

**Experiencia del modelo educativo inclusivo, barreras y facilitadores: estudio de caso**

**Autora:**

Andrea Gabriela Suárez López (andrea.suarez4615@gmail.com)

Institución: Universidad **de Salamanca, España**

## **Resumen**

El modelo educativo inclusivo que apunta a la escuela del siglo XXI busca una educación de calidad para todos, en el que se garanticen derechos y principios de equidad, calidad y justicia. Se ha dado paso, del antiguo modelo basado en el déficit a un modelo capaz de planificar en pro de la presencia y participación de todos los alumnos, con un objetivo más amplio que es el mejorar la calidad de vida de las personas y el sistema educativo tradicional. El presente estudio de caso permitió identificar algunas barreras y facilitadores (actitudinal-social, metodológica, organizativa, arquitectónica) de un centro educativo de la ciudad de Ambato, a fin de plantear una propuesta de transformación. El método empleado consideró un enfoque cualitativo en el que participaron 108 alumnos, 45 familias y 15 maestros, a quienes se aplicaron los cuestionarios de la Guía para la educación Inclusiva (Índex). Se utilizó el programa analítico NVIVO.10 para procesar el contenido de las respuestas. Los resultados permitieron conocer de mejor manera experiencias que se viven en los centros actualmente.

**Palabras Clave:** inclusión educativa, barreras, facilitadores, cambio escolar, buenas prácticas en educación.

## **Abstract**

The inclusive educational model that aims at the 21st century school seeks a quality education for all, which guarantees rights and principles of equity, quality and justice. It has given way, from the old model based on the deficit to a model capable of planning for the presence and participation of all students, with a broader goal is to improve the quality of life of people and the education system traditional. This case study allowed to identify some barriers and facilitators (attitude-social, methodological, organizational, architectural) of an educational center of the city of Ambato, in order to propose a transformation. The method used considered a qualitative approach in which 108 students, 45 families and 15 teachers participated, to whom the questionnaires of the Guide for Inclusive Education (Índex) were applied. The analytical program NVIVO.10 was used to process the content of the responses. The results allowed to know better the experiences that are lived in the centers at the moment.

Key words: educational inclusion, barriers, facilitators, school change, good practices in education.

## **Introducción**

La inclusión educativa desde la perspectiva actual considera la diversidad de sus miembros: origen, intereses, experiencias, expectativas, capacidades o conocimientos y procura garantizar la participación y el aprendizaje, mediante modelos diferentes de escuela y sociedad en todos los niveles del sistema educativo. Facilita respuestas ante la heterogeneidad en las aulas y supone la puesta en marcha de valores y principios éticos, así como la garantía de que sus miembros podrán gozar de ella bajo parámetros de calidad y justicia, según lo han planteado estudios desarrollados por Ainscow (2001a, 2011b), Arnaiz (2012), Echeita y Domínguez (2011), Escudero (2012), Muntaner, Rosselló e Iglesia (2016) en los últimos años.

Elementos clave al hablar de inclusión educativa, son las barreras, los recursos y los apoyos que permiten su desarrollo. Las barreras son entendidas como las dificultades que encuentra el alumno para la presencia, el aprendizaje y la participación en su entorno escolar (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013, p. 332). Estas pueden ser de tipo actitudinal, social, organizativo, cultural, político, arquitectónico o el enfoque de enseñanza de los centros; incluso pueden extenderse a los miembros familiares o comunitarios y a las políticas nacionales o internacionales (Booth y Ainscow 2012, p.44). Por el contrario, los facilitadores corresponden a la atención y optimización de las condiciones, recursos, servicios y apoyo que permiten el acceso, aprendizaje y participación de todo el alumnado con equidad (actitudes y herramientas que utiliza el profesorado, orientadores, personal administrativo y de servicios).

Según trabajos desarrollados por Blanco (2008), Duk (2014) y la UNESCO (2015), el objetivo de la inclusión educativa es ofrecer una respuesta de calidad a la diversidad existente en las aulas; exige cambios en las concepciones, actitudes, currículo, actividades pedagógicas, formación profesional, sistema de evaluación y sistema organizativo de las instituciones. Esto conduce a que maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un

problema sino como un reto y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender

Frente a estos antecedentes teóricos es posible preguntarse, ¿Qué sucede en Ecuador al respecto de la educación inclusiva. Ecuador, basa su política pública de educación en la denominada Ley Orgánica de Educación Intercultural N.- 417, 2011 (LOEI) centrada en el del marco del Buen Vivir<sup>1</sup>, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre la comunidad educativa que según el Artículo 15, está compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia, representantes legales, personal administrativo y de servicio. Su principal objetivo, recogido en el Artículo primero, es desarrollar y profundizar sobre derechos, obligaciones y garantías a fin de lograr igualdad e inclusión social al responsabilizar a sus actores: estudiantes, padres y maestros en él. Entre sus componentes recoge el derecho a la educación y la obligación del estado para garantizar el acceso público y gratuito para todos, además basado en el principio de los derechos humanos, indica que debe ser:

Participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente, diversa, de calidad y calidez; impulsa la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimula el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar, exige la asistencia, participación, compromiso, buen trato y libertad de expresión. (LOEI, N.-417, 2011 p. 4)

Se suma al marco legal, la Ley Orgánica de Discapacidad N.- 796, 2012 (LOD), en la que se garantiza el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, atención prioritaria y participación e inclusión a los estudiantes que presenten cualquier tipo de discapacidad, mediante la dotación y ejecución de programas de prevención y equipos multidisciplinarios y de apoyo para los centros.

A pesar de las políticas que se decretan en este país, no existen evidencias sobre la puesta en marcha de buenas prácticas en educación inclusiva, ni sobre la manera en cómo las instituciones responden a la diversidad del alumnado o cómo se genera el cambio de la educación en pro de la presencia, participación y progreso, como

---

<sup>1</sup> El buen vivir es la forma de vida que permite la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental; es armonía, igualdad, equidad y solidaridad. No busca la opulencia ni el crecimiento económico infinito.

claves que apuntan a la consolidación del modelo inclusivo. Si bien existe el Proyecto Educativo Institucional (PEI), este elemento no presenta componentes que especifiquen el marco conceptual o filosófico que la enseñanza inclusiva plantea.

El modelo educativo actual a nivel global tiene dos objetivos: busca conseguir el éxito en todos los estudiantes, además de eliminar cualquier motivo de segregación, exclusión o discriminación. Para ello es necesario que los centros se transformen en contextos que garanticen la equidad y la calidad en sus miembros, mediante sistemas reflexivos que permitan plantear acciones como el desarrollo de prácticas metodológicas didácticas, innovación en las propuestas curriculares, reestructuración en los modelos organizativos (Escudero, 2012; Muntaner et al., 2016, Murillo y Krichesky, 2012).

Algunas condiciones que se encuentran inmersas en las propuestas de transformación escolar desde de esta perspectiva reflexiva son: a) predisposición a la reflexión dentro de un marco de respeto, negociación y renegociación, b) búsqueda de evidencias contrastables, es decir, basada en datos reales, objetivables del centro, a través de conocer la realidad que preocupa sus miembros; c) desarrollo colaborativo como estrategia para permitir consensos en todas las actividades que oferta el centro para responder a la diversidad (Echeita et al., 2013, p. 347). Si el centro no se implica con compromiso en los cambios a los que se busque llegar, no se producirá ningún avance. En este sentido, la innovación, efectividad, sostenibilidad y replicabilidad según la UNESCO en su programa Management of Social Transformation (MOST) Programme (citado en Muntaner et al., 2016 p. 38), son algunos de los componentes que garantizan que los cambios en los sistemas educativos darán buenos resultados.

En este marco teórico, los objetivos del presente trabajo buscan detectar barreras y facilitadores para la inclusión que presenta un centro educativo en de la ciudad de Ambato y elaborar una propuesta de mejora para su transformación.

## **Metodología**

La presente investigación que fundamenta los resultados expuestos a continuación se planteó con un enfoque cualitativo a partir de un estudio de caso que permitió profundizar sobre las experiencias de maestros, padres de familia y alumnos

vinculados a la educación inclusiva. A continuación, se detallan las fases de obtención de datos: preparatoria, análisis e informativa.

### **Fase Preparatoria:**

Durante la *fase preparatoria* se hizo una revisión bibliográfica de estudios y publicaciones referentes a educación inclusiva en Ecuador así como en el panorama internacional. De tal manera, la **Guía para la Educación Inclusiva. Mejorando el aprendizaje y la participación**, desarrollada por los profesores Tonny Booth y Mell Ainscow, (2012) fue considerada una herramienta útil para la obtención de los objetivos propuestos. Esta herramienta ha sido traducida a treinta y siete idiomas, contiene un conjunto de materiales que propone un modelo de auto-evaluación de los centros educativos y permite un marco de referencia sobre valores inclusivos y su puesta en práctica. Además, este material está dividido en tres dimensiones, que a su vez se subdividen en dos secciones. Cada sección presenta una serie de indicadores y preguntas que permiten identificar puntos clave de cada uno de ellos. Las dos últimas preguntas de cada cuestionario son abiertas y permiten la obtención de información sobre las cosas que más les gusta de su centro y aquellas que más les gustaría cambiar, de cara a identificar barreras y facilitadores que presenta el centro.

Se sumó a esta fase, la elaboración de un **cuestionario de datos sociodemográficos** para cada grupo de participantes (alumnos, padres y profesores) con el objetivo de registrar datos como: edad, género, nivel de instrucción, tipo de instrucción; para establecer perfiles de los participantes del estudio.

Se contactó con el centro educativo y tras informar los objetivos de la investigación y recibir su aceptación para formar parte del estudio, se envió a todos los miembros una carta de consentimiento formal en el que, además, se garantizaba la confidencialidad de la información proporcionada. El instrumento de evaluación fue enviado a padres y maestros vía on-line a la plataforma virtual del centro. Tras una reunión para explicar la estructura y manejo de los cuestionarios, el área de computación apoyó la investigación mediante la aplicación del instrumento a los estudiantes. La recolección de información se llevó a cabo durante los meses de marzo-mayo del 2017.

En este estudio participaron 14 maestros, un miembro del personal administrativo, 108 estudiantes y 45 familias, divididos en tres grupos diferentes. Las tablas 1, 2 y 3 contienen datos sociodemográficos sobre cada grupo.

### **Fase de Análisis**

Para lograr los objetivos del estudio, se realizó un análisis de contenido de las respuestas ofrecidas a las preguntas abiertas mediante el programa analítico NVIVO.10 que procesa datos cualitativos. Para ello se codificaron las opiniones de cada grupo de participantes en cuatro categorías: 1. Actitudinal-social, relacionada con aspectos culturales del centro, 2. Organizativa, ligada a las políticas; 3. Metodológica, asociada a las prácticas que se desarrollan y 4. Infraestructura. Además, se realizó un mapa de ramificación que mediante colores permite identificar las áreas en las que se encuentran mayor número de elementos referentes a cada categoría: rojo (mayor cantidad de elementos), amarillo (cantidad media de elementos), verde (escasa cantidad de elementos). Este análisis permitió conocer de manera más amplia aspectos específicos en los que se evidencian ventajas y dificultades en relación con las dimensiones del *Índex*.

### **Fase Informativa**

Consistió en interpretar y redactar los resultados obtenidos según los objetivos planteados, en este artículo se presentan los perfiles de los tres grupos (personal docente-administrativo, familias y alumnos) y se describen los resultados de los diferentes mapas de ramificación según cada grupo de participantes; esto dio lugar al desarrollo de una propuesta metodológica de mejora basada en componentes teóricos del modelo educativo inclusivo que promueva buenas prácticas.

### **Resultados**

Dos eran los propósitos planteados para desarrollar el presente estudio, el primero de ellos se fijó en determinar qué barreras y qué facilitadores se perciben en este centro, para ello se presenta el perfil de los participantes a continuación y posteriormente se detallan aspectos específicos referentes a las barreras y facilitadores del centro. Así mismo se desarrolla el plan de mejoras para la transformación del centro, en base a los resultados obtenidos. El grupo de profesores y personal administrativo estuvo integrado principalmente por mujeres (73,3%), de perfil joven (31,6 años), con titulación en ciencias de la educación

(66,6%) y experiencia menor a 10 años (93,4%), manifestaron haber recibido formación en atención a las necesidades educativas especiales (53,3%) (Tabla 1).

Tabla 1. Variables sociodemográficas del personal docente y administrativo

	N=15	%
<b>Género</b>		
Masculino	4	26,7%
Femenino	11	73,3%
<b>Título que posee</b>		
Licenciatura en ciencias de la educación	10	66,6%
Otros relacionados al campo de la enseñanza	4	26,7%
Sin titulación	1	6,7%
<b>Rol que desempeña en el centro</b>		
Docente	13	86,6%
Profesor de apoyo	1	6,7%
Personal administrativo	1	6,7%
<b>Años de Experiencia</b>		
Entre 0 y 5 años	7	46,7%
Entre 5 y 10 años	7	46,7%
Más de 10 años	1	6,6 %
<b>Formación en atención a NEE</b>		
Si	8	53,3%
No	7	46,7%

**Fuente:** Programa estadístico informático SPSS. **Elaborado por:** Andrea Suárez, 2017.

El grupo de familiares presenta una edad media de 33,09 años. Participaron en mayor medida hombres (62,2%), mayoritariamente con estudios de tercer nivel (64,4%). El 55,6% pertenece a familias nucleares y de situación socioeconómica variada entre baja y media-alta (Tabla 2).

Tabla 2. Variables sociodemográficas del grupo de familias

	N= 45	%
<b>Género</b>		
Masculino	28	62,2%
Femenino	17	37,8%
<b>Nivel de educación</b>		
Secundaria	5	11,2%
Tercer nivel	29	64,4%
Cuarto Nivel	11	24,4%
<b>Tipo de Familia</b>		
Nuclear	25	55,6%
Monoparental	6	13,3%
Extensa	14	31,1%
<b>Ingresos mensuales por familia</b>		
Menos de 500 USD	14	31,1%
Entre 500 y 750 USD	17	37,8%
Más de 750 USD	14	31,1%

**Fuente:** Programa estadístico informático SPSS. **Elaborado por:** Andrea Suárez, 2017.

El grupo de alumnos comprendidos entre 6 y 16 años, tiene una edad media de 9,63 años. Los cursos en los que hay mayor número de alumnos son, segundo, tercero, cuarto, séptimo y décimo (Tabla 3).

Tabla 3. *Variables sociodemográficas del grupo de alumnos*

	N= 108	%
<i>Género</i>		
<i>Masculino</i>	60	55,6%
<i>Femenino</i>	48	44,4%
<i>Curso</i>		
2	27	25%
3	11	10,2%
4	11	10,2%
5	9	8,3%
6	8	7,4%
7	16	14,4%
8	11	10,2%
9	3	2,8%
10	12	11,1%

**Fuente:** Programa estadístico informático SPSS. **Elaborado por:** Andrea Suárez, 2017.

### **Barreras y facilitadores del centro para la inclusión**

Durante el proceso de codificación, los resultados señalaron mayor número de percepciones positivas; a continuación se describe los principales temas para cada colectivo participante, así como las coincidencias y las discrepancias de opinión entre ellos. Además, se pone de manifiesto los temas tratados exclusivamente por cada uno de los colectivos y sus prioridades.

#### **a) Facilitadores del centro**

##### **- Actitudinal-Social:**

El grupo de padres manifestó tener buenas relaciones con los maestros y creen que el centro proporciona un adecuado cuidado y preocupación por los estudiantes, se destacó además paciencia, interés y cariño; en cuanto a algunos valores inclusivos resaltan el entusiasmo, amistad, respeto y solidaridad; algunos creen que el centro busca la implicación de sus miembros a la hora de tomar decisiones. Los maestros manifestaron apoyo y colaboración de parte de sus compañeros, creen que existen buenas relaciones interpersonales con alumnos y padres; entre los valores inclusivos manifestaron amistad, libertad, confianza, solidaridad y respeto. Los estudiantes refirieron buenas relaciones con maestros y resaltaron como valores inclusivos amistad y respeto por sus opiniones.

- ***Metodológica:***

Los padres y maestros creen que la escuela está basada en una corriente humanista y resaltan el disfrute de los alumnos y la creatividad e innovación de los maestros en las actividades curriculares y extra-curriculares desarrolladas. Algunos alumnos creen que las clases son divertidas y manifestaron gusto por asistir a la escuela.

- ***Organizativa:***

Los tres grupos: padres, maestros y alumnos, se sienten muy satisfechos con los servicios que oferta la escuela (piscina, comedor, lengua extranjera, clubes, arte); manifestaron que las horas y actividades son apropiadas. Los padres además, creen que hay una adecuada distribución en las aulas (máx. 16 niños por aula), indicaron que este hecho permite que las clases sean personalizadas. Los alumnos también mostraron gusto por las actividades extracurriculares que se desarrollan en el centro.

- ***Infraestructura:***

El grupo de padres maestros y alumnos, manifestaron que el centro presenta una adecuada infraestructura con aulas amplias y atractivas áreas verdes y recreativas que está pensada para diferentes tipos de alumnos.

**b) Barreras del centro**

- ***Actitudinal-Social:***

Los maestros señalaron la necesidad de implicar a los padres de familia en las actividades que se desarrollan en el centro, así como la mejora entre sus vías de comunicación; además, manifestaron dificultades de alumnos y docentes en el trato que se da a niños que presentan necesidades educativas especiales, mencionaron que no es igualitario y hay falta de aceptación a los mismos. Los alumnos informaron sobre peleas entre compañeros, este fue el componente que más destacó entre todos los aspectos señalados algunos señalaron favoritismo por parte de algunos maestros. Los padres también manifestaron que existen dificultades en las vías de comunicación con el centro, debido al escaso o inadecuado uso de la plataforma virtual y a la ausencia de reuniones que propicien la convivencia entre sus miembros; al igual que los alumnos, también identificaron peleas entre los

estudiantes y piden que se establezcan criterios de selección a aquellos de nuevo ingreso.

- ***Metodológica:***

Los maestros, al igual que el grupo de padres, manifestaron falta de formación docente en cuanto al trabajo con niños con necesidades educativas especiales, creen que hay un inadecuado manejo del aula de apoyo y falta de consenso en la planificación de las clases. Los alumnos, en cambio, manifestaron falta de variedad en la manera en como son dictadas las clases. Algunos reconocen que los maestros deberían tener mayor formación profesional y creen que hay falta de metodologías que permitan la inclusión de niños con discapacidad.

- ***Organizativa:***

El grupo de maestros percibió dificultades en la organización del centro ya que manifestaron incumplimiento en los horarios para la atención a padres de familia, reuniones de maestros fuera de horario y mayor número de horas en el centro a las estipuladas en el contrato. Los alumnos consideran que se deberían desarrollar más actividades en la comunidad. En cuanto a la gestión del centro, los tres colectivos manifestaron dificultades en el control disciplinar. Los padres de familia creen que se debe dar mayor seguimiento a los casos de indisciplina, los maestros que se deberían establecer o aclarar lineamientos al momento de aplicar una sanción y los alumnos indicaron que los maestros deberían ser más estrictos.

- ***Arquitectónica:***

El grupo de maestros y el grupo de alumnos evidenciaron dificultades en la accesibilidad a ciertos espacios compartidos por el centro (aulas, canchas, áreas recreativas) y el área del comedor resulta pequeña, lo que dificulta que todos puedan servirse los alimentos a la hora del lunch.

### **Propuesta para la transformación del centro**

El plan de mejoras que se plantea corresponde a un esquema de procesos que se debería emprender de manera conjunta con la comunidad educativa una vez que sus miembros estén de acuerdo; para ello se ha considerado las aportaciones de Murillo y Krichesky (2012, p. 28), Arnaiz (2012, p. 37) y Booth y Ainscow, (2012, p.55 ) (Figura 1).

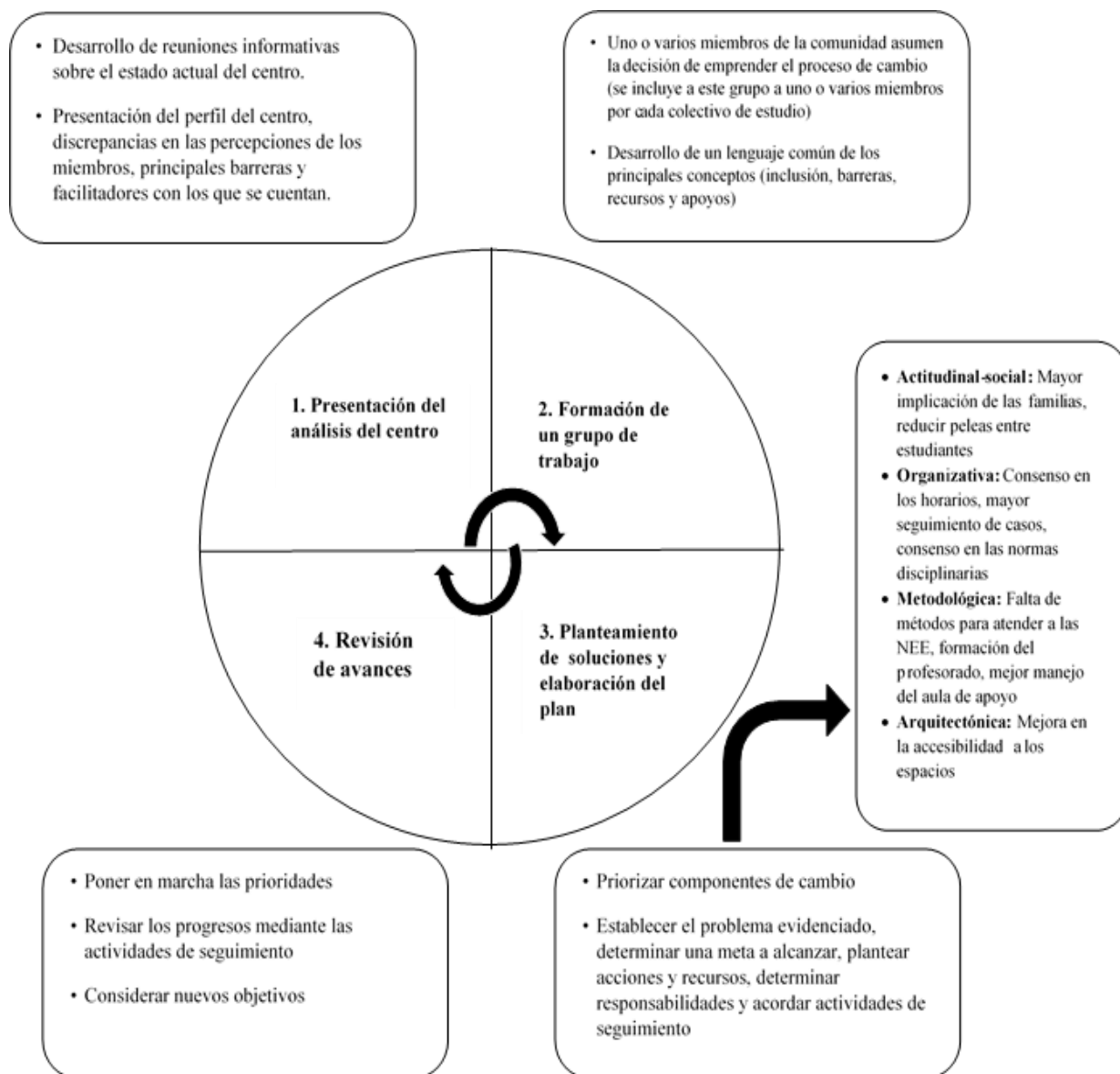


Figura 1. Esquema de mejoras a desarrollar para la transformación del centro

Tal como lo plantea Arnaiz (2012, p. 35), no existen recetas únicas para generar el cambio escolar, cada centro es único y por ende los procesos de cambio también lo son, es por ello que las reformas deben surgir de los propios centros en donde los cambios planteados obedezcan al trabajo colaborativo voluntario y espontáneo de sus miembros

## Conclusiones

Los resultados muestran que el centro educativo presenta una elevada percepción positiva entre sus miembros en relación con las culturas, políticas y prácticas inclusivas que se desarrollan a través de componentes actitudinales, sociales, metodológicos organizativos e infraestructura del centro. Este ya es un buen

acercamiento hacia el proceso de cambio escolar. Sin embargo es importante considerar que muchas de estas percepciones podrían estar asociadas a componentes de autocomplacencia o a prácticas que esconden experiencias excluyentes o contradictorias. Por esto, los resultados preliminares de este estudio deben conducir a la transformación de estos datos en procesos más reflexivos que amplíen el estudio sobre la práctica de un modelo educativo inclusivo.

Dentro de los aspectos actitudinal-social, contar con miembros que se sientan acogidos y bienvenidos en dónde se perciben buenas relaciones entre padres y maestros proporciona condiciones ideales dentro de la cultura escolar para generar diálogo y clarificar conceptos asociados a la inclusión educativa; de este modo, trabajar para que los alumnos desarrollen mejores relaciones entre ellos, no resulta una tarea del docente tutor, inspector o director institucional; sino una labor del centro como comunidad en el que se involucra a padres, maestros, personal administrativo y alumnos.

En cuanto a características metodológicas, el disfrute, la diversión y el gusto por ir a la escuela, pocas veces constituyen el centro de interés en los centros educativos; sin embargo, la educación del siglo XXI los considera siempre que sean aplicados para todos; para ello la formación profesional y desarrollo de estrategias metodológicas y apoyos profesionales y materiales debe ser una prioridad del centro una vez que los recursos que se emplean no dan abasto.

Los aspectos organizativos que más destacaron recaen sobre una amplia oferta de actividades y servicios que no se enfocan únicamente en aspectos académicos sino en componentes extra-curriculares como clubes de teatro, canto pintura, arte, piscina. Esto permite que sus miembros desarrollen habilidades y competencias en áreas en las que se sientan más identificados; además, posibilita mayor grado de motivación e interés. Desafortunadamente los servicios, no son los únicos componentes que las políticas del centro ocupan, sino también aquellos relacionadas con la coordinación de sus miembros, elementos en los que se hallaron mayores dificultades. Para ello una escuela inclusiva debe ser democrática, abierta, flexible, colaborativa que genere nuevos recursos y roles.

El espacio físico resultó un componente bien considerado por los diferentes grupos. Sin embargo, existen espacios del centro que no pueden ser compartidos por todos

sus miembros, por lo que resultan inaccesibles. Es por esto que los centros educativos deben ser sensibles a las necesidades de los diferentes colectivos y proporcionar espacios abiertos mediante la dotación de materiales y apoyos.

Existe por tanto, una necesidad de manifestar una serie de implicaciones importantes para la práctica futura, ya que la réplica de este tipo de estudio permitirá poner de manifiesto las oportunidades y fortalezas que tienen los centros educativos así como las debilidades o amenazas que se hallan inmersas. Esto permitirá generar perfiles individualizado de los centros educativos y detectar en qué aspectos cada uno de ellos son mejorables mediante propuestas más inclusivas, como el desarrollo de una filosofía común, un plan estratégico de mejora, desarrollo de un liderazgo inclusivo, promoción de la diversidad en el aula, organización de un buen sistema de apoyo en la escuela y la creación de alianzas estratégicas con otros miembros de la comunidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España.
- Ainscow, M. (2011b). *Responding to the challenge of equity within education systems*. Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, (17), 73-87.
- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. Educativo Siglo XXI, Vol. 30 (1), 25-44 Recuperado a partir de <http://p8085-bddoc.csic.es.ezproxy.usal.es/detalles.html;jsessionid=6ED21FDC32D66F683A82F0FC6B07CA17?id=713001ybd=ISOCytabla=docu>
- Blanco, R. (2008). "Marco conceptual sobre educación inclusiva". En CONFINTED. *La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres* (pp. 5-14). Centro Internacional de conferencias, Ginebra.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2012). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM (Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (2011. 3ed.) Bristol: CSIE).

- Duk, C. (2014). "La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva". En A. Marchessi, A. R. BlancoL. Y Hernandez (Coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). Madrid: OEI. Metas educativas 2021.
- Echeita, G. & Domínguez, A. (2011). *Educación inclusiva: argumento, caminos y encrucijadas*. Aula, 6 (17) 23-35 Recuperado a partir de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660527>
- Echeita, G., Simón, C., López, M., Urbina, C. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. En Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático (pp. 329-357). Salamanca: AMARÚ.
- Escudero, J. (2012). *La educación inclusiva, una cuestión de derecho*. Educativo Siglo XXI, 30(2), 109-128.
- Ley N.- 417 Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) – Registro Oficial. Órgano del Gobierno del Ecuador. Quito, 31 de marzo del 2011.
- Ley N.- 796 Ley Orgánica de Discapacidad (LOD) – Registro Oficial. Órgano del Gobierno del Ecuador. Quito, 25 de septiembre del 2012.
- Muntaner, J., Rosselló, M., Iglesia, B. (2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Educativo Siglo XXI, 34(1 marzo), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2012). *El Proceso Del Cambio Escolar*. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE, 10 (1), 27-43. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

# ANEXOS

## a) Facilitadores del centro

Nodos comparados por cantidad de elementos codificados



Figura 2. Facilitadores del centro de acuerdo a los diferentes grupos de estudio

Fuente: Programa analítico NVIVO.10. Elaborado por: Andrea Suárez, 2017.

