

Culturas, políticas y prácticas inclusivas: estudio de caso aplicando el *index for inclusion*

Laura Beatriz Muevecela Quiroz¹
laurybe5@es.uazuay.edu.ec

Julia Isabel Avecillas Almeida²
javecillas@uazuay.edu.ec

Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

Recibido: Octubre, 2019
Aceptado: Mayo, 2019

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 claves: Index For inclusion, cultura inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas

¹ Magíster en Educación Básica e Inclusiva. Licenciada en Lengua y Literatura. Doctora en Ciencias de la Educación - Investigación Educativa. Se ha desempeñado como docente y directivo de Centros de Educación Básica y Bachillerato. Supervisora provincial de Educación en el Azuay-Ecuador.

² Docente titular de la Universidad del Azuay. Candidata a Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad de Rosario, Argentina. Magíster en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina, Simón Bolívar. Ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales.

Inclusive cultures, policies and practices: a case study from the application of the *Index for inclusion*

Laura Beatriz Muevecela Quiroz
laurybe5@es.uazuay.edu.ec

Julia Isabel Avecillas Almeida
javecillas@uazuay.edu.ec

Universidad del Azuay
Cuenca-Ecuador

Received: October, 2019
Accepted: May, 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.

1. Introducción

La educación inclusiva es un principio rector que permite reforzar el desarrollo de una educación sostenible (UNESCO, 2018) otorgando accesibilidad de oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos. Además, reconoce que la diversidad es una propiedad connatural de la experiencia humana (Ocampo, 2014). La educación inclusiva es un derecho que se fundamenta en el respeto de las diferencias, la cooperación y 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).

Por tanto, es una aspiración de todos los sistemas educativos, pues pretende contribuir a la transformación de nuestra sociedad en un escenario más justo, democrático y solidario. Además, que atienda a las necesidades de todos, incluyendo los grupos más vulnerables, sin ningún tipo de segregación y mitigando las barreras de participación plena de todas las personas, a partir del respeto de su condición social, cultura, capacidad o interés (Echeita, 2008, 2013; Moya, 2016).

En América Latina, las Reformas Educativas, cuyo auge inicia en la década de los noventas, asumen discursivamente este enfoque, 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).

Por tanto, es una obligación de toda comunidad educativa, tomar acciones emergentes que permitan 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 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.

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

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 Inclusion*, demostró la influencia positiva de la sensibilización sobre la educación inclusiva en las actitudes.

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

2.1 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 (Portilla y Rojas, 2014).

2.2 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.

Para la investigación se delimitaron tres grupos focales constituidos por 8 estudiantes, 6 docentes y 8 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.

2.3 Procedimiento

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

Fase 1: Definición del escenario de reflexión y planificación. En este primer momento, una vez que se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, se explicó, en una sesión por grupo, el funcionamiento del *Index For Inclusion*. Se socializó la secuencia de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas, que constan en el instrumento, su funcionalidad y el enfoque de la investigación.

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. Producto de las reflexiones y barreras 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.

2.4 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, Tárraga, Fernández, Pastor y Peñaherrera, 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.

Además se utilizó una matriz para selección de preguntas, registro de observación actitudinal, matriz de transcripción exhaustiva de las grabaciones de los grupos focales sobre las reflexiones y toma de decisiones, matriz de síntesis de toma de decisiones por prioridad, matriz de planificación institucional, matriz de síntesis de análisis temático

2.5 Método de interpretación de datos

Se realizó un análisis temático, 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

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.

En el análisis exhaustivo de las tres dimensiones, se pudieron sintetizar los resultados de las tres categorías, a partir de un análisis de las principales barreras y toma de decisiones relevantes para establecer medidas de acciones que promuevan a una mejora inclusiva en el centro educativo.

Tabla 1

Barreas y toma de decisiones

Barreras	Toma de decisiones
Bullying.	Sensibilización mediante proyectos pedagógicos. Capacitación a docentes, representantes y víctimas.
Limitada planta docente y deficiente formación en prácticas inclusivas.	Incrementar la planta docente y promover a la capacitación de los docentes mediante proyectos de vinculación.
Necesidad de gestionar vinculación con la comunidad.	Generación de convenios con universidades locales.
Deficiente participación de los representantes.	Proyectos sociales, deportivos y pedagógicos que promuevan la colaboración.

Arquitectónicas: necesidad de Mejora en la infraestructura.

mejorar la infraestructura en atención
a las NEE.

Aprendizajes poco significativos para Gestión para implementar el bachillerato
la práctica. Necesidad de técnico o artesanal alternativos.

aprendizajes pragmáticos, útiles en lo
laboral.

Comunicación asertiva entre pares, Generar proyectos pedagógicos para
docentes y estudiantes; y promover a una comunicación asertiva.
representantes y estudiantes.

Barreras sociales. Creación de proyectos de apoyo
estudiantil como becas.

Fuente: Muevecela y Avecillas, 2019

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 correlación con la comunidad externa al centro educativo, los tres grupos refirieron sentir acciones excluyentes y discriminadoras de la sociedad. De esta manera, se identificaron barreras inclusivas que requieren toma de decisiones para erradicarlas.

4.1 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 (2018) en el que se reportaron un índice alto de estudiantes que manifestaron que en sus escuelas se producen maltrato e intimidación (Yadarola, Lambertucci y Sesto, 2018).

4.2 Limitada planta docente y deficiente formación en prácticas inclusivas

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 del 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 un manejo inadecuado de recursos, poca motivación a los estudiantes y poca diversidad metodológica (Velásquez, Quinceno y Tamayo-Agudelo, 2016).

4.3 Limitada vinculación con la comunidad

La inclusión efectiva se logra gracias a la vinculación de la escuela con la comunidad (Mingorance y Estebaranz, 2009). Así, la inclusión debe lograrse en correlación con una comunidad de aprendizaje y su proximidad con el contexto social es trascendente 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 en solicitar, frente a las 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, Giné y Echeita, 2016). Se trata entonces de gestionar, de construir políticas insitucionales, 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.

4.4 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).

4.5 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. 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.

4.6 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, 2007; 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).

4.7 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. La comunicación entre los diferentes miembros de una comunidad educativa facilita la reflexión y las acciones conjuntas que mejoran las relaciones interpersonales, el autodomínio y las prácticas inclusivas (Martínez-Figueroa et al., 2015).

4.8 Barreras sociales

Las desigualdades son la base de las 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, de lugar de procedencia, edad, situación socio-económica, entre otras. La equidad y la inclusión son los desafíos de la escuela de hoy (Blanco, 2006). El trabajo de la escuela inclusiva inicia en las prácticas de aula pero se expande hacia la familia y por ende, a sus efectos en la sociedad; así 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.

4.9 De las barreras a la toma de decisiones

Desarrollar la inclusión supone reducir todas las formas de exclusión. A su vez, 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 sobre prácticas inclusivas, a todos los grupos de la comunidad educativa: docentes, alumnos y representantes; implementación de proyectos de vinculación a la comunidad con universidades locales, que permitan el acceso a esa capacitación y sensibilización, así como proyectos de servicio social que promuevan

el compromiso con los otros; 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.

Referencias

- 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.
- 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*, 38(1), 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. Santiago de Chile: Unesco.

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Santiago de Chile: Unesco.

Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. UK: CSIE

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & 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*, 10(1), 5-19.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la educación inclusiva. *Páginas de educación*, 6(1), 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*, 10(1), 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), 898-922.
- Céspedes, I., y Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 179-198.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007). El constructivismo en el aula. DF México: Colofón.
- Darretxe, L., Goixotxea, J., y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del país Vasco. *Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación*, 13(2), 1-30.
- 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*, 1, 170-153.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de las 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*, 3(1), 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). Voz y quebranto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 8-18.

Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión educativa. De nuevo. Voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

Ferrer, R., Rambla, X., Tarambini, A., y Verger, A. (2008). *Perspectivas*, 38(1), 65-76.

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.

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*, 9(16), 29-50.

Linares-García, J., Hernández-Quirama, A., y Roja, H. (2017). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. *Civilizar: Ciencias sociales y Humanas*, 18(35), 115-128.

- Martínez, S. (2014). Bullying: violencia humana en la escuela. *Revista Digital Universitaria*, 15(1), 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. *Perspectivas*, 38(1), 1-3.
- Melo, P. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del Proyecto de Integración Escolar Municipal de Chile. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 10(2), 147-164.
- Mingorance, P., y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Campo abierto*, 9, 179-199.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, (353), 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(2), 86-100.

- 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. Cuenca: Universidad del Azuay.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Suárez, A. (2017). Experiencia del modelo educativo inclusivo, barreras y facilitadores: estudio de caso. *Memorias del II Congreso de Ciencia, Sociedad e Investigación Universitaria*. PUCE, Ecuador.
- 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*, 5(1), 23-41.
- Trucco, D. (2014). Educación y Desigualdad en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Valenciano, G., y Soriano, O. (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: Una experiencia compartida. En M. Sarto, *Aspectos de una educación Inclusiva*, 13-24. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Universitaria.

- Velásquez, Y., Quinceno, E., y Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 16(3), 1-35.
- Velez-Calvo, X., Tárraga, R., Fernández, M., Pastor, G., & 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*, Universidad de la Plata: Argentina.
- Yadarola, M., Lambertucci, V., & Sesto, C. (2018). El bullying como barrera a la inclusión en la escuela primaria de gestión estatal. *Anuario digital de investigación educativa*. (1), 777-795.