

# “INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE”

ODALIA LLERENA COMPANIONI / CARLA SALINAS MARTÍNEZ





# Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje

Odalia Llerena Companioni  
Carla Salinas Martínez

Coordinadores



Primera edición en español, 2018

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa editorial de la UTMACH

---

Ediciones UTMACH

Gestión de proyectos editoriales universitarios

200 pag; 22X19cm - (Colección REDES 2017)

Título: Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje. / Odalia Llerena Companioni / Carla Salinas Martínez (Coordinadores)

ISBN: 978-9942-24-117-7

**Publicación digital**

---

**Título del libro:** Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**ISBN:** 978-9942-24-117-7

**Comentarios y sugerencias:** [editorial@utmachala.edu.ec](mailto:editorial@utmachala.edu.ec)

**Diseño de portada:** MZ Diseño Editorial

**Diagramación:** MZ Diseño Editorial

**Diseño y comunicación digital:** Jorge Maza Córdova, Ms.

© Editorial UTMACH, 2018

© Odalia Llerena / Carla Salinas, por la coordinación

D.R. © UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, 2018

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

[www.utmachala.edu.ec](http://www.utmachala.edu.ec)

Machala - Ecuador

Advertencia: “Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.



César Quezada Abad, Ph.D

**Rector**

Amarilis Borja Herrera, Ph.D

**Vicerrectora Académica**

Jhonny Pérez Rodríguez, Ph.D

**Vicerrector Administrativo**

**COORDINACIÓN EDITORIAL**

Tomás Fontaines-Ruiz, Ph.D

**Director de investigación**

Karina Lozano Zambrano, Ing.

**Jefe Editor**

Elida Rivero Rodríguez, Ph.D

Roberto Aguirre Fernández, Ph.D

Eduardo Tusa Jumbo, Msc.

Irán Rodríguez Delgado, Ms.

Sandy Soto Armijos, M.Sc.

Raquel Tinóco Egas, Msc.

Gissela León García, Mgs.

Sixto Chiliquinga Villacis, Mgs.

**Consejo Editorial**

Jorge Maza Córdova, Ms.

Fernanda Tusa Jumbo, Ph.D

Karla Ibañez Bustos, Ing.

**Comisión de apoyo editorial**

# Índice

## Capítulo I

Retrospectiva histórica de la inclusión ¿De dónde venimos? ..... 11

Carla Salinas Martínez

## Capítulo II

Para qué se busca hacer inclusión ..... 35

Consuelo Reyes Cedeño; Sonia Carrillo Puga; Carlos Urgilés Cedeño

## Capítulo III

La inclusión educativa y su relación en el contexto (Familia-sociedad-escuela) ..... 61

Sonia Carrillo Puga; Elida Rivero Rodríguez; Consuelo Reyes Cedeño

## **Capítulo IV**

Las adaptaciones curriculares en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad ..... 91

Jorge Eliécer Gómez López

## **Capítulo V**

Recursos didácticos para la inclusión educativa y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's) ...119

Carlos Urgilés Cedeño; Fulvia Bustos Ochoa; Consuelo Reyes Cedeño

## **Capítulo VI**

La evaluación del aprendizaje en función de la diversidad en el aula ..... 135

Fulvia Bustos Ochoa; Carlos Urgilés Cedeño; Sonia Carrillo Puga

## **Capítulo VII**

Estilos y estrategias de enseñanza aprendizaje e inclusión educativa. Una relación controversial y necesaria ..... 168

Odalia Llerena Companioni

# Dedicatoria

*"NO SOY LA ÚNICA,  
pero aun así soy alguien.  
NO PUEDO HACER TODO,  
pero aun así puedo hacer algo:  
Y JUSTO PORQUE NO LO  
PUEDO HACER TODO;  
no renunciaré a hacer lo que sí  
puedo"*

Helen Keller

A todos los que al ser diferentes se vuelven inconmensurablemente grandes..



# Introducción

“Pon tu cara hacia el sol y no verás las sombras”  
Hellen Keller

A partir de su hominización que guarda relación con el desarrollo de su conciencia y trascendencia como ser social, el ser humano no puede considerarse como un ser incluido (en), sino que, establece una relación que lo lleva a estar en y con el mundo, condición validada por su praxis transformadora de la realidad. En el proceso las relaciones entre ellos, generan unas desiguales relaciones de poder, en las cuales unos son sometidos por otros, lo que conduce a la alienación, a la negación del propio ser, a la exclusión del otro diferente.

En este contexto la sociedad precisa ofrecer una respuesta que apoye la creación de espacios comunes donde todos los seres humanos puedan vivir y aprender, útiles a todos pero imprescindibles para la vida de aquellos que son diferentes a la mayoría y por tanto, más vulnerables. La inclusión es el concepto y la práctica social que hace referencia al modo que la sociedad, emplea como respuesta a la diversidad.

Como espacio de enculturación, la escuela no es ajena a esta realidad pues toda práctica educativa lleva implícita una concepción del ser humano y en las escuelas se repro-

duce toda la diversidad que existe a nivel de la sociedad. La escuela tiene que ofrecer a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias que precisan para el desarrollo de su autonomía y el logro de su progreso académico y personal.

Se trata de construir un contexto escolar, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas y en el que se garanticen los apoyos y las ayudas específicas que requieran los grupos o personas más vulnerables. En las escuelas el desarrollo de prácticas inclusivas está centrado fundamentalmente en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la organización y planificación de todos los recursos del centro escolar y de la comunidad, en este marco el profesorado deberá estar preparado para la atención a la heterogeneidad de los estudiantes que atiende. El aula ordinaria es el contexto natural por excelencia para conseguir el aprendizaje, la participación y el logro de todos los estudiantes con independencia de las condiciones particulares de su desarrollo. El aula ordinaria es por tanto, el espacio que posibilita la inclusión educativa: en ella, se deberán organizar, los recursos y apoyos específicos o complementarios que pudieran necesitar los estudiantes de acuerdo a su condición particular, incorporando aquellas metodologías y estrategias participativas que mejor contribuyan a su aprendizaje.

El libro que se presenta constituye una propuesta enfocada en subrayar la metodología utilizada en las aulas y el rol del profesorado como factores clave para el éxito escolar de todos los estudiantes, sobre la base de la consideración de la inclusión educativa como un hecho imprescindible para una educación de calidad y en la cual se precisa la acción aglutinada de recursos humanos, materiales y didácticos.

# 01 Capítulo Retrospectiva histórica de la inclusión: ¿de dónde venimos?

Carla Salinas Martínez

A nivel teórico y metodológico, la inclusión va mucho más allá de ubicar un estudiante con necesidades educativas diferentes dentro del aula regular. Hoy día, la comunidad educativa presenta grandes dificultades y confusiones para establecer de forma real el paradigma inclusivo siendo confundido a menudo con el de la integración: diseños de metodologías planteadas previamente como inclusivos, sin una buena formación pedagógica, una participación activa basada en estrategias inclusivas de toda la comunidad educativa (en especial docente), unos recursos adecuados y unas adaptaciones curriculares (sean o no significativas) pensadas por y para el estudiante que potencien sus habilidades y capacidades para la autodeterminación futura, no será posible una inclusión propiamente dicha. Así, la inclusión se basará en la atención a la diversidad entendida como aquella dirigida a todo estudiante que presenta dificultades para acceder y cumplir con el currículo, adaptándolo este último al estudiante en base a su idiosincrasia personal (habili-

---

**Carla Salinas Martínez:** Máster en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje de la Universidad Abierta de Cataluña. Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Pedagoga colegiada por el Colegio Oficial de Pedagogos de Cataluña. Amplia experiencia en trastornos del aprendizaje

dades, potencialidades, capacidades, contexto educativo, social y familiar, vocación, etc.). Para ello, deberemos dominar la epistemología, la propia teoría y ser conocedores de los diversos métodos y/o metodologías pedagógicas actuales que permiten el desarrollo ecológico del estudiante.

Al plantear el libro, a los autores les era muy sencillo empezar a pensar en la inclusión, plantear objetivos como profesionales que intentan garantizar el bienestar de todas las personas, sobretodo de los infantes, con el fin último de conseguir una inclusión real para todos. Les era sencillo recordar, listar y argumentar los pros y contras de las variables, situaciones y leyes que pueden condicionar, si no determinar, la real inclusión ya sea educativa, social o laboral de las personas sean cuales fueran sus circunstancias personales, académicas, familiares, etc.

Cuando los profesionales piensan en el futuro, discuten con otros profesionales que puedan o no estar de acuerdo con ellos, cuando recuerdan tantas discusiones para conseguir recursos adecuados, cambiar leyes educativas o implementar nuevos procedimientos o modificar los actuales, les viene a la mente el punto de partida, aquel punto que se quiere que sea un punto de no-retorno. Y, por ello, es necesario recordar toda la historia sobre la inclusión (de dónde venimos) para poder hablar del presente (dónde estamos) e imaginar la inclusión del futuro (hacia dónde vamos); para así, poder analizar el porqué de sus acciones, el por qué está la inclusión hoy día siendo trabajada y el por qué quieren conseguirla. En definitiva para poder conseguir estos objetivos y contextualizar bien la inclusión y su recorrido histórico, se ha optado por hacer una búsqueda y síntesis de la bibliografía entorno a este tema.

Cuando se habla de inclusión, existe la obligación a hablar de atención a la diversidad, sobretodo en su referencia histórica en la enseñanza obligatoria. Este concepto de atención a la diversidad obliga, a su vez, a dos discusiones también históricas: la ideológica y la pedagógica, siendo ambas las que definen los distintos marcos educativos (Essomba, 2005).

Essomba (2005: 9), citando a Suchodolsky, habla de dos grandes sistemas pedagógicos en la tarea educativa que se podrían considerar aún vigentes y lo seguirán siendo pues, a la final, definen la práctica pedagógica: por un lado, se habla de la pedagogía de la esencia para referirse a la intencionalidad educativa que va a especificar los criterios educativos según la finalidad misma de la educación e ignorando, en cierta medida, las características y necesidades del estudiante y, por otro lado, se habla de la pedagogía de la existencia cuya finalidad parte de la realidad del estudiante y la prioriza. El mismo autor defiende que “las consecuencias de cada visión son totalmente diferentes cuanto al diseño, la organización y evaluación de la enseñanza que se hace en los colegios”.

Así pues, se debe entender que la diversidad puede ser vista o bien como una molestia que obstaculiza el rendimiento del sistema educativo y de los estudiantes que se encuentran dentro de los estándares que se espera según el nivel educativo y que, por lo tanto, será necesaria erradicarla o bien ser percibida como una oportunidad educativa y un valor intrínseco al ser humano como ser diverso. Conforme a cómo lo define Castaño (2009: 405):

La diversidad es una realidad observable y nos encontramos ante un hecho inherente al ser humano, pero con manifestaciones distintas en cada uno de ellos o en cada grupo. Tratándose de un hecho consustancial al hombre, es un fenómeno de siempre, y sin embargo, son nuevas las connotaciones que socialmente se le atribuyen y las consecuencias políticas que se derivan de ello. [...] La diversidad, no es algo que surja en nuestra sociedad en estos momentos, ha existido siempre aunque con diferentes tratamientos según las épocas históricas.

Así pues, es fundamental que entendamos que la diversidad debe dirigirse a todo alumnado, dado que no es algo exclusivo de un cierto colectivo de alumnos (como coloquialmente se les suele denominar desde la educación) sino que,

de hecho, tal y como defiende González citado en Domínguez, López, Pino y Vásquez (2015: 33): “la atención a la diversidad no puede ser algo que hacemos para unos pocos, sino un principio esencial que debe regir la acción escolar con el conjunto del alumnado”.

Si se hace una visión retrospectiva en el tiempo, fue en el siglo XVI cuando se iniciaron las primeras atenciones educativas dirigidas a personas que presentaban algún tipo de diversidad funcional, aunque aún no se podría hablar de Educación Especial (en adelante, EE) hasta años más tarde. No obstante, no se debe olvidar que se hacía bajo una perspectiva totalmente segregacionista, bajo un modelo preformista, como bien dicen Rodríguez-Díez y Pérez-de-Guzmán (2016: 8-9):

Se pensaba que las deficiencias se formaban en el momento de la concepción o eran el resultado de designios de fuerzas divinas. Según las distintas culturas, las personas con diversidad funcional eran segregadas, perseguidas, institucionalizadas en forma permanente o se practicaba la eugenesia con ellos, o en otros casos se reverenciaba o deificaba a quienes tenían estos estigmas.

Años más tarde, entrado ya el siglo XVII, bajo un modelo médico se asumiría la idea que la diversidad funcional de la persona tenía un origen puramente biomédico, dejando atrás cuestiones religiosas y trasladando la “responsabilidad” a las personas que tenían esa diversidad, siendo institucionalizadas (normalmente en centros religiosos) aquéllas que no podían ser curadas(ibíd.).

En el siglo XVIII y XIX, una educación semejante a la educación especial, que en esos siglos se consideraba pionera, pues recordará el lector que antes ni siquiera había esa atención, estaría dirigida únicamente a personas con ceguera o sordera. Para ello, los centros debían caracterizarse por ser centros estatales destinados a una sola discapacidad que deberían contar con todos los recursos materiales y humanos

necesarios (Salmerón, 2009: 360). Esto se pudo dar gracias a autores como Pedro Ponce de León junto con Juan Pablo Boneta quienes se les adjudicarían la creación del método oral para personas con sordera ya en el siglo anterior; o en el siglo XVIII autores como Valentín Haüy que fundó el Instituto para Niños Ciegos en el cual se encontraba Louis Braille, creador del sistema de lectoescritura para personas con ceguera (Casteño, 2009: 406-407).

Así pues, el lector puede darse cuenta como esta educación no estaría vinculada para nada al sistema general educativo, era lo que hoy podríamos entender como una educación segregada. En estos siglos, a diferencia del siglo XVII, nacía el vínculo entre la educación especial y la rehabilitación, una concepción que aunque pueda parecer que se ha superado, como se verá más adelante, sigue enmascarada en muchas de las acciones y políticas educativas. Fue así como en la segunda mitad del siglo xx, empezaban a crecer los Centros de Educación Especial que respondían a un modelo puramente funcional y, por lo tanto, se centrarían en la rehabilitación de las personas con diversidad funcional (Casteño, 2009: 406 y Rodríguez-Díez & Pérez-de-Guzmán, 2016: 8-9).

La creación de estos centros no fue ajena a las situaciones sociopolíticas de la sociedad, pues surgirían en mitad de una revolución social en pro de la democracia y aceptación (o, mejor dicho, de tolerancia) del otro, como sujeto distinto y no necesariamente visto desde una perspectiva negativa. No se debe olvidar que fue una etapa de la historia marcada por guerras mundiales y civiles, cuyos ciudadanos requerían de atenciones socio-sanitarias antes no esperadas. Con la consciencia social de progreso (Salmerón, 2009: 361) en la boca de todos, se iniciaría la acción y responsabilidad social de atender a las personas que más tarde se considerarían que presentaban Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE), pues se vincularía su progreso al progreso social, convirtiéndose en un símbolo de modernidad.

Cabe recordar que en el trascurso de los años del siglo XIX y XX serían mayoritariamente padres y familiares los que

atenderían a las necesidades de estas personas, aquéllas que eran o bien consideradas inadaptadas o deficientes o bien aquéllas que serían consideradas con altas capacidades (Castaño, 2009: 406 y Salmerón, 2009: 359-360).

Estos etiquetajes, que hoy día desde la inclusión se discuten como forma de clasificación de las personas por los prejuicios y estereotipos que conllevan a menudo, fueron el primer paso para empezar a hablar de diversidad aunque, de nuevo, no sería hasta años más tarde que empezarán a dejar atrás este etiquetaje como modo justificativo de exclusión y como forma comparativa de “normalidad”, conceptos que, actualmente, no se aceptan como válidos desde la inclusión.

Así, con la EE, se iniciarán necesariamente ajustes en las leyes educativas de cada país para dar cabida a esta escolaridad y se reglamentarían la organización, los profesionales, los destinatarios, los recursos, etc., y, evidentemente, irán implícitos los diagnósticos y valoraciones necesarios de los estudiantes. Con ello, se daría inicio a los censos que, a su vez, también darían lugar a una atención generalizada a este colectivo que antes no se les había dado de manera alguna aunque la atención a la diversidad será mínima (Salmerón, 2009: 361). Con estos censos y la clasificación de las personas según sus individualidades, aparecerían dos opciones entonces consideradas innovadoras: a) se escolarizarían en Colegios de Educación Especial los individuos que presentaran discapacidad moderada o grave y b) se escolarizarían en un centro ordinario que dispusiera de un Aula de Educación Especial cuando el individuo presentara discapacidad leve y siempre que fuera posible dicha escolarización.

Este hecho, que el lector podría bien considerar como algo para nada deseable, fue el primer paso que se dio desde la exclusión hacía la integración, aunque todavía quedaría mucho camino por recorrer hasta llegar a la inclusión.

En el momento de hablar de integración como modelo previo, que daría años después paso a la inclusión, se dio un giro a la concepción del individuo en considerarse que la integración social de la persona dependiera únicamente de



sus particularidades personales sino también de las circunstancias y recursos sociales. Se empezaría a ver al individuo como un todo global y, por ello, los centros educativos y las instituciones pertinentes debían buscar y asegurar la integración de estas personas.

Todo ello llevó a un nuevo planteamiento de la integración, entendiendo que la persona debía escolarizarse en centros ordinarios con aulas especiales pero compartir una parte del tiempo y actividades con el resto de compañeros del aula ordinaria. En esta situación, se podría empezar a hablar de las Necesidades Educativas Especiales como el nuevo concepto surgido en la integración pero constantemente replanteado y redefinido desde la inclusión.

No es objeto de este capítulo clasificar las NEE ni hablar de las medidas adoptadas por los distintos gobiernos, por lo que animamos al lector a revisar documentos como la Guía de trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva documento del Ministerio de Educación del Ecuador (2013) en el cual podrán encontrar mayor información de cómo se entienden actualmente las NEE (asociadas o no a discapacidad) de los estudiantes.

Con el nuevo término NEE, no se hablaría aún de atención a la diversidad aunque podría empezar a deducirse dado que llevaría implícitas unas acciones especiales para cada individuo que presentara algún tipo de NEE (Infante, 2010: 288). En este contexto, se plantearían objetivos generales para todos los discentes pero ya sería la enseñanza la que debería adaptarse al estudiante y no al revés mediante la satisfacción de sus necesidades y en consideración a sus capacidades con el fin último de que el discente lograra al máximo los objetivos estandarizados (Díaz-Posada & Rodríguez-Burgos, 2016: 9). De hecho, Salmerón (2009: 364) recuerda que esta enseñanza seguiría los principios de normalización, integración escolar, flexibilización y personificación de la enseñanza con el fin de “prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivada de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, éticos o de otra índole” (también Infante, 2010: 287-295).

Esta lista de posibles factores de desigualdad fue posible en el punto en que se empezaría a asumir que los estudiantes con una misma NEE no tenían las mismas necesidades, de forma que se empezaría a personalizar la atención.

En este contexto, se definirían los criterios por los cuales los discentes podrían considerarse como estudiantes con NEE, teniendo que cumplirse algunos de estos criterios: a) encontrarse en desventaja sociocultural, b) que el hecho de pertenecer a minorías étnicas o culturales se encontrasen en situación desfavorecida cuanto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, c) que por razones sociofamiliares les impidiera seguir una escolarización normalizada, d) que por razones judiciales o de salud necesitaran atención fuera del centro escolar y e) por otras circunstancias que les llevaran a una situación desfavorecida (Salmerón, 2009:364-365).

El autor antes citado (ibíd.) explica de forma muy clara los principios de actuación: “a) normalización, atención a la diversidad, coordinación interadministrativa e integración social y educativa” y “desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales de las etapas previstas en la normativa vigente”.

Posteriormente, con objeto de dejar atrás la integración, modelo en el cual era el estudiante quien debía adaptarse al sistema educativo, para darlos primeros pasos hacia la inclusión, en la cual es el sistema educativo el que debe amoldarse a la diversidad de estudiantes (Infante, 2010: 288), se iniciaría la toma de medidas personalizadas con el objetivo de responder a las necesidades educativas de los estudiantes teniendo en cuenta como base la inclusión escolar y social; dando lugar, ahora sí, a la etiqueta de Estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que se caracterizarían por alguno de los siguientes criterios: a) NEE, b) estudiantes de incorporación tardía en el sistema educativo, c) estudiantes que precisan de acciones compensatorias y d) estudiantes que presenten altas capacidades.

Para atender a sus necesidades educativas se toman en consideración medidas como agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos por materias instrumentales, incorporación de un segundo docente en el aula para reforzar el aprendizaje del estudiante con alto desfase en su nivel de aprendizaje y modelos de horarios flexibles. Así, para llevar a la práctica estas medidas, se cuenta con programas específicos que pueden variar según el país por su ley educativa, siendo algunos ejemplos: a) programas de refuerzo, b) programas de adaptaciones curriculares y c) programas de diversificación curricular.

Aun teniendo en cuenta todo el largo recorrido que el sistema educativo ha hecho a lo largo de los siglos, y aunque la inclusión esté cada vez más asentada en la sociedad y se va dejando atrás la integración, no siempre se logra una inclusión real pues hay acciones que aún se confunden como inclusivas siendo, en realidad, integrativas. Como bien decía Essomba ya en 2005: “[algunos] profesionales del sistema educativo parecen haber introducido cambios en el discurso, pero no en la práctica”, reflexión que se va repitiendo hoy endía endistintos artículos y estudios vinculados a la pedagogía y que demuestran la tensión que hay por la ruptura entre el discurso y la práctica educativa (Slee & Allan, 2001 citados en Mateus et al., 2017: 181).

### **Clarificando los conceptos: integración e inclusión**

Tal y como ha quedado reflejado en el apartado anterior, el concepto de inclusión se fue consolidando partiendo de la historicidad de los conceptos de exclusión e integración. Éste último, es uno de los que más pasan inadvertidos, llegando incluso a confundirse con inclusión debido a la aceptación de que la diversidad es intrínseca al ser humano y que las instituciones educativas deben dar respuesta a la diversidad como un proceso habitual y no como algo especial y, por lo tanto, que ayude a desarrollar las potencialidades de

---

<sup>1</sup> Acotación introducida por la autora del presente capítulo.

todos los discentes desde la comprensión de su idiosincrasia (tanto individual como grupal) para así poder formar a los estudiantes desde la diversidad para una sociedad diversa(-Salmerón, 2009: 367).

Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, aunque esa sea la percepción que se tiene, siguen habiendo muchas prácticas integradoras disfrazadas de inclusivas, por ello, los autores decidieron dedicarle un apartado en este libro, para poder clarificar los dos conceptos de modo que se puedan evaluar las acciones a partir de una buena definición de las distintas terminologías, pues sólo así se podrán establecer objetivos claros y dirigidos a la implementación de una inclusión real.

La integración empezaría a surgir como respuesta para combatir la exclusión. Esta perspectiva en la cual aquellos estudiantes que históricamente habían sido excluidos/segregados del sistema educativo ordinario y habían sido atendidos en centros de educación especial (sobre todo los que presentaban alguna diversidad funcional) serían trasladados (¡sí, trasladados!) a las aulas ordinarias y/o especiales de los centros educativos regulares, compartiendo el mismo espacio con el resto de estudiantes sin NEE.

La integración sufrió varios cambios hasta llegar a la inclusión, pues no siempre se ha integrado al estudiante del mismo modo. En un principio, el lector recordará aquellas aulas especiales, dentro de los centros educativos ordinarios, en las cuales se contaría con un docente especializado para aquellos estudiantes que presentaban un “desajuste o distancia altamente significativa” con sus compañeros a nivel curricular de modo que, aunque compartiría la misma institución, contarían con espacios, docentes y actividades diferenciadas.

Posteriormente, con los cambios de leyes, se fue regularizando y se decidiría que una parte de las horas lectivas debían ser compartidas con sus compañeros de aula ordinaria de modo que se trasladaría al estudiante (y, a veces, a un docente de educación especial) al aula ordinaria según

cuanta diferencia hubiera entre el desempeño del discente con NEE en relación con el de sus compañeros (Infante, 2010: 289), para seguir realizando sus quehaceres diferenciados, a menos que pudiera seguir las clases como el resto de sus iguales. Posteriormente, ya se plantearía que debía compartir el máximo de las horas lectivas con sus compañeros, con los mismos docentes y unas actividades que si bien no tenían por qué ser las mismas, intentarían perseguir el mismo objetivo siempre que fuera posible y, caso contrario, se buscaría el máximo desarrollo en pro de la “normalización”.

Aquí, aparece un dilema ¿cómo se diferencia esta última definición de la inclusión? La diferencia se encuentra en que desde la integración solamente serán atendidos aquellos estudiantes que presenten NEE y que tengan realmente dificultades para acceder al currículo ordinario, necesitando de adaptaciones y requiriendo que sea la institución que les dé las herramientas necesarias para que puedan acceder a lo mismo que sus compañeros, por lo tanto, la dificultad o “el problema” estaría en los discentes. Una forma más sencilla de diferenciarlo es que la integración busca “normalizar” a los estudiantes con NEE a lo socialmente estipulado, integrándolo o adscribiéndolo con “el grupo normalizado” (-Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, 2017: 180) mediante el diseño de programas y acciones que permitan atender a sus diferencias; mientras que la inclusión lo que busca es “normalizar” la diversidad (Rodríguez-Díez & Pérez-de-Guzmán, 2016: 9), entendiéndolo que todo ser humano es diverso independientemente de sus particularidades. De esta idea de NEE, surge la necesidad de diagnosticar, categorizar, clasificar y/o etiquetar a los estudiantes pues serán ellos los sujetos destinatarios de la atención educativa con acciones especiales y específicas para ellos (Muntaner, 2010: 2-24).

Este autor, parafraseando al Gobierno Vasco, advierte del peligro de la diferenciación de grupos los cuales requieran de programas específicos puesto que la propia institución educativa terminaría por segregar al no prestar atención a los componentes de segregación. De hecho, prosigue, persiste aún con la histórica categorización del estudiante, como

se hace desde la perspectiva clínica, teniendo la necesidad de categorizar a los discentes como si ello fuera un requisito para la atención a la diversidad (Infante, 2010: 289) y, es más, incluso se les da respuesta no sólo mediante acciones específicas, sino que surgen también profesionales especializados para ellos que podrían llevar a la discriminación si se les atiende por separado.

Todo ello no significa que desde la educación inclusiva no se deba atender a los estudiantes que han sido categorizados como NEE, ni mucho menos. Se reivindica la necesidad de atender a todo el estudiante tenga o no NEE, atender a toda la diversidad en su amplio concepto, tal y como se verá a continuación. No se debe olvidar que es lógico que se termine por equiparar inclusión con la atención a los estudiantes que presentan diversidad funcional dado que son los que más requieren de atención, sin embargo, nunca se conseguirá la inclusión real si nos olvidamos del resto de estudiantes y no hay un replanteamiento de las variables segregacionistas y excluyentes que presenta el sistema educativo en su conjunto y especificidad (Muntaner, 2010: 2-24).

Para hacer frente a la integración, y de acuerdo con el progreso de la sociedad, de la aceptación del otro como sujeto con derechos y deberes y con la concepción de la educación como un derecho universal a todo ser humano independientemente de su idiosincrasia personal, surge el concepto de inclusión. Este concepto que, como se comentaba anteriormente, parece que está ya instaurado por doquier, en realidad no cuenta con una única lectura. Así pues, como toda atención a la diversidad e inclusión debe ser trabajada desde una perspectiva multidisciplinar, también es vista y analizada desde distintos ángulos. Siguiendo a Echeita (2008: 13) hay una mirada sociológica, filosófica, pedagógica y psicopedagógica que se explicarán a continuación.

En primer lugar, desde una perspectiva sociológica, se hará referencia a una lectura más social relacionada a la equidad educativa que permitirá obtener una información muy valiosa para diseñar políticas educativas tomando en consideración el contexto social, personal y las variables individua-

les así como el rendimiento académico. Sin embargo, como dice el autor, será de difícil utilidad para el docente y su práctica educativa pues no deja de ser una visión muy macro, mientras que el docente debe realizar sus prácticas educativas en un entorno micro.

En segundo lugar, la visión más filosófica, se adentrará en la lectura de los valores y principios así como de la ética que rige nuestra sociedad y permitirá hacer un análisis para determinar si el sistema educativo y sus agentes están acordes con éstos. Ello permitirá plantearse nuevas formas de proceder que permitan acercar lo deseado a la educación inclusiva y, por ende, servirán al docente para guiar su ejercicio profesional. En tercer lugar, la perspectiva pedagógica es la de más utilidad para el docente porque es la que permite la pedagogía inclusiva propiamente, tomando en cuenta las anteriores perspectivas. Finalmente, la mirada psicopedagógica permitirá comprender y mejorar las prácticas y constructos que se vinculen con las pedagogías inclusivas.

En este capítulo, y teniendo las distintas lecturas de la educación inclusiva presentes, se entenderá la inclusión como el camino a seguir para lograr la equidad entre todas las personas, consiguiendo su máximo desarrollo y, a la final, que todas puedan alcanzar la autodeterminación a partir de sus propia toma de decisiones y teniendo en cuenta cada una de sus particularidades y contextos. Así pues, según los autores Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017: 179) "...la educación inclusiva no es un objetivo en sí misma sino un medio para alcanzar un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva", habiendo la necesidad de tener una mirada que busque e identifique las potencialidades de cada discente y no una que sea limitante junto a las bajas expectativas que los adultos les confieren (también Padrós, 2009: 175-176). Son necesarios profesionales en la educación (e incluso la propia sociedad en toda su complejidad) que no vean a las personas con diversidad funcional como seres humanos débiles, vulnerables e incapaces, tal y como explican Mateus y sus colaboradores (2017: 179), pues esta forma de ver termina por eliminar toda posibilidad de prácticas inclusivas al no

detectar las potencialidades de las personas sea cual fuere su idiosincrasia personal ni las barreras existentes para el aprendizaje más allá de las que se consideran que presenta el propio estudiante.

La educación inclusiva no se puede entender sin el concepto de atención a la diversidad en todo su amplio sentido: atender a todo discente y “...no sólo a unos pocos alumnos singulares”, tal y como defienden los autores Echeita y Domínguez (2011: 27) para huir de lo que ellos consideran que es la modernización de la educación especial cuando se atiende únicamente a los estudiantes que presentan diversidad funcional. Los autores invitan a reflexionar hasta qué punto realmente hay inclusión cuando sigue habiendo desigualdad entre género y siguen habiendo minorías que quedan marginadas no sólo a nivel social, sino también educativo y podríamos preguntarnos: ¿hasta cuándo las personas con diversidad funcional seguirán estando excluidas o integradas en cualquiera de los niveles de educación obligatoria, por no hablar ya de la enseñanza superior?

Padrós (2009: 172-176) analiza la inclusión desde distintas perspectivas que son interesantes de comentar. Por un lado, parafrasea a la UNESCO, explicando cómo defiende que las escuelas y sistemas educativos inclusivos acogen a todos los niños como miembros activos y participativos, identificando barreras que pudieran dificultar el aprendizaje y, para ello, tomarían medidas para minimizarlas y, a poder ser, suprimirlas, siempre desde la cooperación de toda la comunidad educativa (también Rodríguez-Díez & Pérez-de-Guzmán, 2016: 9).

Desde esta concepción, la autora defiende que la diversidad será vista como una riqueza del ser humano y, por ende, serán aceptados tal y como son sin intentar cambiarlos. En consecuencia, esto significa que no habrá espacio para la planificación en cuanto a cómo nos gustaría que fueran estas personas con o sin diversidad funcional, sino que a todos se les reconoce como tal y se les valora por ello (ibíd.).



Por otro lado, Padrós (2009: 173-177) y Rodríguez-Díez y Pérez-de-Guzmán (2016: 9) explican que será inclusiva un aula siempre que permita el aprendizaje conjunto de todo alumnado (tenga o no diversidad funcional) junto con sus compañeros, con los mismos docentes que tienen el resto de estudiantes. No por ello hará referencia a un trato igualitario, ni mucho menos (¡estaríamos hablando de integración!) sino que, según Pujolàs (2003), citado por Padrós(2009: 172), se tratará “igual de bien a todos en función de sus diferencias y de sus necesidades particulares”. El lector podrá apreciar que esta lectura de la inclusión devuelve a la idea de la inclusión como un medio y un progreso y no como un fin.

Así, aunque la inclusión abarque a todo ser humano pues es un derecho fundamental ya incuestionable, no se debe perder de vista que, tal y como indican Martínez y Escudero (2011: 89), su principal foco serán las personas y/o colectivos que históricamente han quedado (y se siguen quedando) excluidas del derecho de la educación sea por la circunstancia que sea.

También, los autores hacen referencia a la necesidad de cuestionarse qué aprendizajes deben ser incluidos, un tema que como bien defienden es muy “espinoso” aunque afirman que “...el marco común de las competencias ha de ser sensible a objetivos singulares, trayectorias personalizadas, realización de proyectos no reducidos a la escolarización formal y sus tiempos, sino extendidos más allá de ellos. De este modo, la inclusión educativa ha de pensarse en conexión con la inclusión social” dejando de lado el foco competitivo que caracteriza a la sociedad del siglo XXI para centrarse más en el proceso educativo y la calidad de la educación.

Este apunte que presentan Martínez y Escudero (ibíd.) entorno al concepto de inclusión el cual tiene por foco especial las personas históricamente excluidas, viene siendo el que actualmente parece darse. De hecho, cuando se piensa en inclusión y se diseñan las políticas inclusivas, se suele pensar en aquellas personas que antes eran etiquetadas como Personas con Necesidades Educativas Especiales/Específi-

cas, conllevando a un reduccionismo del término de inclusión que debiera amparar a cualquier persona, como diría Echeita y Domínguez (2011: 27):

...Habremos de pelear contra el reduccionismo que intenta restringir la idea de una educación más inclusiva a la preocupación por algunos alumnos singulares. [...] Parece que, de forma reiterada, la referencia a la educación inclusiva evoca solamente las cuestiones educativas relacionadas con el alumnado considerado ahora con necesidades educativas especiales (n.e.e.) y que, de fondo, lo de la inclusión educativa vendría a ser el enfoque moderno de la “educación especial”. Lo que es evidente es que el grupo de alumnos vulnerables es mucho más amplio y no hay sino que mirar a la región más desigual del planeta, América Latina, para apreciar la amplitud del problema de las desigualdades educativas...

Stella (2017: 172-173) señala tres principios que articulan la educación inclusiva vinculada a los derechos de las personas con discapacidad según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas: a) se debe garantizar una educación obligatoria y gratuita; b) todas las personas tienen derecho a una educación de calidad y c) se deben garantizar los principios de igualdad, inclusión y no-discriminación. Adicionalmente, debido a que la publicación de la ONU fue en 2008, hoy en día debería ya hablar de equidad y no de igualdad. Además, estos principios aún hoy día se tiene la necesidad de ir recordándolos dado que no siempre se cumplen, ¡deberían ser generalizados para todo ser humano!

En definitiva, se debe tener especial cuidado en no confundir los términos pues, en muchas ocasiones, aquellas estrategias compensatorias que se realizan para los estudiantes con diversidad funcional terminan siendo la respuesta a un diagnóstico que ha realizado el docente para poder ver qué distancia hay entre este estudiante y el estudiante con un desempeño promedio, conllevando el riesgo de olvidarse

de la inclusión y acercarse más hacia la integración (Infante, 2010: 289). Mutua y Smith (2006), citados por Infante (2010: 289) irán más allá indicando que los docentes (y se podría añadir, los organismos públicos) corren el riesgo de seguir "... el proceso de diagnóstico y tratamiento del modelo médico, creyendo que asignando una categoría a los estudiantes es el primer paso necesario para proporcionar servicios apropiados a esos estudiantes".

### **La inclusión de hoy: un camino aún por recorrer**

Se ha ido repitiendo a lo largo del capítulo que la inclusión real y la atención a la diversidad deben atender a toda la comunidad estudiantil. Esta afirmación es mucho más compleja de lo que aparenta inicialmente.

Por un lado, obliga a replantearse qué concepto se tiene de inclusión y atención a la diversidad actualmente, así como ser realistas en su traducción en las prácticas educativas para detectar aquellas que no se vinculan realmente con la inclusión y la atención a la diversidad. Es de vital importancia que todos los agentes implicados en la educación, se den cuenta que estos conceptos van mucho más allá que la atención a las personas con diversidad funcional. Replantearse el concepto, requerirá replantearse la ideología y la pedagogía que las justifican. Se deberá hacer un claro planteamiento de los valores que las confieren y que serán el eje de las prácticas educativas.

Los profesionales se encuentran con constantes cambios en sus prácticas educativas dado que las leyes que se van actualizando con los años para responder a las nuevas concepciones sociales e ideológicas, así como pedagógicas, pero es necesario que todo ello se traduzca en prácticas inclusivas reales y no quede todo en papel mojado. Está claro que ante tanta diversidad que se puede observar en las aulas, es necesario que los docentes y el resto del equipo de los centros educativos estén formados y actualizados para esa atención a la diversidad, incluyendo las diversidades funcionales, para que puedan dar respuesta a sus necesidades y potenciar el desarrollo de sus discentes.

Ciertamente hay una clara falta de formación a los docentes que limita la inclusión al no tener conocimientos de la diversidad de los discentes: TDAH, dislexia, dislalia, inteligencia límite, Síndrome de Down, baja visión, autismo, depresión, trastornos de la conducta... ¿Cómo pueden atender a la diversidad si no tienen formación sobre estas condiciones? También se pueden poner otras situaciones que no son las NEE: divorcios, duelos, celos. Cualquier situación que influya en el aprendizaje de forma significativa, deberían ser capaces de darles respuesta para garantizar su desarrollo académico y personal. Por consiguiente, es necesario que las autoridades competentes, o el propio centro educativo, se encargue de formar y actualizar a sus profesiones así como dotarles a ellos y a sus aulas con recursos y materiales que hagan posible la inclusión.

Esto no debe confundir al lector al pensar que se requiere del docente un conocimiento profundo de cada trastorno, pues no son sanitarios, sino que se requiere que sepan cómo dar una respuesta pedagógica y que tengan un buen asesoramiento por parte de los equipos de apoyo psicopedagógico y de las autoridades.

Ello obligará a hacer un análisis desde la sociología dado que cada centro se encuentra en un contexto social en el cual los estudiantes presentarán unas necesidades socioeconómicas específicas (recursos, educación...). Será necesaria la filosofía para que se replanteen los valores y la ética y de la pedagogía y psicopedagogía para que todo lo anterior se concrete en prácticas educativas inclusivas. Se necesita, por ende, que todas las lecturas desde la multidisciplinariedad se unan y trabajen en conjunto para diseñar políticas y práctica macro y microcontextualizadas. Lo aquí expuesto se traduce en la necesidad de analizar, repensar, comprender y (re)definir la cultura y las prácticas educativas inclusivas (Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, 2017: 177-191).

Sin ánimos de alargar demasiado en terminologías, según Mateus et al. (ibíd.), basándose en Posada (2001), se debe entender la cultura inclusiva como los “aspectos subjetivos tales como los valores y creencias de la comunidad educa-

tiva. Dichos aspectos se relacionan con la forma particular con que regularmente se hacen las cosas en un contexto específico” y que, evidentemente, serán trasladados a toda la sociedad, pues los valores siempre son compartidos y pensados en relación al otro, y cuando se haga referencia a la cultura educativa se referirá a las creencias y actitudes que los docentes tienen de su rol en relación al proceso educativo, impactando, a su vez, en el modelo pedagógico que siguen en su quehacer profesional.

Aprovechando este replanteamiento necesario de la cultura educativa y las prácticas inclusivas, es necesario que se revisen los discursos educativos que están enfocados en los logros de los estudiantes vinculando los méritos con la calidad y la capacidad del estudiante. Esto respondería a los criterios de normalización y estándares ideales (Whitburn, 2015: 1-13) y, por tanto, a una educación integrativa e incluso excluyente de aquel estudiante que no pueda seguir la escolaridad regular.

En el análisis de las prácticas inclusivas, el profesional se ve obligado a analizar todos aquellos quehaceres que van dirigidos a aquellos discentes que están categorizados como NEE, puesto que aquellas prácticas que en un principio podrían considerarse como inclusivas podrían derivar en integrativas o segregacionistas en el punto en que se incentiven tantos recursos diferenciados y específicos sin contar con el resto del aula para llevarlas a cabo que terminaría por usar los recursos en soledad y no con el resto de sus iguales (Fawcett, 2016: 224-234).

Finalmente, es importante que no se olvide, como bien indican los autores Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca (2017: 179) que “la educación inclusiva surge como respuesta tanto a las limitaciones de la educación tradicional, como a las insuficiencias resultantes de la educación especial y de las políticas de inclusión”.

## **¿Hacia dónde vamos? Un compromiso de y para toda la comunidad**

La frase “si no soy yo, ¿quién? Si no ahora, ¿cuándo?”, usada por Emma Watson durante el discurso en la Organización de las Naciones Unidas en 2014 en un evento especial de la campaña HeForHer, es ideal para iniciar una reflexión en relación a la implicación comunitaria pues es crucial a la hora de plantear acciones en pro de la defensa de los Derechos Humanos y la toma de acciones para la inclusión. Son muchas las personas que tienen grandes ideas e iniciativas, ganas de hacer nuevas acciones, pero también son muchas que esperan a que sencillamente sucedan. Por ello, es fundamental que todas y cada una de las personas que forman una sociedad, no esperen a que sea otra quien inicie la actuación, pues todas son, o pueden ser, agentes activos de la inclusión.

En este capítulo, se quieren lanzar algunas ideas que puedan servir para plantearse posibles acciones a realizar para y por la inclusión. El cuadro presentado a continuación es una adaptación del expuesto por Bonal y Essomba (Coords., 2004: 135-136), aunque ha sido modificado y actualizado para adecuarlo lo máximo posible al Ecuador.

Cuadro N° 1. Propuestas para la cualidad e igualdad de oportunidades en educación.

### Colegio y contexto

- Elaborar Planes Educativos Territoriales que incluyan programas específicos de atención a las necesidades socioeducativas de la población de origen inmigrante, indígena, a la coeducación, a la diversidad funcional y a las dificultades de aprendizaje, atendiendo a las particularidades de cada zona.
- Elaborar un plan de promoción del uso de las bibliotecas y mediatecas del barrio y potenciar las bibliotecas y mediatecas escolares que incluya no sólo los estudiantes, sino también a las familias.
- Impulsar las redes de centros, integradas por centros de un mismo territorio e interesados en trabajar juntos sobre un proyecto o tema específico.
- Crear estrategias “preventivas” en las zonas preferentes, es decir, aquellas con alta inmigración, pobreza, conflictos, etc.
- Impulsar la creación de servicios educativos y servicios sociales de soporte a los centros, profesorado, estudiantes y familias, e incentivar la coordinación y la corresponsabilidad con aquellos centros que ya existen fruto de la iniciativa de la sociedad civil.
- Hacer que las instituciones y servicios educativos impulsen actividades de sensibilización contra la violencia de género.
- Elaborar un mapa de servicios educativos, recursos y programas del territorio e informar a las familias de su existencia y funcionamiento, de la misma forma se puede hacer un mapa específico para los profesionales de los centros educativos (docentes, terapeutas...).

### Currículum

- Introducir mecanismos de flexibilidad curricular en función de las zonas escolares (dar margen de decisión a las instituciones educativas territoriales y a los mismos centros educativos).
- Promover programas y actividades que desarrollen una dimensión transversal y significativa del currículo escolar, y que traten contenidos como la diversidad cultural, la coeducación, la educación en comunicación, las desigualdades y la discriminación.
- Revisar los contenidos de los programas y libros de texto, para eliminar las visiones y expresiones discriminatorias e incorporar una lectura desde la igualdad de la diversidad cultural, el género, la clase social o las diversidades funcionales.
- Otorgar subvenciones y ayudar para la elaboración de materiales curriculares de calidad destinados al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

- Vincular un especialista en educación especial de los centros de educación básica al equipo directivo.
- Impulsar estructuras organizativas propias para adaptarlas a las necesidades de la población escolarizada.
- Flexibilizar la asignación de ratios en función de las necesidades sociales de la población escolar.
- Llevar a cabo una política de escolarización que asegure una distribución de la matriculación más interclasista y que garantice la más amplia diversidad de alumnado, sin ningún tipo de discriminación ni exclusión.
- Elaborar y desarrollar planes de gestión del tiempo basados en el trabajo cooperativo del equipo docente.
- El colegio debe intervenir en el proceso de incorporación de nuevos perfiles profesionales (educadores sociales, mediadores, etc.).
- Promover estructuras flexibles que permitan la existencia de dos profesores por aula en centros donde la población escolar tiene un índice elevado de personas con dificultades de aprendizaje o de otra índole.
- Aumentar la presencia de mujeres en cargos de responsabilidad escolar.
- El equipo directivo debe intervenir en el proceso de incorporación de los perfiles profesionales (docentes, educadores sociales, mediadores, etc.) en los centros en los cuales se requieran.
- Se deben repensar los servicios educativos (DECES, compensatoria, etc.) que deben estar abiertos a toda la comunidad.
- Se deben pensar ayudas y proyectos de refuerzo y ayuda al estudio en aquellas zonas en las cuales el índice de alumnado con dificultades del aprendizaje es elevado.



## Referencia bibliográfica

- Bonal, X., & Essomba, M. À. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Casteño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica. En M. R. Berruezo & S. Conejero, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (págs. 405-415). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*(24), 43-60.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. R., & Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., & Domínguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*(17), 23-35.
- Essomba, M. À. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya*. Vic: Eumo Editorial.
- Fawcett, B. (2016). Children and disability: Constructions, implications and change. *International Social Work*, 59, 224-234.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Martínez, B., & Escudero, J. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*(55), 85-105.
- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Guía de trabajo. Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. . Quito.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, & F. J. Soto, *25 años de integración en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (págs. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En M. R. Berruezo, & S. Conejero, *El largo camino hacía una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (págs. 171-179). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Rodríguez-Díez, J. L., & Pérez-de-Guzmán, V. (2016). La educación inclusiva como nuevo paradigma educativo. *MOLEQLA. Revista de ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*(24), 8-9.
- Salmerón, A. (2009). Desde la homogeneidad a la atención a la diversidad en la acción educativa y social: desarrollo normativo. En M. R. Berruezo, & S. Conejero, *El largo camino hacía una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (págs. 359-368). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Stella, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197 .
- Whitburn, B. (2015). The subjectivities of 'included' students with disabilities in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13.

*Inclusión educativa y adaptaciones curriculares en  
el proceso de enseñanza aprendizaje*  
Edición digital 2017 - 2018.  
[www.utmachala.edu.ec](http://www.utmachala.edu.ec)

# Redes

Redes es la materialización del diálogo académico y propositivo entre investigadores de la UTMACH y de otras universidades iberoamericanas, que busca ofrecer respuestas glocalizadas a los requerimientos sociales y científicos. Los diversos textos de esta colección, tienen un espíritu crítico, constructivo y colaborativo. Ellos plasman alternativas novedosas para resignificar la pertinencia de nuestra investigación. Desde las ciencias experimentales hasta las artes y humanidades, Redes sintetiza policromías conceptuales que nos recuerdan, de forma empeñosa, la complejidad de los objetos construidos y la creatividad de sus autores para tratar temas de acalorada actualidad y de demanda creciente; por ello, cada interrogante y respuesta que se encierra en estas líneas, forman una trama que, sin lugar a dudas, inervará su sistema cognitivo, convirtiéndolo en un nodo de esta urdimbre de saberes.



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA  
Editorial UTMACH  
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

[www.investigacion.utmachala.edu.ec](http://www.investigacion.utmachala.edu.ec) / [www.utmachala.edu.ec](http://www.utmachala.edu.ec)

ISBN: 978-9942-24-117-7

