



Percepción y Prácticas de Educación Inclusiva en la Educación Superior Pública

Perception and Practices of Inclusive Education in Public Higher Education

Percepção e práticas de educação inclusiva no ensino superior público

Silvia Elizabeth Morales-Morejón ^I

smorejon@utb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6592-2127>

Byron Carlos Reasco-Garzón ^{II}

breasco@utb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9899-0900>

Julio Ernesto Mora-Aristega ^{III}

jmora@utb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9928-9179>

Elma Verónica Ramírez-Romero ^{IV}

eramirezr@utb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7799-9084>

Correspondencia: smorejon@utb.edu.ec

Ciencias de la educación

Artículo de investigación

***Recibido:** 30 de noviembre de 2020 ***Aceptado:** 20 de diciembre de 2020 * **Publicado:** 09 de enero de 2021

- I. Licenciada en Idiomas, Máster of Teaching English as a Foreign Language, Profesor Titular Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador.
- II. Licenciado en Idiomas, Máster en Educación Inclusiva e Intercultural, Profesor del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador.
- III. Contador, Magister en Docencia y Currículo, Director del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador.
- IV. Economista, Magister en Administración de Empresas, Profesor del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador.

Resumen

Este estudio cualitativo tiene como objetivo identificar la percepción de los estudiantes y profesores relacionada con la educación inclusiva en la educación superior. Por lo tanto, los estudiantes respondieron un cuestionario donde expresaron sus opiniones sobre este tema; además, se entrevistó a un grupo de 10 profesores de varias universidades públicas del Ecuador con el fin de recopilar información relacionada con sus perspectivas y prácticas inclusivas dentro del aula. Esta investigación encontró que en materia de educación inclusiva es necesario formalizar y profundizar en áreas relacionadas con la planificación y estrategias para facilitar el aprendizaje significativo en los alumnos.

Palabras claves: Educación inclusiva; educación superior; prácticas inclusivas.

Abstract

This qualitative study aims to identify the perceptions of students and professors related to inclusive education in higher education. Therefore, students took a questionnaire where they expressed their opinions regarding this topic; additionally a group of 10 professors from public universities in Ecuador were interviewed to collect information related to their inclusive perspectives and practices inside classroom. This research found that in terms of inclusive education is necessary to train professors in areas related to planning and strategies to facilitate learning in this type of classroom situations.

Keywords: Higher education; inclusive education; inclusive practices.

Resumo

Este estudo qualitativo tem como objetivo identificar a percepção de alunos e professores em relação à educação inclusiva no ensino superior. Portanto, os alunos responderam a um questionário onde expressaram suas opiniões sobre o tema; Além disso, um grupo de 10 professores de várias universidades públicas do Equador foi entrevistado a fim de reunir informações relacionadas às suas perspectivas e práticas inclusivas em sala de aula. Esta pesquisa constatou que na educação inclusiva é necessário formalizar e aprofundar áreas relacionadas ao planejamento e às estratégias para facilitar a aprendizagem significativa dos alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação superior; práticas inclusivas.

Introducción

La UNESCO (2008) concibe a la educación inclusiva como un proceso enfocado a atender la diversidad de las necesidades de los sujetos, impulsando la participación integral en el aprendizaje y reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Dentro de este contexto establece que:

.....derecho a la educación exige que ésta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas (UNESCO, 2008, p.9).

Principios claves en un modelo de educación inclusiva

Muntaner, Forteza, & Salom (2014) establecen tres principios claves dentro de un modelo de educación inclusiva, iniciando con los valores de “la aceptación y respeto por la diversidad”, el diseño y ejecución de actividades curriculares que permitan la participación y aprendizaje de todos los alumnos y finalmente la creación de “los agrupamientos heterogéneos” de tal manera que exista una integración real entre los estudiantes (p. 4).

A través del proyecto Includ-Ed, fueron identificados tres tipos de procedimientos para la agrupación de los alumnos en entornos inclusivos, siendo estos: mixtures, streaming e inclusión; diferenciándose estos tres modelos en función del manejo de la diferencias entre alumnos, los contenidos y los procedimientos áulicos. En referencia a la agrupación inclusión, esta promueve la heterogeneidad del alumnado, cubriendo un mismo contenido y compartiendo un entorno común (Morán de Castro, Molina, & Siles, 2012; Calatayud, 2018). Estudios previos efectuados por Puigdellívol & Krastina (2010) y Muntaner (2014) concluyeron que la implementación de la organización heterogénea de los alumnos basados en principios de inclusión favorecía al aprendizaje, el desarrollo de aptitudes positivas hacia las diferencias, fortalece las relaciones interpersonales y desarrolla la solidaridad entre el alumnado.

En relación al diseño curricular inclusivo, tal como sostiene Muntaner (2014) es imprescindible que exista variedad de formas y maneras para la presentación de los contenidos curriculares durante

la ejecución de la clase, además que la forma que los alumnos demuestren su aprendizaje debe incluir diferentes opciones de presentación sean estas escritas, orales o manuales; puntualizando la aceptación formal de esta amplia gama de presentación de contenidos y demostración de aprendizaje en el currículo de la institución.

Con respecto a las practica inclusivas y su aplicación en el aula, la postura del docente debe ser abierta, con una actitud flexible en cuanto a la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje y trabajo colaborativo que incluya el realizado en el aula por los alumnos y por los docentes (Booth & Ainscow, 2015).

En lo que respecta al currículo en el quehacer educativo este debe comprender dos aspectos, la interdisciplinaridad y la globalización. El primero implica la “interacción de dos o más disciplinas” con la finalidad de atender una situación problemática, donde las características y conceptos individuales de cada disciplina ayuden a identificar las posibles formas de atender la situación-problema. En referencia al segundo aspecto, este implica un cambio de dirección al definir objetivos de aprendizaje, iniciando con las necesidades de los alumnos y sus capacidades para definir y adecuar los contenidos, procedimientos y estrategias que faciliten la comprensión y aprendizaje (Muntaner, 2014, p.13). Bajo el modelo de educación inclusiva, los alumnos poseen una intervención mucho más activa en la selección de contenidos y en general, en su aprendizaje (Ainscow, 2017).

En cuanto a las técnicas educativas para facilitar la inclusión, los rincones de trabajo presentan ventajas en facilitar la formación de grupos heterogéneos y facilitar el trabajo colaborativo favoreciendo el apoyo entre compañeros (Benet, Sanahuja, & Moliner, 2016); sin embargo un estudio efectuado recientemente por Sanahuja, Moliner, & Benet (2020) se evidencio que los rincones de estudio promueven la inclusión, pero es necesario que se aumente la cooperación y la ayuda entre los miembros a través de actividades que deban ser desarrollados necesariamente de forma grupal . Otra técnica empleada en educación inclusiva es la lectura en parejas, en el estudio efectuado se identifico que para que esta técnica sea exitosa desde la perspectiva de inclusión es necesario fomentar la interacción de los alumnos, variar los roles en la actividad y modificar las parejas de lectura (Sanahuja et al., 2020).

Educación inclusiva en el Ecuador

Referente a la constitución política del Ecuador, esta establece en sus artículos 26 y 27 el derecho a la educación bajo los principios de igualdad e inclusión social, garantizando el estado ecuatoriano velar e intervenir a fin de garantizar estos principios (Constituyente, 2008).

De acuerdo a un estudio efectuado por la UNESCO, el programa Educación para todos en Ecuador ejemplifica avances en el reconocimiento de la necesidad de una política educativa inclusiva, sin embargo, estos avances no han aterrizado en acciones concretas que promuevan una sociedad más inclusiva, innovadora y reflexiva (Fernández-González, 2016).

Herrera, Parrilla, Blanco, & Guevara (2018) demostraron a través de una investigación exploratoria que los perfiles de egreso de los futuros docentes en Ecuador presentan vacíos respecto a técnicas y estrategias para trabajar en un entorno inclusivo, manifestando que “ existen carencias relacionadas con el trabajo en equipo, con los procesos de identificación de barreras de aprendizaje y participación, con el diseño de currículos diversificados y universales para el aprendizaje y con el manejo didáctico en un aula inclusiva” (p. 29).

Herrera et al., (2018) indica que en el ámbito de la enseñanza inclusiva se debe enfocar el perfil del docente y su nivel de preparación para facilitar entornos inclusivos, desde este punto de vista se concibe dos vertientes, la primera que establece la necesidad de que el docente sea una persona especializada y formada para la enseñanza inclusiva; mientras que la segunda vertiente promueve la enseñanza de técnicas, metodologías y procedimientos didácticos inclusivos dentro del pensum académico de una carrera de licenciatura en educación. Por otro lado, UNESCO (2008) y Forlin (2010) coinciden que la preparación del docente debe ser holística, incluyéndose dentro de su perfil profesional los conocimientos y destrezas que permitan lograr una enseñanza inclusiva. Adicionalmente, Forlin (2010) manifiesta que la división entre la educación general y educación inclusiva en dos especialidades puede ser observado como discriminatorio ya que genera la idea de que ambas áreas son separadas cuando en la práctica educativa están interrelacionadas.

Objetivos

En el contexto actual, esta investigación busca indagar respecto a la aplicación de principios y prácticas de inclusión en el contexto de educación superior, por tal motivo este estudio busca alcanzar los siguientes objetivos:

Identificar las percepciones de alumnos y docentes sobre prácticas de inclusión que se desarrollan en las aulas

Determinar los procedimientos para facilitar la inclusión que los docentes emplean en sus clases.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo. Las técnicas de recolección de información empleadas son: grupos de discusión y entrevista individual. Un total de diez docentes universitarios formaron parte del grupo de discusión, los mismos que pertenecen a universidades públicas de la región litoral del Ecuador. Además, una muestra de 100 alumnos fue seleccionada, los mismos que respondieron un cuestionario con preguntas abiertas. La información recolectada producto de la entrevista fue codificada para identificar patrones de respuesta, mientras que la información recolectado producto del cuestionario fue analizado a través de estadística descriptiva.

Resultados

1. Docentes universitarios

En base a las respuestas obtenidas por parte de los docentes, es posible registrar los procedimientos que estos emplean para identificar alumnos con necesidades especiales, siendo la observación el instrumento mayormente utilizado especialmente en los tipos de discapacidades que son visibles, como es el caso de las discapacidades físicas y las relacionadas con la actitud del alumno y su comportamiento dentro del salón de clase. Sin embargo, otros procedimientos como exámenes de diagnóstico y conversaciones indagatorias se emplean a fin de conocer en mayor detalle las necesidades de los alumnos de una forma más individualizada, siendo estas técnicas empleadas con menor frecuencia, tan solo un docente del grupo de estudio las utiliza (ver cuadro 1).

Cuadro 1: Procedimiento aplicado por los docentes para identificar alumnos con necesidades especiales

Forma de identificación de alumnos con necesidades	%
1. Visible	
Discapacidad Física	36
2. Actitud	
Comportamiento en salón de clase	14
3. Desempeño	

Resultados de aprendizaje	21
4. Análisis indagatorio	
Test de diagnóstico	7
Conversación indagatoria inicial	7
5. Documentada	
Carnet de discapacidad	7
6. Otros	
Compañeros informantes	7

Fuente: Entrevista docentes

Las estrategias metodológicas usadas por los docentes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje son: la adaptación curricular, la asignación de tareas específicas, uso de inteligencias múltiples, brindar atención prioritaria y especial al alumno. Dentro de este grupo, se destaca la adaptación curricular, donde seis de los diez entrevistados indicaron utilizarla (ver cuadro 2).

Cuadro 2: Estrategias metodológicas empleadas por los docentes para la enseñanza y aprendizaje de alumnos con necesidades especiales

Enseñanza-aprendizaje en entorno inclusivo	%
1. Adaptación curricular	60
2. Asignación de tareas específicas	10
3. Emplea inteligencias múltiples	10
4. Atención prioritaria y especial al alumno	10
5. Ninguna	10

Fuente: Entrevista docentes

En referencia a las técnicas utilizadas por los docentes para asegurar la inclusión dentro del salón de clase sobresale el establecimiento de igualdad de oportunidades, es decir no discriminación entre los alumnos, además de propiciar un ambiente de clase afectivo y cordial entre los alumnos y docentes, el trabajo colaborativo, la participación selectiva y la adaptación curricular son empleados por igual y por último emplean lenguaje inclusivo (ver cuadro 3).

Cuadro 3: Técnicas empleados por los docentes para la enseñanza y aprendizaje de alumnos con necesidades especiales

Técnicas	%
1. Trabajo colaborativo	13
2. Participación selectiva	13

3. Adaptación curricular	13
4. Ambiente de clase afectivo	18
5. Igualdad de oportunidades	25
6. Lenguaje inclusivo	6
7. Retroalimentación de docentes y pares	6
8. Acompañamiento del docente	6

Fuente: Entrevista docentes

Las herramientas y recursos que los docentes utilizan para cumplir sus objetivos de enseñanza-aprendizaje se encuentran: las diapositivas, los programas schoology y augmentally, uso de tecnología y enseñanza personalizada, software de la universidad, material audiovisual, grabadoras, clases imaginativas, trabajo colaborativo y adaptaciones curriculares.

De acuerdo a la información recopilada en la entrevista, los docentes manifestaron que una de las técnicas más representativa para lograr un ambiente inclusivo es el trabajo grupal, para lo cual previo a la conformación de los grupos de trabajo, los profesores toman en consideración varios puntos entre los que sobresalen: la alternabilidad y proveer instrucciones claras a los alumnos, además consideran puntos importantes a considerar la predisposición de los alumnos, la diversidad de conocimientos y habilidades dentro de cada grupo, las interacciones previas de los alumnos, los valores como el respeto, tolerancia, y apoyo y ciertas aptitudes claves como la agilidad, liderazgo y afinidad (ver cuadro 4).

Cuadro 4: Consideraciones por parte del docente para la conformación de grupos de trabajo en un aula con ambiente inclusivo

Consideraciones para conformación de grupos	%
1. Predisposición de alumnos	7
2. Valores	
Respeto e inclusión	7
Tolerancia	7
Apoyo	7
3. Aptitudes	
Agilidad	7
Liderazgo	7
Afinidad	7
4. Estrategia previas	
Alternabilidad	14
Diversidad de conocimientos	7

Equidad	7
Instrucciones claras	14
Interacción entre alumnos	7
Diversidad de habilidades	7

Fuente: Entrevista docentes

Respecto a los desafíos que los docentes han identificado a través su experiencia en clases con requerimientos de inclusión, la mayor parte de estos consideran que lograr el aprendizaje significativo en los alumnos con necesidades especiales es el principal desafío, seguido de conocer como planificar una clase inclusiva exitosa, también se mencionan como retos lograr la interacción de los alumnos, y como potenciales problemas se considera la ausencia de diagnósticos por parte de la institución que permitan identificar casos de alumnos con necesidades especiales y la carencia de socialización de estrategias metodológicas para lograr aprendizaje significativo en un ambiente inclusivo (ver cuadro 5).

Cuadro 5: Retos y desafíos para el docente en un ambiente de inclusión

Retos y desafíos	%
1. Aprendizaje significativo	43
2. Ausencia de diagnósticos por la IES	8
3. Carencia de socialización de estrategias metodológicas	8
4. Planificación de clase inclusiva	25
5. Interacción de alumnos	8
6. Ninguna	8

Fuente: Entrevista docentes

En referencia a la percepción de los docentes respecto a si el currículo universitario contiene principios de inclusión, el 55% de los docentes entrevistados manifestaron que si, mientras que el 45% sostienen que los currículos actúales carecen de políticas y procedimientos inclusivos.

2. Respuestas de los alumnos

Con relación a las respuestas de los alumnos, el 18% de estos manifiestan que los docentes universitarios emplean técnicas inclusivas en clase, mientras que el 56% considera que no lo hacen y el 26% de estos indican que desconocen del tema. Además, el 46% de los alumnos encuestados

consideran que en sus clases son promovidos el pensamiento autónomo e inclusivo, mientras que el 54% piensa lo contrario.

Respecto a las consideraciones de los alumnos con relación al currículo, el 70% de los alumnos encuestados indican que es necesario efectuar el rediseño en los currículos para incluir instrucción en técnicas, estrategias y desarrollo de habilidades que permitan a los futuros docentes interactuar en ambientes de inclusión; por otro lado el 30% de estos sostienen que no saben que responder. Además, el 100% de los alumnos coinciden que es necesario un rediseño curricular a fin de incluir teorías y prácticas inclusivas en todas las especialidades y esto permitirá mejorar el ambiente universitario.

Discusión

A pesar de la existencia de una base legal que garantiza el acceso a la educación inclusiva en el sistema de educación ecuatoriano, es palpable la escasa preparación de los docentes para atender las necesidades del alumnado con características especiales y su posterior integración dentro del aula; estudios realizados en Ecuador coinciden, además sugiriendo la necesidad de dotar de competencias relacionadas con buenas prácticas de educación inclusiva al profesorado (Corral, Villafuerte, & Bravo, 2015; Herrera, Parrilla, Blanco, & Guevara, 2018) . En relación a las entrevistas a los docentes, el 55% coincide en que el currículo universitario contiene principios de inclusión, sin embargo el 45% consideran que estos carecen de procedimientos, tendiendo a ser ambiguos, como lo manifiestan: “el reglamento es muy general” (Docente entrevistado 3, Septiembre 23, 2020) y “los programas académicos no están adaptados para atender las discapacidades y no se ha considerado la preparación necesaria de los docentes en metodologías de aprendizaje para cada una de las discapacidades ” (Docente entrevistado 1, Septiembre 23, 2020). Con respecto a las respuestas de los alumnos, el 70% de los estudiantes encuestados coincide en que es necesario el rediseño de los currículos para que se incluyan dentro de su pensum académico asignaturas que permitan adquirir competencias en el uso de técnicas, estrategias y habilidades a los futuros docentes y lograr desempeñar su cátedra en un adecuado ambiente de inclusión.

En relación a las estrategias, técnicas y recursos empleados en su mayoría los docentes manifiestan emplear la adaptación curricular, siendo la técnica mayormente empleada el ambiente afectivo y la igualdad de oportunidades entre los alumnos, pocos docentes indicaron técnicas específicas

como el trabajo colaborativo, retroalimentación de docentes-pares y acompañamiento del profesor; adicionalmente como recursos dentro de aulas con alumnos con necesidades especiales se mencionan a las diapositivas, moodle, y tan solo una docente ejemplifico instrumentos para situaciones de discapacidad, tales como schoology y augmenta11; es visible la necesidad de preparación de los docente para afrontar la necesidades de los alumnos, conclusiones similares fueron presentadas por Montánchez en su estudio sobre inclusión, manifestando que “ los docentes no cuentan con formación respecto al proceso inclusivo dentro de las aulas” (Montánchez, 2021, p. 345)

Una preocupación común entre los docentes dentro de este estudio, está enfocado en la adecuada planificación curricular y el logro de los objetivos educativos de tal forma que los alumnos sin distinción alcancen el aprendizaje significativo. Este concepto plantea desafíos a los docentes, las mismas que son constantes y desde los inicios del concepto de educación inclusiva en Ecuador (Córdoba, Lara, & García, 2017). Córdoba et al. (2017) advierten sobre “el enorme desafío de plasmar un proyecto educativo inclusivo, que pueda proponer recursos didácticos coherentes y que persigan las finalidades propias de la educación” (Córdoba, Lara, & García, 2017, p. 89).

Conclusiones

Existe una postura positiva por parte de los docentes hacia la aplicación de los principios y prácticas de educación inclusiva, sin embargo es notorio la carencia de practicidad en ese concepto. La mayoría de los docentes emplean su conocimiento general o propio de su experticia en la cátedra para detectar aquellos casos y atender las necesidades específicas de los alumnos.

Las prácticas inclusivas son observadas en su mayoría a través de brindar apoyo emocional y la promoción de la integración estudiantil dentro del aula; sin embargo, es poco visible el uso de otras estrategias, recursos y herramientas que complementen a este aspecto psicológico. Los alumnos con estos requerimientos específicos necesitan un plan de atención que incluya el análisis de su situación/necesidad, plan de apoyo académico donde se detallen los procedimientos y recursos a emplear para alcanzar el aprendizaje significativo, pensamientos que coinciden con lo que detalla (Corral, Villafuerte, & Bravo, 2015). En tal motivo, es importante realizar estudios posteriores en entornos educativos inclusivos para facilitar a los docentes de conocimientos más prácticos que faciliten su desempeño en ambientes de inclusión de forma apropiada y no discriminatoria.

Referencias

1. Abellan, R. M., Rodriguez, R. d., & Frutos, A. E. (2010). Una aproximacion a la educacion inclusiva en España. *Educacion inclusiva* , 3 (1), 150.
2. Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1) , 39-49.
3. Benet, A., Sanahuja, A., & Moliner, L. (2016). Teachers`perspectives: a reflection on a primary education practice. 9th International Conference of Education, Research and Innovation. Sevilla.
4. Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUEM, OEI.
5. Calatayud, M. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32 , 5-14.
6. castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación* , 15 (1).
7. Constituyente, A. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
8. Córdoba, E., Lara, F., & García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1) , 81-92.
9. Corral, K., Villafuerte, J., & Bravo, S. (2015). Realidad y perspectiva de la educación inclusiva de Ecuador: Percepciones de los actores directos al 2014. *Ciaiq* , 583-587.
10. Echeita Sarrionandía, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España: ¡Quién bien te quiere te hará llorar! *Participación educativa* (18).
11. Equipo de Expertos V.I.U. (21 de Marzo de 2018). Universidad Internacional de Valencia. Obtenido de La educación inclusiva en España: evolución legislativa, logros obtenidos y perspectivas de futuro: <https://www.universidadviu.com/la-educacion-inclusiva-en-espana-evolucion-legislativa-logros-obtenidos-y-perspectivas-de-futuro/>

12. Fernández-González, N. (2016). Reseña UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO, 93 pp. . *Journal of Supranational Policies of Education*, (4) , 207-209.
13. Forlin, C. (. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. . Routledge.
14. Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1) , 21-38.
15. Joan, M. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1) , 63-79.
16. Montánchez, M. (23 de 01 de 2021). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio. Esmeraldas, Esmeraldas, Ecuador.
17. Morán de Castro, C., Molina, S., & Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *REvista de Organización y Gestión Educativa*, 2 , 13-18.
18. Muntaner, J. (2014). prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1) , 63-79.
19. Muntaner, J., Forteza, D., & Salom, M. (2014). The inclusion of students with chronic diseases in regular schools. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 132 , 74-79.
20. Organización de Estado Iberoamericano. (26 a 28 de abril de 2020). Declaración Mundial sobre educación para todos. Obtenido de Para la Educación, la Ciencia Y la Cultura: <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
21. Palella, S. (1 de Abril de 2015). emirarismendi. Obtenido de emirarismendi: http://planificaciondeproyectosemirarismendi.blogspot.com/2013/04/tipos-y-diseno-de-la-investigacion_21.html
22. Puigdemívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació* , 95-113.

23. Sanahuja, A., Moliner, L., & Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1) , 125-143.
24. UNESCO. (Noviembre de 2011). Ministerio de Educacion . Recuperado el 19 de Septiembre de 2020, de MÓDULO I Educacion Inclusiva y Especial: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
25. UNESCO. (11 de Agosto de 2008). Oficina Internacional de Educación - Ginebra. Obtenido de “La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro”: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONF_INTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

2020 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).