



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Maestría en Educación Básica Inclusiva Versión III

TEMA:

Reflexiones y decisiones sobre los procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica "Doctor Mariano Cueva" mediante el uso del *Index for Inclusion*.

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Magister en Educación Básica e Inclusiva

Autor: Karina Vergara Panamá

Directora: Ana Cristina Arteaga Ortiz

Cuenca – Ecuador

2020

DEDICATORIA

Para lo más valioso que tengo en mi vida, mi Familia: Gloria mi madre, por regalarme la oportunidad de poder crecer académicamente y por siempre estar para mí en todo momento. A mi hermana Yoconda, por su apoyo incondicional y por confiar en mí; a mi padre Paulino, por enseñarme a ser perseverante y conseguir lo que anhelo.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis padres por el apoyo incondicional, por ser mi pilar esencial y sobre todo por darnos la oportunidad de ser quienes somos. A nuestra Director de Tesis Magister Ana Cristina Arteaga, por transmitimos sus conocimientos, por compartir y dedicar su tiempo, siendo parte fundamental en nuestro caminar. A la Escuela de Educación Básica "Doctor Mariano Cueva", por habernos dado la oportunidad de crecer a nivel profesional y sobre todo por permitimos realizar nuestro estudio.

RESUMEN

El presente estudio, de carácter cualitativo, parte de una investigación – acción cuyo objetivo fue interpretar reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en los docentes, padres de familia y estudiantes en torno a procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica “Doctor Mariano Cueva” a partir de la aplicación del Index for Inclusion. La investigación se orienta a un análisis de las dimensiones: Cultura, Políticas y Prácticas inclusivas. La metodología insta de tres fases ejecutada mediante grupos focales, parte de la descripción del escenario de reflexión y participación; posteriormente, se desarrollaron espacios de diálogo y reflexión con la comunidad educativa para generar propuestas y compromisos. Finalmente, se sistematizaron las reflexiones y toma de decisiones en torno a procesos inclusivos. Los resultados permiten determinar la participación de los actores educativos, un mayor involucramiento de los padres de familia con la institución educativa como factor clave en los procesos inclusivos.

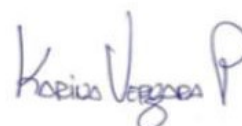
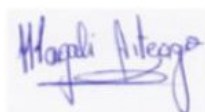
Palabras Clave: Index for inclusión, Culturas, Prácticas, Políticas, Educación Inclusiva.

ABSTRACT

The present study has a qualitative approach underpinned by action-research whose objective is to interpret the most important reflections and decision taken by teachers, parents and students about inclusive processes at "Doctor Mariano Cueva" school starting from the application of the Index for Inclusion. The research aims at an analysis of the following dimensions: Culture, Policies and Inclusive Practices. The methodology consists of three phases which were carried out by focus groups, the description of the stage for reflection and participation. Subsequently, in this process spaces for dialogue and reflection were developed with the educational community in order to generate proposals and commitments. Finally, the results of this study in special reflections and decision-making about inclusive processes were systematized. The results determined the participation of each educational stakeholder and defined parents' involvement with the educational institution as a key factor in inclusive processes.

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

Translated by



Karina Vergara

ÍNDICE

ÍNDICE DEL CONTENIDO

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÍNDICE	VI
ÍNDICE DEL CONTENIDO.....	VI
INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y ANEXOS	VIII
Tablas	VIII
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 ¿Cómo entender la educación inclusiva?	2
1.2 Normativa legal educativa en Ecuador.....	3
1.3 Estadísticas de estudiantes dentro del Sistema Educativo Nacional.	4
1.4 Estado del arte.....	5
2 .CAPÍTULO I: MATERIALES Y MÉTODOS	7
2.1 Paradigma de investigación	7
2.2 Tipo de estudio	7
2.3 Contexto Educativo	7
2.4 Participantes	7
2.5 Instrumento	7
2.6 Procedimiento.....	8
2.6.1 Fase 1: Definición del escenario de reflexión y planificación	8
2.6.2 Fase 2: Desarrollando propuestas y compromisos	9
2.6.3 Fase 3: Sistematización de las reflexiones y toma de decisiones	9
3. CAPITULO II: RESULTADOS.....	11
3.1 La participación de los de los grupos focales.	11
3.2 Desarrollando espacios de diálogo y reflexión.	14
3.3 Sistematización de las reflexiones y toma de decisiones de los participantes.	17
3.4 Reflexiones de docentes, padres de familia y estudiantes.	18
3.4.1 Cultura Inclusiva:	18

3.4.2 <i>Dimensión políticas</i>	18
3.4.3 Dimensión Prácticas	19
4. CAPÍTULO III: DISCUSIÓN CIENTÍFICA	21
5. CONCLUSIÓN	25
6. REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS	27
7. ANEXOS	30

INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y ANEXOS

Tablas

Tabla 1: Dimensión Cultural	11
Tabla 2 Dimensión Política	12
Tabla 3 Dimensión Prácticas	13
Tabla 4: Reflexiones y decisiones de los docentes en torno a la dimensión culturas inclusivas.	14
Tabla 5: Reflexiones y decisiones de los docentes en torno a la dimensión culturas inclusivas.	15
Tabla 6: Reflexiones y decisiones de los docentes en torno a la dimensión culturas inclusivas	16.
Anexo 1: Muestra de matriz de subcategorías	31
Anexo 2: Matriz de plan de gestión e intervención.....	31

1. INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de políticas y sistemas integrales de protección y promoción social inclusiva ofrecen un avance en la construcción de sociedades más justas y sistemas educativos más inclusivos en donde se garantice el acceso del derecho de todos orientada a una educación de calidad. La cimentación de estos sistemas requiere la articulación de los distintos sectores, la participación activa de todos los actores y con ellos su compromiso a la hora de asumir las responsabilidades en cada una de las partes. (Cecchini y Martínez, 2011). En la construcción de una escuela inclusiva es necesario contar con el apoyo y la participación de los actores educativos. Los padres, profesores y estudiantes, en el compromiso y participación de un trabajo conjunto al momento de brindar una atención a la diversidad (Cecchini y Martínez, 2011).

Ahora bien, es importante reconocer que estos procesos deben ser considerados también desde un enfoque de derechos, para Sarrionandía y Ainscow (2011) refieren “la educación inclusiva es un derecho positivo que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación” (p.31).

Según la Organización de las Naciones Unidas (2006), la educación inclusiva consigue mayor participación en el aprendizaje y la reducción de la exclusión en la educación el momento que la escuela logra identificar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes. Uno de los desafíos de la educación inclusiva se evidencia en la fraccionamiento de las instituciones educativas y las desventajas que lleva consigo, más aun si de instituciones educativas de la zona rural se refiere, estas, a más de presentar mayores necesidad, suelen contar con menos recursos y con personal menos cualificado(Cecchini y Martínez 2011).

Usualmente no se ha logrado identificar procesos inclusivos que se efectúen desde la práctica, en relación a las políticas y normativa legal referente al marco educativo. A través de entrevistas a miembros de la planta docente, un acompañamiento en el aula y espacios educativos, se ha evidenciado procesos inclusivos poco adecuados que brinden atención a las características de los niños. La dificultad más común el empleo de métodos desprovistos el momento de implementar procesos inclusivos que atiendan la diversidad de los niños. A esto se añade una desigualdad de condiciones en relación a los recursos destinados, la infraestructura insuficientemente adaptada, el profesional escasamente calificado y preparado para la atención pertinente a la diversidad de los estudiantes.

Por otro lado, es necesario considerar los conocimientos que los docentes obtienen en cuanto a procesos inclusivos para que sean llevados a la práctica en las aulas. La generación de condiciones que faciliten el proceso de aprendizaje y la participación de los padres de familia y todos los estudiantes garantizaría el reconocimiento de sus derechos.

El desconocimiento de prácticas inclusivas representa una de las principales barreras de participación y aprendizaje para la transformación de las instituciones educativas, además que se establece como punto de partida para la aplicación del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015). Las barreras de participación y aprendizaje son entendidas como los obstáculos que dificultan el acceso al aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de igualdad de los estudiantes (Booth y Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000). El *Index for Inclusion* es una guía que ha sido escuetamente estudiado en nuestro contexto y escasamente a nivel nacional, por lo tanto, las aportaciones que se desarrollan desde esta aplicación es novedoso para la recopilación de información de la institución educativa participante. Los resultados obtenidos en esta investigación permitieron identificar procesos inclusivos en un centro educativo rural, los mismos que serán de mucha utilidad para todos los profesionales que se encuentran relacionados en el área de educación y de manera particular en los actores educativos.

La presente investigación se direcciona a la aplicación del *Index for Inclusion* (2015), este instrumento permite determinar las prácticas comunes de la comunidad educativa frente a procesos inclusivos, así mismo, procura la interpretación sobre las reflexiones y toma de decisiones de dichos procesos que se ejecutan en una institución educativa. Desde esta perspectiva, la aplicación de esta guía es el referente para el punto de partida hacia la toma de decisiones oportunas en el proceso de enseñanza – aprendizaje a su vez que permite construir propuestas de intervención orientadas a mitigar estas carencias así como mejorar las prácticas inclusivas en la institución educativa.

1.1 ¿Cómo entender la educación inclusiva?

La educación inclusiva busca generar una mayor participación de los estudiantes en los espacios educativos como respuesta a la diversidad de las necesidades en ellos. Actualmente en América Latina y el Caribe se propone la transformación del aula regular en un espacio que responde a la diversidad y a las necesidades de los estudiantes, a su vez se garantiza una educación inclusiva (Tedesco, 2014).

En el Informe Warnock (1978) se presenta el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuyo propósito plantea contingencias adecuadas para el aprendizaje, las mismas que deben ser atendidas mediante apoyos suplementarios o adicionales que no deben ser consideradas como alternativas que reconozcan que cada niño tiene características, capacidades y necesidades de aprendizaje, con las que se pueden avanzar en áreas educativas y la integración social.

Por otra parte, en el Foro Mundial sobre la Educación - Dakar (2000), con el propósito de eliminar la discriminación se presenta la necesidad de centrar la atención en la educación de las niñas y mujeres. En América latina, en cuanto a políticas educativas que garantizan el derecho a una educación de calidad y que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento de todos los ciudadanos son importantes los avances obtenidos pero no suficientes para erradicar la exclusión educativa, ya que aún persisten desigualdades para el ingreso de todas las personas al sistema educativo (Marchesi, Blanco, Hernández 2014).

El principio de la educación inclusiva establece una educación para todos, la misma que atiende a las necesidades educativas de los estudiantes dentro del sistema educativo, esto implica reconocer la diversidad, valorar y respetar las características propias de cada niño. La educación inclusiva conlleva a generar una igualdad de oportunidades de participación, a trabajar en equipo colaborativo entre todos los actores educativos a través de la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje y participación.

Ahora bien, es importante señalar que la educación:

(...) proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2005, p. 15).

En la actualidad los desafíos que enfrentan los sistemas educativos al acoger y brindar respuestas a la diversidad de los niños son imperantes para la construcción de procesos inclusivos.

1.2 Normativa legal educativa en Ecuador

Dentro de la normativa nacional, uno de los principios de la Constitución de la República del Ecuador (2008) estipula “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (p.16), por lo tanto, es deber primordial del Estado garantizar el goce efectivo de derechos sin discriminación y el desarrollo holístico del ser humano en áreas de salud, educación, alimentación, seguridad social, entre otros.

Actualmente en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Estado debe garantizar que todas las personas tengan acceso a educación, el respeto a la diversidad y se oriente hacia una educación de calidad para todos (LOEI, 2011). En este propósito la Educación Inclusiva es entendida como un proceso que pretende responder a las necesidades educativas especiales

(NEE) asociadas y no asociadas a la discapacidad, sin embargo, existen pocos procesos inclusivos evidenciables. Según la LOEI (2011) los establecimientos educativos deben garantizar el acceso de personas con NEE a través de la creación de apoyos de acceso, metodológico y curriculares.

Las normativas educativas se orientan hacia una educación de calidad, en este propósito la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), plantea que la educación inclusiva sea entendida como un “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes”. Adicionalmente, dentro de la LOEI, establece que la educación para las personas con discapacidad deben tomar en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz” (Ministerio de Educación, 2011, p.40).

Actualmente, en el Plan de Desarrollo Toda una Vida: 2017 – 2021, con las normativas de Estado se pretende lograr una vida digna para las personas en situación de vulnerabilidad, promoviendo un desarrollo inclusivo. En este sentido, se requiere esfuerzos de intervención integrales dirigidos desde la primera infancia, involucrando el entorno familiar, educativo y social (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017).

El cumplimiento real de estas normativas implicaría la superación de desigualdades y eliminación de las barreras del aprendizaje y la participación, las mismas que pueden ser entendidas desde tres ámbitos: las políticas, están presentes en las normativas, se establecen enunciados internacionales y nacionales frente a la puesta en práctica; también están las barreras culturales, estas establecen aspectos conceptuales y actitudinales frente a las etiquetas y promover el rechazo entre el alumnado; finalmente, las barreras didácticas o de aprendizaje, en ellas se reconoce un currículum estructurado en disciplinas y su ruptura con las adaptaciones curriculares, la necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad y sus familias (López, 2011).

No obstante, la tambaleante relación entre la normativa y la práctica es una búsqueda exhaustiva de soluciones a este problema latente, la desigualdad de condiciones en las que las instituciones se desenvuelven unas veces por faltas de recurso, otras por falta de capacitación al profesorado, la falta de compromiso y despreocupación de los padres (Escarbajal et al., 2012).

1.3 Estadísticas de estudiantes dentro del Sistema Educativo Nacional.

Según datos referidos por el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS) (2019), en Ecuador se ha encontrado que los estudiantes que presentan discapacidad en educación básica, media y bachillerato correspondiente a educación regular y especial. En esta población se ha podido identificado estudiantes que presentan discapacidad en los siguientes porcentajes: auditiva (12,03%), física (22,11%), intelectual (56,34%), psicosocial (4,55%), visual (4,98%). Por otro lado, el CONADIS señala: el acceso de los estudiantes de educación especializada se concentran en un 41,39% y mientras que el 58,61% de estudiantes están dentro de una educación regular.

1.4 Estado del arte

Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015), en su investigación “Guía para la Educación Inclusiva: “Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada” realizada en Madrid – España, generó la construcción de espacios educativos que promovieron la auto reflexión, la participación y el diálogo entre toda la comunidad educativa, a su vez que procuraban incrementar su capacidad para responder a la diversidad de la población estudiantil a su vez que garantiza la equidad y calidad educativa. Esta investigación se fundamenta en una metodología cualitativa basada en la revisión y exploración de los principales elementos de la educación inclusiva y con ésta la propuesta de un currículo que permita sostener procesos inclusivos que permita mejorar la calidad de educación. Se concluye que es importante introducir cambios significativos en la sección correspondiente a la tarea de repensar un currículo para todos además que se busca precisar la importancia de los valores inclusivos entre culturas, políticas y prácticas que acontecen en las instituciones educativas y su localidad.

Figueroa y Muñoz (2014), en su investigación realizada en Chile: La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia, efectuaron un proceso de autoevaluación a través del empleo del *Index For Inclusion* (IFI), utilizando una metodología cualitativa, mediante la aplicación del IFI se determinaron procesos de descripción, análisis y reflexión en la institución para la transformación de una institución. En esta investigación se determina que el trabajo en equipo un factor importante que permite afrontar los cambios de manera efectiva, además, la importancia de elaborar un plan de acompañamiento, que procure un seguimiento y posteriormente una evaluación de procesos inclusivos que han sido efectuados.

En Ecuador, Holguín, Bravo y Jaza (2015) a través de un estudio de metodología cuantitativa tuvo como objetivo: Determinar la evolución del índice de inclusión educativa de Booth y Ainscow en 30 escuelas de educación básica ordinaria de la ciudad de Manta, durante el periodo 2014-2015. En esta investigación se seleccionó el *Index for Inclusion* (Ainscow y Booth, 2000); el mismo que fue adaptada al contexto local, para posteriormente ser aplicado durante los períodos 2014 y 2015, a un grupo de 30 centros educativos públicos y privados, se contó con la participación de 100 profesores de diversos niveles de formación profesional, edad y experiencia. Los resultados obtenidos en este estudio, mostraron la existencia de importantes avances a nivel de la dimensión política; sin embargo, se encuentran latentes ciertas debilidades en las dimensiones práctica y cultural de la educación inclusiva en la ciudad de Manta.

Posteriormente, en Cuenca – Ecuador, Vélez (2017) realizó un estudio: “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)” para esta investigación participaron 13 escuelas para la aplicación del *Index For Inclusion*, mediante la utilización de encuestas a docentes y directivos que evaluaron sus actitudes frente a la inclusión. En los principales resultados se logró identificar en los docentes de educación primaria cierta imparcialidad con respecto a sus actitudes frente a la educación inclusiva, no se mostró una tendencia hacia la inclusión, sin embargo, tampoco mostraron actitudes negativas. Para Vélez (2017) esta respuesta, podría mostrar que se considera muy poco por el modelo de inclusión y probablemente sea en razón de conocer escuetamente sobre resultados y beneficios de la educación inclusiva.

2 .CAPÍTULO I: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Paradigma de investigación

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, propia de las ciencias sociales, donde particularmente la educación es entendida como un hecho social, y como tal dinámico, influenciado por la interrelación de factores endógenos y exógenos, que se constituyen en una fuente importante de información, cuya comprensión e interpretación posibilite la transformación de la realidad educativa existente, proyectada a lograr la calidad del hecho social de la educación, como lo cita, Portilla (2014).

2.2 Tipo de estudio

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

2.3 Contexto Educativo

El contexto en el cual se desarrolló esta investigación pertenece a una institución educativa, según análisis documental, entrevistas a la autoridad educativa está ubicada en la parroquia rural Daniel Córdova, del cantón Gualaceo, esta institución educativa oferta desde educación inicial hasta básica superior, es de sostenimiento fiscal, cuenta con 323 estudiantes, 11 docentes y un directivo.

2.4 Participantes

En este estudio participaron nueve docentes comprendidos en las edades de 27 a 50 años su formación académica es de educación superior y tecnológico ; sus años de experiencia laboral están comprendidos entre 2 a 30 años; en sus estudios académicos de los ocho docentes corresponden al área de educación y uno al área técnica; en sus trayectorias laborales todos manifiestan haber trabajado con estudiantes con necesidades educativas especiales, sin embargo, ninguno de los profesionales han participado en capacitaciones referente a estos temas.

Participaron entre tres y siete padres de familia entre 28 a 40 años de edad, todos con un nivel de estudio básico (primario), la situación económica de estos participantes en su mayoría son de escasos recursos económicos.

2.5 Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación fue el *Index for Inclusion* propuesto por (Both y Ainscow, 2015), es una herramienta que facilita la evaluación detallada del centro y la planificación en el desarrollo progresivo de los procesos inclusivos que se implementan en las instituciones educativas.

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

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

- Dimensión A. Cultura Inclusiva: Busca la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante que tenga valores inclusivos compartidos por todos sus miembros.
- Dimensión B. Políticas Inclusivas: Pretende asegurar que la inclusión penetre en todas las políticas y modalidades de apoyo para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- Dimensión C. Prácticas Inclusivas: Promueve que se refleje la cultura y las políticas inclusivas a través de las actividades escolares y extraescolares (Booth y Ainscow, 2002).

2.6 Procedimiento

Con el objetivo de recopilar de mejor manera la información, esta investigación se desarrolló a través de tres fases:

2.6.1 Fase 1: Definición del escenario de reflexión y planificación

Duración: dos semanas.

Como primera fase, en el mes de mayo de 2019, en la segunda semana de este mes, durante 3 días se realizó una sesión de sensibilización del *Index for Inclusion*. La sesión tuvo una duración de una hora aproximadamente. Participaron estudiantes, docentes y padres de familia. Las principales actividades desarrolladas fueron la socialización del *Index for Inclusion*, posteriormente se procedió a la entrega de la solicitud para la aprobación de los consentimientos informados y los derechos de imagen de cada uno de los participantes. Adicionalmente, se explicó el proceso a ser ejecutado el mismo que consistiría a través de las 5 sesiones mediante grupos focales.

Una vez que se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, se explicó sobre las acciones a realizarse en base a las tres dimensiones. El objetivo fue empoderar a los participantes para que sean estas personas quienes decidan cuales son los indicadores y preguntas que se deben tratar de cada una de las dimensiones del *Index for Inclusion*.

2.6.2 Fase 2: Desarrollando propuestas y compromisos

Duración: cuatro semanas

Se realizó grupos focales con los participantes esta entendida como una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por un moderador y/o investigador. El propósito del grupo focal es hacer que en los participantes surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones frente a la temática propuesta (Bonilla y Escobar, 2017).

Durante las sesiones de los grupos focales se entregó a cada participante un ejemplar de las dimensiones del *Index for Inclusion*: cultura, política y práctica, cada una de estas consta de dos secciones 1 y 2. Se solicitó a los participantes que elijan tres indicadores de acuerdo a su interés para posteriormente ser discutido. Se entregaron ejemplares con preguntas que corresponden a los indicadores que más fueron puntuados. Se eligieron preguntas que fueron consideradas como prioritarias y sobre estas reflexionar y tomar decisiones, durante el grupo focal.

Este procedimiento se realizó con cada grupo focal de estudiantes, docentes y padres de familia. Se ejecuta diariamente un grupo focal diario con los participantes, las sesiones tuvieron una duración de 60 a 90 minutos. Para la ejecución de los grupos focales se utilizó el aula de audiovisuales de la institución educativa, en horarios de 7 a 9 de la mañana con los estudiantes, al medio día con los padres de familia y en la tarde de 13:30 a 15:00 con los docentes. Se realiza un total de 12 sesiones, cuatro por cada grupo. En algunas ocasiones no se contaba con el número de participantes (8 integrantes por grupo) establecido debido a los hábitos, compromisos y dinámica social de los padres de familia propios de la zona rural (agricultura y ganadería principalmente), así como las actividades extras de los docentes (calificación de pruebas, preparación de actividades alusivas a la fecha).

Particularmente en un grupo focal de padres de familia asistieron tres participantes, evidentemente se identificaron respuestas actitudinales de desinterés por los demás participantes, sin embargo, no se deja de considerar respuestas de dos participantes, el interés, entusiasmo, ira, falta de compromiso y apatía. Se evidencia poco compromiso de los padres de familia con la institución educativa dentro de sus funciones.

Para esta fase, la información obtenida de los espacios de diálogo se registró a través de grabaciones de audio. Mientras que de manera externa se contó con el apoyo de un observador quien registraba la información relevante emitida por los participantes de los grupos.

2.6.3 Fase 3: Sistematización de las reflexiones y toma de decisiones

Duración 3 semanas.

La sistematización de información se elaboró en base a las reflexiones y decisiones tomadas en cada grupo de participantes para luego. En una última reunión se coordinó la propuesta de un plan de mejora de factible ejecución dentro de la institución. La información que se recogió de los participantes se sistematizó a través de una matriz que sintetiza y organiza por subcategorías. (Anexo 1)

En virtud de las decisiones planteadas se programó en el último grupo focal con los grupos participantes y se analizaron las subcategorías que requerían ser priorizadas para la intervención y que a su vez demanden la gestión y el cumplimiento de las decisiones a mediano y largo plazo, para ello se plantearon posibles soluciones que implicaran responsables, tiempos y recursos.

3. CAPITULO II: RESULTADOS

3.1 La participación de los de los grupos focales.

Las sesiones de los grupos focales de docentes, padres de familia y estudiantes se desarrollaron mediante la identificación de los indicadores y preguntas concernientes a las tres dimensiones del *Index for Inclusión*. Los resultados obtenidos presentan las reflexiones, toma de decisiones y la elaboración de un plan de mejora para la institución. Se asumió un compromiso de colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa para la ejecución de procesos orientados a la inclusión.

A continuación, se muestran cinco apartados en los cuales constituyen indicadores, preguntas escogidos por los docentes, padres de familia y estudiantes, las reflexiones, decisiones y el plan de mejora en torno a las tres dimensiones.

Tabla 1: Dimensión Cultural

Grupo	Dimensión Cultural	Reflexión	Decisión	Plan de mejora
Docentes	¿El centro escolar se preocupa por dar la bienvenida a aquellos que han sufrido exclusión y discriminación ¿Cómo los refugiados, los solicitantes de asilo y los estudiantes con discapacidades? (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 90)	Se acoge a los estudiantes, brindándole la bienvenida en el curso.	Realizar sensibilizaciones sobre las personas nuevas en la institución educativa en caso de presentar alguna necesidad hacer hincapié en aquello para mejorar la convivencia interna.	A través de cada uno de los perfiles profesionales que los docentes presenten se atenderá las diferentes necesidades de las población, en ocasiones se apoyará con profesionales de instituciones cercanas.
Padres de Familia	¿El centro escolar anima a los adultos y	Únicamente se convoca en fechas	Hacer convivencias con todos los padres	Mediante de la generación espacios de

	estudiantes a experimentar el placer de aprender y de relacionarse? (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 99)	conmemorativas nada más	de familia para compartir más tiempo con los vecinos e hijos.	convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.
Estudiantes	¿Los estudiantes se piden ayuda unos a otros? (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 82)	No, en ocasiones tenemos miedo, a los que tienen discapacidad se les ayuda.	Crear grupos de apoyo entre estudiantes que permitan generar espacios para la solución de problemas en los estudiantes.	Mediante el apoyo de un docente guía crear espacio para que grupos de ayuda simulen apadrinados para el apoyo y ayuda de solución de problemas.

Elaboración propia, 2019.

Tabla 2: Dimensión Política

Grupo	Dimensión Política	Reflexión	Decisión	Plan de mejora
Docentes	¿Los adultos y los estudiantes negocian una visión compartida de lo que se considera maltrato entre iguales por abuso de poder?" (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 123)	"...los docentes estamos más pendientes de las agresiones, se hace conocer prácticas adecuadas de convivencia.	Generar espacios para recordarles a los padres de familia y estudiantes las normas que están permitidas y las posibles consecuencias.	Se generarán estrategias participativas que permitan la socialización de la normativa legal.
Padres de Familia	¿Los estudiantes continúan con sus aficiones y	No, a veces las instituciones no cuentan con lo	Generar espacios de información y autoinformación	Se promoverá la participación en ferias

	actividades cuando cambian de centro?" (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 110)	que nuestros hijos necesitan.	relevante de las instituciones educativas cercanas y a las que podrían acceder en caso de poder elegir una para continuar sus estudios".	institucionales, para el intercambio de información entre las instituciones educativas con la comunidad educativa".
Estudiantes	¿Existe una declaración sobre el maltrato entre iguales, conocida y comprendida por todos, que establece los comportamientos que son aceptables y no aceptables, incluyendo el acoso cibernético? (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 123)	Hay parejas de novios que se golpean en los recreos, pero en la noche le molestan por Facebook.	Buscar talleres que hablen sobre el Noviazgo. Hacer carteles que hablen de cómo identificar el maltrato y el Bullying en las redes.	A través de cada uno de los profesionales que los docentes presenten se abordarán las diferentes necesidades de las poblaciones, en ocasiones se apoyará en más profesionales.

Elaboración propia, 2019.

Tabla 3: Dimensión Prácticas

Grupo	Dimensión Prácticas	Reflexión	Decisión	Plan de mejora
Docentes	¿En qué circunstancias el equipo educativo considera que los deberes	Cuando son refuerzos pocos, pero bien estructurados.	Concientizar a través de talleres a estudiantes y padres de familia sobre la responsabilidad	Se debe motivar a la creación de espacios a través de asambleas familiares que permitan entre

	contribuyen, o no, al aprendizaje? (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 174)		de los estudiantes en las tareas.	familias mejorar los valores.
Padres de Familia	¿Los maestros muestran su propio amor por el aprendizaje? (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 164)	Se nota el interés y preocupación para que los niños aprendan.	Motivarles a través de un reconocimiento, comida, un homenaje no solo el día del maestro.	Se debe dar tiempo y espacio para que los profesores puedan estudiar y aprender más.
Estudiantes	¿Los estudiantes disfrutan con las actividades de enseñanza grupales? (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 167)	Si, tienes la oportunidad de aprender más conocer y hacer nuevos amigos.	Pedir a los profesores que nos dejen trabajar en grupos, pero con estudiantes de otros grados para compartir más.	Se debe denominar un docente guía crear espacio para que grupos de ayuda simulen apadrinados para el apoyo y ayuda de solución de problemas en la escuela.

Elaboración propia, 2019.

3.2 Desarrollando espacios de diálogo y reflexión.

Posterior a la elección de los indicadores y preguntas de las secciones del *Index for Inclusion* por parte de los participantes, se generaron espacios que promovieron el diálogo y con ellos sus reflexiones. Consecutivamente se elaboró una matriz en donde se recopila información referida a las reflexiones, decisiones y resultados obtenidos en los grupos focales respecto a la dimensión "Políticas". En base al análisis de esta matriz se determinaron las reflexiones más significativas en la matriz de plan de gestión e intervención.


Dimensión B: Políticas inclusivas.

Sección: B.2 Organizando el apoyo a la diversidad

Grupo focal: Docentes

Tabla 4:

Reflexiones y decisiones de los docentes en torno a la dimensión políticas inclusivas.

Indicador	Preguntas	Reflexiones	Decisión	Resultado esperado	Persona responsable	Prioridad (alta, media, /baja)
B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying")	¿Los adultos y los estudiantes negocian una visión compartida de lo que se considera maltrato entre iguales por abuso de poder?" (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 123)	"...los docentes estamos más pendientes de las agresiones, se hace conocer prácticas adecuadas de convivencia.	Generar espacios para recordarles a los padres de familia y estudiantes las normas que están permitidas y las posibles consecuencias.	Socializar normas, código de convivencia.	Padres Autoridad institución al docentes	

Elaboración propia, 2019.

Dimensión B: Políticas inclusivas.


Sección: B 1 Desarrollando un centro escolar para todos

Grupo focal: Padres de Familia

Tabla 5:

Reflexiones y decisiones de los docentes en torno a la dimensión políticas inclusivas.

Indicador	Preguntas	Reflexiones	Decisión	Resultado esperado	Persona responsable	Prioridad (alta, media, /baja)
-----------	-----------	-------------	----------	--------------------	---------------------	--------------------------------

B1.9 Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos	¿Los estudiantes continúan con sus aficiones y actividades cuando cambian de centro?" (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 110)	No, a veces las instituciones no cuentan con lo que nuestros hijos necesitan.	Generar espacios de información y autoinformación relevante de las instituciones educativas cercanas y a las que podrían acceder en caso de poder elegir una para continuar sus estudios".	Ferias institucionales, difusiones de las instituciones.	Padres de familia Docentes Autoridad institucional	
--	--	---	--	--	--	---


Elaboración propia, 2019.

Dimensión B: Políticas inclusivas.

Sección: B2 Organizando el apoyo a la diversidad

Grupo focal: Estudiantes

Tabla 6: Reflexiones y decisiones de los docentes en torno a la dimensión políticas inclusivas.

Indicador	Preguntas	Reflexiones	Decisión	Resultado esperado	Persona responsable	Prioridad (alta, media, /baja)
B2.9 Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("bullying")	¿Existe una declaración sobre el maltrato entre iguales, conocida y comprendida por todos, que establece los comportamientos que son	Hay parejas de novios que se golpean en los recreos, pero en la noche le molestan por Facebook.	Buscar talleres que hablen sobre el Noviazgo. Hacer carteles que hablen de cómo identificar el maltrato y el Bullying en las redes.	Talleres, charlas que hagan referencia a prevención de violencia	Docentes. Consejo Estudiantil Voluntarios Entidades externas (municipio - MSP)	

	aceptables y no aceptables, incluyendo el acoso cibernético? (Booth y Ainscow, M. 2015, p. 123)				
--	---	--	--	--	--

Elaboración propia, 2019.

3.3 Sistematización de las reflexiones y toma de decisiones de los participantes.

La información que se recogió de los participantes, se sistematizó a través de una matriz, en este documento se sintetizó y organizó por subcategorías (Anexo 2).

Las subcategorías obtenidas fueron:

Dimensión: Cultura Inclusiva	Dimensión: Políticas Inclusiva	Dimensión: prácticas Inclusiva
<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida • Acogedora • Información • Comunicación • Estrategias • Confianza • Estrategias Inadecuadas • Compañerismo • Actitud • Valores • Infraestructura • Empatía • Falta De Confianza • Miedo • Motivación • Organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Empatía • Trabajo En Equipo • Falta De Oportunidades • Aprendizaje • Intercambio De Experiencias • Comunicación • Normas • Autocuidado • Desinformación • Estrategias • Colaboración • Falta De Involucramiento • Actitud • Valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación • Influencia • No Concientizan • Compromiso • Estrategias • Responsabilidad • Falta De Oportunidad • Sensibilización • Motivación • Compañerismo • Trabajo En Equipo • Confianza • Apoyo • Falta De Confianza • Buenos Hábitos • Vocación • Desmotivación • Interés

<ul style="list-style-type: none"> • Falta Involucramiento • Desinformación • Desmotivación 	De	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación • Falta De Empatía • Falta De Confianza • Apoyo • Acoso Escolar • Ciber Acoso • Compañerismo
--	----	---

3.4 Reflexiones de docentes, padres de familia y estudiantes.

Al concluirse el proceso de aplicación del *Index for Inclusion* a docentes, padres de familia y estudiantes; se realizó el análisis de las reflexiones y decisiones tomadas por los participantes en los grupos focales en referencia a las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

3.4.1 Cultura Inclusiva:

En este grupo focal se han identificado respuestas actitudinales a considerarse, de todos los participantes en donde han sobresalido características como liderazgo, compromiso, participación, aceptación, entusiasmo, crítica y colaboración. De manera particular refleja un compromiso de seis docentes con la institución educativa. Por otro lado, se han observado en tres docentes actitudes como mediana aceptación, entusiasmo, interés y apatía, identificándose un poco compromiso con las actividades de la institución educativa, escaso empoderamiento en su rol, desconocimiento de sus derechos y obligaciones con la institución, desconocimiento de sus derechos y estrategias de trabajo con familias, manejo de grupos.

3.4.2 Dimensión políticas

Para (Booth y Ainscow, (2015), las Políticas inclusivas hacen referencia a cómo se gestiona la institución educativa conjuntamente o los planes anuales, curriculares en él se proyectan e implementan. Esta dimensión pretende asegurar las planificaciones que permitan llegar a conseguir que la inclusión a través de procesos innovadores que propicien y refuercen la participación de los estudiantes y el profesorado. Ahora bien, en la Tabla 2 "*Dimensión Política*", la identificación de las situaciones de violencia en los estudiantes ha sido evidenciada por los docentes así como por los estudiantes. Los docentes manifestaron estar pendientes de que estas situaciones de violencia no se den en medida de lo posible, ellos refieren "*se hace conocer prácticas adecuadas de convivencia*",

sin embargo, han sido visibles de cierta tipología (física, verbal entre las más comunes) en la institución educativa. Mientras que, para los estudiantes ha sido evidenciable agresiones físicas y mediante redes, *“hay parejas de novios que se golpean en los recreos, pero en la noche le molestan por Facebook”*. Sin duda, en esta reflexión los estudiantes mencionan que estas prácticas no son aceptables y que es común entre compañeros.

En estos grupos focales se ha identificado respuestas actitudinales positivas a considerarse, de sobresalen características como liderazgo, compromiso, participación, aceptación, interés, crítica y colaboración. Sin embargo, se pudieron identificar en los docentes barreras actitudinales, como un escaso empoderamiento en su rol frente a esta temática o quizás un desconocimiento, barreras organizativas al contar con un código de convivencia debilitado y desconocimiento de la normativa legal vigente para el abordaje de situaciones de violencia así como también barreras metodológicas con un desconocimiento de estrategias de trabajo con estudiantes, manejo e intervención de grupos. Es importante considerar los espacios de convivencia escolares, para Medina (2018) deben asumir el principio de inclusión educativa, la interculturalidad y la lucha expresa y decidida contra cualquier forma de intolerancia en donde se asuma una perspectiva humanista, crítica y democrática a la hora de explorar y acceder al conocimiento; se deben procurar espacios que estén abiertos a situaciones reales estando protegidos de consecuencias indeseables.

3.4.3 Dimensión Prácticas

Esta dimensión ha procurado reflexiones sobre cómo llevar a la práctica los métodos, estrategias, valores inclusivos a través de la estructuración de los contenidos a enseñar. Siendo conocedores que al estudiantado se considera aprendices activos, reflexivos y críticos protagonistas de su propio aprendizaje. En la Tabla 3 *“Dimensión en Prácticas”* se puede evidenciar reflexiones sobre las tareas enviadas por los docentes se proporcionan en poca cantidad y que se puede reforzar el aprendizaje. Por otro lado los padres de familia evidencian que la metodología del docente contribuye no solo en la formación de sus hijos *“se nota el interés y preocupación para que los niños aprendan”*. Finalmente los estudiantes expresan que a través de las actividades de enseñanza grupales que son implementadas por los docentes en el aula son disfrutadas por ellos, pues obtienen más beneficios *“tienes la oportunidad de aprender más conocer y hacer nuevos amigos”*.

Las reflexiones encontradas en cada uno de los grupos de participantes de padres de familia, docentes y estudiantes buscan ser llevadas a la práctica mediante la ejecución de estrategias, estas han sido señaladas como talleres, sensibilizaciones, convivencias, apoyo de docentes guías, personal o entidades externas. Para Canet (2009) se debe brindar un apoyo de todos los miembros del equipo educativo, con ellos se busca cambios significativos que apuntan a la calidad educativa a través de resultados efectivos, a través de una educación que atienda a la diversidad, que motive a

los profesionales de la educación, brinda apertura a la innovación, considerando la voluntad humana para reflejar en las personas una mejor calidad de vida.

4. CAPÍTULO III: DISCUSIÓN CIENTÍFICA

El objetivo de esta investigación fue interpretar las reflexiones y toma de decisiones más significativas que nacen en cada uno de los grupos de participantes de estudiantes, padres de familia y docentes en referencia a los procesos inclusivos en la Escuela de Educación Básica “Doctor Mariano Cueva” desde la aplicación del *Index for Inclusion*. Con los resultados obtenidos en esta investigación se podrá determinar las mejores acciones que contribuyan con la construcción de la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano. Waine (2015), refiere que en las investigaciones concernientes a un ámbito educativo es necesario considerar las opiniones de todos los miembros de la comunidad.

Después de un análisis cualitativo realizado en esta investigación, se han identificado reflexiones concernientes a la educación inclusiva las mismas que ponen en manifiesto las principales necesidades en la Escuela de Educación Básica “Doctor Mariano Cueva. Siendo el punto de partida las reflexiones emitidas desde las tres dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2002), en el *Index for Inclusion*.

En la tabla 1 “*Dimensión Culturas*” se puede observar que los docentes y padres de familia a través de las diferentes respuestas emitidas generan reflexiones dentro del espacio en el que se desenvuelve cada grupo “*se da la bienvenida en el curso - docentes*” “*Se convoca en fechas conmemorativas – padres de familia*”: Como podemos identificar no se consideran otros espacios en los que se podrían involucrar, esto entendido desde una perspectiva que haga referencia a la institución educativa en todas sus actividades. No se consideran espacios en los que también pueden involucrarse como comunidad, sino más bien se consideran espacios como reuniones, días específicos, bienvenidas, etc, No obstante, estas actividades hacen que los participantes se sientan acogidos y valorados en la institución educativa. Es importante implantar comunidades educativas acogedoras que resulten estimulantes y en donde se acepta y se da la bienvenida a todas las personas de la localidad en donde cada uno se sienta valorado (Booth y Ainscow, 2015).

En los grupos focales realizados y en referencia a la dimensión cultura se ha identificado la falta de motivación que los docentes realizan a la hora de brindar una bienvenida de los estudiantes. Es decir, a las acciones realizadas por los docentes para que los estudiantes y padres de familia se sientan valorados, en un lugar acogedor. Es importante implantar comunidades educativas acogedoras que resulten estimulantes y en donde se acepta y se da la bienvenida a todas las personas de la localidad en donde cada uno se sienta valorado (Booth y Ainscow, 2015).

En el grupo focal de padres de familia se evidenció un escaso empoderamiento en su rol de representantes legales, acompañado de un desconocimiento de sus derechos y obligaciones con la

institución, poco compromiso con las actividades de la institución educativa, así como también un desconocimiento de actividades a ejecutarse dentro de la institución educativa. Rueda y Fernández (2019) en su investigación analizan el papel que desempeñan las familias en la transformación de los sistemas y entornos educativos para ser más inclusivos. Para ello, al considerar a la educación inclusiva como un derecho ineludible de las personas sin exclusiones alguna, se argumenta por qué las familias deben formar parte de este proceso, entre los beneficios que se derivan de su participación es necesario promover espacios que permita la consolidación de valores respecto a la inclusión y las acciones que se llevan a cabo, así como las oportunidades de participación.

Es importante considerar que en estas reflexiones se ha identificado no solo un escaso involucramiento por parte de los actores de la institución educativa, más bien se enfatiza en las escasas acciones por parte de los docentes ya que mediante estrategias, actividades e información oportuna podrían mejorar la participación de padres de familia, estudiantes en la institución educativa, *“Los docentes no consideran necesarias estrategias específicas para involucrar a las familias, y sólo realizan prácticas como informar y confrontar”* (Valdés y Sánchez, 2016). La escasa búsqueda de acciones que genere espacios de participación e involucramiento de todos los actores podría estar retroalimentando las barreras de participación de los miembros de la institución educativa por lo tanto, las creencias de los docentes constituyen barreras para la participación de los padres. Es necesario desarrollar acciones de sensibilización que dirigidas a los docentes reelaborar sus creencias respecto al valor de la participación de los padres en la educación (Valdés y Sánchez, 2016).

El escaso involucramiento de los padres de familia dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pone en evidencia una participación limitada hacia las actividades de la institución educativa. Sin duda alguna esto genera nuevas alertas sobre las acciones que la institución educativa debería adoptar para animar a la participación de los padres de familia y en su efecto, los resultados que podrían obtener en la población estudiantil mediante un acompañamiento más cercano durante su periodo académico.

La inclusión educativa implica la participación de todos los miembros de la comunidad educativa de forma significativa siendo de vital importancia el compromiso y el esfuerzo tanto individual como colectivo. Garreta (2016) considera la participación de las familias en actividades de la escuela cómo un factor de gran importancia en la educación de sus hijos, sea por los beneficios en un éxito académico, para la mejora del funcionamiento del centro, para los profesionales o para las familias de la comunidad educativa.

Ortega, Cilleros, y Río (2017) refieren, para que una escuela pueda llegar a ser una escuela inclusiva eficaz debe lograr en los miembros de la comunidad educativa una visión compartida, debe existir un liderazgo comprometido y entusiasta, sus equipos profesionales deben ser cualificados y

con experiencia, y que existan los recursos adecuados que permitan una receptividad para aprender nuevas habilidades.

En la dimensión que corresponde a políticas inclusivas se ha encontrado en los docentes las reflexiones que denotan preocupación frente al abuso de poder "*Estamos más pendientes de las agresiones, se hace conocer prácticas adecuadas de convivencia*". (Tabla 2), sin embargo, en el grupo de docentes no se identifica acciones que permitan un manejo adecuado de procesos para la resolución de conflictos. Booth y Aiscown (2015) manifiestan: "la no violencia debe ser escuchada y comprendida desde el punto de vista de los demás, se debe considerar todos los argumentos, incluidos los propios. El abordaje de estas situaciones de violencia requiere el desarrollar de habilidades de negociación, mediación y resolución de conflictos entre estudiantes y adultos" (p.28).

Por otro lado, los estudiantes manifiestan que se ha evidenciado situaciones de violencia entre pares, que a su vez están asociando estas situaciones en relaciones de parejas "noviazgos" dentro de la institución educativa, fuera de ella a través de redes sociales. Identificándolo a este como un ciberbullying en donde la transmisión de mensajes desagradables vía internet es un fenómeno muy cercano a ellos.

El maltrato entre iguales por abuso de poder se genera independientemente de sus características socioeconómicas, el escenario familiar es determinante a la hora de abordar esta problemática, dentro de este núcleo la ausencia prolongada de los padres con sus hijos estimulan procesos de crianza inconsistentes y poco adecuados, la falta de claridad de los límites sociales y de cómo transmitirlos a los hijos(as), expuestos a una libertad que no saben ni pueden manejar. (Guzmán y Zepeda, 2013).

Guzman y Zepeda (2013) afirma que el desarrollo del juicio moral, que al transversalizarse a través de las estructuras curriculares podrán fortalecer el perfil ciudadano de los niños(as), adolescentes, jóvenes, y adultos jóvenes. Por lo tanto, los docentes se encuentran en la labor de fortalecer actividades pedagógicas y encaminar hacia actividades curriculares que también se aborde conjuntamente con la comunidad educativa a través de actividades curriculares.

Desde esta investigación se ha concordado con los resultados emitidos por Céspedes y Martínez (2014), en su investigación, "La Guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia", en donde se identificó un alto índice de violencia entre pares y así como también un carente involucramiento de la comunidad educativa.

En la dimensión prácticas inclusivas el grupo de docentes priorizó las circunstancias en la que los deberes contribuyen al aprendizaje. Siendo conocedores que el rendimiento académico no se construye únicamente dentro de las aulas de clase sino que también fuera de ellas, se refuerzan mediante deberes y tareas enviadas a casa de manera complementarios a los contenidos aprendidos

en el aula. Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez. (2012) refieren *“la realización de tareas para la casa mejora las habilidades de estudio de los estudiantes, sus actitudes hacia el trabajo y les enseña que el aprendizaje no sólo se produce dentro del aula”*. (p.73). Además que se debe considerar a la familia como actor importante en el proceso educativo que determina el rendimiento académico. (Suárez. et al).

Ahora bien, el docente es el encargado de proporcionar las tareas para la casa con el objetivo de reforzar el aprendizaje, sin embargo, el análisis de esta investigación radica en los hábitos y la responsabilidad de los estudiantes al momento de elaborar las tareas, así como también el acompañamiento parental para la realización de estas. Fernández (2013), en su investigación *“Competencias docentes y educación inclusiva”* presenta las competencias docentes que propician buenas prácticas educativas en relación a la inclusión, desde la perspectiva del profesorado se destaca la combinación con la innovación y la creatividad el momento de poner en práctica los conocimientos mediante estrategias eficaces para con los estudiantes.

Durante estos grupos focales se identificaron respuestas actitudinales a considerarse en los participantes, han sobresalido características como liderazgo, compromiso, participación, crítica, colaboración e interés. Denotándose una preocupación en este tema, más aun en la responsabilidad de los estudiantes al elaborar sus tareas. En este sentido, se pudo identificar nuevamente un escaso involucramiento de los padres a la hora de identificar las prácticas de los docentes en el proceso de enseñanza, sin duda el incumplimiento de obligaciones como representante legal por desconocimiento pone en manifiesto una barrera de participación muy importante a ser considerada.

Dentro del Grupo Focal de padres de familia se ha priorizado trabajar en la reflexión que hace referencia a los docentes a la hora de mostrar su amor propio por el aprendizaje, en donde se ha identificado *“el interés y preocupación para que los niños aprendan.”* (Tabla 3). Los padres manifiestan evidenciar compromiso de los docentes en el momento de enseñar, la cercanía y vínculos afectivos consolidados durante el aprendizaje. Rojas y Zúñiga (2016) en su estudio *“Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza – aprendizaje: Argentina, Colombia, Ecuador, consideran que la afectividad motiva a los alumnos a trabajar de forma dinámica a estimular su auto concepto y a sentir seguridad frente a actividades innovadoras, es decir, los estudiantes sobresalen gracias al buen trabajo de los docentes además concluye,*

... existe la necesidad imperante de establecer entornos favorables dentro de las aulas de clase, donde los estudiantes alcancen altos niveles de interés afectivo que los ayuden a un mejor desenvolvimiento en el área académica, los centros educativos no son espacios solo para lo cognitivo o el saber

intelectual, sino también para profundizar de mejor manera los estados emocionales y encuentros vivenciales de cada sujeto en el ámbito escolar. (Rojas., y Zuñiga. 2016, pp277).

Finalmente, en las reflexiones de los estudiantes se ha identificado un disfrute de la enseñanza grupal, en donde estas actividades contribuyen en su experiencia significativa en un aspecto académico y social. La implementación de actividades basadas en innovaciones de aprendizaje es clave para que en el estudiantado se generen espacios de participación activa en el propio proceso de aprendizaje. Cada niño presenta diferentes características, capacidades, intereses y necesidades de aprendizaje, desde esta perspectiva, es el deber de las instituciones educativas diseñar acciones para atender la diversidad, para ello se ve necesario trabajar mediante un aprendizaje colaborativo que promueva la implementación de técnicas y estrategias interactivas que garantizan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (Monge, 2009).

Por otro lado, es importante considerar a esta técnica como una actividad a implementarse de manera constante, esta actividad procura un análisis que va más allá de las actividades que se implementan, sino más bien en los resultados que se pueden obtener de un trabajo en grupo, en ocasiones llegan a ser inviables, el trabajo no se distribuye de manera equitativa. Si bien existe una contribución a las tareas y acciones que realizan los miembros del grupo. Cada posición en la estructura del grupo implica: una conducta esperada de quien ocupa una posición en donde cada individuo puede ocupar varias posiciones y experimentar distintos comportamientos como a su vez no emitir ninguno.

5. CONCLUSIÓN

El *Index for Inclusion*, Booth y Ainscow (2015) es una herramienta que ofrece apoyo y colaboración para emprender procesos de autorreflexión y autoevaluación de los establecimientos, toma en cuenta dimensiones culturales, políticas y prácticas inclusivas, las mismas que se constituyen como punto de partida hacia la transformación de las instituciones educativas que buscan una educación inclusiva.

A través de la ejecución de los grupos focales los participantes han identificado reflexiones de vital importancia en el proceso las cuales se consideran el punto de partida para establecer acciones a desarrollarse en la institución educativa. Estas reflexiones promueven valores y principios inclusivos, en donde la participación y empoderamiento de los docentes y padres de familia en cada uno de sus roles es determinante para la construcción de una escuela inclusiva.

Durante la aplicación de los grupos focales se han podido identificarla ejecución de procesos inclusivos, sin embargo, es necesario fomentar espacios de diálogo y reflexión que permitan reforzar valores. Por otro lado, se ha identificado en la población un concepto poco familiarizado sobre educación inclusiva. El plan de mejora de factible ejecución busca ejecutar acciones que buscan generar espacios donde la comunidad educativa se compacte como tal y que las actividades sean integrativas, en donde participe, colabore y se empodere toda la comunidad educativa. La necesidad de sentirse acogidos no implica en fechas conmemorativas o en un inicio del año escolar, sino más bien durante el tiempo que este toma, se proponen actividades como la creación de espacios, para convivencias, talleres, brigadas, espacios que generan la participación de todos los actores educativos permitiendo involucrarse en cada uno de los procesos que se implemente en la institución educativa. Durante la aplicación del *Index for Inclusion* se ha identificado el compromiso importante de todos los actores educativos y es aquí donde se determina a la familia como una gente vital para el éxito académico e institucional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonilla, I. y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CISIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid: Grafilla.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada*
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Santiago de Chile: UNESCO/OREALC*.
- Canet, V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos clave de la Educación Inclusiva, 13.
- Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria* 1 de noviembre 2009.
- Cecchini, S. y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina; una mirada integral, un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: cepal. Publicación de las Naciones Unidas.
- Céspedes, I., y Martínez, Y. (2014). La Guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades. (2019). Estadística de discapacidad, personas con discapacidad registrads. Recuperado de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadistica-de-discapacidad/>
- Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial N° 449 de 20 de octubre de 2008.
- Escarbajal, F., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., Sánchez M. López, J. Orcajada, N., Sánchez, M. (2012). *La atención a la diversidad: la educación inclusiva*. REIFOP, 15 (1), 135-144..
- Fernández, B. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

- Figuroa, I. y Muñoz, Y. (2014) La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia.
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 2016, vol. 55, núm. 2, p. 141-157.
- Gómez, A. y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *Acimed*, 11(6), 0-0.
- Guzmán, L. y Zepeda, F. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*, 9(3), 65-80.
- Hernández, H. Tobón S. (2016) Análisis documental del proceso de inclusión en la educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México DF: Interamericana editores S.A
- Holguín, J., Bravo, S. y Jaza, K. (2015). Análisis Comparativo del Índice de Inclusión educativa en las Escuelas de educación básica de la ciudad de Manta. *Tsafiqui*, (7), 45-58.
- Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial N° 796. Martes 25 de septiembre del 2012
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial N° 417 de 31 de marzo de 2011.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, vol. 21 (2011): pp.
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid – España . Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php.
- Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 53-65.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). Módulo 1: Educación inclusiva y especial. Ecuador. Recuperado de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2013/07/Modulo_Trabajo_El_pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006) “Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo”.
- Ortega, G., Cilleros, M., y Río, J. (2017). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3).

- Portilla, M. (2015) Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria: Docencia, investigación e innovación*, 3(2),86-100
- Rojas, C. y Zuñiga, G. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje—Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217-231.
- Rueda, C. y Fernández, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.
- Sarrionandía, G. 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*, (12), 31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Secretaria Nacional de Desarrollo (2017) *Toda una Vida: Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021*. Recuperado de http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_OK.compressed1.pdf
- Suárez, N., Fernández, A., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., y Núñez, J. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula abierta*.
- Tedesco, J. (2014). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de pesquisa*, 34(123), 557-572. Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula abierta*.
- Valdés, A. y Sánchez, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 105-115.
- Vélez-Calvo, X. (2017). Análisis de la educación inclusión mediante indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje; actitudes de los profesores y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Pérez, C., Rosário, P., y Núñez, J. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula abierta*.
- UNESCO, (1994) *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad Salamanca, España.
- UNESCO, (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar - Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final*. Recuperado DE https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO p.15. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Waine, K. (2015). *Quantitative research in education: A primer*. New Delhi – India: Editorial Sage Publications.

Warnock, M. (1987) *Encuentro sobre NEE*, Revista de Educación, número extra (1987), Madrid.

7. ANEXOS

7.1 Anexo 1: Muestra de matriz de subcategorías.

7.2 Anexo 2: Matriz de plan de gestión e intervención.

