

La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares

Inclusive education: challenges and opportunities for school institutions

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>

AUTORES: Giceya de la Caridad Maqueira Caraballo^{1*}

Sonia Guerra Iglesias²

Roger Isaac Martínez³

Efraín Velasteguí López⁴

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: gdmaqueirac@ube.edu.ec

Fecha de recepción: 10 / 01 / 2023

Fecha de aceptación: 18 / 03 / 2023

RESUMEN

Introducción. La educación inclusiva se ha convertido en una realidad llena de desafíos y oportunidades para las instituciones educativas. Objetivo. Analizar los desafíos y oportunidades que se presentan en las instituciones escolares relacionados con la educación inclusiva. Metodología. Se utilizó una metodología descriptiva apoyada en la revisión documental, sobre la base de criterios de búsqueda referentes a las políticas públicas dirigidas a la inclusión, el acompañamiento y orientación a los docentes y los desafíos y oportunidades que se enfrentan en la actualidad. Resultados. 1. Se confirma el papel de la escuela y su relación directa con la problemática educativa y social que representa la inclusión. 2. Las políticas públicas dirigidas a la inclusión, también se implementan dentro

^{1*}ORCID 0000-0001-6282-3027, Universidad Bolivariana del Ecuador, gdmaqueirac@ube.edu.ec

² ORCID 0000-0003_0853-1036, Universidad Bolivariana del Ecuador, sguerrai@ube.edu.ec

³ORCID 0000-0002-5283-5726, Universidad Bolivariana del Ecuador, rmartínez@ube.edu.ec

⁴ ORCID 0000-0002-5285-3215, Universidad Técnica de Babahoyo, velasteguil@utb.edu.ec

de los sistemas escolares, centros educacionales y aulas.³ Se ratifica la necesidad de continuar asesorando y capacitando a los docentes para atender la diversidad educativa.⁴ Los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en las instituciones educativas son en extremo complejos; precisamente por la diversidad que se manifiesta en cada grupo clase, las limitaciones presentes en los docentes para realizar las adaptaciones curriculares y dar respuestas oportunas a la inclusión, los limitados recursos y la carencia de infraestructuras adecuadas.⁵ Trabajar de manera integrada entre las instituciones escolares, la administración y poderes públicos conjuntamente con la familia resulta esencial para convertir los desafíos de la inclusión en verdaderas oportunidades para todos los estudiantes. Conclusiones. Se corrobora la relación entre las políticas públicas y el desarrollo de acciones pedagógicas y curriculares que permitan fortalecer los procesos de inclusión educativa. Se evidenció que aún la educación inclusiva implica un gran desafío; precisamente porque los avances alcanzados hasta la actualidad no superan las barreras que persisten en el contexto de la educación inclusiva, requiriéndose desarrollar acciones que permitan lograr verdaderas transformaciones y convertir los desafíos en oportunidades.

Palabras claves: educación inclusiva, desafíos, oportunidades, formación docente, instituciones escolares.

ABSTRACT

Introduction. Inclusive education has become a reality full of challenges and opportunities for educational institutions. Aim. Analyze the challenges and opportunities that arise in school institutions related to inclusive education. Methodology. A descriptive methodology supported by documentary review was used, based on search criteria referring to public policies aimed at inclusion, support and guidance for teachers and the challenges and opportunities currently faced. Results. 1. The role of the school and its direct relationship with the educational and social problems that inclusion represents are confirmed. 2. Public policies aimed at inclusion are also implemented within school systems, educational centers and classrooms.³ The need to continue advising and training teachers to attend to educational diversity is confirmed.⁴ The challenges facing inclusive education in educational institutions are extremely complex; precisely because of the diversity that is

manifested in each class group, the limitations present in teachers to carry out curricular adaptations and give timely responses to inclusion, the limited resources and the lack of adequate infrastructures⁵. Work in an integrated manner between school institutions, the administration and public powers together with the family are essential to turn the challenges of inclusion into real opportunities for all students. Conclusions. The relationship between public policies and the development of pedagogical and curricular actions that allow strengthening the processes of educational inclusion is corroborated. It was evidenced that even inclusive education implies a great challenge; precisely because the advances achieved to date do not overcome the barriers that persist in the context of inclusive education, requiring the development of actions that allow true transformations and turn challenges into opportunities.

keywords: inclusive education, challenges, opportunities, teacher training, school institutions.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva tiene su antecedente en la educación especial, en relación a ello Echeita y Verdugo (2005), Barton (2008) y Wehmeyer (2009), han señalado que, desde el punto de vista conceptual, esta definición está ampliamente superada. Según Escudero y Martínez (2011), esta educación explícitamente, se relaciona con otras tradiciones pedagógicas, en las que se respalda la defensa de la escuela y la educación pública. No obstante, es importante notar que la inclusión como tal, no sólo comprende el ámbito educativo, sino que abarca también la problemática social que esto representa.

A decir de Ainscow et al. (2006), en la definición del término inclusión confluyen tres elementos: la presencia, el aprendizaje y la participación, considerándola como un proceso de mejora sistemático, que enfrentan las administraciones educativas y los centros escolares, con el objetivo de pretender eliminar las barreras de diferentes tipos que entorpecen y limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, en las diferentes actividades que se realizan en los centros e instituciones escolares. De igual manera, Farrell (2001), indica que la inclusión educativa, constituye la generalidad en que

una comunidad o una institución escolar o educativa acepta a todos como miembros, reconociendo los derechos del colectivo valorándolos por su contribución y poniendo énfasis de esa manera al derecho que todo individuo tiene de participar en la sociedad.

Otros autores como Echeita y Sandoval (2002), han afirmado que se puede considerar que la educación inclusiva es un constructo que desempeña un papel aglutinador de muchos aspectos diferentes, tales como la participación de los estudiantes en el currículum, en las comunidades escolares y en todas las actividades que se realicen en las instituciones escolares y académicas; en la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor; en el derecho de toda persona a participar en la sociedad y a ser escolarizado en el contexto en el que vive; en los beneficios de la provisión de recursos, servicios de apoyo y ayudas complementaria, entre otros.

La UNESCO (2009) y (2010), se ha pronunciado de manera clara, al señalar que, el programa “Educación para Todos”, ha influenciado de forma destacable en proponer una concepción amplia y generalizada de la educación inclusiva, o sea, en que se garantice a todos los derechos a la educación, especialmente atendiendo a los más marginados.

En este orden es importante destacar que la educación inclusiva precisamente atiende a todas las personas, sin distinción o discriminación por su creencia, raza étnica, u otras, pero la misma está enfocada principalmente a aquellos segmentos poblacionales que históricamente han sufrido de la privación del derecho a la educación. En este sentido el British City Council (2003), abarca una relación que incluye niños pobres, minorías étnicas y/o religiosas, personas asiladas, ambulantes, enfermos de familia en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de animadversión con la escuela y otros con mayores dificultades escolares, y otros.

Martínez (2002), afirma que la problemática no radica tanto en conocer cuáles son los individuos que deben ser incorporados a la educación inclusiva, sino qué tipos de políticas, de sistemas escolares, de centros educativos, de currículum, tipo de enseñanza, preparación

de los docentes y otros profesionales, enfatiza en la necesidad de conocer las convicciones, capacidades y compromisos que se requieren y precisan tener para lograr que no quede ninguna persona que necesite de este tipo de educación sin ser atendida e incluida.

En relación a ello, es importante subrayar que la educación inclusiva transita por un escenario amplio y complejo; donde la responsabilidad ética y social implica que no exista ningún tipo de discriminación por parte de los docentes y profesionales que en esta área se desempeñan; por el contrario, exige de una formación amplia, humanista, que permita crear un estado superior en la práctica pedagógica y didáctica; misma que debe estar centrada en los estudiantes que aprenden. Lo anterior implica adaptar las diferentes modalidades de estudio, metodologías, recursos, formas de evaluación en función del logro de habilidades y competencias en correspondencia con las posibilidades reales de cada estudiante, independientemente a su condición. docentes y profesionales se sobreponen al concepto de eficiencia, remuneración y productividad de las actividades académicas.

Al respecto Thomazet (2009), señaló que este tipo de educación forma parte del universo de la ética, la justicia social, la democracia consolidada y la equidad, que representa todo lo contrario a la lógica de lograr méritos, de ser rentables y lograr eficiencia en nuestra labor educativa.

Se trata al decir de Booth (2005) de enaltecer valores sustantivos, como lo son la equidad, participación por igual, la compasión, el respecto consecuente a la diversidad, la tolerancia, la honestidad, las posibilidades de realización de los derechos de todos y la sostenibilidad de las acciones a realizar. Es por ello que Escudero y Martínez (2011) indicaron que este tipo de educación comprende al dominio de utopías realistas, que, aunque parezcan o sean complejas, arduas y distantes, deben constituir una inspiración para el fomento de políticas, culturas y prácticas, no enfocadas en opciones de carácter caritativo y particulares, sino en principios morales y de justicia social.

De igual manera un aspecto esencial lo constituye, los aprendizajes que deben destinarse a los sujetos que conforman la educación inclusiva, por lo que, en este sentido, los mismos deben de comprenderse desde una óptica general, integral, en la que incluya aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Estos aprendizajes demandan sobreponerse a cualquier obsesión en la búsqueda de la eficiencia competitiva en los resultados, lo cual no quiere decir que no sea tampoco algo banal, valorándose con diligencia los procesos y la calidad de vida escolar.

En referencia a lo anterior, a decir de Shalock y Verdugo (2007) y Escudero (2009), el aprendizaje en la educación inclusiva debe lograr fundamentalmente una imagen positiva de sí mismo en cada individuo, lograr apoyarlo en su sentido de capacidad, a que fortalezcan las vivencias de pertenencia obtenidas e identificación propia, a lograr autonomía y poder.

- El rol de las políticas públicas dirigidas a la inclusión.

Las políticas dirigidas a la inclusión, según González (1998), no son únicamente propias de las fuerzas sociales y económicas de la sociedad, sino que también se implementan dentro de los sistemas escolares, en los centros educacionales y en las aulas propiamente. En correspondencia con ello, Parrilla (2002) indica que es precisamente la sociedad la que marca las necesidades, los valores y los principios inclusivos, o sea, la inclusión propiamente dicha, no solo está referida al contexto educativo, sino que constituye una visión que se encuentra presente en los diferentes ámbitos, tales como, las comunidades escolares, familiares y sociales.

Al respecto, podemos asumir como políticas, las orientaciones y decisiones que se definen en el sistema educativo, referidas a la estructura educacional, o sea, agrupamientos de estudiantes, los impulsos que se aplican a los programas, las omisiones e indiferencias dentro del sistema y el compromiso de los actores, docentes y resto de profesionales, que se

desempeñan en la misión educativa encaminada a la eliminación de la frustración y la exclusión escolar.

Por lo que en este ámbito, y en correspondencia con Escudero y Martínez (2011), las dependencias educacionales, los docentes y el resto de los profesionales que forman parte del sistema educativo, constituyen instituciones y agentes propiamente políticos, dado que, en esa jurisdicción, tienen poder decisor sobre los contenidos curriculares y los aprendizajes valorados y aquellos devaluados, imponen culturas con mayores hegemonías y desestiman o silencian otras minoritarias, dan cabida a relaciones de poder y en ocasiones en lo referente a la subordinación en las exigencias y en la manera de aplicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cómo se procede con el sistema evaluativo del mismo y sobre qué objetivos se pretenden alcanzar.

Al mismo tiempo, es imposible obtener los resultados esperados sin contar con los recursos financieros, con las capacidades docentes, con el real compromiso de estas capacidades, con el seguimiento del proceso educativo y con la aplicación de las medidas adecuadas para que se posibiliten por las instituciones educativas, generar y desarrollar proyectos y condiciones inclusivas, con liderazgo y prioridades, comprometidas con los objetivos de inclusión propuestos.

Es por lo anterior que, de acuerdo con estos últimos autores, se hace necesario realizar la revisión de aquellos modelos que presentan un esquema de relaciones burocráticas entre las instituciones, los docentes y otros representantes sociales, para encaminarlos hacia visiones con un mayor dinamismo e inteligencia, que las convierta en comunidades de aprendizaje, que se orienten hacia la mejora de la educación y los aprendizajes con sinergias externas e internas con las instituciones educativas.

En este orden Escudero y Martínez (2011), indican que la educación inclusiva de todos los individuos, exige también autonomía y responsabilidad de las instituciones educativas y el personal docente y administrativo que lo integran; alegan que se requiere autonomía y

capacidades para poder ejercerla facilitando la realización de transformaciones internas con objetivos precisos, seguido del control y seguimiento sobre lo realizado.

La experiencia tenida hasta la fecha ha evidenciado que los recursos humanos y materiales para dar respuesta a los procesos de inclusión y atención a la diversidad no han sido suficientes; a ello se une que las reformas realizadas en cuanto a las políticas inclusivas, si bien es cierto que han generado cambios, aún no logran producir verdaderas y significativas transformaciones, lo cual limita en su generalidad el desarrollo de prácticas inclusivas. Incluir implica dar, crear espacios genuinos de identidad y encuentro personal, ofrecer igualdad de oportunidades sociales, educativas, laborales para todos, independientemente a su condición; significa también fortalecer la preparación de los recursos humanos en todos sus ámbitos, unido a la promulgación de políticas más generales, amplias y profundas.

Paradójicamente, se ha evidenciado que, muchos estudiantes con discapacidad han ingresado en las instituciones educativas, pero ello realmente no ha conducido a innovaciones sustanciales en la dirección de una real educación inclusiva, imponiéndose la necesidad de renovar, repensar y organizar curricular y pedagógicamente las acciones a desarrollar dentro de cada institución educativa; básicamente esto debe darse consecuente a las necesidades y particularidades de cada caso.

- Acompañamiento y orientación educativa a los docentes para generar prácticas más inclusivas.

Cuando nos referimos a la orientación y educación inclusiva, debemos tener en cuenta el escenario en el cual se desarrolla, dado que puede diferir en función de ello. La orientación propiamente la realizan los profesionales de la intervención psicopedagógica, regularmente denominamos orientadores o psicopedagogos, que, para diferentes autores, como Lorente y Sales (2017), es primordial su accionar, si tenemos en cuenta el grado de influencia del enfoque clínico que incorporan a su labor profesional cotidiana.

No obstante, al respecto Sandoval et al., (2019), seguidos de Amor y Serrano (2020), han indicado que, de manera general, los psicopedagogos, invierten la mayor parte de su tiempo de trabajo, realizando evaluaciones de los requerimientos y necesidades de apoyo del estudiantado y de acuerdo con Florian y Linklater (2010), mucho menos tiempo lo dedican al asesoramiento de los docentes en la consecución de una pedagogía inclusiva, que se complementa con el accionar de estos profesionales.

En relación a lo explicado estudios realizados por la Agencia Europea (2012), han evidenciado que si nos centramos en una visión inclusiva y en la función de asesorar y orientación que realizan los psicopedagogos a los docentes que requieren de mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se deben potenciar los valores que deben primar en los docentes que se dedican a la educación inclusiva, los cuales se reducen a la valoración de la diversidad y la heterogeneidad del estudiantado, el trabajo en equipo, el apoyo a los estudiantes y el aprendizaje permanente.

Dado lo anterior es imprescindible que se profundice en los procesos de transformación escolar y en concordancia con el logro de este propósito Traver y Sanahuja (2022), afirman que un papel determinante lo tienen los psicopedagogos, por lo que ello implica que se revise cual ha sido la constante formación de los mismos, precisándose que la misma pase por la adopción de un enfoque por competencias y que como mínimo que una parte de ellas lo constituyan un conocimiento situado, o sea, que sea un aprendizaje activo y enfocado en experiencias significativas y genuinas, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la toma de conciencia.

Estudios realizados por Lago et al., (2012), dan como conclusión que se requiere lograr avanzar en la realización de procesos de asesoramiento de los docentes involucrados con la educación inclusiva, de manera que posibiliten el logro de mejoras de las prácticas educativas y propicien la autonomía de las instituciones escolares que permitan la generalización y consolidación de las medidas que se tomen en esta dirección.

Ello exige que contemos dentro del proceso de inclusión con docentes preparados, en toda su generalidad, lo cual concuerda con Aiello y Sharma (2018), quienes afirman que todos los docentes involucrados estén equipados con los conocimientos requeridos referentes a pedagogía y didácticas especiales, así como, con las aptitudes, valores y actitudes adecuados para actuar dentro de un contexto inclusivo, dado que le corresponde a los docentes, según González y Blanco (2015); García-Barrera (2017) y Hernández e Iglesias (2017), aplicar las políticas de inclusión en las aulas e instituciones escolares, requiriendo tener una adecuada formación para enfrentar la diversidad de estudiantes y personas que se incorporen al proceso educativo inclusivo.

Todo esto implica contar con políticas inclusivas sólidas que involucre a todos los factores que intervienen en el proceso, concordándose con Azorín (2017) al señalar que se requiere la consolidación de las políticas inclusivas a todos los niveles, que según Boroel, Sánchez, Morales y Henríquez (2018), esto permite garantizar la igualdad y calidad de los procesos, el reconocimiento de la diversidad y la promoción de la inclusión y participación en la educación desde la justicia social.

Por tanto, las políticas inclusivas que se implementen, deben ser capaces de cumplir con los objetivos inherentes a cualquier sistema educativo, que a decir de Iglesias y Martín (2020), posibilita que se potencie el aprendizaje ya sea de contenidos como de procedimientos, de manera que puedan elaborar contenidos propios y realizar diseños de un accionar educativo que posibilite la maximización del tiempo de estudio de los estudiantes en todos los ámbitos en los cuales se desempeña.

- Desafíos que enfrenta la educación inclusiva en las instituciones educativas.

Con anterioridad, se han señalado los aspectos que de una manera u otra intervienen en la implementación de la educación inclusiva en las escuelas, no obstante somos conscientes de las dificultades que enfrenta, lo cual se atribuye a varios factores, como son: la falta de motivación de los docentes por perfeccionarse, la falta de recursos propios por la

institución, la limitada inversión por las instituciones educativas en la capacitación de los docentes, así como el reducido tiempo de los docentes para dedicarlo en la actualización pedagógica.

Para las instituciones educativas no constituye una encomienda fácil, para lo cual, se requiere de la realización de varias tareas, de las cuales diversos autores las resumen en dos muy integrales:

- El reconocimiento por las instituciones educativas de las numerosas barreras, o sea, los diferentes factores que generan limitaciones que pudieran afectar la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, los cuales existen en la actualidad en las culturas, las políticas y las prácticas educativas. Que a decir de Echeita et al., (2013), provienen de las antiguas maneras de pensar y actuar de estas instituciones. Todo ello implica que estas instituciones, conforme a esta visión, deben revisar a profundidad sus proyectos educativos y programas institucionales.
- Realizar la transformación de estas barreras de manera que se facilite y propicie una acción educativa que sea capaz de lograr la personalización de la enseñanza, ajustándola a la diversidad de los estudiantes y que pueda responder de forma equitativa a las necesidades educativas y esperanzas de los mismos. Conforme a Coll (2016), para ello se requiere de conocimientos sobre el qué hacer y cómo realizar la implementación de los cambios que deben ser incorporados, o sea, como iniciar y hacer sostenible las transformaciones educativas requeridas, que, según Murillo y Krichesky (2012), así como, Murillo y Krichesky (2015), constituyen una serie de saberes que deben ser articulados en torno a la investigación, referente a la eficacia de la mejora de los procesos educativos escolares.

METODOLOGÍA

En el estudio se utilizó una metodología descriptiva, no experimental. Basada en métodos teóricos dentro de estos el histórico-lógico, analítico -sintético, inductivo-deductivo y la revisión documental, lo cual permitió realizar la revisión de la literatura y establecer los argumentos esenciales relacionados con el tema. Los criterios establecidos tales como el concepto de la educación inclusiva, el rol de las políticas públicas dirigidas a la inclusión, el acompañamiento y orientación educativa a los docentes y las dificultades que debe enfrentar la educación inclusiva en las instituciones educativas, entre otros, favorecieron la calidad del trabajo realizado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los referentes teóricos consultados nos permite establecer cuatro resultados claves:

1- Los estudios realizados por diversos autores, tales como Escudero y Martínez (2011), indican que la educación inclusiva está relacionada con otras tradiciones pedagógicas, en las que se respalda la defensa de la escuela y la educación pública, y está referido mayormente a una problemática social más que educativa. En ese sentido Thomazet (2009) señala que esta problemática radica en los tipos de políticas, de sistemas escolares, de centros educativos, del currículo, del tipo de enseñanza, de la preparación de los docentes y otros profesionales involucrados, de sus capacidades y compromisos, que son requeridos y que se precisan para que ninguna persona necesitada quede sin esta educación.

2- Se comparte con González (1998), al afirmar que las políticas dirigidas a la inclusión, no son únicamente propias de las fuerzas sociales y económicas de la sociedad, sino que también se implementan dentro de los sistemas escolares, en los centros educacionales y en las aulas propiamente. En este sentido, Escudero y Martínez (2011), explican que las dependencias educacionales, los docentes y el resto de los profesionales que forman parte del sistema educativo, constituyen instituciones y agentes propiamente políticos, dado que,

en esa jurisdicción, tienen poder decisor sobre los contenidos curriculares y los aprendizajes valorados y aquellos devaluados, imponen culturas con mayores hegemonías y desestiman o silencian otras minoritarias, dan cabida a relaciones de poder y en ocasiones en lo referente a la subordinación en las exigencias y en la manera de aplicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cómo se procede con el sistema evaluativo del mismo y sobre qué objetivos se pretenden alcanzar.

3- Estudios realizados por Lago et al., (2012), concluyen que se requiere lograr avanzar en la realización de procesos de asesoramiento de los docentes involucrados con la educación inclusiva, de manera que posibiliten el logro de mejoras de las prácticas educativas y propicien la autonomía de las instituciones escolares que permitan la generalización y consolidación de las medidas que se tomen en esta dirección. En este orden se coincide con González y Blanco (2015); García-Barrera (2017), Hernández e Iglesias (2017), seguidos de Aiello y Sharma (2018), al afirmar que los docentes deben equiparse con los conocimientos requeridos referentes a pedagogía y didácticas especiales, así como, con las aptitudes, valores y actitudes adecuados para actuar dentro de un contexto inclusivo, dado que le corresponde a los docentes, aplicar las políticas de inclusión en las aulas, requiriendo de la adecuada formación para enfrentar la diversidad de estudiantes y personas que se incorporen al proceso educativo inclusivo.

4. Las dificultades que debe enfrentar la educación inclusiva en las instituciones educativas, se resumen en el reconocimiento por las propias instituciones educativas de las barreras o factores existentes que afectan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes, los que a decir de Echeita et al., (2013), provienen de las antiguas maneras de pensar y actuar de estas instituciones, por lo que deben revisar a profundidad sus proyectos educativos y programas institucionales, para realizar la transformación de estas barreras, de manera que se facilite y propicie una acción educativa que sea capaz de lograr la personalización de la enseñanza, para lo que, según Coll (2016), se requiere de conocimientos sobre el qué hacer y cómo realizar la implementación de los cambios que deben ser incorporados, y que a decir de, Murillo y Krichesky (2012), así como, Murillo y

Krichesky (2015), constituyen una serie de saberes que deben ser articulados en torno a la investigación, referente a la eficacia de la mejora de los procesos educativos escolares.

5- La oportunidad de la inclusión educativa radica en tener la capacidad de entender que responder a la heterogeneidad y diversidad del estudiantado en el contexto escolar significa no solo tener respuestas pedagógicas y didácticas coherente a las necesidades de los grupos clases, implica además invertir en recursos materiales y humanos, fortalecer las regulaciones culturales y las acciones prácticas que posibiliten a las instituciones educativas vencer el desafío que representa la inclusión

CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió confirmar la estrecha relación que debe darse entre las políticas públicas y el desarrollo de acciones que en el orden pedagógico y curricular permitan fortalecer los procesos de inclusión educativa. Ha quedado evidenciado que aún la educación inclusiva implica un gran desafío; precisamente porque los avances alcanzados hasta la actualidad no superan las barreras que persisten en el contexto de la educación inclusiva, requiriéndose desarrollar acciones que permitan lograr verdaderas transformaciones y convertir los desafíos en oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006): *Improving schools developing inclusion*.

London: Routledge.

Aiello, P. y Sharma, U. (2018). *Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers*. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 207-219. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22605>

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación*

- inclusiva. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Amor, M. I., y Serrano, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>.
- Azorín Abellán, C.M. (2017b). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51343>.
- Azorín Abellán, C.M Boroel, B.I., Sánchez, J., Morales, K.D. y Henríquez, P.S. (2018). Educación exitosa para todos: La tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. DOI: 10.12795/revista-fuentes.2018.v20.i2.06
- Barton, L. (2008). «Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones». *Revista de Educación*, n.º 349, mayo-agosto, pp. 137-152. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf
- Booth, T. (2005). «Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values in Action». *Forum*, vol. 47, n.os 2-3, pp. 151-158.
- Bristol City Council (2003). Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools. Disponible en: www.bristol.gov.uk/ccm/cms-service/stream/asset/?asset_id=34130303.
- Calle, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador. Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad* ISSN 1851-8893 2021, Volumen 21 N°1 – Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1851-8893. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/La+educaci%C3%B3n+inclusiva+en+Ecuador.pdf>
- Clavijo R y Bautista M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad* vol.15 no.1 Cuenca ene./jun. 2020. versión On-line ISSN 1390-8642 versión impresa ISSN 1390-325X. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422020000100113

- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta (Dir). Reptes del'educación a Catalunya. Anuari d'Educación 2015. (pp. 36-) Barcelona: Fundación Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- Dueñas Buey, M.^a Luisa EDUCACION INCLUSIVA Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 358-366 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía ISSN: 1139-7853 feop.reop@edu.uned.es Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>.
- Dueñas B. (2010). EDUCACION INCLUSIVA Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 358-366 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España.
- Echeita, G., y Verdugo, MA., (2005). «Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio». Siglo Cero, vol. 36 (1), n.º 236, pp. 5-12.
- Echeita, G., y Sandoval, M., (2002): "Educación inclusiva o educación sin exclusiones". Revista de Educación, Enero-Abril. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 31-48.
- Echeita, G., (2017). Educación Inclusiva: Sonrisas y lágrimas. Revista aula Abierta. 46 (2017), págs. 17-24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11982/11044>.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C., (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coor-dinadores). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. (pp. 307-328). Salamanca: Amaru.
- Educación Inclusiva, 15(2), 237-252. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 15, Número 2, diciembre 2022.
- file:///C:/Users/Usuario/Downloads/779-2877-1-PB.pdf

- Escudero, J. M. (2009). «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa». Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 13, n.º 3, pp. 107-141.
- Escudero, J., y Martínez B., (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 55 (2011), pp. 85-105 (ISSN: 1022-6508).
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Farrell, P., (2001): “Special education in last twenty years: have things really got better?” British Journal of Special Education, 28,1, pp 3-9.
- Florian, L., & Linklater, H., (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>.
- García-Barrera (2017) Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España1 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- González, Á.L., y Blanco, M., (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. Opción, 31(edición especial 3), 582-604.
- Hernández P, Samada Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales e-ISSN 2550-6587 <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/index> Vol. 6 Núm. 3 (52-67): Septiembre - Diciembre 2021 rehuso@utm.edu.ec Universidad Técnica de Manabí
DOI: 10.5281/zenodo.5512948.<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/4007-Art%C3%ADculo-14161-1-10-20210922.pdf>.
- Hernández, A. e Iglesias, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e Informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. Revista Interacções, 13(43), 205-232. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.12038>.
- Iglesias, A. y Martín, Y., (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. Revista Colombiana de Educación, 78, 383-418. Doi: 10.17227/rce.num78-9885. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>.

- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Lago, J. R., Onrubia, J., y Huguet, T. (2012). Assessorament per la millora de les practiques educatives. <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0086/d0305f5f-549d-4af2-9561-39bd0329bfe0/Assessorament-millorapractiques.pdf>
- Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174651/58526.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Martínez, B. (2002). «La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI», en D. Forteza y M. R. Rosselló (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Es-colar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Navarro M. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Postgrado vol.30 no.1 Caracas abr. 2015*. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100003.
- Petrou, A.; Angelides, P. y Leigh, J. (2009). «Beyond the Differences: from Margins to Inclusion». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n.º 5, pp. 439- 448.
- Parrilla, A. (2002): “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. *Revista de Educación*. Enero-abril. Mº de Educación, Cultura y Deporte, pp. 11- 29.

- Traver Albalat, S y Sanahuja Rivés, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. Revista de
- Soto Calderón, Ronald (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2003, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" E-ISSN: 1409-4703 revista@inie.ucr.ac.cr Universidad de Costa Rica.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>.
- UNESCO (2009). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Oficina Internacional de Educación. Ginebra. www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/
- UNESCO (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París. Disponible en: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/
- Travert S. y Sanahuja A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 15, Número 2, diciembre 2022.
- Thomazet, S. (2009). «From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?». International Journal of Inclusive Education, vol. 13, n.º 6, pp. 553-563.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita. G. (2019). Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa. Madrid: Síntesis.
- Schalock y Verdugo (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero, 38(4), pp. 21-36.
- Wehmeyer, M. (2009). «Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión». Revista de Educación, n.º 349, mayo-agosto, pp. 47-67. Disponible en: www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf**Palabras claves:** Análisis, Normativa, Compañía, Información Financiera.