones.	Buena	Cultura Inclusiva

¿Se ayuda a los estudiantes a ser autónomos cuando dejan el centro escolar, a aprender sobre presupuestos, cocina, limpieza, salud, relaciones, lavado de ropa, ocio y trabajo?	En la malla curricular, se aprobó la materia de gestión de emprendimientos, que permitan a los chicos sentarse en el mundo real y que puedan generar otro tipo de dinámicas cuando ya salgan del colegio, que los prepara no, pero si el camino	P	Los estudiantes con discapacidad deben tener talleres de terapia ocupacional	Generar charlas para que los padres ayuden a los chicos inicien esa etapa de la vida cuando ya terminen el bachillerato.
---	---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

Una vez que la información estuvo clasificada en prescindible e imprescindible, se construye una siguiente matriz únicamente con las preguntas (tomadas del *Index for Inclusion*) que el equipo consideró imprescindibles. Esta nueva organización de la información, facilitó el análisis de los datos. Véase en la tabla 9 un ejemplo de esta matriz.

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	Actitudes	Categorización
Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	¿Se invita a los estudiantes y a los padres de familia a visitar el arte local y los talleres artesanales?	No, no se los invita. Se debe aprovechar que hay estudiantes que son muy hábiles para el arte y la música	I	La música, el teatro y todo tipo de arte, complementa el aprendizaje de nuestros hijos. La escuela debe implementar más actividades que fomenten el arte en general. Todos deben participar en actividades artísticas, sean o no aptos para el arte.	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machala y otras instituciones.	Buena	Cultura Inclusiva
	¿El centro escolar colabora en la prestación de servicios de salud y asistencia social a la gente de la localidad?	No colabora	I	La vinculación con la comunidad ayudará a la escuela a que funcione mejor y en equipo.	Los padres de familia, debemos empoderarnos de este tema, y que nuestro proyecto tenga ejes como el de la salud y vincularnos con el tema social.		

Fuente: Elaboración propia

En este punto, el equipo investigador se vio en la necesidad de hacer un nuevo recorte de texto.

Agrupó los elementos imprescindibles de padres de familia, estudiantes y profesores en base a los tres indicadores propuestos en el *Index for Inclusion*.

Es decir en tres grandes matrices: una matriz llamada cultura inclusiva (que abarca todas las preguntas relacionadas con este tema, discutidas por los padres, estudiantes y profesores), una segunda matriz denominada políticas inclusivas (que abarca todas las preguntas relacionadas con este tema, discutidas por los padres, estudiantes y profesores) y una tercera matriz de prácticas inclusivas (que abarca todas las preguntas relacionadas con este tema, discutidas por los padres, estudiantes y profesores).

En este punto los investigadores tuvieron una primera clasificación que empezó a dar luces de cuáles podían ser las principales necesidades de la institución. Un ejemplo de esta clasificación se encuentra 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	¿Se invita a los estudiantes y a los padres de familia a visitar el arte local y los talleres artesanales?	No, no se los invita. Se debe aprovechar que hay estudiantes que son muy hábiles para el arte y la música	La música, el teatro y todo tipo de arte, complementa el aprendizaje de nuestros hijos. La escuela debe implementar más actividades que fomenten el arte en general. Todos deben participar en actividades	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machala y otras instituciones.

		artísticas, sean o no aptos para el arte.	
¿Se anima a los estudiantes a desarrollar sus intereses en las artes creativas participando en actividades fuera del centro escolar?	Si, pero no hay un seguimiento.	Las artes son muy necesarios pues complementan el aprendizaje, además les ayudan a expresar sus emociones.	Fomentar concursos de arte libres entre los estudiantes de la institución, organizado por el comité central de padres de familia. Ejemplo, concurso de murales.

Fuente: Elaboración propia

El anexo anterior, fue validado por un nuevo grupo de expertos:

- Un docente de educación primaria, de sexo masculino, máster en Educación Inclusiva.
- Un investigador universitario, de sexo masculino, estudiante de educación.

En este sentido, el uso del instrumento recorte de texto, favoreció el surgimiento de nuevas interpretaciones, enriqueciendo los datos.

En esta validación, en concesión con los expertos y el grupo de investigadores, se semaforiza los elementos imprescindibles: verde los muy necesarios, naranja los poco necesarios, rojo los nada necesarios.

A continuación, se muestra un ejemplo. Véase 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	¿Se invita a los estudiantes y a los padres de familia a visitar el arte local y los talleres artesanales?	No, no se los invita. Se debe aprovechar que hay estudiantes que son muy hábiles para el arte y la música	La música, el teatro y todo tipo de arte, complementa el aprendizaje de nuestros hijos. La escuela debe implementar más actividades que fomenten el arte en general. Todos deben participar en actividades artísticas, sean o no aptos para el arte.	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machala y otras instituciones.
	¿Los estudiantes consideran el poder relativo de diferentes países?	No, pero se debería hacer foros los estudiantes y entre ellos analizar cuál es el país que tiene más influencia sobre nosotros	Debemos promover una cultura que rescate lo nuestro, lo ecuatoriano.	Realizar foros que concienticen sobre la influencia negativa y positiva de otros países en horas académicas. Con propuestas de padres de familia.
	¿Los estudiantes desarrollan capacidad de emitir juicios cuando los valores entran en conflicto con las acciones?	Solo dan las clases, pero no enseñamos a ser autocríticos.	La emisión de juicios y comentarios son muy importantes pues desarrollan el pensamiento crítico de nuestros hijos. Los profesores deben promover esto	Concienciar a los docentes sobre su profesión y estrategias de clase innovadoras.

Fuente: Elaboración propia

En una siguiente sesión, el equipo, seleccionó y agrupó únicamente los elementos muy necesarios (verde). Mismos que fueron validados nuevamente por el equipo de expertos. Un ejemplo de esta validación se muestra en 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	¿Se invita a los estudiantes y a los padres de familia a visitar el arte local y los talleres artesanales?	No, no se los invita. Se debe aprovechar que hay estudiantes que son muy hábiles para el arte y la música	La música, el teatro y todo tipo de arte, complementa el aprendizaje de nuestros hijos. La escuela debe implementar más actividades que fomenten el arte en general. Todos deben participar en actividades artísticas, sean o no aptos para el arte.	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machala y otras instituciones.
	¿Los estudiantes reconocen que todo niño debe tener un momento de atención?	no, creo que eso ya se ha perdido, por el reemplazo de la tecnología.	Dentro de la parte ética de los profesores, ellos deben atender a sus estudiantes.	Crear conciencia de hábitos de uso de tecnologías con horarios, para que puedan dedicarse a otras actividades.

Fuente: Elaboración propia

Tras esta última validación, el equipo investigador encontró una primera lista de las necesidades institucionales que fueron surgiendo del material analizado.

Para finalizar esta primera fase, el equipo investigador decidió hacer algunos cuestionamientos que giraron en torno de este primer análisis, mismos que les guiaron para determinar los resultados finales:

- ¿Qué están realmente queriendo decir estos grupos (padres de familia, estudiantes y profesores)?
- ¿Cómo se ha dicho esto?
- ¿Qué no dicen?
- ¿Qué dicen sin decir?
- ¿Cómo las frases, palabras y secuencias se relacionan entre sí?
- ¿Qué manifiesta este grupo acerca de tal tema?
- ¿Dónde había aparecido ya esto?

Las repuestas de estas preguntas se encuentran descritas en el anexo 9

2. Fase de exploración del material

De la información filtrada hasta el momento; se hace una nueva categorización. Para esta categorización se hace una lectura flotante de todo el material recolectado hasta el momento. El proceso de lectura flotante consistió en dar una lectura rápida a ciertas partes del texto, tomadas al azar (Silveira et al., 2015).

Para esta última categorización se agruparon las preguntas que de alguna manera se relacionan. El equipo de investigadores, tras una discusión minuciosa, colocó el nombre a cada categoría.

Las categorías obtenidas fueron:

- *Para el elemento cultura inclusiva:* promoción de actividades artísticas, desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico, construcción de relaciones positivas y trato justo, oportunidades de participación, acceso a servicios básicos (agua, luz, salud) y seguridad.
- *Para el elemento políticas inclusivas:* seguimiento a estudiantes, construcción de relaciones positivas y trato justo, cuidado del medio ambiente, acceso a servicios básicos (agua, luz, salud), desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico y barreras físicas.

- *Para el elemento prácticas inclusivas:* vinculación con la comunidad, construcción de relaciones positivas y trato justo, participación de todos los actores educativos, uso de diferentes metodológicas, técnicas y estrategias; desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico y oportunidades de participación.

A continuación, un ejemplo de esta matriz. Véase tabla 13.

Tabla 13.

Ejemplo del noveno grupo de matrices: categorización final

MATRIZ: CULTURA INCLUSIVA			
Categoría	Necesidad	Reflexión	Decisiones
Oportunidades de participación	¿Todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en las asambleas escolares y en las actuaciones musicales de teatro y danza?	El trato debe ser justo y todos debemos ser tratados por igual. Se debe eliminar el favoritismo. Y todos debemos participar en todo.	Le diría al Director que se elija a los estudiantes, unos para una cosa, otros para otra cosa. Todos pueden participar en diferentes actividades.
	No, eligen siempre a los mejores.	El favoritismo no debe existir en la escuela.	Trabajar con lo papás para que se desenvuelvan los chicos en otros actos.
	No, porque la cantidad de estudiantes, pero todos son tomados en cuenta		Potenciar las actividades en la institución.
	¿Se muestran los trabajos de todos los estudiantes dentro del centro escolar y en las aulas?	El trato debe ser justo y todos debemos ser tratados por igual. Se deben exponer los trabajos de todos.	Que se coordinen actividades para que muestren los trabajos de todos dentro y fuera de la escuela por cierto tiempo, para que otros se informen y también nos llevemos bien.
	No, eligen siempre a los mejores.		
	¿Los estudiantes se piden ayuda unos a otros?	Las redes de apoyo entre estudiantes mejoran los procesos educativos.	Promover actividades sociales para todos
	Sí, pero hay cierto grupo de estudiantes que son		

tímidos, pero ahí el maestro hace el papel de psicólogo y lo apoya con sus compañeros

La inclusión se entiende como una mayor participación de todos

Sí, pero no estamos preparados.

La inclusión es el respeto a la diversidad e implica la participación de todos.

Proceso de sensibilización a los padres de familia acerca de las necesidades educativas de sus hijos y las barreras. El autoaprendizaje del personal docente para mejorar nuestro servicio.

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

Luego de un análisis exhaustivo de las categorías. El equipo define los resultados de esta investigación. Mismos que son descritos a continuación: Véase tabla 14.

Tabla 14.

Resultados para la dimensión: cultura inclusiva

CULTURA INCLUSIVA			
Categoría	Necesidad	Reflexión	Decisión
Promoción de actividades artísticas	La Unidad Educativa necesita promocionar y organizar actividades artísticas, donde participe toda la comunidad.	El arte es una de las manifestaciones más elevadas de la actividad humana, como elemento esencial en el desarrollo, aprendizaje y evolución del ser humano. Permite que las personas expresen una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con varios recursos. Es un complemento de la educación de nuestros hijos.	Promover las artes en convenio interinstitucional con el Colegio de Artes Machala y otras instituciones.
Desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico	No existen actividades o propuestas que desarrollen, intencionalmente, el pensamiento crítico y autocrítico de los estudiantes. De tal manera que desarrollen la capacidad de emitir juicios y pensar más allá de uno mismo. Además de	La emisión de juicios y comentarios son muy importantes pues desarrollan el pensamiento crítico de nuestros hijos. Los profesores deben promover esto. Además, es parte de la ética profesional que los profesores fomenten el pensamiento crítico y reflexivo. Pues de esta manera se conseguirá mejores seres humanos que puedan enfrentarse	Concienciar a los docentes sobre su profesión (para que trabajen temas que les permita reflexionar) y estrategias de clase innovadoras.

	brindarles herramientas que les permita tomar decisiones consientes.	a los desafíos del siglo XXI.	
Construcción de relaciones positivas y trato justo	Existe la necesidad de que todo el equipo educativo (directores, administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia), promuevan la construcción de relaciones positivas entre los estudiantes, tanto en los recreos, como en la entrada y salida del centro escolar; dejando de lado el favoritismo.	La construcción de relaciones positivas es uno de los derechos humanos. La escuela debe garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa gocen de un buen ambiente laboral y educativo. El trato debe ser justo y todos debemos ser tratados por igual. Se debe eliminar el favoritismo. Y todos debemos participar en todo.	Promover una campaña entre estudiantes para que todos nos portemos bien Y sensibilizar a los profesores para que dejen de lado el favoritismo, porque aquí todos somos alumnos, nos esforzamos por igual.
	Existe abuso de poder por parte de los mayores, ya sean estos profesores o estudiantes. Cada vez los índices están aumentando, no se usa un lenguaje adecuado, existen conductas racistas, sexistas, homofóbicas y los casos de bullying aumentan.	Dentro de la parte ética de los profesores, estudiantes y padres de familia, está el respeto y el trato justo. El abuso de poder es un delito.	Obligar a los padres de familia, estudiantes y profesores, asistir a talleres de sensibilización en contra del bullying.

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión cultura inclusiva; se determinó que la institución tiene tres necesidades, relacionadas con el ámbito artístico, crítico y con la construcción de buenas relaciones. El análisis de las decisiones propuestas por los participantes se enfoca en establecer convenios con otras instituciones que promuevan el arte, trabajar intencionalmente en actividades que desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes y realizar campañas anti bullying; y programas que sensibilicen hacia el trato justo e igualitario.

Un ejemplo de esta matriz se muestra en la tabla 15.

Tabla 15.

Resultados para la dimensión: políticas inclusivas

POLÍTICAS INCLUSIVAS			
Categoría	Necesidad	Reflexión	Decisión
Seguimiento a estudiantes	No existe un seguimiento exhaustivo hacia los estudiantes que salen de la institución o hacia los que llegan a la institución. Tampoco se registran las faltas, por lo tanto no se hace un seguimiento del porque el estudiante está faltando; y esto puede estar relacionado con adicciones.	Los estudiantes de nuestra institución, al ser menores de edad, necesitan estar amparados por adultos ya sea en la casa o en la escuela.	El DECE debe plantear y proponer protocolos de seguimientos hacia los estudiantes. El director, debe pedir semanalmente un registro de asistencia y en el caso de que las faltas no sean justificadas; se debe hacer un seguimiento
Cuidado del medio ambiente	No existe un protocolo de reciclaje de desechos.	El reciclar es un acto de suma importancia para la sociedad contribuye a formar menos cantidad de basura evitando el daño del planeta.	Que haya tachos para cada cosa con imágenes de qué se debe reciclar y usar los recursos o dinero para la escuela.
Acceso a servicios básicos (agua, luz, salud)	No existen servicios médicos, no existe servicios de agua potable (3 días a la semana no hay agua), ni control en la	Los niños y niñas tienen derecho a la salud, a los servicios básicos y a disfrutar su niñez de la mejor forma posible. El agua	Que haya un botiquín de primeros auxilios. Que vendan comida saludable. Que se gestione agua

	salubridad de los alimentos y baños.	es un insumo completamente necesario	potable todos los días.
Barreras físicas / peligros	Existen barreras físicas que impiden que los estudiantes incluidos lleguen a sus aulas.	Las barreras físicas son las interferencias que se producen en el ambiente de las personas, limitando su acceso y causando peligro.	Crear un plan de accesibilidad para mejorar el acceso físico al centro escolar.

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión políticas inclusivas; se determinó que la institución tiene cuatro necesidades, relacionadas con el seguimiento a estudiantes, cuidado del medio ambiente, acceso a servicios básicos y la eliminación de barreras físicas. El análisis de las decisiones propuestas por los participantes se enfoca, principalmente, en establecer protocolos para el seguimiento a estudiantes, dar espacios para la clasificación de los desechos sólidos, instaurar botiquines, vender comida saludable y brindar agua potable; además de mejorar el acceso al centro escolar.

Una muestra de esta matriz, se encuentra en la tabla 16.

Tabla 16.

Resultados para la dimensión: prácticas inclusivas

PRÁCTICAS INCLUSIVAS			
Categoría	Necesidad	Reflexión	Decisión
Vinculación con la comunidad	La institución necesita establecer vínculos con la comunidad, estableciendo, prestando servicios de salud y asistencia social a la gente de la localidad.	Para que la educación funcione mejor, la escuela debe estar apoyada de la comunidad y vinculada a actividades que esta realice.	Los padres de familia, profesores, directivos y estudiantes, debemos empoderarnos de este tema, y que nuestro proyecto tenga ejes como el de la salud y vincularnos con el tema social.
Participación de todos los	El equipo educativo no considera las opiniones del	Las decisiones se deben tomar democráticamente y con la participación de	Apoyarse del equipo DECE para la

actores educativos	consejo estudiantil en la toma de decisiones.	todos los actores educativos.	participación de toda la comunidad.
Uso de diferentes metodológicas, técnicas y estrategias	No se considera que cada estudiante tiene una forma y un ritmo propio de aprendizaje, mismo que debe ser respetado por los docentes y compañeros	Todos los estudiantes son diferentes. No se debe homogenizar a los estudiantes. Uno de los principios de la educación inclusiva es el respeto a la diversidad, y esto es un tipo de diversidad.	El director debe controlar que los profesores: Utilicen varios recursos de enseñanza. Que las evaluaciones sean adaptadas a las necesidades de cada estudiante. Que se respeten los tiempos de aprendizaje. Planificar programas de apoyo
Oportunidades de participación	No todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en las actividades organizadas por la escuela. Por lo tanto no se pone en práctica uno de los principios de la educación inclusiva: considerar la participación de todos, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades	La inclusión es el respeto a la diversidad e implica la participación de todos.	El director debe controlar que los docentes consideren la participación de todos los estudiantes. Los docentes deben promover actividades en los que todos puedan participar.

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión prácticas inclusivas; se determinó que la institución, nuevamente, tiene cuatro necesidades, relacionadas con la vinculación a la comunidad, participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones, uso de diversas

estrategias, metodologías y técnicas pedagógicas; y oportunidades de participación. El análisis de las decisiones propuestas por los participantes se enfocan, principalmente, en empoderar a la comunidad educativa en el ámbito comunitario de tal manera que puedan crear proyectos que le permita vincularse con la comunidad, apoyarse en el departamento de consejería estudiantil (DECE), para que las decisiones que se toman en la escuela sean tomadas democráticamente, que se ponga en práctica diversos y modernos recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que garanticen un aprendizaje de calidad y comprometer al equipo directivo y docente para la ejecución de actividades donde todos puedan participar.

Finalmente; con respecto a las actitudes de los participantes, se encuentran los siguientes resultados

- *Padres de familia:* en dos de las cuatro sesiones presentan actitudes positivas y en las otras dos sesiones, la actitud se muestra neutral.
- *Estudiantes:* en tres de las cuatro sesiones muestran buenas actitudes y en una sesión la actitud es neutral.
- *Profesores:* al igual que los estudiantes, en tres de las cuatro sesiones muestran buenas actitudes y en una sesión la actitud es neutral.

Se podría concluir que las actitudes de los participantes fueron positivas, pues probablemente es un tema de interés que necesitaba ser discutido y tratado de manera urgente. Además, es importante recalcar que el papel de la mediadora pudo haber sido un detonante para que los participantes muestren estas actitudes.

La información completa de las actitudes de los participantes, se encuentran en el anexo 3.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue determinar las necesidades inclusivas que la Escuela de Educación Básica “Jesús de Nazareth” de la ciudad de Machala - Ecuador, presenta; para posteriormente reflexionar sobre estas y tomar decisiones en pro de la mejora institucional.

En la última década, la educación en el Ecuador, ha tendido una serie de cambios, muchos de ellos enfocados en la implementación de un modelo inclusivo (LOEI, 2011). Estos cambios han permitido que cada vez sean más los estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas de educación regular (De la Herrán, Cedeño y Lara, 2016). Sin embargo, varios estudios demostraron que en el proceso inclusivo existen varias necesidades, que muchas de las veces pasan desapercibidas; mismas que deben ser atendidas de manera inmediata (Paladines, 2015).

Considerando los parámetros mencionados en el párrafo anterior, se realizó este estudio, Reflexiones y decisiones de procesos inclusivos, mediante un proceso de investigación - acción, en la Unidad Educativa “Jesús de Nazareth” de la ciudad de Machala, Ecuador.

Teniendo en cuenta que padres de familia, estudiantes y profesores son los principales agentes educativos involucrados en el proceso inclusivo; y que, en la escuela participante, sus opiniones no han sido consideradas desde un ámbito científico; en la presente investigación participaron cuatro padres de familia, ocho estudiantes y ocho profesores de la escuela Jesús de Nazareth.

La presente investigación fue de tipo cualitativo y que los datos se obtuvieron con el apoyo de la técnica de grupos focales. Los resultados generales mostraron, que a pesar de que la escuela maneja un modelo inclusivo, aún existen muchas falencias en la implementación de este.

Varios estudios han demostrado que a pesar de que las instituciones educativas (centros de educación inicial, escuelas, colegios y universidades) manejen un modelo educativo de tipo inclusivo; en sus procesos existen muchas necesidades de fondo, entre las que destacan: la infraestructura, la falta de recursos, las actitudes hacia la

discapacidad, la metodología empleada e incluso la misma propuesta educativa (Moriña y Carballo, 2018).

El éxito del proceso inclusivo depende, en gran medida, de la determinación de las necesidades y eliminación de las barreras presentes en estos procesos (Salvador y Cayón, 2016) y del apoyo y la confianza que los padres de familia, los profesores y directivos depositen sobre este modelo (Band, Butler y Morris, 2018).

Akhmetshin, Makulov, Talysheva, Fedorova y Gubarkov (2017), en su estudio Superación de las barreras interculturales en el sistema Educativo, manifestaron que, para garantizar una educación inclusiva de calidad, las normativas nacionales deben considerar y exigir que se determinen las necesidades y se eliminen las barreras educativas, además, que se considera la participación y el apoyo continuo de toda la sociedad; pues sería una de las mejores estrategias para que la implementación del modelo sea exitosa (Forlin, 2016).

La educación en Finlandia es considerada una de las mejores a nivel mundial, por varios factores; entre los que destacan, el compromiso y la preparación docente, la igualdad de oportunidades, los procesos educativos basados en la necesidad de cada estudiante, el alto valor que la escuela da a la creatividad y curiosidad del alumnado, los procesos innovadores y la detección a tiempo de las necesidades educativas que son resueltas de manera inmediata (Niemi, Toom y Kallioniemi, 2016).

Otro factor que vale la pena discutir es la actitud positiva que mostraron los participantes de los grupos focales. La actitud es una posición que evalúa un fenómeno y que permite actuar de determinadas maneras en diferentes situaciones. (Madriaga, Huguet y Lapresta, 2013); por lo tanto, actuar positivamente a favor de la educación inclusiva podría ser considerada una forma de apoyar el modelo.

En este estudio, se determinaron las necesidades en base a las tres dimensiones propuestas en el Index for Inclusión (culturas, políticas y prácticas inclusivas). Varios autores han determinado las necesidades institucionales relacionadas con los procesos inclusivos utilizando la misma herramienta, lo cual garantiza que nuestra investigación sea más fiable.

Los resultados encontraron las siguientes necesidades:

Con respecto a la dimensión cultura inclusiva, la primera necesidad se enfoca en la carencia de actividades artísticas, organizadas por la escuela, en donde participe toda la comunidad educativa. Al respecto, algunos estudios resultantes del campo de la neurociencia, testifican que las experiencias artísticas en niños y jóvenes contribuyen a la formación de más y mejores sinapsis (Pearce et al., 2016). Las experiencias sensoriales que el arte proporciona, son claves en la construcción de las estructuras del pensamiento, además estimulan la intuición perceptiva, la formación de conceptos intelectuales y participa en el mejoramiento de los procesos lógicos (Vernet, 2016).

Desde el campo de la psicología, el arte desempeña un papel fundamental en la vida cognitiva de la persona (De Souza, 2018), canaliza las emociones, vuelve al ser humano más sensible y crítico; y permite que la persona exprese sus emociones (Oatley, Djikic, 2018), por lo que proporcionar actividades artísticas dentro de la escuela debería ser un compromiso de la agenda educativa.

Desafortunadamente la realidad educativa pública, en nuestro contexto, está muy lejos de considerar el potencial formativo que posee el arte en todas sus expresiones. El sistema educativo ecuatoriano sigue privilegiando las asignaturas básicas por sobre todas las demás formas de conocimiento e impide que el estudiantado desarrolle otros aprendizajes importantes en la formación integral (Lara y De la Herrán, 2016).

El nivel de conocimientos que la escuela ofrece tiende a alejarse de lo que la vida actual demanda, y, por otro lado, margina a todos aquellos individuos que no encuentran en la escuela las oportunidades de desarrollo que corresponden a sus habilidades e intereses (Moriña, 2017), tal como se presenta en la diversidad de estudiantes.

La reflexión realizada por los participantes fue “el arte es una de las manifestaciones más elevadas de la actividad humana, como elemento esencial en el desarrollo, aprendizaje y evolución del ser humano. Permite que las personas expresen una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con varios recursos. Es un complemento de la educación de nuestros hijos”; efectivamente, el arte

es un elemento fundamental en la evolución y desarrollo del ser humano (Cáceres, 2016). Estudios científicos han demostrado que el estudio del arte desde los primeros años de vida, cultiva en la persona una comprensión diferente que lo llevará a desarrollar una ética sólida en su vida adulta (Yenawine, 2018).

La decisión tomada para esta necesidad, es que la escuela promueva actividades artísticas, mediante convenios con entidades públicas y privadas. En los epígrafes anteriores ya se ha discutido la importancia de que la escuela promueva actividades artísticas. Con respecto a los convenios institucionales, Montoya y Gómez (2019), manifiestan que muchas de las prácticas educativas darán respuestas más eficaces, si éstas se encuentran apoyadas y vinculadas con convenios que apoyen el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gamboa y Bonals, 2016); situación que apoya a la decisión propuesta por los participantes.

Otra necesidad encontrada para esta dimensión, es que la escuela no plantea actividades que desarrollen, intencionalmente, el pensamiento crítico de los estudiantes. La misión de los sistemas educativos actuales, a nivel mundial, no es tanto enseñar un cúmulo de conocimientos; sino, ante todo, desarrollar el pensamiento crítico, esa habilidad metacognitiva, en otras palabras, aprender a aprender (McPeck, 2016). Lograr que los estudiantes puedan buscar soluciones a los problemas, debatir, indagar, analizar situaciones, constituye un espacio primordial en el saber didáctico (Quinn, 2018).

Los métodos enfocados en desarrollar el pensamiento crítico, se basan en proporcionar actividades que optimicen el acto de pensar (Moreno-Pinado y Tejada, 2017). Los contenidos toman sentido en el contexto pedagógico a medida que los procesos lógicos, de razonamiento y de análisis se afianzan (McPeck, 2016).

Blanco, España y Franco (2017) manifiestan que, dentro de las planificaciones de aula, se deben plantear actividades que trabajen, de forma intencionada, cada uno de los fundamentos de organización y desarrollo del pensamiento; para que de esta manera los estudiantes adquieran un aprendizaje de calidad (Blanco et al., 2017). En todas las clases impartidas, los docentes deben tener siempre como eje central, el ayudar a los alumnos a profundizar sobre un tema determinado, buscar los detalles que no se entienden a simple vista y relacionar lo aprendido con la vida real; de tal manera

que se logre el equilibrio y la sinergia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tamayo, Zona y Loaiza, 2015).

Un estudiante que haya desarrollado su pensamiento crítico, tienden a exponer de manera concisa, se apega a la lógica en su toma de decisiones y relaciones con los demás (Figuerola y Carrascal, 2016).

La reflexión realizada para esta necesidad fue “la emisión de juicios y comentarios son muy importantes, pues desarrollan el pensamiento crítico de los estudiantes. Los profesores deben promover esto, pues es parte del rol docente fomentar el pensamiento crítico y reflexivo. Al respecto, los profesores, por su propia iniciativa deben impartir clases que se ajusten a las necesidades de la vida actual (Tamayo et al., 2015). Por otro lado, el rol docente se orienta sobre lo que es correcto y se consolida cuando se internalizan las normas sin que exista presión exógena para su cumplimiento (Orostegui, Amell, García y Mozo, 2015), argumento que afirma que el docente no debe plantear actividades que desarrollen este tipo de pensamiento, sino que debe ser iniciativa propia de la persona.

Como decisión, los participantes han manifestado que se debe plantear un plan de concientización a los docentes, enfocada en estrategias de innovación educativa. La docencia es una profesión, donde cada día se descubre algo nuevo (Lewin y Stuart, 2016). Para los docentes, no es suficiente que se haya concluido la preparación universitaria (Shepley, Lane, Grisham-Brown, Spriggs y Winstead, 2018); es necesario actualizarse y participar de capacitaciones que les permitan mantenerse al día en cuanto a los enfoques educativos, metodologías, avances científicos y tecnológicos (Vanassche y Kelchtermans, 2016). Las capacitaciones docentes desarrollan actitudes de compromiso, que permitirá al docente cumplir con eficiencia y entusiasmo su rol de transformador educativo (Shepley et al., 2018).

Para finalizar la discusión de esta necesidad, es importante recalcar que no existe un único método de enseñanza y mientras más variadas sean las clases, mayores posibilidades tendrá el profesor de llegar a cada uno de sus estudiantes.

Una tercera y última necesidad, para esta dimensión, hace referencia a la falta de relaciones positivas entre todo el equipo educativo, pues los participantes

manifestaron que existe “abuso de poder, favoritismos, no se usa un lenguaje adecuado para referirse a las personas y los casos de bullying aumentan día a día”.

Al respecto, siempre se debe tomar en cuenta que mantener buenas relaciones en los ambientes educativos es un factor que adquiere mucha importancia, ya que puede repercutir en la satisfacción personal de los padres de familia, profesores y directivos; y en la productividad de los estudiantes (Bernad y Llevot, 2016).

Los conflictos y acoso entre estudiantes, no son los únicos problemas que se dan en las escuelas inclusivas. En varios países latinoamericanos existe un gran número de casos en lo que los profesores y directivos, abusan de su poder; pues han acosado psicológica y verbalmente a sus alumnos y a padres de familia (Herrera, Romera y Ortega, 2018). Se habla de abuso de poder escolar cuando un dirigente sobrepasa el ejercicio de sus funciones (Méndez y Manso, 2017). Docentes y directivos tienen la obligación de enseñar, respetar y fomentar la igualdad de oportunidades (Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016), en este punto, es importante mencionar que, al hablar de igualdad de oportunidades, hacemos referencia a la eliminación de toda forma de favoritismo, situación que también sucede en la escuela participante.

A nivel mundial, existe una lucha constante por un lenguaje inclusivo, más justo, menos violento, que no sea utilizado como un elemento de exclusión (Quintero, 2019). Con este antecedente, hacemos énfasis en la necesidad que tiene la escuela de implementar el uso de un lenguaje adecuado. Ser sensibles a utilizar un lenguaje inclusivo es considerado un gesto de respeto, democrático y civilizado (Sczesny, Moser y Wood, 2015). Estudios recientes han demostrado que las escuelas deben inculcar, desde los primeros años de preescolar, actividades que fomenten el uso del lenguaje inclusivo; sin embargo, es el ejemplo la mejor forma de implementarlo (Pirchio, Passiatore, Carrus y Taeschner, 2019).

Los casos de bullying, en la escuela Jesús de Nazareth, es un aspecto que debe solucionarse de manera inmediata. El bullying, es una palabra, que traducida al español significa intimidación (Castillo, Bustamente y Villegas, 2017). En los tiempos actuales, desgraciadamente esta palabra se ha puesto de moda debido a la gran cantidad de casos de agresión y acoso que se detectan a diario en las escuelas y colegios (Lugones y Ramírez, 2017). Lleva a muchos estudiantes a vivir situaciones

verdaderamente aterradoras, que conducen a depresiones severas e incluso al suicidio (Holt et al., 2015).

A nivel mundial, se estima que el 1,6% de los estudiantes sufren por este fenómeno (Hicks, Jennings, Jennings, Berry y Green, 2018). El bullying afecta a todas las condiciones sociales, está presente en las escuelas privadas y públicas; y en niños desde los cuatro años de edad (López y Chávez, 2011).

La intimidación escolar no siempre es fácil de identificar a simple vista (Galán y Brunet, 2019), por ello es importante que en las escuelas se tengan protocolos al respecto, para que de esta manera, padres, profesores y directivos sepan qué señales indican que un estudiante es víctima de bullying, cómo actuar para ayudar a los estudiantes y, lo más importante, cómo prevenirlo (Paredes, 2018).

La reflexión que los participantes hicieron al respecto fue “la construcción de relaciones positivas es uno de los derechos humanos. La escuela debe garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa gocen de un buen ambiente laboral y educativo. El trato debe ser justo y todos debemos ser tratados por igual. Se debe eliminar el favoritismo. Y todos debemos participar en todo. Dentro de la parte ética de los profesores, estudiantes y padres de familia, está el respeto y el trato justo. El abuso de poder es un delito”. Efectivamente, la escuela debe garantizar un clima de convivencia adecuado. El clima escolar repercute positivamente en todos los aspectos escolares (Torres, Martín, Tirado y Laprida, 2018). Por lo contrario, un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico, influye negativamente en el desarrollo social y aumenta la desmotivación docente (Torres et al., 2018).

La decisión tomada al respecto fue promover una campaña en contra del bullying, que promueva un ambiente adecuado, que sensibilice a los docentes y que promueva el trato justo e igualitario. En España, existe un proyecto nacional, similar a la propuesta hecha por nuestros participantes; este proyecto ha dado resultados positivos, pues al mejorar el clima escolar, los casos de bullying y el trato desigual disminuyó en un 33% (De Frutos, 2018).

Con respecto a la dimensión políticas inclusivas, la primera necesidad encontrada es, que no existe un seguimiento a los estudiantes. Según un estudio

relacionado con las buenas prácticas educativas; el seguimiento y la atención personalizada al alumnado, es uno de los elementos que más repercute en los resultados académicos y sociales (Rovira y Castejón, 2015).

Wiener y Daniels (2016) encontraron que en muchas de las escuelas estadounidenses se identifican dificultades para atender las necesidades específicas del estudiantado, se perciben resultados académicos bajos, alto número de repetidores, conductas que perjudican la convivencia, etc. Estos hallazgos explican la necesidad de que la escuela haga un seguimiento exhaustivo a cada uno de sus estudiantes, para ofrecerles una educación que responda a sus necesidades e intereses y que estimule al máximo todas sus potencialidades (Bryant, Bryant y Smith, 2019).

Los estudiantes son el eje central del sistema educativo; por lo que el seguimiento individualizado, que se haga a cada uno de ellos, debe convertirse en una política educativa, que orientará a la escuela en la toma de decisiones que garanticen la respuesta educativa que necesita cada estudiante y que contribuya a la mejora de sus aprendizajes (Reber, Canning y Harackiewicz, 2018).

La reflexión que los participantes hicieron al respecto fue “los estudiantes de nuestra institución, al ser menores de edad, necesitan estar amparados por adultos, ya sea en la casa o en la escuela”. Al respecto, uno de los derechos de los niños y jóvenes, es el amparo y protección que los adultos deben brindar hacia ellos (Villanueva, 2015). Niños desamparados por sus padres y profesores, se convierten en niños vulnerables y propensos al fracaso escolar (Vélez, Benavides, Gutiérrez y Peralta, 2016).

La decisión tomada al respecto, se centra en establecer protocolos de seguimiento a estudiantes, mismos que deben ser supervisados por las autoridades del plantel. En efecto, escuelas y colegios, donde se han implementado este tipo de protocolos, han tendido cambios a favor del proceso educativo (Clark, Dyson y Millward, 2018). En este punto, se debe hacer énfasis en que el seguimiento estudiantil siempre debe estar respaldado por el departamento de consejería estudiantil (DECE) (Loor y Cedeño, 2016).

Asimismo, los resultados arrojaron que otra necesidad institucional, se relaciona con la falta de procesos de reciclaje. Diariamente, a nivel mundial, se generan

millones de toneladas de basura, de las cuales, el 80% son reciclables (Mian, Zeng, Nasry y Al-Hamadani, 2017).

Con esta idea se pretende dar valor a la importancia que tiene el reciclaje dentro de la escuela. Desde la educación preescolar se deben trabajar procesos de reciclaje (Macías, 2018). La escuela debe dar la oportunidad de separar los desechos en los contenedores correspondientes (Goldman, Ayalon, Baum y Weiss, 2018). Una oportunidad que ayuda al medio ambiente y a los miembros de la comunidad escolar, pues les enseña a ser ciudadanos responsables y a contribuir con la economía verde (Goldman et al., 2018). Situación que también fue mencionada como reflexión de los participantes.

Los docentes deben proponer actividades donde se usen materiales reciclados (Macías, 2018). Las actividades con material reciclado, desarrollan la creatividad, agudizan el ingenio, estimulan el pensamiento divergente y mantienen la atención de los estudiantes (Engelen et al., 2018).

La decisión propuesta para esta necesidad es que se coloquen contenedores de basura, que ayuden a separar los desechos. Un punto importante dentro del reciclaje, es diferenciar los colores de este (Ramón el al., 2017). En cada punto de desechos sólidos, deben existir tres contenedores con los respectivos colores (Engelen et al., 2018). Previo a esto, los miembros de la comunidad educativa deben conocer qué tipo de desecho colocar en cada contenedor y estar sensibilizados respecto a la importancia de la separación de los desechos sólidos.

Una tercera necesidad relacionada con las políticas inclusivas, es que no existen servicios médicos, básicos, ni de control de salubridad.

Los estudiantes y profesores pueden sufrir situaciones que requieran atención médica; es por esto que los servicios médicos deben ser considerados una política institucional. En 2011, la American Academy of Pediatrics, dentro de sus políticas estableció que todos los centros educativos deben contar con un médico que pueda dar atención de primera necesidad en casos de emergencia (Park et al., 2018).

En la escuela se debe contar con un médico que tenga los conocimientos necesarios para establecer programas preventivos y mantener en estado óptimo de

salud a los niños y adolescentes (Leiva et al., 2015). La salud está directamente vinculada con el éxito académico (Adler, 2017), por lo que es importante que el médico tenga conocimientos de medicina escolar, ya que el principal propósito de esta área es mejorar la salud y el aprendizaje de los estudiantes (Serrano y Vaillo, 2017).

Con respecto a los servicios básicos y al control de salubridad, los participantes, manifestaron que, tres de los cinco días laborables, no existe servicio de agua potable; y que en el bar no existe control de salubridad. Al respecto, el agua potable y la salubridad de los alimentos que se proporcionan en la escuela, son tan importante para la enseñanza como los cuadernos, los lápices, los libros y los profesores (Romero et al., 2017). Lamentablemente muchas escuelas en América Latina y el Caribe, no cuentan con las condiciones higiénicas adecuadas y con un suministro de agua potable, lo cual implica un riesgo para la salud de los estudiantes (Expósito, Fernández-Serrano y Velasco, 2017).

Henny (2017), afirma que todas las escuelas y colegios deben estar dotados de letrinas limpias, servicio de agua potable y control de salubridad en los alimentos que allí se proporcionan.

La reflexión que los participantes hicieron al respecto, “los niños y niñas tienen derecho a la salud, a los servicios básicos y a disfrutar su niñez de la mejor forma posible. El agua es un insumo completamente necesario”. Dentro de los derechos de los niños y adolescentes, se expresa que deben gozar de buena salud, agua potable, servicios de salubridad en su alimentación, etc. (Giannone y Moreno, 2018). Lo cual con la reflexión realizada por los participantes.

La decisión tomada al respecto, es que se coloquen botiquines en varios puntos de la escuela, que en el bar exista un control de calidad de alimentos y gestionar con la empresa pública, para que no falte nunca el agua potable.

Una última necesidad relacionada con las políticas inclusivas, es que existen barreras físicas que impiden, que los estudiantes con algún tipo de discapacidad física, accedan a sus aulas.

Responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes con discapacidad motriz, es una tarea que necesita mucho compromiso institucional (Wiar, Darrah,

Kelly y Legg, 2015). Es necesario crear un entorno favorecedor que mejore las condiciones educativas de los estudiantes con discapacidad motriz (Shields y Synnot, 2016). Para la creación de este entorno se pueden utilizar varias estrategias referentes al espacio, a los materiales, a la organización y a los métodos de enseñanza (Wuart et al., 2015).

Pues bien, en este apartado, únicamente, nos enfocaremos en lo referente al espacio. Cuando los estudiantes utilizan muletas, sillas de ruedas, andadores, etc., es imprescindible cuidar los lugares de acceso y los puntos de iluminación para que estos no se conviertan en barreras que impidan el acceso a aulas, laboratorios, bares y baños (Alonso, 2017).

Por otro lado, los estudiantes con discapacidad motriz deben tener fácil acceso a los materiales; estos deben estar situados en lugares de fácil acceso, también, la pizarra y los computadores deben encontrarse a la altura de los de ojos y de las manos (Barton, 2017). Se recomienda crear espacios de trabajo en la planta baja, rampas de acceso, puertas amplias y señalización adecuada, de tal manera que el alumno con discapacidad física se pueda mover y acceder con facilidad, sin interferir con otros compañeros (Acedo y Quintana, 2017).

La reflexión al respecto fue “las barreras físicas son las interferencias que se producen en el ambiente de las personas, limitando su acceso y causando peligro”. En efecto, tal como la mencionan Gómez y López (2016), las barreras físicas limitan el acceso, no solo de las personas con limitaciones físicas, sino también de otras personas, tales como las con discapacidad visual, y de las personas en general (Rojas et al., 2015), hay que considerar que muchas de las veces estas se convierten en un peligro pues pueden causar accidentes severos (Calvo, Pérez y López, 2015). Las instancias educativas deben velar por la seguridad de la comunidad educativa, crear planes de accesibilidad y distribuir adecuadamente las aulas y espacios (Rojas et al., 2015), situación que también fue propuesta por los participantes de este estudio.

Con respecto a la dimensión prácticas inclusivas, se encontró que la primera necesidad se relaciona con la ausencia de vínculos comunitarios.

Los vínculos de colaboración comunitaria, permiten mejorar los procesos educativos, además apoyan a la comunidad (Polaino y Romillo, 2017). Impulsan y

favorecen los procesos operativos y de desarrollo educativo - comunitario (Belone et al., 2016); fortalecen la capacidad de la escuela, pues permiten que esta optimice, diseñe, ejecute y eleve la calidad de sus servicios, con la finalidad de promover estrategias que permitan responder a las prioridades de la escuela y de la comunidad, bajo los principios de ética y respeto (Romero, Enrique, Betancourt, Arias y Ávila, 2016). Maldonado, Maldonado, Flores y Rojas (2017), sugieren que en toda escuela debe existir un proyecto de responsabilidad social educativa, mismo que debe enfocarse en el desarrollo sostenible de grupos vulnerables y de la comunidad, con el propósito de formar estudiantes conscientes de las necesidades y problemas de la sociedad, capaces de incluir en su gestión principios de responsabilidad social (Romero et al., 2016).

Los proyectos de vinculación comunitaria forma seres humanos comprometidos con la sociedad, por medio de los cuales se transfieren los conocimientos adquiridos en la escuela, a las necesidades de la comunidad (Bazantes, Galeas y Cadenas, 2016). Este tipo de proyectos deben estar dentro de la filosofía educativa de cada escuela, de tal manera que se conviertan en parte de la institución y no se los ejecute, únicamente, como una obligación (Bazantes et al., 2016).

Finalmente, es importante mencionar que en este tipo de proyectos deben estar vinculados todos los actores educativos (padres de familia, estudiantes, profesores, directivos y personal administrativo) (Díaz, Zaragoza, Álvarez y Pujol, 2015).

La reflexión realizada por los participantes, al respecto fue, “para que la educación funcione mejor, la escuela debe realizar proyectos de vinculación con la comunidad”, además los participantes propusieron, que se debe impulsar proyectos novedosos, que permitan el empoderamiento de los actores educativos y de la comunidad. Rada, Vega y Domínguez (2017), manifiestan que los proyectos de vinculación comunitaria, deben ser innovadores, longitudinales y sostenibles, que motive a las personas a participar con entusiasmo.

Otra necesidad de la escuela, se centra en que las opiniones de los representantes estudiantiles no son tomadas en cuenta al momento de tomar decisiones. Osorio, Díez y Bedoya (2018), manifiestan que una de las misiones de la educación

del siglo XXI, es conocer a profundidad a los estudiantes, tomar en cuenta sus opiniones, respetar sus ideologías y formas de pensar.

En contraste con esta realidad, en Latino América, hay pocos o ningún acercamiento de profesores y directores hacia los estudiantes, situación que se ve reflejada en la falta de pertinencia de los planes de estudio y en las desatinadas decisiones tomadas (López-Contreras, 2015). El sistema educativo, que no considera las opiniones de sus estudiantes, parte de la concepción de un alumno imaginario, muy distinto al que en realidad es; además no cumple con las expectativas que estos tienen respecto a su educación (Alvarado, Alvarado y Alvarado, 2015).

Resulta paradójico que, siendo la formación de los estudiantes la función principal del sistema educativa, no se considere sus opiniones. La reflexión fue “las decisiones se deben tomar democráticamente y con la participación de todos los actores educativos”. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en uno de sus artículos, manifiesta que en la toma de decisiones institucionales deben participar representantes de los padres de familia, de los estudiantes y de los profesores, pues es la mejor manera de garantizar que las decisiones tomadas apoyen a toda la comunidad educativa.

Los participantes sugieren que, el departamento de consejería estudiantil, debe velar por la participación de los estudiantes en la toma de decisiones. Garantizar que las voces de los estudiantes sean escuchadas es el uno de los retos de la educación actual (Alvarado et al., 2015).

No se considera que cada estudiante tiene su propia forma y ritmo de aprendizaje, es otra necesidad expuesta para la dimensión prácticas inclusivas. La importancia de la educación individualizada se basa en el principio de que en los tiempos actuales todos los estudiantes llevan un ritmo y una forma diferente de aprendizaje, lo cual obliga a los sistemas educativos a que la enseñanza se haga de manera individual (Stiglitz y Greenwald, 2015).

La enseñanza que respeta las diferencias de cada sujeto, facilita el desarrollo humano, mejora el autoestima, estimula la creatividad, la autonomía y fomenta valores (Balongo y Mérida, 2016). La educación individual apoya la idea de que del ser

humano es una persona activa, con posibilidades personales para explorar, cambiar y transformar el mundo que lo rodea (Stiglitz y Greenwald, 2015).

La educación individualizada, no tiene que ser únicamente en el momento de impartir la clase, también debe ser en el momento de la evaluación, de la aplicación y de la transferencia del conocimiento (Ferrer y Bravo, 2017).

La reflexión expuesta fue “todos los estudiantes son diferentes. No se debe homogenizarlos. Uno de los principios de la educación inclusiva es el respeto a la diversidad”. Efectivamente, el principio básico de la educación inclusiva es el respeto a la diversidad, ya se sea cultural, social, de género, de necesidad, etc., es por esto que las prácticas educativas deben basarse en el respeto a las diferencias (Danforth, y Naraian, 2015).

Los profesores están en la obligación de respetar los ritmos y formas de aprendizaje de los estudiantes, mediante la aplicación de varios métodos de enseñanza y evaluación; además deben usar varios tipos de materiales acorde a las necesidades de los estudiantes (Messiou et al., 2016). La idea mencionada en las líneas anteriores también ha propuesto los participantes como una forma de eliminar esta barrera.

La última necesidad es que no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de participación. La sociedad ha vivido una serie de cambios en prácticas, valores y actitudes, mismos que se ven reflejados en las propuestas educativas y en la realidad de las escuelas (Ascorra, López y Urbina, 2016).

Uno de estos cambios se refiere al reconocimiento de la diversidad del estudiantado, mismo que se ha convertido en un reto, que exige a los docentes a buscar alternativas didácticas y a proponer actividades desde el reconocimiento del derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades; donde la diversidad sea vista desde una mirada enriquecedora y no como un obstáculo (Tonbuloglu, Aslan, y Aydın, 2016).

La educación inclusiva, deben tener como principal reto el adaptar la escuela a las necesidades y realidades de sus estudiantes; no desde la uniformidad utópica, sino desde la atención y el respeto a la diversidad, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, que integre y acerque, desde el conocimiento y la interacción a todos

los alumnos (Ascorra et al., 2016). Situación que también se convirtió en la reflexión realizada por los participantes.

Los docentes deben hacerse un autoanálisis, actuar con convicción, creatividad y compromiso con la innovación y el cambio educativo; deben proponer actividades donde absolutamente todos los estudiantes puedan participar activamente (Delord, Porlán y Harres, 2017).

La decisión, tomada al respecto, por los participantes es que el equipo directivo debe controlar de manera más intencional las prácticas docentes; de tal manera que estos propongan actividades que garanticen la participación de todo el alumnado. Al respecto, Muñoz (2016) manifiesta que un buen docente, no necesita una supervisión constante, las actividades que él proponga deben ser innovadoras, por iniciativa propia y no por obligación (Delord et al., 2017), pues, tal como lo señala citar, la docencia es una profesión de vocación.

Esta investigación beneficia a los estudiantes, a las escuelas y a las familias. Es necesario que los actores educativos tengan más empoderamiento hacia este modelo, pues, tal como ya se mencionó, es una manera de garantizar que se cumplan los derechos de las personas con discapacidad, que no siempre se cumplen de manera efectiva.

La valoración de la información presentada en esta investigación nos lleva a obtener, en general, las siguientes conclusiones:

Para construir una escuela sin exclusión, son necesarias culturas, políticas y prácticas pedagógicas inclusivas. Con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela inclusiva. Es necesario una pedagogía más compleja y completa, donde los estudiantes puedan “aprender a aprender”.

Para construir un modelo inclusivo verdadero, se necesita tener la actitud necesaria para iniciar el proceso de cambio y transformación.

Finalmente, si somos capaces de vencer estas barreras, todos los estudiantes tendrán mayores oportunidades de participación.

Con el trabajo concluido, contribuimos en la construcción de una educación inclusiva, somos defensores de la diversidad y la cultura, que se responsabilizan de la construcción de un modelo educativo democrático, de una educación de calidad que respeta las diferencias de cada estudiante.

Al poner en práctica la educación inclusiva, garantizamos que se cumplan los derechos humanos, evitamos injusticias y educamos para colaborar en la construcción de una nueva civilización basada en valores y en el respeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204.
- Acedo, S., y Quintana, G. (2017). El proyecto europeo ECO. Rompiendo barreras en el acceso al conocimiento. *Educación XXI*, 20(2), 87-101.
- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Akhmetshin, E., Makulov, S., Talysheva, I., Fedorova, Y., y Gubarkov, S. (2017). Overcoming of intercultural barriers in the educational environment. *Man in India*, 97(15), 281-288.
- Alonso, F. (2017). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *Trans. Revista de traductología*, 4(11), 15-30.
- Alonso, P., Rodríguez, P., y Echeita, G. (2017). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 76(1), 167-187.
- Alvarado, E., Alvarado, S., y Alvarado, R. (2015). Derecho de los niños y las niñas a ser oídos en los Tribunales de Familia chilenos: la audiencia confidencial. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 26(2), 53-78.
- Arellano, I., y Suarez, M. (2019). Sociedad Civil e inclusión educativa: el reto de las organizaciones de apoyo. *Concurrencias y Controversias Latinoamericanas*, 10 (18), 59-69.
- Ascorra, P., López, V., y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 01-18.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.

- 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.
- Banco Mundial. (2009). *Discapacidad y desarrollo inclusivo en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contentMDK:20286156~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282699,00.html>
- Band, J., Butler, B., y Morris, C. (2018). Circumventing Barriers to Education: Educational Exemptions in the Triennial Rulemaking of the Digital Millennium Copyright Act. *Media Education*, 22(1), 52-64.
- Barton, L. (2017). Disability, empowerment and physical education. In *Equality, education, and physical education*, 2(10), 43-54.
- Bazantes, Z., Galeas, R., y Cadenas, R. (2016). La vinculación con la comunidad y la responsabilidad social universitaria. *Opuntia Brava*, 8(4), 196-203.
- Belone, L., Lucero, J., Duran, B., Tafoya, G., Baker, E. A., Chan, D., y Wallerstein, N. (2016). Community-based participatory research conceptual model: Community partner consultation and face validity. *Qualitative health research*, 26(1), 117-135.
- Bernad, O., y Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976.
- Berovides, V., y Gerhartz, J. L. (2017). *Diversidad de la vida y su conservación*. La Habana, Cuba: Editorial RA-MA.
- Blanco, A., España, E., y Franco, J. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Apice*, 1(1), 107-115.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Bristol, Inglaterra: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Inglaterra: CISIE.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Bris, M., y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de una escuela para todos. *REICE*, 8(3), 123-140.
- Brustein, S., y Romero, R. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Revista Multiciencias*, 12, 256-262.
- Bryant, D., Bryant, B., y Smith, D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. California, Estados Unidos: Editorial Sage.
- Cáceres, R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Educere*, 20(66), 215-224.
- Calvo, C., Pérez, J., y López, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27), 140-145.
- Carrión, C., Soler, M., Aymerich, M. (2015). Análisis de la validez de contenido de un cuestionario de evaluación del aprendizaje basado en problemas: un enfoque cualitativo. *Formación universitaria*, 8(1), 13-22.
- Casas, F., y Montserrat, C. (2009). Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547.
- Castillo, A., Bustamante, M., y Villegas, M. (2017). Bullying perception of adolescents between peers and its correlation with the family environment. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 197-204.

- Castro, A. (2010). Identificación de barreras educativas en el proceso de transición de la educación media a la educación superior en personas sordas: Una perspectiva desde los intérpretes. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 112-128.
- Cilleros, M., y Gómez, M. (2016). Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2365-2374.
- Clark, C., Dyson, A., y Millward, A. (2018). *Towards inclusive schools*. Oxford, Reino Unido: Editorial Routledge.
- Conferencia Mundial de Jomtiem, (1990). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3(8), 73-84.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2014). *Agenda Nacional para la igualdad en discapacidades*. Recuperado <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(2), 79-95.
- Danforth, S., y Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 70-85.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30.
- De Anda, A., De Aguinaga, P., y González, C. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(1), 48-59.
- De Frutos, H. (2018). La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares

de Navarra. *Revista internacional de Sociología*, 58(27), 73-103.

De la Herrán, A., Cedeño, A., y Lara, L. (2016). Claves del cambio educativo en Ecuador. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 91-114.

De Souza, V. (2018). Psychology of Art: Thematic section. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 336-339.

Delord, G., Porlán, R., y Harres, J. (2017). La importancia de los proyectos y redes innovadoras para el avance de la Enseñanza de las Ciencias: El caso de un profesor de la Red IRES. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 653-665.

Díaz, A. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 185-200.

Díaz, J., Zaragoza, M., Álvarez, E., y Pujol, M. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 12(26), 59-83.

Drogan, R., y Perner, D. (2015). Facilitating Systems of Support. *Including Learners with Low-Incidence Disabilities*, 5(1), 89-110.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46 (2), 17-24.

Echeverría, O., y Morales, O. (2014). *Análisis histórico de los modelos de atención y políticas de la educación especial en el Ecuador* (Tesis de Maestría). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.

Engelen, L., Wyver, S., Perry, G., Bundy, A., Chan, Y., Ragen, J., y Naughton, G. (2018). Spying on children during a school playground intervention using a

novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 86-95.

Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. (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.

Expósito, A., Fernández-Serrano, J., y Velasco, F. (2017). Crecimiento económico, pobreza y desigualdad: un análisis de eficiencia para América Latina en el siglo XXI. *Revista de economía mundial*, (47), 117-138.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13(4), 1-10.

Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

Fernández, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (11)374, 26-30.

Ferrer, K., y Bravo, M. (2017). Metodología Pacie en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 3-17.

Figueroa, H., y Carrascal, A. (2016). Potencialización del pensamiento crítico. *Cultura educación y sociedad*, 7(2), 54-71.

Forlin, C. (2016). Developing and implementing quality inclusive education: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 177-184.

Galán, C., y Brunet, Y. (2019). Bullying: Detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 3-15.

- Gamboa, L., y Bonals, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155-174.
- Giannone, A., y Moreno, M. (2018). Capítulo 8. Educación, niñez y salud mental: El Forum Infancias y la salud mental. *Salud Mental y Derecho Derechos Sociales e Intersectorialidad*, 11(8), 137-149.
- Gilmore, G. (2012). What's so inclusive about an inclusion room? Staff perspectives on student participation, diversity and equality in an English secondary school. *British Journal of Special Education*, 39(1), 39-48.
- Goldman, D., Ayalon, O., Baum, D., y Weiss, B. (2018). Influence of 'green school certification' on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. *Journal of cleaner production*, 183, 1300-1313.
- Gómez, G., y López, J. (2016). Tecnología de asistencia para la inclusión educativa de personas con parálisis cerebral: una revisión crítica de la literatura. *Rehabilitación*, 50(2), 87-94.
- González, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Green, L., y Mercer, S. (2001). Can public health researchers and agencies reconcile the push from funding bodies and the pull from communities. *American Journal of Public Health*, 91(12), 1926-1943.
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hancock, E., Amankwaa, L., Revell, A., y Mueller, D. (2016). Focus group data saturation: A new approach to data analysis. *The Qualitative Report*, 21(11), 21-24.
- Henny, E. (2017). Terapia ocupacional y niñez en Latinoamérica. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 73(1), 5-8.

- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119.
- Herrera, M., Romera, E., y Ortega, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155.
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., y Green, A. (2018). Middle school bullying: Student reported perceptions and prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(3), 195-208.
- Holt, M., Vivolo, A., Polanin, R., Holland, M., DeGue, S., Matjasko, J., y Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), 496-509.
- Huxley, P., Evans, S., Madge, S., Webber, M., Burchardt, T., McDaid, D., y Knapp, M. (2012). Development of a social inclusion index to capture subjective and objective life domains (phase II): psychometric development study. *Health Technology Assessment*, 16(1), 1-248.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Jaén, B. (2017). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Juárez, M., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad; nociones útiles para pensar la estructura social argentina?. *Laboratorio*, 13(28), 4-18.

- Kowalski, R., Morgan, C., Drake, K., y Allison, B. (2016). Cyberbullying among college students with disabilities. *Computers in Human Behavior*, 57(1), 416-427.
- Lara, F., y De la Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 18(36), 41-58.
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A., Simonsohn, A., Vargas, B., y Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31-41.
- León, M., y Arjona, Y. (2012). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 21, 201-221.
- Lewin, K., y Stuart, J. (2016). *Educational innovation in developing countries: case-studies of changemakers*. Nueva York, Estados Unidos: Editorial Springer.
- Ley Orgánica de Discapacidades. (2012). Registro Oficial 796. Recuperado de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Registro Oficial No 417. Recuperado de http://planipolis.iiiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf
- Leyser, Y., y Kirk, R. (2007). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Loor, A., y Cedeño, A. (2016). La consejería estudiantil y la convivencia educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 108-118.
- López, F., y Chávez, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de psicología*, 8(17), 19-33.

- López, M. (2017). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. *Revista Educación diferencial*, 18(5), 193-205.
- López-Contreras, E. (2015). Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 51-70.
- Lugones, M., y Ramírez, M. (2017). Bullying: historical and cultural aspects and their consequences for health. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162.
- MacArthur, P. (2012). Leadership in the development of inclusive school communities. *Leading Lights. Edition*, 3(1), 6-7.
- Macias, L. (2018). Manejo de residuos sólidos y reciclaje como estrategia de emprendimiento para estudiantes de la Institución Educativa Distrital Algarrobo. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3), 829-834.
- Madriaga, M., Huguet, Á., y Lapresta, C. (2013). 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.
- Maldonado, C., Maldonado, E., Flores, A., y Rojas, G. (2017). La mediación como un proyecto integrador de vinculación con la comunidad. In *Conference Proceedings*, 1(1), 321-333.
- Martínez, M., Páramo, M., y De Matos, E. (2015). Los desafíos en la actualidad de la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 1-18.
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. New York, Estados Unidos: Editorial Routledge.
- Méndez, M., y Manso, J. (2017). Respuesta del sistema judicial a las relaciones de abuso de poder en el entorno educativo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 427-444.
- Mesa, M., y García, I. (2015). Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher

education: Preliminary study. *Intangible Capital*, 11(3), 508-545.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.

Mian, M., Zeng, X., Nasry, A., y Al-Hamadani, M. (2017). Municipal solid waste management in China: a comparative analysis. *Journal of Material Cycles and Waste Management*, 19(3), 1127-1135.

Miguélez, 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.

Milner, P., y Kelly, B. (2009). Community participation and inclusion: People with disabilities defining their place. *Disability y Society*, 24(1), 47-62.

Ministerio de Educación. (12 de enero de 2017). *Unidad de Apoyo a la inclusión UDAI*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>

Ministerio de Educación y Deporte. (2018). *Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de Educación Especializadas*. Quito. Ecuador

Moliner, O., Traver, J., Ruiz, M., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116-129.

Montoya, J., y Gómez, C. (2019). Calidad Educativa, a propósito de la Gestión comunitaria de Establecimientos Educativos en Medellín: 2010 a 2013. *Revista Colombiana De Educación*, 1(77), 1-17.

- Moreno-Pinado, W. E., y Tejeda, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73.
- Moriña, A. (2010). School memories of young people with disabilities: an analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability & Society*, 25(2), 163-175.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Moriña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(3), 87-95.
- Muñoz, D. (2016). La innovación en educación: desafíos para el desarrollo institucional y profesional de los profesores. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3(6), 27-36.
- Niemi, H., Toom, A., y Kallioniemi, A. (Eds.). (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Helsinki, Finlandia: Editorial Springer.
- Oatley, K., y Djikic, M. (2018). Psychology of narrative art. *Review of General Psychology*, 22(2), 161-168.
- Organización de las Naciones Unidas para Educación la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe sobre la salud en el Mundo 2011: forjemos el futuro*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Orostegui, M., Amell, G., García, G., y Mozo, M. (2015). La ética del profesor religada a la formación en valores del estudiante. Mirada teórica. *Educación y Humanismo*, 17(29), 272-285.
- Ortega, M., Cilleros, M., y Río, C. J. (2017). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.

- Osorio, Y., Díez, P., y Bedoya, D. (2018). La voz de los estudiantes. *Drugs and Addictive Behavior*, 3(1), 17-34.
- Paladines, C. (2015). Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato. Ecuador: 2007-2013. *Praxis Educativa (Arg)*, 19(3), 13-31.
- Paredes, P. (2018). Bullying entre adolescentes, una problemática creciente. *INSPILIP*, 2(2), 1-15.
- Park, J., Sung, H., Shin, S., Go, H., Kim, D, Park, S., y Park, J. S. (2018). Survey of Korean Medicine School Doctor for activation Korean medicine school doctor program. *Journal of Society of Preventive Korean Medicine*, 22(2), 65-75.
- Parrilla, Á., y Moriña, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339(7), 517-539.
- Pearce, M., Zaidel, D., Vartanian, O., Skov, M., Leder, H., Chatterjee, A., y Nadal, M. (2016). Neuroaesthetics: The cognitive neuroscience of aesthetic experience. *Perspectives on Psychological Science*, 11(2), 265-279.
- Pereyra, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada. *Perfiles educativos*, 30(120), 132-146.
- Pillay, H., Carrington, S., Duke, J., Chandra, S., Heeraman, J., Tones M., y Rukh, M. *Mobilising School and Community Engagement to Implement Disability Inclusive Education through Action Research: Fiji, Samoa, Solomon Islands and Vanuatu*. Queensland, Australia: Queensland University of Technology.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., y Taeschner, T. (2019). Children's interethnic relationships in multiethnic primary school: results of an inclusive language learning intervention on children with native and immigrant background in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 225-238.
- Polaino, C., y Romillo, J. (2017). Vinculación con la Sociedad en la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 21-30.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1998). *Human Development Report for Latin America and the Caribbean*. Recuperado de <http://www.masqueingreso.org/tag/escolarizacion/>
- Quinn, V. (2018). *Critical thinking in young minds*. New York, Estados Unidos: Editorial Routledge.
- Quintero, P. (2019). Yo, tú, elle, nosotres, vosotres, elles. El lenguaje inclusivo: ¿tiene algo que ofrecer? El lenguaje inclusivo es una forma de visibilizar los privilegios y eso puede resultar sumamente incómodo. *Compartir*, 14(1), 1-19.
- Rada, T., Vega, C., y Domínguez, M. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (89), 145-156.
- Ramírez, J., Carrasco, S., Briceño, V., y Hernández, E. (2019). Types of socioemotional discourse deployed by students within online collaborative Work. *Brazilian Journal of Development*, 5(7), 10794-10803.
- Ramón, S., Sara, G., Luna, Z., Aura, R., Castillo, A., y Patriciav, T. (2017). El reciclaje: Un nicho de innovación y emprendimiento con enfoque ambientalista. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(1), 36-40.
- Reber, R., Canning, E., y Harackiewicz, J. (2018). Personalized education to increase interest. *Current Directions in Psychological Science*, 27(6), 449-454.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
- Reyes, C. (2011). Principios bioéticos y discapacidad: la perspectiva de su inclusión en las políticas públicas. *Revista colombiana de bioética*, 6(2), 26-43.
- Reyes, D., y Cantoral, R. (2016). Empoderamiento docente. La práctica docente más allá de la didáctica. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 11(2), 155-176.

- Rico, P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Rodríguez, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Rodríguez, F. (2016). Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad. *INNOVA Research Journal*, 1(10), 115-120.
- Rodríguez, I., Ramírez, A., Morales, J., y Guerra, A. (2017). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 86-93.
- Rojas, G., Santelices, M., Martínez, P., Tomacic, A., Reinel, M., Olhaberry, M., y Krause, M. (2015). Barreras de acceso a tratamiento de la depresión posparto en Centros de Atención Primaria de la Región Metropolitana: un estudio cualitativo. *Revista médica de Chile*, 143(4), 424-432.
- Romero, A., Enrique, L., Betancourt, A., Arias, G., y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783.
- Romero, V., Norris, F., Ríos, J., Cortés, I., González, A., Gaete, L., y Tchernitchin, A. N. (2017). Consecuencias de la fluoración del agua potable en la salud humana. *Revista médica de Chile*, 145(2), 240-249.
- Rosenthal, M. (2016). Qualitative research methods: Why, when, and how to conduct interviews and focus groups in pharmacy research. *Currents in pharmacy teaching and learning*, 8(4), 509-516.
- Rovira, J., y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 335-348.
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.

- Saebones, A., Bieler, B., Baboo, N., Banham, L., Singal, N., Howgego, C., y Dansie, G. (2015). Towards a disability inclusive education. *Background paper for the Oslo Summit on Education for Development*, 28(4), 369-379.
- Salvador, A., y Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
- Samaniego, P. (2009). Discapacidad y educación en América Latina y el Caribe. *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica y el Caribe*, 2(9), 129-138.
- Sánchez, P. (2012). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 11(21), 23-35.
- 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.
- Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(0), 17-24.
- Sarrionandia, Y., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 7(12), 26-46.
- 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.
- Seade, C. (2019). *Educación Inclusiva. Perspectivas de los padres de familia de*

estudiantes con y sin discapacidad (Tesis de maestría). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

- Seade, C., Vélez, X., y Peñaherrera, M. (2016). Efectos de la sensibilización sobre inclusión en la forma como esta es percibida por los padres de familia de un centro de educación inicial. *Hominis* 2016, 11(2), 5136-5148.
- Serrano, C., y Vaillo, Y. A. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 357-374.
- Shepley, C., Lane, J. D., Grisham-Brown, J., Spriggs, D., y Winstead, O. (2018). Effects of a training package to increase teachers' fidelity of naturalistic instructional procedures in inclusive preschool classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 321-339.
- Shields, N., y Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC pediatrics*, 16(1), 9-21.
- Silveira, D., Colomé, C., Heck, T., Nunes da Silva Fernandes, M., y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de enfermería*, 24(1-2), 71-75.
- Simón, C., y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Simpson, O. (2018). *Supporting students in online, open and distance learning*. Londres, Inglaterra: Editorial Routledge.
- 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.

- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfoque curricular*. Madrid, España: Narcea.
- Stang, F. (2011). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile, Chile: CELADE.
- Stiglitz, J., y Greenwald, B. C. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Terigi, P. (2014). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. Buenos Aires, Argentina: IPE UNESCO.
- Tonbuloglu, B., Aslan, D., y Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64), 1-17.
- Torres, M., Martín, F., Tirado, A., y Laprida, M. (2018). Improving the school performance and social climate through an intervention program based on service-learning and peer mentoring. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 91-107.
- Vanassche, E., y Kelchtermans, G. (2016). Facilitating self-study of teacher education practices: Toward a pedagogy of teacher educator professional development. *Professional development in education*, 42(1), 100-122.
- Vélez, P., Benavides, L., Gutiérrez, J., y Peralta, M. (2016). Estrategia de educación en salud y ambientes saludables, para niñas, niños y adolescentes bajo protección. *Movimiento Científico*, 10(2), 41-55.
- 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.

- Verdugo, M. (2009). El cambio desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 23(343), 23-43.
- Vernet, M. (2016). How Art and Neuroscience Fell for Each Other. In *Aesthetics and Neuroscience*, 1(4), 81-89.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador (2012). “*Misión Solidaria Manuela Espejo – Memorias del Estudio Biopsicosocial Clínico Genético de las Personas con Discapacidad en Ecuador*”. Quito, Ecuador: Vicepresidencia de la República del Ecuador.
- Villanueva, D. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza de instituciones educativas en Villa El Salvador. *Avances en Psicología*, 23(2), 231-240.
- Viñao, A., y Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Wiart, L., Darrah, J., Kelly, M., y Legg, D. (2015). Community fitness programs: what is available for children and youth with motor disabilities and what do parents want?. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 35(1), 73-87.
- Wiener, J., y Daniels, L. (2016). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of learning disabilities*, 49(6), 567-581.
- Wong, L. (2008). Focus group discussion: a tool for health and medical research. *Singapore Med J*, 49(3), 256-60.
- Wright, N., y Stickley, T. (2013). Concepts of social inclusion, exclusion and mental health: a review of the international literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(1), 71-81.
- 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(7), 222-229.

- Yenawine, P. (2018). *Visual Thinking Strategies for Preschool: Using Art to Enhance Literacy and Social Skills*. Nueva York, Estados Unidos: Editorial Cambridge
- Young, I. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford, Estados Unidos: University Press on Demand.
- Young, V. (2019). Focus on focus groups. *College & Research Libraries News*, 54(7), 391-394.
- Zych, I., Beltrán, M., Ortega, R., y Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93.