

POSGRADOS

Maestría en

**EDUCACIÓN ESPECIAL, MENCIÓN
EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD MÚLTIPLE**

RPC-SO-28-NO.450-2019

Opción de Titulación:
Informes de investigación

Tema:
“DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE
INCLUSIÓN EDUCATIVA
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN
LA UNIDAD EDUCATIVA
“SAN FRANCISCO” EN CUENCA”

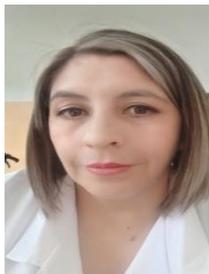
Autora:
Ruth Luzmila Rodríguez Segarra

Directora:
Isabel Catalina Flores Sisalima

Cuenca - Ecuador

2024

Autor:



Ruth Luzmila Rodríguez Segarra

Licenciada en Tecnologías de Estimulación Temprana en Salud.
Psicóloga Clínica.

Candidata a Magíster en Educación Especial Mención Educación de las Personas con Discapacidad Múltiple por la Universidad Politécnica Salesiana – Sede Cuenca.

rrodriguez4@est.ups.edu.ec

Dirigido por:



Isabel Catalina Flores Sisalima

Licenciada en Psicología Educativa en la Especialización de Educación Temprana.

Licenciada en Psicología Educativa en la Especialización de Orientación Profesional.

Magister en Psicoterapia del Niño y la Familia. Magister en Evaluación e Intervención Psicoeducativa

iflores@ups.edu.ec

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra para fines comerciales, sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Se permite la libre difusión de este texto con fines académicos investigativos por cualquier medio, con la debida notificación a los autores.

DERECHOS RESERVADOS

2024 © Universidad Politécnica Salesiana.

CUENCA– ECUADOR – SUDAMÉRICA

Ruth Luzmila Rodríguez Segarra

“Diagnóstico del proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad en la Unidad Educativa “San Francisco” en Cuenca”

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de titulación en primer lugar a Dios por la vida, la salud de mis seres queridos y por ser la luz que guía mi camino.

A mi hijo “Josué David” que es el motor de mi vida, el amor e impulso por su paciencia y compañía.

A mis padres Gerardo y María por educarme en valores de trabajo, persistencia, de humildad y humanidad, siendo el apoyo y amor constante, gracias sin su soporte no hubiera podido alcanzar esta meta.

A mis hermanos gracias por creer en mí, en las decisiones que tomo y demostrarme que todo es posible si se trabaja con esmero.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento a mi hermano Wilson Gustavo, quien ha sido fuente de inspiración desde la infancia, enseñándome que las diferencias no existen cuando miras al corazón, gracias porque con tu persistencia y autodeterminación has logrado muchas metas y en el camino me has enseñado a luchar por mis sueños.

A mi tutora Isabel Flores porque con su comprensión y cariño me ha guiado y acompañado de la mejor manera desde el inicio de este proyecto demostrando profesionalismo e interés.

Tabla de Contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 8 |
| Abstract | 9 |
| 1. Introducción..... | 10 |
| 2. Determinación del problema | 11 |
| 2.1 Determinación de los problemas específicos | 11 |
| 2.2 Descripción del problema | 11 |
| 3. Marco Teórico Referencial..... | 14 |
| 3.1 Conceptualización de inclusión..... | 15 |
| 3.2 Enfoque de la Educación inclusiva | 16 |
| 3.3 Inclusión educativa en el marco legislativo internacional | 17 |
| 3.4 Inclusión Educativa en el marco legislativo ecuatoriano | 18 |
| 3.5 El proceso de inclusión educativa en el Ecuador | 19 |
| 3.6 <i>Index for inclusion</i> | 20 |
| 3.7 Dimensiones del <i>Index for inclusion</i> | 21 |
| 3.8 Barreras para el aprendizaje y la participación..... | 22 |
| 3.9 Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación | 23 |
| 3.10 <i>Index for inclusion</i> en el contexto educativo chileno | 25 |
| 3.11 <i>Index for inclusion</i> aplicado en las instituciones educativas de Cuenca..... | 26 |
| 4 Materiales y Metodología | 26 |
| 4.1 Enfoque de investigación..... | 26 |
| 4.2 Tipo de alcance | 27 |
| 4.3 Diseño de la investigación | 27 |
| 4.4 Población y muestra de estudio..... | 28 |
| 4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 28 |
| 5. Resultados y discusión | 29 |

| | |
|---|----|
| 5.1 Dimensión A: Crear culturas inclusivas | 30 |
| 5.2 Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas | 32 |
| 5.3 Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas..... | 34 |
| 6. Discusión y resultados..... | 36 |
| 7. Conclusiones..... | 38 |
| 8. Referencias | 40 |

“DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIDAD EDUCATIVA “SAN FRANCISCO” EN CUENCA”

Autor:

Ruth Luzmila Rodríguez Segarra

Resumen

El presente estudio tuvo como finalidad diagnosticar el nivel de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual y física de la Unidad Educativa San Francisco, ubicada en Cuenca. Para ello, se emplearon los instrumentos de la Guía para la Inclusión Educativa “*Index for inclusion*”, distribuidas en tres dimensiones clave: A) desarrollo de culturas inclusivas, B) formulación de políticas inclusivas y C) fomento de prácticas inclusivas. La investigación, de carácter cualitativo, incluyó a docentes, personal administrativo, estudiantes con y sin discapacidad, así como a sus padres, todos pertenecientes a la Unidad Educativa San Francisco. Los hallazgos destacaron una percepción mayormente positiva en la dimensión A, lo que sugiere una implementación efectiva de culturas inclusivas que benefician a la población educativa. Estos resultados evidencian un ambiente equitativo donde prevalece la aceptación y el respeto por la diversidad. En la dimensión B, se identificó un progreso notable en la instauración de políticas inclusivas, evidenciado por directrices claras de respeto a la diversidad y equidad, que se ha fortalecido a través de talleres prácticos y la participación activa de la comunidad educativa. La dimensión C reveló la adopción de prácticas educativas inclusivas, caracterizadas por estrategias pedagógicas personalizadas y soporte dirigido a los estudiantes con discapacidad. En conclusión, los resultados establecen que la Unidad Educativa San Francisco de Cuenca está comprometida con la inclusión educativa; ya que se han logrado avances significativos, sin embargo, es esencial mantener una revisión constante y realizar adaptaciones necesarias para asegurar una inclusión genuina y efectiva.

Palabras clave: guía de inclusión, inclusión educativa, equidad, diversidad, discapacidad, políticas inclusivas, culturas inclusivas.

Abstract

The present study aimed to diagnose the level of educative inclusion in students with disabilities at Unidad Educativa San Francisco in Cuenca. Therefore, it was used of the Guide for Educational Inclusion “Index for Inclusion” divided into three key dimensions: A) development of inclusive cultures, B) formulation of inclusive politics, and C) fostering inclusive practices. This qualitative research included teachers, administrative staff, students with and without disabilities, as well as their parents, all of these participants are from Unidad Educativa San Francisco. The findings emphasized mostly positive perceptions in dimension A, which suggest an effective implementation of inclusive cultures that benefit the educational population. These results show an equitable environment where acceptance and respect prevail in diversity. In dimension B, notable progress in the establishment of inclusive politics was identified. It showed clear guidelines of respect for diversity and equity that have strengthened through practical workshops and active participation of the educational community. Dimension C revealed the adoption of inclusive educative practices, characterized by personalized pedagogical strategies and targeted support for students with disabilities. In conclusion, the results establish that Unidad Educativa San Francisco is committed to inclusive education. Even though it has reached significant progress, it is essential to keep a constant revision and develop necessary adjustments to guarantee real and effective inclusion.

Keywords: inclusion guide, educative inclusion, equity, diversity, disability, inclusive politics, inclusive cultures.

1. Introducción

Analizar los procesos de inclusión educativa llevados a cabo dentro de la Unidad Educativa “San Francisco” de la ciudad de Cuenca, tiene la finalidad de identificar cómo se desarrolla la atención a los estudiantes con discapacidad de la institución, a través de la definición de políticas públicas, así como la descripción de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes a través de la planificación microcurricular y las estrategias metodológicas implementadas dentro del aula, también se caracterizó la cultura inclusiva evaluando la participación y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad.

La presente investigación educativa establece los resultados de las variables antes mencionadas, partiendo de la educación inclusiva, lo cual permite brindar respuestas oportunas a la diversidad dentro del aula, sobre todo entender que la discapacidad no debe ser abordada desde el déficit, sino todo lo contrario, crear planes, programas y estrategias que disminuyan las barreras para el aprendizaje y la participación.

Abordando la Dimensión A, se identificó que la institución educativa no siempre trabaja de manera articulada con la comunidad educativa, la ausencia de espacios de diálogo o trabajo en equipo provocan que cada docente labore de forma aislada. En la Dimensión B, la política institucional es efectiva, permitiría reivindicar los derechos de la población con discapacidad, sin embargo, la problemática radica en cómo se efectiviza esa normativa dentro de la escuela, porque muchos profesionales desconocen la ley dentro del plantel. Al analizar la Dimensión C se percibe que los padres de familia tienen la percepción que sus hijos en condición de discapacidad no reciban una educación de calidad.

Finalmente, las prácticas inclusivas aún no alcanzan un porcentaje adecuado, puesto que se mantienen procesos de exclusión entre estudiantes con y sin discapacidad, nuevamente esto se debe a la falta de espacios de capacitación.

2. Determinación del Problema

2.1 Formulación del problema general

- ¿Cómo analizar los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en la Unidad Educativa San Francisco de la ciudad de Cuenca?

2.2 Formulación de los problemas específicos

- ¿Cuáles son las principales políticas que implementa la Unidad Educativa San Francisco de la ciudad de Cuenca para incluir a los estudiantes con discapacidad?
- ¿Qué estrategias metodológicas aplican los docentes de la Unidad Educativa San Francisco de la ciudad de Cuenca para desarrollar prácticas inclusivas de atención estudiantes con discapacidad?
- ¿La cultura inclusiva de la Unidad Educativa San Francisco de la ciudad de Cuenca responde a los criterios establecidos en el “*Index for inclusion*”?

2.3 Descripción del problema

Según los datos del Registro Nacional de Discapacidad (2023), en Ecuador existe un total de 480.776 personas con discapacidad, es decir, el 2.6 % del número total de personas en el país. Del número antes mencionado, el 44,87% representa a la población con discapacidad física, el 23,35% a discapacidad intelectual, el 12,93% a discapacidad auditiva, el 11,54% a discapacidad visual, el 6,17% a discapacidad psicosocial y el 1,15% a discapacidad del lenguaje.



Fuente: (Registro Nacional de Discapacidad, 2023)

Por lo antes mencionado, se evidencia que a nivel nacional existe un número amplio de personas con discapacidad, las mismas que cuentan con un respaldo jurídico, el cual se encuentra enmarcado en la Constitución de la República, y garantiza su inclusión plena

en los ámbitos educativos, políticos, sociales y culturales, sin embargo, aunque las personas con discapacidad cuentan con derechos a lo largo de su vida, en las instituciones educativas existe poco conocimiento acerca de los valores y las políticas inclusiva para acoger a la diversidad en el ambiente escolar, más aún cuando se trata de personas con necesidades educativas específicas, sean estas asociadas o no a la discapacidad (Dávila et al.,2021).

En segundo lugar, dicha problemática trae consigo que la institución carezca de medidas adecuadas para fomentar la inclusión y enfrentar los desafíos existentes. Esto puede presentarse a través de barreras de accesibilidad, participación y comunicación para los estudiantes con discapacidad y limitar su acceso a una educación equitativa (Hgwaru y Dreyer, 2021).

En tercer lugar, puede generarse una falta de comprensión y sensibilización acerca de las necesidades y derechos de las personas con discapacidad, lo que puede perpetuar actitudes y prácticas excluyentes. A su vez, la falta de formación en estrategias de educación para la diversidad, derivan en una alta probabilidad para que los estudiantes con discapacidad sean segregados o excluidos del sistema educativo, limitando sus oportunidades de desarrollo académico, social y personal, y perpetuar la discriminación hacia las personas con discapacidad. (Cobeñas, 2020).

La Unidad Educativa San Francisco de la parroquia Gil Ramírez Dávalos, pertenece al cantón Cuenca, provincia del Azuay, perteneciente a Zona 6, geográficamente se encuentra ubicada en el área urbano, su modalidad es presencial en jornada matutina y vespertina, es de sostenimiento fiscal y oferta los niveles de inicial, educación básica y bachillerato. Esta institución tiene un total de 18 estudiantes con discapacidad, por esta razón, es de suma pertinencia académica analizar los procesos de educación inclusiva llevados a cabo en este centro escolar, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la metodología implementada por los docentes.

Asimismo, la Unidad Educativa San Francisco cuenta con dos profesionales que forman parte del Departamento de Consejería Estudiantil, profesionales que no son suficientes para abordar los casos de necesidades educativas específicas asociados y no asociados a la discapacidad, puesto que no todos cuentan con una evaluación psicopedagógica, así mismo, los docentes requieren de capacitaciones constantes en

temáticas de diversificación curricular, diseño universal para el aprendizaje, atención a la diversidad, “*Index for inclusion*”, entre otros, y esto requiere de un trabajo articulado entre toda la comunidad educativa.

Por esta razón, mediante la ejecución del presente trabajo de investigación, se podrán analizar la cultura, políticas y prácticas inclusivas llevadas a cabo dentro de la Unidad Educativa San Francisco de la ciudad de Cuenca, con el objetivo de reivindicar los derechos de los estudiantes con discapacidad, fomentando así un entorno educativo inclusivo y equitativo para todos los estudiantes. Finalmente, la sensibilización y concientización en la comunidad escolar serán aspectos fundamentales que se alcanzarán por medio de este estudio, lo que generará una mayor comprensión sobre la importancia de la inclusión educativa y los derechos de las personas con discapacidad.

3. Marco teórico referencial

3.1 Conceptualización de inclusión

Martínez (2021), manifiesta que la inclusión es un principio pedagógico que requiere atención y visibilización por parte del Estado y la sociedad, puesto que la mayor problemática en el sistema educativo es que las escuelas y colegios aún mantienen metodologías de homogenización, en donde todos los estudiantes tengan un mismo rendimiento o una misma forma de aprender, aunque ha existido preocupación por estas prácticas, muy poco se hace a favor de la inclusión educativa, un claro ejemplo es que en la actualidad existen escuelas o colegios que toman exámenes de admisión o solicitan cierto tipo de diagnósticos para continuar con el proceso de matrícula.

Para que un proceso de inclusión sea efectivo debe analizarse la relación entre la comunidad educativa, sobre todo en la interacción entre docente-alumno, puesto que si los estudiantes no se encuentran motivados para asistir a la escuela, será mucho más difícil para los maestros generar estrategias que mantengan la atención o concentración por períodos largos, así mismo, se recomienda evitar la desconexión entre padres de familia y la escuela, ellos deben estar involucrados en el día a día de sus hijos, esto se logra a través de talleres de escuelas para padres o sistemas de apoyo comunitario (Rodríguez et al., 2022).

Paz (2020), afirma que la educación inclusiva, es una prioridad dentro del sistema educativo, y su cumplimiento se encuentra garantizado en la constitución, a continuación, la autora detalla los objetivos que pueden aplicarse dentro de la escuela o colegios, ya sea en su código de convivencia o normativa institucional:

- La institución deberá garantizar el acceso para todos los estudiantes, independientemente de sus características, lugar de residencia, condiciones socioeconómicas o si presentan algún tipo de necesidad educativa específica.
- El aula de clase es el lugar para promover valores inclusivos y de respeto a las diferencias, el docente es el profesional encargado de guiar la práctica pedagógica, pero también de fomentar espacios donde los niños y niñas se sientan seguros, libres y acogidos.

- La calidad de la educación debe ser analizada desde diversos enfoques y parámetros, no todo es cuantitativo, o la nota no es esencial para garantizar la adquisición de una destreza, el aprendizaje debe ser holístico.
- Mallas curriculares enfocadas en el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y comunicacionales, esto permite a los estudiantes expresar sus ideas y sentimientos y prevenir casos como el bullying y la exclusión.
- Colaboración entre toda la comunidad educativa, en muchos casos, es el docente al que se le asigna la tarea de articular el trabajo con otros actores, sin embargo, es necesario que las tareas sean divididas de forma equitativa, esto permitirá mantener la motivación a lo largo del año lectivo.

Así mismo, a lo antes mencionado, debe recalcar que uno de los principios de la educación inclusiva es la equidad, entendiéndose que cada estudiante ha pasado por una experiencia pedagógica y de vida diferente, quizá algunos requieran mayor o menor apoyo en el acceso a los aprendizajes, la equidad garantiza la mejora de la calidad educativa, también posibilita el desarrollo de las habilidades y destrezas de los estudiantes, en este aspecto, debe recalcar que la inclusión no es un enfoque exclusivo de la discapacidad, sino de todo aquel que requiera un apoyo permanente o intermitente. (Martínez, 2021).

Núñez (2019), explica que las instituciones educativas deben estar organizadas de tal manera que promuevan el bienestar físico y emocional de los estudiantes, atendiendo a toda la población y potenciando sus habilidades, esto se logra cambiando la forma de mirar a la educación, invirtiendo en recursos, materiales, capacitando a los docentes e interactuando de forma continua con los padres de familia, puesto que cada actor de la comunidad educativa es igual de importante que el otro, funcionan como un engranaje, nuevamente se recalca que es el docente el profesional encargado de posibilitar el funcionamiento adecuado.

La inclusión no se desarrolla solamente en el aula de clase, sino también en el patio de la escuela, en la hora del receso o al momento de compartir alimentos, se puede poner en marcha estrategias como "recreo inclusivo", la cual se caracteriza por realizar actividades, juegos, dinámicas para que los niños y niñas no solamente se conozcan, sino aprendan a identificar cuando alguien está solo y lo motiven a integrarse al grupo, puesto que muchos

estudiantes con discapacidad suelen jugar solos o presentar dificultades para adaptarse socialmente (Vázquez et al., 2021).

3.2 Enfoque de la inclusión educativa

Castillo (2021), explica que todas las instituciones educativas se acogen a lo normativa legal implementada por el Ministerio de Educación a nivel nacional, sin embargo, las dificultades se ven evidenciadas en cómo se aplica esta política en territorio, por tanto, se han identificado diversas problemáticas entre las cuales están: ausencia de capacitación docente en temáticas de atención a la diversidad, limitada comunicación entre la escuela y los padres de familia, relaciones verticales de trabajo entre autoridad institucional y docentes, ausencia de vinculación de la escuela con actores externos que forman parte de la comunidad educativa.

Para que una institución educativa implemente procesos de inclusión deberá seguir algunas estrategias de trabajo articulado con la comunidad, Bonilla del Río y Sánchez (2022) detallan las siguientes acciones:

- Apoyo entre pares: Esto es fundamental, puesto que es la base del trabajo cooperativo, estas estrategias también permiten afianzar y fortalecer la autonomía e independencia de los estudiantes, también podrán ser conscientes de sus fortalezas y debilidades y solicitarán apoyo cuando lo requieran.
- Apoyo entre profesores: Generar actividades de trabajo entre maestros es muy positivo, puesto que no todos tienen la misma formación académica, pueden compartir ideas o metodología empleada dentro de sus aulas y que está dando resultado, así mismo, se pueden llegar a acuerdos para implementarlos dentro de la planificación microcurricular o para diversificar el currículo.
- Trabajar por ambientes de aprendizaje: De esta manera los estudiantes se sentirán mayormente motivados durante las clases, recurrir a ambientes físicos, virtuales, formales y no formales permitirá que los alumnos puedan trabajar desde los sentidos y aprendan a través de la práctica.

Con la información antes mencionada, surgen varios elementos que convierten a una institución en un espacio inclusivo, entre algunas de ellas se destaca la implementación de políticas o normas institucionales que respondan a la necesidad de la población, que

garanticen el libre acceso a la escuela, que su plan de estudios o malla curricular sea flexible, así mismo, en el ámbito docente se busca que estos profesionales cuenten con espacios de capacitación y motivación, en cuanto al acceso la institución deberá contar con espacios físicos accesibles, tecnologías de asistencia, y contar con la participación de la comunidad y la familia (Ramírez, 2020).

3.3 Inclusión educativa en el marco legislativo internacional

Los procesos de inclusión educativa inician por las reformas y normativas legales implementadas en cada país, de esta manera, se garantiza el acceso a la educación, mismo que se encuentra enmarcado en los derechos universales (Moschetti et al., 2019).

A nivel internacional se han ratificado acuerdos y normativas internacionales para reducir y eliminar cualquier forma de discriminación contra las personas con discapacidad, Dávila et al. (2021), mencionan algunos eventos que se han enfocado en este aspecto:

Tabla 1

Fechas clave en la promoción de la inclusión educativa

| Año | Evento/Convención | Descripción |
|------|---|--|
| 1959 | Convención de los Derechos del Niño | Subrayó la importancia de asegurar igualdad de oportunidades y condiciones para todos los niños. |
| 1960 | Convención de la UNESCO | Reafirmó los derechos humanos y la necesidad de erradicar la exclusión en el ámbito educativo. |
| 1990 | Informe Jomtien de la UNESCO | Destacó la importancia de la educación para todos y el compromiso de los gobiernos para lograrla. |
| 1994 | Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) | Organizaciones internacionales y representantes de gobiernos se reunieron para discutir políticas y cambios que promovieran la educación inclusiva y previnieran la discriminación (UNESCO, 2021). |
| 2000 | Marco de Acción de Dakar | Estableció metas para lograr la educación para todos y mejorar la calidad de la educación. |
| 2006 | Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad | Marcó un hito en la lucha por la inclusión educativa, estableciendo derechos específicos para las personas con discapacidad. |
| 2008 | Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad | Reafirmó el compromiso internacional con la inclusión y estableció directrices para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación. |
| 2015 | Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) | Incluyeron el objetivo de lograr una educación inclusiva y equitativa para todos. |

2020 Pandemia de COVID-19

La crisis sanitaria puso de manifiesto la necesidad de adaptar los sistemas educativos para garantizar el acceso y la continuidad del aprendizaje inclusivo.

Fuente: (Dávila, Naya y Lauzurika, 2021)

3.4 Inclusión educativa en el marco legislativo ecuatoriano

González et al. (2021), explican que el sistema educativo nacional, a través de la Reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) busca reivindicar los derechos de las personas con discapacidad, así como establecer lineamientos de respuesta oportuna para los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE), los autores analizan la normativa que respalda a estos grupos prioritarios, misma que se describe a continuación:

Artículo 10: Los docentes de las instituciones de educación ordinaria y especializada deberán garantizar la flexibilización curricular, la misma que se centrará en adaptaciones curriculares, metodologías de atención a la diversidad y contextualización pedagógica, garantizando respuestas oportunas y viables a las diferencias individuales.

Artículo 157: Las instituciones educativas a nivel nacional tendrán como principio la accesibilidad universal, este artículo no solamente hace referencia al acceso físico, sino a la metodología, los procesos de enseñanza aprendizaje, así como a la interacción entre toda la comunidad educativa, tomando en cuenta el desarrollo integral del alumno.

Artículo 158: Son necesidades educativas específicas aquellas que requieren apoyo o adaptaciones educativas de manera temporal o permanente, con el objetivo de eliminar cualquier tipo de barrera de acceso al aprendizaje, las NEE se dividen en asociadas y no asociadas a la discapacidad.

Artículo 162: En su literal a, explica que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas se aplicara en las instituciones fiscales, fiscomisionales, particulares o municipales, en todos los niveles y modalidades, por tanto, los niños y niñas a partir de los 3 años de edad podrán acceder al sistema educativo nacional.

Artículo 156: Las instituciones educativas deberán activar mecanismos y protocolos de atención a estudiantes en condición de vulnerabilidad, entre los cuales se especifica la

migración, discapacidad, movilidad humana, mendicidad, menores de edad en condición de embarazo, maternidad o paternidad, enfermedades catastróficas y rezago educativo.

3.5 El proceso de inclusión educativa en el Ecuador

El proceso de inclusión educativa en Ecuador ha experimentado avances significativos en los últimos años sin embargo aún hay mucho por hacer por la educación inclusiva (Serrano et al., 2019). Uno de los aportes relevantes en este campo es el enfoque de la Educación Inclusiva basado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 (Arcos et al., 2023). Según Cevallos y Carrasco (2019), esta ley establece el derecho de todas las personas a recibir una educación inclusiva, equitativa y de calidad, reconociendo la diversidad como un valor fundamental en el sistema educativo ecuatoriano.

Además, autores como Valdiviezo y Rojas (2018) resaltan el Plan Decenal de Educación 2013-2023 como un aporte importante para promover la inclusión en el sistema educativo ecuatoriano. Este plan enfatiza la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar sus condiciones socioeconómicas, étnicas o de discapacidad. Asimismo, se destaca la importancia de la formación docente en estrategias pedagógicas inclusivas y la implementación de adaptaciones curriculares para atender las necesidades específicas de los estudiantes.

En cuanto a los avances concretos, el Ministerio de Educación de Ecuador ha implementado políticas y programas dirigidos a promover la inclusión educativa. Entre ellos se encuentra el programa "Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad" que busca garantizar el acceso, permanencia y aprendizaje de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular (MINEDUC, 2020). Estas iniciativas reflejan el compromiso del país por construir un sistema educativo inclusivo que valore y respete la diversidad de todos los estudiantes.

Las unidades educativas han abierto sus puertas a la inclusión, sin embargo, es preciso reflexionar acerca del servicio que se brinda, de los recursos y las acciones necesarias para que la inclusión sea efectiva, de esta cuenta, la Guía para la Educación de inclusiva

o el Índice, es una herramienta de fácil manejo que permite la participación de todos los actores educativos en la evaluación y generación de planes de mejora escolar.

En el contexto específico de Cuenca, Muevecela y Avecillas (2020) llevaron a cabo un estudio cualitativo utilizando el “*Index for inclusion*” para interpretar las reflexiones y decisiones de una institución educativa. Se identificaron diversas barreras que interfieren en los procesos inclusivos, lo que enfatiza la necesidad de implementar proyectos de mejora institucional.

Por otro lado, Tárraga et al., (2021) analizaron los indicadores de inclusión en escuelas de Cuenca, comparando las percepciones de directores(as), familias y graduados de titulaciones universitarias de Educación. Los resultados evidenciaron diferencias en la percepción del grado de inclusión entre los grupos, lo que resalta la importancia de abordar los sesgos de percepción en la evaluación de indicadores de inclusión.

En síntesis, las investigaciones referidas en esta revisión bibliográfica proporcionan una base sólida para nuestro estudio sobre inclusión educativa en la Unidad Educativa “San Francisco” en Cuenca. Pese a que existen cercanías en cuanto a los enfoques cualitativos y los desafíos encontrados, también se perciben diferencias significativas en cuanto a la ubicación geográfica y las poblaciones estudiadas. Los ámbitos culturales y sociales distintos en España, México, Chile o Ecuador, pueden incidir en la forma en que se entiende la inclusión educativa. Por ende, es importante considerar tales particularidades al momento de extrapolar los resultados de un estudio a otro.

3.6 Índice for inclusion

Vélez et al. (2018), explican que el “*Index for inclusion*” es un material de análisis, el mismo que está diseñado para orientar a las instituciones educativas y alcanzar objetivos vinculados a la educación inclusiva, construyendo comunidades escolares colaborativas, la utilización de esta guía es decisiva para evaluar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en cada centro escolar, teniendo como prioridad los y las estudiantes, entendiendo que siempre serán diversos, por tanto, no es necesario generar espacios de trabajo o aprendizaje para un grupo específico, que es lo que actualmente sucede en países de América Latina, en donde se subdividen grupos de estudiantes en función de sus capacidades.

El lanzamiento del "*Index for inclusion*" se realizó en el año 2000, en donde países como Noruega, Finlandia, Portugal, Alemania, decidieron implementarlo dentro de sus centros escolares como parte de su política pública, a partir de su traducción algunos países como Chile, El Salvador, España y Cuba también se han acogido a esta guía, con el objetivo de evaluar sus instituciones educativas e identificar problemáticas que no estaban visibilizadas anteriormente, pero que no permiten que los estudiantes pueden desarrollarse o aprender libremente (Abellán y Sáiz, 2020).

América Latina presenta un alto nivel de exclusión, desigualdad, rezago escolar y división social, por tanto, aplicar el "*Index for inclusion*" dentro de las escuelas permitiría reivindicar los derechos de los grupos más vulnerables, puesto que el primer paso para eliminar brechas sociales y económicas es invertir en educación pública, la misma que debe estar caracterizada por brindar acceso a todas las personas, tengan o no alguna condición de discapacidad o necesidad educativa específica (Delgado et al., 2021).

Por lo antes mencionado, Martínez (2021), argumenta que el "*Index for inclusion*" genera un proceso de autoevaluación, en donde cada escuela relaciona tres dimensiones en específico: culturas, políticas y prácticas inclusivas, esto sin duda, conlleva un trabajo en donde la comunidad educativa participa activamente, sin embargo, debe designarse grupo de coordinación, el mismo que trabajará con el personal docente, estudiantes de todos los niveles educativos, consejo estudiantil, padres de familia, y los miembros de la comunidad más cercana.

3.7 Dimensiones del "*Index for inclusion*"

Las dimensiones del "*Index for inclusion*" están organizadas por dimensiones, las cuales contienen secciones e indicadores, los mismos que se reflejan en forma de preguntas, brindando un análisis de la situación actual del centro (Abellán y Sáiz, 2020).

Vélez et al. (2018), manifiestan que este documento, está organizado de tal manera que analice los procesos de inclusión educativa a través de tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, las mismas que se detallan a continuación:

Crear culturas inclusivas: Es considerada la dimensión A, y su objetivo de esta dimensión es crear espacios escolares libres y seguros para todos, los mismos que promoverán estímulos positivos y de trabajo en equipo, esto se encuentra vinculado a implementar valores inclusivos, en donde exista respeto a las diferencias entre estudiantes, profesores y todas las personas que conforman la comunidad educativa. Los principios establecidos en esta dimensión guiarán las decisiones futuras y las actividades propuestas en las otras dimensiones.

Elaborar políticas inclusivas: Hace referencia a la dimensión B, la cual busca asegurar que los procesos inclusivos sean llevados a cabo de forma efectiva dentro de la escuela, garantizando la participación de todos los estudiantes, sin excepción, dentro de esta dimensión se incluyen también a los estudiantes que puedan encontrarse en algún tipo de condición de vulnerabilidad, así mismo, es importante brindar espacios para llegar a acuerdos mutuos, donde se incluya al gobierno estudiantil docentes y autoridades, promoviendo la horizontalidad y el respeto a las ideas.

Desarrollar prácticas inclusivas: Considerada la Dimensión C, en donde se refleja lo establecido en las dimensiones anteriores, es poner en práctica las actividades con enfoque inclusivo, esto será aplicado dentro del aula a través de la metodología implementada por el docente, a través del aprendizaje basado en proyectos y la diversificación curricular, también fuera del aula en las actividades extraescolares o los espacios de receso.

3.8 Barreras para el aprendizaje y la participación

En el marco de la educación inclusiva se utiliza el término "barreras para el aprendizaje y participación", con las siglas BAP, con el único objetivo de generar cambios dentro del sistema educativo, los cuales estarán enfocados en atender a la diversidad existente en el salón de clase, esto permitirá que el trabajo cotidiano realizado por los docentes sea analizado y se puedan realizar modificaciones en la metodología, comunicación con los estudiantes y representantes, así como en toda la practica educativa (Pizarro, 2019).

Haro et al. (2020), explica que BAP es un término empleado en principio por Tony Booth y Mel Ainscow a partir de 1999, también forma parte del "*Index for inclusion*" y funciona como un eje transversal dentro de sus tres dimensiones: culturas, políticas y

prácticas, para que poco a poco las instituciones educativas reduzcan y eliminen prácticas de exclusión, segregación u homogenización, debe mencionarse, que los procesos de educación inclusiva no son exclusivos de la discapacidad, sino que abordan cualquier condición diversa que presenta el ser humano, y que nunca puede ser vista como anormal.

Por lo antes mencionado, si un estudiante, interactúa con un contexto positivo, que se encuentra estructurado adecuadamente, que no se centra en el déficit o en las condiciones personales, sus dificultades para aprender se reducen de manera significativa, garantizando su accesibilidad, participación y comunicación dentro del sistema educativo, mientras que si sucede todo lo contrario, en donde las escuelas solicitan informes diagnósticos o certificaciones de discapacidad o cualquier otra condición, los docentes pueden estar predispuestos a sobrestimar sus capacidades o habilidades, relegándolos a cumplir con lo mínimo establecido curricularmente (Forteza y Moreno, 2019).

Por tanto, las barreras para el aprendizaje y participación son definidas como los elementos que la interacción y participación de los estudiantes dentro del sistema educativo y que por lo general son mucho más visibles con la población en condición de vulnerabilidad. Estas barreras se pueden dar entre pares, en los espacios físicos, en la metodología docente o en las políticas establecidas por la institución educativa, por esta razón, el primer paso es identificar cuáles son las barreras presentes dentro de las instituciones educativas, para que a partir de ellos se emprendan acciones en bienestar de los niños, niñas y adolescentes (Machuca et al., 2022).

3.9 Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación

Sin duda existirá una variación en la clasificación de las BAP, sin embargo, Sandoval et al. (2019), explican que todas están enmarcadas en un mismo aspecto, el cual tomará en cuenta el contexto escolar, las capacidades de los estudiantes, el rol docente, el ámbito social, cultural, la vinculación de la familia con la escuela y la interacción con la comunidad educativa.

Pizarro (2019), establece la siguiente clasificación:

Barreras Políticas: Hace referencia a la normativa implementada por los Ministerios de Educación, así como a las leyes desarrolladas por cada institución educativa a través de sus códigos de convivencia, planes o programas. Un claro ejemplo es que en muchas escuelas se condiciona la matrícula de estudiantes si presentan algún tipo de discapacidad, necesidad educativa específica o condición de vulnerabilidad.

Barreras culturales: Toma en cuenta los procesos educativos llevados a cabo dentro del aula por parte de los maestros, en donde surgen etiquetas como "niños normales" y "niños especiales"; "niños regulares" y "niños de inclusión", utilizar este lenguaje es discriminatorio y promueve la exclusión o segregación, normalizando que el ser diferentes está mal o no es lo correcto.

Barreras Didácticas: Se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde el grupo de estudiantes no desarrolla un trabajo cooperativo, sino que la mayor parte de actividades son individualizadas, dando lugar a planificaciones para una población de estudiantes y otra planificación para estudiantes con discapacidad, la dificultad radica que no todos cuentan con las mismas habilidades o destrezas, generando sentimientos de competencia o inferioridad.

Anaya y Rojas (2022), también han establecido ámbitos de clasificación de las BAP, quienes las agrupa de la siguiente manera:

Barreras Actitudinales: Identifica las prácticas educativas llevadas a cabo por el docente, ya sea por costumbre o por metodología institucional, en donde el estudiante con discapacidad no pertenece al salón de clase o no es competencia del docente, sino del especialista, puesto que se mantiene la idea que el maestro no está lo suficientemente capacitado para desarrollar una planificación diversificada.

Barreras Organizativas: Se refieren a la forma en la que están organizados los grupos de estudiantes y se hace imprescindible el trabajo individualizado, así mismo, analiza las actividades que desarrolla el docente en la institución educativa, la mismas que pueden estar alejadas de la práctica pedagógica y centradas en el área administrativa y de evidencias.

Barreras Sociales: Pone atención a la forma en la que la familia interactúa con la institución educativa y en cómo los procesos metodológicos y educativos incluyen a los representantes dentro de los programas pedagógicos.

Barreras Curriculares: Estas barreras están relacionadas con la metodología utilizada dentro de la planificación microcurricular, si los procesos de evaluación son rígidos o poco adaptables al contexto áulico, también analiza la diversificación curricular y la flexibilidad con el mismo.

3.10 Validación del “Index for inclusion” en el contexto educativo chileno

Castro et al. (2020), manifiesta que en el contexto Chileno la práctica educativa suele estar marcada por la exclusión, el rechazo y el rezago escolar, esto se debe a que los principales actores del ámbito educativo aún desconocen sobre cómo desarrollar prácticas inclusivas, por tal motivo se planteó que este estudio sea de tipo cuantitativo no experimental, para comprobar la validez de los instrumentos de educación inclusiva aplicados dentro de las escuelas o los colegios para lo cual se recurrió al uso del "*Index for inclusion*" de Booth y Ainscow, el mismo que tiene una validez investigativa, la selección de la muestra se realizó en base a un procedimiento aleatorio en donde participaron escuelas municipales, fiscales, fiscomisionales y particulares, dando como resultado que el 70% de instituciones no cumple con lo establecido dentro del index, en el 18% de los casos existe un desconocimiento absoluto de su uso o aplicación, mientras que el 4% se encuentra aplicando este documento, finalmente existe un 8% que tiene pensado aplicarlo a futuro. En el ámbito de culturas inclusivas, se identifica que la mayor parte de centros educativos son considerados seguros, sin embargo, no se evidencia que la comunidad educativa practica y fomenta el desarrollo de valores inclusivos. En cuanto a las políticas inclusivas, aunque la normativa estipulada garantiza atención a la diversidad, no siempre se evidencia el cumplimiento de la misma. Finalmente, en el ámbito de prácticas inclusivas aún hace falta una integración de la dimensión A y la dimensión B, las cuales fortalecerán el trabajo y atención por personas con discapacidad.

3.11 Index for inclusion aplicado en las instituciones educativas de la ciudad de Cuenca

Tárraga et al. (2021) explica que en el estudio denominado "Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores", en primer lugar se analizaron los indicadores de inclusión educativa de las instituciones educativas de la ciudad de Cuenca y se contrastó con la percepción del centro que tenían los representantes, así como directores y docentes de cada una de las escuelas, posteriormente se estableció que son los directivos los que juegan un papel fundamental para promover y poner en prácticas las actividades pedagógicas desde un enfoque inclusivo, en tercer lugar, se comparó cuáles son las metodologías inclusivas planteadas por cada escuela o colegio y cuáles de ellas han dado o están dando resultado. La metodología estuvo centrada en el trabajo con 19 instituciones educativas, como instrumento se utilizó el "index for inclusion" de Booth y Ainscow (2022), aplicando cada una de sus dimensiones, las cuales están divididas en secciones y en indicadores. Como resultado se obtuvo que los directores de los centros no ven que la inclusión sea un proceso complejo de aplicar y que sus políticas están enmarcadas en la LOEI, sin embargo, no siempre cuentan con el número de profesionales adecuados para llevar a cabo este proceso, así mismo, aún hace falta el involucramiento de toda la comunidad educativa.

4. Materiales y metodología

4.1 Enfoque de investigación

El presente proyecto aplicó un proceso de investigación cualitativa, la misma que según Hernández y Mendoza (2019), se caracteriza por ser una ruta conveniente para analizar y comprender los fenómenos que inciden en un espacio o contexto en específico, a través de ejes transversales como las características de la población, el número de personas, así como los patrones y diferencias que sobresalen entre las experiencias identificadas, así como cada uno de sus significados.

A través de este proceso se determinan las prácticas inclusivas que lleva a cabo la Unidad Educativa "San Francisco" de la ciudad de Cuenca, con el fin de renovar y modificar las prácticas llevadas a cabo no solamente dentro del aula, sino también por todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

4.2 Tipo de alcance

El alcance de esta investigación educativa es descriptivo, puesto que puntualiza las características de un grupo poblacional, enfatizando en el "qué" y el "por qué", describiendo las diferentes particularidades analizadas, esto permite recopilar datos que quizá no fueron planteados dentro de la problemática de la investigación (Dávila et al.,2021).

Por tanto, el escenario planteado es la Unidad Educativa San Francisco, siendo esto una oportunidad para fortalecer la atención a la diversidad, ya sea con la identificación de barreras de accesibilidad, participación y comunicación y finalmente plantear las posibles estrategias para reducir esta problemática.

4.3 Diseño de la Investigación

El diseño se planteó siguiendo un proceso inductivo fenomenológico, puesto que las variables identificadas y evaluadas no se pueden operar, así mismo, se parten de procesos de observación del fenómeno, incluyendo análisis y descripción. La finalidad de la investigación acción es buscar la respuesta a problemáticas concretas, para aportar información que oriente la toma de decisiones y de esa forma establecer reformas estructurales, los pilares que fundamentan este diseño es la participación del grupo poblacional a investigar dentro de su entorno cotidiano, así mismo, se debe analizar la conducta de este grupo y cómo influye su reacción con el entorno, finalmente para este tipo de investigación se recomienda la metodología cualitativa (Cobeñas, 2020).

4.4 Población y muestra de estudio

- 15 estudiantes del subnivel de básica media (cuarto, quinto y sexto de básica).
- 19 estudiantes con discapacidad de octavo de básica a tercero de bachillerato.
- 18 estudiantes sin discapacidad de octavo de básica a tercero de bachillerato.
- 24 profesionales docentes, directivos y administrativos de la Unidad Educativa San Francisco.
- 40 padres de familia

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista, observación de campo y los cuestionarios del "Index for inclusion", los cuales se detallan a continuación:

- Cuestionario 1 - indicadores: Aplicado a docentes y directivos de la institución educativa
- Cuestionario 2 - El Centro Escolar de mi hijo: Dirigido a representantes de estudiantes con y sin discapacidad.
- Cuestionario 3 - Mi centro escolar Dirigido a todos los estudiantes, con y sin discapacidad de educación general básica elemental y media
- Cuestionario 4 - Mi colegio: Dirigido a todos los estudiantes, con y sin discapacidad de básica a tercero de bachillerato.
- La comunidad: Se desarrollaron procesos de entrevistas a instituciones cercanas a la Unidad Educativa San Francisco.

Resultados y discusión

La aplicación de los cuestionarios del “Index for inclusion”, así como de los procesos de entrevista en la Unidad Educativa San Francisco, ubicada en Cuenca, tiene como objetivo verificar la implementación de acciones que promuevan el acceso equitativo a la comunicación en un entorno libre de barreras mentales y arquitectónicas. Estas acciones buscan fomentar la participación de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades, sin descuidar sus necesidades educativas (Booth et al., 2011; Tárraga-Mínguez et al., 2021).

Para evaluar las acciones llevadas a cabo por la institución educativa en favor de la inclusión, se aplicaron cuestionarios que abarcaban tres dimensiones subdivididas en secciones: Dimensión A, Creación de Culturas Inclusivas (A.1. Construyendo Comunidad y A.2. Establecer Valores Inclusivos); Dimensión B, Elaborar Políticas Inclusivas (B.1. Desarrollar una Escuela para Todos y B.2. Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad); y Dimensión C, Desarrollar Prácticas Inclusivas (C.1. Orquestar el Proceso de Aprendizaje y C.2. Movilizar Recursos) (Booth et al., 2011).

La información antes mencionada permitió analizar un panorama específico de los procesos de educación inclusiva llevados a cabo dentro de la institución educativa, los datos se describen a través de las tres dimensiones enmarcadas en el “*Index for inclusion*”, los resultados obtenidos son los siguiente:

En la Dimensión A, referente a la creación de culturas inclusivas, se destaca la importancia de garantizar un ambiente escolar seguro y acogedor, que promueva la interacción social y defienda el respeto a la diversidad. Para lograrlo, se enfatiza la formación de valores inclusivos, la implementación de normas de convivencia y la adopción de políticas y reglamentos que respalden una educación inclusiva de calidad (Marchesi & Hernández, 2019).

5.1 Dimensión A: Crear culturas inclusivas

Tabla 1

Instrumento 1 dirigido a docentes, directivos, estudiantes, representantes legales y padres de familia.

| A1. Construyendo Comunidad | |
|--------------------------------------|-----|
| A2. Estableciendo Valores Inclusivos | |
| Respuestas | % |
| De acuerdo | 68 |
| En desacuerdo | 23 |
| Necesito más información | 1 |
| Ni en acuerdo, ni desacuerdo | 7 |
| TOTAL | 100 |

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1 se identifica que el 68% de docentes, directivos, estudiantes y representantes están de acuerdo con que todas las personas que asisten al centro escolar son bienvenidas y no existe diferenciación ni exclusión por parte de ningún miembro de la comunidad educativa, así mismo, una fortaleza es que el equipo puede trabajar de forma articulada priorizando el bienestar de los estudiantes, existe una interacción adecuada y se visibiliza el apoyo entre pares, por tanto, la cooperación y comunicación entre los educadores y las familias es esencial para garantizar la efectividad del proceso inclusivo. Si la institución busca atender a las diferencias del aula, será vital fortalecer estos lazos, promoviendo espacios de diálogo y retroalimentación. En este espacio se identificaron respuestas en donde los estudiantes mencionan que lo que más les gusta es “salir al recreo”; “la forma en la que los trata su maestra”; “Cómo hablan sus profesores”; “compartir con amigos”; “puedo pedir ayuda a los profesores cuando necesito ayuda”; “me gusta que los recreos son separados”; “me gusta estudiar y aprender con mis compañeros”; “me gusta el trato de los profesores y profesoras”; “Me gusta la materia de matemáticas”; “Me gustan los eventos escolares”; “Me gusta el buen aprendizaje que nos dan”.

El 23% de la comunidad educativa está en desacuerdo, puesto que sienten que no existe colaboración por parte del equipo directivo y que padres o tutores no colaboran en las actividades planificadas, por tanto, el centro escolar no es visto como un espacio de atención educativa, así como de apoyo para quien lo necesite, el hecho de que algunos estudiantes mencionen inquietudes sobre la infraestructura y la falta de recursos tecnológicos pone de manifiesto que la inclusión no solo es un asunto de actitudes, sino también de accesibilidad. Registrándose las siguientes respuestas: “Hacen falta charlas

para padres”; “se requiere mayor apoyo para reducir el bullying”; “el espacio físico no siempre es el adecuado”; “se requiere mayor atención por parte de los padres de familia”; “No me gustan las aulas”; “No me gusta que mis compañeros se porten mal”; “no me gusta el bullying”; “me gustaría que mis compañeros ya no insulten”; “quisiera que me ayuden más los maestros”.

El 1% informa que necesita mayor información, debido a que no se encuentran vinculados de forma adecuada a la institución educativa, también evidencia la falta de comunicación con docentes o el equipo directivo, esto permite identificar las necesidades que tiene la Unidad Educativa “San Francisco”, es decir, crear mayores espacios de participación con la comunidad educativa, para llegar a acuerdos y compromisos, reduciendo el nivel de incertidumbre y dudas por parte de los padres, se hace evidente la necesidad de enriquecer la formación y sensibilización sobre discapacidad y diversidad, puesto que es prioritario pasar de la integración a la inclusión, garantizando que todos los estudiantes, sin excepción, puedan acceder, participar y progresar en el currículo. La implementación de talleres y charlas no solo concientizaría a las familias, sino que también fortalecería el compromiso comunitario hacia la inclusión. Esta información se ve reflejada en las siguientes respuestas: *“no siempre existe respeto”; “a veces los maestros no explican”; “a veces los salones son pequeños”; “algunos licenciados son buenos”; “me gustaría aprender más con mis maestros”; “no todos los compañeros comparten sus cosas”; “a veces no se controla la disciplina”; “a veces no me ayudan los profesores”.*

El 7% no está de acuerdo ni en desacuerdo, nuevamente se identifica que existe desconocimiento de los procesos de educación inclusiva llevados a cabo dentro de la Unidad Educativa “San Francisco”, por esta razón, es de suma importancia que se priorice una mayor participación de todos, establecer grupos de trabajo entre pares, padres de familia, docentes, analizando las características y necesidades de cada grupo y priorizar las posibles respuestas de atención que son emergentes. Registrándose las siguientes respuestas: *“No sé”; “Debería haber más compañerismo”; “La escuela necesita más espacios verdes para poder jugar”; “los compañeros a veces ayudan y otras veces no”; “el comportamiento de algunos estudiantes es malo”; “algunos niños son buenos, pero otros son majaderos”.*

Focus Group – Dimensión A

El Focus Group en la dimensión A analizó la participación de la Unidad Educativa San Francisco con las instituciones que rodean el centro escolar, ya sea de forma directa o indirecta, estableciéndose los siguientes resultados:

Pregunta 1. ¿La institución posibilita espacios de apoyo y fortalecimiento de actividades sociales, culturales, deportivas, de integración, ocio y tiempo libre con el contexto comunitario?

Los participantes dentro del Focus Group manifestaron su preocupación por trabajar de forma articulada con la institución educativa, puesto que el desarrollo del colegio permitirá que las personas que radican en el sector o parroquia puedan mejorar los procesos de acceso a la educación superior, así como el desarrollo económico, social y cultural de la comunidad.

Por tanto, la participación de la comunidad es un factor clave al momento de hablar de calidad educativa, esto se puede lograr a cabo de diferentes maneras: a través del comité de padres de familia, así como la inclusión de líderes comunitarios e instituciones externas que puedan contar con recursos económicos o de mano de obra, ya que al realizar un primer acercamiento se pueden levantar necesidades a nivel arquitectónico o de cualquier índole, que tengan como único objetivo el bien superior del niño.

5.2 Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas

Tabla 2

Instrumento 1 dirigido a docentes, directivos, estudiantes, representantes legales y padres de familia.

| | |
|--|------------|
| B1. Desarrollando un centro escolar para todos | |
| B2. Organizando el apoyo a la diversidad | |
| Respuestas | % |
| De acuerdo | 59 |
| En desacuerdo | 25 |
| Necesito más información | 2 |
| Ni en acuerdo, ni desacuerdo | 14 |
| TOTAL | 100 |

Fuente: Elaboración propia

El 59% está de acuerdo en que la Unidad Educativa San Francisco fomenta el desarrollo participativo de toda la comunidad educativa, priorizando la atención de los estudiantes con discapacidad o en condición de vulnerabilidad, así mismo, los docentes tienen la percepción que su trabajo es reconocido y sienten que el colegio valida su aporte educativo, en cuanto a los estudiantes todos piensan que ha sido fácil adaptarse a los cambios y que la normativa institucional implementada está orientada a mejorar la calidad educativa. Por otro lado, los apoyos están coordinados y se plantean metas futuras, las cuales se insertan dentro de las políticas de inclusión. Información reflejada en las siguientes respuestas: *“La institución tiene como norma el buen trato a los estudiantes”*; *“Cuando llegué al colegio apoyar mi integración”*; *“Aprendemos a cuidar la institución y sus alrededores”* *“se explican las tareas que llevamos a casa”*; *“se da atención educativa para todos”*; *“los profesores apoyan al que lo necesita”*; *“Propician que entre estudiantes no se den tratos agresivos”*

El 25% está en desacuerdo ya que se menciona la falta de capacitación en estrategias inclusivas y un compromiso limitado de los padres sugiere que, a pesar de que la inclusión es reconocida como vital, aún se requiere dotar al personal educativo de herramientas pedagógicas apropiadas. Se identifican barreras que podrían estar relacionadas con la atención a las necesidades educativas específicas, puesto que se cree que la normativa institucional limitaría la atención a este grupo poblacional. Las respuestas registradas fueron las siguientes: *“Se requiere que las aulas de clase sean más amplias”*; *“No siempre nos sentimos aceptados por los maestros”*; *“le hace falta mayor organización a la escuela”*. *“Es necesario que todos los docentes seamos respetados y valorados por la institución”* *“Aun no se implementan nuevas normativas para que exista mayor respeto entre estudiantes y profesores”*; *“No se crean mayores espacios de capacitación y formación como política institucional”*.

El 2% necesita mayor información puesto que se percibe que la institución educativa se está esforzando en ser inclusiva, pero hay desconocimiento en los procesos que se están implementando para llegar a esta meta, así mismo, este porcentaje es reducido, sin embargo, hacen falta espacios de diálogo con la comunidad educativa. Información detallada en las siguientes respuestas: *“A veces la comunicación es buena y en otras es mala”*; *“Algunos amigos son buenos”*; *“En ocasiones se hablan sobre derechos humanos”*; *“los profesores a veces nos animan a defender lo que creemos que es mejor”*.

El 14% no está de acuerdo ni en desacuerdo, pero se señalan avances notables en el camino hacia una educación inclusiva, aún hacen falta procesos de capacitación docente en estrategias y herramientas específicas para la inclusión. Del mismo modo, se debe involucrar activamente a los padres, no solo como observadores sino como actores clave en el proceso de participación educativa, esto dará paso a un ambiente respetuoso y empático, donde cada estudiante se sienta valorado, reconocido y libre de cualquier forma de discriminación o abuso, esto es un objetivo que aún requiere atención y trabajo continuo. Se registraron las siguientes respuestas: *“Los padres no siempre tienen acceso a las actividades de la institución”*; *“a veces existen actividades que como padres de familia no conocemos cómo están organizadas”*; *“el diálogo con los docentes no siempre es el más óptimo”*; *“desconozco”*; *“requiero de mayor información”*.

Focus Group – Dimensión B

El Focus Group se elaboró a través de la aplicación de las siguientes preguntas:

- ¿La Unidad Educativa San Francisco forma parte de un proyecto de vinculación?
- ¿Se han establecido redes de apoyo para abordar y crear espacios de convivencias y aprendizaje de estudiantes con discapacidad?

Los participantes explican que cuando se elaboró el proceso de planificación anual o cuando se realice el cronograma de actividades del año escolar se debería brindar un espacio para las instituciones que rodean al colegio, puesto que ellos podrían articularse de forma adecuada a través de sus profesionales como psicólogos del GAD Parroquial, los cuales trabajarían de forma conjunta para brindar una atención adecuada a los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a los proyectos de vinculación la institución aún no forma parte de actividades con otras entidades públicas o privadas, esto sin duda es una debilidad, ya que el trabajo articulado está orientado a brindar apoyos y ajustes requeridos por la población estudiantil, así mismo, esto debería plantearse desde la política institucional planteada dentro del centro escolar.

5.3 Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas

Tabla 3

Instrumento 1 dirigido a docentes, directivos, estudiantes, representantes legales y padres de familia.

| DIMENSIÓN C: DESARROLLAR PRACTICAS INCLUSIVAS | |
|--|------------|
| C1: Construyendo un curriculum para todos | |
| C2: Orquestando el aprendizaje | |
| Respuestas | % |
| De acuerdo | 70 |
| En desacuerdo | 20 |
| Necesito más información | 2 |
| Ni en acuerdo, ni desacuerdo | 8 |
| TOTAL | 100 |

Fuente: Elaboración propia

El 70% está de acuerdo en que se evidencia equidad curricular, siendo un indicador fuerte de que se están tomando medidas en la dirección correcta, garantizando que tanto el personal docente como las familias cuenten con las herramientas necesarias para maximizar el potencial de cada estudiante. Los docentes reflejan una mentalidad abierta hacia la adaptación y flexibilización curricular, se identifica un esfuerzo constante por atender a la diversidad, evidencian un compromiso genuino con la inclusión. Se registraron las siguientes respuestas: *“Me siento respetado dentro de la institución”*; *“Se busca garantizar la participación estudiantil de todos los alumnos”*; *“los recursos utilizados dentro del aula permiten atender a la diversidad”*; *“se promueve actividades de investigación y vinculación”*; *“los estudiantes aprender a cuidar su cuerpo y su salud”*; *“los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y el respeto mutuo”*; *“los estudiantes aprender y respetan características culturales y de la localidad”*.

El 20% está en desacuerdo puesto que algunos docentes y padres de familia manifiestan que existe ausencia de talleres y falta de coordinación en la organización interna, así mismo, varios estudiantes argumentan sobre la falta de equipamiento para acceder a la comunicación telemática, evidenciando una brecha tecnológica que debe ser abordada para garantizar una educación inclusiva en la era digital. Esto se ve reflejado en las siguientes respuestas: *“No siempre existen buena atención en los espacios del colegio, sobre todo en el bar”*; *“A veces exigen mucho en la disciplina”*; *“El espacio físico es reducido”*; *“No siempre se hacen talleres para padres”*; *“No se visibiliza completamente participación estudiantil”*; *“Ausencia de capacitación en temáticas de discapacidad”*;

“El espacio de trabajo es muy reducido, no hay una accesibilidad universal”; “Se requiere mayor atención y apoyo por parte de los representantes”.

El 2% necesita mayor información ya que los estudiantes no siempre evidencian si existe o no procesos de investigación en el cuidado de los recursos naturales, así mismo, se explica que las clases suelen seguir la misma línea de trabajo y no siempre están marcadas por la innovación educativa o el respeto a las diferencias. Se registraron las siguientes respuestas: *“desconozco de los procesos pedagógicos”; “en ocasiones no aprenden sobre el pensamiento crítico”; “a veces hay actividades en las que el trabajo no es equitativo”; “Por lo general el trabajo es individual y no hay apoyo colaborativo”; “las evaluaciones no garantizan el aprendizaje de uno u otro estudiante”.*

El 8% no está de acuerdo ni en desacuerdo ya que no siempre se han desarrollado espacios de participación estudiantil y las clases impartidas por los docentes no se centran en el mejoramiento de las relaciones interpersonales, así como en el abordaje de la ética, el poder y la gobernanza. Esto se ve reflejado en las siguientes respuestas: *“se fomenta el orden y la disciplina, pero no se ve reflejado en el actuar de los estudiantes”; “no siempre se ve una planificación adecuada y organizada de los docentes”; “las tareas de aprendizaje no siempre tienen apoyos o recursos de atención a la diversidad”; “no hay apoyos o atención fuera del horario escolar”.*

Focus Group – Dimensión C

El Focus Group en esta dimensión abordó las prácticas inclusivas a partir de la siguiente pregunta:

- ¿La Unidad Educativa "San Francisco" desarrolla procesos de sensibilización a la comunidad educativa centrada en temáticas de discapacidad e inclusión"?

Las respuestas consignadas mencionan que sí se han desarrollado procesos de sensibilización y capacitación centrados en la discapacidad, sin embargo, no siempre asiste un número considerable de padres de familia, lo cual implica que no se desarrolle una articulación oportuna, así mismo, no siempre en los espacios de trabajo se puede hablar de todos los tipos de discapacidad, ya que aún existe desconocimiento sobre cómo atender a los estudiantes o la metodología a implementar dentro del aula de clase.

La información antes mencionada da a conocer que para solventar estas dificultades deberían generarse más espacios de articulación con las instituciones de educación superior, las cuales podrían dictar las capacitaciones que requiere el colegio, permitiendo diversificar el currículo, así como implementar nuevas metodologías para trabajar con personas con discapacidad.

6. Discusión de resultados

Dimensión A

En la Dimensión A, los hallazgos revelaron la necesidad de fortalecer la cooperación entre el personal educativo y las familias y de consolidar un ambiente educativo seguro y respetuoso. Estas áreas de mejora son esenciales para construir una escuela verdaderamente inclusiva donde todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades, puedan florecer y alcanzar su máximo potencial. Esta información se contrasta con lo que afirman Monroy y Spelucín (2021), en donde mencionan que la organización educativa debe estar desarrollada a través de modelos democráticos, comunicativos e inclusivos, esto permite que al equipo profesional se le facilite el trabajo docente, tomando en cuenta la diversidad del aula.

El uso de variedad de enfoques pedagógicos es un reflejo de la comprensión por parte de la institución de que cada estudiante es único y puede requerir diferentes estrategias para un aprendizaje efectivo. La pedagogía diferenciada es una respuesta a esta diversidad, adaptando el proceso de enseñanza a las necesidades individuales.

Dimensión B

La Dimensión B se evidencian avances notables en el proceso de alcanzar espacios educativos con una perspectiva inclusiva, sin duda, la capacitación docente en estrategias y herramientas específicas para la inclusión se presenta como una necesidad primordial de la Unidad Educativa San Francisco. Del mismo modo, la inclusión educativa no sólo trata de la inclusión social, sino también de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos y apoyos que necesitan para tener éxito. Las preocupaciones de los padres acerca de la falta de servicios de apoyo y adaptaciones curriculares adecuadas son señales de alarma que la institución debe atender.

Así mismo, la base de cualquier proceso inclusivo en una institución educativa es el establecimiento de políticas claras y coherentes que guíen las acciones hacia la inclusión. La Unidad Educativa "San Francisco" parece haber logrado un avance significativo en este aspecto, dado que ha establecido políticas y planes de acción inclusivos. Sin embargo, las políticas, por más sólidas que sean, sólo pueden tener un impacto significativo si son conocidas y comprendidas por todos los involucrados. La retroalimentación de los padres sugiere que, aunque las políticas existen, puede haber un vacío en la comunicación y difusión de estas directrices. Esto refuerza la idea de que las políticas no deben ser documentos estáticos, sino herramientas vivas y comunicativas, constantemente revisadas y compartidas con la comunidad educativa.

La información antes mencionada se contrasta con lo argumentado por Sandoval et al. (2019), quien manifiesta que las prácticas excluyentes se dan por la ausencia de una base sólida en políticas inclusivas, las mismas que se han elaborado sin partir de un enfoque de accesibilidad, participación y comunicación, sino desde el déficit o el desconocimiento de atención a la diversidad, así mismo, no siempre se reconoce al niño como eje del aprendizaje, lo cual ocasiona que no haya una garantía de derechos.

Dimensión C

La Dimensión C se centra en el desarrollo de prácticas inclusivas en relación al manejo del currículo, garantizando que sea accesible para todos los estudiantes en entornos homogéneos que respondan a la diversidad, se destaca la importancia de la formación continua del personal educativo y la implementación de estrategias adecuadas, incluso en la evaluación del aprendizaje.

Por otra parte, el empoderamiento de los estudiantes al permitirles participar activamente en decisiones que afectan su experiencia educativa es un paso crucial hacia la verdadera inclusión. No sólo valida sus experiencias y opiniones, sino que también les da un sentido de pertenencia y agencia. El hecho de que los estudiantes de básica superior y bachillerato sientan este nivel de participación es un indicativo positivo. Sin embargo, la comunicación efectiva es un puente que facilita este proceso. La necesidad de fortalecer el diálogo entre estudiantes y docentes sugiere que, mientras la participación existe, su calidad y profundidad aún pueden ser mejoradas.

Por tal razón, Vélez et al. (2018) explica que las prácticas inclusivas deben asegurar que el trabajo desarrollado dentro del aula fomente la participación de todos los estudiantes, tomando en cuenta que el conocimiento no se desarrolla solamente en el aula de clase o en la elaboración de un examen, sino en brindar herramientas que brinden autonomía a estudiantes con y sin discapacidad, haciendo referencia a "orquestrar el aprendizaje"

7. Conclusiones

La Unidad Educativa San Francisco está encaminada en fortalecer sus prácticas pedagógicas enmarcadas dentro de la inclusión. Existen políticas y prácticas inclusivas en desarrollo, y se reconoce la importancia de garantizar un ambiente seguro, el acceso equitativo al currículo y la participación activa de todos los actores educativos. Sin embargo, aún hay desafíos a superar, como mejorar la colaboración entre el equipo educativo y los padres, fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas y asegurar una mayor coordinación en la implementación de políticas y prácticas inclusivas. Estos desafíos deben abordarse para lograr una educación inclusiva de calidad.

Creando Culturas Inclusivas: Se observan avances significativos, sobre todo en la creación de un ambiente escolar seguro y acogedor que promueve la interacción social y el respeto a la diversidad. Sin embargo, persisten desafíos en la colaboración entre el equipo educativo y los padres de familia, así como en la comunicación y el compromiso por parte de estos últimos. Es necesario fortalecer la formación en valores inclusivos y la implementación de normas de convivencia para garantizar una educación inclusiva de calidad.

Estableciendo Políticas Inclusivas: Se evidencia una tendencia positiva en la existencia de políticas inclusivas en desarrollo. Aunque la mayoría de los docentes, padres y estudiantes reconocen la presencia de estas políticas, existen desafíos relacionados con la capacitación docente, la coordinación del apoyo a la diversidad y la participación activa de los padres. Se requiere una mayor colaboración y formación para promover una educación inclusiva y prevenir el bullying.

Desarrollo de Prácticas Inclusivas: Los resultados indican que se han realizado avances en el desarrollo de prácticas inclusivas en relación al manejo del currículo y la garantía de acceso equitativo a la educación. La mayoría de los docentes, padres y estudiantes reconocen la importancia de ajustar el currículo y ofrecer un aprendizaje enriquecedor para todos. Sin embargo, se requiere una mayor capacitación en estrategias inclusivas, la implementación de modelos de Diseño Universal para el Aprendizaje y una mejor coordinación entre docentes y padres para lograr una educación verdaderamente inclusiva.

Referencias

- Abellán, C. M. A., & Sáiz, M. P. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7694115>
- Adderley, R. J. (2014). Explorando prácticas inclusivas en las escuelas primarias: centrándose en las voces de los niños. *Revista Europea de Educación Especial*, 30(1), 106-121. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Ainscow, Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (26 de 1 de 2016). Uso de la investigación colaborativa para fomentar la equidad dentro de los sistemas escolares: oportunidades y barreras. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Ainscow, M. (23 de 10 de 2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 143-155.
doi: <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Anaya, M. D., & Rojas, C. A. B. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91-115.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2687>
- Arcos, P. N., Garrido, A. C., & Balladares, B. J. (06 de 2023). La Inclusión Educativa en Ecuador: una mirada desde las Políticas Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607-6623. doi:
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.
- Arizmendi, & Matarranz, M. (2020). Política educativa y educación especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación*

- Inclusiva*, 13(1), 125-144. Obtenido de
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/479/549>
- Azorín, C., & Palomera, M. (2 de 12 de 2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7694115>
- Azorín, C., & Sandoval, M. (2 de 2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 50(3).
 doi:<http://dx.doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Bonilla del Río, M., & Sánchez Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/235125>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (E. y. Unido, Ed.) Vitoria Gasteiz, Vasco: ISBN 84-457-2215-8. Obtenido de
https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203733/100002c_Pub_EJ_Index_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Vol. 3ª edición revisada del Index for Inclusion)). (Y. M. Gerardo Echeita, Trad.) Madrid, ESPAÑA: ISBN: 978-84-95801-34-0. Obtenido de
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>

- 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* (Vol. 13). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5124820>
- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000200359&script=sci_arttext
- Castro, R., Campos, C., & Herrera, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-99. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/571/576>
- Cisternas, T., & Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Clavijo, R. G., & Bautista, M. J.-1. (junio de 2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182198>

- Córdoba, G., & Expósito, C. (03 de 02 de 2021). El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas. *Revista de Educación*.
Obtenido de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/158075>
- Costin, C., & Coutinho, A. (2019). Aprendizaje para todos: venciendo obstáculos no estado do Amazonas. *Revista de Estudos Brasileños*, 6(11), 139-153. doi:
<https://doi.org/10.14201/reb2019611139153>
- Dávila Balsera, P., Naya Garmendia, L. M., & Lauzurika Arrondo, A. (2017). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. <https://www.guiadisc.com/wp-content/uploads/2012/12/discapacidad-y-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Delgado, K., Barrionuevo, L., & Essomba, M. A. (2021). La educación inclusiva en el nivel inicial. Estudio de caso. *Revista Espacios*, 42(3), 3.
<https://www.academia.edu/download/79280768/a21v42n03p03.pdf>
- Derechos Humanos. (10 de diciembre de 1948). Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, 1-10. Obtenido de <https://www.registrocivil.gob.ec/wp-content/uploads/2015/04/DECLARACION%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf>
- Dreyer, L., Mostert, Y., & Gow, M. (2020). The promise of equal education not kept: Specific learning disabilities–The invisible disability. *African journal of disability*, 9(1), 1-10. Obtenido de
<https://journals.co.za/doi/abs/10.4102/ajod.v9i0.647>
- Espada, R., Gallego, M., & González, R. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8 (2).
<https://www.academia.edu/download/71979680/11670.pdf>
- Galarza, C. A. R. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- García, S. (2019). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) a la inclusión educativa en la Comunidad Valenciana (2018): 70 años de recorrido normativo. *Revista Interdisciplinar de Derechos Humanos*, 7(1), 121-146.
 Obtenido de <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/663>
- Gómez, S., & Sepúlveda, R. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- González, R. E. A., Segura, G. N. R., & Garófalo, L. A. G. (2021). La educación inclusiva en el Ecuador vista desde la Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Universidad y Sociedad*, 13(S3), 244-249.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2473>
- Haro Rodríguez, R. D., Ayala de la Peña, A., & Rey Gil, M. V. D. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje ya la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista complutense de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/200414>

- Herederro, E., Souza, J., & Vitaliano, C. (2022). *Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva* (Vol. 1). (E. d. Castro, Ed.) Sao Carlos, Brasil. Obtenido de <https://editoradecastro.com.br/produto/desenho-universal-para-a-aprendizagem-dua-uma-abordagem-curricular-inclusiva/>
- Machuca, D., Valdespino, J. B., & Crespo, M. A. (2022, May). Barreras para el aprendizaje, la participación y los apoyos naturales. Algunos retos asumidos desde la UNAE. In *IV Congreso Internacional de la Universidad Nacional de Educación* (pp. 397-404). <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/623>
- Marchesi, & Hernández. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 45-56. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Revista de la Facultad de Educación*, 93-115. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/205143>
- Moschetti, M. C., Fontdevila, C., & Verger, A. (2019). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. *Educacao e pesquisa*, 45. <https://www.scielo.br/j/ep/a/cjPGH99Svw8Sy4TT84Cvnmq/?format=html&lang=es>
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, 1-9. Obtenido de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/9141/7652>

- Muevecela, L., & AVECILLAS, J. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: estudio de caso aplicando el index for inclusion. *Educación en Contexto*, 6(Especial III), 357-380. Obtenido de <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/download/132/251>
- Ngwaru, & Dreyer. (2021). INCLUSIVITY IN RESPONSE TO DIVERSITY AND EQUAL HUMAN RIGHTS. En U. d. Universidad de la Iglesia Reformada y Centro para la Colaboración Africana (Ed.), *A special publication to celebrate the 1er International Symposium on Inclusion* (págs. 1-144). Zimbabwe: ISBN: 978-0-620-93833-4(print) ISBN: 978-0-620-93834-1(e-book). Obtenido de <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/71>
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad: revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de educación inclusiva*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/222943>
- Ocampo, G. A. (4 de 8 de 2020). En torno al verbo incluir: Performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Universidad de Granada*, 13(27), 18-54. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/67173>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática*, 123-146. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4608258&publisher=FZ5922>
- Pizarro, P. C. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. JA Trujillo Holguín, AC Ríos Castillo y JL García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en*

el escenario de la Nueva Escuela Mexicana, 5(33), 133-155.

https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf

Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1).

[https://www.researchgate.net/profile/Alma-A-Ramirez-](https://www.researchgate.net/profile/Alma-A-Ramirez-Iniguez/publication/341394622_Consideraciones_Conceptuales_en_la_Investigacion_sobre_Inclusion_Educativa_dentro_del_Contexto_Latinoamericano/links/6058c6ea92851cd8ce5e3a5d/Consideraciones-Conceptuales-en-la-Investigacion-sobre-Inclusion-Educativa-dentro-del-Contexto-Latinoamericano.pdf)

[Iniguez/publication/341394622_Consideraciones_Conceptuales_en_la_Investigacion_sobre_Inclusion_Educativa_dentro_del_Contexto_Latinoamericano/links/6058c6ea92851cd8ce5e3a5d/Consideraciones-Conceptuales-en-la-Investigacion-sobre-Inclusion-Educativa-dentro-del-Contexto-Latinoamericano.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alma-A-Ramirez-Iniguez/publication/341394622_Consideraciones_Conceptuales_en_la_Investigacion_sobre_Inclusion_Educativa_dentro_del_Contexto_Latinoamericano/links/6058c6ea92851cd8ce5e3a5d/Consideraciones-Conceptuales-en-la-Investigacion-sobre-Inclusion-Educativa-dentro-del-Contexto-Latinoamericano.pdf)

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/222890/Student.pdf?sequence=2>

Sánchez, A. (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: un estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 58-75. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8214952.pdf>

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., & Márquez Vázquez, M. C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista complutense de educación*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/192908>

- Serrano, P. O., Espinoza, F. E., & Espinoza, G. E. (2019). La inclusión en la enseñanza básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 69-74. Obtenido de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/129>
- Skliar, C. (2016). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 34-47. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/179400/CONICET_Digital_Nro.a29d2e70-6a35-44c4-b13b-551300922cd4_A.pdf?sequence=5
- Tárraga, R., Vélez, X., Sanz, P., Pastor, G., & Fernández, M. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* (14), 1-21. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>
- UNESCO, (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia, Paris: ISBN: 978-92-3-300076-6. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. Francia, Paris: SBN :978-92-3-300154-1.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748/PDF/375748spa.pdf>.
 titi.:~:text=La%20UNESCO%20est%C3%A1%20convencida%20de%20que%20los%20sistemas,sociedades%20inclusivas%20y%20lograr%20la%20educaci%C3%B3n%20para%20todos.
- Valdés, R. (2020). Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213>

Vázquez, R. L., Tobón, S. T., Bucheli, M. G. V., & Hernández, L. G. J. (2021). La mediación didáctica socioformativa en el aula que favorece la inclusión educativa. *Revista fuentes*, 23(1), 1-12.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/11203>

Vélez, C., Tárraga, M. R., Fernández, A. M., & Pastor Cerezuela, G. &. (2018). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. *VI Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108442>

Vélez, X., Tárraga, R., María, F., Pastor, G., & Peñaherrera, M. J. (2018). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS)*. ISSN: 2408-3976. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108442>