



## ***Participación de la familia en la escuela: hacia una cultura educativa inclusiva***

*Family involvement in school: towards an inclusive educational culture*

“Sandra Janeth Nogales Chica”<sup>1\*</sup>

“Fernando Lara Lara”<sup>2</sup>

“Tania Karina Loor Molina”<sup>3</sup> “Marianela Karina Loor Molina”<sup>4</sup>

### **Resumen**

*El propósito de este trabajo fue fomentar la participación y convivencia de los padres de estudiantes de la Unidad Educativa Fe y Alegría, Santo Domingo, Ecuador, a través de capacitación en educación inclusiva dirigida a familias que cuidan a estudiantes de Enseñanza Básica Media. Actualmente hay un buen número de familias desvinculadas de la comunidad educativa, que demandan espacios que hagan viable la participación en la convivencia desde una perspectiva inclusiva. Con este fin, se siguió un diseño de investigación de acción cuantitativa, cuasiexperimental y descriptiva. Se aplicó una encuesta en dos momentos (pretest y post test) a 35 padres de estudiantes de esta Unidad. Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó el software de análisis estadístico SPSS versión 20. Entre otros resultados, fue posible ayudar a fortalecer la cultura del centro dirigida a la participación de los padres y su impacto en el clima inclusivo de la institución.*

### **Abstract**

*The purpose of this work was to promote the participation and coexistence of the parents of students of the Fe y Alegría Educational Unit, Santo Domingo, Ecuador, through training in inclusive education aimed at families who care for students of Basic Secondary Education. Currently, there are a good number of families disconnected from the educational community, who demand spaces that make participation in coexistence viable from an inclusive perspective. To this end, a quantitative, quasi-experimental and descriptive action research design was followed. A survey was applied in two moments (pretest and posttest) to 35 parents of students in this Unit. For the analysis of the data obtained, the statistical analysis software SPSS version 20 was used. Among other results, it was possible to help strengthen the culture of the center aimed at parental participation and its impact on the institution's inclusive climate.*

### **Palabras clave/Keywords**

*Actitudes familiares; rol familiar; diversidad estudiantil; política educativa/Family attitudes; family role; student diversity; politics of education*

\*Dirección para correspondencia: [llf@pucesd.edu.ec](mailto:llf@pucesd.edu.ec)

Artículo recibido el 11 - 08 - 2019      Artículo aceptado el 29 - 07 - 2020      Artículo publicado el 29 - 07 - 2020

Conflicto de intereses no declarado.

Fundada 2016 Unidad de Cooperación Universitaria de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo, Maestría de Innovación en Educación, Fac. Educación, Departamento de Investigación y Postgrados, Santo Domingo, Santo Domingo de los Tsáchilas, [snogalesc@pucesd.edu.ec](mailto:snogalesc@pucesd.edu.ec), <https://orcid.org/0000-0002-7084-6218>

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Doctor Internacional, Fac. Educación, Departamento de Investigación y Postgrados, Santo Domingo, Santo Domingo de los Tsáchilas, [llf@pucesd.edu.ec](mailto:llf@pucesd.edu.ec), <https://orcid.org/0000-0003-1545-9132>

<sup>3</sup> Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo, Maestría de Innovación en Educación, Fac. Educación, Departamento de Investigación y Postgrados, Santo Domingo, Santo Domingo de los Tsáchilas, [tkloorm@pucesd.edu.ec](mailto:tkloorm@pucesd.edu.ec), <https://orcid.org/0000-0003-2727-4071>

<sup>4</sup> Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo, Maestría de Innovación en Educación, Fac. Educación, Departamento de Investigación y Postgrados, Santo Domingo, Santo Domingo de los Tsáchilas, [mkloorm@pucesd.edu.ec](mailto:mkloorm@pucesd.edu.ec), <https://orcid.org/0000-0002-3117-6071>

## 1. Introducción

En la actualidad la educación inclusiva se enfrenta a diversos retos difíciles e intrincados como la discriminación, el egocentrismo, la desvalorización de las personas, el asistencialismo, la indiferencia de la comunidad educativa o el aislamiento de la sociedad entre otros. En este trabajo, se tomó como punto de partida la desconexión que presentan las familias con la comunidad educativa advirtiendo prácticas culturales excluyentes, y experiencias discriminatorias sobre la base de la incomprensión (Lara & De la Herrán, 2016; De la Herrán, Ruiz & Lara, 2018; Lara, 2019a, b).

Ante los desafíos mencionados Castro et al. (2017) expresan que la educación inclusiva actúa como prisma para lograr un enfoque de identificación de barreras y dificultades para plantear propuestas de mejoramiento. Se puede plantear como una variedad de sucesos direccionados a suprimir o minimizar las barreras que ponen fronteras al aprendizaje en la reciprocidad de los integrantes de la escuela, reconociendo la existencia de numerosos estudiantes que no gozan de las mismas oportunidades.

Bolívar (como se citó en Calvo, Verdugo & Amor, 2016) menciona que la escuela no es el único contexto educativo, sino que la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general, desempeñan un importante papel en el proceso educativo; sobre todo en la educación inclusiva, donde los contextos son aún más complejos y diversos (Mitchell, 2015). Siendo el papel de los padres un factor esencial que contribuye a fortalecer el modelo de educación inclusiva mediante prácticas culturales inclusivas.

La familia constituye un pilar estructural de este modelo, al respecto Bolívar afirma que la familia es “el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el marco de una comunicación bidireccional, se considera hoy día uno de los factores determinantes en el éxito escolar de los niños” (como se citó en Llevot & Bernad, 2015, p.1). En definitiva, la familia es una parte esencial de una cultura inclusiva orientada a una evolución integral, social, emocional y en especial relacional (Molina, 2015).

En este sentido la UNESCO (2019) declara en su objetivo número 4 del plan de Desarrollo Sostenible, que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, según se establece en la agenda para el año 2030.

En Ecuador la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) invita en su artículo 5 a la comprensión de la educación como una obligación del Estado, al recordar que es un derecho universal de todos los estudiantes (Asamblea Constituyente, 2011). Otras normas legales ecuatorianas que garantizan la educación inclusiva son: el Código de la Niñez y la Adolescencia del año 2003 (Asamblea Nacional, 2003), el Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional, 2017), y el Plan de Desarrollo Toda Una Vida (Consejo Nacional de Planificación, 2017); este último establece en su eje 1 los derechos necesarios para todos durante su vida al garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas

En atención a estas preocupaciones que existen hoy en la educación inclusiva y considerando la escasa participación y convivencia de los padres de los chicos que estudian en la Unidad Educativa Fe y Alegría de Santo Domingo, Ecuador, que parece impedir una relación armónica y empática entre toda la comunidad, se desarrolló este trabajo que pretendió resolver la problemática existente a partir de establecer como eje central

una interrelación activa entre el centro educativo y los padres de los estudiantes con los demás miembros de la comunidad escolar, para crear un ambiente inclusivo y empático; y propiciar espacios de reflexión acerca de la convivencia con realidades como la discapacidad, u otros grupos vulnerables y minorías (Molina, 2015).

Este centro educativo mantiene y desarrolla un modelo de educación inclusiva que atiende anualmente entre 80 y 120 estudiantes con necesidades educativas asociadas a una discapacidad, sin contar otros estudiantes con necesidades no asociadas con la discapacidad (Cortella, 2018). Considerándose que el papel que desempeña la familia en esta institución es muy importante, pues una insuficiente participación de los padres provoca una desconexión en el desarrollo de las actividades sociales, deportivas, culturales, pedagógicas, entre otras.

## 2. Materiales y Métodos

El presente estudio es de carácter descriptivo, aporta una descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos (Palella & Martínez, 2012, p.92). Para su desarrollo, se siguió un enfoque cuantitativo que permitió el análisis de datos numéricos por medio de la estadística. Se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 20 y de Microsoft Excel 2013, para el análisis de los datos obtenidos en el pretest y postest.

Se utilizó una encuesta en dos momentos, previa a la experiencia de formación realizada (diagnóstico), y posterior a su implementación, de evaluación final. Se siguió un diseño no experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.5). En cuanto a la población existente, la Unidad Educativa Fe y Alegría consta de estudiantes de educación inicial hasta tercero de bachillerato, con sus respectivos representantes legales, docentes tutores, docentes de áreas complementarias y técnicos, administrativos, apoyos pedagógicos, guía no vidente, e intérpretes, sumando 2776 personas en total en el año 2018. En la tabla 1 se muestra descripción de la población estudiada.

Tabla 1  
*Valores numéricos de la comunidad educativa*

No.	Variables	Cantidad
1	Estudiantes	1493
2	Padres de familias registros legales	1200
3	Docentes	83
	<b>Total</b>	<b>2.776</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del sistema de datos de la secretaría de la Unidad Educativa Fe y Alegría, año 2019.

El muestreo utilizado fue por conveniencia. Se trabajó con el sistema de datos legales de la secretaría de la Unidad Educativa Fe y Alegría correspondientes al año lectivo 2019. Para la muestra se seleccionaron los 35 padres de los estudiantes del grupo de sexto año B del subnivel de la Enseñanza Básica Media de esta Unidad, según criterios de accesibilidad y proximidad, a través de una formación orientada a su sensibilización en educación inclusiva. El 71,4 % mujeres y el 28,6 % hombres. El 48,6 % oscilan en un rango de edad entre 26 a 35 años; el 85,7 % está vinculada a la actividad laboral; el 37,1 % han terminado el bachillerato; el 71,4 %

*Participación de la familia en la escuela: hacia una cultura educativa inclusiva*

*Nogales Chica, Lara Lara, Loor Molina T, Loor Molina M*



dicen no tener ninguna discapacidad física, sensorial, intelectual, violencia intrafamiliar, aprendizaje lento entre otras situaciones de vulnerabilidad. En la tabla 2 se pueden observar más detalles de las características de la muestra seleccionada.

Tabla 2  
Datos personales identificativos de los participantes

Sexo	%	Edad	%	Trabaja	%	Nivel académico	%	Necesidad educativa específica	%
Hombre	28,6	18 a 25 años	5,7	Si	85,7	Primaria	8,6	Ninguna	71,4
Mujer	71,4	26 a 35 años	48,6	No	14,3	Secundaria	37,1	Aprendizaje lento	11,4
		35 a 45 años	14,3			Universitario (profesional)	20	Trastornos emocionales	5,7
		46 a 55 años	31,4			Otros	28,6	Violencia intrafamiliar	11,4
						Ninguno	5,7		

Fuente: Elaboración propia a partir del sistema de datos de la secretaría de la Unidad Educativa Fe y Alegría del año 2019.

### 3. Resultados

Para lograr el fortalecimiento de la participación de la familia en los procesos educativos de esta institución desde una mirada inclusiva se impartió un taller de formación para los padres del 6to año de la Educación General Básica (EGB), paralelo “B”, año lectivo 2019, utilizando una serie de metodologías activas orientadas a favorecer espacios de diálogo activo, práctico y solidario; así como de modificar la forma de actuar frente a los retos que brinda la diversidad de los estudiantes en el centro.

La metodología didáctica utilizada consistió en un aprendizaje cooperativo y en aprender haciendo. El taller contó con 9 horas de formación pedagógica, dividido en 3 horas semanales, a lo largo del primer parcial. Los objetivos didácticos previstos a alcanzar fueron:

- Conocer las normas que garantizan el derecho de una educación inclusiva con calidad y calidez.
- Comprender qué es la educación inclusiva y la importancia que esta tiene en el desarrollo integral de los estudiantes del centro educativo.
- Reflexionar que “soy parte” (como padre o madre) del desarrollo de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) y de qué forma “ayudo” a que se involucren en la sociedad.
- Reconocer el aporte de los estudiantes con su diversidad a la sociedad.
- Disfrutar de la participación y de la convivencia en el proceso de la educación inclusiva de la institución.

En la tabla 3 se detallan los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento en los dos momentos mencionados: pretest y postest, en la dimensión Educación inclusiva. Mediante el pretest se conoció que los padres en su mayoría desconocían la identidad y la misión de la Unidad Educación Fe y Alegría, solo un 25,7 % del total; una vez desarrollado el taller el 90 % logró identificarse con el modelo educativo de la unidad con una mejora en un 64,3 %.

La predisposición sobre el conocimiento de la identidad y la misión de la Unidad Educación Fe y Alegría fue de un 74,3 % la misma que mejoró en un 19,3 %.

Participación de la familia en la escuela: hacia una cultura educativa inclusiva  
Nogales Chica, Lara Lara, Looor Molina T, Looor Molina M

Las familias desconocían el proyecto de educación inclusiva, solo el 48,6 % tenían algo de noción sobre el tema; tras la aplicación del taller se mejoró un 41 %.

El 28,6 % de los padres identificó con exactitud la definición de educación inclusiva, cuestión que mejoró en un 67,4 % tras la intervención.

De la población investigada el 37,1 % tenían conocimiento sobre el Código de la Niñez y la Adolescencia, que pretende garantizar una vida digna en educación inclusiva, consiguiéndose su reconocimiento en un 79,5 % posterior al taller, y obteniéndose en este sentido un 42,4 % de mejora.

En cuanto al conocimiento sobre la LOEI solo el 48,6 % de la población investigada señaló saber algo de las garantías y derechos de los estudiantes.

Al comenzar el estudio solo el 5,7 % creía que la educación inclusiva del centro busca la igualdad de derechos de los estudiantes, resultando en un 70 % tras la formación, identificando los objetivos del centro educativo.

Tabla 3  
Análisis de resultados de la dimensión “Educación inclusiva”

DIMENSIONES	ITEM	TEST		MEJORA
		PRE	POST	
Educación inclusiva	Identidad y la misión de la Unidad Educación Fe y Alegría	25,7%	90%	64,30%
	Predisposición sobre el conocimiento de la identidad y la misión de la Unidad Educación Fe y Alegría	74,30%	93,60%	19,30%
	Conocimiento sobre el proyecto de educación inclusiva	48,60%	89,60%	41%
	Definiciones corresponden a la educación inclusiva	28,60%	90%	67,40%
	Conocimiento sobre Código de la Niñez y la Adolescencia	37,10%	79,50%	42,40%
	Conocimiento sobre la LOEI	48,60%	92,60%	40%
	Relación entre educación inclusiva e igualdad de derechos	5,70%	70%	64,30%

Fuente: Elaboración propia de los autores a partir de los resultados de la aplicación del instrumento.

En la tabla 4 se presentan los resultados de la dimensión Diversidad. Los resultados en esta dimensión fueron, solo el 37,1 % de los padres tenían conocimiento sobre la diversidad, tras el postest las respuestas positivas suben a 86,8 %, consiguiéndose un 49,70 % de mejora.

El 42,9 % reconoce la dificultad que enfrenta la maestra del 6to año de básica paralelo B a la hora de mantener la atención de los alumnos en clase debido a la diversidad de su aula. Tras la aplicación del taller, el 95 % de los sujetos evaluados lograron reconocer este mismo hecho.

El 54,3 % del total, coincide en que la discapacidad se manifiesta en el centro educativo, lo cual representa una mejora de 21,70 %.

Tabla 4  
Análisis de resultados de la dimensión “Diversidad”

DIMENSIONES	ITEM	TEST		MEJORA
		PRE	POST	
Diversidad	Conocimiento de la diversidad	37,10%	86,80%	49,70%
	Nivel de atención a la diversidad en el aula	42,90%	95%	52,10%
	Grupos diversos que más se manifiestan en el centro educativo.	54,30%	76%	21,70%



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del instrumento.

En cuanto a la dimensión Necesidades educativas especiales se evidenció que solo el 20 % conoce de las necesidades educativas y un 20 % también que los estudiantes con NEE aportan a la sociedad, después del taller de participación y convivencia para padres el 98 % y 89,7 %, respectivamente, cambió su perspectiva sobre las NEE.

La mayoría de los padres desconocen los tipos de necesidades educativas específicas, en cuanto a esto de un 8,6 % inicial se alcanzó un 74,2 % de concientización y se mejoró en un 65,6 %.

El 14,35 % del total, coinciden en decir que la empatía de un grupo ayuda al desarrollo integral de un estudiante con algún tipo de NEE; tras la intervención se incrementó en un 72,60 %, con una mejora de 58,30 % Los resultados de esta dimensión se muestran con mayor lujo de detalles en la tabla 5.

Tabla 5  
Análisis de resultados de la dimensión “Necesidades educativas”

DIMENSIONES	ITEM	TEST		MEJORA
		PRE	POST	
Necesidades educativas	Conocimiento de las necesidades educativa	20%	98%	78%
	Aportes a la sociedad de los estudiantes con NEE	20%	89,70%	78,70%
	Conocimiento de los tipos de necesidades educativas específicas	8,60%	74,20%	65,60%
	Predisposición a conocer cuáles son las necesidades educativas específicas	85,70%	98,20%	12,50%
	La empatía en el desarrollo integral de un estudiante con algún tipo de NEE	14,30%	72,60%	58,30%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del instrumento.

En la dimensión Participación y convivencia de las familias se obtuvo que la participación de la familia en las actividades del centro es de un 22,9 %, que mejoró con la aplicación del taller en un 72 % obteniendo un progreso del 49,10 %, como se muestra en la tabla 6.

Los padres en un 57,10 % creen que su participación es importante para tener una educación inclusiva eficaz, que pudo convertirse en un 99,80 % tras el taller realizado.

Antes de la formación realizada solo existía una participación de las familias en actividades deportivas, culturales, pedagógicas y sociales del centro, de un 34,5 %; sin embargo, tras la evaluación final, su predisposición a la participación fue del 100 %.

De la muestra encuestada el 41,20 % conocía qué era la participación de los padres en la Unidad Educativa y se mejoró en un 39 %, consolidando la conceptualización de esta.

Las familias en un 31,40 % parecen estar conscientes que, para practicar una buena convivencia en la educación inclusiva, necesitan conocer más sobre este modelo educativo del centro, problemática que tras el taller se pudo contrarrestar con un 90 % de aceptación.

En la primera vez que se aplicó el instrumento el 64,70 % creía que era importante recibir un taller para el fortalecimiento de la participación y convivencia en una cultura en educación inclusiva dirigido a los padres de familia en el centro educativo, con la aplicación del posttest, después de la intervención, esta cifra aumento a la totalidad de encuestados, el 100 %

de la muestra coincidió en que el instrumento es una muy buena alternativa de mejorar el clima inclusivo del centro.

Por último, el 65,7 % estuvo dispuesto a recibir un taller para el fortalecimiento de la participación y convivencia en una cultura en educación inclusiva dirigido a los padres de familia en el centro educativo; porcentaje que se elevó a un 100 % tras vivir la experiencia y el enriquecimiento integral de los participantes como padres de familia.

Tabla 6  
Análisis de resultados dimensión “Participación y convivencia de las familias”

DIMENSIONES	ITEM	TEST		MEJORA
		PRE	POST	
Participación y convivencia de las familias	La participado en las actividades del centro educativo	22,90%	72%	49,10%
	La participación familiar como requisito para una educación inclusiva eficaz	57,10%	99,80%	42,70%
	Participación en los aspectos: deportivos, culturales, pedagógicos y sociales para mejorar la educación inclusiva.	34,50%	100%	65,50%
	Conocimiento de la participación de los padres en el centro educativo	41,20%	80,20%	39%
	Conocimiento del modelo educativo para practicar una buena convivencia en la educación inclusiva	31,40%	90%	58,60%
	Conocimiento de convivencia	20%	81,30%	61,30%
	Taller para el fortalecimiento de la participación y convivencia en una cultura en educación inclusiva dirigido a los padres de familia en el centro educativo	64,70%	100%	35,30%
	Predisposición a recibir un taller para el fortalecimiento de la participación y convivencia en una cultura en educación inclusiva dirigido a los padres de familia en el centro educativo	65,70%	100%	34,30%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del instrumento.

#### 4. Discusión

El modelo de educación del centro es desconocido por una gran parte de los padres; en este sentido parece presentarse una visión asistencial de la actividad del centro como defienden Muntaner, Roselló & De la Iglesia (2016). Sin embargo, se pudo comprobar que la relación existente entre la evolución de la conciencia de inclusión en las familias y su participación en espacios de formación resulta positiva, en la línea que defiende López, Echeita & Martín (2017) al señalar la identidad del modelo y del enfoque educativo del centro con los demás miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, se desconoce según la información recogida las necesidades educativas que el centro atiende, así como las prácticas inclusivas de solidaridad y necesaria aceptación y reconocimiento de los demás integrantes y la consiguiente adaptación en el currículo como señala Orozco, Tejedor & Calvo (2017).

*Participación de la familia en la escuela: hacia una cultura educativa inclusiva*

*Nogales Chica, Lara Lara, Loor Molina T, Loor Molina M*



El término de NEE es una forma de definir las necesidades educativas en respuesta a las discapacidades físicas, sensoriales, intelectuales, psicológicas, sociales y culturales de cada estudiante, lo cual genera en la gran mayoría de las familias dificultades en la comprensión de las posibles necesidades de los estudiantes y sus capacidades de aprendizaje; evidenciándose la necesidad de apoyo especializado y adaptado que no limite su desarrollo como aseveran López & Valenzuela (2015).

La participación de la familia es de carácter relevante en la política del centro educativo para mejorar un clima de educación inclusiva, como defiende Mínguez acerca de relación entre el ambiente familiar y las nuevas generaciones que puedan enfrentar dificultades en tiempo presente o futuro (como se citó en García et al., 2016); en esta línea la formación planificada pretendió propiciar espacios armónicos de convivencia sana, que contribuyan a la aceptación y acogimiento como expresan Valdés & Sánchez (2016).

La formación según los datos obtenidos apunta a una mejoría en cuanto al conocimiento y predisposición de los padres hacia el modelo inclusivo del centro. Asimismo, tras la aplicación del taller, se pudo evidenciar un cambio notable corroborado en los datos arrojados por la herramienta del postest, que representaron un porcentaje mayor a los del primer momento en todas las categorías. Los autores no están de acuerdo con Calvo, Verdugo & Amor (2016) en cuanto a la participación en algunas situaciones “sigue siendo puntual, interesada y ocasional” (p. 101); y si coinciden con Sánchez, Reyes & Villarroel (2016) que planten que la relación familia escuela es un puente que da acceso a compartir experiencias reales, que afianzan la identidad de toda la comunidad educativa desde sus propios contextos inclusivos.

A modo de conclusión, tras el taller impartido las familias pudieron identificarse (con la prudencia que exige lo concreto) con parte del modelo educativo del centro orientado a la educación inclusiva en coherencia con su misión y visión. Se pudo comprobar cierto progreso en cuanto a la predisposición en la participación en actividades del centro, y su conocimiento acerca de conceptos básicos de la educación inclusiva; así como su capacidad para apreciar la diversidad. Se pudo conseguir en cierta medida, que las familias se concientizaran en la importancia de la participación y convivencia y que resulta necesario una evaluación a medio y largo plazo ante la complejidad de la realidad que se aspira a transformar.

## Referencias bibliográficas

- Asamblea Constituyente. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. República del Ecuador. Quito: Registro Oficial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Asamblea Nacional. (2003). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. República del Ecuador. Quito: Registro Oficial. <http://www.igualdad.gob.ec/docman/biblioteca-lotaip/1252--44/file.html>
- Asamblea Nacional. (2017). *Ley Orgánica de Discapacidades*. República del Ecuador. Quito: Registro Oficial N° 796. [https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley\\_organica\\_discapacidades.pdf](https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf)
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Castro, F., Castañeda, M., Ossa, C., Blanco, E., & Castillo, N. (2017). Validación de la escala de auto adscripción inclusiva en docentes. *Psicología Educativa*, 23, 105-113.
- Consejo Nacional de Planificación. (2017). *Plan de Desarrollo Toda Una Vida*. República del Ecuador. Quito: Senplades.
- Cortella, M. (2018). *Escuela, docencia y educación. Nuevos tiempos, nuevas actitudes*. Madrid, Narcea.
- De la Herrán, G. A., Ruiz, C. A. I., & Lara, L. F. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, 16(24), 141-166.
- García, S. M., Hernández, P. M., Parra, M. J., Vicente, G., & Ángeles, M. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos*, 38(154), 97-117.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* McGraw-Hill. México DF.
- Lara, F. (2019a). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 9-26.
- Lara, F. (2019b). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum*, 41, 1-8.
- Lara, F. L., & De la Herrán, G. A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 18(36), 41-58.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 8(1), 57-70.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2017). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1915>
- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392.
- Muntnaner, G. J. J., Rosselló, R. M. R., & De la Iglesia, M. B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1 marzo), 31-50.
- Orozco, G.H., Tejedor, F. y Calvo, M.I. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52.
- Palella, S., & Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (primera reimpression ed.). Caracas, Venezuela: Fedupel. Recuperado de *E:/Libros% 20de% 20exposici% C3%B3n/metodologc3ada-de-lainvestigac3b3n-cuantitativa-3ra-ed-2012-santa-palella-stracuzzi-feliberto-martinspestanda.pdf*
- Sánchez O. A., Reyes, R. F., & Villarroel, H. V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 347-367.

---

UNESCO. (16 de enero de 2019). *La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://es.unesco.org/sdgs>

Valdés, A. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115.

---

### Agradecimientos

Este trabajo fue patrocinado por el Proyecto de Investigación y Vinculación denominado La presencia del posgrado en la investigación del Ecuador (PIV-SANTODOMINGO-10-2019), y forma parte de la investigación formativa del posgrado de la Maestría de Innovación en educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo.

*Participación de la familia en la escuela: hacia una cultura educativa inclusiva*

*Nogales Chica, Lara Lara, Loor Molina T, Loor Molina M*