



USO DE ESTRATEGIAS INCLUSIVAS Y ACTITUD DOCENTE ANTE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA REGULAR

Nabil Itzel Beaven Ciapara
Universidad de Sonora

Blanca Aurelia Valenzuela
Universidad de Sonora

Reyna de los Ángeles Campa Álvarez
Universidad de Sonora

Área temática: Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Educación y estrategias de inclusión a grupos sociales minoritarios y vulnerables.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

El presente parte del objetivo de identificar las actitudes hacia la inclusión educativa, el uso de estrategias inclusivas en el aula, y el análisis de la correlación entre dichas variables en docentes de escuelas públicas de educación básica ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. Cuenta con un foque de corte cuantitativo, tipo descriptivo donde se aplicó un cuestionario a lápiz a papel que mide las variables mencionadas, la muestra total fue de 127 docentes de escuelas primarias y secundarias de Hermosillo, Sonora. Los resultados muestran que los docentes tienen actitudes indecisas ante la inclusión de alumnos con necesidades especiales en el aula regular debido a la escasa preparación y apoyo institucional percibido. Así mismo se hace uso de estrategias de inclusión de manera frecuente, especialmente de reflexión a la diversidad. Ambas variables se correlacionan significativamente, especialmente el componente conductual y el uso de estrategias. Se concluye la relevancia de indagar desde un enfoque cualitativo con fin de conocer mejor los factores que influyen en el éxito de la inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa, necesidades educativas especiales, actitud, estrategias inclusivas.

Introducción

Actualmente, la sociedad es una era de cambios donde diversas instituciones que demandan estabilidad y orden social han sido reestructuradas, entre ellas el Sistema Educativo. Dicho sistema es un reflejo del mundo social, es un derecho que conlleva la iniciativa de educación para todos, siendo el pilar de la calidad educativa, de vida y formación de sociedades justas y solidarias (Novo-Cortis, et al., 2011).

En este sentido, la educación tiene la responsabilidad de proveer a sus alumnos de habilidades, estrategias y conocimientos para el desarrollo óptimo tomando en cuenta las condiciones específicas de cada alumno (Campa, et al., 2017). Siendo necesario realizar cambios en perfiles docentes, planes de estudios, estructuras y funcionamiento con fin de mitigar barreras existentes para cumplir dicho propósito, pues su proceso no puede ni debe ser excluyente (Carro-Olvera et al., 2014; Morga, 2016)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) enmarca que la educación brinda paz, combate pobreza y fortalece el desarrollo sustentable, por lo que es un derecho humano para toda la población. Sin embargo, en la actualidad millones de personas de todas las edades han sido privados del derecho a la educación, sea por factores económicos, sociales y/o culturales, demostrando así el incumplimiento de la implementación y aplicación de dicho derecho.

Por ejemplo, en la República Mexicana, la UNESCO (2016) señala a poblaciones en situación de pobreza, marginación, migrantes, indígenas y discapacitados son propensas a sufrir el rechazo educativo. Implicando también factores del Sistema Educativo, como distribución inequitativa de recursos, falta de cobertura y el papel que desempeña el personal académico, pues muestra competencias insuficientes para generar permanencia y educación de calidad hacia la diversidad (UNESCO, 2016)

Corroborando lo anterior, existen cifras dentro de la república que indican 4.1 millones niños en situación de exclusión educativa en estudios básicos, con un riesgo de abandono aproximado a 640 mil niños (UNICEF, 2016).

En consecuencia, el INEE (2018) señala que las estadísticas de asistencia en educación básica aumentaron, pero las acciones y medidas realizadas para erradicar la exclusión son insuficientes, pues *<<las opciones educativas disponibles para los grupos más vulnerables muestran las mayores carencias en cuanto a materiales y métodos educativos con los que cuentan, organización escolar, infraestructura educativa e idoneidad de docentes y directivos>>* haciendo hincapié en la actitud y formación docente como factor clave para el éxito de la inclusión educativa.

Como se mencionó anteriormente, la inclusión toma en cuenta a poblaciones vulnerables, entre los que se encuentran las personas con necesidades especiales que históricamente han sido restringidas al hogar, oh a instituciones dedicadas únicamente a atender estas condiciones, a lo que Crosso (2010) refiere representar una renuncia de escuelas regulares a educar estudiantes diferentes, condicionando el rezago social.

De este modo, cabe resaltar el papel del docente en la inclusión, pues son actores y promotores de la construcción social inclusiva (Casanova, 2011), donde diversos autores (por ejemplo, Solórzano, 2013;

Chiner, 2011; Díaz y Franco, 2008; Sales, et al., 2001) concuerdan la relevancia de la actitud docente, pues es necesaria actitud positiva para enfrentar los retos de la diversidad.

Con base a lo anterior, es evidente que la inclusión sigue siendo un desafío para el sistema educativo, perjudicando desde niños hasta adolescentes, siendo preocupante, pues Guillén (2011) y Campa (2013) sostienen que la carencia educativa se asocia con futuros inciertos, pocas posibilidades empleo y recursos de bienestar social limitados para vivir plena y dignamente.

Objetivo general

Identificar las actitudes hacia la inclusión educativa y uso de estrategias inclusivas en el aula, así como analizar la correlación entre dichas variables en docentes de escuelas públicas de educación básica en Hermosillo, Sonora.

Específicos:

1. Identificar las actitudes del docente hacia los alumnos con necesidades educativas especiales
2. Identificar que estrategias de inclusión son utilizadas en el aula
3. Establecer vínculo entre actitudes y uso de estrategias de inclusión educativa

Desarrollo

Gran parte de la historia educativa en Norteamérica existió la idea de que los niños estigmatizados como “diferentes” debían recibir la educación obligatoria en centros educativos distintos, sin embargo, al paso de los años varios profesionales educativos argumentaron que todos los alumnos eran distintos debido a que aprendían de modos diferentes, en diferentes ritmos, con diferentes estilos, así como tener capacidades cognitivas, emocionales y físicas distintas (Ferguson y Jeanchild, 1999).

Ante esto se inició la integración en aulas regulares a alumnos requieren de necesidades educativas especiales con fin de insertarlos a la sociedad y educación (Ferguson y Jeanchild, 1999). Sin embargo, solo respondía demandas de necesidades educativas de individuos que padecían algún discapacidad o trastorno del lenguaje, encima que el individuo debía ser el que se adaptará a la institución.

Se realizaba una lucha individual a la exclusión por lograr integrarse al sistema educativo y a la sociedad, ante esto más de 300 participantes representando 92 gobiernos internacionales se reunieron en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en España en 1994, con la final de promover el objetivo de la educación para todos (UNESCO y MEC, 1994). Se establecieron bases políticas para favorecer y crear un cambio en la perspectiva de la educación especial, entre las más representativas la ampliación de alumnos que deben ser considerados para la integración, adicionando a todos aquellos que se encuentren en riesgo de exclusión o en vulnerabilidad (UNESCO Y MEC, 1994; Echeita y Sandoval, 2002; Infante, 2010).

Por lo que se transforma al término a inclusión, significando un cambio semántico y de enfoque educativo entorno a la importancia de la diversidad como elemento para el proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo humano (Gento, 2008). De esto modo la SEP (2012) en el Glosario de Términos sobre Discapacidad, describe la educación inclusiva como:

«La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las culturas y las prácticas (p.13) »

Este fenómeno conforma una línea de investigación interesante en la actualidad, pues en la última década ha experimentado un gran aumento de investigaciones, debido a la interrogante de cómo cubrir efectivamente necesidades especiales de los alumnos. De este modo, varios investigadores han considerado el profesorado como pieza clave para enfrentar la inclusión y satisfacer las necesidades del alumnado en la enseñanza; Buenestado (2015) sostiene la existencia de evidencia de que las actitudes de los profesionales son fundamentales influyendo en las estrategias educativas y el rendimiento del alumnado. Éstas son definidas por Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002) como:

« Intento por asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestrar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación (p.16) »

Por otro lado, Ainscow (2004) realizó un análisis mundial que le permitió plantear las condiciones necesarias para el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, sugiriendo que dicho desarrollo no implica la adopción de las nuevas tecnologías como se ha pensado, si no, implica procesos sociales de aprendizaje en un espacio de trabajo que influya en las acciones y procesos racionales, requiriendo docentes capaces de comprender los fundamentos y procesos que garantizan la inclusión.

Actualmente, hay una variedad de estrategias que el profesorado puede utilizar para dar respuesta a su alumnado contemplando características y capacidades y conseguir su plena inclusión en el aula y en el contexto escolar, por ejemplo, organizativas, didácticas, utilización de recursos y los tipos de agrupamientos de los alumnos (Cardona et al., 2000; Chiner, 2011). Asimismo, diversos autores (Alegre, 2010; Booth y Ainscow, 2002) consideran de igual relevancia las estrategias de reflexión hacia la diversidad que el docente debe ser capaz de modelar y promover en el aula.

Estas estrategias indican que los docentes deben ser competentes en cuanto el currículo académico como en el desarrollo social del alumnado, por tanto, el currículo debe basarse en el logro de aprendizaje de cada

alumno según sus capacidades, y brindar herramientas que les permitan desarrollarse en la vida social y adulta (Peterson, et al., 1999).

No obstante, Ainscow y Booth (2002) y Shön (1992) sostienen que el modo efectivo de utilizar dichas estrategias se basa a partir de las creencias y actitudes del docente, que permitan la disposición al cambio y la reflexión ante los alumnos con necesidades especiales.

En este sentido, la definición de actitud propuesta por Rosenberg y Rovland (1960) figura ser la adecuada para la presente, pues plantean que la actitud es una tendencia evaluativa hacia un objeto socialmente relevante, que representa tres tipos de respuestas: cognitiva, evaluativa y conductuales, involucrando sentimientos, intenciones de respuestas, procesos reflexivos etcétera. Siguiendo esta línea y bajo la Perspectiva de Ainscow y Booth (2002) la actitud ante la educación inclusiva es un conjunto de procesos orientados a reducir o eliminar las barreras de aprendizaje y participación de todos los alumnos, por lo que depende de la cultura, políticas y la práctica educativa en sí.

Por consiguiente, actitudes positivas hacia la inclusión educativa pueden llevar a la intención del uso de estrategias adecuadas y eficaces para su promoción, o bien, actitudes negativas pueden llevar a la reproducción de exclusión o segregación en el plantel, que pueden propiciar sentimientos de angustia psicosocial (Sales y otros, 2001; Chiner 2011; Abu, 2014)

En el mismo sentido, Stainback y otros (1999), hacen hincapié en la relevancia que las actitudes del docente tienen durante el aula, donde la mayoría de docentes regulares tienen poco contacto con alumnos que han sido excluidos en otros contextos académicos, por lo que puede resultar complicado adaptarse a los estilos de aprendizaje o habilidades de comunicación, y por ende desarrollar actitudes no favorables que al ser vistas por el alumnado puede influir de manera notoria en el trato a los alumnos.

Ante esto es necesario conocer el papel que los docentes fungen como agentes durante su estancia en el aula, puesto que los alumnos además de aprender contenido curricular aprenden a desenvolverse socialmente siendo receptivos del comportamiento verbal o no verbal del docente, probabilizando la adherencia de ciertas actitudes que el docente manifieste.

Metodología

El presente estudio cuenta con un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo, con un diseño no experimental transeccional. Las variables de estudio fueron actitud docente ante la inclusión educativa de alumnos con necesidades especiales y uso de estrategias de inclusión, por lo que se utilizó de un instrumento adaptado con base a la escala de medición de actitudes hacia la inclusión educativa de Larrivé y Cook (1979) y la escala de medición de actitudes y uso de estrategias inclusivas de Cardona et al., (2000), pues han sido utilizadas en investigaciones similares anteriores brindando excelentes resultados con una fiabilidad de 0.86 y 2.75 respectivamente.

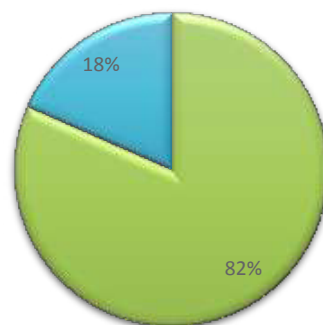
Respecto a la fiabilidad del instrumento adaptado, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.83, lo cual indica que es aceptable. La escala de medición es de tipo Likert que va del 0 al 4, donde a mayor puntuación se considera mejor actitud, o mayor uso de estrategias de inclusión, según sea el caso.

Para el levantamiento de datos se recurrió a los planteles educativos a pedir autorización para la aplicación de pruebas, una vez otorgada se procedió a la aplicación a lápiz y papel de la batería de pruebas a los 127 participantes. Una vez consolidada la recolección de datos, se analizaron con la base estadística de datos SPSS versión 21.

Resultados

La muestra total fue de 127 docentes de los cuales el 66.1 % pertenecen al sexo femenino y 33.9% al sexo masculino, con una edad media de 39.45 años, donde el 82% ha tenido experiencia con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El 38.9% perteneciente al nivel primaria y el 61.1% al nivel secundaria de educación básica, de los cuales el 82% han tenido experiencia en trabajar con alumnos que cuenten con necesidades educativas especiales (véase figura 1).

Figura 1: Porcentaje de docentes que cuentan -o no- con experiencia en trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.



En cuanto a las actitudes de los docentes ante la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales los estadísticos descriptivos indican un Alfa de Cronbach del .73, es decir, la escala de medición es confiable. Respecto a las medias, de manera general se muestra que la actitud hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas en el aula es indecisa.

Se observa también una media ligeramente mayor -2.64- en la actitud cognitiva, la cual indica que la actitud de los docentes respecto a creencias y conocimiento sobre las necesidades educativas especiales podría considerarse como “favorable”; por otro lado, se encontró una media baja en la actitud conductual -1.88- mostrando que en cuanto a las acciones dirigidas para dar frente a la inclusión educativa, los participantes muestran una actitud desfavorable. Dichos datos se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos sobre Actitudes hacia la Inclusión

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	D.E	ALFA
ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN	127	1.50	3.39	2.46	.364	.73
ACTITUD COGNITIVA	127	1.44	3.89	2.65	.685	
ACTITUD EVALUATIVA	127	1.20	4.00	2.58	.587	
ACTITUD CONDUCTUAL	127	.25	3.25	1.88	.631	

Fuente: Elaboración propia

Referente al uso de estrategias de inclusión, la tabla 2 ilustra un Alfa de Cronbach de .88 lo cual indica confiabilidad. Del mismo modo, se encontró que la media del uso general es alta mostrando que los docentes de educación básica hacen uso de éstas frecuentemente.

Entre las diversas estrategias incluidas en la escala la media más alta destaca la reflexión sobre la diversidad - 3.71 -, indicando que recurren a ella con mayor frecuencia, mientras que la media más baja corresponde a la de agrupamiento -2.61-, es decir, acciones como explicación individual, reajuste del espacio del aula y realizar parejas de trabajo se realizan ocasionalmente.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos sobre uso de estrategias inclusivas

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	D.E	ALFA
ESTRATEGIAS INCLUSIVAS	127	1.55	4.00	3.17	.514	.88
ORGANIZATIVAS	127	1.25	4	3.01	.618	
DIDÁCTICAS	127	1.20	4	3.25	.051	
AGRUPAMIENTO	127	.00	4	2.65	.071	
REFLEXIÓN DE LA DIVERSIDAD	127	2.50	4	3.71	.034	
UTILIZACIÓN DE RECURSOS	127	.75	4.00	2.91	.072	

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la correlación de las variables de estudio fueron únicamente considerados los casos reportados con experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales (82%) para el análisis de correlación de Pearson el cual indico correlación significativa entre las variables, tal como se muestra en la tabla 3.

Dicho análisis arrojó que existe correlación significativa entre la actitud cognitiva y el uso de estrategias de organización - .493*-; correlación significativa entre la actitud conductual y la estrategia de agrupamiento - .553** -; y correlación significativa entre la actitud evaluativa y la estrategia de reflexión de diversidad - .594** -.

De igual manera, el análisis de correlación de Pearson mostró que existe correlación entre las estrategias, pues se observa correlación significativa entre la organizativa con la didáctica - .704** - y de agrupamiento - .768** -; así como correlación entre la didáctica y la estrategia de utilización de recursos - .592** - y de reflexión de diversidad - .609** -.

Tabla 3: Correlación de Pearson entre las variables de estudio

	ESTRATEGIA 1	ESTRATEGIA 2	ESTRATEGIA 3	ESTRATEGIA 4	ESTRATEGIA 5	ACTITUD 1	ACTITUD 2	ACTITUD 3
ESTRATEGIA 1	1	-	-	-	-	-	-	-
ESTRATEGIA 2	.704**	1	-	-	-	-	-	-
ESTRATEGIA 3	.768**	.545**	1	-	-	-	-	-
ESTRATEGIA 4	.570**	.592**	.552**	1	-	-	-	-
ESTRATEGIA 5	.531**	.609**	.385**	.492**	1	-	-	-
ACTITUD 1	.493*	.409*	.212*	.408*	.350*	1	-	-
ACTITUD 2	.324*	.521**	.553**	.496**	.371*	.294*	1	-
ACTITUD 3	.288*	.454*	.295*	.494**	.594**	.488**	.263*	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Estrategia 1 = Organizativa; Estrategia 2 = Didáctica; Estrategia 3 = Agrupamiento; Estrategia 4 = Utilización de Recursos; Estrategia 5 = Reflexión de Diversidad; Actitud 1 = Cognitiva; Actitud 2 = Conductual; Actitud 3 = Evaluativa

Conclusiones

La inclusión educativa da a entender que va “más allá” de la integración, busca un cambio en la cultura escolar, romper barreras del aprendizaje y participación que dificulten o limiten el acceso a la educación y desarrollo social de cada infante sin importar capacidades, género, religión, raza y nivel económico. En cuando a la inclusión de alumnos con necesidades especiales, se estima que realizarlo en edades tempranas conlleva ventajas importantes puesto que al atender necesidades académicas, sociales y emocionales interactuando con un grupo heterogéneo permite combatir prejuicios, así como probabilizar el desarrollo social e inclusive autónomo del alumno en cuestión (Mishra, et al., 2016; Crosso, 2010; Casanova, 2011; Gento, 2008).

Respecto al primer objetivo específico los resultados exponen que los participantes muestran actitudes indecisas ante la inclusión de alumnos con necesidades especiales, donde se encuentra una actitud menos favorable hacia lo conductual implicando acciones como no contar con formación y tiempo suficiente, así como el escaso apoyo pertinente para atenderlas. A manera general, la actitud de los docentes hacia la inclusión no se observa positiva ni negativa, sino en un punto medio, donde a pesar de contar con el factor cognitivo y evaluativo “favorable”, la intención de la acción se ve permeada.

En el segundo objetivo, se encontró que los docentes frecuentemente usan estrategias inclusivas aún cuando no hayan tenido experiencia ante ésta; las de mayor uso son de reflexión de diversidad, didácticas y de organización. En el tercer objetivo se observa que existe relación entre la actitud del docente hacia la inclusión de alumnos con necesidades especiales y el uso de estrategias inclusivas, especialmente en la actitud hacia el componente conductual.

Finalmente se concluye que, a pesar de existir relación entre la actitud y el uso de estrategias inclusivas, éstas son utilizadas a pesar de existir actitud indecisa, sobre todo desfavorable hacia la actitud conductual

relacionada con la formación académica, la capacidad del docente, el apoyo brindado por la institución, entre otros aspectos, que si bien, diversos autores lo consideran como una de las principales barreras para la inclusión puesto que se encuentra fuera del alcance del alumno (Booth y Ainscow, 2002; SEP, 2006 y 2018; Crosso, 2010; Chiner, 2011; Buenestado, 2015).

Lo anterior, permite suponer que no existe un uso efectivo en las estrategias inclusivas, puesto que, a pesar de ser utilizadas hay incertidumbre sobre el conocimiento de las necesidades educativas especiales y como responder ante ellas en el momento adecuado, abriendo paso al cuestionamiento, por lo que se propone para próximas investigaciones conocer la perspectiva desde un enfoque cualitativo de los participantes con fin de indagar en su opinión y experiencia hacia la inclusión educativa, y el cómo lograr acercarse a la meta de dicho fenómeno.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 1-20.
- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO: versión en español del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante: Alicante.
- Buenestado, M. (2015). *Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación* (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba: España.
- Campa, R. de los A. (2013). *Actitudes en la Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora*. Universidad de Sonora.
- Campa, R. de los A., Valenzuela, B., y Guillén, M. (2017). Armonización entre las competencias docentes y discentes en educación secundaria y superior. *Enseñanza & Teaching*, 35(2), 37-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et2017352>
- Cardona, M. C. et al. (2000). *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva*, Alicante: Universidad de Alicante
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J., Hernández-Hernández, F., y León-González, A. (2014). Educar sin Excluir: Una perspectiva de educación inclusiva en el estado de Tlaxcala, México. *Revista Nacional e internacional de educación Inclusiva*, 7(1), 140-162.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n. 2, 7995.
- Díaz, O., y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12. 12-39.

- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- Ferguson, D., y Jeanchild, L. (1999). Como poner en práctica las decisiones curriculares. En Stainback, S., y Stainback, W. (5ta Edición). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.179-194). Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Gento, S. (2008). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón*, 59(4), 581-595.
- Guillén, M. (2011). Reflexiones sobre los procesos de exclusión e inclusión educativa. En Valenzuela, B., Medina, A., y Guillen, M. (1ra Edición). *Indicadores de exclusión en la educación: acercamiento a la exclusión e inclusión educativa*. Sonora, México: Universidad de Sonora
- INEE. (2018). *La Educación Obligatoria en México, Informe 2018*. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_020202.html
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297.
- Larrivé, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324
- Morga, L. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17-24.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, JM., y Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve*, 17(2), 1-26.
- Peterson, M., LeRoy, B., Field, S., y Wood, P. (1999). Aprendizaje referido a la comunidad en las escuelas inclusivas: Un currículo eficaz para todos los alumnos. En Stainback, S., y Stainback, W. (5ta Edición). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.229-250). Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I. (1960) Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In: Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I., Eds., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, Yale University Press, New Haven
- Sales, A., Moliner, O., y Sanchez, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de*
- SEP. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Secretaría de Educación Pública: México, DF.
- SEP. (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf
- Solórzano, M. (2013). Escala ACTDIV para medir la actitud hacia la diversidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-26.
- Stainback, S., y Stainback W. (1999). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones: Madrid.
- UNESCO y MEC. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. España: UNESCO
- UNESCO. (2016). *Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education*, Ginebra: Unesco.
- UNESCO. (2018). *La educación transforma vidas*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/%C3%A9ducation>
- UNICEF. (2016). *Niños y Niñas Fuera de la Escuela*. UNICEF, México.