

PRÁCTICAS INCLUSIVAS COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO: CONSTRUYENDO UNA ESCUELA PARA TODOS

INCLUSIVE PRACTICES AS STRATEGIES FOR CHANGE: BUILDING A SCHOOL FOR EVERYONE

*Andrea Adelina Flores Jasso¹
Juana María Méndez Pineda²
Blanca Susana Vega Martínez³*

Fecha de recepción del texto: 23 de enero de 2017

Dictamen 1:

Envío: 9 de febrero de 2017

Recepción: 22 de febrero de 2017

Dictamen 2:

Envío: 9 de febrero de 2017

Recepción: 17 de febrero de 2017

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un diagnóstico realizado en una escuela primaria pública de la ciudad de San Luis Potosí, en la cual se analizaron tres aspectos: las prácticas, la cultura y las políticas con relación a la presencia de barreras para el aprendizaje y la participación, en palabras de Booth y Ainscow (2001), este diagnóstico fue realizado desde una visión de la educación inclusiva, la cual es entendida como el acogimiento y la aceptación de todos los estudiantes (Echeita, 2006). El proyecto tomó la noción de equipos reflexivos e investigación-acción como los ejes de transformación escolar; además se trabajó con técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, tales como diario de campo y observación participante. El análisis de los resultados muestra la necesidad de incidir en los tres aspectos ya señalados, además de reconocer que la metodología de investigación-acción es una forma viable para favorecer los cambios deseados.

Palabras clave: Educación inclusiva, índice para la inclusión, Investigación-Acción.

ABSTRACT

This article presents the results from a diagnostic in a public elementary school from San Luis Potosí, where the practices, the culture and the politics were analyzed in relation with the presence of barriers to learning and to participation; this diagnostic is executed from an inclusive education view, which is understood as the placement and the acceptance of every student (Echeita, 2006). The project takes the notion of reflexive teams and investigation-action as axes for school transformation; the work was made with techniques and instruments from qualitative investigation, such as field diary and participant observation. The analysis shows the need to influence in the dimensions of culture, politics and practices, terms minted by Booth y Ainscow (2001), and it visualized the methodology of investigation-action as the most viable to advantage the changes desired.

Keys words: Inclusive Education, Index for Inclusion, Investigation-Action.

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Posgrado de la Facultad de Psicología. Correo electrónico: andrea.flojas@live.com

² Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Posgrado de la Facultad de Psicología. Correo electrónico: jm_mendez@hotmail.com

³ Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Posgrado de la Facultad de Psicología. Correo electrónico: susanavega8@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La exclusión social se presenta como un fenómeno que ha aumentado de manera progresiva, debido a que cada vez es mayor la cantidad de ciudadanos en México que viven por debajo de las condiciones básicas de vida. Esto significa que los niveles deseables de calidad de vida y dignidad humana, expresados por la UNESCO, no son alcanzados por todas las personas, ya que no todos gozan de igualdad de oportunidades y equidad en el acceso a la educación, en las condiciones económicas, en la vivienda, en los servicios de salud e incluso en las oportunidades de empleo (Echeita & Sandoval, 2002).

La educación, al igual que la sociedad, ha reaccionado de manera peculiar con respecto a la diversidad, es decir, ha intentado normalizar a su población, con reformas organizativas que tienen un propósito de constante ordenación y estandarización (Parrilla, 2002), de tal modo que la intención del ejercicio pedagógico pareciera tener la finalidad de homogeneizar las comunidades escolares, valiéndose del tratamiento hacia las diferencias e intentando cambiar a las personas para que se adapten a la institución escolar y no al contrario (López Melero 2005).

Debido a que las instituciones escolares son uno de los primeros sistemas donde se favorece el desarrollo social, es también donde comienza la construcción de la desigualdad y de la exclusión. La intervención en ella, por lo tanto, significaría desarrollar una propuesta de educación inclusiva que atienda, por lo menos, dos procesos interrelacionados: por un lado, se buscaría aumentar la participación de los alumnos en la cultura de la diversidad, mientras por otro lado se disminuye la exclusión hacia la población considerada minoría que se encuentra dentro de la comunidad escolar.

Teniendo en cuenta el camino que la inclusión ha tenido para consolidarse, es posible deducir que esta transformación se da a partir de un proceso de aprendizaje que las escuelas deben comenzar desde su propia experiencia. El hecho de que los centros comiencen este trabajo, no implica que es algo que deban de realizar sin ningún tipo de apoyo; precisamente para coadyuvar el desarrollo de la inclusión existen diversas ayudas, como la Guía para la Educación Inclusiva *Index para la inclusión* (Booth y Ainscow, 2015).

El *Index* se presenta como conjunto de materiales de apoyo, flexible y adaptado a diversas poblaciones, el cual tiene como fin el promover procesos inclusivos y se fundamenta desde los intereses y conocimientos previos de la comunidad educativa. Este material considera tres dimensiones principales para analizar: crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas; asimismo propone cinco fases de trabajo: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, implementación y evaluación del proceso.

Es por ello que las evidencias mostradas en el presente artículo corresponden a los resultados de un diagnóstico situacional el cual tuvo como objetivo conocer las características y necesidades de una escuela de educación básica con relación a la atención a la diversidad, tomando como referencia su

cultura, su política y su práctica. El análisis de estos resultados, permitirá la elaboración de un plan de mejora que se implementará y evaluará de manera continua. Este diagnóstico situacional se realizó en una escuela de educación básica, de modalidad pública, en el cual se encuentra implementado el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que consiste en el desarrollo de escuelas de educación regular que integren a niños que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta escuela se encuentra en una zona conflictiva de la ciudad, además de que la población que la conforma consiste en una amplia diversidad de alumnos, los cuales no se rigen por la zonificación ni sus capacidades para entrar a la escuela, también cabe mencionar que el organigrama de la escuela sólo puede permitirse tener un solo docente por grupo, apoyándose altamente en los practicantes que llegan a la institución.

La relevancia del trabajo reside en la consideración acerca del papel que tienen las instituciones escolares en la integración de la sociedad, y que al mismo tiempo son reflejo de la diversidad social, es decir, se enfrentan al reto de atender a una población cada vez más diversa, pues aunadas a la diferencias que regularmente caracterizan al estudiantado, como son las condiciones sociales de origen, las diferencia en los ritmos y los estilos de aprendizaje, se han sumado otras, como la presencia cada vez más creciente de estudiantes extranjeros, provenientes de una variedad de culturas y de alumnos con discapacidad.

El proyecto consistió en realizar un proceso de investigación-acción (Elliot, 1996), a través del conjunto de materiales propuestos por el *índice para la inclusión* (Booth y Ainscow, 2002); en este artículo se muestran los resultados de la fase de diagnóstico situacional con el objetivo de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el centro escolar, enfatizando las dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2002), donde mencionan que la cultura, las prácticas y las políticas de una institución son los pilares para su funcionamiento; el reconocimiento de estas barreras, aunado al trabajo colaborativo por parte de los miembros educativos, llevará a la escuela hacia procesos inclusivos donde se creen espacios de aprendizaje pleno para todos y todas.

Este diagnóstico fue realizado bajo un enfoque cualitativo, el cual está basado en las observaciones y descripciones que se realizan al campo de estudio desde su cotidianeidad, así como en “el entendimiento del significado de las acciones” (Hernández Sampieri *et. al.* (2014), p. 9).

MÉTODO

El diseño metodológico corresponde al de la investigación-acción, el cual, a diferencia de otros métodos, tiene como principal finalidad “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos” (Elliot, 1996, p. 67). Desde este enfoque se pretendió que la investigación propiciara en los actores educativos un trabajo reflexivo acerca de sus prácticas y experiencias educativas.

Para lograr lo anterior y siguiendo la propuesta del *Index*, se formó un *equipo colaborador* (Booth & Ainscow, 2015; Barraza, 2010) con los maestros que estuvieron interesados en participar en un proceso de mejora de su escuela; el equipo se reunió en sesiones semanales para realizar un

análisis de los aspectos de la institución que podrían constituirse en áreas de mejora, surgidos de las observaciones realizadas en los diferentes espacios escolares, o de los que el equipo aportaba; así como para compartir sus experiencias, concepciones sobre la inclusión, las barreras para el aprendizaje y la participación, el apoyo pedagógico, entre otros, lo que permitió construir un marco de referencia común. Como técnica principal para recuperar la información, se utilizó la observación participante (Taylor y Bogdan, 1987) donde se incursiona en el campo, no como un agente ajeno al contexto, sino como un actor más del escenario; desde esta perspectiva, se espera construir relaciones con los miembros de la población, y que ellos sean los que proporcionen información considerable con respecto al entorno.

Al respecto de la observación participante, Mckernan (2008) menciona que el investigador se convierte en un miembro del grupo y, siendo así, toma parte en las actividades y acontecimientos del entorno. De esta manera, su investigación puede tener un carácter etnográfico acerca de los comportamientos y la cultura de éste.

Con el fin de llevar a cabo un análisis de la información recuperada se transcribieron los registros de grabación, productos de las sesiones con el equipo colaborador y las observaciones registradas en el diario de campo. Tras haber concluido con este vaciado de información, se procedió a analizarla mediante el método de categorización de datos propuesto por Shagoury y Miller (2000), quienes proponen un análisis sistemático de la información, que tiene como utilidad dar una organización, estructura y significado a los datos obtenidos; es un “*ver y ver otra vez*” (P 122).

Al concluir con la recopilación de los testimonios de los participantes y las notas del diario personal de campo, la información fue examinada en diferentes tiempos, para así darle un análisis sistemático profundo (Shagoury & Miller, 2000). Con la intención de llevar a cabo este análisis, los datos fueron acomodados en dos columnas, en la primera columna aparecen los testimonios explícitos de los participantes, y en la contigua las interpretaciones de las investigadoras. Partiendo de estas interpretaciones, se comenzó la confección de un índice, en el cual se veían reflejadas los temas emergentes que eran mencionadas con mayor frecuencia por los maestros, alumnos y padres de familia; partiendo de éstas, se logró la construcción de categorías, que abarcaran diversos temas que pudieran resultar similares.

Como resultado de la producción de este índice, se realizó un texto interpretativo (Bertely, 1993), en el cual se les da lugar a las voces, las acciones y los acontecimientos de los participantes, lo cual permitió a los integrantes del equipo tener la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas en que se encuentran inmersos.

RESULTADOS

El análisis permitió la creación de seis categorías, las cuales, aluden a una metáfora musical, esta metáfora se construyó como un recurso retórico para expresar y facilitar la comprensión de los resultados. Las categorías se definieron y trabajaron pensando la educación inclusiva como un

trabajo colaborativo, y la metáfora musical hace referencia a las orquestas sinfónicas que se basan en las polifonías de los instrumentos, los cuales, a pesar de producir diferentes tipos de sonido, logran combinarse para formar melodías armoniosas; de esta misma manera se busca que, a través de la inclusión, logremos unir todas las voces que se encuentran en los centros escolares para crear centros de trabajo armoniosos con objetivos planteados de manera democrática.

Orquestando el aprendizaje

En este apartado se presentan las categorías resultantes del primer objetivo específico de la investigación, el cual buscaba identificar las barreras para el aprendizaje y la participación existentes dentro de la escuela. En la siguiente tabla puede observarse cómo cada una de estas categorías contiene dos subcategorías en las cuales se abordan temas específicos. (Tabla 1).

Tabla 1. Orquestando el aprendizaje.

Categoría	Subcategoría
Prácticas disonantes	1. Prácticas segregadoras
	2. Prácticas de enseñanza tradicionales
Orquesta desafinada	1. Falta de comunicación entre maestros
	2. Falta de comunicación entre escuela y padres

Fuente: Elaboración propia, a partir de observaciones realizadas en la escuela.

Prácticas disonantes. En la primera categoría, se mencionan dos temas específicos: *prácticas segregadoras*, donde se exponen las conductas de estudiantes, maestros y directivos que producen exclusión, asimismo también se ven reflejadas las maneras en que se da la convivencia en espacios comunes, estas actitudes también pueden evidenciarse en los comentarios del director cuando dice: “No se puede hacer un 100%, hay casos que llaman la atención, que son muy especiales, pero creo que ellos tienen su visualización, los que nos deben interesar es el resto del salón en los que hay cambio”. En las *prácticas de enseñanza tradicionales*, se puede observar cómo los docentes mantienen métodos pedagógicos que sólo favorecen a algunos estudiantes y éstas no son las mismas para todos los alumnos, ya que se ven fuertemente definidas por los prejuicios y expectativas acerca de los alumnos; como lo expresa la maestra a cargo de un grado inicial: “Tengo una niña que no trabaja ni pone atención, pero ya cuando estoy con juegos viene, y está cantando y está interactuando, pero ya cuando pasemos a un trabajo ella no lo va a hacer”.

Orquesta desafinada. En la segunda categoría se habla acerca de los hábitos de comunicación. En la primera parte se mencionan las deficiencias de comunicación que existen entre los docentes, y como éstas impiden que se pueda llevar a cabo un trabajo colaborativo para la resolución de problemas emergentes, es decir, la *falta de comunicación ente maestros*; la segunda parte denominada *falta de comunicación entre escuela y padres*, se ejemplifica a partir de lo que una madre comenta: “Deberían de avisarnos cómo y con quién van a trabajar y nosotros les decimos

cómo; a veces cuando el trabajo se hace junto, se hace menos”. De esta manera puede observarse cómo estas deficiencias comunicacionales se extienden hacia las familias de los estudiantes, lo cual también impide mayor involucración en las actividades escolares.

Formación y oído musical

En esta sección se encuentran los resultados hacia la dimensión cultural de la institución, estos responden al segundo objetivo, el cual cuestiona acerca de la manera en que los miembros de la escuela entienden y se sienten trabajando con una diversidad tan amplia de estudiantes; la información fue agrupada en dos categorías, que, a su vez, fueron ordenadas con sus respectivas subcategorías (tabla 2).

Tabla 2. Formación y oído musical.

Categoría	Subcategoría
Aprendiendo a solfear	1. Falta de capacitación.
	2. Sensación de incompetencia.
Entrenando al oído	1. Creencias acerca de la discapacidad.
	2. Mayor enfoque en diagnóstico que en estudiantes.
	3. Creencias erróneas acerca de la inclusión.

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en la escuela.

Aprendiendo a solfear. El nombre de esta parte hace referencia al entrenamiento que tienen los músicos para instruirse en la lectura de partituras y notas musicales, la relación ente los resultados reside en la autopercepción de los docentes hacia su labor educativa, los cuales expresan una notable sensación de incompetencia para trabajar con todos los estudiantes. Como su nombre lo indica, *falta de capacitación* aborda como los docentes perciben una incapacidad para trabajar plenamente los aprendizajes esperados con todos los alumnos, especialmente a los que consideran de educación especial, debido a esto el maestro de apoyo de la USAER comenta “yo estoy capacitado para problemas de aprendizaje, no puedo conductuales ni psicomotores, yo no manejo eso”; esto demuestra que los maestros buscan las áreas de oportunidad para mejorar la manera en como imparten sus clases, pero para ellos, estas áreas tienen que ser dadas por agentes externos que idóneamente les proporcionarían estrategias de trabajo; la segunda subcategoría habla de la *sensación de incompetencia* y presenta una relación directa con las deficiencias mencionadas por los maestros, ya que, al verse incapaces de realizar un trabajo inclusivo dentro de sus aulas, surge una percepción de insuficiencia para cubrir sus demandas personales, las administrativas, las de los alumnos y las de los padres.

Entrenando al oído. En la cuarta categoría se enumeran tres secciones que hacen referencia a la cultura y las creencias: en *creencias acerca de la discapacidad* se identificó el sentir de los profesores con respecto a la diversidad de la población de estudiantes, el cual estaba en su mayor parte

centrado en ideas erróneas y prejuicios; en mayor enfoque en diagnóstico que en los estudiantes es posible ver como los maestros y las maestras le toman más importancia al diagnóstico y las valoraciones médicas del estudiante, en lugar de analizar y aprovechar sus fortalezas; en la última sección se abordan las creencias erróneas acerca de la inclusión, y esto se entrevé con los comentarios del director del instituto, donde comenta: “Uno sabe cómo tratar a un grupo general, porque uno da la clase, son receptivos y se hace la orden que das y los de especial también te ponen atención y trabajan, pero es diferente”. De esta manera se concluye que es frecuente que en esta primaria se confundan el concepto de inclusión y de integración, e incluso es marcada la diferencia de las concepciones que se tienen para trabajar con alumnos de educación regular y los que son considerados de educación especial.

Partituras

Esta sección responde al tercer objetivo donde se buscaba encontrar las barreras presentes dentro de las políticas de la institución escolar (tabla 3).

Tabla 3. Partituras.

Categoría	Subcategoría
Un público exigente	1. Reformas educativas.
	2. Lineamientos educativos para evaluar (evaluaciones tradicionales).
Director de orquesta	1. Políticas internas.
	2. Decisiones tomadas por unos cuantos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las observaciones realizadas en la escuela.

Un público exigente. Dentro de la quinta categoría se refleja la manera en cómo los docentes y los administrativos se ven regidos por agentes externos. En la primera subcategoría, *reformas educativas*, se discuten cómo las modificaciones a las leyes escolares han influido en la manera en como los maestros planean e imparten sus clases, y de la misma manera les ha dejado una reticencia respecto a las constantes evaluaciones a las cuales están sometidos; otro apartado dentro de esta categoría responde a las *evaluaciones tradicionales* donde comentarios como: “Es que a ellos los evalúan y a nosotros nos evalúan también con eso y lo que menos queremos nosotros es que también otro nos venga a evaluar”, muestran que el interés que ocupa a los docentes, no suele ser la preocupación con respecto a un aprendizaje exitoso de contenidos, sino que recae en la inquietud que les provoca la manera en que el supuesto aprendizaje será evaluado, y en el caso de las evaluaciones tradicionales, suele ser por medio de exámenes escritos.

Director de orquesta. La sexta categoría hace una referencia metafórica a las personas que están encargadas de dirigir todos los instrumentos, de manera que éstos sean un compás armonioso. Dentro de ésta hay dos apartados, los cuales tocan temas referentes a las políticas internas de la

escuela, y cómo las decisiones sólo son tomadas por unos pocos, y afectan a toda la población escolar. En la sección *políticas internas* se plasman las observaciones y los testimonios con respecto a la manera en cómo se maneja la escuela para estar en concordancia con los lineamientos educativos, dentro de esta subcategoría también se establecen cuáles son los planes de acción y de trabajo que se realizan de acuerdo las situaciones emergentes; por su parte en *decisiones tomadas por unos cuantos* se habla de las diferencias que existen entre las resoluciones para las diferentes situaciones cotidiana, y esto se ve reflejado en los comentarios que hacen los maestros con respecto al director: “es que las decisiones las toma Saúl, y en base a eso vamos trabajando”.

DISCUSIÓN

En el caso de la escuela que nos ocupa, podemos observar que, a pesar de ser una escuela que se considera incluyente, no contaba con un proyecto claro que permitiera atender integralmente problemáticas como la baja motivación de los alumnos por el aprendizaje, las dificultades en la convivencia o el ausentismo escolar y la poca participación de los padres en la educación que la escuela ofrecía.

Por lo cual, el presente proyecto pretendió apoyar un proceso de mejora de la escuela desde una perspectiva inclusiva, a través de la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación con el apoyo del conjunto de materiales que constituyen el Índice para la inclusión (Ainscow y Booth, 2015).

A través de la ordenación y el análisis de las categorías y los temas que se desprenden de éstas, se observó la manera en como el equipo colaborador logró identificar cuáles eran las barreras para el aprendizaje y la participación, y de la misma manera se introdujeron los conceptos básicos para la transformación de la escuela, mientras los docentes se sensibilizaban ante estas nociones.

A partir del primer objetivo, relacionado con las prácticas inclusivas, se pudo observar que aún existen muchas conductas que aumentan la segregación entre los alumnos. Para poder formar una escuela plena e inclusiva, es necesario que los miembros encargados de la institución sean conscientes de las necesidades reales de sus docentes y sus alumnos. Como Juárez, Combini y Garnique (2010) mencionan, la educación inclusiva se opone a la educación tradicional, al considerar al profesor como un personaje que también requiere de una orientación, y que cuenta con espacios de reflexión para resolver problemas de manera colaborativa.

En el segundo objetivo se buscó identificar las barreras dentro de la cultura, lo cual reflejó que entre los docentes hay una idea normalizada con respecto a la diferencia entre los niños considerados de educación regular y aquellos considerados de educación especial; este factor, aunado a ideas erróneas acerca del funcionamiento de una escuela inclusiva, provocaron entre los miembros de la escuela una sensación de incompetencia para trabajar dentro del aula. Al respecto, los autores Ainscow, Dyson, Goldrick, y West (2013) hablan acerca de la creación de estas escuelas, y

mencionan que uno de los factores principales para que tengan éxito, reside en el consenso que realicen los miembros de una institución con respecto a los valores por la diferencia, de manera que se cree un compromiso donde se busque ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje; esto quiere decir que al momento de crear aulas inclusivas, no se tendrá en cuenta ninguna condición para categorizar a los niños.

Respecto al tercer objetivo, en el cual se abordaron las políticas, se identificaron las reacciones de los docentes y los directivos con respecto a las situaciones que enfrentan día a día; a su vez, se logró identificar cómo las reformas educativas afectan al sistema escolar, y la forma en como los maestros se desenvuelven en su profesión. Dentro de la primaria se pudo observar que no cuenta con un organigrama amplio, los únicos roles que no están a cargo de un grupo establecido son el maestro de apoyo y el director de la escuela, siendo este último, el encargado de realizar los trámites institucionales y legales necesarios para la escuela. Todo lo anterior está enmarcado por la diferencia de objetivos que existen con respecto a la educación primaria en México; en contraste con lo anterior, Howes y Ainscow (2008) establecen que el éxito que obtienen los planes de trabajo se debe a la creación de programas de mejora común, los cuales idealmente deben de estar apoyados por consultores externos que a su vez estén convencidos del aprendizaje que se obtendrá al trabajar de manera colaborativa; de esta misma manera sus estudios apuntan que para lograr un sistema educativo nacional que incremente los niveles de aprendizaje y participación, es necesario hablar de una mejor distribución de los recursos económicos y sociales destinados al trabajo y la mejora educativa.

CONCLUSIONES

Las tres dimensiones (prácticas, políticas y cultura) se encuentran relacionadas entre sí, por lo cual, se espera que, al incidir en alguna, las otras dos comenzaran a modificarse para atender a todos los principios de escuelas dedicadas a celebrar la diversidad, quitándole importancia a las NEE y comenzando a crear aulas realmente inclusivas. Siguiendo lo planteado por la investigación-acción, la planeación para la intervención se dará a través del trabajo constante con el equipo colaborativo, el cual priorizará los objetivos de trabajo a futuro.

A lo largo del diagnóstico pudieron observarse diversas áreas de oportunidad para la intervención, ya que los maestros se muestran participativos y colaboradores para participar, discutir y reflexionar acerca de la manera en que las dimensiones están conformadas dentro de la escuela. Estas áreas de oportunidad se extienden a los padres de familia y a los alumnos, los cuales forman parte primordial de cualquier institución escolar; desde esta creencia y la convicción de los beneficios sociales que pueden generarse de una educación inclusiva, es que se crea este trabajo, del cual se presenta el paso inicial de un proceso constante de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- Barraza, A. (2010). *Propuestas de intervención educativa*. México. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <http://www.consorcio-educacioninclusiva.es>
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 21-48.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- López Melero, M. (2005). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga. España: Aljibe.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. España: Morata.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. 327, 11-29.
- Shagoury, R. & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona, España: Gedisa.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós.