
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: COMPROMISO DE UNA SOCIEDAD

THE INCLUSIVE EDUCATION:
COMMITMENT OF A SOCIETY

Miryam Vera Pagaza
miryamverapagaza@hotmail.com

RESUMEN

Si hablamos de educación inclusiva es necesario mencionar un tema de total interés en el trabajo de calidad hacia los niños con NEE: la actitud del docente. Actitud entendida como postura que se asume al enfrentarse a este nuevo reto lleno de sentimientos encontrados a favor o en contra, emociones, creencias, percepciones; pero, principalmente visión proyectada hacia el logro de los aprendizajes esperados.

Este trabajo enfoca las dimensiones que coadyuvan a desarrollar una inclusión efectiva desde las aulas regulares. Los componentes que inciden en la actitud del docente bien podrían limitar su labor o contribuir a mejorar sus prácticas; a saber: experiencia docente, formación inicial y continua, características típicas de los estudiantes con NEE, recursos de apoyo.

Urge la necesidad de generar una cultura abierta a la diversidad en el marco de una política educativa que garantice la equidad y calidad para responder a la heterogeneidad.

PALABRAS CLAVE

Actitud, profesor, inclusión, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

If we mention the inclusive education, it is necessary to remark a topic of interest in the work of quality to the children with SNE: teachers' attitude. Attitude defined as the stance adopted when one deal with this new challenge full of mixed feelings in favour or against, emotions, beliefs, perceptions, but mainly a projected vision to the achievement of the expected learnings.

This paper approach the dimensions that help to develop an effective inclusion from regular classroom. The elements that influence in the teacher's attitude could limit their labor or contribute to improving their practices; namely: teaching experience, initial and continuous training, typical characteristics of students with SNE, support resources.

There is an urgent need to generate a culture open to the diversity in the context of an educational policy that assure the equity and quality to respond the heterogeneity.

KEYWORDS

Attitude, teacher, inclusion, special needs education.

La educación inclusiva es un enfoque que nace como respuesta a la heterogeneidad de las personas reconociendo y valorando sus diferencias individuales y concibiéndolas como una fuente de mejora de la calidad educativa ya que no solo enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, sino que ofrece la oportunidad de ser y crecer en un contexto que los acoja, respete y permita su desarrollo integral.

En el Perú se ha planteado la necesidad de una educación inclusiva; sin embargo, a pesar de estar normado, esta no se pone en total práctica debido a que hay barreras que impiden su curso regular. Según la Dirección General de Básica Especial, los factores que contribuyen a que los alumnos con discapacidad no ejerzan su derecho a la educación inclusiva están la falta de compromiso del docente, así como la desinformación dentro de los marcos legales y conceptuales en los diversos niveles de gestión del sistema educativo (DIGEBE, 2013, p. 80).

En efecto, la inclusión no solo obedece a abrir las puertas a los niños con NEE sin tomar en cuenta la preparación, recursos de apoyo, infraestructura y todas las orientaciones que resulten necesarias para atender sus demandas. Se requiere, primordialmente, tomar conciencia y realizar una dedicada labor pedagógica donde prime la atención diferenciada a los niños y niñas, comprendiendo sus características individuales propias de la naturaleza humana que los hace únicos, diferentes y valiosos. Tal como afirma Soto (2003), ello supone escucharlos y responder a sus necesidades, intereses y potencialidades, sin involucrarse en actos de discriminación hacia ninguno de los participantes en el aula (p. 15).

En este sentido, hablar de una educación de calidad implica pues, brindar una educación sin ningún tipo de marginación que atienda a la diversidad de identidades, necesidades, habilidades diferenciales de cada persona con una atención especial a quienes se ubiquen en condiciones vulnerables a ser excluidos. Según Blanco (2000), el concepto de calidad implica asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, y su plena participación e integración (p. 9).

Siguiendo esta línea, una educación inclusiva centrada en la calidad potencia el desarrollo de las capacidades no solo cognitivas, sino socio-afectivo, emocionales, morales de los educandos tomando en cuenta sus individualidades como su entorno social, pues quienes se encuentran en zonas social o culturalmente desfavorecidas requieren un mayor apoyo (Marchesi y Martin, 2000, p. 33).

Desde esta perspectiva, este nuevo enfoque inclusivo va más allá de ser un nuevo paradigma educativo que innove metodologías, programas, recursos o incluso política de estado, sino que debe ser vista desde una perspectiva holística del individuo, donde la empatía, autenticidad y aceptación positiva incondicional juegan un papel fundamental en la inclusión. Desde esta visión, se trata de pensar y construir una propuesta educativa y pedagógica con una base humanista capaz de crear condiciones para la comprensión del funcionamiento de una sociedad (Sibilia, 2005).

Así pues, asumir el reto de la educación inclusiva implica trabajar concienzudamente en las dimensiones de cultura, política y práctica. Dentro de la cultura, Booth y Ainscow (2011), incorporan una comunidad escolar con valores inclusivos y creencias compartidas por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias cuyos principios guiarán las políticas escolares de cada colegio; lo que Murillo y Krichesky (2012) denominan “*institucionalización*”. Por otra parte, las políticas centran la inclusión como eje de desarrollo de la escuela y constituyen un lineamiento que orienta la atención a la diversidad de niños y niñas. Mientras que las prácticas

inclusivas aseguran la participación de todos los estudiantes en las diferentes actividades escolares, así el docente se vale de todos los recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth y Ainscow, p. 16).

Por otro lado, Moliner (2008) menciona factores claves para el éxito de las prácticas inclusivas inmerso en el contexto escolar, a saber:

- Coordinación y colaboración del profesorado sobre su acción docente que deben desarrollar.
- Apoyo político y administrativo que implica una asignación presupuestal, la formación continua y permanente del profesorado y la difusión de buenas prácticas, todo ello para hacer oficial la inclusión.
- Sentido de pertenencia e identificación del estudiante con la escuela, así como los docentes y todo el personal que forma parte de una cultura.
- Apertura del aula y del centro a la comunidad y viceversa (padres que ayudan, asociaciones que colaboran, estudiantes voluntarios).
- Optimización de recursos materiales y humanos que posibilite el trabajo con la diversidad del alumnado.
- La formación de los maestros y la aplicación de métodos, estrategias y recursos desde una perspectiva transversal, tratando de imprimir un carácter inclusivo a la malla curricular.

El autor señala que el factor importante que garantiza el éxito de la inclusión son las actitudes y los valores tanto del profesorado como de los padres, ya que se involucran en la responsabilidad de garantizar la plena participación estudiantil mejorando sus posibilidades. Por un lado, los maestros, quienes conjugan la voluntad y

la disposición hacia una atención educativa respetuosa y por otro lado los padres de familia, quienes exigen el pleno derecho de la educación para todos y que sus hijos sean atendidos en escuelas regulares, especialmente del nivel primaria ya que su participación en la secundaria es diferente. Al respecto, las investigaciones de Parra (2009) consideran que la inclusión en la secundaria es más compleja y hasta puede considerarse "... una experiencia traumática, debido a las marcadas diferencias entre los dos niveles respecto de la dinámica que lleva la escuela; por ejemplo, los tiempos de clase, el número de maestros y materias, el tipo de educación ofrecida, entre otros factores, provocan que el cambio de escuela sea una vivencia del todo nueva que demanda adaptación" (p. 97).

- **Compromiso de cambio**

El reconocimiento de la diversidad significa comprender como cada individuo goza de un conjunto de elementos que lo identifica desde su origen, su género, habilidades, relaciones con otros, responsabilidades y un conjunto de derechos. Desde la escuela es posible construir una sociedad más justa considerando las características diferenciales de los estudiantes desde un enfoque inclusivo e insertándolos a participar en el desarrollo social. "Reafirmamos nuestra convicción de que el progreso no tiene sentido si deja postergados o a medio camino a algunos niños o niñas, si no se apuesta decididamente por la educación como palanca fundamental..." (Foro Educativo, 2007, p. 4).

En este sentido, valorar la diversidad dentro del ámbito escolar requiere un compromiso y carácter reflexivo de toda la comunidad educativa donde la escuela es la que se adapta al estilo y ritmo de aprendizaje del estudiante, empleando métodos variados y un lenguaje concordante a las necesidades de cada niño o niña, y no a la inversa.

En razón a ello, se debe eliminar toda brecha que dificulte educar al más alto nivel a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, puesto que la ignorancia, los prejuicios sociales y la

desinformación sobre la discapacidad originan que las personas se vean imposibilitadas de ejercer sus derechos económicos, sociales o culturales sobre una base de igualdad con las personas que no tienen discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2008, p. 17).

No basta la normativa y todo el soporte de marco legal que haya en cada país a favor de la inclusión sino se trabaja con el ente transformador inmediato: el docente inclusivo. Una pieza clave para la efectividad de una educación inclusiva son las actitudes, percepciones que asumen los profesores ante este gran reto. En este sentido, "lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado" (Arnáiz, 2005, p. 43).

La revisión de la literatura de Boer, Pijl y Minnaert (2010) sobre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, recoge el hallazgo de 26 investigaciones que muestran que la mayoría de profesores posee una actitud indecisa o negativa hacia la inclusión de estudiantes con NEE y ello obedece a que se consideren poco capacitados, no se sienten competentes ni confiados para enseñar a estudiantes con estas características.

- **Factores que condicionan las actitudes de los docentes inclusivos**

La labor docente bajo el enfoque inclusivo no solo se limita a dominar los contenidos sino desarrollar estrategias didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los estudiantes. Para ello, es importante reflexionar cómo la escuela está organizada, cómo es el trabajo cooperativo entre todos los docentes que se identifican con la diversidad, cómo se da la comunicación y coordinación con la comunidad educativa e instituciones colaborativas, así como la disposición de recursos, prácticas exitosas en la inclusión, entre otros.

Ahora bien, la actitud asumida por el docente puede verse condicionada por factores que bien pueden viabilizar u obstaculizar sus prácticas inclusivas; a saber: la experiencia y formación de los docentes, las características de los estudiantes y recursos de apoyo (Sanueza, 2013).

- **La experiencia docente**

Según las investigaciones de Ocampo y Cid (2012), “los docentes con menor número de años de experiencia son los que manifiestan... la actitud más positiva hacia la inclusión” (p. 122). Este grupo ofrece una mayor apertura al cambio y disposición a realizar ajustes o adaptaciones necesarias dentro de un nuevo marco.

Muchas veces la experiencia del docente hace que pueda manejar determinadas situaciones que escapan al dominio o conocimiento de un profesional. Pero cuando se trata de generar cambios, el profesorado suele resistirse a cambiar sus procedimientos de enseñanza, a modificar sus esquemas sobre rutinas construidas, salvo que el cambio sea en todo el profesorado donde las resistencias serán menores (López, 2011, p. 11).

Por su parte, De Boer (2010) y Avramidis et al. (2002), plantean que los profesores con experiencias previas a la inclusión muestran una actitud más positiva que aquellos con menor experiencia en el campo inclusivo. De esta manera, se precisa que la experiencia docente influye de acuerdo a la cantidad de años de servicio del profesor y en cuanto a las experiencias previas asociadas a la inclusión.

- **Formación del docente**

La formación del docente se enriquece con la experiencia directa dentro y fuera de las aulas ya que es un aprendizaje cotidiano que aborda la situación planteada. Si bien la voluntad, la tolerancia y la disposición juegan un papel preponderante, es necesario responder con un quehacer profesional sustentado en una capacitación, formación continua. En este

sentido, la experiencia del profesor se irá fortaleciendo con el conocimiento de otras experiencias que le proporcionarán diferentes luces de enfocar el tema. Un buen ejemplo son las experiencias exitosas de educación inclusiva cuya finalidad es dar a conocer a la comunidad educativa cómo generar estrategias metodológicas creativas, variadas para el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades de las II.EE (DIGEBE, 2013, p. 73).

Un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y la baja calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas. (Echeita et al., 2008, p. 46).

En efecto, los profesores que no están capacitados y más aún, son ajenos a una predisposición al trabajo inclusivo exitoso presentarán limitaciones al no saber cómo desenvolverse en el aula ante la diversidad escolar. El trabajo de Garnique (2012) recoge el sentir de los profesores con respecto a la preparación profesional entorno a la inclusión donde las entrevistadas de mayor edad que no recibieron capacitación manifestaron reacciones emocionales expresadas en términos de angustia, desesperación, frustración y hasta un miedo a lo desconocido (p. 116).

En relación a las diferentes investigaciones, la formación docente para la inclusión educativa otorga un soporte para aplicar diferentes estrategias de intervención y a la vez incide en una actitud positiva dentro del proceso reflexivo sobre sus prácticas.

• Las características de los estudiantes

El término NEE (necesidades educativas especiales) surgió a partir del informe Warnock (1978) orientado al apoyo que requiere una persona en función a sus distintas necesidades que no pueden ser resueltas a través de estrategias metodológicas regulares o convencionales, sino que es preciso ciertas adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula.

Los niños y niñas con NEE presentan una dificultad que bien puede ser física, sensorial, social, intelectual, emocional que hacen que tengan un aprendizaje muy especial no solo asociado a contenidos curriculares contextualizados sino orientados al entrenamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje ligadas a la comprensión de textos, mejora de la comunicación oral y de la expresión escrita, dominio del cálculo, habilidades sociales, habilidades emocionales y aprendizajes en entornos vitales y profesionales (Sánchez, Buisán y Boix, 2006, p. 176).

La individualidad de cada ser hace que el docente asuma el reto de atender de manera muy diversa a los niños con NEE. Esto implica: el conocimiento de las características de sus educandos y sus necesidades de aprendizaje; coherencia entre los aprendizajes y el entorno; búsqueda de la calidad antes que la cantidad de contenidos; formulación de aprendizajes útiles para resolver situaciones cotidianas. Todo ello en condiciones adecuadas, con materiales, medios y espacios necesarios, para atender a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (DIGEBE, 2005, p. 25).

Un maestro puede estar bien informado, capacitado; pero requiere gozar de una vivencia directa y real con los niños con NEE para descubrir y comprender su propio potencial, dinamismo y dificultades particulares. El estar ajenos a esta realidad hará proclive ciertos prejuicios derivándose en actitudes negativas hacia la inclusión.

El conocimiento de las características de los estudiantes con NEE condicionan las actitudes

de los profesores en la labor de la inclusión. En efecto, una actitud positiva requiere centrarse en las necesidades individuales de los estudiantes y cuanto más adversas y complicadas sean los diagnósticos a trabajar, no solo generarán mayores metas de superación sino exigencias más fuertes que podrían revertir en un rechazo. En torno a ello, el tipo y la severidad de discapacidad predisponen a los profesores en una determinada acción... “los maestros respondieron más positivamente a los niños que tienen discapacidades leves y aquellos con discapacidades físicas... se sentían más cómodos y necesitaban la menor cantidad de apoyo con adaptaciones de segundo plano al tiempo que consideraban la discapacidad motora” (H. Huang & K. Diamond, 2009, p. 175).

Partiendo de este hecho y llegando a conclusiones similares, E. Avramidis & B. Norwich (2002) comentan que los profesores muestran una actitud más positiva hacia estudiantes con discapacidad leve (Síndrome de Down), discapacidad física, dificultades específicas de aprendizaje, limitaciones leves visuales y niños sin un diagnóstico determinado, a comparación de la inclusión de niños con dificultades mentales, con problemas sociales, emocionales y de conducta o dificultades de aprendizaje más severas. En efecto, se observa una influencia las actitudes de los maestros hacia la inclusión (pp. 135-136).

Por otro lado, las investigaciones de Goodman y Burton (2010) revelan que las percepciones hacia estudiantes con problemas sociales, emocionales y de conducta presentan alto índice de rechazo desde sus profesores comparadas a los niños con dificultades moderadas de aprendizaje.

Trabajar en la inclusión no es captar la presencia física de niños y niñas etiquetados con NEE o sin discapacidad, sino buscar la satisfacción integral de todos; sin embargo, los estudios de Huang & Diamond (2009), demuestran en la práctica docente otro resultado: en comparación con los niños con etiquetas diagnosticadas, los maestros respondieron más positivamente a los estudiantes que no tienen una etiqueta de discapacidad. Las respuestas del

maestro se relacionaron con las habilidades y las necesidades de aprendizaje del niño (p. 175).

En atención a estos resultados desde diferentes autores, la actitud del profesor se relacionaría con las diferentes necesidades de los estudiantes, siendo los problemas conductuales y de trastorno de aprendizaje los que concentran una actitud negativa excluidos por su condición de dificultad y ello representa un serio obstáculo en la sociedad.

- **Recursos de apoyo**

Entiéndase como recursos de apoyo a los diferentes medios que permiten dar una respuesta educativa de calidad a los niños con NEE. Bien lo integran los recursos humanos y recursos materiales. En los recursos humanos se contempla la orientación y colaboración de profesionales especializados en diferentes áreas convirtiéndose en la clave del trabajo cooperativo. Mientras que en los recursos materiales se consideran todas las adecuaciones curriculares individualizadas y estrategias de enseñanza aprendizaje según nivel y modalidad educativa.

En el Perú, el servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de los estudiantes con necesidades especiales - SAANEE, está formado por un equipo interdisciplinario especializado en discapacidad intelectual, auditiva o visual, autismo, así como psicólogos con experiencia en talento o superdotación, terapeutas y trabajadores sociales. Lamentablemente este recurso de apoyo, no ha sido implementado en muchas instancias descentralizadas.

Las escuelas tienen el deber de brindar las herramientas necesarias acordes a las características y necesidades particulares de los estudiantes y así ellos puedan sentirse atendidos, seguros y convencidos de que lograrán sus metas. Sin embargo, la realidad suele ser otra, ya que el principal problema que tiene que batallar el docente de EBR es la falta de recursos didácticos para alcanzar la mayor integración de los alumnos con

discapacidad en el aula. Se hace evidente que muchos profesores apenas utilizan estrategias educativas inclusivas. Generalmente, enseñan al grupo-clase como un todo sin considerar verdaderamente las diferencias (Domínguez, 2017, p. 187).

Según Muñoz, López y Assael (2015), los docentes cuestionan cuál es la mejor forma para entregar los apoyos específicos a los estudiantes. Se plantean la opción de realizar estos apoyos en el aula regular con todos los estudiantes, sin embargo, se encuentran con una política que no les otorga condiciones de trabajo adecuadas, tales como exceso de alumnos por curso y falta de tiempo para planificación de clases. Ante ello, la opción es localizar de manera separada los apoyos, lo que lleva a la estigmatización de los estudiantes, la desvinculación con su grupo y con los contenidos abordados en el aula regular (p. 77).

Una impactante cifra pone en reflexión cómo se atiende a la población estudiantil inclusiva en el Perú: 57 mil son los estudiantes incluidos y 10 mil reciben atención especializada. “A los restantes (más de 40 mil) no los llamaríamos incluidos, sino solo incorporados, porque están ahí pero no reciben apoyo” (La República, 2015).

Por otro lado, al problema de carencia de recursos se une el problema de dificultades en la infraestructura para acomodar adecuadamente a los estudiantes (barreras ambientales que pueden incluir: puertas, pasillos, escaleras, rampas y zonas de recreo) creando obstáculos para algunos estudiantes.

En este sentido, es posible precisar que cuando las escuelas inclusivas carecen de apoyos humanos y materiales se presentan barreras que obstaculizan un servicio de calidad.

CONCLUSIONES

Pensar en una educación inclusiva requiere una transformación que se origine desde una cultura que respete y valore la diversidad entendida como una riqueza para el desarrollo de la sociedad y

humanidad. Pues, existe aún una brecha entre la teoría de la inclusión y la efectividad real de la educación inclusiva.

La labor del profesor, cualquiera sea el nivel o modalidad en la que esté trabajando, constituye una pieza relevante en la educación inclusiva. Su actitud concentrada en un bagaje de percepciones, emociones, creencias, formas de actuar y reaccionar impacta en su predisposición para el trabajo con niños con NEE. Una actitud positiva lo convertirá en un agente facilitador de las prácticas inclusivas asumiendo un compromiso de respeto y ajuste a la diversidad de sus estudiantes. Mientras que una actitud negativa lo conducirá a la discriminación, que inhibe el proceso educativo.

Los factores que coadyuvan a una determinada actitud del profesor se relacionan con los variados aspectos:

- Los años de experiencia que tiene un docente no ofrece total garantía de trabajar con una actitud más positiva a la inclusión, pero sí, su experiencia previa en este campo resultará más pertinente y ajustado a las necesidades.
- El conocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales, sean culturales, lingüísticas, físicas u otras, favorece el éxito escolar. Las características peculiares de los estudiantes con NEE generan un impacto en la actitud de los profesores cuyo abordaje le podrá ocasionar una aceptación o un rechazo. Las dificultades conductuales, emocionales requieren una mayor atención y soporte psicopedagógico para ser atendidas, a su vez, que el profesor invertirá mayor esfuerzo para mantener un adecuado clima dentro del aula para que todos aprendan generando un índice de rechazo hacia ellos. Por otro lado, los estudiantes con una prescripción poco conocida y aquellos con necesidades asociadas a la discapacidad física y sensorial, así como la discapacidad intelectual en el nivel

leve presentarían cierta aceptación por los profesores, lo que repercute en realizar ligeros cambios o adaptaciones, así como menor esfuerzo en su tratamiento.

- Los recursos que dispone una institución educativa constituyen un factor importante que impacta la actitud del docente. Su presencia facilita la acción educativa, enriqueciendo experiencias y, por ende, repercute en el aprendizaje de los niños con NEE, mientras que su carencia perjudica oportunidades de espacios inclusivos.
- La presencia de expertos, profesionales del equipo SAANEE, apoyo de la comunidad permitirán un mejor abordaje para brindar intervención pertinente a todos los estudiantes utilizando diferentes medios y materiales para orientar, descubrir y aprovechar oportunidades de una educación con calidad. En este escenario, el profesor de aula sentirá el respaldo al tomar decisiones metodológicas realizando las adaptaciones curriculares que sean requeridas, adaptando el currículo a sus características individuales, a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de hacer y de ser; generándole una actitud positiva hacia la inclusión.
- La formación inicial del profesor provee un conjunto de herramientas para dar respuesta a la diversidad, dotado de competencias para saber actuar en el ejercicio de la labor docente inclusiva. La capacitación y perfeccionamiento constante es otro factor que influye en las actitudes del profesor hacia la inclusión. Ello implica, generar prácticas docentes haciendo uso de estrategias creativas e innovadoras. A mayor preparación y capacitación, mayor predisposición y apertura a la inclusión.

Los factores anteriormente mencionados afectan las actitudes que los docentes puedan tener en este escenario de la educación inclusiva. Aún en el terreno de la acción pueden emerger otras

situaciones que exijan un mayor abordaje, por lo que será necesario que el docente haya tenido la formación inicial suficiente, esté capacitado y tenga experiencias previas para atender a esta heterogeneidad de individuos y asumir una actitud positiva hacia la inclusión educativa en su quehacer pedagógico.

Apostar por una educación inclusiva que ofrezca mejores oportunidades de formación, desarrollo y participación social es un compromiso y reflexión. Para ello, se requiere involucrarse en la transformación y construcción de una

política inclusiva que responda a la diversidad garantizando la equidad.

Se hace necesario trabajar con una cultura formada por principios y valores inmersos en la comunidad educativa que articulen las buenas prácticas diarias. No bastara tener aulas de educación inclusiva si no existe un compromiso de construir una sociedad donde nadie sea discriminado ni excluido. Vivir en la diversidad, la equidad, la justicia y la dignidad como parte de nuestro crecimiento, formación y desarrollo es valorar la vida.

REFERENCIAS

- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Berríos, M. (15 de octubre de 2015). De 57 mil estudiantes con discapacidad solo 10 mil reciben apoyo especializado. *La República*. Recuperado de: <http://larepublica.pe/sociedad/888566-de-57-mil-estudiantes-con-discapacidad-solo-10-mil-reciben-apoyo-especializado>
- Blanco G., R. (2000). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), pp. 1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa*. Reino Unido: CSIE.
- Defensoría del Pueblo. Informe defensorial N° 127. (2008). *Educación inclusiva; educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Lima, Perú.
- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), pp. 331-353.
- Dirección General de Educación Básica Especial - DIGEBE. (2013). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y perspectivas*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

- Dirección General de Educación Básica Especial. (2005). (7 de febrero de 2018). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>.
- Domínguez, A. (2017). Dificultades y desafíos en la educación de niños y adolescentes con discapacidad. *CASUS* 2 (3), pp. 185-189.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, M. I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), pp. 26-50.
- Foro Educativo. (2007). *La inclusión en la educación como hacerla realidad*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34 (137), pp. 99-118.
- Goodman, R. & Burton, D. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), pp. 223-237.
- Huang, H. & Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56, pp. 169-182.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, pp. 37-54.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la educación en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 27-44.
- Muñoz, M. & López Cruz, M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14 (3), pp. 68-79.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), pp. 26-43.
- Ocampo, G., Camilo, I. y Souto, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), pp. 111-130.
- Parra, M. (2009). Inclusión escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), pp. 191-205.
- Sánchez, A., Guisan, C. y Boix, J. (2006). La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 341, pp. 171-196.
- Sanhueza, S., Granada, M. & Pomés, M. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es
- Sibilia, M. (2005). Tecnología educativa constructivista - humanista. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), pp. 799-816.
- Soto, C. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3 (1), pp. 1-16.