

## FACTORES SOCIALES QUE IMPACTAN LA ENSEÑANZA INCLUSIVA

FACTORS THAT IMPACT THE INCLUSIVE EDUCATION

MARÍA IGNACIA GALARCE MUÑOZ\*

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la transición que ha tenido la educación en Chile desde la total exclusión de aquellos considerados distintos hasta la etapa actual del proceso educativo, conocida como inclusión escolar, con el propósito de identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades y, además, examinar las diversas visiones que existen respecto al concepto de *inclusión*. Para así, finalmente, dar a conocer algunos factores que favorecerían la inclusión educativa, tales como la cultura, las políticas y prácticas inclusivas dentro de los establecimientos educacionales y, de esta manera, pasar de un modelo altamente segregador a uno donde se valore y se reconozca la diversidad de los estudiantes dentro de las aulas.

**Palabras clave:** Educación, inclusión, integración escolar, diversidad escolar, necesidades educativas especiales.

### Abstract

This article aims at analyzing the transition that education has had in Chile from the total exclusion to the current stage of the process known as school inclusion, identifying both their strengths and weaknesses. Also, it examines the various views regarding the concept of inclusion in order to finally release those factors that would favor educational inclusion such as culture, policies, and inclusive practices, among others within educational institutions and, thus, to move from

\* Psicóloga. Candidata a Magíster en Psicología con especialidad Educativa. Diplomada en Habilidades Sociales e Inserción Laboral, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: migalarcem@gmail.com.

a highly segregation model to one where diversity of learners is recognized inside the classroom.

**Keywords:** Education, inclusion, school integration, school diversity, special educational needs.

## Introducción

**A**COGER A LA DIVERSIDAD de estudiantes que hoy en día conviven en los establecimientos educacionales se ha vuelto un gran desafío para el sistema escolar, dado que desde hace bastante tiempo se está promoviendo la idea de lograr una educación de calidad para todos. Así, encontramos que los tratados de derechos humanos promueven la educación como el derecho que garantiza el disfrute de las personas en igualdad de condiciones (Duc y Loren, 2010).

De esta manera, la educación ha sido una de las áreas en la que se ha dado mayor énfasis a la temática de la inclusión, ya que, además de ser considerada un área fundamental para el desarrollo humano, este ha sido un espacio donde históricamente todos aquellos niños considerados “diferentes” han sido víctimas de situaciones de exclusión y segregación (Poya, 2013; Serrano *et al.*, 2013).

Lo anterior es reafirmado por instituciones internacionales; por ejemplo, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (CEPAL - UNICEF, 2010), algunos elementos de la diversidad, como diferencias en el nivel socioeconómico, situación de discapacidad, afro-descendencia, diferencias de género y étnica, son factores que determinan el ingreso y la calidad de la educación. Estas organizaciones señalan que en América Latina hay un mayor número de personas que, por motivos relacionados directamente con su diversidad, no han asistido a instituciones educativas o han interrumpido sus estudios.

Con el pasar del tiempo, se ha tratado de mitigar la segregación y exclusión en el ámbito educativo, considerando que la participación en el proceso educativo es fundamental para el desarrollo de todas las personas. En el caso de aquellas personas que presenten alguna barrera para su aprendizaje, la participación en espacios educativos se vuelve

esencial. La razón es que esto crea una espiral ascendente de aprendizaje y desarrollo, motivando a los niños a desarrollar las habilidades requeridas, para lograr finalmente la inclusión social. Es por esta razón entonces que el ámbito escolar debe ser el punto de partida para generar una sociedad más propicia a la inclusión (Raghavendra, Olsson, Sampson, Mcinerney y Conell, 2012; Tocy *et al.*, 2016).

De esta manera, la aceptación de la diversidad es altamente beneficiosa para todos los estudiantes y va en concordancia con el enfoque constructivista del aprendizaje que plantea Vigotsky (1997), donde “se aprende con otros y de otros”, porque cuando se reconoce que existe la diversidad en la sala de clases, se rescatan y valorizan las características individuales de cada persona, permitiendo que se manifiesten y enriquezcan. De esta forma, se contribuye la construcción de aprendizajes que permitan establecer una relación entre las personas y el conocimiento (Vygotsky, 1997).

En este contexto nace el modelo de educación inclusiva, el cual constituye un enfoque basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (Parra, 2010).

### **Transición desde la exclusión hacia la inclusión educativa**

El camino para llegar a la mirada conceptual que existe hoy en día respecto a la educación con una mirada inclusiva, basada en la diversidad, no ha sido fácil; es así que el enfoque conceptual de la educación ha evolucionado y se ha transformado en distintas épocas. Así, encontramos que, en un primer momento, existía una completa exclusión de aquellos grupos minoritarios (grupos culturales, mujeres, personas con discapacidad, entre otros). Posteriormente, en un segundo momento, prosiguió la etapa de segregación, periodo en el cual se entiende que hubo posibilidad de escolarización para algunos de estos grupos. Luego, en un tercer momento, se manejaron los conceptos de educación integrada y, en un último momento, las ideas de educación inclusiva basada en la diversidad (Parra, 2009; Ossa, Castro, Castañeda y Castro, 2014; Peñuela, Montoya y Fernández, 2013).

Uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en este proceso de transición fue el *Informe Warnock* de 1978. Este informe contenía las propuestas para la integración escolar y social y, además, proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías hasta ese momento vigente y, también, promovía el concepto de necesidades educativas especiales (Warnock, 1978).

La idea de lograr una educación inclusiva comienza a gestarse desde la Conferencia Mundial sobre “Educación para todos” de Jomtien en 1990 (Mena, Lissy, Alcalá y Milicic, 2012); en dicha conferencia comienza a aparecer el concepto de *educación inclusiva*, el cual con el paso del tiempo ha ido en evolución positiva, transitando desde la integración, relacionada con reformas adicionales, para insertar a estudiantes considerados especiales en el sistema escolar, hasta la actualidad, donde se espera que desde una mirada inclusiva el sistema escolar sea el que se reestructure para responder a la diversidad de todos los alumnos (Poyá, 2013).

Posteriormente con la *Declaración de Salamanca* se reafirma esta mirada, puesto que en ella se proclamó que “todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños”. Desde este punto, se emprendió un movimiento social que se fundamenta en los derechos humanos, donde el principio básico era la justicia, la equidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994).

Siguiendo el ejemplo de otros países y convenciones internacionales, en Chile se han generado iniciativas que propenden a la inclusión de los alumnos en el sistema regular. Un primer paso en este proceso de transición se centra solo en aquellos alumnos con una discapacidad física o sensorial, ya que tradicionalmente estos niños se educaban en escuelas especiales, cuestión que los excluía al no tener la oportunidad de participar en algo tan significativo como la experiencia educativa; no obstante, con la promulgación del Decreto 490, se establecen por primera vez normas técnicas y administrativas para integrar alumnos con discapacidad física y sensorial en establecimientos comunes (Bermeosolo, 2014; Figueroa, Soto y Sciolla, 2016; Thomas, 2013; Ministerio de Educación Pública, 1990).

Un segundo paso continúa con la formalización de la Política de Nacional de Educación Especial, cuya orientación educativa se complementa con el Decreto 170, para regular el proceso de evaluación que controla el proceso de evaluación diagnóstica, el perfil de profesionales competentes y la subvención a percibir según tipo necesidad educativa especial (Ministerio de Educación, 2009).

Finalmente, el proceso culmina con la puesta en marcha del Decreto 83, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (desde ahora NEE) de Educación Parvularia y Educación Básica (Ministerio de Educación, 2015). Debemos considerar que estas fases no son periodos que se han ido sucediendo uno tras otro, en el sentido de pensar que nos encontramos actualmente en el momento de la educación inclusiva y, por lo tanto, quedan totalmente culminadas las etapas anteriores. Si bien en la actualidad todas las políticas apuntan a un modelo de educación inclusiva, en la práctica existen condiciones más cercanas al modelo de integración escolar (Ainscow, 2012). Lo que se conoce como integración escolar consiste en educar a niños y niñas, jóvenes y adultos que presenten algún tipo de barrera para su aprendizaje, estando, durante parte o la totalidad del tiempo, insertos en establecimientos de educación común. Esto sin hacer cambios sustanciales en la estructura y funcionamiento de las escuelas (García, García, Biencinto y González, 2009). Considerando lo anterior, se observa claramente que el concepto de integración escolar pretende que los alumnos se adapten a una estructura escolar pre-establecida. En cambio, lo que se busca lograr con lo que se conoce como *inclusión educativa* es que los establecimientos tengan todos los recursos necesarios para que la totalidad de los alumnos pueda acceder a una educación de calidad, con un enfoque orientado a responder a la diversidad y a la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades.

El proceso de integración se ha reducido por lo general a una participación en lo social, parcialmente en lo académico, sin que se haya logrado un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de la comunidad, para avanzar hacia una educación que otorgue una respuesta cabal a la diversidad (Bermesolo, 2014). Es debido a lo anterior que aún no han logrado los cambios necesarios para

conseguir el objetivo de la inclusión educativa (Blanco, 2006, Darretxe, Goikoetxea y Fernández, 2013; García y Aldana, 2010; Loaiza, 2011; Ossa, Castro, Castañeda y Castro, 2014).

Dicho objetivo se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho de todos y la consideración de la diversidad como un valor educativo primordial para la transformación de los establecimientos (Arnaiz, 2003). La inclusión educativa se constituye en una innovadora e inexcusable visión de la educación basada en la diversidad, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce a todos los niños, como sujetos plenos de derechos (Casanova, 2011).

En tanto, la UNESCO entiende la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje y las actividades culturales y comunitarias, para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005). Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (Valenzuela, Guillen y Campa, 2014).

Podemos establecer algunas de las diferencias entre integración e inclusión, como bien señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002):

**Tabla 1.** Cuadro comparativo entre integración e inclusión.

<b>Integración</b>	<b>Inclusión</b>
Centrada en alumnos considerados con NEE.	Dirigida a la educación en general (todos los alumnos).
Basada en el déficit de los alumnos.	Valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad.
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicional.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Los alumnos con NEE se deben adaptar al contexto educativo.	Contexto educativo preparado para atender a la diversidad.

Fuente: Elaboración propia.

## Factores que favorecen la enseñanza inclusiva

Para evidenciar aquellos aspectos que favorecerán la enseñanza inclusiva, se deben poner de manifiesto las diversas visiones que hay respecto a esta temática. Existen aquellas concepciones de inclusión que se centran en aspectos organizativos y de mejora escolar (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010; Parrilla, 2009; Parrilla y Moriña 2004), otras centradas en el currículum, y su carácter flexible, para así favorecer procesos educativos diversificados, resaltando el hecho de que la inclusión supone para los alumnos y la escuela el crear contextos y procesos de aprendizaje comunes (no solo físicamente), guiados por un único currículum común también a todos. Esta concepción de la inclusión está estrechamente vinculada a la de integración, hasta tal punto que podríamos decir que construyen su discurso desde los errores atribuidos a esta (Ainscow, Booth y Dyson. 2006; Arnáiz 2003; Arnáiz, Castro y Martínez, 2008; Arnáiz y De Haro, 2006; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Echeíta y Sandoval, 2007; Duc y Loren, 2010; Martínez *et al.*, 2010 y Parrilla y Moriña 2004).

Otro importante número de autores resalta la idea de la inclusión como compromiso con todos los estudiantes; como un proceso de respuesta a la diversidad, que reconoce el valor de todas las personas y que valora positivamente la diferencia (Ainscow, 2012; Mas y Olmos, 2012; Ríos-Rojas, 2011; Susinos, 2009; Torres, 2010; y UNESCO, 2010).

Por último, parece haber acuerdo en considerar que una de las características básicas de la educación inclusiva es que la misma es parte de una preocupación más amplia por crear una sociedad inclusiva (Gallego, 2002; Laluevein, 2010; López, 2012; Parrilla y Moriña, 2004; Susinos y Parrilla, 2009), basada en los valores de justicia social, equidad y participación democrática.

De todo lo anterior se desprende que el ideal de la inclusión no busca solo que el estudiante esté dentro de un sistema regular de educación, sino que el niño se desarrolle de manera integral, con todos los niños; que sea aceptado por sus compañeros, con el apoyo de sus docentes, el respaldo del centro educativo y con la cooperación de los padres de familia. Estos agentes serán los encargados de otorgarle ex-

perencias ricas de aprendizaje y vivencias, de modo que el niño se desarrolle plena y adecuadamente para preparar su camino futuro, hacia la tan esperada inclusión social (Calderón, 2014).

Dicha búsqueda hacia el logro total de la inclusión educativa no ha sido fácil; no obstante, algunas investigaciones realizadas indican que existirían algunos pilares fundamentales que favorecerían la inclusión educativa, los cuales se refieren a la cultura, políticas, prácticas a nivel escolar, entre otros (Booth y Ainscow, 2012).

Entenderemos por cultura inclusiva:

La creación de una comunidad escolar segura, acogedora, y al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad escolar (...) Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela (Booth y Ainscow, 2012, p. 18).

A partir de este factor, se entiende entonces que el proceso de inclusión educativa debe ser un proceso integral, donde no solamente se involucren a los actores del establecimiento como tales sino también a la comunidad en general, para generar espacios que favorezcan la inclusión (Ossa, Castro, Castañeda y Castro, 2014).

Por otra parte, el término políticas inclusivas hace referencia a todas aquellas acciones que van en apoyo de las oportunidades de acceso, permanencia y egreso educativo en condiciones de igualdad a todos los alumnos, acciones que permitan dar respuesta a la diversidad y que estén en plena concordancia con el desarrollo de los alumnos y no desde la perspectiva de la escuela o las estructuras administrativas (Poyá, 2013; Booth y Ainscow, 2012). El factor de políticas inclusivas indica que todo contexto educativo que se considere inclusivo debe hacer lo necesario para dar respuesta a la particularidad de cada alumno para que este se desarrolle de manera satisfactoria.

Así, se debe otorgar la posibilidad de una educación desde la mirada de la equidad, comprendida en tres niveles: que todos los estudiantes alcancen el nivel considerado básico, que los resultados escolares no estén sistemáticamente asociados a las condiciones de origen de los estudiantes, y que las desigualdades de resultados finales entre quie-



nes acumulan más y menos capital educativo no sean extremadamente amplias (UNICEF, 2004).

Se menciona además un tercer factor que favorecería el logro de la inclusión educativa, este se refiere a que todos los alumnos tengan la posibilidad de participar, tanto de actividades escolares como extraescolares, considerando sus propias experiencias y conocimientos, asegurando un aprendizaje activo de todos (Booth y Ainscow, 2012). Este factor apunta a asegurar el aprendizaje para todos los estudiantes, considerando siempre sus particularidades y experiencias personales. Por lo tanto, dicho factor puede tornarse como una oportunidad única, en tanto el establecimiento genere los espacios de participación para que los alumnos puedan desarrollar aspectos como la resiliencia, autoestima, el auto-concepto, entre otras, que repercutirán en un mayor grado de autoeficacia y mejora considerable de su calidad de vida (Steptoe, Deaton y Stone, 2015).

Otro de los elementos que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, entendida como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar hacia la diversidad de sus estudiantes. La disposición del docente tiene repercusiones en la inclusión, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado. Dicha actitud estaría mediada por aspectos como la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y los recursos de apoyo para la formación docente y capacitación (Fernández, 2013; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013; Tenorio, 2011).

De esta manera, se indica que, para contar con una aula inclusiva, se requiere que los docentes tengan una capacitación previa y un desarrollo profesional continuo, el cual demanda un tiempo adicional de planificación y que precisa además un fuerte apoyo de recursos adicionales, de directivos y todos los estamentos implicados en el proceso de aprendizaje (Blecker y Boakes, 2010; Horne y Timon, 2009).

Al referirse a la capacitación docente, existirían ciertas competencias básicas para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje coo-

perativo y entre pares, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar (Fernández, 2013).

Dentro de los estudios realizados en esta temática, se destaca la importancia de generar espacios de diálogo en los establecimientos, para así favorecer el desarrollo inclusivo de los mismos (Figueroa, Soto y Sciolla, 2016). Además, resulta relevante el clima de cooperación que permita que la escuela sea parte de un entorno social también inclusivo. Se hace necesario considerar, en este sentido, fomentar la educación emocional en los distintos estamentos de los establecimientos y la respuesta escolar, además del carácter interactivo del aprendizaje (Valcarce, 2011).

En este sentido, la familia y la comunidad en la que se desenvuelva el alumno cumple también un rol fundamental a la hora de hablar de una escuela inclusiva, ya que ambos agentes buscan un objetivo común, el cual se basa en una educación de calidad e inclusiva. Por lo tanto, se hace necesario involucrar tanto a las familias como a otros agentes comunitarios, por un lado, para garantizar el éxito educativo (Verdugo y Rodríguez, 2009) y, por otro, para mejorar aspectos relevantes del funcionamiento de la persona, como son la autodeterminación (Arellano y Peralta, 2015), la calidad de vida individual (Verdugo y Rodríguez, 2011) y la calidad de vida familiar (Fernández, Montero, Martínez, Orcasitas y Villaescusa, 2015).

Bajo esta mirada existirían entonces aspectos claves para fomentar la participación de la familia en el proceso educativo como: colaboración, compromiso y responsabilidad en el proceso de formación de habilidades y conocimientos específicos en los estudiantes. Se considera que todos los agentes aportan en el proceso (“todos somos expertos”) y todos tienen experiencias que pueden compartir para generar empatía, conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias; se trata de crear redes de colaboración dentro y fuera de la escuela como apoyo a la familia (Calvo, Verdugo y Amor 2016).

## Conclusiones

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede concluir que la sociedad ha tenido grandes avances en cuanto a la temática de la diversidad, pero estos han sido solo a nivel conceptual, ya que aún quedan muchas tareas pendientes en la práctica. Una de ellas se refiere a que no solo se debe otorgar las posibilidades de acceso a la educación, sino también velar porque el alumno logre mantenerse dentro del sistema escolar, evitando así la deserción y, de esta manera, la escuela se haga cargo del papel formativo que posee.

Lamentablemente, los avances en la cobertura no han sido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación, especialmente la que se ofrece a los estudiantes de contextos más desfavorecidos. El mayor acceso educativo de parte de estos últimos no ha supuesto necesariamente un mayor acceso al conocimiento, que les permita participar en igualdad de condiciones en la actual sociedad del conocimiento, accediendo al mundo laboral y actuando como ciudadanos de pleno derecho.

Las escuelas, entonces, deben ser llamadas a ser un puente para la futura inclusión social de los estudiantes y, en esa medida, deben generar espacios de participación, que les permitan un desarrollo integral, donde estos tengan opciones de explorar sus habilidades sociales, intereses y talentos personales; esto no solo dentro del sistema educativo, sino que también se deben abrir espacios de participación con la comunidad, para finalmente optar a una mejora en su calidad de vida. A fin de que esto suceda, no solo se debe incluir a los actores del establecimiento propiamente tales, sino a todos los entes de la comunidad, ya que existe como base un proceso de cambio cultural y valórico.

## Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York, EEUU: Routledge.

- Arellano, A. y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero*, 46(3), 255-275.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 107-120.
- Arnáiz, P.; Castro, M. y Martínez, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria educación y diversidad. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 35-39.
- Avramidis, E.; Bayliss, P. y Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Bermesolo, J. (2014). Educación e inclusión: el aporte del profesional de la salud. *Revista Médica de Clínica Las Condes*, 25(2), 363-371. doi: 10.1016/S0716-8640(14)70048-3
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blecker, N. y Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 435-447. doi: 10.1080/13603110802504937
- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: CSIE-FCF.
- Calderón, M. (2014). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 41(40), 43-58.
- Calvo, M. I.; Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. doi: 10.4067/S0718-73782016000100006
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Barcelona, España: Wolters Kluwers.
- CEPAL - UNICEF (2010). Pobreza infantil en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.unicef.org/lac/Libro-pobreza-infantil-America-Lati-na-2010%281%29.pdf>

- Darretxe, L.; Goikoetxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del país vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n2/a05v13n2>
- Duc, C. y Loren, G. C. (2010). Flexibilización del currículum para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187-210. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Echeíta, G. y Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Perspectiva CEP*, 14, 7-16.
- Fernández, A.; Montero, D.; Martínez, N.; Orcasitas, J. y Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 7-29. doi: 10.14201/scero2015462729
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Figuerola, I.; Soto, J. y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa, en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-13.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Gallego\\_Vega/publication/39155805\\_El\\_apoyo\\_entre\\_profesores\\_como\\_actividad\\_educativa\\_inclusiva/links/551981650cf26cbb81a237e1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gallego_Vega/publication/39155805_El_apoyo_entre_profesores_como_actividad_educativa_inclusiva/links/551981650cf26cbb81a237e1.pdf)
- García, L. y Aldana, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, 19(1), 116-125.
- García, M.; García, D.; Biencito, Ch.; Gonzáles, C. (2009) De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogía*, 26(79), 108-123.
- Granada, M.; Pomés, M. P.; Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo* (Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural), 25, 51-59. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Horne, P. E. y Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. doi: 10.1080/13603110701433964

- Laluvein, J. (2010). School inclusion and 'community of practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.
- Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: El telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 1-13.
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-188. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229/223>
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- Mena, I., Lissy, M. R., Alcalá, L. y Milicic, N. (2012). *Educación y diversidad aportes desde la psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Ministerio de Educación Pública (1990). Decreto 490. Establece normas para integrar a alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Publicado en *Biblioteca del Congreso Nacional*, del 3 de abril. Chile.
- Ministerio de Educación (2009). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. Publicado en *Biblioteca del Congreso Nacional*, del 14 de mayo. Chile.
- Ministerio de Educación (2015). Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Publicado en *Biblioteca del Congreso Nacional*, del 30 de enero. Chile.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Ossa, C.; Castro, F.; Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Parra, M. L. (2009). Inclusión escolar en secundaria. *Psicología y Educación*, 11(2), 191-205. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80212414011.pdf>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

- Parrilla, A. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Peñuela, M. A.; Montoya, H. D. y Fernández, A. (2013). Por una escuela inclusiva: Reconocimiento de la diversidad escolar. *Revista Ocupación Humana*, 13(2), 24-39. Recuperado de: <https://www.revistaocupacionhumana.org/index.php/roh/article/view/56/38>
- Poyá, A. (2013). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209/203>
- Raghavendra, P.; Olsson, C.; Sampson, J.; Mcinerney, R. y Conell, T. (2012). School participation and social networks of children with complex communication needs, physical disabilities, and typically developing peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 33-43.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenship: Inmigrant youth's (re) vision of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81(1), 64-94. doi: 10.17763/haer.81.1.6j488401h4540454
- Serrano, C. P.; Ramírez, C.; Abril Miranda, J. P.; Ramón Camargo, L. V.; Guerra, L. Y. y Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales de las personas con discapacidad física. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 45(1), 41-51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3438/343833959006.pdf>
- Stephoe, A.; Deaton, A. y Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *Lancet*, 385, 640-648. doi: 10.1016/s0140-6736(13)61489-0
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 157-171.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. doi: 10.4067/S0718-07052011000200015
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.
- Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades



- educativas especiales: hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*. *Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- Tosy, I.; Peláez, P.; D'Orazio, L.; Larrañaga, M.; Saavedra, E. y Baeza, E. (2016). Educación inclusiva y vida independiente. *Universitas*, 24, 134-164. Recuperado de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/UNIV/article/view/3178/1836>
- UNESCO (2010). *Quality education for an inclusive, innovative and sustainable knowledge society: the Regional Bureau's education support strategy, 2010-2013*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001879/187946e.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- UNICEF (2004). *Equidad educativa en Chile: Un debate abierto (2)*. Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia. Chile. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/wp\\_educacion\\_2.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/wp_educacion_2.pdf)
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131. Recuperado de: [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6228/pg\\_121-134\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6228/pg_121-134_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valenzuela, B. A.; Campa, R., y Guillén, M. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Verdugo, M. y Rodríguez, A. (2009). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086.
- Verdugo, M. y Rodríguez, A. (2011). *Guía F. Guía de intervención y apoyo a las familias de personas con discapacidad*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.
- Vygotsky, L. S. (1997). Fundamentos de defectología. En L. S. Vygotsky (Ed.), *Obras completas* (vol. 5) Madrid: Visor.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 45-73.

Recibido: 17.10.16. Aceptado: 25.09.17