

Educación Inclusiva: Utopía o Realidad

Percepción de los maestros, educandos y sus familias acerca de la educación inclusiva

Deisy Mejía Soto

Politécnico Grancolombiano

Jorge Velásquez Castrillón

Sociedad, Cultura y Creatividad

Especialización en Neuropsicología Escolar

18 de mayo 2020

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo identificar la percepción a nivel de Iberoamérica de los docentes, educandos y familias sobre su experiencia con la educación inclusiva, en la última década. La metodología utilizada se basó en dos estrategias, en una primera etapa se realizó una revisión literaria y se trabajó en la conceptualización y clarificación de conceptos. La segunda constituyó en el registro la información con el respectivo análisis de las percepciones identificadas, se concluye con una propuesta que busca una opción diferente a las ya exploradas.

INTRODUCCIÓN

El camino de la educación inclusiva inició cuando la educación, pasó de ser un privilegio de una pequeña parte de la población a ser un derecho de todas las personas sin importar su raza, género, cultura, edad y estrato socioeconómico. La educación se convirtió en un sistema de variadas opciones con la capacidad de favorecer el aprendizaje académico, personal y social, garantizando proyectos de vida con calidad y pertinencia (UNESCO, 1990).

Esta concepción abrió el camino a la atención de las necesidades educativas de los niños y las niñas con capacidades y/o funciones diversas. En las últimas décadas el término educación inclusiva se viene posicionando con gran fuerza a nivel mundial como un modelo de acceso a la educación, que incorpora prácticas pedagógicas con contenido significativo, insta a todos los miembros de la comunidad educativa a hacer parte de este cambio, para posibilitar el aprendizaje de sus educandos, establece la importancia de concebir un programa académico con los atributos necesarios y adecuados dirigidos a reconocer y valorar las diferencias individuales (López, 2009).

Las diferentes políticas adoptadas por cada país apelan por escuelas que incluyan una educación democrática, justa, equitativa, con contenidos de calidad y procesos que arrojen resultados positivos para todo el alumnado, Torres y Fernández. J (2015) resaltan “la educación inclusiva...pertenece al

núcleo de una conciencia social y pedagógica que al día de hoy circula de modo desigual por centros y aulas” (p. 178)

Si la educación inclusiva se basa en el derecho a la educación de todos los niños y las niñas atendiendo a sus diversas necesidades, es importante conocer como todos los actores implicados (docentes, educandos y familias) en este proceso perciben la praxis más allá del discurso, escuchar de su boca como han sido sus experiencias, como se sienten, que necesitan, que funciona y que no funciona para ellos. De esta manera se puede trabajar en el fortalecimiento de los aspectos positivos y abordar aquellos factores que no son favorables ante el proceso educativo, social y emocional.

Se espera que esta revisión bibliográfica aporte no solo conocimiento, si no que a partir de lo encontrado se puedan generar pautas para mejorar lo ya establecido por la normativa legal vigente, la teoría y las prácticas pedagógicas relacionadas con el currículum, la organización y la formación de todos los profesionales que se encuentran inmersos en el tema, constituyéndose como una herramienta de utilidad al momento del ejercicio profesional.

En consecuencia el objetivo principal de esta investigación es identificar la percepción a nivel de Iberoamérica de los docentes, educandos y familias sobre su experiencia con la educación inclusiva.

Metodología

Se utilizó el método de revisión literaria propuesto por Sampieri (2018), el cual “implica detectar, consultar y obtener la bibliografías y otros materiales que sean útiles para el propósito de estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para la investigación” (p. 61).

Para iniciar la revisión y teniendo como base lo planteado por el autor, se hizo un acopio de referencias con personas especialistas en el tema, posteriormente se ejecutó un rastreo bibliográfico exhaustivo en diferentes motores de búsqueda, entre los que se encuentran: la base de datos EBSCO. Se utilizaron términos e incluso frases asociadas al objetivo de la investigación, como fueron: Actitud y

percepción de los docentes frente a la inclusión, Historia de la educación inclusiva, Origen de la educación inclusiva, Percepción de los docentes, familia y educandos sobre la Educación Inclusiva entre otros. Los registros obtenidos oscilaron entre 60 y 148 artículos y repositorios apoyados en Redalyc, Scielo, Dialnet y Sciencedirect, y otras bases de datos especializadas como Scopus y Google Académico.

Los criterios tenidos en cuenta para seleccionar la información, están bajo la siguiente línea: Exploración de la literatura, localización, obtención, consulta, extracción, compilación de literatura pertinente y construcción de marco teórico (Sampieri, 2018). Por último se presenta la información conseguida a través de un artículo de revisión fundamentado en el rastreo bibliográfico, dejando por sentado los puntos más sobresalientes y generando una posición asociada al objetivo de la investigación (Vera, 2009).

MARCO TEÓRICO

Origen De La Educación Inclusiva

La génesis de la inclusión no comprende una sola forma de desarrollo, esta puede ser abordada desde diferentes marcos teóricos los cuales se establecieron en diferentes épocas, contextos y culturas. Sin embargo al hablar de la inclusión como parte de la historia de la educación, se considera como un referente importante la conferencia de la UNESCO (1990) en la cual se hace énfasis en la necesidad de “refrendar y expandir la idea de una educación para todos...creando conciencia sobre la exclusión y las desigualdades” (Parrilla, 2002, p. 12).

Esto permitió que cuatro años después se celebrara la conferencia de Salamanca (1994), cuyo objetivo fue trazar un marco de acción para las necesidades educativas especiales, creando e introduciendo el concepto de inclusión, con el cual se ratificó una corriente mundial denominada movimiento inclusivo e instaurando el principio de la orientación inclusiva en la que confluyen diferentes

especialidades que abordan el tema, además se instituyó como un derecho de niños y personas con o sin necesidades educativas especiales (Parrilla, 2002).

Evolución Del Concepto

El proceso de la evolución del concepto se desarrolló por fases, en la primera se estableció un sistema educativo excluyente, en donde la población con el derecho de ingresar al sistema educativo se encontraba en la zona urbana perteneciente a la burocracia, con intereses en los ámbitos eclesiásticos, políticos o militares. La función principal de este modelo educativo se centraba en la preparación de las elites para un perfeccionamiento social, dejando por fuera, la clase trabajadora, culturas marginales, campesinos, mujeres y personas consideradas como anormales o improductivas (Parrilla, 2002).

La segunda fase se conoció como educación segregadora, a partir de ese momento los colectivos excluidos en la anterior etapa ingresan al sistema educativo bajo respuestas diferenciadas, se crearon escuelas para ingresar a los individuos que no gozaban de privilegios económicos, para aquellos que su cultura no era la imperante en la época y a grupos con diferencias raciales. La mujer también logró ser incorporada, sin embargo no podía compartir el espacio con personas del género opuesto. Para el caso de la población categorizada como discapacitada, se fundaron los centros de atención especial (Parrilla, 2002).

Este nuevo sistema educativo para el trabajo con niños o personas consideradas como deficientes, representaba en su momento una dificultad, debido a que estos eran alejados de su contexto familiar, social, cultural y comunitario, generando consecuencias en su desarrollo personal, debido a las situaciones de violencia y negligencia que se presentaron por la falta de conocimiento en el tema y la falta de profesionales en el área (UNESCO, 2019).

Las modificaciones realizadas en la segunda fase no dieron los resultados esperados y los sujetos seguían presentando y manifestando su inconformidad con la puesta en marcha de estas nociones y en

respuesta a estas reformas diferentes colectivos civiles encabezaron movimientos para reclamar sus derechos, obteniendo un cambio en el sistema educativo de la época, como consecuencia “se incorpora a los distintos sectores socioeconómicos de la población en una única escuela básica y de carácter obligatorio” (Parrilla, 2002, p 17), esta fase se conoce como la reforma integradora.

La lucha por la mejora de la educación no permitió que esta se sellara con un modelo integrador e inicia una nueva fase conocida como el modelo de inclusión, al respecto los autores Ainscow & Aniaz (2009) hacen referencia a la diferencia existente entre estos dos modelos, el primero parte de la necesidad de incorporar a los estudiantes con una necesidad educativa especial a la escuela regular, esperando que este se adapten al sistema. En el caso de una educación inclusiva es la escuela y todo su sistema la que debe de flexibilizarse ante a los estudiantes con una necesidad particular, garantizando su aprendizaje (citado en Arevana et. Al, (2018)).

Esta diferencia empieza acrecentarse cada vez más y el modelo educativo inclusivo va tomando mayor forma, aceptación y reconocimiento, es así como la UNESCO en el año 2007 en búsqueda de mejorar cada vez más la práctica de la educación inclusiva la conceptualiza y la define como

Un proceso para abordar las diversas necesidades de todos los alumnos, al reducir las barreras de manera particular, dentro del entorno del aprendizaje. A lo largo de los años, el concepto de educación inclusiva ha remplazado al término de educación integrada y especial. La inclusión no se limita a personas con necesidades educativas especiales, se refiere a un sistema educativo que acoge todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales socioemocionales, lingüísticas u otras; en consecuencia la educación inclusiva se trata de abarcar a todos, en donde pueden tener entre otros, niños con discapacidades diferentes o niños superdotados, niños de la calle o trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños

pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas o culturales o niños de otros grupos desfavorecidos o marginados. (Citado en Baculima & Sarmiento, 2019, p. 2).

Este nuevo concepto introducido por la UNESCO (2007) en el cual se clarifica el tipo de población que hace parte de la educación inclusiva, da paso a la diferenciación de los términos que se utilizan para delimitar las adaptaciones de los estudiantes con necesidades particulares dentro de un entorno escolar. Es así como al igual que el concepto de educación inclusiva ha ido evolucionando, lo ha hecho también el término para referirse a esta población.

Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y Diversidad Funcional

Observando el camino histórico de los términos utilizados para denominar las dificultades que presenta el alumnado al momento incorporarse al sistema educativo, uno de los más encontrados en la literatura es la expresión, necesidades educativas especiales (nombrado de ahora en adelante en el texto como NEE), las cuales hacen referencia a esas dificultades específicas e individuales que un sujeto presenta para la adquisición de un aprendizaje y que el entorno educativo o social no logra resolver con las herramientas pedagógicas tradicionales, por lo tanto se demandan cambios en la metodología (Gil & Triana, 2016).

Este mismo término es utilizado por diferentes especialistas en el tema con definiciones similares, sin embargo Luque (2003) lo define como “Aquellas que son derivadas de discapacidad, sobre dotación, desventaja sociocultural, discapacidad psicosocial o dificultad específica del aprendizaje” (p. 9). Para este autor las NEE en sí mismas no son una definición, si no que su función es operativa y permite que el sistema educativo se adecue al niño que las posee, para dejar de ser especiales y pasar a ser necesidades como las del resto del alumnado (Luke, 2003).

En el año 2006 a partir de la Convención Internacional de las personas con discapacidad, se opta por abandonar esta denominación (NEE) y asumir la expresión “personas con discapacidad” (Díaz &

Rodríguez, 2016). Este nuevo término fue bordado por el modelo médico bajo dos conceptos disímiles, uno centrado en la discapacidad y otro bajo la generalidad de deficiencia, aportando la siguiente diferenciación

En la primera se incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). En lo que ha deficiencia se refiere, esta fue definida como la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica (incluyendo las funciones mentales) (citado en Díaz & Rodríguez, 2016, p. 49).

La corriente social de esa época se interesaba cada día más por el tema de la inclusión, es así como ante estas definiciones tan biológicas y deterministas forma su propio concepto, el cual comprende la discapacidad en su mayoría como un conjunto de condiciones creadas por el contexto, este planteamiento genera cambios en la concepción, en el lenguaje y las prácticas pedagógicas hasta ahora utilizadas. Este modelo que inicio como un movimiento facilitó la formación del enfoque de diversidad funcional, cuya finalidad es promover la coherencia entre el sistema educativo y social para asegurar la inclusión en todos los contextos (Díaz & Rodríguez, 2016).

En el Foro de vida independiente celebrado en España (2005), se reforzó la implementación del termino de diversidad funcional, en la declaración suscitada a partir de este evento, se dejó en claro que esta noción no está dirigida solo hacia individuos con trastornos y/o déficits de cualquier orden, si no orientada a crear esquemas educativos que tengan en cuenta las diferencias individuales de todos los sujetos inmersos en una sociedad, diferencias que deben de ser valoradas en el orden de lo normal y no de lo patológico (FVID, 2005).

Ejes Fundamentales Para La Promoción De La Educación Inclusiva

Los autores Booth & Ainscow (2011) nombran la educación inclusiva como un aglomerado de estrategias, encaminadas a excluir o restar todas aquellas situaciones de orden físico, estructural, mental, social y emocional que problematizan la enseñanza y colaboración de los educandos con o sin dificultad para el aprendizaje. El sistema educativo incluyente cuenta con tres ejes que fundamentan su implementación, la cultura, política y práctica (Citado en Lindo & Zúniga, 2015).

La cultura apoya a la comunidad educativa en la conformación y formación de valores que les permita a todos sus miembros sentirse seguros, acogidos, valorados y participes de un ambiente de colaboración, dando como resultado un buen desarrollo social y académico, la política se convierte el pilar fundamental para construir las ayudas metodológicas, los protocolos de atención y los ajustes curriculares correspondientes, para complementar la dimensión de prácticas, se suma a este concepto el programa de actividades en el aula y extraescolares que promueven la participación de todo el alumnado y les ayuda a mantener activo el aprendizaje (Anaya et. al 2019).

Actores Centrales En La Educación Inclusiva

La escuela se constituye en uno de los actores fundamentales en el desarrollo de un ser humano, es este contexto organizativo, donde el niño inicia su paso a un mundo social, el entramado de redes establecidas en el entorno educativo conlleva a la generación de vínculos entre pares, adultos y niños, educadores y educandos y de todos ellos con las familias que hacen parte de la comunidad educativa, con historias de vida diferentes marcadas por su cultura, corrientes políticas y nivel socioeconómico. Esta riqueza de interacciones lleva a la escuela hacia el desafío de poner en marcha un programa educativo que promueva de manera equánime el modelo inclusivo (Cabrera et. al, 2016).

Otro actor elemental de la educación inclusiva, es la familia, su vinculación a los procesos escolares la convierte en un garante de los derechos de los educandos, en casos de estudiantes con funciones

diversas es de crucial relevancia para generalizar el aprendizaje y garantizar una educación de calidad que cuente con todos los apoyos necesarios, es así como la sociedad entre familia y escuela genera y fortalece redes de apoyo dentro y fuera de esta (Melo, 2017).

El tercer eje está compuesto por los docentes, los autores Morales et. al (2017) “reconocen en los docentes actores centrales en la promoción de la inclusión ya que sus creencias y actitudes respecto a la diversidad afectan la expectativas, el desempeño y el bienestar emocional de los estudiantes” (Citado en Gelber et. al, 2019, p. 76).

Estos últimos puntos (Ejes fundamentales para la promoción de la educación inclusiva y sus actores centrales) enmarcan la importancia de identificar la percepción que los diferentes actores inmersos en el sistema educativo, desde su experiencia tienen acerca del proceso, el cual se ha venido fortaleciendo en teoría, pero presenta algunas discrepancias en su práctica, como lo develan algunos de los estudios revisados en este apartado y que fueron realizados entre el año 2010 al año 2015.

Antecedentes

Las historias de la educación especial han carecido de visibilización de las voces de los actores directamente implicados desde los procesos de expansión escolar de la década de 1950 y 1970 hasta las reformas neoliberales- gerencialitas de la actualidad, al unísono de los cambios acontecidos en el campo de la educación y la pedagogía. (Yarza, de los Ríos. A. 2010, p 232).

Por este motivo el autor, en el artículo “Historia de vida de educadores especiales de Medellín (Colombia): contrahistorias, reformas educativas e identidad profesional historias de educadoras especiales”, reconstruyó 17 historias de educadoras especiales, para dar a conocer sus percepciones acerca de la educación inclusiva. Los testimonios obtenidos evidenciaron un descontento por parte de los docentes de educación especial por la manera en que se manejó y se legisló el tema de la inclusión dentro del sistema educativo, las versiones coincidieron en afirmar que fue un proceso

unilateral, donde no hubo avenencia con todas las partes implicadas, considerando que el estado tomo decisiones sin tener en cuenta el conocimiento y la experiencia de los docentes (Yatra, 2010).

En un estudio realizado en el Atlántico - Colombia llamado Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, se encontró una similitud con lo descrito por Yarza (2010) en relación a la percepción que tienen los docentes con su experiencia en la educación inclusiva, los cuales manifestaron una mayor necesidad de compromiso por parte del gobierno “pues no se trata solo de emitir normas sin aportar los recursos necesarios para su funcionamiento” (Díaz & Franco, 2010, p. 26). Otros resultados de igual importancia, son los relacionados a las dificultades percibidas para el adecuado desarrollo de las prácticas inclusivas, las percepciones negativas están asociadas a poca o nula formación docente, la discrepancia entre la aceptación del discurso y la política inclusiva con la praxis, falta de claridad ante los conceptos que abarcan toda la fundamentación de la educación inclusiva, falta de tiempo para preparar las actividades de clase, sumado a las adaptaciones y demás deberes del docente, actitud poco empática y escepticista del desempeño de los alumnos con NEE y el deseo de que estos sean atendidos en Instituciones especializadas, sentimientos de frustración y fracaso. En las percepciones positivas los docentes afirman no observar rechazo por los compañeros de aula hacia los niños y niñas “integrados”, además no perciben que la institución este en un nivel académico o de reconocimiento por debajo de otros centros debido al ingreso de niños y niñas con NEE (Díaz & Franco, 2010).

Los estudios obtenidos en Colombia no difieren mucho con los resultados conseguidos en otros países como España, Suriá (2010) pone en evidencia que la “falta de preparación por parte del profesorado” tiene relación directa con los procesos de formación, sentimientos de incomodidad o inquietud por tener que impartir docencia a los alumnos con discapacidad (p.104). En esta misma línea de resultados se encuentra el estudio realizado por Álvarez y sus colaboradores (2008) en el cual se encontró que los docentes realizaban adaptaciones asociadas a un modelo integrador debido a la falta

de formación específica en el tema de NEE. Pronunciaron dificultades en la obtención de recursos y sentimientos de descontento, en su mayoría los docentes expresaron la no preferencia de tenerlos en sus aulas de clase (Citado en Escarbajal et. al, 2010).

En la Investigación, Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado en un contexto educativo Español se observan resultados que en su conjunto contienen percepciones negativas comunes a las investigaciones ya expuestas, se identificaron dificultades asociadas a la formación, recursos, actitud empática, diferencias entre el discurso y la praxis, confusión o falta de conocimiento acerca de los conceptos bases de la educación inclusiva y desacuerdos con las políticas inclusivas (Navarro, 2014).

Es difícil encontrar estudios que se basen en la percepción de los demás actores implicados, sin embargo Domínguez y Echeita (2011) presentan un estudio que se interesa por conocer la voz de los alumnos con alguna discapacidad o necesidad educativa especial, para estos autores la comprensión de estas experiencias es lo que puede fundar transformaciones reales y significativas en el proceso de enseñanza, en los elementos a reflexionar de este ejercicio de investigación y argumentación, los autores revelan que para la gran mayoría de estos estudiantes “su vida escolar es todo menos fácil y satisfactoria” (p. 33). Esto evidencia el camino que aún queda por recorrer.

En el año 2013 Echeita publica de nuevo una investigación con un tono aún más reflexivo en el que reitera la importancia de escuchar la voz de los niños y jóvenes que están implicados de una manera más activa, en cuanto sus condiciones en la educación inclusiva, a grandes rasgos narra que muchos de los estudiantes con discapacidad han pasado por una historia escolar “repleta de rupturas, cambios y traslados entre centros y aulas ordinarias y especiales, destacan la cruda realidad de una experiencia escolar dolorosa por el trato recibido por sus compañeros de clase, por la ausencia de relaciones significativas con sus iguales sin discapacidad” (Echeita. 2013, p. 112).

Para cerrar estos antecedentes y dar paso a los estudios de los últimos 6 años en relación a las percepciones de los actores implicados en la educación inclusiva, se retoma un estudio realizado en Chile, el cual incluyó la variable socio afectiva al momento de analizar el tema de la percepción de los actores, componente que lo diferencia de los demás estudios encontrados. Los resultados son análogos con los ya mencionados en cuanto ambivalencias entre el discurso y la praxis, sentires negativos en cuanto la política (los docentes manifiestan que siente que esta fue impuesta), dificultades en la cultura escolar la cual se ve afectada por la actitud de los docentes y sus creencias sobre la educación inclusiva, sentimientos asociados al estrés y exceso de trabajo, se contiene además las falencias en la adaptación curricular (Grau et. al 2013).

Esta investigación también nombra un caso de éxito en el cual 2 docentes de un mismo centro educativo, pero con alumnos diferentes y en aulas distintas logran hacer adaptaciones curriculares que favorecen el trabajo educativo, social y emocional de sus estudiantes con NEE, ambas aluden en que la clave está en el desarrollo del vínculo (Grau et. al 2013).

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Por tener un contenido relacionado directamente con el objetivo de la investigación, se eligieron 39 artículos, de ellos 6 tuvieron en cuenta percepciones del orden emocional, 7 optaron por estudiar las percepciones de los niños con NEE, 35 se enfocaron en la identificación de las percepciones docentes, 12 tuvieron en cuenta también las miradas de la familia, 7 reportaron percepciones de los niños sin ningún tipo de necesidad educativa.

En cuanto al tipo de diversidad funcional, en la mayoría de los estudios no se hicieron diferencias, es decir cada investigación respondió a la premisa de manera general, por lo tanto el enfoque no estaba en identificar las percepciones negativas o positivas de acuerdo a la necesidad sino a la política de la educación inclusiva y su aplicación en el contexto escolar regular.

4 artículos utilizaron exactamente el término discapacidad intelectual para reconocer percepciones ante esta diversidad específica, 2 utilizaron la expresión discapacidad, 5 promovieron el nuevo vocablo para hablar de las diferencias en el contexto de la educación inclusiva (diversidad funcional) y 28 además de utilizar algunos de estos términos hizo énfasis en la palabra Necesidades educativas especiales.

Los resultados de los estudios analizados a partir del año 2015 no distan mucho de los observados de esa fecha hacia atrás (2010), presentan en su generalidad dificultades similares a los estudios descritos ya en los antecedentes, entre las más comunes están capacitación y formación, respuestas actitudinales negativas por parte del profesorado, discrepancia entre la aceptación del discurso y la práctica de las políticas inclusivas.

Formación Docente

Corral et al, (2015) describieron en su estudio que el 90% de los docentes reconocieron su falta de preparación y una formación limitada, esta última dificultad la asociaron a causas personales como intereses individuales (no desean prepararse en el tema) o falta de capacitación por parte de los entes educativos. Esta misma percepción se evidencia también como una de las principales barreras para la práctica de la educación inclusiva en un centro de Salamanca (Gonzales et al., 2015).

Un estudio realizado en Lima – Perú concuerda con la afirmación anterior, en este se indica “falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas” (Ruiz. P. 2016, p.115). Se suma a esta categoría un estudio realizado en Brasil con personas en etapa de formación profesional en docencia, los cuales reconocieron falta de formación en Educación inclusiva y temas relacionados, esto sucede aun cuando en este país es una exigencia impuesta en su legislación, sin importar el área de enseñanza (Cavalcante et al, 2015).

Son varios los artículos que refieren esta dificultad en esta área, lo que denota una demanda de apoyos específicos en los conceptos y formas de intervención para atender a los niños con NED,

Camacho & Sagarra (2019) incluyen esta percepción como una de las más importantes recabadas en su estudio, la ausencia de capacitación afecta el proceso de enseñanza.

En el estudio sobre la percepción de las prácticas y de cultura inclusiva en una comunidad escolar de Bogotá – Colombia, se obtuvo además de otros resultados, una disparidad entre la aceptación del discurso y su puesta en marcha en el contexto educativo, este artículo, relata la percepción una madre de un niño con discapacidad la cual refiere “En muchas ocasiones el profesor me sugiere reducirle la jornada completa porque cree que no puede soportarla, también me propusieron no darle educación física”, estudiante con discapacidad “Me gusta poder estar en el colegio pero muchas veces no entiendo lo que dan en clase”(Cifuentes et. al 2017, p 185).

Estas diferencias entre el discurso y la práctica son a veces difíciles de identificar si las entrevistas orales no van acompañadas de procesos observacionales que permitan un registro detallado y organizado de los elementos hallados. En un estudio realizado por Ramirez a través de una encuesta y revisión directa acerca de los programas de inclusión en una Institución educativa, se encontraron contradicciones entre lo expresado en la entrevista escrita y lo observado en el contexto y la interacción entre los miembros de la Institución, las adaptaciones no estaban en la experiencia del aula de clase como había sido citado por los docentes y directivos, los cambios y la flexibilización tan solo podían identificarse en la misión y visión institucional (Ramirez, 2017).

Para muchos docentes la política que acompaña el discurso inclusivo de la educación se considera como una obligación impuesta (Bravo et. al, 2015). Eso mismo reconocieron Pérez & Romero (2017) en su investigación en el cual se describe el malestar de los docentes por las nuevas políticas educativas, considerando que estas se alejan de las realidades del aula, “es indispensable que existan estrategias realizables porque muchas de ellas no son viables imposibilitando un aprendizaje significativo” (p. 60).

Estas divergencias generan efectos en las praxis afectando las metodologías empleadas para la enseñanza, los programas de apoyo, las adaptaciones curriculares y el sistema de evaluación y promoción (Jenaro et. al, 2018).

Cultura

En el artículo sentires y creencias de los docentes en torno a la educación de estudiantes con NEE en educación básica, se enuncia un resultado muy significativo para identificar dificultades en esta área, a pesar que los educadores suponen que poseen las condiciones requeridas para responder a la educación inclusiva, su actitud hacia ella es desfavorable y restringe el cambio de estrategias pedagógicas dentro del aula de clase. A esta problemática se suma la prevención del docente en relación a la validez de la política inclusiva, su implementación, los sentimientos y las emociones que se generan frente a los estudiantes con una necesidad específica de aprendizaje (Jurado et. al, 2018).

El congreso nacional de investigación educativa en San Luis de Potosí – México (2017), reportó un hallazgo que daba cuenta de prácticas culturales segregadoras “Los profesionales señalaron que el trabajo a desarrollar con ellos es bastante complejo” (p. 7). Considerando que el estudiante con discapacidad intelectual debe ser atendido de forma individualizada o preferiblemente bajo el modelo de educación especial (COMIE, 2017). Esta percepción no dista mucho de la observada por Huerte & Ramos (2016) en el estudio la Educación inclusiva, ¿Un bien necesario o una asignatura pendiente? En la que se identifica un interés por volver a la atención de niños con NED (Necesidades educativas especiales) en centros especializados.

Por esta misma línea se encuentran los resultados arrojados en varias escuelas de Cuenca – Ecuador donde se indica que la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva en un 59. 2% es indiferente, los autores Cedillo et. al (2016) ubican esta actitud “entre negativa y neutral” (p. 19). Esta postura va en la misma dirección que Madero (2017) el cual detalla en un estudio realizado en Sucre - Colombia que

los docentes “evidencian en sus respuestas actitudes de exclusión... la muestra presenta una tendencia actitudinal adversa hacia la inclusión de los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje” (p. 41).

Uno de los estudios registró un giro dentro de sus resultados el cual estuvo asociado a una cultura educativa inclusiva desde un orden integrador en el aula, pero con una mirada solidaria, valor que los docentes consideraron importante dentro del compromiso de enseñanza con los niños con NEE para propiciar un mejor ambiente, sin embargo los autores Espinosa & Valdebenito (2016) consideran que estas percepciones “pueden presentarse como factor de riesgo para el proceso educativo inclusivo” (p.207).

Cabe resaltar la importancia de que en una cultura inclusiva toda la comunidad trabaje de manera conjunta en pro de los objetivos académicos y sociales, esto implica involucramiento y compromiso de la familia con los maestros (González & Triana, 2018).

No obstante algunos estudios como el de Cerón et. al (2019) encontraron que entre las familias y maestros no se percibe un dialogo eficaz, “las conversaciones que sostienen los docentes con los padres son esporádicas y centradas en los aspectos académicos y disciplinarios; más que en el proceso de adaptación o la toma de decisiones sobre el manejo de la discapacidad” (p. 151).

Se reconocieron otros factores relevantes en la experiencia de la educación inclusiva los cuales incluyen percepciones en cuanto el clima en el aula, recursos, infraestructura, tiempo y apoyos. De manera muy precisa y corta se enunciaran algunos de estos resultados.

Recursos, Infraestructura, Tiempo, Apoyos y ambiente en el aula

Torres & Fernández (2015) encontraron en su estudio poco interés por la creación de sistemas de promoción y adecuación de espacios, tiempo y recursos.

Un 72% de los encuestados en una investigación para conocer las actitudes de los docentes acerca de la educación, aseguro no tener tiempo para atender a sus alumnos (Angenschidt & Navarrete, 2017)

Un estudio en España descubrió que el profesorado percibe un clima favorable dentro del aula de clases y una buena relación entre los niños con discapacidad y sus compañeros, tambien aluden a un buena relación entre alumno y tutor (Navarro, 2016).

Los docentes perciben como importante para su desempeño el acompañamiento de la familia y otros profesionales para formar una red de apoyo al profesorado (Echeita et. al, 2016).

Los docentes consideran necesario contar con el apoyo de un maestro tutor al momento de incluir a un niño con necesidades educativas especiales (Perez & Romero, 2017)

Victoriano (2017) señala que los tutores perciben que los pares de los alumnos también son un elemento importante a considerar en el proceso de inclusión. Su disposición a trabajar con sus compañeros con discapacidad y el vínculo que establecen con ellos afectan a la inclusión de los alumnos con discapacidad (p. 360)

El alto número de alumnos por grupo, la falta de materiales y de infraestructura, fueron las percepciones consideradas por los docentes como parte de las barreras para desarrollar buenos procesos de inclusión, no solo desde el componente físico sino tambien actitudinal (Jenaro et. al, 2017).

Discusión

Durante el proceso de lectura y revisión de la bibliografía seleccionada, constantemente surgía la inquietud de saber que sucede con toda la información allí plasmada. Es evidente que en la mayor parte de los artículos las percepciones encontradas estaban más relacionadas a aspectos negativos que positivos, aun así los gobiernos siguen promoviendo las mismas políticas de inclusión en el sistema educativo ¿Es posible que no se esté profundizando en el tema? ¿Es posible que el gobierno y los

interesados en promover el modelo de inclusión están dejando de lado lo que piensan y sienten las personas que hacen parte directa de este proceso? ¿Qué pasa con todas las investigaciones que evidencian que el modelo inclusivo actual no está generando los resultados esperados?. Las respuestas a estos interrogantes requieren de una investigación exhaustiva, en la cual se tengan en cuenta otros actores no explorados en esta revisión literaria. Se recomienda para próximas indagaciones tomar una de estas preguntas para profundizar en el tema y buscar alternativas de soluciones diferentes, que propendan al bienestar de toda la comunidad educativa.

La inclusión y la educación inclusiva son necesarias para una sociedad justa e igualitaria, que requiere de procesos transitorios conciliados con todos los miembros de una comunidad, procesos que inicien con el verdadero reconocimiento de las diferencias y demandas del otro. Por eso es importante resaltar que los resultados descritos en este artículo evidencian que las diferentes investigaciones que se realizan para abordar el tema de la educación inclusiva están dirigidos a identificar la percepción de los docentes, que si bien es importante, no permite conocer otras experiencias basadas en los demás actores del sistema educativo, dificultando la comparación entre estas vivencias, para formar o replantear los conceptos si así fuera necesario, además que da paso al argumento de exclusión y segregación. No se puede hablar de inclusión cuando se obvia lo que piensan y desean los estudiantes con funciones diversas y sus familias para su desarrollo educativo, personal y social.

Con respecto a la pregunta de si la educación inclusiva representa una realidad o una utopía, quedan vacíos en cuanto la investigación para dar una respuesta, sin embargo este caso se tratara de responder tan solo con la información obtenida por el actor más nombrado y explorado en los artículos revisados, los docentes.

El recurso más relevante para lograr la transformación del sistema educativo es el docente, su rol puede facilitar u obstaculizar todo paso hacia la inclusión "Su actitud hacia la implementación de

prácticas educativas inclusivas puede promover la participación plena y efectiva del alumnado o puede minimizarla” (Angenschidt, & Navarrete, 2017). Esta concepción permite inferir, de acuerdo a la percepción docente, que aún la educación inclusiva no es una realidad, como lo nombran los artículos citados en los antecedentes, algunos estudios de los realizados en Colombia y España refieren que los docentes percibieron falta de compromiso de parte los gobiernos, inflexibilidad en la norma e imposición, falta de socialización y capacitación, vale la pena enunciar de nuevo lo reportado por Domingo & Domingo (2019) los cuales en su estudio identificaron la postura de los docentes en relación a la educación inclusiva en base a sus políticas, los cuales la nombraron como una “utopía”.

Conclusión

Echeita 2013 “tanta educación inclusiva para que algunos de los que debían disfrutarla terminen proclamando algo así como “feliz segregación” (p.112).

Encontrar una frase tan dicente e insinuante como la citada al inicio de este apartado, lleva a las preguntas de ¿qué tan importante es continuar con el modelo de educación inclusiva que actualmente se viene implementando? ¿Cómo se está incorporando a todas las personas que hacen parte del sistema educativo en la transformación de la educación?.

En el análisis de resultados se encontraron más percepciones negativas que positivas en relación a la puesta en marcha de la educación inclusiva, además de existir una diferencia notable en el interés por conocer solo la percepción de uno de los actores implicados en el tema, hay voces silenciadas que requieren ser escuchadas para que se abra la opción a una verdadera transformación.

Retomando a Echeita y a su publicación en la que abarca de manera más amplia las percepciones del alumnado con discapacidad, este reconoce un punto de quiebre para muchos de los que apoyan y defienden la educación inclusiva y un elemento de confianza para los que aún consideran la educación especial como el camino, esta investigación permitió conocer expresiones en las cuales los chicos con

dificultades específicas del aprendizaje nombraron sentirse más cómodos y felices con sus experiencias en las instituciones especializadas en el tema, es en este espacio donde encontraron aprendizajes con estrategias ajustadas a sus demandas y capacidades, además de hallaron un lugar para socializar y crear vínculos de amistad (Echeita, 2013).

Es evidente según los resultados que la educación inclusiva aún no ha encontrado su punto de equilibrio, son pocos los registros de casos exitosos con políticas claras y sistematizadas acerca de los procesos llevados a cabo en relación a este tema. Se puede observar que los docentes reclaman posturas más reales y ajustadas a la realidad educativa, social e individual. Además poseen una mayor cantidad de percepciones negativas que positivas, ante el proceso.

Si la educación inclusiva es una educación fundada para que todos puedan hacer parte de ella sin importar sus condiciones o deficiencias, y dando más valor a sus cualidades y diferencias, teniendo como objetivo brindar un aprendizaje de calidad y centrado en la necesidad de cada educando, se puede plantear una dicotomía “calidad/integración”, la cual a lo largo del tiempo ha regido una discusión sobre la inclusión educativa y la pertinencia de los centros de educación especial, se puede ofrecer una solución que permita ampliar el panorama de la educación y llevarla a otros espacios, convirtiendo organizaciones “segregadas” en inclusivas, para no desatender su meritorio conocimiento, técnica y práctica (Huete & ramos, 2016).

Esta posición puede presentar un punto de partida importante para mirar la educación de una manera más amplia, sin miedo a la diferencia y que le otorgue al alumno una estrategia y forma de atención acorde a sus cualidades y falencias, sentando planos de realidad. Ahora bien no todos los estudiantes con una NEE tienen que estar por fuera del aula regular, tampoco todos los estudiantes con un NEE tienen que incorporarse a un aula de acompañamiento, esto depende de la dificultad, su grado de severidad y su deseo particular.

REFERENCIAS

- Anaya, F., Lastre, K.S & Martínez, L. E. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista Espacios*. Vol. 40, Núm. 33. 16-22 (ISSN 0798-1015).
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/a19v40n33p16.pdf>
- Angenschidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Revista de ciencias psicológicas*. Vol. 11, Núm. 32. 233-243.
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/1500/1451>
- Arevana, O., Chaucono, J., Hueche, M & Mellado, M (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con programa de integración escolar. *Revista de educación*, 41 (1), 1-14, (ISSN: 2215-2644). <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Baculima, C.P & Sarmiento, M.V (2019). Educación inclusiva y práctica docente en centros de educación inicial de la ciudad de Cuenca
<http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9053/1/14698.pdf>
- Bravo, S., Corral, K. & Villafuerte, J (2015). Realidad y perspectiva de la educación inclusiva en Ecuador. *Revista de Investigación Cualitativa en Educación*. Vol. 2. 583-587
<file:///C:/Users/c003/Downloads/320-Texto%20Artigo-1275-1-10-20150723.pdf>
- Cabrera, V. E., Lizarazo, F. A & Median, D. C. (2015). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual. *Revista de educación y desarrollo social*. Vol. 10, Núm. 2. 86-101 (ISSN 2462-8654). <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1554>
- Camacho, B, N & Zegarra, M. A. (2019). Percepciones sobre la inclusión educativa en estudiantes y docentes de educación primaria del callao. Universidad Cesar Vallejo.
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/41006?show=full>
- Cavalcante J., Mosca, C & Sartoreto, S (2015). Formación de profesionales en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, Núm. 64. 95-122 (ISSN: 14056666).
<http://web.b.ebscohost.com/loginbiblio.poligran.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=e798f7d9-d8b1-4907-a627-b59b2ae9dd31%40pdc-v-sessmgr04>
- Cedillo, C., Clavijo R. & López. C. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en cuenca. *Revista semestral de la DIUC*. Vol. 7, Núm. 1. 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Cerón, J. E., Contreras, L. M. & Martin, M. A. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 12, Núm. 24. 145-160. [doi:10.11144/javeriana.m12-24.rcdp](https://doi.org/10.11144/javeriana.m12-24.rcdp)
- Cifuentes, L. E., Fonseca, L., Obando, D & Vallejo, D.M. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Revista Avances de la Psicología Latinoamericana*. Vol. 35, Núm. 1. 177-191 (ISSN 2145-4515). <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Revista de educación SINÉCTICA*. 1-27 (ISSN 2007-7033).

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/41006/B_Camacho_HBN-Zegarra_MMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Domínguez, A, B & Echeita, G. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. Ediciones Universidad de Salamanca. Vol. 17. 23-35 (ISSN 0214-3402).

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8393>

Díaz, O & F, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. Núm. 12 (ISSN 1657-2416). <https://www.redalyc.org/pdf/853/85316155002.pdf>

Díaz-Posada, L. E., & Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43–60. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>

Domingo, J. & Domingo, L. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela Andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*. Vol. 27, Núm. 118. 3- 25 (ISSN 1068-2341). <https://doi.org/1014507/epaa.27.8541>

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. “De nuevo voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 11, Núm. 22. 99-118 (E-ISSN 1696-4713). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>

Echeita, G., Giné, C. & Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*. Vol. 10, Núm. 1. 27-42 (ISSN 0718-7378). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100003

Escarbajal, A., Haro, R. & Martínez, R. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 3, Núm. 149-164 (ISSN 1889-4208). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>

Espinosa, J. & Valdebenito, V. (2016). Explorara las concepciones de los docentes respecto al proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 10, Núm. 1. 195-213. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>

FVID (2005). Diversidad funcional, nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. <http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>

Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A. & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Revista perspectiva educacional, formación de profesores*. Vol. 58, Núm. 3. 773-101. DOI:10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967

Gil, M., Triana, R (2016). Percepciones de los maestros sobre la implementación de la política de atención formativa a estudiantes con necesidades educativas especiales. <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/20385>

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

González, Y. & Triana, D. (2018). Actitud de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Educación y Educadores*. Vol. 21, Núm. 2. 200-218 <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewFile/8783/4866>

Gutiérrez, A. P., Jurado, D. C. & Olivares, N. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la educación de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Revista RUEDES*. Núm. 8. 121-146 (ISSN 1853-5658). <file:///C:/Users/c003/Downloads/1662-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4421-1-10-20181228.pdf>

Grau, V., Lissi, M., Onetto, V., Salinas, M. & Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Iberoamericana de educación inclusiva*. Vol. 7, Núm. 2. 159-173 (ISSN 0718-5480). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752915>

Huete, A. & Ramos, C. (2016). Educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente?. *Revista de investigación social*. Núm. 16. 251-273 (ISSN 1989-3469). <http://web.a.ebscohost.com/loginbiblio.poligran.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=7d614898-57c7-4580-bc1a-54e114cc7258%40sessionmgr4008>

Jenaro, C., Martín, M. J. & Sevilla, D. E. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: visión de quienes se forman para docentes. *Revista de investigación educativa*. Vol. 25. 83-105 (ISSN 1870-5308). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&tlng=es.

Jenaro, C., Martín, M. J. & Sevilla, D. E. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Innovación Educativa*. Vol. 18, Núm. 78. 115-141. (ISSN 1665-2673). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665

Lindo, I. F & Zúniga, C. A. (2016). Factores que limitan al docente en la integración inclusiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y cambio climático*. Vol. 2, Núm. 1. 336-345 (ISSN 2410-7980). <http://revista.unanleon.edu.ni/index.php/REBICAMCLI/article/view/181>

López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, v. 15, n. 1, 1-20. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.

Luque, D. J. (2003). Trastornos del neurodesarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de educación*. ISSN 1681-5653. 1-15. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4403>

Madero, J. (2017). Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la institución educativa María inmaculada de San Benito Abad Sucre – Colombia. *Revista Entornos*. Vol. 30, Núm.2. 37-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6394855>

Melo, P. A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del proyecto de integración escolar en un colegio Municipal de Chile. *Revista Nacional e internacional de Educación inclusiva*. Vol. 10, Núm.2. 147-164 (ISSN: 1889-4208), (e-ISSN 1989-4643).

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/323>

Mendoza, C. Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill Education.

Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. Vol. 2 Núm. 4. 35-51 (ISSN 2387-0907). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234/3459>

Navarro. M. (2014). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en un contexto educativo Español. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 30, Núm. 1. 33-55 (ISSN 2244-7474).

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100003

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen de la inclusión. *Revista de educación*, Núm. 327. 11-29.

[http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)

Percepción de docentes de grupo y de padres de familia en la implementación de la política de inclusión educativa en alumnos con discapacidad intelectual al interior del aula regular (2017). Congreso nacional de investigación educativa (COMIE). 1-9.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2842.pdf>

Pérez, M. E. & Romero, P. F (2017). Análisis de los conocimientos actitudes y opiniones de los docentes de la provincia de Azuay; distrito 1 con respecto a la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales. <http://201.159.222.99/bitstream/datos/7276/1/13219.pdf>

Ramirez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispana*. Núm. 30. 211-230 (ISSN 0121- 053x).

<https://doi.org/10.19023/0121053X.n30.06195>

Ruíz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2). 115-133. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n2/art08.pdf>

Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *REOP*. Vol. 23, Núm. 3. 96-109 (ISSN 1989-7448)

Torres, J. A, & Fernández Batanero, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 177-200. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO (2019). Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386_spa

Vera, O. (2009). Como escribir artículos de revisión. Revista Médica la Paz. Vol. 15, Núm. 1. 63-69 (ISSN 1726-8958). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010

Yarza, A. (2010). Historia de vida de educadores especiales de Medellín (Colombia): contrahistorias, reformas educativas e identidad profesional. Compilación, necesidades educativas especiales. Corporación ser especial, 231-249