



Dra. Nohelia Alfonso Villegas

noheliay@gmail.com

Postdoctora en Investigación. Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Derecho Laboral e Investigación Educativa. Abogada. Docente Universitaria UBA.

Investigadora PEII "B".

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6041-9140>

Cómo citar este texto:

Alfonzo, N. y Castejón, N. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. No. Especial, Vol II. Abril-Mayo 2021. Pp. 96-120. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea>

Recibido: 16 de febrero 2021.

Aceptado: 1 de abril de 2021.

Publicado: mayo de 2021.

Indexada y catalogado por:



Título: INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Resumen: El principio de inclusión educativa fue adoptado por la Declaración de Salamanca (1994) e implica que las escuelas regulares deben atender a los estudiantes con discapacidad, independiente de su tipo. De ahí que el artículo analizó la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, producto de una investigación documental, con base en el método hermenéutico. Se concluye que a pesar de algunos avances aún no hay completa claridad acerca de la concepción de inclusión y a pesar la actitud generalmente favorable de los docentes, es evidente que no están totalmente preparados en la temática y que se requiere una transformación del pensamiento de la sociedad en general; siendo básico la formación de la sociedad como un proyecto cultural educativo que motive el querer actuar por la inclusión.

Palabras clave: Discapacidad, Educación, Inclusión

Title: INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Summary: The principle of educational inclusion was adopted by the Declaration of Salamanca (1994) and implies that regular schools must serve students with disabilities, regardless of their type. Hence, the article analyzed the educational inclusion of students with disabilities, the product of a documentary research, based on the hermeneutical method. It is concluded that despite some progress there is still not complete clarity about the conception of inclusion and despite the generally favorable attitude of teachers, it is evident that they are not fully prepared on the subject and that a transformation of the thinking of society is required usually; being basic the formation of society as an educational cultural project that motivates wanting to act for inclusion.

Key words: Disability, Education, Inclusion

Introducción

La educación especial de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación (2009) es considerada una variante educativa que dirige la atención a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, que son aquellos que muestran una mayor dificultad en el aprendizaje que el resto de los de su edad o los que presentan una disfunción que les impida hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel, proporcionadas en las escuelas.

Desde este punto de vista, la integración e inclusión tienen semánticamente significados parecidos lo que hace que algunos los utilicen indistintamente. Sin embargo representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales o sea la inserción de la totalidad de personas independiente de su diversidad en la sociedad.

La integración educativa como proceso busca unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños con base a sus necesidades de aprendizaje. Se basa en la normalización de la vida de los estudiantes con diversidad funcional. Mientras que la inclusión implica que las escuelas estén preparadas para incluir a todos los niños, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. Implica un currículum común en el que implícitamente vayan incorporadas las adaptaciones, haciendo que cada estudiante aprenda lo mismo, pero de manera diferente.

En este sentido, según Arenas (2016) la educación inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adultos aprenden juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluido aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o diversidad funcional. De ahí que promueve el trabajo en equipo de los docentes del aula regular y los docentes especialistas responsables del proceso de inclusión de los niños con diversidad funcional, con el fin de trabajar en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Desde este punto de vista, se tiende a abandonar el concepto de educación especial, ya que el mismo término lleva en su aceptación algo diferente del hecho educativo general, considerándose que toda educación ha de ser especial ya que ha de adaptarse al ritmo individual de cada sujeto. En tal sentido, se hace referencia específica a inclusión. Al respecto, Monroy (2013:1) plantea “que el éxito de la inclusión educativa...depende de las actitudes que asuman las personas involucrada en la tarea, entre ellas los directores...los maestros, los estudiantes y padres”.

Sin embargo, a pesar que la inclusión es un término que surge pretendiendo sustituir la integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa, esto no se ha logrado en su totalidad, evidenciado en el

fracaso escolar aún presente en las aulas inclusivas; así como en el desapego estudiantil y la desmotivación docente.

Lo planteado tal vez se deba a la falta de participación y cooperación en las escuelas tanto de la familia, como de los directivos y la sociedad en general; dejando toda la responsabilidad al docente de aula, lo que desemboca en problemas internos y externos. De ahí que el propósito del artículo es reflexionar acerca de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Metodológicamente, se basa en una investigación documental con el método hermenéutico, por lo que se estructura en tres partes.

Estado del arte de la inclusión

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad de los estudiantes. Así no es otro nombre para referirse a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan a las escuelas al ofrecer respuestas educativas pertinentes, Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a los estudiantes que lo requieran.

En los países de Latino América y El Caribe educar niños y jóvenes con NEE es un reto que se visualiza cada vez más en muchos de los pueblos de la región, ya que solamente una pequeña proporción de este colectivo tiene acceso a la educación y aquellos que la tienen deben matricularse en una escuela segregada. Los niños, niñas y adolescentes con este tipo de necesidad son uno de los grupos más marginados y excluidos de la sociedad, cuyos derechos son vulnerados de manera generalizada, por lo que son más proclives a experimentar las consecuencias de la inequidad social, económica, y cultural, enfrentándose diariamente a actitudes negativas, estereotipos, estigma, violencia, abuso y aislamiento; así como a la falta de políticas y leyes adecuadas, lo mismo que a oportunidades educativas y económicas, según UNICEF (2020).

Este planteamiento ejerce una presión importante en la UNESCO (2020) para que realice un seguimiento de la incorporación de esta población a la educación; ya que no es solo acceso en cuanto a cobertura y accesibilidad, exige incorporar el concepto e indicadores alrededor de calidad educativa.

Cabe destacar, que en Venezuela la política del Estado sobre el proceso de inclusión no difiere en mayor medida de los países latinoamericanos lo que se refleja en la Constitución de la República Bolivariana de

Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (2009). La inclusión educativa en el país es considerada un derecho constitucional, una política educativa, una prioridad de demanda social y sobre todo un reto enorme. A través de las aulas integradas, las unidades psico-educativas con los docentes especialistas y psicopedagogos realizan las adaptaciones curriculares pertinentes para optimizar las potencialidades de estos niños y jóvenes, que de acuerdo a la resolución del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2005) tienen igual derecho a estar incluidos y participar en la llamada educación regular. No obstante, en la realidad a nivel mundial aún hay debilidades en la inclusión educativa. Al respecto, Echeita (2008:91) señala:

...que ese todo es, para algunos de sus defensores, un eufemismo que viene a significar para la mayoría o para muchos, en el sentido que habría algunos alumnos que, por un motivo u otro, van a quedar fuera de esa aspiración universal.

Según expertos de la Universidad Internacional de Valencia (2018) en los países socialmente más avanzado del norte de Europa Noruega, Suecia, Finlandia y Dinamarca, entre otros, es a partir del año 2000 cuando se ponen en marcha medidas efectivas para favorecer la inclusión, esta tendencia se va contagiando poco a poco a los países del centro y del sur del viejo continente.

En tal sentido, cuestiones importantes que se han logrado son: (a) la conversión de centros de educación especial en centro de recursos como factor clave de cara a conseguir el apoyo y refuerzo suficiente para lograr la inclusión, (b) formación específica de los profesionales; (c) la participación real e implicancia de la familia y (d) la cooperación y colaboración entre los diferentes profesionales y servicios. No obstante, las adaptaciones curriculares y evolutivas son todavía demasiado rígidas e insuficientemente adaptadas a cada estudiante.

Por su parte, según Kathleen, Chambers y Flecher (2013) en Estados Unidos la última normativa legal aprobada fue el acta Ningún Niño Dejado Atrás (NCLB, 2007) por sus siglas en inglés. Respecto a la inclusión señalan los autores que los educadores no se han puesto de acuerdo acerca de cuál es la definición exacta de inclusión o como exactamente deberían proporcionarse sus servicios; sigue existiendo gente que se resiste a la idea de educar estudiantes con diversidad funcional dentro de las escuelas regulares.

De acuerdo a los autores citados, la tendencia es que 95% de estudiantes con NEE, de entre 6 a 21 años, son educados en escuelas regulares; el 15 % de estos son educados fuera del aula regular más del 60 % del tiempo. En tal sentido, son evidentes los beneficios para ambos tipos de estudiantes y ambos profesores se complementan, al menos en el período que el profesor de educación especial está programado para esa aula.

A pesar de los avances hay desventajas potenciales: el proceso de inclusión requiere tiempo para una planeación y colaboración conjunta y se corre el riesgo que el profesor de educación especial puede caer en desempeñar un rol de ayudante más que cumplir como un profesor del equipo. Otra preocupación es que los

estudiantes con discapacidades más severas no se pueden beneficiar del currículo general incluso con apoyo. De acuerdo a estos autores en Estados Unidos, el concepto de inclusión está plagado de controversias ya que algunos plantean eliminar el concepto de educación especial, también señalan que se requiere investigación en la temática.

En América Latina según la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINE, 2017:110) la información sobre la meta 2 de los Objetivos de Desarrollo Sustentable “es incompleta y las variaciones conceptuales están signadas de profusión semántica. Síntomas que evidencian la subsistencia de inconsistencias y que la disponibilidad de recursos no alcanza el ideal”.

Los mayores avances, según la misma fuente, en accesibilidad arquitectónica están en El Salvador, Chile, Costa Rica, Perú y Argentina. La formación del profesorado es variopinta, destaca Bolivia con un enfoque comunitario. Se ha impulsado la incorporación de docentes con discapacidad: 5,6 % en El Salvador; 2%; Perú; 1,9 %; Honduras y 1,5% y Ecuador.

En la transición de escuelas de educación especial a centros de apoyo a la inclusión destaca El Salvador, 23,3%; Costa Rica, 12%; Argentina, 2,6%; Bolivia, 0,06%. Únicamente Colombia cuenta con escuelas 100% inclusivas. Los apoyos educativos son mínimos (0,05%) por lo general de carácter restaurativo y no preventivo, ubicados en su mayoría fuera del aula regular, su estructura tiende a ser rígida. Como se puede ver en ninguno de estos avances se menciona a Venezuela.

La misma RIINE en 2016 aplica una encuesta en línea a 7802 personas, de las cuales solo la finalizaron 41,85%, de los cuales el 79,5% eran docentes, solo nueve de Venezuela. De estas personas apenas 4,9% indica ser o haber sido compañero de estudio de una persona con NEE, indicativo que resta mucho por recorrer en el camino de la inclusión.

Otros resultados que son señales de alerta, es que se percibe como muy baja la supervisión del Estado, incumplimiento de la legislación, profusión de normativas carentes de claridad en cuanto a procesos de evaluación de estudiantes con NEE; alta tasa de abandono, bajo acceso a centros educativos en el sector rural; asimetría por género; asumir que por incapacidad se requieren más años para concluir un nivel educativo. Se considera alta la tasa de 6,2% de menores de 19 años con NEE que no asisten a ningún centro. Igualmente, el desconocimiento de los profesores para detectar y generar procesos de aprendizaje en estas situaciones.

Específicamente en México de acuerdo a González (2013) una muestra de docentes de preescolar señala

no contar con la formación necesaria para atender a niños con discapacidad; sin embargo, muestran una actitud favorable a recibirlos en las aulas, pero es la falta de conocimiento lo que no les permite trabajar adecuadamente.

Por su parte, Chile en el último decenio según Valenzuela (2017) ha avanzado en políticas normativas sobre inclusión del estudiantado con NEE adaptando materiales de estudio; sin embargo, todavía existen muchas barreras para alcanzar la inclusión real en educación, una de estas es la escasa información actualizada de acceso, permanencia y abandono académico del estudiantado con diversidad funcional.

En Venezuela la situación no es diferente, según Vilorio (2016) en el contexto venezolano existe una realidad específica, que reflejan tres deficiencias importantes en el sistema de inclusión del estudiantado con NEE: (a) la baja proporción de escolares integrados en la escuela regular; (b) en las instituciones de la modalidad de educación especial prevalece una concepción tradicional que condiciona una limitada participación del estudiantado en la escuela regular y (c) debilidad sustancial en los principales factores para una adecuada inclusión educativa.

Por su parte, Kujawa (2018) advierte que las estadísticas venezolanas sobre inclusión educativa son dispersas y laxas, ya que no se aprecia información sobre la población total escolarizada, edades, sexo, prosecución escolar, repitencia o deserción escolar, ni por Estados, ni Municipios, ni tipo de dificultades del aprendizaje. Al respecto, Inojosa (2020:1) afirma categóricamente que en Venezuela “hay una depresión en curso del sistema de inclusión escolar”.

De acuerdo a la UNICEF citado por Inojosa (2020) “28% de los escolares no asistieron a la escuela debido a la escasez de agua, alimentos y transporte, además del cierre de más de 1.275 planteles educativos, de los cuales 848.000 eran públicos, con el agravante que durante el año 2020 las medidas de confinamiento por la pandemia, obligaron a virtualizar la educación, quedando totalmente marginados aquellos que por causas socio-económicas sufren rezago tecnológico, situación mucho más grave en los escolares con necesidades especiales, de orden intelectual, auditiva y visual, quienes quedaron totalmente marginados del sistema escolar al no contar con tecnologías ni estrategias educativas adaptadas a sus requerimientos.

También en el país, según el Informe de la RIINE (2016: 110) “La afectación e invisibilidad son mayúsculas desde la perspectiva de: género, edad, condiciones etnolingüísticas, movilidad humana, ruralidad, pobreza...” Concretamente, en el ámbito de Maracay, se aprecian ciertas carencias que generan dudas acerca del proceso de inclusión educativa; así se ha observado, la ausencia de una data estadística sobre los diversos casos. Ello implica que, desde la unidad encargada de supervisar este proceso, la Coordinación de Educación Especial de Maracay, pareciera que no se tiene una visión exacta sobre cuántos estudiantes se atienden y cómo se les atienden.

Se puede apreciar que existe desconocimiento, confusión y arbitrariedad en los mecanismos de ingreso de los escolares con NEE en las escuelas regulares, pues se conoce de algunos casos que lo pudieron lograr producto de la gestión personal perseverante de los familiares de los educandos. Estos por lo general tienen éxito en sus trámites ante un centro educativo, generalmente privado, previo compromiso de asumir los costos de la atención por parte de un personal especializado y de pagar los honorarios de un docente auxiliar encargado de su niño, si ello se requiere.

También, está la labor desempeñada por algunos de los distintos institutos y servicios de educación especial de la localidad, que tienen la potestad de seleccionar algunos candidatos para la inclusión educativa, lo que ya de por sí es exclusión, por cuanto se habla del derecho de todos. Por último, lo que pareciera más común, que los padres logren la inscripción del estudiante, sin informar sobre la condición especial de éstos y enfrentan la problemática en el desarrollo del año escolar, lo cual hacen por estar cansados de ser rechazados cuando mencionan la condición particular del escolar.

Los elementos señalados anteriormente, hacen suponer que posiblemente se está ante una situación de bajos niveles de sistematización en la gestión del proceso; una especie de desarticulación entre los distintos factores que intervienen para garantizar el éxito de la inclusión educativa. Producto de un sondeo inicial realizado por la investigadora, para acercarse a la problemática, pareciera que la proporción de estudiantes con NEE atendidos en centros educativos privados, en comparación con los atendidos en escuelas públicas es mayor.

Si se analizan los elementos intervinientes que están generando esta situación, obviamente son múltiples y variados considerando la complejidad del proceso de inclusión educativa. En tal sentido, destaca el hecho que puede estar relacionadas con la escasa formación del docente y la desinformación de los representantes. Lo primero que hay que destacar es que los mismos docentes no tienen claro las diferencias entre integración e inclusión y por ende tampoco el uso de las terminologías asociadas.

Por otra parte, los documentos de carácter legal no han tenido, ni tienen actualmente implicaciones para la práctica de la inclusión educativa. Además, las experiencias existentes se han dirigido al diseño y desarrollo de programas individuales y a la adaptación de las necesidades del estudiante incluido, con poco o ningún impacto en la escuela como organización y en la educación de los otros.

Como ya se señaló, las experiencias de inclusión ocurren, pero en un alto porcentaje en escuelas privadas donde los padres deben cancelar de forma adicional profesores tutores y psicopedagogos que

acompañen el quehacer educativo de su hijo. Aun cuando en las escuelas públicas existen experiencias en algunos casos satisfactorias para los docentes y sus pares, la inclusión no es un proceso continuo, porque no existe un modelo que oriente y precise las funciones de cada uno de las instancias y profesionales involucrados lo cual ocasiona en muchas oportunidades vacíos o dualidad de funciones. Realizar este recorrido no es asunto fácil, puesto que el mismo implica cambiar una serie de supuestos arraigados en los docentes y en la cultura de la escuela. El proceso de inclusión envuelve a todos los actores del escenario educativo y se vislumbra como una tarea compleja.

Así una **persona con necesidades especiales** según Dowshen (2015) es aquella que puede necesitar ayuda adicional debido a un problema médico, emocional o de aprendizaje. Estas personas tienen necesidades especiales porque pueden necesitar medicinas, terapias o ayuda adicional, cosas que otras personas pueden no necesitar o solo necesitan de vez en cuando. Las necesidades educativas especiales están relacionadas con la ayuda y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados estudiantes, que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje.

Al respecto, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015) en el artículo 29 señala que aquellos individuos con necesidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagradas y reconocidas en esta ley, además de los inherentes a su condición específica. El Estado, las familias y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.

Educación Inclusiva

La evolución histórica de la atención a las personas con NEE permite comprender las influencias que han determinado el desarrollo teórico-metodológico que actualmente direccionan esa área. Los tres hitos fundamentales en la educación inclusiva son:

-Declaración de Salamanca (1994) conclusión de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que suscribieron 12 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reunidos bajo convocatorias de la UNESCO en España.

-Segunda Declaración de Madrid (2002) como proclama conclusiva del Congreso Europeo de Discapacidad.

-Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) suscripto por la ONU por 136 pases y la 48 Conferencia Internacional de Educación. En esta se asegura un sistema de educación inclusivo a todos los niveles con miras a desarrollar plenamente el potencial y la diversidad humana. Para lo cual de

acuerdo a su artículo 24 se deben facilitar medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo desarrollo académico y social.

En tal sentido, diversos autores han descrito el desarrollo de la educación inclusiva y su actual implementación en la educación especial, por lo que es necesario conocer algo de la historia. Clough y Corbett (2002) identifican grandes perspectivas que engloban el desarrollo de las ideas y las prácticas sobre el tema, las cuales no son exclusivas unas de otras, ni poseen una estricta cronología secuencial.

En tal sentido, según el modelo psico-médico, la educación especial tiene su origen en el desarrollo de una patología de la diferencia, primeramente, a través del modelo médico y posteriormente por el psicológico. A mediados del siglo pasado, prevaleció un modelo médico el cual implicaba la presencia de médicos, psiquiatras y posteriormente psicólogos, quienes en sesiones y generalmente bajo un test normativo, tales como las escalas de inteligencia y un test proyectivo de la personalidad, determinaban la necesidad de referir a un niño a una escuela especial o a una categoría particular.

A inicios de la década de los setenta, hubo una expansión significativa en el entrenamiento y empleo de psicólogos, dando realce a una escuela clínica, donde los servicios remediales eran practicados en el salón de clases con la ayuda de herramientas básicas tales como el empleo de test subespecíficos: escala de inteligencia de Weschler, test de habilidades psicolingüísticas de Illinois y test de percepción visual. Los resultados de estos test estaban relacionados con programas educacionales diseñados para fortalecer el déficit perceptual o cognitivo a través de intervención sistemática.

El resultado de estas prácticas fue establecer la visión del individuo como un deficiente, lo cual era localizado y descrito en los test psicométricos, evaluación que no era hecha en el contexto institucional. No había implicación entre las tareas realizadas por el niño en el diagnóstico psicológico y lo que era capaz de hacer en la escuela, el currículo todavía no era entendido como lo es hoy día.

A principio de los años ochenta, el término integración fue introducido en los documentos que fundamentan la atención a las personas con discapacidad. A partir de este momento, comienzan a realizarse experiencias de integración, en el trabajo de los psicólogos educacionales y se origina el término necesidades educativas especiales. El modelo utilizado fue uno gradualista por las grandes barreras para la integración y la subestimación de las habilidades de aquellos que fueron etiquetados como individuos con necesidades educativas especiales.

El modelo sociológico surge como una respuesta a la perspectiva psicológica la cual asignó el origen de

la educación especial en las características propias de los niños. La perspectiva sociológica (1960- 1970) apunta su origen como producto de los procesos sociales, esta visión ubicó las necesidades educativas especiales en un contexto mucho más amplio, introduciendo la dimensión política. La clave para entender este movimiento es la concentración en la desventaja social menos que en el déficit individual, presentando elementos de desigualdad y críticas al sistema de segregación.

Parten de la idea que la categorización de un niño con necesidades educativas especiales depende más de las creencias, valores e intereses de aquellos quienes los enjuician más que de las cualidades intrínsecas del niño. No existe duda en que esta perspectiva sociológica y política presenta un cambio poderoso y provocativo a las aproximaciones psicológicas dominantes, más su campo se limitó a un análisis de las escuelas y la sociedad que no ofreció consejos prácticos a los maestros de aula.

De la Integración a la Inclusión

Tras el arduo e interminable debate entre integración y educación especial que se dio en los procesos de transición y cambio de los sistemas de atención en los años setenta y ochenta apareció el concepto de inclusión. Tal como lo plantea Giné (1999) se ha producido una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se sustituye integración por inclusión y escuelas eficaces.

El Diccionario de la Real Academia (DRAE, 2020) define inclusión como el estado de ser incluido, tener parte como miembro, ser parte de un grupo. Este concepto se observa aislado, no siendo referido a la inclusión social, por lo que presenta ciertas dificultades en el proceso educativo. A efecto de este trabajo es considerado con una concepción del desarrollo de origen social, es decir se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje y se atribuye a la escuela un lugar clave como contexto de desarrollo. La inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta con fuerza en otros sectores.

Generalmente el debate sobre la inclusión está relacionado con los estudiantes con discapacidad. Es justo destacar que la discriminación y desigualdad no afecta sólo a los que poseen una discapacidad física o mental y constituye un elemento en las escuelas regulares. Por ello las necesidades educativas especiales se convierten en un concepto problemático en el debate de la inclusión propiciando las prácticas segregacionistas en escuelas especiales de acuerdo a Sayed (2002). A pesar de ello, la aproximación inclusiva no debe perder de vista su origen en el discurso de la diversidad funcional ya que estos niños han sido por largo tiempo, un gran grupo de estudiantes excluidos de la escuela.

La UNESCO (2020) conceptualiza a la inclusión como una aproximación dinámica que da respuesta positiva a la diversidad de los estudiantes y donde las diferencias individuales no son vistas como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje. De esta manera el movimiento hacia la inclusión no es un simple cambio técnico u organizacional, sino un movimiento con una clara filosofía, que envuelve cambios en la sociedad y en los niveles de educativos, acompañados con la elaboración de instrumentos legales fundamentados en los derechos del hombre. De ello se desprende cuatro elementos claves para entender la conceptualización de inclusión:

-Inclusión como proceso debe ser vista como la búsqueda de mejores vías para responder a la diversidad. Aprender cómo vivir con las diferencias y aprender cómo aprender de la diferencia.

-Inclusión relacionada con la identificación y remoción de barreras: Usar evidencias de varias clases para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

-Inclusión relacionada al lugar donde los niños aprenden, la participación se relaciona con la calidad de sus experiencias y éxito en el aprendizaje a través del currículo y no a través de exámenes.

-Inclusión con un énfasis particular a aquellos grupos de personas que podrían estar en riesgo de marginalización o exclusión: Esto implica la responsabilidad moral para asegurar que esos grupos no estén en riesgo, y cuando sea necesario intervenir para asegurar su presencia, participación y éxito en el sistema educativo.

El concepto de inclusión educativa requiere de una observación rigurosa del contexto en el cual las personas están siendo incluidas, los términos y condiciones de la inclusión, las políticas y actores que participan por lo cual opera en la inclusión social. Por esta razón el marco a través del cual la educación inclusiva está siendo discutida debe ser riguroso. Por ello Sayed (2002) propone que las iniciativas sobre inclusión en educación deben ser analizadas en relación con:

-Las políticas son las que determinan quienes tienen o no acceso a las instituciones. Los estudiantes son frecuentemente excluidos considerando su localización geográfica o por ejemplo aquellas escuelas que permiten solo el ingreso de personas de determinadas culturas.

-Los elementos institucionales y el ethos. Las instituciones podrían denominarse como inclusivas, pero substancialmente excluyen a los estudiantes. Por lo que indicadores de inclusión deben ser relacionados con la participación en la estructura escolar de los representantes estudiantiles, equipos deportivos, los salones de clases, entre otros.

-El currículo es el foco de poder. Este dirige no solo los variados intereses, sino que transforma los aspectos ofensivos que refuerzan las desigualdades.

-Los elementos de las desigualdades. La exclusión social es multidimensional, por lo que para evitar el

reduccionismo los programas de inclusión toman como dirección eliminar todas las injusticias que enmascaran los procesos de discriminación.

Parece claro que los procesos de cambio que harán posible el desarrollo hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, pero a la vez no puede reducirse a una mera cuestión curricular, la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación, la vida misma y la sociedad. Esta etapa denominada de aproximaciones curriculares consiste en un amplio rango de intervenciones a través del currículo, programas de análisis de tareas y la planificación curricular.

Este periodo promueve la igualdad de oportunidades, nuevas vías para la atención de los sujetos con cambios en la organización pedagógica, fundamento de las actuales prácticas inclusivas. Describir los contenidos teóricos y prácticos de la inclusión, es una tarea compleja dada la heterogeneidad de este proceso ya que se le atribuyen diferentes acepciones debido a que en todos los países no se ha iniciado y desarrollado de igual forma.

En algunos casos se plantea como un sistema paralelo que intenta un acercamiento progresivo al sistema regular, mientras que en otros, surge del propio sistema educativo la necesidad de llegar a una escuela para todos en la que no exista ningún tipo de discriminación orientada a la inclusión social. De esta forma se plantea el modelo psicopedagógico, dirigido a la formación de una persona con una personalidad autónoma y socialmente integrado.

En cada uno de los documentos de Conceptualización y Política de las Áreas de Atención y Programas de Apoyo del Ministerio de Educación (1996) se establece el modelo de atención educativa integral que orienta las acciones que se brindan en cada una de las instituciones, en el cual se conceptualiza a la persona con diversidad funcional desde una visión holística, bio-psico-social, considerando sus potencialidades y condiciones que la hace ser diferente.

Desde esta fecha se comienza la transición entre integración e inclusión. Tal como lo mencionan los informes de la UNESCO (2000-2020) en los países del hemisferio sur, los esfuerzos son insuficientes para establecer la inclusión. Para ello se requieren reformas y adiciones de carácter formal, jurídico y reglamentario que den lugar al establecimiento de políticas en el ámbito de la educación regular y acciones de carácter técnico pedagógico: definición de competencias y atribuciones concurrentes, así como el establecimiento de mecanismos de intervención, según Casillas (1999). El reto actual no es la integración educativa sino la inclusión, donde la educación muestra una orientación inclusiva y prodiversidad.

Al respecto, Macotela (1999) plantea que la integración tiene su raíz filosófica en el principio de normalización surgido en los países bajos en la década de los 60. Para ellos, la integración es educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad. A través de este concepto, se elimina la etiquetación que ha privado en la educación especial: al asumir que el niño independientemente de su diversidad funcional, tiene una necesidad particular se atiende a la persona, no a la etiqueta.

De igual forma Macotela (ob cit) se refiere al concepto de inclusión total el cual plantea que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de formación. En esta misma línea, Franco (2003) expone que la inclusividad tiene que ver con los procesos comunicativos, pedagógicos, administrativos dentro de las instituciones, programas educativos y los contextos sociales, culturales y naturales donde esos procesos tienen lugar. Plantea que la educación inclusiva es aquella que contribuye a la eliminación de barreras de tipo material y administrativo que se oponen o dificultan al acceso y desarrollo de las personas en el proceso de formación.

Al respecto, Ainscow (2019) en una colección de trabajos denominados Escuelas Efectivas Para Todos, basados sustancialmente en la conferencia Internacional de Educación Especial, plantea algunas prácticas para iniciar un proyecto de mejoramiento, entre estas, comenzar a partir de los conocimientos previos. En la mayoría de las escuelas existe mucho más conocimiento del que realmente se utiliza. Por consiguiente, el objetivo principal del desarrollo debe estar encaminado a hacer un mejor uso de la capacidad y la creatividad presentes en un contexto dado.

Otra práctica es considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Al modificar las estructuras existentes se requiere de un proceso de improvisación en el que el docente responde a las distintas formas de retroalimentación expresadas por los miembros de su clase. Para el docente con experiencia, esto implica la aplicación de conocimientos tácitos adquiridos durante años de práctica. Se puede considerar que los estudiantes que no encajan en las estructuras existentes ofrecen sorpresas; es decir, retroalimentación que invita a improvisar aún más. Todo esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados.

Otra posibilidad, la evaluación de las barreras a la participación. Cuando se exploran las distintas maneras de trabajar con los estudiantes también es preciso analizar si ciertos aspectos de estas prácticas pueden, en sí mismos, representar barreras a la participación. Una vez más, es necesario referirse a los detalles de la interacción en la clase. De la investigación se ilustra cómo algunos estudiantes reciben mensajes sutiles de sus docentes que sugieren que no son valorados adecuadamente.

En consecuencia, los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para identificar las barreras que algunos estudiantes puedan estar experimentando y para abordarlas a través de apoyos. En este contexto, las opiniones de los propios estudiantes han demostrado ser una prometedora fuente de información para estimular la discusión.

El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje es un elemento central orientado a promover contextos más amistosos y sustentadores en la sala de clases, especialmente de los recursos humanos. En este aspecto, las posibilidades son enormes e incluyen formas de trabajo que optimizan el uso de la energía humana a través de una mayor cooperación entre maestros, personal de apoyo, padres e incluso entre los propios alumnos.

Discusión de los Resultados

Las matrices, a continuación, presentan varias experiencias de educación inclusiva de instituciones, directivos y madres, obtenidas de forma documental.

Matriz 1

Revisión documental de experiencias

Informante
José García Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia
Concepción
Concibe la inclusión como un modelo de acceso y permanencia universal para todos. Es un derecho y una exigencia.
Aportes
La inclusión es un camino de pequeñas rupturas (disrupciones). Es un comenzar de nuevo desde un alentador e ilusionante RE-planteo de la educación, lo cual se puede hacer elaborando un visor macro, sistémico, globalizado, multimodal y longitudinal. Incluye a todos desde todos los frentes y esquinas, se fundamenta en los derechos humanos y la filosofía humanista.
Informante
Montserrat Pérez. Directora del Centro Educativo Ponce de León, Madrid
Concepción
Poner la mirada en el alumno para que pueda desarrollarse con sus iguales, para que tenga las mismas oportunidades de aprendizaje y que participe en toda la vida de la escuela
Aportes
Manera de presentar y elaborar el currículo: los estudiantes eligen que quieren, cuando y como aprender. Metodología: aprendizaje basado en la participación y la acción. Organización: centro bilingüe, mucho esfuerzo personal y trabajo en equipo. Logros: valores de cooperación y respeto por las diferencias. Familias: participación abierta, a diferentes niveles. Dificultades: cambiar la mirada por parte del docente para creer que los niños con diversidad funcional pueden aprender y falta de recursos. Requerimientos: trabajo colaborativo y cooperativo, reflexión y más práctica que teoría. Metodologías activas, proyectos de investigación y equipos directivos que contribuyan.
Informante
Instituto Alana. Informe Sumario de Evidencias sobre educación inclusiva, 2017, elaborado por la Escuela de Educación

de Postgrado de Harvard y Abt Asociados. 280 estudios en 25 países.
Concepción
La inclusión como participación plena y efectiva, accesibilidad.
Aportes
Evidencias claras y consistentes que los entornos educativos inclusivos generan beneficios a cortos y largo plazo. Mayores de habilidades de lectura y matemáticas, mayor porcentaje de asistencia, menos problemas de conducta, mayores probabilidades de completar la secundaria. Beneficios sociales y emocionales. Cinco beneficios para los estudiantes sin discapacidad: reducción del miedo a la diferencia, mayor grado de comodidad y conciencia, mayor tolerancia hacia los demás, mejoras en la autoestima, menos prejuicio. Dificultades: actitudes culturales negativas e ideas erróneas acerca de la educación inclusiva.
Informante
Amalia San Román. Responsable de Educación de plena inclusión de España.
Concepción
Un único contexto educativo para todos. Espacio dotado y capacitado para atender la diversidad.
Aportes
Aprendizaje- servicio, multinivel, metodología de enseñanza para todos, experiencia docente. Se requiere transformación colaborativa entre distintos tipos de centro, proyectos cooperativos, equipos de estudiantes, familia y profesionales, apoyo conductual positivo, capacitación de la comunidad, espacios de confianza y serenidad.
Informante
Esther Cuadrado, madre de Arturo de 14 años con trastorno autista (TEA)
Concepción
La inclusión genera aprendizaje tipo social.
Aportes
Incumplimiento de la convención de derechos, las administraciones utilizan su maquinaria para convertir la diversidad en una patología, se culpabiliza al niño, no se buscan los recursos ni los ajustes razonables.
Informante
Mónica Estacio, madre de Isaac con trisomía 21, discapacidad visual y auditiva
Concepción
Metodología universal de aprendizaje
Aportes
Actualmente no existe una escuela para todos, lo que existe es un sistema que no escucha que no ve, porque está anclado en el modelo de déficit, padres que no aceptan la diversidad que hay en las aulas Se requiere cumplir las leyes, pensar que el derecho individual prevalece por encima de la familia, implicar todas las entidades y transformación a largo plazo.

Fuente: Elaboración Propia (2021). Apoyado en documentos fuentes de consulta.

La revisión realizada evidencia que si bien hay avances y logros; también muchas dificultades y trabajo pendiente, lo que implica la colaboración de todos, donde se considera la educación inclusiva y especial como posturas conciliables y no incompatibles, se identifique los retos y barreras para plantear un escenario progresivo, que asegure una dotación de recursos suficientes y que solucione obstáculos.

Al respecto McCartney y Morton (2003) citados en Barrero y Rosero (2018) plantean que las percepciones de los educadores acerca de la diversidad van a tomarse siempre desde un lugar negativo porque continúan asumiéndolo en el plano del déficit o la limitación.

Por su parte, San Martín (2012) identifican como dificultades para llevar a cabo la tarea de atender la diversidad: falta de formación profesional y de tiempo, elevado número de alumnos por aula y desfase en el

desarrollo de las habilidades de los estudiantes que presentan discapacidad intelectual en relación a la clase.

Matriz 2

Revisión de investigación acerca de la inclusión

Nombre, Año, País, Tema
Paola Mora, 2019, Bogotá, Colombia. Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas
Método
Cualitativo. Enfoque hermenéutico interpretativo. Colegio Rural Paquilla. Cuatro instrumentos: Encuesta a 40 docentes; entrevista semiestructurada a 4 docentes; observación a 5 clases y grupos focales por áreas a 20 niños con discapacidad.
Conclusión
Emergen cuatro categorías de actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual: paternalismo, de consideración, sobreprotección y de rechazo; falta de formación de maestro frente a la educación inclusiva; en las prácticas pedagógicas hay integración social no inclusión. 49% de los docentes consideran que la atención a las necesidades de los estudiantes es adecuada.
Nombre, Año, País, Tema
Sukja Lee, 2018. Quito, Ecuador. Diseño de un programa de formación docente para la atención de las Necesidades Educativas Especiales.
Método
Proyecto factible, diseño de campo. Unidad Educativa Especializada Nuestra Señora de las Mercedes, 21 profesores, 41 estudiantes con discapacidad intelectual y 13 con discapacidad educativa. Encuesta, cuestionarios, observación en el aula.
Conclusión
Escases de profesionales calificados en el ámbito de la educación especial inclusiva. En el 62% de los docentes existe la creencia que los niños con necesidades educativas especiales jamás podrán integrarse a la sociedad. El currículo debe basarse en la educación individualizada y el trabajo en equipo. Es necesario de hacer contacto con el personal estatal encargado de la ayuda a la comunidad. Así como un modelo de formación docente basado en el constructivismo.
Nombre, Año, País, Tema
Paula Muñoz, Héctor Velásquez y Wilson Asprille, 2018. Medellín, Colombia. Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad.
Método
Cualitativo. 30 institucionales educativas oficiales de 3 municipios de Antioquía. Encuesta, escala de actitudes de los profesores, entrevista a profundidad, observación participante, análisis documental.
Conclusión
Necesidad de capacitación de los docentes, más herramientas pedagógicas para atender a la diversidad presente en las aulas, acompañamiento permanente, actitud de indecisión por parte de los docentes con relación a la educación en y para la diversidad, a pesar que comprenden la diversidad no se sienten totalmente cómodos atendiendo a niños con necesidades educativas especiales. Se requiere la implementación real de las políticas públicas de inclusión.
Nombre, Año, País, Tema
Reyna Campa, 2017. Hermosillo, México. Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuesta de mejora en la educación primaria del estado de Sonora.
Método
Metodología mixta: método de estudio de caso, descriptivo-correlacional. Entrevista y grupo focal. 485 participantes de los cuales 42% padres de familias y 58% profesores de escuelas primarias. Programa estadístico SPSS versión 21, programa EQS versión 6.1 y análisis cualitativo con programa Atlas ti. Análisis del discurso.
Conclusión
La inclusión favorece el desarrollo intelectual y social de los estudiantes, la concepción de inclusión educativa para los profesores implica cambios de enfoque, estructuras y derecho a la educación para la diversidad. Para los estudiantes asocian inclusión a discapacidad a necesidades educativas especiales. Necesidad de capacitación de los docentes, especialmente en el rubro de estrategias de enseñanza- aprendizaje. Entre las dificultades de la inclusión la falta de tiempo extra y de recursos económicos, humanos y materiales. Involucra a los estudiantes para conocer su opinión y sugerencias respecto a la diversidad e inclusión.
Nombre, Año, País, Tema
Nuria Tregón, 2017. Nicaragua. Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado.
Método
Estudio de campo en cuatro etapas: búsqueda de necesidades, diseño, aplicación y evaluación del programa de formación docente en metodologías adaptadas a la educación de personas con discapacidad visual. 90 profesores de 37

centros educativos, dos personas con discapacidad en dos centros. Encuestas, entrevista, observación y cinco cuestionarios; de identificación de necesidades, de conocimientos básicos, de evaluación continua según los bloques de contenidos, de evaluación de conocimientos básicos sobre discapacidad visual y sobre satisfacción del programa. Análisis con el programa SPSS versión 21.

Conclusión

Relevante la formación del profesorado, necesidad de realizar investigación para comprender el desarrollo y evolución de los estudiantes con diversidad funcional. Los profesores co realizan adaptaciones curriculares, no tienen ni conocen recursos específicos para la atención educativa de este colectivo. Se diseñó un programa formativo para profesores y se aplicó en seis centros educativos de Nicaragua, se concluyó que los docentes adquirieron conocimientos clave. Igualmente, pudieron acceder a través de la plataforma virtual a materiales didácticos y para la evaluación que valoraron como muy positivos.

Nombre, Año, País, Tema

Dorys Sabando, 2016. Barcelona, España. Inclusión educativa y rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña

Método

Cuantitativo, descriptivo y correlacional. Cuestionario de modalidad on line. 1126 escuelas primarias públicas, 615 directores Programa estadístico SPSS versión 2.0

Conclusión

Sólo el 33,3% de las escuelas incorporan la inclusión como un aspecto a evaluar y utilizan instrumentos específicos para ello. El 24,4% de los centros educativos no considera la inclusión. El 91,8% consideran que las personas que participan en la inclusión son profesionales de la educación. Sólo el 17,2% de los centros educativos incorporan a los familiares, un 6% a los estudiantes, 8,3% a otros miembros de la comunidad y 3% a los voluntarios. Los aspectos considerados de mayor dificultad para la inclusión son los recursos humanos especializados y recursos humanos en general. En segundo lugar la formación docente, las características socioculturales de los estudiantes y el compromiso de la familia. La indefinición de políticas respecto a la progresiva reducción de escuelas especiales y la falta de concreción respecto a los recursos comprometidos para la inclusión ha conformado otro impedimento para la misma.

Nombre, año, país, tema

Nayibe Angulo, 2015, Bogotá, Colombia
Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas.

Método

Estudio cualitativo, descriptivo, encuesta, grupo focal, 16 docentes del Colegio Fernando Mazuera Villegas

Conclusión

Las representaciones más comunes de los docentes tienen que ver con su formación, 64,9% reconocen haber recibido una formación adecuada para la inclusión, sus principales sentimientos acerca de la inclusión (paternalismo, inseguridad, sobrecarga). El 50% manifiesta que la inclusión implica mayor cuidado del estudiante, doble planeación, conocimientos específicos. El 68% considera que estos estudiantes deben estar en aulas especializadas. Sólo el 37,5% cree que la comunidad educativa acepta la inclusión. Si bien los docentes se presentan con experiencia y creatividad, desconocen algunas didácticas actuales para el manejo de la diversidad. El 93% piensa que uno de los grandes problemas de la inclusión es la evaluación equitativa.

Fuente: Elaboración Propia. (2021). Apoyado en documentos fuentes de consulta.

Es evidente en las investigaciones analizadas que, si bien en los diferentes países de hacen esfuerzos de inclusión, los efectos favorables para los estudiantes incluidos y la actitud por lo generalmente favorable de los docentes, a pesar de sus debilidades en la formación relacionada con la temática; hay aún muchas dificultades que superar en cuanto a las familias, las escuelas por su insuficiente gestión y falta de recursos; así como la resistencia de la sociedad en general.

De acuerdo a Gómez (2012) siguen siendo poco los equipos directivos que luchan por realizar una adecuada gestión de la diversidad que atienda las diferencias del estudiantado, basada en una metodología por proyectos. Existe aún gran desconocimiento del término inclusión y diversidad, asumiéndola sólo como

discapacidad; de ahí que se necesitan buenas prácticas directivas para atender la diversidad en las escuelas inclusivas.

Conclusiones

Al profundizar en el conocimiento de la inclusión educativa emergió como concepto polisémico, caracterizado por su complejidad, mostrados a través de significados y sentidos construidos socialmente por los informantes: docentes, pero que al mismo tiempo son seres humanos interrelacionados con su entorno académico, familiar, laboral y social.

A efecto se plantea la **reconceptualización de la inclusión educativa** se parte del planteamiento de Arnaiz (2002) en cuanto a que se centra en la resolución de problemas en colaboración, se basa en principios de equidad, cooperación y solidaridad; la inserción es total e incondicional; se centra en el aula, concebida como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde todos los estudiantes pueden aprender cada uno según su estilo. Desde este punto de vista, es una noción asumida de diferentes formas, por diferentes autores y países, tal como se evidencia en la figura 1, más adelante.

No obstante, el elemento común es la atención a la diversidad y dignidad humana con igualdad y justicia. Es entonces un proceso y producto de una circularidad en espiral, orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación, según la UNESCO (2020). Desde este punto de vista, la diversidad es un hecho natural, complejo y múltiple, por ende, es una fuente de enriquecimiento de la educación.

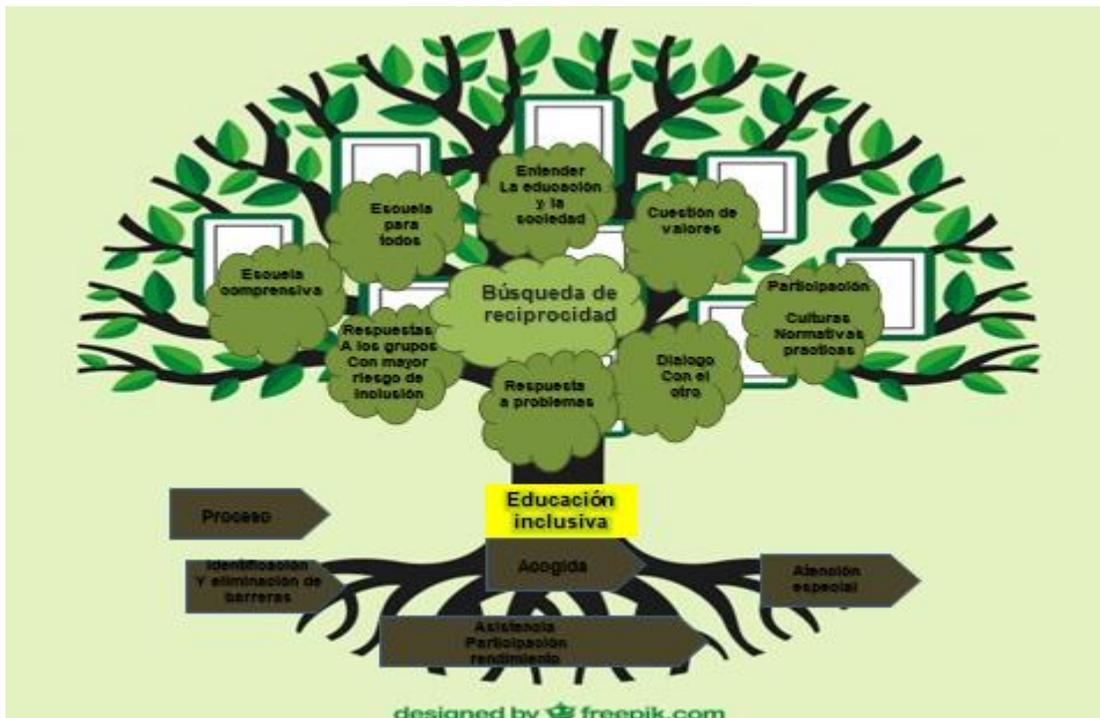


Figura 1. Educación Inclusiva
Fuente: Elaboración Propia

Este planteamiento requiere la sensibilización de la sociedad porque desde esta perspectiva se va a lo amplio del colectivo lo que garantiza que la acción no se quede sólo a nivel de la escuela; por otro lado a lo profundo al buscar una revolución de la mente, a una transformación del pensamiento, en búsqueda de la promoción de una cultura de inclusión en todos los estamentos y niveles societales.

Es un proyecto cultural-educativo para humanizar la humanidad, garantizando los derechos humanos, que aspira provocar la comprensión de la diversidad y el valor de cada persona. Es una formación más allá de la escuela, pero que necesita de esta. Se promueve el cambio social desde el interior de las propias comunidades, fomentando la autorreflexión crítica acerca de los modelos de discursos de exclusión que se están transmitiendo, con el fin de desarrollar mediante la autonomía racional, la formación de los sujetos para la participación y transformación social.

Referencias

- Aramayo, M. (2013). La investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI. Caracas: Universidad Monte Ávila.
- Arenas, A. (2016). De la Integración a la Inclusión. Una escuela para todos. ARJE. Revista de Postgrado 10 (19), 241-249. Valencia, Venezuela: FACE-UC.

- Arnaiz, P. (2002). Educación inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe
- Ainscow, M. (2019). 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Sistemas educativos inclusivos y equitativos. Cali, Colombia
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020). Inclusión de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe. Documento en línea. Disponible en: <https://publications.iadb.org/>
- Banks, J (1993). Educación multicultural: desarrollo histórico, dimensiones y práctica. Publicado por primera vez el 1 de enero de 1993 Artículo de investigación <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>
- Barrero, A y Rosero, A. (2018). Estado de arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 12(I), 39-55. Cali, Colombia.
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. España: La Muralla.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. Educación XX (40), 43-68.
- Calero, G. (2015). Actuaciones Educativas de Éxitos en Comunidades de Aprendizaje: Metodología Docente, Rendimiento Académico, Creación de Sentido y Cultura Profesional (Tesis Doctoral). Valencia, España: Universidad de Valencia
- Campa, R. (2017). Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuesta de mejora en la Educación Primaria en el Estado de Sonora (Tesis doctoral). México: Universidad de Sonora.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad O Diversidad Funcional? Siglo Cero 46 (2), N 254. 79-97. España: Ediciones Universidad de Salamanca. DOI: <http://doc.doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Carías, M. (2017). Educación Especial en Venezuela Integración e Inclusión. Venezuela: OVE/CIM.
- Casillas, M. (1999). La Integración educativa en el estado de Jalisco. Revista de Educación / Nueva Época Núm. 11/ Octubre-Diciembre 1999.
- Cerrón, E. (2015). Educación Inclusiva. Una Mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre. Bogotá: Colombia: Universidad Libre.
- Clough, P. y Corbett, J. (2002) Rutas hacia la inclusión en "Teorías de la educación inclusiva: una guía para estudiantes", (Ch 1, pp. 1-35). Londres: SAGE.
- Conceptualización y Política de las Áreas de Atención y Programas de Apoyo del Ministerio de Educación (1996). Documento en línea. Disponible en: <http://www.pasoapaso.com.ve/>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial Extraordinario N 5.908. Caracas, Venezuela.
- Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad. (2006). Declaración de Salamanca. (1994). Marco de Acción de las Necesidades Educativas Especiales. España: UNESCO
- Convención de las Naciones Unidas de las personas con discapacidad (2006)
- Cortés, D y col. (2013). Los caminos de la inclusión desde una mirada constructivista. Bogotá, Colombia:

Universidad Pedagógica Nacional.

Declaración de Salamanca. (1994). España: UNESCO

Segunda Declaración de Madrid (2002). Proclama conclusiva del Congreso Europeo de Discapacidad. Documento en línea. Disponible en: <http://www.ub.edu/>

De Miguel, M. (1992). Minorías y educación intercultural. Bordón, 44 (1), 23-35. Documento en línea. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/>

Díaz J (2005). La Integración de las Personas con Discapacidad a la Educación Superior. Caso Guatemala. Recuperado www.iesalc.unesco.org.ve

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2020). Documento en línea. Disponible en: <https://www.rae.es/>

Dowshen, S. (2015). Niños con Necesidades Educativas. España: KidsHealth.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9-18. Disponible: <http://redalyc.uaemex/...>

Franco, C. (2003). Sociedad Inclusiva: Pensando en la inclusión de personas con discapacidad en la formación y en la vida. Ponencia presentada en: I Congreso internacional de Tecnología en Educación. Recife 09/2003.

Fiorin, I. (2018). El aprendizaje servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales. Documento en línea. Disponible en: revistes.ub.edu

Gadamer, H. (1998). Gadamer-El-giro-hermenéutico. Madrid: Cátedra. Disponible: www.fadu.edu.uy.

Galván, E. (2019). Diversidad e Inclusión. Documento en línea. Disponible en: <https://fundaciondecco.org>

Giné (1999). Inclusión y Sistema Educativo. III Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo. España: Universidad de Salamanca.

Gómez, I. (2012). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos (Tesis Doctoral). España: Universidad de Huelva.

González, O. (2013). Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. México: UNAM

Guajardo, E. (2018). La educación inclusiva, fase superior de la integración-inclusión educativa en educación especial. Teoría y crítica de la Psicología 11, 131-153. Disponible: <http://www.teocripsi.comm/ojs/>

...

Heredia (2005). La Persona con Discapacidad como Simplemente Otro. II Jornadas Universidad y Discapacidad. Universidad de Neuquén. Argentina.

Hernández, R y col. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Hurtado, L. y Toro, J. (2007) Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio. Caracas, Venezuela: Editorial El Nacional.

Inojosa, C. (2020). Crisis Educativa en Venezuela. Documento en línea. Disponible en: www.infobae.com

Jiménez, M. y Ortega, P. (2018). Referente sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas

- para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 18(34), 85-104.
- Kagan, R y Burton, I. (2004) *Exclusión, Discapacidad y Cambio Social*. Conferencia invitada presentada en la Universidad Nacional Pedagógica de México, Cuernavaca, y la Universidad Autónoma de México, Iztapalapa, marzo, 2004.
- Kathleen, K; Chambers, A y Flecher, T. (2013). *Educación Especial en los Estados Unidos de Norteamérica: Estatus, Beneficios y Retos para la Inclusión*. Documento en línea. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Kujawa, J. (2018). *Aspectos Demográficos en Discapacidad*. Documento en línea. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/294862>
- Lanz, R. (2001). *Organizaciones Transcomplejas*. Caracas: CONICIT
- Leal, N. (2005) *El Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducciones*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
- León, F. (2012). *Teoría del Conocimiento*. Valencia, Venezuela: UC
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial N 5.920. Extraordinario del 15 de agosto. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015). Gaceta Oficial N 39.570 del 09 de diciembre. Caracas, Venezuela.
- Lledó, A. (2010). *Evaluación de las Prácticas Educativas del profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Volumen 8, Número 5. Documento en línea. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice>
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin inclusiones*. Málaga: Aljibe
- Macotela, S. (1999). *Entrevista: La integración Educativa en México*. *Revista de Educación / Nueva Época* 11. Documento en línea. Disponible en: www.redalyc.org
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Ministerio de Educación. (1996). *Resolución 2005*. Caracas.
- MPPPE (2012). *Lineamientos para la reorganización de la Modalidad de Educación Especial*. Acarigua, Venezuela: Jornada Informativa a directivos de la Modalidad de Educación Especial.
- Monroy, E. (2013). *La Escuela inclusiva*. España: Universidad de Huelva. Documento en línea. Disponible en: <https://es2.slideshare.net/evamonroy395/escuela-inclusiva-20144755>
- Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Documento en línea. Disponible en: <https://diversidad.murciaeduca.es/>
- NCLB. (2007). *La ley que ningún niño se quede atrás* (en inglés: No Child Left Behind, NCLB) fue aprobada por el Congreso de los Estados Unidos.
- ONU. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: USA.

- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Disponible: <http://www.imserso.es/InterPresent2/...>
- Pérez, E. (2011). Educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como alternativa a la escuela tradicional. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINE, 2017). Documento en línea. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/>
- Rusque, A. (2010). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Caracas, Venezuela: Vadell hermanos
- Sabariego, M. (2002). La Educación Intercultural ante los Retos del Siglo XXI. Edit. Desclee de Brouwer. España.
- Samaniego, P. (2018). Estado del arte de los servicios de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad residentes en países miembros de RIINEE. Santiago; OREALC/UNESCO
- Sandín, M. (2003) Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana
- San Martín, C. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo 10(4), 165-183.
- Sayed, Y. (2002). Exclusión e inclusión en el sur con referencia a la educación: una revisión de la literatura. Instituto de estudios de desarrollo. Sussex: Reino Unido.
- Sciocioli, S. (2015). La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Segunda Declaración de Madrid. (2002). Las Personas Con Discapacidad Desean La Igualdad De Condición. España: UNESCO
- Tamayo, M. (2018). Programa de Integración Escolar (PIE) en Chile: Brechas y Desafíos para la Implementación de un Programa de Educación Inclusiva. Revista Española de Discapacidad, 6 (I): 161-179. Documento en línea. Disponible en: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- UBA. (2019). Manual de Elaboración de Trabajos de Grado y Tesis Doctoral, Turmero, Venezuela: DIEP
- UNESCO. (2018). Estado del arte de los servicios de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad residentes en países miembros de RIINEE. Santiago, Chile: RIINEE
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación para Todos. Ginebra
- UNESCO. (2013). Informe de Educación para Todos. París
- UNESCO (2000). Foro Consultorio Internacional sobre Educación Para Todos. París.
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanentes para todos. Documento en línea. Disponible en:

<https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Abrir el camino a la inclusión en la educación. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Hacia la inclusión educativa: estado, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de la UNESCO de Salamanca. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2020). Inclusión en la Educación. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNESCO (2019). Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/>

UNICEF (2020). Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad. Disponible: <http://www.unicef.org/>

Universidad Internacional de Valencia (2018). Perspectiva internacional de la educación inclusiva: la situación en los países de nuestro entorno. Documento en línea. Disponible en: <https://www.universidadviu.com/>

Valenzuela, B. (2017). La inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior Chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para acceso y permanencia (Tesis Doctoral). España: Universidad de Granada. Documento en línea. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/>

Viloria, M. (2016). La Integración Escolar del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el Municipio Caroní de Venezuela. Universidad de Girona. Documento en línea. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/394056/>

Verdugo M. (2004). Evaluación de Calidad de Vida en Empleo con Apoyo. España: Publicaciones Inico.

Síntesis Curricular de los Autores

noheliaalfonzo@hotmail.com, noheliay@gmail.com. Postdoctora en Investigación, Investigación Transcompleja, Estudios de la Paz y Cooperación. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Investigación Educativa, Magister en Derecho Laboral, Abogada, Docente Universitaria en las modalidades Presencial y On Line de la UBA y UNES. Tutora y Jurado de Trabajos de Grado de Pre y Postgrado. Investigadora PEII "B".

castejonnorma@gmail.com. Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Derecho Laboral. Abogada