



**Universidad del Azuay**

Departamento de Posgrados

**Maestría en Educación Básica Inclusiva  
III Versión**

Reflexiones y toma de decisiones sobre los procesos inclusivos en el Centro de Apoyo Tutorial (CAT) Fernando Andrade Amaya de la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSA), un estudio a partir del uso del *Index For Inclusion*

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

**Autora:** Lcda. Laura Beatriz Muevecela Quiroz

**Directora:** Mgtr. Julia Isabel Avecillas Almeida

**Cuenca – Ecuador**

## DEDICATORIA

Al concluir un sueño más en mi vida, dedico el presente trabajo: a mis amados padres que están en el cielo, Carmen Cruz y Honofre Jesús, quienes desde la infancia me inculcaron el amor al estudio, la investigación y me enseñaron con su ejemplo de vida, que las cosas se obtiene con esfuerzo, valen más que aquellas que llegan fácilmente.

A mis amados hijos: Mayra Alexandra, Rodrigo Javier y Laura Karina, quienes han sido son y serán ese motor que me impulsa a seguir adelante, sin importar lo difícil que sea el sendero.

A mis hijos políticos: Pedro Jesús, David Francisco, Cecilia y a mi nieto Pedro Mateo, por su apoyo incondicional y sus expresiones de afecto.

A Digna Gabriela por el apoyo brindado en el proceso investigativo como observadora en el desarrollo de los Grupos Focales. Que Dios bendiga su vida y alcance sus aspiraciones

A Raquel Shamich, por su compañía y afecto brindado durante todos mis estudios de Maestría.

A mis hermanas y hermanos, por sus palabras de aliento, su afecto y actitud solidaria, que me han demostrado siempre.

Laura Beatriz

## AGRADECIMIENTO

Doy gracias a Dios, por concederme la vida, salud, capacidad, inteligencia y la oportunidad de continuar mi formación académica y personal.

Mi gratitud, respeto y consideración imperecedera a la Mgst. Julia Isabel Avecillas Almeida, distinguida docente de la Universidad del Azuay, ser humano valioso, que guía, orienta, motiva y enseña, el camino maravilloso de la investigación con seriedad y pulcritud, un ejemplo a seguir.

Vaya mi agradecimiento muy sentido para la Mgst. Ximena Vélez Calvo, investigadora y forjadora de proyectos que generan experiencias valiosas en el quehacer educativo.

A la Mgst. María del Carmen Cordero, quien, con su bondad y sapiencia, ha sido esa mano generosa, comprensiva y de apoyo en todo el desarrollo de la Maestría, sus palabras de aliento y buenos augurios, atenuaban los momentos más difíciles.

A los directivos, docentes y administrativos de la Universidad del Azuay, por las directrices claras y precisas durante toda la Maestría, por haber creado una carrera acorde a las necesidades educativas, sociales y culturales de actualidad.

A la Lic. Judith Rodríguez Saltos, Rectora de la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay, por su motivación a que retome los estudios, apoyo permanente y solidario, que Dios bendiga su nobleza de corazón.

A mis compañeros docentes del Centro de Apoyo Tutorial Fernando Andrade Amaya, a los estudiantes y padres de familia, por su tiempo y aportes en la presente investigación.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	II
AGRADECIMIENTO.....	III
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	IV
Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	3
Metodología.....	6
Resultados.....	11
Discusión.....	15
BIBLIOGRAFÍA.....	23
ANEXOS.....	28

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudiantes.....	7
Tabla 2. Docentes.....	7
Tabla 3. Representantes.....	8
Tabla 4. Resultados de la dimensión A.....	11
Tabla 5. Resultados de la dimensión B.....	12
Tabla 6. Resultados de la dimensión C.....	13
Tabla 7. Barreras y toma de decisiones.....	14

### ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz para la selección de preguntas.....	29
Anexo 2. Ficha de registro de observación actitudinal.....	36
Anexo 3. Matriz por categorías de reflexión y toma de decisiones.....	37
Anexo 4. Matriz de síntesis de toma de decisiones por prioridad.....	46
Anexo 5. Matriz de planificación institucional.....	52
Anexo 6. Matriz de síntesis del análisis temático.....	57
Anexo 7. Proyecto de tesis aprobado.....	75

**Reflexiones y toma de decisiones sobre los procesos inclusivos en el Centro de Apoyo Tutorial (CAT) Fernando Andrade Amaya de la Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSA), un estudio a partir del uso del *Index For Inclusion***

Autora: Laura Beatriz Muevecela Quiroz

Directora: Julia AVECILLAS Almeida

Fecha: febrero de 2020.

**Resumen**

La educación inclusiva es un principio fundamental que promueve la educación en condiciones de igualdad para todos. El *Index for Inclusion* es una herramienta que permite la reflexión, identificación de barreras y toma de decisiones para dar un giro inclusivo a la cultura, políticas y prácticas de una institución. El objetivo de este estudio cualitativo, a través de una metodología de investigación acción-participativa, fue interpretar las reflexiones y toma de decisiones de un centro educativo fiscomisional de la ciudad de Cuenca – Ecuador mediante la aplicación del *Index For Inclusion*. A partir de las reflexiones, se identificaron barreras significativas que interfieren los procesos inclusivos institucionales como: violencia, poca formación docente, limitada comunicación asertiva, barreras arquitectónicas, deficiente participación de los representantes, poca vinculación con la comunidad, barreras económicas y sociales. Se concluyó la necesidad de implementar proyectos de mejora institucional.

**Palabras clave:** *Index for inclusion*, culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, barreras inclusivas.



Julia AVECILLAS A.

Directora de Tesis

Reflections and decision making on inclusive processes in the Centro de Apoyo Tutorial (CAT) Fernando Andrade Amaya, Unidad Educativa Fiscomisional Semipresencial del Azuay (UEFSA), a study based on the use of the *Index for Inclusion*

Author: Laura Beatriz Muevecela Quiroz

Thesis Director: Mg. Julia AVECILLAS Almeida

Date: February, 2020

### ABSTRACT

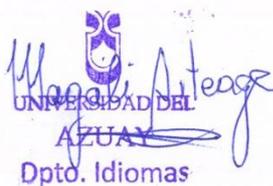
Inclusive education is a fundamental principle that promotes education in conditions of equality for all. The *Index for Inclusion* is a tool that allows reflection, identification of barriers and decision making to take a turn towards inclusion in the culture, policies and practices of an institution. The objective of this qualitative study was to interpret the reflections and decision making of a fiscomisional educational center in Cuenca through a participatory action-research methodology and the application of the *Index for Inclusion*. Based on the reflections, significant barriers were identified, which interfere with institutional inclusive processes such as: violence, poor teacher training, limited assertive communication, architectural barriers, poor parent or representative participation, poor community participation, economic and social barriers. The study concluded with a need to implement institutional improvement projects.

**Keywords:** *Index for inclusion*, inclusive cultures, inclusive policies, inclusive practices, inclusive barriers.



Julia AVECILLAS A.

Thesis Director



Translated by  
Ing. Paúl Arpi

## 1. Introducción

Para la UNESCO (2008), la educación inclusiva es un principio rector que permite reforzar el desarrollo de una educación sostenible para todos, y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad. La educación inclusiva reconoce que la diversidad es una propiedad connatural de la experiencia humana (Ocampo, 2014) y por lo tanto, se la comprende como un derecho cuyo propósito es promover el respeto de las diferencias, la cooperación, la comunicación; valorando la diversidad como una oportunidad de aprendizaje positivo y necesario en todo ámbito educativo (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014; Matsuura, 2008; Moya, 2016).

Así, la educación inclusiva es una aspiración de todos los sistemas educativos, pues pretende contribuir a la transformación de nuestra sociedad en un escenario más justo democrático, solidario, que atienda a las necesidades de todos, incluyendo los grupos más vulnerables, sin ningún tipo de segregación; y que en los procesos de formación educativa se mitiguen las barreras para una participación plena de todas las personas y grupos; respetando su condición social, cultura, capacidad o interés (Echeita, 2008, 2013; Moya, 2016).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva es un verdadero reto para todos los centros educativos, en su cultura, políticas, currículo y prácticas (Acedo, 2008); pues supone un proceso de reestructuración de los sistemas educativos (Boyle y Sharma, 2015). Sin embargo, a pesar de que este enfoque tenga su origen en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, en la que se estableció que la educación es un derecho para todos y en igualdad de condiciones; el mismo no ha sido alcanzado. Por su parte, el concepto de educación inclusiva surge con el aporte de la UNESCO (1994), a partir de la *Declaración de Salamanca y el marco de acción para las NEE*, donde se estableció el derecho a la igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias individuales, intereses y habilidades, con el propósito de erradicar la discriminación y la segregación, en el contexto de una educación de calidad.

Para Ainscow y Miles (2008) la inclusión educativa, en su recorrido histórico, ha tenido cinco enfoques fundamentales: la inclusión de las NEE asociadas a la discapacidad, la inclusión de exclusiones disciplinarias, la inclusión de grupos vulnerables, la promoción de una escuela para todos y la educación para todos.

En América Latina, las Reformas Educativas, cuyo auge inicia en la década de los noventa, asumen discursivamente estos postulados, centrados en una educación equitativa y de calidad universal (Carnoy, 2011); sin embargo, los estudios demuestran que hasta la actualidad no se ha logrado mitigar las desigualdades, fundamentalmente asociadas a brechas sociales y económicas (Blanco, 2006; Trucco, 2014).

Así, las barreras en los procesos inclusivos, no han permitido el alcance de esta educación para todos, promoviendo a situaciones de exclusión (Booth y Ainscow, 2002). Para González-Gil, Martín-Pastor y Poy (2019) las barreras más significativas para que los centros escolares alcancen a generar una propuesta, completamente inclusiva, se encuentran en “las ideas, normas, creencias vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y los agentes implicados en la enseñanza” (p.245).

De esta manera, toda la comunidad educativa, tiene un rol fundamental en transformar sus sistemas para alcanzar un escenario más equitativo e incluyente; y por ende, la búsqueda de herramientas que posibiliten este trabajo. En este contexto, *La Guía para la Educación Inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*, más conocida como el *Index for Inclusion*, que actualmente cuenta con tres versiones (Booth y Ainscow, 2002; Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015) es una herramienta valiosa, que define, guía y orienta al sistema educativo en la concreción de una educación inclusiva. Con 37 traducciones (Braunsteiner y Mariano, 2014), posee flexibilidad y adaptabilidad a todo centro educativo, permitiéndole una autoevaluación y reflexión que establece procesos que derivan a un giro inclusivo; identificando las barreras que interfieren en los principios fundamentales de la educación inclusiva: la presencia, participación y el aprendizaje (Durán et al., 2005; Gutiérrez et al., 2014).

A partir de su creación, se pueden referir un número significativo de investigaciones empíricas del *Index for inclusion* en insituciones alrededor del mundo. Sin embargo, la mayoría de ellas se encuentran en Europa.

Un estudio significativo realizado en Valencia-España, a partir de la aplicación del *Index for Inclusion*, cuyo objetivo fue analizar las prácticas educativas excluyentes, aplicadas en el contexto de alumnos que abandonaron sus estudios, en una muestra de 70 estudiantes, determinó que las instituciones contaban con varias barreras para una educación inclusiva, ratificándose la necesidad de cambios significativos emergentes para disminuir la deserción estudiantil (Del Valle, Casañ y Parra, 2017).

En cuanto a los estudios en Latinoamérica, se reportan varias investigaciones, entre las cuales se refieren: una intervención en Santiago de Chile, cuyas conclusiones derivaron a que el proceso de autoevaluación a partir de la utilización del *Index for Inclusion* permite una reflexión transformadora orientada a la búsqueda de barreras y recursos inclusivos (Céspedes y Muñoz, 2014).

En la misma comunidad chilena, se realizó un estudio que recoge y analiza la experiencia de recepción, contextualización y apropiación, por parte de un conjunto de siete escuelas, a partir de la aplicación del *Index for inclusión*; cuyo propósito fue delimitar y abordar las barreras de la educación inclusiva de sus instituciones. Los resultados fueron óptimos en cuanto se implementaron estrategias transformadoras, mediante una investigación cualitativa y participativa (Figuerola, Soto y Sciolla, 2016).

En Ecuador, se registran investigaciones precedentes, como un estudio de caso de un centro educativo de la ciudad de Ambato, en el que tras la aplicación del *Index for inclusion*, mediante una metodología cualitativa, se determinó que las prácticas inclusivas institucionales eran percibidas de manera positiva por toda la comunidad educativa (Suárez, 2017).

Un estudio realizado por Seade, Vélez-Calvo y Peñaherrera (2016), cuyo propósito fue analizar los efectos de sensibilización sobre la inclusión a padres de familia en la ciudad de Cuenca-Ecuador, mediante la aplicación del *Index for Inclusión*, demostró la influencia positiva de la sensibilización sobre la educación inclusiva en las actitudes.

En un meta-análisis sobre estudios empíricos basados en el *Index for Inclusion*, realizado, en un corte del 2012-2016, por Velez-Calvo, Tárraga, Fernández, Pastor y Peñaherrera (2018) se analizaron 28 trabajos basados en su aplicación; y se concluyó que los resultados más relevantes en el uso de este recurso, evidencian el valor de la cooperación para el logro de procesos inclusivos.

De esta manera, y por su versatilidad, el *Index for Inclusion* sirve para toda institución y la necesidad emergente por ahondar en los procesos educativos inclusivos. En este escenario, el objetivo de la presente investigación fue interpretar las reflexiones y toma de decisiones más importantes que surgen en torno a los procesos inclusivos de un centro de educación fiscomisional de la ciudad de Cuenca- Ecuador, a partir de la aplicación del *Index For Inclusion*.

## **2. Metodología**

### *Diseño metodológico*

La investigación se ejecutó dentro del paradigma cualitativo con un proceso metodológico de “investigación-acción participativa”, propia de las ciencias sociales, siendo entendida la educación como un hecho social dinámico, donde interactúan factores endógenos y exógenos, fuente importante de información, cuya comprensión e interpretación posibilita la transformación de la realidad educativa existente, proyectando a lograr la calidad del hecho social de la educación (Guardián-Fernández, 2007; Portilla y Rojas, 2014).

Se realizó un estudio de caso, a partir de una metodología basada en la investigación acción-participativa; definida como una forma de construcción de conocimiento colectivo (Ferrada, 2017), que permite el estudio de los problemas en un contexto determinado, consiguiendo de forma simultánea saberes y cambios significativos en sus actores (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### *Contexto, población y participantes*

El contexto de la investigación fue un Centro de Apoyo Tutorial (CAT) para estudiantes jóvenes y adultos de escolaridad inconclusa. Su oferta educativa está dirigida a Educación General Básica Superior y Bachillerato General Unificado. El CAT atiende a 193 estudiantes con 7 docentes-tutores. En cuanto al registro de matrícula del alumnado, se observaron problemáticas como bullying, discriminación, inequidad de género, problemas comportamentales, maltrato intrafamiliar, madres y padres adolescentes, estudiantes con discapacidad intelectual, discapacidad física, entre otras condiciones.

Para la investigación se delimitaron tres grupos focales constituidos por estudiantes, docentes y padres de familia.

Los criterios de inclusión para determinar los grupos focales fueron: en el caso de los estudiantes, que representen una dignidad estudiantil y cursen educación básica superior. En cuanto a los docentes, se eligieron aquellos que tengan experiencia de trabajo con NEE; y para los representantes, quienes han tenido atención a algún tipo de proceso inclusivo de sus representados (Ver Tablas 1, 2 y 3).

### **Tabla No. 1**

**Estudiantes**

No.	Edad	Lugar de residencia	Año de EGB	Situación socioeconómica	Rendimiento académico	Dignidad que representa en la Institución
1	16	Tarqui	octavo	baja	Muy bueno	Presidente de curso
2	17	Cuenca	octavo	baja	Muy bueno	Vicepresidente de curso
3	41	Cuenca	octavo	baja	Muy bueno	Presidente de curso
4	18	Cuenca	noveno	baja	Muy bueno	Vicepresidente de curso
5	17	Cuenca	noveno	medio baja	Muy bueno	Secretario de curso
6	27	Cuenca	noveno	medio baja	Muy bueno	Presidente de curso
7	18	Cuenca	décimo	baja	Muy bueno	Vicepresidenta de curso
8	17	Cuenca	décimo	baja	Muy bueno	Secretaria de curso

Fuente: elaboración propia

**Tabla No. 2****Docentes**

No	Edad en años	Nivel de Instrucción	Años de Experiencia	Título Académico	Trabaja con estudiantes de NEE.	Capacitación en inclusión	Función que cumple:
1	27	Tercero	2 años 6 meses	Ing. En Alimentos	si	no	Tutor de Octavo
2	39	Tercero	16 años	Lic. CC.EE	si	no	Docente
3	30	Tercero	8 años	Lic. L.L. Inglesa	si	no	Tutor de Noveno
4	35	Tercero	1 años	Lic. En Enfermería	si	no	Docente
5	57	Tercero	28	Economista	si	no	Tutor de Décimo
6	28	Tercero	6 años	Ing. Comercial	si	no	Docente

Fuente: elaboración propia

**Tabla No. 3**

### *Representantes*

No.	Edad	Lugar de residencia	Nivel educativo	Estado civil	Situación socioeconómica	Curso	Dignidad que representa
1	50	Cuenca	secundaria	divorciada	baja	Octavo	Presidente de curso
2	43	Cuenca	primaria	casada	baja	octavo	Vicepresidenta de curso
3	48	Cuenca	primaria	divorciado	Medio baja	Noveno	Presidente de curso
4	42	Cuenca	primaria	casada	baja	Noveno	Vicepresidenta de curso
5	47	Cuenca	primaria	casada	baja	Noveno	Secretaria de curso
6	45	Cuenca	superior incompleto	unión libre	Medio baja	Décimo	Presidente de curso
7	43	Cuenca	primaria	casada	baja	Décimo	Vicepresidente de curso
8	45	Cuenca	primaria	separada	baja	Décimo	Secretaria de curso

Fuente: elaboración propia

### *Procedimiento*

El estudio se realizó en tres fases, de acuerdo al siguiente detalle:

#### Fase 1: Definición del escenario de reflexión y planificación

Una vez que se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, de todos los grupos focales, se explicó, en una sesión por grupo, el funcionamiento del *Index for Inclusion*. La reflexión y planificación se realizó en base a las tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015). Se socializó la secuencia de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas, que constan en el instrumento, su funcionalidad y el enfoque de la investigación.

Cada equipo de participantes revisó el instrumento completo, tuvo un tiempo de análisis, y posterior a ello, y de manera grupal, se delimitaron los cuatro indicadores por dimensión; y cuatro preguntas por indicador y grupo, que se eligieron de acuerdo a sus intereses y necesidades. Finalmente, se procedió a establecer el cronograma de trabajo con cada grupo focal.

#### Fase 2: Grupos focales de reflexión y autoevaluación del centro educativo

Este proceso se realizó durante cuatro sesiones por grupo. Cada sesión tuvo una duración de una hora y media; avanzando el análisis por dimensión, indicador y preguntas delimitadas por los propios grupos.

Producto de las reflexiones y problemas que surgieron de la evaluación institucional, se establecieron posibles soluciones; es decir, decisiones que permitan superar las principales barreras identificadas.

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

En una última sesión, se analizó conjuntamente con los tres grupos focales, las principales problemáticas o barreras y posibles soluciones que surgieron de las reflexiones precedentes. Se elaboró una matriz de síntesis, que resultó significativa para una futura implementación de proyectos y planes de acción institucional.

#### *Instrumentos*

El instrumento central del proceso de investigación fue el *Index for inclusion*, 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 orienta a la reflexión de tres dimensiones: Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas. Estas dimensiones, a su vez, se descomponen en secciones y estas, en indicadores; finalmente, los indicadores desglosan preguntas. Esta secuencia de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas va proporcionando de forma progresiva un análisis de la situación del centro respecto a la inclusión (Velez-Calvo et al., 2018)

El propósito de reflexionar sobre la necesidad de cambios sobre el ámbito inclusivo dentro de los centros escolares, conlleva a pensar en medidas de acción que busquen la consolidación de instituciones más equitativas.

Por otra parte, durante el proceso de investigación, otros instrumentos utilizados fueron: matriz para selección de preguntas (*Anexo 1*) ficha de registro de observación actitudinal (*Anexo 2*), matriz de transcripción exhaustiva de las grabaciones de los grupos focales sobre las reflexiones y toma de decisiones (*Anexo 3*), matriz de síntesis de toma de decisiones por prioridad (*Anexo 4*), matriz de planificación institucional (*Anexo 5*), matriz de síntesis de análisis temático (*Anexo 6*).

#### *Método de interpretación de datos*

Se realizó un análisis temático (Díaz, 2017), luego de la categorización, subcategorización y codificación de los discursos de los grupos focales. Para la transcripción de los resultados obtenidos, se aplicó el criterio de exhaustividad, cuya característica consiste en registrar, de manera literal, todas las respuestas de los participantes (Abad, 2016). La información se trianguló entre los grupos focales; tanto a partir de las respuestas por grupo, de la superposición de reflexiones por dimensiones, así como en la sesión de planificación institucional. Mediante la interpretación de los datos se identificaron las principales reflexiones, barreras y toma de decisiones por dimensión; y luego se identificaron los resultados generales; puesto que estas dimensiones, “no se

dan de forma aislada en la organización, sino que se superponen entre sí, ya que los avances en la cultura de la organización requieren a su vez la formulación de políticas que orientarán la implementación de prácticas” (Gutiérrez et al., 2014, p. 190).

### 3. Resultados

#### *Dimensión A: Culturas*

Que se describe como aquella que busca la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, la que tiene valores inclusivos compartidos por todos sus miembros. (Ver Tablas 4, 5 y 6).

#### **Tabla No. 4**

#### *Resultados de la dimensión A*

A.1 Construye una comunidad inclusiva		
ALUMNOS	DOCENTES	PADRES DE FAMILIA
Reflexión general: <i>La institución es inclusiva pero la sociedad es excluyente.</i>	Reflexión general: <i>La institución es incluyente pero la sociedad es excluyente por edad, discapacidad, analfabetismo, raza, condición de libertad.</i>	Reflexión general: <i>La institución es incluyente en cuanto existe atención a la diversidad.</i>
Barrera: Insuficiente vinculación con la comunidad. Toma de decisión: Generación de proyectos.  Barrera : Insuficientes prácticas pedagógicas inclusivas Toma de decisión: Incrementar proyectos institucionales.  Barrera: Género y edad. Toma de decisión: Mayor sensibilización.	Barrera: Bullying Toma de decisión: Escuela para padres, sensibilización a los estudiantes y capacitación a docentes.	Barrera: Poca visibilización de los miembros y sus responsabilidades. Toma de decisión: Generación de proyectos.
A2: Establece valores inclusivos		
ALUMNOS	DOCENTES	PADRES DE FAMILIA
Barrera: Pares excluyentes. Toma de decisión: Mayor sensibilización.	Barrera: Violencia psicológica de docente a estudiantes. Toma de decisión: Creación de un Plan de restitución de derechos.	Barrera: Limitada formación docente sobre inclusión. Toma de decisión: Incrementar capacitación.

<p>Barrera: Necesidad de implementar espacios recreativos. Toma de decisión: Implementación de zonas lúdicas.</p> <p>Barrera: Necesidad de implementar un lenguaje más incluyente. Toma de decisión: Capacitación</p>		<p>Barrera: Necesidad de mayor sensibilización. Toma de decisión: Proyectos de sensibilización.</p> <p>Barrera: Falta de involucramiento de representantes Toma de decisión: Proyectos sociales, deportivos y artísticos.</p> <p>Barrera: Bullying Toma de decisión: capacitación y sensibilización.</p>
---	--	--

Fuente: elaboración propia

### *Dimensión B: Políticas Inclusivas*

Donde se refiere si la institución asegura que la inclusión penetre en todas las políticas y modalidades de apoyo, para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

### **Tabla No. 5**

#### **Resultados de la dimensión B**

B.1 Desarrollar una escuela para todos		
ALUMNOS	DOCENTES	PADRES DE FAMILIA
<p>Reflexión general: <i>La institución es incluyente pero la sociedad excluye a las personas por género, edad, lugar de origen, etc.</i></p>	<p>Reflexión general: <i>La admisión es incluyente. Los grupos de aprendizaje están diseñados equitativamente.</i></p>	<p>Reflexión general: <i>Aunque la unidad educativa sea incluyente; existen muchas barreras que limitan el lenguaje inclusivo de los estudiantes desde el hogar.</i></p>
<p>Barrera 1: Deficiente accesibilidad (infraestructura) en casos de NEE. Toma de decisión: Mejorar la infraestructura. Barrera: Necesidad de campañas para reducción de residuos. Toma de decisión: Generación de campañas.</p>	<p>Barrera: Limitada formación de docentes sobre estrategias metodológicas y educación inclusiva. Toma de decisión: Mayor capacitación docente.</p>	<p>Barrera: Existen barreras para el aprendizaje asociadas a necesidades económicas, edad, responsabilidades familiares, etc. Toma de decisiones: gestionar becas</p> <p>Barrera: Limitada participación de representantes Toma de decisión: Proyectos de involucramiento.</p>
B.2 Organizar la atención a la diversidad		
ALUMNOS	DOCENTES	PADRES DE FAMILIA

<p>Barrera: Desconocimiento de terminología incluyente. Toma de decisión: Capacitación.</p> <p>Barrera: Necesidad de un DECE. Toma de decisión: Tramitar apoyo psicológico institucional.</p> <p>Barrera: Presencia de Bullying. Toma de decisión: Apoyo psicológico a víctimas y victimarios.</p>	<p>Barrera: Bullying. Toma de decisión: Creación de DECE, capacitación docente y sensibilización estudiantil.</p> <p>Barrera: Poco involucramiento de representantes. Toma de decisiones: Escuela para padres.</p>	<p>Barrera: Poco aprendizaje colaborativo en casos de NEE. Toma de decisión: Mayor capacitación docente. Establecimiento de estrategias.</p> <p>Barrera: Falta de involucramiento de otras instituciones. Toma de decisiones: Gestionar proyectos de vinculación.</p> <p>Barrera: Estudiantes con problemas comportamentales. Toma de decisión: mayor capacitación docente sobre resolución de conflictos.</p>
--	--	--

Fuente: elaboración propia

### *Dimensión C: Prácticas inclusivas*

Esta dimensión refleja la cultura y las políticas inclusivas a través de las actividades escolares y extraescolares.

### **Tabla No. 6**

#### **Resultados de la dimensión C**

C.1 Movilizar recursos		
ALUMNOS	DOCENTES	PADRES DE FAMILIA
<p>Reflexión general: <i>Hay prácticas inclusivas pero aún es necesario mejorar</i></p>	<p>Reflexión general: <i>La institución tiene prácticas incluyentes</i></p>	<p>Reflexión general: <i>La institución es incluyente pero la realidad social conlleva a situaciones de discriminación</i></p>
<p>Barrera: Necesidad de incrementar proyectos internos y externos. Toma de decisiones: Generación de proyectos.</p> <p>Barrera: Limitada planta docente vinculada a aprendizajes artísticos. Toma de decisión: Incrementar la planta docente.</p> <p>Barrera: Aprendizajes poco significativos y pragmáticos</p>	<p>Barrera: limitación en TICs. Toma de decisiones: Mejorar los laboratorios y aprendizajes.</p> <p>Barrera: Superar barreras de comunicación. Toma de decisiones: Fortalecer propuestas pedagógicas que promuevan a una comunicación asertiva.</p> <p>Barrera: Poca participación activa</p>	<p>Barrera: Hábitos poco saludables. Toma de decisiones: Mayor capacitación y sensibilización a los estudiantes.</p>

Toma de decisiones: Necesidad de implementar un bachillerato técnico o artesanal alternativos.	Toma de decisiones: implementar proyectos pedagógicos y artísticos	
C.2 Orquestar el proceso de aprendizaje		
<b>ALUMNOS</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>PADRES DE FAMILIA</b>
Barrera: Exceso de tareas Toma de decisiones: generar horarios de trabajo.	Barrera: Limitado conocimiento sobre estrategias metodológicas y acceso a tecnología. Toma de decisiones: Capacitación docente. Incrementar laboratorios.	Barrera: Mayor atención a las NEE. Toma de decisiones: Capacitación a docentes.  Barreras: Situaciones familiares de riesgo. Toma de decisiones: Apoyo psicológico.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las reflexiones generales de estudiantes, docentes y representantes, se pudo determinar que la percepción de los tres grupos coincide en que la institución es incluyente, respeta la diversidad y a las diferentes condiciones de los estudiantes.

Por su parte, en el análisis exhaustivo de las tres dimensiones, se pudieron categorizar barreras y toma de decisiones relevantes para establecer medidas de acciones que promueva a una mejora inclusiva en el centro educativo. (Ver Tabla 7).

**Tabla No. 7**

**Barreas y toma de decisiones**

<b>Barreras</b>	<b>Toma de decisiones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bullying.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilización mediante proyectos pedagógicos.</li> <li>• Capacitación a docentes, representantes y víctimas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitada planta docente y formación en prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar la planta docente y promover a la capacitación de los docentes mediante proyectos de vinculación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de gestionar vinculación con la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de convenios con universidades locales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiente participación de los representantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos sociales, deportivos y pedagógicos que promuevan la colaboración.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitectónicas: necesidad de mejorar la infraestructura en atención a las NEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora en la infraestructura.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizajes poco significativos para la práctica. Necesidad de aprendizajes pragmáticos, útiles en lo laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión para implementar el bachillerato técnico o artesanal alternativos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación asertiva entre pares, docentes y estudiantes; y representantes y estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar proyectos pedagógicos para promover a una comunicación asertiva.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barreras sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de proyectos de apoyo estudiantil como becas.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

#### 4. Discusión

Los resultados evidenciaron que los alumnos, docentes y representantes del centro educativo, mostraron una percepción general favorable sobre la cultura, políticas y prácticas inclusivas institucionales. Sin embargo, en relación con la comunidad externa al centro educativo, los tres grupos refirieron sentir acciones excluyentes y discriminadoras de la sociedad. Se identificaron también, barreras inclusivas que requieren toma de decisiones para erradicarlas.

##### 1. *Bullying*

Aunque sus estudios sean recientes, es una de las principales problemáticas que afecta a niños y jóvenes en la actualidad. El bullying es una expresión de la violencia humana en la escuela que puede ser física o psicológica (Hamodi y Jiménez, 2018; Martínez, 2014). Los estudiantes, docentes y padres de familia de la institución analizada, reportaron casos de bullying psicológico y verbal; y que a pesar de acciones disciplinarias, aún es una realidad que se suscita en el centro escolar. El *Index for Inclusion* permite la identificación de esta problemática, habiéndose observado similares resultados en un estudio realizado en escuelas primarias estatales de Córdoba-España en los que se reportaron un índice alto de estudiantes que manifestaron que en sus escuelas se producen maltrato e intimidación (Yadarola, Lambertucci y Sesto, 2018).

## *2. Limitada planta docente y formación en prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes*

La educación inclusiva supone un proceso de formación, en un sentido amplio; pues implica una transformación de pensamiento basado en la capacitación de todos los actores educativos. Por lo tanto, la formación de los docentes no se restringe a una titulación sino que exige actualización y reflexión constante sobre sus saberes (Durán y Giné, 2018). Una planta docente adecuada y una acertada formación son aspectos fundamentales para alcanzar una educación inclusiva, que garantice el derecho a una educación de calidad (González-Gil, Martín-Pastor y Poy, 2019). Las políticas educativas gubernamentales; así como institucionales, deben contribuir para que los establecimientos educativos cuenten con educadores formados para prácticas inclusivas (Calvo, 2013). La motivación, las estrategias metodológicas, la creación de acertados sistemas de evaluación, la creación de adaptaciones individuales, el respeto, el manejo de un adecuado lenguaje inclusivo en el aula, son algunas de las características que implica una formación docente adecuada (Darretxe, Goixotxea y Fernández, 2013).

De acuerdo al presente estudio, algunas prácticas pedagógicas obstaculizan el aprendizaje participativo e igualitario; especialmente en lo relacionado con las tareas en el hogar, mismas que son percibidas como excesivas. Además, los grupos de estudiantes, observan la necesidad de mejorar los contenidos, de tal manera que sean pragmáticos y funcionales en su vida laboral. Lo trascendente en la investigación es que son no solo los representantes y estudiantes quienes reconocen esta barrera, sino fundamentalmente los docentes, aquellos que refieren la necesidad de una mayor formación pedagógica para poder abordar las clases atendiendo a la diversidad y sus requerimientos de flexibilidad.

A propósito, Acevedo y Ramos (2016) analizan la importancia de la autorreflexión docente como primer paso para enfrentar el desafío de la ruptura de la barrera de la

formación deficiente en las prácticas inclusivas. Los resultados de un estudio realizado en Costa Rica, mediante la aplicación del *Index for inclusion*, pudo determinar similares resultados en cuanto a las prácticas pedagógicas concebidas como: manejo inadecuado de recursos, poca motivación a los estudiantes y poca diversidad metodológica (Velásquez, Quinceno y Tamayo-Agudelo, 2016).

### *3. Limitada vinculación con la comunidad*

La inclusión efectiva se logra gracias a la vinculación de la escuela con la comunidad (Mingorance y Estebanz, 2009). Así, la inclusión debe ser una política institucional, eje transversal en la comunidad de aprendizaje y el contexto social que incide en la formación escolar. De acuerdo a los grupos de estudio, hay un doble interés de vincular la comunidad educativa con su entorno: la participación en proyectos de apoyo social; así como solicitar frente a necesidades determinadas, la colaboración de instituciones especializadas, como universidades locales, para superar las barreras identificadas a partir de la reflexión de la cultura, políticas y prácticas inclusivas. Escriben Simón, Giné y Echeita (2016) que uno de los caminos para alcanzar una educación inclusiva exige construir alianzas sólidas entre familia, escuela y comunidad.

Una escuela inside en su entorno mediante la participación activa con la comunidad; a la vez que, aprovecharía sus recursos para mejorar las condiciones educativas (Murillo y Krichensky, 2015; Simón et al, 2016). Se trata entonces de gestionar, de construir políticas insituacionales, convenios, generar proyectos que conlleven a una vinculación con el entorno tanto en beneficio de la comunidad como de la educación de los niños y jóvenes.

### *4. Deficiente participación de los representantes o padres de familia*

El rol de los representantes o padres en una escuela inclusiva es fundamental. En la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) ya se estableció la importancia de estrechar relaciones de cooperación entre profesores, escuela y padres para lograr una educación inclusiva. Así, las prácticas inclusivas exigen una relación activa y positiva entre todos los agentes escolares, lo que conlleva a un diseño conjunto que determina el camino que se estima seguir como comunidad educativa (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

De acuerdo a los resultados de la investigación, en los tres grupos focales, se refirió la importancia de potenciar el rol de los representantes para alcanzar una educación más cooperativa y participativa; en la que la familia asuma un rol activo en la educación de los jóvenes y adultos.

Para (Simón et al., 2016), la participación de la familia no solo es “estar”; sino que exige que se convierta en parte activa de una red de apoyos para alcanzar verdaderas prácticas inclusivas en la comunidad educativa. Así, su involucramiento se convierte en un apoyo fundamental para fortalecer la formación (Melo, 2017).

##### *5. Barreras arquitectónicas: necesidad de mejorar la infraestructura en atención a NEE*

Los espacios físicos son uno de los principales limitantes en las instituciones educativas como medios de accesibilidad para una educación inclusiva (Solórzano, 2013). Los grupos refirieron la presencia de NEE asociadas a la discapacidad motriz; y por lo tanto, resulta importante la implementación de rampas para ayudar a su movilidad. De la misma manera, en el tema de la accesibilidad, se refirió que la entrada por la zona vehicular del establecimiento educativo resulta excluyente para el estudiante. En otros estudios realizados a partir del *Index for inclusion*, se ha determinado la misma problemática, como se evidencia en la investigación de Martínez-Figueira, Páramo-Iglesias y Matos (2015). Para Linares-García, Hernández-Quirama y Roja (2017) la

accesibilidad espacial es el primer elemento que permite una verdadera inclusión social, principalmente en relación a los casos de discapacidad.

#### *6. Aprendizajes poco significativos y pragmáticos*

Epistemológicamente, las propuestas curriculares de la mayoría de países en Latinoamérica, aún conservan su base pragmática, secuela de sistemas educativos neoliberales (Avecillas, 2019); por lo tanto; al no tener una mirada sociocultural, muchos de esos saberes pueden no desarrollar aprendizajes aplicables en la vida inmediata. De acuerdo a la investigación realizada, los estudiantes refirieron la importancia de actualizar las estrategias metodológicas en relación a las necesidades laborales y de demanda social, a partir del desarrollo de aprendizajes más significativos; los mismos que, según los autores, requieren motivación, comprensión, funcionalidad, relación con la vida real y participación activa (Coll et al, 1999; Carranza, 2017). Por su parte, los docentes añadieron, sobre esta temática, la necesidad de contar con mayor accesibilidad tecnológica que desarrolle una educación más inclusiva en el contexto de una sociedad globalizada. La accesibilidad a la tecnología permite una aproximación a una educación más inclusiva, pues responde a la diversidad de necesidades y a nuevas generaciones constituyentes de nativos digitales (Machado, Alanis y Ruiz, 2016).

#### *7. Barreras de comunicación asertiva*

Para Chau, Lleras y Velásquez (2004) citados por Triana y Velásquez (2014), la comunicación asertiva corresponde a la capacidad para expresar necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, evitando cualquier daño en las relaciones. Así, la comunicación asertiva se convierte en una clave de todo proceso incluyente, pues supone saber expresarse, siempre pensando en el otro. En el contexto académico, la comunicación asertiva es un requisito entre docentes y estudiantes; pero

también entre pares, entre docentes, autoridades y representantes. Tanto en relación con la capacidad de expresar, escuchar y utilizar un lenguaje incluyente, los miembros de la comunidad identificaron esta deficiencia. Las limitaciones surgen entre todos los niveles de vinculación de los actores educativos. Las comunicaciones entre los diferentes miembros de una comunidad educativa facilitan la reflexión y las acciones conjuntas que mejoran las relaciones interpersonales, el autodomínio y las prácticas inclusivas (Martínez-Figueira et al., 2015).

#### *8. Barreras sociales*

Las desigualdades son barreras sociales que inciden en la educación inclusiva; pero a la vez, el objetivo de erradicarlas se convierte en la meta al que todo proceso educativo debería pretender. En el estudio realizado, se identificaron algunas barreras sociales muy significativas como desigualdad de oportunidades por género, raza, lugar de procedencia, edad, situación socio-económica, entre otras. Por lo tanto, lograr la auténtica equidad e inclusión de todos los actores del Centro Educativo, son los desafíos a superar (Blanco, 2006). El trabajo de la educación inclusiva inicia en las prácticas de aula pero se expande hacia la familia y la sociedad; en tal sentido, se estima que a largo plazo estas desigualdades vayan disminuyendo (Ferrer, Rambla, Tarambini y Verger, 2008).

La pobreza y la condición femenina, ha sido históricamente una de las principales barreras sociales que han incidido en el acceso a la educación; así también las minorías étnicas, migrantes y la edad. El rol de una educación inclusiva supone erradicar todo tipo de discriminación de las minorías y grupos vulnerables, garantizando el acceso a una educación de calidad (Echeita, 2004; Moriña, 2010). En el estudio realizado, el centro educativo pretende cumplir con estas expectativas, permitiendo la culminación de estudios inconclusos a jóvenes y adultos que por sus diferentes condiciones no han podido finalizar sus estudios, apoyando con esto a disminuir esas brechas sociales.

### *De las barreras a la toma de decisiones*

Desarrollar la inclusión supone reducir todas las formas de exclusión. Debe estar dirigido hacia varios fines que permitan el alcance de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Ainscow y Miles, 2008). Por esta razón, la Educación Inclusiva requiere proyectos y actividades que den cumplimiento a esos descriptores que constituyen el alcance de una educación de calidad y para todos (Valenciano y Soriano, 2009). De esta manera, los grupos intervenidos, tras sistematizar la información; y de acuerdo a su plan de toma de decisiones, consideraron que para reducir las barreras identificadas, su planificación se centraría en: capacitación y sensibilización a todos los grupos de la comunidad educativa: docentes, alumnos y representantes sobre prácticas inclusivas; implementación de proyectos de vinculación a la comunidad con universidades locales, que permitan el acceso a esa capacitación y sensibilización dirigida por profesionales, representantes y estudiantes; así como proyectos de servicio social; mejora de la infraestructura y accesos a las TICs, y promoción de proyectos pedagógicos, culturales y deportivos que inciten a una comunicación más asertiva y participación de todos los miembros.

Se concluye este estudio, con la identificación de las barreras más significativas de los procesos inclusivos de la institución y la delimitación de propuestas de factible ejecución para mitigarlas; a pesar de que los tres grupos de actores educativos (alumnos, docentes y representantes), la percibieron inicialmente como una institución mayormente inclusiva en su cultura, prácticas y políticas.

*Limitaciones*

La principal limitación del estudio corresponde al tiempo de ejecución; habiendo únicamente alcanzado la evaluación de la institución y generado una planificación cuyos resultados solo podrán verificarse, a largo plazo.

## Bibliografía

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Revista de metodología de las Ciencias Sociales*, (34)101-119.
- Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva, superando los límites. En UNESCO, *Perspectivas*. 6-16.
- Acevedo, N., y Ramos, M. (2016). Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Avances en Educación y Humanidades*, 1(1), 7-20.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? En UNESCO, *Perspectivas*, 17-44.
- Avecillas, J. (2019). Estudio comparativo de las propuestas epistemológicas curriculares en Educación Básica Ecuatoriana durante el periodo 1996-2019. *CIEG. Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 1(40), 138-144.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 4(3), 59-68.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. (Index for Inclusion)*, 15-23.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 72-174
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*, 9-32
- 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. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 5-19.
- Boyle, C. y Sharma, U. (2015). Inclusive education-worldly views? *Support for learning*, 1-3.
- Braunsteiner, M. y Mariano, S. (2014). A perspective on inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1 (1). 32-43.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la educación inclusiva. *Páginas de educación*, 1-22.
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito indispensable para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 99-113.
- Carnoy, M. (2011). *¿Están funcionando las Reformas Educativas en Latinoamérica? Nuevas perspectivas. Diálogo Regional de Política*. Whashington: Banco Internacional de Desarrollo para el Diálogo Regional de Política.

- Carranza, M. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo*, 8-15.
- Céspedes, I., & Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 179-198.
- Chaux E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas de los Estándares en el Aula*. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Ediciones Uniandes, 14-24
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*, 101-123
- Darretxe, L., Goixotxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluyentes en dos centros educativos del país Vasco. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 13(2), 1-30.
- Del Valle, I., Casañ, M. y Parra, D. (2017). Estudio sobre la influencia de las prácticas educativas no inclusivas y el fracaso escolar. *Calidad de vida y salud*, 92-110.
- Díaz, C. (2017). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de Revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 119-142.
- Durán, D. y Giné, C. (2018). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros a de los centros . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 170-153.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado Español. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 464-467.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- Echeita, G. (2008). *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión educativa. De nuevo. Voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).
- Ferrada, D. (2017) La investigación participativa dialógica. *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 177-189.
- Ferrer, R., Rambla, X., Tarambini, A. y Verger, A. (2008). *Perspectivas*, 38(1), 65-76.
- Figuroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía par la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento educativo*, 1-13.

- González-Gil, Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 242-263.
- Guardián- Fernández, (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, 31-52
- Gutiérrez, M., Martín, C. y Jenaro, C. (2014). El index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Hamodi, C. y Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 29-50.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Mc Graw Hi Educación, 7-16
- Linares-García, J., Hernández-Quirama, A., & Roja, H. (2017). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar: Ciencias sociales y Humanas*, 115-128.
- Machado, M., Alanis, I. y Ruiz, E. (2016). La teconología como inclusión educativa de la diversidad cultural: transformando prácticas informales de educación en los Estados Unidos. *Pedagogía Social*, 54-66.
- Martínez, S. (2014). Bullying: violencia humana en la escuela. *Revista Digital Universitaria*, 1-14.
- Martínez-Figueira, M., Páramo-Iglesias, M. y Matos, E. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Actualidad investigativa en educación*, 15(1), 1-18.
- Matsuura, K. (2008). Prefasio. En UNESCO, *Educación Inclusiva.*, Revista nacional e internacional de educación inclusiva, vol. 8, (3), 254-270.
- Melo, P. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar Municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*(23), 147-164.
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Campo abierto*, 179-199.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 667-690.
- Moya, E. (2016). Una propuesta de aula inclusiva. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(1), 246-266.
- Murillo, J. y Krichensky, G. (2015). Mejora de la escuela. Medio siglo de lecciones aprendidas. *1*(13), 69-102.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrados*, 29(2), 83-111.
- Portilla, M. y Rojas, A. y. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia, investigación e innovación*, 3(3).

- Seade, C., Vélez-Calvo, X. y Peñaherrera, M. (2016). *Efectos de la sensibilización sobre inclusión en la forma como esta es percibida por los padres de familia de un centro de educación inicial, en Cuenca – Ecuador*, 6-25.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-42.
- Solórzano, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*. 17(1),89-103.
- Suárez, A. (2017). Experiencia del modelo educativo inclusivo, barreras y facilitadores: estudio de caso. *Memorias del II Congreso de Ciencia, Sociedad e Investigación Universitaria*. 3-7.
- Triana, A. y Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y silencios: Revista latinoamericana en educación*, 23-41.
- Trucco, D. (2014). *Educación y Desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, 5-28.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*, 6-49.
- UNESCO. (2008). “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia Internacional de Educación, 48° reunión.
- Valenciano, G. y Soriano, O. (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: Una experiencia compartida. En M. Sarto, *Aspectos de una educación Inclusiva*, Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Universitaria, 3-24.
- Velásquez, Y., Quinceno, E. y Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 16(3).
- Velez-Calvo, X., Tárraga, R., Fernández, M., Pastor, G., y Peñaherrera, M. (2018). El index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. *Memorias del VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana*.
- Yadarola, M., Lambertucci, V. y Sesto, C. (2018). El bullying como barrera a la inclusión en la escuela primaria de gestión estatal. *Anuario digital de investigación educativa*, 777-795.