

Artículo original

El Índice como Herramienta de Autoevaluación en Instituciones Educativas: un Estudio de Caso

Index as a Self-assessment Tool in Educational Institutions: A Case Study

María de los L. Bernabé Lillo , Manuel E. Espinoza Ávila , e

Irlanda Armijos Porozo 

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a: **María de los L. Bernabé Lillo.**

Email: maria.bernabe@pucese.edu.ec

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2022.

Fecha de aprobación: 17 de junio de 2022.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Bernabé Lillo, M. de los L., Espinoza Ávila, M.E., Armijos Porozo, I. (2022). El Índice como Herramienta de Autoevaluación en Instituciones Educativas: un Estudio de Caso. *Revista Científica Hallazgos21*, 7(2), 209-221. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**

Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>

Resumen

La inclusión educativa es un desafío clave para hablar de calidad educativa. Esta no puede existir si no se garantiza la participación y aprendizaje de todos. El presente estudio tiene como objetivo general promover el proceso de inclusión en un centro educativo de sostenimiento fiscal del cantón de Esmeraldas (Ecuador). Enmarcado en el paradigma sociocrítico, se realizó un estudio de caso, con una muestra no probabilística conformada por 18 docentes, 155 padres de familia y 149 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron los tres cuestionarios que la Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2015) plantea para favorecer los procesos de autoevaluación en las comunidades educativas en torno a las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas. Los resultados arrojan algunos indicadores necesitados de mejora en las tres dimensiones, aunque la dimensión más frágil hace referencia a las prácticas inclusivas.

Palabras clave: Índix; inclusión educativa; autoevaluación.

Abstract

Educational inclusion is a key challenge to talk about educational quality. It cannot exist if we do not guarantee the participation and learning of all. The general objective of this study is to promote the process of inclusion in a fiscal commissional center in the canton of Esmeraldas (Ecuador). Framed in the socio-critical paradigm, a case study was carried out with a non-probabilistic sample made up of 18 teachers, 155 parents and 149 students. The instruments used

were the three questionnaires that the Guide for Inclusive Education by Booth and Ainscow (2015) proposes to favor self-assessment processes in educational communities. The results show some indicators in need of improvement in the three dimensions, although the most fragile dimension refers to inclusive practices.

Keywords: Index; educational inclusion; self-assessment.

El Índix como Herramienta de Autoevaluación en Instituciones Educativas: un Estudio de Caso

La educación se enfrenta a enormes desafíos en esta época de cambios tecnológicos, científicos y sociales profundos; entre ellos se encuentra el reto de garantizar una educación inclusiva que incluya a todos y atienda la diversidad desde un enfoque inclusivo y de derechos, tal como señalan Marchesi et al. (2014):

El desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado es probablemente uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad y un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para todas las personas y no solo para ciertos grupos sociales (p.9).

La diversidad es una característica de las personas y de los grupos a los que pertenecen; de ahí que esta sea una realidad presente en toda institución, que se manifiesta tanto en los estudiantes como en los docentes y padres de familia.

Reconocer la diversidad en el alumnado exige identificar sus características, tanto personales (ritmos de aprendizaje,

capacidades, perfil de inteligencia, intereses y motivaciones, experiencias y conocimientos previos...) como sociales (cultura, género, etnia, religión, nivel socioeconómico, lengua...).

Directivos, docentes y padres de familia deben comprender que la diversidad es una condición innata a todo ser humano, una realidad cada vez más presente en los centros educativos y que respetarla y atenderla se convierte en una exigencia y un requisito fundamental para todo sistema educativo.

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo y objeto de preocupación de las políticas públicas, especialmente de América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual del mundo. (Blanco, 2009, p.87).

Ante esta situación, los docentes tienen hoy el desafío de atender y brindar respuestas educativas que favorezcan mayores logros de aprendizaje a la gran diversidad de estudiantes que tienen en el aula, y no solo a unos pocos.

Atender la diversidad es partir de las diferencias y aprovecharlas para el crecimiento personal y colectivo de los individuos. Formar desde y con la diversidad significa acompañar y enseñar de diferentes maneras según cada alumno o grupo, significa también integrar diferentes enfoques y perspectivas en relación con los saberes, y más aún adquirir capacidad para respetar al otro y valorarlo, con el fin de que las diferencias no se conviertan en desigualdades, si no en un aliado para el desarrollo integral de cada uno, puesto que la diferencia enriquece la vida humana y favorece la complementariedad.

Ahora bien, la diversidad es compleja y esto es lo que suele generar en muchos docentes incertidumbre y desconcierto y en ocasiones hasta rechazo, puesto que no cuentan con herramientas y lineamientos

claros para afrontarla. No obstante, este es un desafío al que no se puede dar la espalda dado que está en juego el derecho al aprendizaje de toda persona y el respeto a lo que es y está llamado a ser. Es en el cumplimiento de este derecho donde se garantiza una educación de calidad, que logre desarrollar las competencias necesarias que permitan a todos los estudiantes insertarse activamente en el contexto en el que viven y a la vez que puedan desarrollar talentos y capacidades.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011), en su apuesta por una educación de calidad para todos, defiende el principio de que "la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico" (p.7) y ello implica que el pleno ejercicio del derecho a la educación exija que ésta sea de calidad para todos.

La misma Ley Orgánica de Educación Intercultural entre sus principios, concretamente el de la Universalidad, en el artículo 2 señala que "La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación" (Asamblea Nacional, 2011, p.10).

En este contexto es necesario caminar hacia un modelo de escuela que descarte la idea de que todas las personas deben aprender lo mismo y del mismo modo. Esto implica dejar atrás la tendencia a homogeneizar los procesos educativos para abrirse a formar al alumnado desde la diversidad y con la diversidad. Ello exige repensar las prácticas escolares con el fin de que estas se adecuen a las características y necesidades de los estudiantes, en orden a garantizar el aprendizaje de todos y cada uno. Porque para brindar calidad educativa es necesario pasar de la lógica de la

homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad.

Las metas de '*Educación para Todos* que se proclamaron en la Conferencia Mundial de Jomtien, en 1990 en Tailandia, se centraron en los principios de la educación inclusiva. En ella los representantes de los países participantes se comprometieron a garantizar la atención a las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona, poniendo principalmente el foco en el acceso universal a la educación. Ahora bien, es importante también señalar con fuerza que la inclusión no está limitada a la oportunidad o posibilidad de acceso a las instituciones educativas, sino que se relaciona con el hecho de eliminar las barreras frente al aprendizaje y la participación, con el fin de garantizar una educación de calidad y el aprendizaje para todos.

En la misma línea, la UNESCO (2005) señaló también que "la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje" (p.14).

De ahí que 25 años más tarde de la Conferencia de Jomtien, la Asamblea de Naciones Unidas propone la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en su Objetivo 4 plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2018).

Ahora bien, para que la inclusión sea posible, toda la comunidad educativa necesita involucrarse en un proceso de mejora. Al hablar de educación inclusiva, se presupone muchas veces que las escuelas y las docentes cuentan con el conocimiento y las herramientas necesarias para impulsar estos procesos; es decir, que cuentan con las condiciones de posibilidad que garantizan una inclusión efectiva. No

obstante, en muchos casos no siempre es así y el centro necesita transformarse para poder atender realmente las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

La Educación Inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, estudiantado y de la propia comunidad educativa, a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducción de la exclusión del sistema educativo. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos (Crisol, 2019, p.2).

Las escuelas inclusivas necesitan convertirse en comunidades de aprendizaje comprometidas con el fomento de la participación y aprendizaje de todos sus miembros. Ello exige fomentar un clima de comunicación y de colaboración entre todos y generar espacios de reflexión conjunta sobre las barreras que existen y cómo éstas pueden reducirse o eliminarse (Ainscow 2004).

En esta línea, Bolívar (2008) señala también que la cultura colaborativa es un elemento clave que aumenta la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de una escuela eficaz para todos.

La finalidad de la educación inclusiva es mejorar la calidad de la educación; tiene como propósito, facilitar a todos los estudiantes una educación eficaz, en un contexto plural y diverso, proporcionando igualdad de oportunidades y participación a todos.

En Ecuador existe un cuerpo legal que garantiza el derecho a la educación inclusiva de todos los ecuatorianos, en el que se reconocen el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad,

pero aún subsisten manifestaciones en la práctica educativa que implican manifestaciones de exclusión como algo natural, fracturando así el derecho a recibir la atención adecuada durante el proceso educativo (Serrano et al., 2019, pp.73-74).

Reforzando esta idea, Hernández (2018) señala que la inclusión educativa, que supuestamente se aplica en las escuelas de Ecuador esconde todavía prácticas exclusivas bajo valores de equidad y tolerancia (p.267). Aún se refuerza la idea de que las dificultades que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad son fundamentalmente internas, debido a los déficits o limitaciones que presentan. Desde esta perspectiva se tiende a segregar a estos alumnos con intervenciones especializadas que los separan del grupo regular algo totalmente contrario a lo que proponen Booth y Ainscow (2015), quienes señalan que no se trata tanto de centrarse en las limitaciones del alumnado sino en identificar y eliminar las barreras que dificultan su participación y aprendizaje.

La inclusión a la que hacen referencia Booth y Ainscow sigue un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad, vinculados a la participación democrática guiada por valores inclusivos. Lo que busca es fomentar el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa. La inclusión se entiende como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas y la promoción de valores inclusivos, con el fin de reducir toda forma de exclusión y discriminación (p.31).

La Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2015) ofrece un modelo que se articula en torno a tres ejes fundamentales: las políticas, que tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo; las prácticas

que se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende; y las culturas, que reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en la comunidad educativa.

De esto se desprenden tres dimensiones y 6 subdimensiones, dos de cada dimensión. Las subdimensiones pasan a constituirse en unidades de análisis y evaluación mediante indicadores y preguntas diversas que favorecen la reflexión.

Dimensión A: Creando culturas inclusivas

- A1: Construyendo comunidad
- A2: Estableciendo valores inclusivos

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas

- B1: Desarrollando un centro escolar para todos
- B2: Organizando el apoyo a la diversidad

Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas

- C1: Construyendo un curriculum para todos.
- C2: Orquestando el aprendizaje.

Este marco de referencia, por tanto, ofrece su apoyo a las instituciones educativas a través de un proceso de autoevaluación y mejora, que se invita a realizar. Para ello promueve el dialogo participativo e igualitario de toda la comunidad educativa a partir de la reflexión y análisis, con el fin de identificar y reducir las "barreras" que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje. Este ha sido el marco desde el cuál se ha desarrollado este trabajo de investigación cuyo objetivo es promover el proceso de inclusión en un centro fiscomisional del cantón de Esmeraldas (Ecuador) a partir de un proceso de autoevaluación colectivo referente a las culturas, políticas y prácticas que se desarrollan en el centro.

Método

La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico y el objeto de análisis

son las percepciones que los docentes, padres de familia y estudiantes tienen respecto al centro educativo, con el fin de reflexionar y analizar lo que ocurre en la comunidad educativa en cuanto a las prácticas, políticas y culturas inclusivas y cómo esta realidad puede ser mejorada.

Se optó por un estudio de caso, dado que permite un análisis más profundo de las particularidades de los participantes (Simons, 2011). Para la triangulación de los datos se definieron tres unidades de análisis: docentes, estudiantes y padres de familia. Todos forman parte de una unidad educativa fiscomisional en la ciudad de Esmeraldas, Ecuador. Esta unidad educativa cuenta con una matrícula ligeramente superior a los 500 estudiantes y su oferta académica va de inicial a bachillerato.

La presente investigación se desarrolló en el período lectivo 2021-2022. El muestreo fue no probabilístico, a discreción, dado que se quería llegar al mayor número de respuestas posibles dentro de la institución. La participación fue voluntaria y el número de respuestas que se obtuvo fue el siguiente: 15 docentes, 3 directivos, 155 padres de familia y 149 estudiantes.

El problema de investigación hace referencia a la percepción que la comunidad educativa tiene respecto a la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas que se desarrollan en el centro. La pregunta de investigación que guió el estudio fue: ¿cómo percibe la comunidad educativa las culturas, políticas y prácticas que caracterizan al centro?

La técnica utilizada en la investigación fue la encuesta y los instrumentos utilizados fueron tres de los cuatro cuestionarios que la Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2015) plantea para favorecer los procesos de autoevaluación en las comunidades educativas.

El cuestionario I estuvo dirigido al equipo docente y directivo; el cuestionario II estuvo

dirigido a los padres de familia y el cuestionario III estuvo dirigido a los estudiantes. Los cuestionarios fueron creados en Google formularios y, una vez socializada la investigación con la comunidad educativa, fue compartido el enlace para su cumplimentación.

Los tres cuestionarios siguen una estructura de tipo Likert con determinado número de indicadores. El primer cuestionario está estructurado con 70 indicadores distribuidos en tres dimensiones. Los primeros 21 corresponden a las culturas inclusivas, los siguientes 22 a las políticas inclusivas (en esta dimensión se eliminó el indicador 3 al no ser aplicable en este contexto y por tanto quedó con 21 indicadores) y los 27 restantes a las prácticas inclusivas. Las cuatro opciones de respuesta en el cuestionario I oscilan entre de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y necesito más información.

Por otro lado, están los cuestionarios II y III. Estos contemplan 56 y 63 indicadores respectivamente. Las tres opciones de respuesta que ofrecen los cuestionarios oscilan entre de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo.

Los tres cuestionarios finalizan con dos preguntas abiertas, una en la que se solicita que indiquen las tres cosas que más les gustan de su centro y otra en la que se les solicita que indiquen las tres cosas que más les gustaría cambiar.

Resultados y Discusión

Los resultados del cuestionario aplicado al equipo educativo y directivo arrojan algunos indicadores necesitados de mejora en las tres dimensiones, tal como se puede observar a continuación.

Dimensión de Culturas Inclusivas

Esta dimensión está compuesta por dos subdimensiones: Construyendo comunidad y Estableciendo valores inclusivos.

En la primera subdimensión, referente a la construcción de comunidad, los que presentan mayor debilidad son los indicadores relativos a la colaboración entre equipo educativo y padres de familia, el respeto a la variedad de identidades de género, la comprensión de la globalización y la colaboración entre alumnos; mientras que los indicadores relacionados con la acogida, la cooperación entre docentes, el respeto mutuo entre docentes y estudiantes, el apoyo entre centro y comunidad local son los más fortalecidos.

En cuanto a la segunda subdimensión, referente a la vivencia de valores inclusivos, cabe señalar que son los indicadores relativos a las altas expectativas para todos los alumnos y la valoración por igual a todos los estudiantes los que presentan mayor debilidad, mientras que el respeto a los derechos humanos y al planeta Tierra, la promoción del bienestar en toda la comunidad y el rechazo de toda discriminación aparecen como los indicadores más fortalecidos.

Dimensión de Políticas Inclusivas

Esta dimensión está compuesta por dos subdimensiones: Desarrollando un centro escolar para todos y Organizando el apoyo a la diversidad.

En la primera subdimensión, referente al desarrollo de un centro escolar para todos son los indicadores relativos al liderazgo inclusivo, el escalafón docente, y la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en contextos no académicos los que presentan mayor debilidad. Los indicadores relacionados con el apoyo a los estudiantes y al equipo educativo a la hora de integrarse al centro y la organización equitativa de los estudiantes en grupos de trabajo, son los más fortalecidos.

En la segunda subdimensión, referente a la organización del apoyo a la diversidad son los indicadores relativos a la atención a alumnos en centros de protección de

menores, la coordinación entre los distintos apoyos y las reducción de barreras de acceso al centro los que presentan mayor debilidad. Los indicadores relacionados con las actividades de desarrollo profesional, las normas de conducta y el abordaje del bullying son los más fortalecidos.

Dimensión de Prácticas Inclusivas

Esta dimensión está compuesta por dos subdimensiones: Construyendo un currículum para todos y Orquestando el aprendizaje

En la primera subdimensión referente a la construcción de un currículum para todos son los indicadores relativos a la exploración de los ciclos de producción y consumo de alimentos, la ropa y la decoración del cuerpo y la vivienda y medio urbanos, los desplazamientos humanos y la importancia del agua los que presentan mayor debilidad. Los indicadores relacionados con la comunicación y las tecnologías de la comunicación son los más fortalecidos.

En la segunda subdimensión referente a la orquestación del aprendizaje son los indicadores relativos a la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, el fomento de los logros alcanzados por todos los estudiantes, la labor de profesores de apoyo y la disponibilidad de las actividades fuera del horario lectivo los que presentan mayor debilidad. Y los indicadores más fortalecidos están relacionados con el trabajo colaborativo del equipo educativo, el diseño de recursos compartidos, la disciplina basada en el respeto mutuo, y el interaprendizaje.

Al comparar el porcentaje de docentes que dicen estar de acuerdo con los indicadores asociados a cada subdimensión, tal como se muestra en la Figura 1, se evidencia que es la dimensión de las prácticas inclusivas la más frágil, siendo las subdimensiones relativas al desarrollo de un centro escolar para todos y construyendo un

currículo para todos, las que presentan mayor necesidad de mejora.

tener lugar con garantías de éxito (Azorín & Sandoval, 2020, p.8).

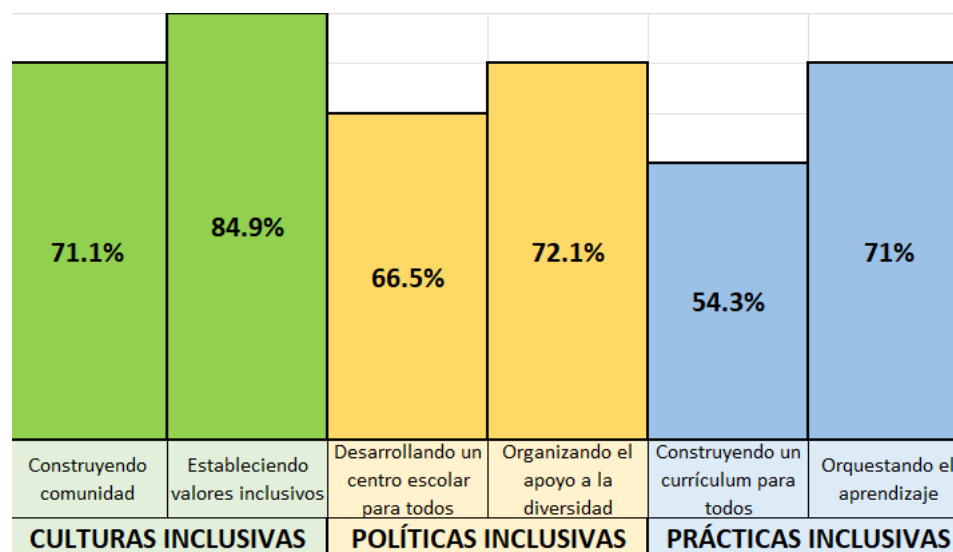


Figura 1. Cuadro comparativo por dimensión. Fuente: cuestionario.

En lo referente a las dos preguntas abiertas al final del cuestionario, se puede observar la Tabla 1, en donde se evidencia aquello que el equipo directivo y educativo más valoran del centro y aquello que más les gustaría cambiar.

Estos resultados evidencian la necesidad de cambios progresivos y continuos en la comunidad educativa, tal como indican Lozano et al. (2018), quienes señalan que una escuela inclusiva y democrática, vinculada con el entorno, exige realizar una serie de cambios en los centros de forma que la participación de toda la comunidad en la escuela se vea potenciada (p.210). Si lo que se pretende es transformar la realidad, hay que dar pequeños pasos, orientar el trayecto y proporcionar palancas de cambio que permitan a esta revolución inclusiva

En cuanto a los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes y padres de familia, estos arrojan también resultados promedio similares a los obtenidos por el equipo directivo y educativo, aunque en los datos globales las dimensiones que requiere mayor atención difieren en cada uno de los grupos, lo que evidencia la necesidad de acompañar al centro

educativo en el diseño de planes de mejora en cada una de las tres dimensiones. En este caso los resultados se presentan por dimensiones y no por subdimensiones, dado que el cuestionario no está de esa manera organizado.

Tabla 1
 Resultados de las preguntas abiertas

Lo que más les gusta	Lo que más les gustaría cambiar
<ul style="list-style-type: none"> • El compañerismo • El respeto • La solidaridad • El liderazgo de las autoridades • El espacio físico • El ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilidad de los estudiantes frente a las tareas • La pasividad de los estudiantes • Poder contar con infraestructura y medios tecnológicos • Más información y comunicación asertiva • Mayor implicación y colaboración de los padres • Más trabajo en equipo • Nuevos mecanismos para la promoción de los estudiantes • Cambio de mallas curriculares • Menor dependencia del MINEDUC

Fuente: cuestionario.

Dimensión de Culturas Inclusivas

En la dimensión referente a las culturas inclusivas según la percepción de los estudiantes son los indicadores relativos a la alimentación saludable y las buenas relaciones entre estudiantes los que presentan mayor debilidad, mientras que los indicadores relacionados con las instalaciones del centro, el sentirse parte de

una comunidad, el sentirse acogidos y respetados en sus condiciones particulares son los más fortalecidos.

En cuanto a la percepción de los padres de familia son los indicadores relativos al gusto de los hijos por asistir al centro, las buenas relaciones entre estudiantes y la alimentación saludable los que presentan mayor debilidad, mientras que los indicadores relacionados con sentirse comunidad y el sentirse acogidos y respetados en su singularidad son los más fortalecidos.

Dimensión de Políticas Inclusivas

En esta dimensión los estudiantes perciben con mayor debilidad aquellos indicadores relacionados con la participación en asociaciones o actividades deportivas, la justicia en los castigos, el favoritismo de docentes hacia ciertos estudiantes y el centro como espacio de socialización que promueve el aprendizaje de relaciones sociales. Y los indicadores relacionados con el valor de la diversidad cultural y el papel de los profesores de apoyo son los más fortalecidos.

En cuanto a la percepción de los padres de familia son los indicadores relativos a la justicia en los castigos, el favoritismo de docentes hacia ciertos estudiantes y el centro como espacio de socialización que promueve el aprendizaje de relaciones sociales los que presentan mayor debilidad, mientras que los indicadores relacionados con el valor de la diversidad cultural, el aprendizaje de habilidades para la resolución de conflictos, el papel de los profesores de apoyo y el favorecer la autonomía de los estudiantes son los más fortalecidos.

Dimensión de Prácticas Inclusivas

En la dimensión referente a las prácticas inclusivas según la percepción de los estudiantes son los indicadores relativos al menosprecio por la imagen, la burla y la valoración del esfuerzo los que presentan

mayor debilidad, mientras que los indicadores relacionados con la capacidad de denuncia, la valoración del aprendizaje adquirido, el cuidado del medio ambiente y la valoración de las tareas para casa son los más fortalecidos.

En cuanto a la percepción de los padres de familia son los indicadores relativos a la implicación de los padres en el centro, el respeto entre estudiantes y el interés por escuchar a los estudiantes los que presentan mayor debilidad, mientras que los indicadores relacionados con la valoración del aprendizaje adquirido, el cuidado del medio ambiente y la valoración de las tareas para casa son los más fortalecidos.

Como puede observarse en las tres dimensiones hay bastante similitud entre las percepciones que los estudiantes y padres de familia tienen respecto a las principales debilidades y fortalezas que presenta el centro.

No obstante, al comparar los porcentajes promedio de docentes que dicen estar de acuerdo con los indicadores asociados a cada subdimensión, tal como se muestra en la Figura 2, se evidencia que para los padres es la dimensión de las culturas inclusivas la más frágil, mientras que para los estudiantes es la dimensión relativa a las políticas inclusivas, la que presenta mayor necesidad de mejora. No obstante, los valores no son muy distantes entre padres de familia y estudiantes y tampoco difieren

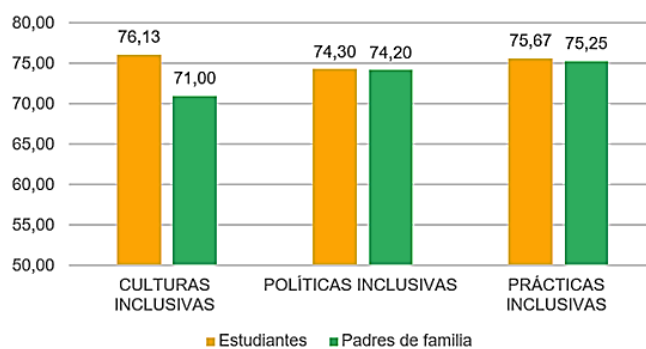


Figura 2. Cuadro comparativo por dimensión estudiantes y padres. Fuente: cuestionario.

mucho de los valores obtenidos por el equipo directivo y docente, dado que todos los valores superan el 70% de aprobación por parte de los docentes salvo las subdimensiones relativas al desarrollo de un centro escolar para todos y construyendo un currículum para todos que en el caso del equipo académico está por debajo de ese valor.

En lo referente a las dos preguntas abiertas al final del cuestionario se puede observar la Tabla 2 en donde se evidencia aquello que los estudiantes y padres de familia más valoran del centro y aquello que más les gustaría cambiar.

Tabla 2
 Resultados de las preguntas abiertas padres y alumnos

Lo que más les gusta	Lo que más les gustaría cambiar
<ul style="list-style-type: none"> • Buenos maestros • El espacio físico e infraestructura • Responsabilidad • El compañerismo • El respeto • La atención • El liderazgo de las autoridades • El ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • El carácter de algunos maestros. • Sala de cómputo. • Baños, bar, cancha • Un poco más de comunicación y orientación en algunos casos. • El favoritismo • Muchas tareas • Un poco más de atención • Un poco más de paciencia • Juegos recreativos

Fuente: cuestionario.

Disponer de datos sobre las percepciones que docentes, estudiantes y padres de familia tienen sobre las culturas, políticas y prácticas existentes en el centro se convierten en un buen punto de partida, tal como señalan Castillo et al. (2020), al indicar que las percepciones sobre la educación inclusiva son el primer paso para este camino hacia la equidad y justicia social (p.21), de ahí que las diversas acciones de mejora comiencen por la toma de conciencia.

Azorín y Sandoval (2020) insisten también en que es necesario arrojar luz a los equipos directivos y docentes de los centros educativos sobre el sentido y significado que comparten acerca de la inclusión, y las

acciones que podrían tomar para mover las políticas y las prácticas en una dirección más inclusiva (p.9). Por eso la importancia de fortalecer una cultura inclusiva en la comunidad la cual, según Ramírez et al. (2017), está en función de su capacidad de acogida y compromiso a participar de forma activa y a trabajar en el desarrollo de valores de cohesión social e inclusión (p.11).

Conclusiones

El análisis de los resultados y la discusión de estos permiten llegar a unas conclusiones que responden al problema planteado en este estudio, referido a la percepción que la comunidad educativa tiene respecto a la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas que se desarrollan en el centro.

Como primera conclusión, se puede señalar que el índice como herramienta de evaluación ayuda a promover procesos participativos en la comunidad educativa que promueven el impulso de procesos inclusivos a

partir de la valoración que los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia hacen de las culturas, políticas y prácticas que se desarrollan en el centro y cómo estas podrían ser mejoradas.

Referente a las culturas inclusivas, se concluye que el centro docente se caracteriza por la acogida y el respeto como valores fundamentales, así como por la cooperación entre docentes y la promoción del bienestar en toda la comunidad. No obstante, se evidencian como aspectos de mejora la alimentación saludable, las relaciones entre estudiantes, la colaboración entre equipo educativo y padres de familia, el respeto a la variedad de identidades de género y las expectativas ante el alumnado.

Respecto a las políticas inclusivas, se concluye que el centro tiene establecidas políticas alineadas a la valoración de la diversidad cultural existente, al apoyo de los profesores y las normas de conducta basadas en una convivencia armónica, no obstante se evidencian como aspectos de mejora la manera como se abordan los castigos, las políticas que se establecen para la socialización entre alumnos, la coordinación entre los diversos apoyos, la reducción de ciertas barreras de acceso al centro, la atención a alumnos en centros de protección de menores y la reducción de favoritismos.

En cuanto a las prácticas inclusivas, se concluye que el centro escolar desarrolla prácticas inclusivas vinculadas al uso de las TIC, al trabajo colaborativo entre docentes, a la valoración del aprendizaje adquirido, y al cuidado del medio ambiente. No obstante, se evidencian como aspectos de

mejora la implicación de los padres en el centro, el interés por escuchar a los estudiantes, la burla entre compañeros, la contextualización de los contenidos del currículo y la participación activa y protagonista de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, es importante también señalar que del proceso de autoevaluación deriva el diseño de planes de mejora por parte de la comunidad a ser implementados en el próximo año lectivo; de ahí la necesidad de futuras investigaciones que contribuyan a recoger y socializar la evaluación e impacto de estos planes de mejora en la cultura, políticas y prácticas que se desarrollan en el centro y por tanto en la participación y aprendizaje de toda la comunidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20. https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf
- Asamblea Nacional. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo Suplemento del Registro Oficial. <https://www.esmeraldas.gob.ec/images/LOTAIP/Archivos/LOEI.pdf>
- Azorín, C. M., & Sandoval, M. (2020). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, 87-99. http://csh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Atencion_BLANCO.pdf
- Bolívar, A. (2008). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona, España: Graó.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Santiago, Chile: CSIE-FCF. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I., & Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 17-27. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000300017&script=sci_arttext
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>
- Hernández, P. (2018). Arteterapia y educación artística para la inclusión educativa en Ecuador. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 267-276. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542204>
- Lozano, J., Ballesta, F. J., Castillo, I. S., & Cerezo, M. C. (2018). El vínculo de la escuela con el

territorio: una experiencia de inclusión educativa. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 207-226.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7720>

Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014) Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. OEI <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>

Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005) La educación inclusiva: El camino hacia el futuro, documento de referencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). La UNESCO y la educación: Toda persona tiene derecho a la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa

Ramírez, C., González, J., & Llautong, A. (2017) Inclusión educativa. Desafío docente en los salones de Ecuador. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/inclusion-educativa-ecuador.html>

Serrano, O. R., Espinoza, E. E., & Espinoza, E. E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 69-74.
<http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/129>

Simons, H. (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.