

# Una aproximación cualitativa a la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano

*A qualitative approach to inclusive education in the ecuadorian context*

*MSc. Wilson Eladio Tinoco-Izquierdo, wtinoco@utmachala.edu.ec;*

*MSc. Nasly Paquita Tinoco-Cuenca, ntinoco@utmachala.edu.ec;*

*MSc. Carlos Carchi-Cuenca, ccarchi@utmachala.edu.ec*

*Universidad Técnica de Machala, Machala, República del Ecuador*

## Resumen

El estudio tiene como propósito la aproximación a los criterios de los egresados de la Universidad Técnica de Machala en la carrera de Educación Básica sobre la formación recibida en las aulas universitarias para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el contexto de la educación inclusiva. La estrategia metodológica de corte cualitativo se basó en la técnica de grupos focales, concretada con la participación de once docentes en ejercicio. Las indagaciones realizadas evidenciaron que el egresado en general se siente “muy poco” preparado didáctica y metodológicamente para atender la diversidad de educandos; opinan que necesitan apropiarse de recursos didácticos, competencias y capacidades que les permitan el acompañamiento del aprendizaje de estos estudiantes. Entre estas competencias señalan la tutoría, la comunicación, la gestión de metodologías de trabajo didáctico y la de propiciar entornos de aprendizaje cooperativo mediado por las tecnologías.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, necesidades educativas especiales, técnica de grupo focal, cualitativa.

## Abstract

The purpose of the study is the approximation to the criteria of the graduates of the Technical University of Machala in the career of Basic Education on the training received in the university classrooms for the attention to students with special educational needs in the context of education inclusive. The qualitative methodological strategy was based on the technique of focus groups, concretized with the participation of eleven teachers in exercise. The inquiries showed that the graduate in general feels "very little" didactic and methodologically prepared to attend the diversity of learners; believe that they need to appropriate didactic resources, skills and abilities that allow them to accompany the learning of these students. Among these competences they point to tutoring, communication, management of didactic work methodologies and to fostering cooperative learning environments mediated by technologies.

**Key words:** Inclusive education, special educational needs, focus group technique, qualitative.

## Introducción

Este estudio forma parte de un proyecto desarrollado por investigadores de la Universidad Técnica de Machala en la carrera de Educación Básica en Ecuador; tiene como objetivo una aproximación a los criterios de los egresados de ésta carrera sobre la formación recibida en las aulas universitarias para la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el contexto de la educación inclusiva.

En este sentido son diversas y, en ocasiones contradictorios, los criterios que existen sobre la inclusión y atención de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas de la educación regular; así como sobre las competencias necesarias a formar en el docente para acompañar y apoyar el desarrollo intelectual de estos alumnos. El problema de la puesta en práctica de la educación de orientación inclusiva no está dado solo en la gestión que, en tal sentido, realiza el Ministerio de Educación a través de la promulgación de leyes, normativas, regulaciones y legislaciones, está dado, más que todo, en las competencias de los docentes y actitudes asumidas por los directivos de las instituciones escolares.

Son múltiples los aspectos a cuestionarse por las autoridades competentes: ¿los egresados de las carreras pedagógicas están preparados didáctica y metodológicamente para asumir el reto de la educación inclusiva?, ¿qué competencias docentes son necesarias para llevar a cabo políticas y prácticas educativas inclusivas?, ¿Los actuales currículos de formación de docentes contemplan el desarrollo de competencias para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales?, ¿el modelo educativo ecuatoriano responde a las demandas de una educación inclusiva?, ¿Los docentes han sido capacitados para asumir el reto que imponen la educación inclusiva?

Pero resulta interesante conocer también la visión que los estudiantes egresados de las carreras pedagógicas tienen al respecto, cuestión que se trata en este artículo. En el abordaje del mismo se asumió una estrategia metodológica de corte cualitativo basada en el empleo de la técnica de grupos focales; a través de los espacios generados por los investigadores en la aplicación de esta técnica se recogió la opinión de los egresados, lo que permitió percibir y captar el sentir sobre el tema debatido, induciendo así a la reflexión para obtener datos cualitativos (Hamui & Varela, 2013). Además, se utilizaron los métodos interpretativos y de revisión bibliográfica para el cotejo y análisis de la literatura especializada que permitió la construcción epistémica del sustento teórico de esta averiguación.

## **Desarrollo**

### *Aproximación teórica a la educación inclusiva*

En la actualidad un tema polémico y en constante renovación es el referido a la educación inclusiva, con mucha frecuencia se piensa que la inclusión está relacionada únicamente con la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela común; pero su concepto es mucho más abarcador contempla a todos los discentes, principalmente a aquellos que por diversas razones corren el riesgo de ser excluidos o marginados, como los que viven en extrema pobreza, o segregados por su origen, raza o credo religioso, criterio compartido por Durán & Giné (2011) quienes señalan que la inclusión no debe restringirse al alumnado con condiciones personales de discapacidad; la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones: migratorias, culturales, sociales y de género, pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso.

Según Sandobal, López, Durán, Giné & Echeita (2002) la inclusión educativa se puede definir como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en la vida escolar del centro, con particular atención a aquellos más vulnerables. Por su parte Granada, Pomés & Sanhueza, (2013) identifican el concepto de educación inclusiva como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (Granada, Pomés & Sanhueza, 2013: 52).

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos. Si bien hay diferencias entre países y escuelas, los más excluidos o discriminados son los estudiantes con necesidades especiales, los que proceden de pueblos originarios o afrodescendientes, los que viven en contextos de pobreza, los niños que viven o trabajan en la calle, los niños migrantes, los que son portadores de VIH/Sida o adolescentes embarazadas (Blanco, 2012).

Según Blanco (2008) para que esta inclusión sea efectiva es necesaria la transformación de los sistemas educativos y de los centros docentes para así poder dar respuesta a la

diversidad desde sus necesidades de aprendizaje, lo que significa un reto inexcusable para las políticas educativas, principalmente de los países en desarrollo, esto significa no solo la integración a los ámbitos educativos de todos los alumnos, implica además nuevos tipos de ofertas educativas, de espacios de aprendizaje, de currículos en función a esas necesidades educativas especiales, de una enseñanza y evaluación diversificada que den cabida a las necesidades de todos los estudiantes. Un error que se comete con mucha frecuencia es el de concebir los sistemas educativos, y planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los llamados “alumnos promedio” y luego realizar acciones individualizadas y especiales para dar respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes o grupos que no han tenido cabida en la propuesta educativa que se inscribe en una lógica de homogeneidad y no de la diversidad.

## **Desarrollo**

La estrategia metodológica de corte cualitativo se basa en el empleo de la técnica de grupos focales; esta técnica es un espacio que genera el investigador para recoger la opinión de los participantes, cuyo propósito es percibir y captar el sentir, pensar, existir y coexistir de las personas, induciendo a la reflexión para obtener datos cualitativos (Hamui, & Varela, 2013). Según expone Kitzinger (1994) esta técnica es una forma de entrevista grupal que se apoya en la comunicación entre investigador y participantes, con la intención de indagar y obtener información; por su parte Martínez (2015) precisa que el grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto.

En la investigación, orientada a la exploración sobre las competencias docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Básica, esta técnica se concretó con la participación de once docentes, ocho profesoras y tres profesores, en ejercicio de diferentes instituciones educativas, formados en la Universidad Técnica de Machala en la carrera de Educación Básica. La entrevista grupal se desarrolló en un salón de clases, interviniendo como moderadora la Mgs. Lorena Aguilar Aguilar, docente de la carrera de Educación Básica. Fueron expuestos y debatidos conocimientos y prácticas alcanzadas en la actuación docente, en un ambiente fraterno de respeto e interacción, que facilitó el trabajo en equipo. Existió fluidez en las

intervenciones y discusión activa entre moderador-participantes y entre pares, lo que permitió obtener riqueza en las experiencias y testimonios.

Al preguntarles a los egresados de la Universidad Técnica de Machala si consideran estar preparados didáctica y metodológicamente para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación, en consenso respondieron que “muy poco”. Opinan que necesitan apropiarse de recursos didácticos y desarrollar competencias y capacidades que les permitan el acompañamiento del aprendizaje de estos estudiantes.

Los entrevistados estiman que “los docentes de la educación regular no tienen la formación didáctica y metodológica necesarias para atender a diversidad”. En tal sentido Sánchez, Díaz, Sanhueza & Fernández (2008) y Sánchez (2011) en sus averiguaciones determinaron que los estudiantes de pedagogía consideran que los docentes de la educación regular no están preparados para desarrollar una adecuada atención a los alumnos con esas necesidades diversas.

Similares resultados obtuvieron en sus investigaciones Álvarez (2002); Marchesi & Martín (2002); Jiménez (2003) y Fernández (2013), los que concluyeron que el docente percibe estar bien preparado en los contenidos de la materia que imparte, pero no es así para atender la diversidad; Idol (2006) agrega que según sus observaciones muchos docentes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas necesidades postura que evidencia la pobre disposición anímica para enfrentar una labor de alto contenido humano.

Al cuestionar a los entrevistados sobre ¿qué competencias docentes son necesarias para llevar a cabo políticas y prácticas educativas inclusivas?, se obtuvieron las siguientes reflexiones.

Entre las competencias necesarias para el trabajo en aulas inclusivas los egresados entrevistados señalan “la tutoría y la comunicación”; además agregan “la capacidad del docente para promover aprendizajes cooperativos, lo que implica a su vez la necesidad de competencia para gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje”.

Los participantes enfatizan en “el carácter emocional del apoyo brindado por el tutor, favoreciendo la seguridad del estudiante ante el escenario nuevo que presupone la inclusión educativa, con nuevos retos didácticos, organizativos y técnicos”.

Respecto a la competencia de comunicación la consideran “básica e imprescindible”, percibiéndola como “la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar conceptos e ideas de forma efectiva y saber cuándo y a quién preguntar con un propósito bien definido”. Estiman que “comunicarse no es solo informar, más que eso es un intercambio de información con los estudiantes, que facilita la retroalimentación, a través de la cual el docente puede conocer aquellos aspectos que han sido entendidos y cuáles no, en un marco de diálogo, respeto y negociación”. Otra capacidad que estiman necesaria en el profesor es la de “promover entornos de aprendizaje cooperativo mediados por las tecnologías”.

Criterios compartidos con Fernández (2013), quien considera que las competencias del docente en relación con la atención a la diversidad, son: de autorización, de comunicación, de enseñanza de las estrategias, de adaptación y adecuación de materiales, de gestión de metodologías didácticas para el aprendizaje y de atención a las familias. Además, privilegia la capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en los alumnos y la de saber motivar e implicar al alumnado con metodologías activas.

Por su parte Arteaga y García (2008) destacan que las competencias de un profesor para el desarrollo de la educación inclusiva se resumen en: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas.

En tal sentido Cebrian & Junyent (2014) señalan que las competencias de los docentes para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales son identificadas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto y que se precisa como la capacidad de apoyar y gestionar la diversidad cultural y social.

Al indagar si los actuales currículos de formación de docentes, la opinión unánime es que “aprendieron mucho en la carrera de Educación Básica, donde los conocimientos adquiridos han sido útiles para el ejercicio docente, lo que permitió poner en práctica las estrategias de aprendizaje analizadas desde las aulas de la universidad”.

Consideran que dentro de las fortalezas del currículo se encuentran:

- “La articulación de la teoría con la práctica”.
- “Fueron aprendidas estrategias didácticas durante la etapa de formación universitaria que luego han sido puestas en práctica con muy buenos resultados”.

Sin embargo, en contraposición se declaran como debilidades del currículo las siguientes:

“Algunos de los docentes no tenían la formación académica necesaria para impartir las asignaturas, como el caso de Didáctica y Pedagogía”.

Asunto que devela, no insuficiencias del currículo, pero sí la falta de táctica en la gestión universitaria adoptada por la institución al permitir la impartición de estas materias por docentes no especializados en las mismas, más aún si se considera la importancia de estas asignaturas para la formación pedagógica del futuro profesional de la educación.

Otra de las fisuras del currículo de formación, apuntan los participantes, es el “poco contenido que contemplan sobre el conocimiento de Matemáticas y Didáctica de la Matemática para Educación Básica Superior”. Así como el “poco conocimiento que se adquiere sobre el trabajo de desarrollo de competencias y capacidades con estudiantes con necesidades educativas especiales”.

Al consultarles si se sintieron preparados al culminar la carrera, manifestaron que:

“faltó profundizar sobre didáctica y cómo enseñar en el contexto de la educación inclusiva”.

“no contamos con todas las herramientas didácticas para atender las necesidades de estos alumnos, no disponemos de capacidades que permitan brindarle apoyo”.

Estas afirmaciones avizoran la necesidad de la revisión del currículo de formación de docentes para la Educación Básica, particularmente en lo concerniente al desarrollo de capacidades docentes para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales desde las aulas inclusivas.

Opinión que se corresponde con los análisis que en tal sentido han realizado Fermín (2007), y Escudero & Martínez (2011), quienes consideran que los diseños curriculares deben sufrir modificaciones para partiendo de la identificación de las discapacidades de quienes aprenden proveer al docente de capacidades que les permitan brindar diferentes tipos particulares de apoyo; entre estas capacidades destaca la capacidad para trabajar con la discapacidad, realizar adaptaciones curriculares y manejar estrategias para la intervención y participación de los estudiantes.

El debate sobre el modelo pedagógico ecuatoriano propició la reflexión de los participantes quienes consideran que el actual modelo pedagógico presenta insuficiencias y limitaciones que no permiten satisfacer las demandas de una educación inclusiva, principalmente las referidas a la carencia de acciones para evitar el abandono escolar e



incrementar los niveles de retención en esta población. El modelo ecuatoriano obvia una numerosa población escolar que pudiera ser beneficiada con el fomento de la educación inclusiva; existe la percepción de que solo los niveles primario y secundario requieren de estos beneficios, lo que limita los propósitos de la política educativa ya que de cierta forma niega la continuidad de estudios y el acceso a la educación superior con apoyo.

Otra de las opiniones enfatiza que: “en el modelo educativo ecuatoriano existen limitaciones en las políticas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) destinadas a alumnos con discapacidades.”

En tal sentido Operti (2009) considera que para lograr un modelo pedagógico heterogéneo el docente debe basar su generación en el binomio inclusión social e inclusión educativa lo que representa aprovechar todas las oportunidades del aprendizaje. Villar (2008) complementa esta idea con la afirmación que las tecnologías puestas al servicio de los procesos educativos favorecen los modelos pedagógicos inclusivos facilitando la atención a las diferencias individuales y diversidad de los estudiantes.

Sobre las formas de hacer efectiva en la praxis la educación inclusiva, los participantes expresaron: el trabajo de desarrollo de capacidades y competencias con alumnos diversos en aulas inclusivas es complejo y en ocasiones se torna complicado, se necesita de la atención constante y de todos los sentidos del docente, lo que no sería posible sin la creación de grupos de cooperación, para desde lo colectivo desarrollar las individualidades.

Sobre el tema Pujolas (2012) opina que la única manera de hacer frente a esta diversidad y atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes, tal como exige la opción por una escuela inclusiva, es el modelo pedagógico cooperativo que permita una estructura de aprendizaje entre todos los alumnos, para así poder desarrollar las competencias básicas que requieren, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente; en este sentido Durán & Giné (2011) señalan que para avanzar hacia la inclusión tiene que ver más con el desarrollo y capacitación de las escuelas que con la voluntad de “integrar” grupos vulnerables. En estos cambios necesarios de las escuelas, la capacitación para promover ámbitos de enseñanza cooperativa es esencial, al respecto Pujolas (2012) expresa:

(...) El aprendizaje cooperativo, pues —entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno



del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual- aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva (Pujolas, 2012: 92).

Este autor precisa que el trabajo en equipos para resolver juntos problemas comunes que no pueden desarrollarse en una estructura individualista o competitiva de la actividad del estudiante propicia el desarrollo de capacidades para expresar, argumentar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática; respetar opiniones distintas a las propias con sensibilidad y espíritu crítico, y algunas competencias sociales como practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos.

En esta línea de pensamiento García y Cotrina (2011, 2012), estiman que el paradigma de la educación inclusiva habilita la comprensión de que la formación del profesorado se asienta en los procesos cooperativos de acción y relación, en la construcción compartida de conocimientos. Tal comprensión, según el autor, identifica un currículo sostenible que contribuya a formar ciudadanos solidarios, tolerantes, críticos y participativos. La sostenibilidad de este currículo se la otorga una diversidad cultural conjuntamente con el uso de un modelo pedagógico cooperativo.

Otro de los polémicos aspectos analizados fue la capacitación recibida por los egresados, estos opinaron que: “En su trayectoria laboral han recibido capacitación por parte del Ministerio de Educación, la Universidad Técnica de Machala no ha capacitado a los egresados”. La mayor parte de entrevistados manifiestan “se capacitaron por su propia cuenta en online”.

La gran mayoría, declara haberse capacitado sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las legislaciones educativas que norman la inclusión educativa. Un grupo se apropió de conocimientos sobre las necesidades educativas especiales y otros se capacitaron en estilos de aprendizaje, pedagogía de la vulnerabilidad e inteligencias múltiples.

Los entrevistados consideran que de acuerdo a los campos del saber que no se desarrollaron o no fueron suficientes tratados durante sus estudios y deben ser tenidos presentes en la capacitación, están los siguientes temas: necesidades educativas especiales, dificultades del aprendizaje, estilos de aprendizaje, currículo por niveles, normativas educativas y adaptaciones curriculares. También sugieren se considere la

capacitación en Matemática Básica Superior y Media, Didáctica de las Matemáticas y la Ley de Discapacidad.

Sobre la capacitación del docente, Granada, Pomés & Sanhueza (2013) señalan que “es sin duda importante que los profesores tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje” (p. 56); además agregan que esta formación profesional debe continuar mediante la capacitación y actualización permanente, para responder a las distintas demandas emergentes.

En esta misma línea de análisis: Alegre (2000, 2010); Arnaiz (2003); Tilstone, Lani y Richard (2003); Cardona (2006); Sánchez, Díaz, Sanhueza & Friz (2008); De Boer, Pijly & Minnaert (2011); Eisenman, Pleet, Wandry & Mcginley (2011); Garnique (2012) y Granada, Pomés & Sanhueza (2013) en sus investigaciones enfatizan la relevancia de la formación de profesores como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa. Sin embargo, diversas investigaciones manifiestan más precisamente la necesidad de capacitación por parte de los profesores. De Boer, Pijly & Minnaert (2011) consideran que los profesores que han sido capacitados poseen una actitud más positiva que aquellos con menos capacitación.

## Conclusiones

- 1. Las indagaciones realizadas a través de la técnica de grupo focal arrojaron los criterios de los egresados de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Machala que pueden resumirse:*
- 2. En general se siente “muy poco” preparados didáctica y metodológicamente para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación. Opinan que necesitan apropiarse de recursos didácticos y desarrollar competencias y capacidades que les permitan el acompañamiento del aprendizaje de estos estudiantes.*
- 3. Entre las competencias necesarias para el trabajo en aulas inclusivas los egresados entrevistados señalan la tutoría y la comunicación; además, agregan la capacidad del docente para promover aprendizajes cooperativos mediados por las tecnologías, lo que implica a su vez la necesidad de competencias para gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.*

4. *Los actuales currículos de formación docente presentan fisuras al propiciar poco conocimiento y desarrollo de competencias y capacidades para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Los egresados manifestaron que en su preparación faltó profundizar sobre didáctica y cómo enseñar en el contexto de la educación inclusiva y no cuenta con todas las herramientas didácticas para atender las necesidades de estos alumnos, no disponemos de capacidades que permitan brindarle apoyo. Estas afirmaciones avizoran la necesidad de la revisión del currículo de formación de docentes para la Educación Básica, particularmente en lo concerniente al desarrollo de capacidades docentes para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales desde las aulas inclusivas.*
5. *El actual modelo pedagógico ecuatoriano presenta insuficiencias y limitaciones que no permiten satisfacer las demandas de una educación inclusiva, principalmente las referidas a la carencia de acciones para evitar el abandono escolar e incrementar los niveles de retención en esta población; obvia una numerosa población escolar que pudiera ser beneficiada con el fomento de la educación inclusiva; existe la percepción de que solo los niveles primario y secundario requieren de estos beneficios, lo que limita los propósitos de la política educativa, ya que de cierta forma niega la continuidad de estudios y el acceso a la educación superior con apoyo*
6. *Durante su trayectoria laboral han recibido capacitación por parte del Ministerio de Educación; la Universidad Técnica de Machala no ha capacitado a los egresados. La mayor parte de entrevistados manifiestan “se capacitaron por su propia cuenta en online”.*
7. *Los entrevistados consideran que de acuerdo a los campos del saber que no se desarrollaron o no fueron suficientemente tratados durante sus estudios y que deben ser tenidos en cuenta en la capacitación están los siguientes temas: necesidades educativas especiales, dificultades del aprendizaje, estilos de aprendizaje, currículo por niveles, normativas educativas y adaptaciones curriculares. También sugieren se considere la capacitación en Matemática Básica Superior y Media, Didáctica de las Matemáticas y la Ley de Discapacidad.*

## Referencias bibliográficas

1. Alegre, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljib.
2. Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
3. Álvarez, V. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 225-245.
4. Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
5. Arteaga, M. B. & García, G. M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.
6. Blanco, R. (2012). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/talento/convocatoria\\_cpo\\_05-2017/bibliografia/gestion\\_implementacion\\_curriculum/2\\_Escuelas\\_Inclusivas.pdf](https://www.mec.gov.py/talento/convocatoria_cpo_05-2017/bibliografia/gestion_implementacion_curriculum/2_Escuelas_Inclusivas.pdf)
7. Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.
8. De Boer, A., Pijly, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
9. Eisenman, L. T., Pleet, A. M., Wandry, D., & Mcginley, V. (2011). Voices of special education teachers in an inclusive high school: Redefining responsibilities. *Remedial and Special Education* 32, 91-104.
10. Escudero, J. M.; Martínez B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
11. Fernández, B. J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
12. García, M.; Cotrina, M. (2011). *Accesibilidad, inclusión e innovación en la universidad: propuestas encadenadas en el uso de las TIC*. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net>
13. Hamui-Sutton & Varela-Ruiz. (2013). Metodología de investigación en educación médica. La técnica de grupos focales. *Inv Ed Med*; 2(1), 55-60. Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09\\_MI\\_HAMUI.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF)
14. Jiménez, T. A. (2003). El profesorado de la Educación Secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria. Tesis doctoral. Madrid: UCM.
15. Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 18, 103-121.
16. Marchesi, A. & Martín, E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: IEAE.
17. Ministerio de Educación. (2012). *Estándares de calidad educativa*. Quito, Ecuador. Recuperado de [https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares\\_2012.pdf](https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf).
18. Martínez-Miguel, M. (2015). *Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación*. Recuperado de <http://miguelmartinezm.atSPACE.com/gruposfocales.html>
19. Pujolas, M. P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Barcelona: Universidad Vic. *Revista Educación Siglo XXI*, 30(1). 89-112.
20. Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, XXXIV, 2: 169-178.
21. Sandobal, M., López, M. L., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002): Indexforinclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
22. Tilstone, Ch., Lani, F. & Richard, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: Eos.
23. Villar, L. M. (2008). Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos. En M. L. Sevillano (Coord.). *Nuevas tecnologías en educación social* (pp. 53-84). Madrid: McGraw Hill.