

04

LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO. REFLEXIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

THE PROCESSES OF INCLUSION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SOUTHWEST COLOMBIAN. REFLECTIONS FOR TEACHER TRAINING

Alba Deicy Martínez Noreña*

© <https://orcid.org/0000-0002-9766-2742>

Luz Karime Giraldo García**

© <https://orcid.org/0000-003-2757-180X>

María Inés Medina Bermúdez***

© <https://orcid.org/0000-0002-5215-6213>

María Constanza Cano Quintero****

© <https://orcid.org/0000-0002-9245-2308>

Resumen

Se presenta aquí el resultado del análisis de los procesos de inclusión con estudiantes con *necesidades educativas especiales* en quince instituciones educativas oficiales del suroccidente colombiano (Valle, Cauca, Nariño y

* Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.
✉ albadeymartinez@yahoo.es

*** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.
✉ mimeditina14@usc.edu.co

** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.
✉ luz.giraldo04@usc.edu.co

**** Universidad Santiago de Cali. Cali, Colombia.
✉ mariacanoq@usc.edu.co

Cita este capítulo

Martínez Noreña, A. D.; Giraldo García, L. K.; Medina Bermúdez, M. I. y Cano Quintero, M. C. (2020). Los procesos de inclusión en instituciones educativas del Suroccidente Colombiano. Reflexiones para la formación docente. En: Cano Quintero, M. C. (ed. científica). (2020). *La formación del profesorado. Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 59-80). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Putumayo). Se realizó una exploración y descripción de las características, agentes, fortalezas, debilidades, oportunidades y fundamentos de la inclusión, su aplicación, impacto y respuesta por parte de los principales miembros de las comunidades educativas, en una muestra de las instituciones educativas del sur occidente colombiano. La caracterización se realizó en el período 2014-2016 y ofrece los elementos que resaltan las fortalezas de los procesos de inclusión que se generan en dichas instituciones, expresadas en proyectos de convivencia, propuestas culturales y sociales; así como la identificación de las principales dificultades para dicho proceso; así mismo propone estrategias de mejoramiento, especialmente si estas incluyen el fortalecimiento de la formación docente de los maestros noveles, tales como herramientas didácticas, sensibilidad y responsabilidad social del maestro, ante la atención educativa a la diversidad.

Palabras Claves: necesidades educativas especiales (NEE), inclusión educativa, procesos de inclusión, población vulnerable.

Summary

The result of the analysis of the inclusion processes with students of Special Educational Needs in 15 Official Educational Institutions of the Southwest of Colombia (Valle, Cauca, Nariño and Putumayo) is presented here. An exploration and description of the characteristics, agents, strengths, weaknesses, opportunities and foundations of inclusion, its application, impact and response was carried out by the main members of the educational communities, in a sample of the Educational Institutions of the South West Colombian. The characterization was carried out in the 2014-2016 period and offers the elements that highlight the strengths of the inclusion processes that are generated in said Institutions, expressed in coexistence projects, cultural and social proposals; as well as the identification of the main difficulties for said process and proposing improvement strategies, especially if these include the strengthening of the teacher training of new teachers, such as didactic tools, sensitivity and social responsibility of the teacher, before the educational attention to the diversity.

Keywords: special educational needs, educational inclusion, inclusion processes, vulnerable population.

Introducción

La educación inclusiva implica una transformación de las instituciones educativas que va desde adaptaciones de las estructuras físicas, adaptaciones curriculares, dotación de recursos y capacitación docente, hasta una transformación de las actitudes y valoraciones que los miembros de la comunidad educativa tienen respecto a la diversidad, las diferencias y la necesidad de incluir a los niños y niñas más vulnerables. El fin es convivir de una manera más amena, tolerante, sin exclusión o aislamiento; es decir, lograr un ambiente donde cada ser humano pueda ser partícipe de la educación. Así, la implementación de procesos de inclusión en las Instituciones educativas oficiales del suroccidente colombiano de los departamentos de Valle, Cauca y Nariño, implica re-pensar tanto la configuración institucional como las prácticas académicas y educativas. Ello requiere cambios y modificaciones de contenidos de donde se deriven el desarrollo curricular y el trabajo de los docentes y estudiantes en las aulas.

Nuevos retos deben asumir las instituciones educativas al adoptar una política de inclusión clara en la educación. Por ello resulta indispensable reflexionar y analizar dichas prácticas; esta necesidad se puede establecer de la siguiente manera ¿Cómo se implementan los procesos de inclusión educativa de la población con necesidades educativas especiales (NEE) en las instituciones educativas oficiales del suroccidente colombiano (Valle, Cauca y Nariño)?

La educación es sin duda una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. Es un derecho imprescindible y clave para la paz, el desarrollo sostenible y la estabilidad de los países. A partir de entonces se vienen implementando políticas mundiales de inclusión, justicia y paz en Europa y América Latina.

La inclusión educativa es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etérea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Unesco, 2005).

Si bien el sistema educativo colombiano ha dado importantes avances orientados a ampliar la cobertura y acceso de la población en edad escolar en los di-

ferentes niveles educativos, en lo relacionado con la atención educativa que se ofrece a los estudiantes que presentan NEE, éstos no han sido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación. Aún son muchas las personas que permanecen excluidas de la educación inicial y básica por múltiples razones: sociales, económicas, geográficas, de salud, estar afectados por el conflicto y/o por presentar necesidades educativas especiales (NEE). Aunque no se cuenta con datos desagregados en relación con los estudiantes con discapacidad o con NEE incluidos en el sistema educativo del país, este grupo constituye aún uno de los más excluidos de la educación y cuando acceden a ella enfrentan numerosas barreras físicas, sociales, pedagógicas, entre otras que limitan su pleno desarrollo, participación y aprendizaje.

A pesar del país contar con la normatividad que reconoce el derecho de las personas en situación de vulnerabilidad y discapacidad a recibir educación de calidad, la exclusión continúa siendo un fenómeno de gran magnitud que no sólo afecta a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella, sino también a aquellos que han ingresado pero la abandonan tempranamente por múltiples razones. “La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas intersectoriales que los aborden de manera integral” (Blanco, 2008)

De acuerdo con Barton (2003), “el incremento de la participación de todos los estudiantes en la vida escolar y el de los esfuerzos por reducir y eliminar todas las formas en que se gestan los procesos de exclusión, es el camino hacia una sociedad inclusiva”.

Desde este contexto, los estudiantes aceptan las diferencias de sus pares, como color de piel, discapacidad y cultura entre otros, motivados por el docente que propicia estrategias, ambientes y espacios donde logre situaciones de aceptación, y respeto por las diferencias.

La educación inclusiva reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir en un entorno educativo común, en el que todos sean valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (Armstrong, 1999, pp. 75-87).

En este artículo se presenta el resumen y la introducción donde se plantearon algunos referentes teóricos que soportan dicha indagación y dan cuenta de manera amplia sobre el proceso de investigación realizado acer-

ca de los procesos de inclusión, luego el desarrollo metodológico donde se presentan los materiales y métodos aplicados en la investigación y los resultados obtenidos en las instituciones educativas oficiales del suroccidente y, finalmente, las conclusiones.

Materiales y métodos

Para dar respuesta al objeto de estudio planteado, se llevó a cabo un estudio exploratorio-descriptivo, con el propósito de determinar cuáles factores son los más relevantes en relación con la implementación de la inclusión de la población con NEE e identificar tendencias y relaciones potenciales entre variables para futuras investigaciones.

Para la recolección de información se realizó la revisión de los PEI con el propósito de conocer las políticas institucionales y modificaciones curriculares orientadas a favorecer la inclusión de la población con NEE en las instituciones educativas seleccionadas para el estudio. Se hicieron encuestas a los diferentes actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia para conocer su opinión en relación con la inclusión de población con NEE, así como las estrategias académicas y de enseñanza para la atención educativa de esta población en las instituciones.

La población estuvo conformada por las instituciones educativas de carácter oficial que se encuentran ubicadas en la zona urbana de los municipios de Santiago de Cali (90), Popayán (41) y Pasto (11), de las cuales se tomó una muestra representativa de 10%; para un total de 15 instituciones educativas que conformaron la muestra del estudio; fueron seleccionadas de manera aleatoria.

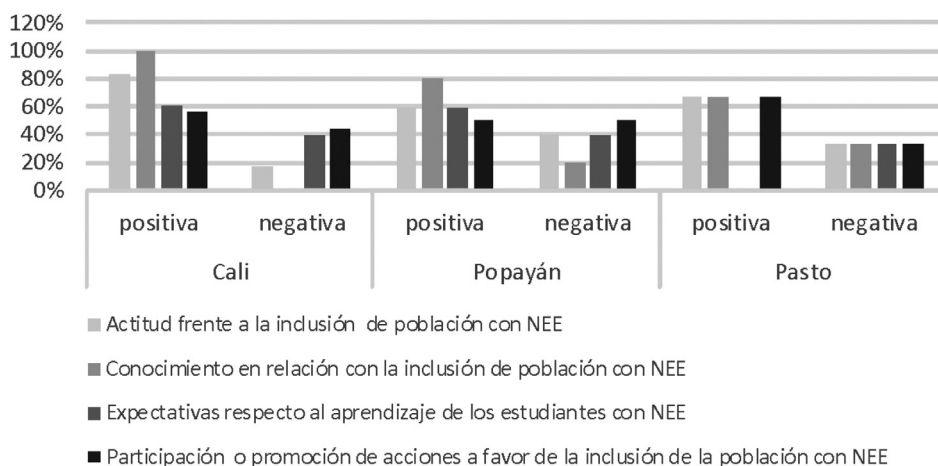
Resultados

Percepciones y actitudes de los miembros de la comunidad educativa en relación con la inclusión de población con NEE

Para conocer las percepciones en relación con la inclusión de la población con NEE en las instituciones educativas seleccionadas, se tomaron muestras de los diferentes componentes que conforman la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia

Componente Directivo:

Gráfica 1. Percepciones y actitudes del personal directivo frente a la inclusión de población con NEE.



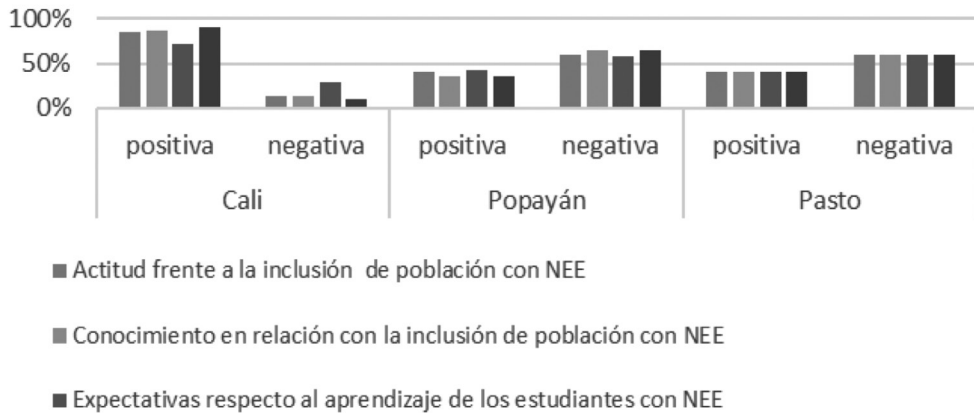
Fuente: Elaboración propia.

En general los directivos de las instituciones participantes expresan una actitud positiva frente a la inclusión de la población con NEE, (Cali 83%, Popayán 60%, Pasto 67%). De igual manera manifiestan tener conocimiento en relación con la inclusión de la población con NEE (Cali 100%, Popayán 40%, Pasto 67%), y expectativas positivas respecto al aprendizaje de los estudiantes con NEE (Cali 61%, Popayán 60%, Pasto 67%).

Estos resultados coinciden con investigaciones previas en el tema (Bailey, Du Plessis, 1997; Barnett y Monda Amaya, 1998; Bawa y Desai, 2007, pp 428-438), que afirman que por lo general quienes dirigen las instituciones educativas muestran una actitud positiva hacia la inclusión del estudiantado con NEE, y consideran que esta debe llevarse a cabo con los apoyos suficientes al profesor.

Componente: Docente

Gráfica 2. Percepciones de los docentes frente a la inclusión de población con NEE.



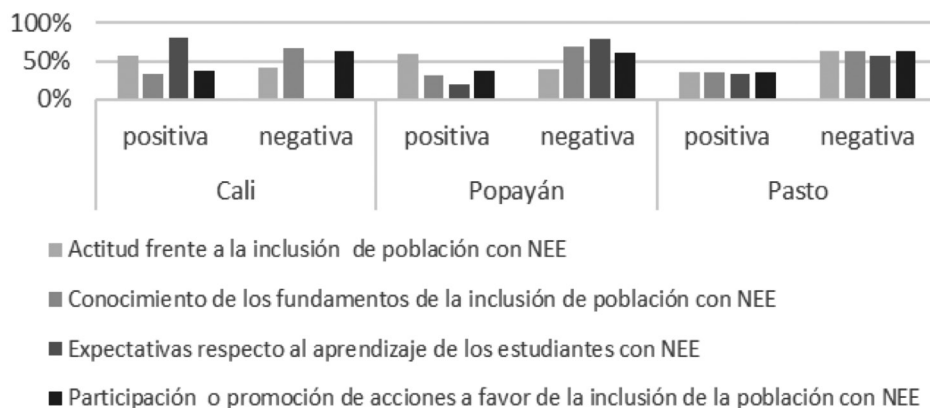
Fuente: Elaboración propia

Se evidencia una actitud positiva de los docentes participantes frente a la inclusión de población con NEE en el municipio de Cali (85.62%), en contraste con los docentes de Popayán (58%) y Pasto (60%), asociada al poco conocimiento que manifiestan tener frente a los fundamentos de la educación inclusiva, (Popayán 64%, Pasto 60%), y bajas expectativas a que la inclusión contribuya a mejorar los procesos de aprendizajes de los estudiantes con NEE (Popayán 57%, Pasto 60%).

De igual manera, los docentes de Cali (91%) manifiestan una mayor participación en acciones tendientes a promocionar la inclusión de esta población (91%), en comparación con los docentes de Popayán (33.6%) y Pasto (40%).

Componente: Estudiantes

Gráfica 3. Percepciones y actitudes de los estudiantes frente a la inclusión de población con NEE.

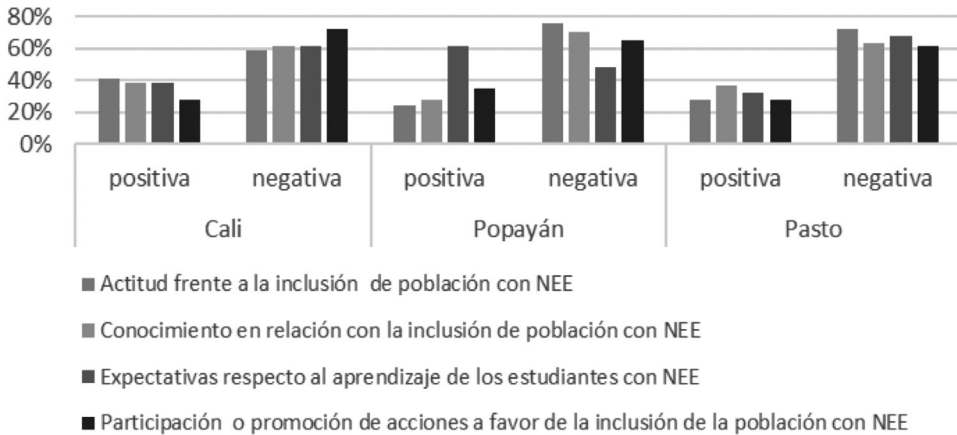


Fuente: elaboración propia.

Las percepciones y actitudes de los estudiantes participantes frente a la inclusión de estudiantes con NEE en las aulas regulares, permiten identificar un mayor porcentaje de actitud positiva en Cali (58%) y Popayán (60%), frente a una tendencia menor en Pasto (35,65%), asociada a poco conocimiento por parte de éstos en relación con fundamentos de la inclusión, y una tendencia negativa en cuanto a que la inclusión contribuya a mejorar los procesos de aprendizaje de la población con NEE. De igual manera un alto porcentaje de los estudiantes manifiesta que su participación en acciones tendientes a favorecer o promocionar la inclusión de población con NEE en las instituciones educativas, ha sido negativa (63% en Cali, 61% en Popayán y 64% en Pasto).

Componente: Padres de familia

Gráfica 4. Percepciones y actitudes de los padres de familia frente a la inclusión de población con NEE.



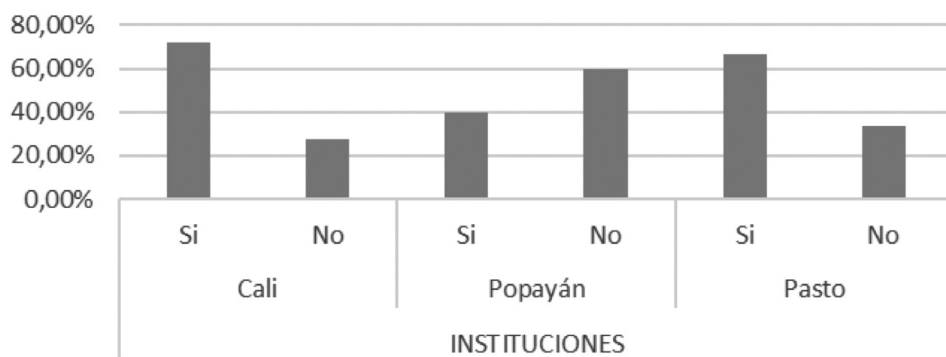
Fuente: elaboración propia.

En relación con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los padres de familia, los resultados muestran una tendencia negativa frente a la inclusión de la población con NEE en las instituciones educativas donde estudian sus hijos, (59% Cali, 76% Popayán 72% Pasto), asociada al poco conocimiento en relación con la inclusión, (62% en Cali, 71% en Popayán y 63% en Pasto). De igual manera, un alto porcentaje de los padres de familia expresa expectativas negativas respecto a que la inclusión contribuya a mejorar los procesos de aprendizaje de la población con NEE (62% en Cali, 67% en Pasto, 47% en Popayán 47%); así mismo manifiestan poca participación en acciones tendientes a promocionar o estar a favor de la inclusión de población con NEE en la institución. (72% en Cali, 64% en Popayán y 62% en Pasto).

Implementación de los procesos de inclusión de la población con NEE en las Instituciones Educativas Oficiales del Suroccidente colombiano, ciudades de Cali, Popayán y Pasto

Misión, Visión y propósitos institucionales:

Gráfica 5. Misión, Visión y propósitos de formación expresadas en el PEI.

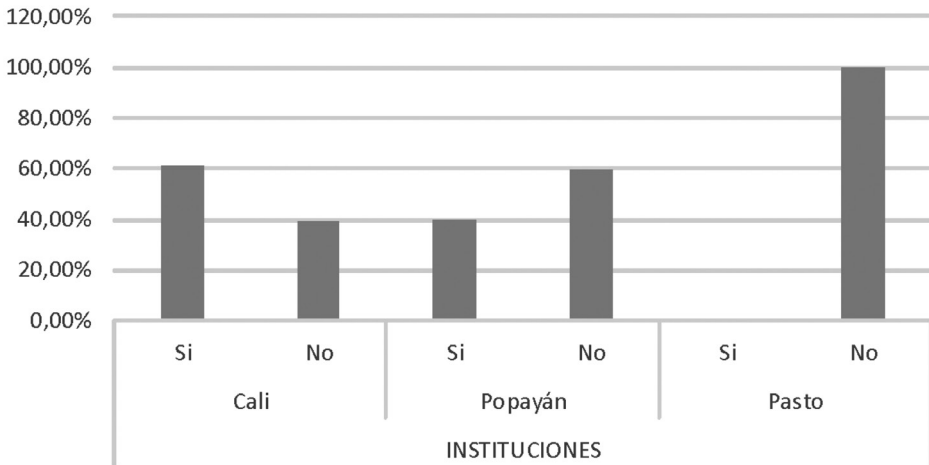


Fuente: elaboración propia.

Los resultados permiten evidenciar que la inclusión como política que orienta los procesos académicos y pedagógicos de las instituciones educativas, para dar cumplimiento a los lineamientos nacionales emanados del Ministerio de Educación Nacional -MEN-, establecidos en la Ley General de Educación (art. 46), el Decreto 2082 de 1996 (art. 6) y la Ley 361 de 1997 (art. 11), se encuentra expresados en Cali en el 72% de las instituciones participantes; en Popayán el 40% y en Pasto el 67%. En los casos en que la inclusión no se encuentra expresada en los documentos institucionales (Cali 27%, Popayán 60%, Pasto 33%), los directivos encuestados expresan que no tienen estudiantes con NEE incluidos en la institución y que se encuentran en proceso de revisión de los PEI, para dar cumplimiento a las políticas educativas en relación con la inclusión.

Manual de Convivencia:

Gráfica 6. Manual de Convivencia e inclusión de población con NEE.

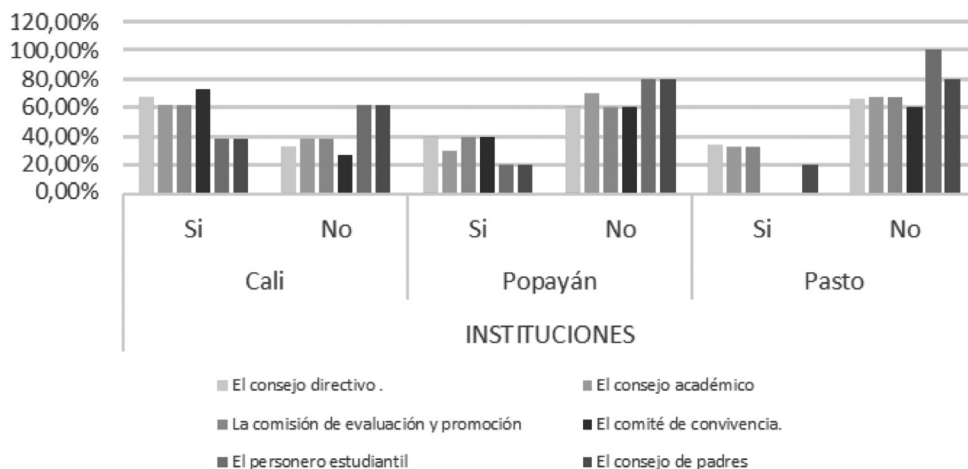


Fuente: elaboración propia.

En relación a si en los manuales de convivencia, en estos se deberían expresar mecanismos y estrategias para brindar apoyo a la inclusión y permanencia de la población con NEE en las instituciones; se encontraron expresados en el 60% de los manuales de convivencia de las instituciones de Cali, el 40% en las instituciones de Popayán y no se encuentran en los manuales de convivencia de las instituciones de Pasto.

Participación de los órganos del gobierno escolar en políticas institucionales para la inclusión de población con NEE:

Gráfica 7. Participación de los órganos de cogobierno de la institución.

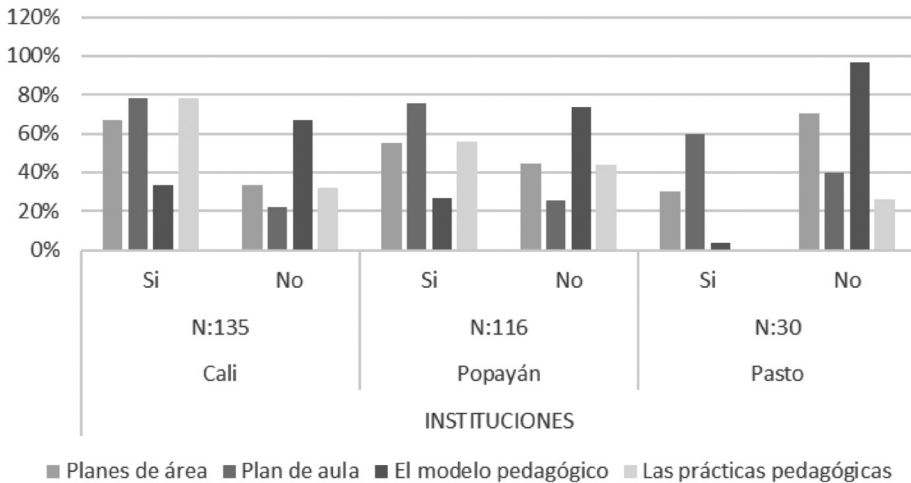


Fuente: elaboración propia.

En relación con la participación de los órganos que conforman el gobierno escolar en la definición de estrategias institucionales, pedagógicas y evaluativas orientadas a favorecer la inclusión y permanencia de la población con NEE en las instituciones, se observa una mayor participación de los consejos directivos, consejos académicos, comisiones de evaluación y comités de convivencia en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cali (consejos directivos Cali 72%, consejos académicos 61%, comisiones de evaluación 61% y comités de convivencia 72%), en relación con las instituciones educativas oficiales de Popayán y Pasto que participaron en el estudio.

Adaptaciones curriculares para la inclusión de población con NEE:

Gráfica 8. Adaptaciones curriculares en las instituciones.



Fuente: elaboración propia.

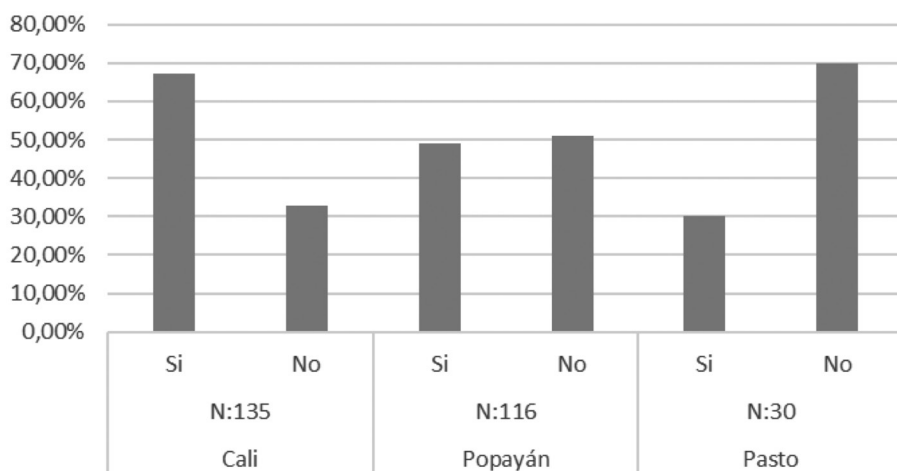
Con respecto a los planes de aula se encontró que un mayor porcentaje de las instituciones oficiales de Cali define lineamientos para favorecer la inclusión de la población con NEE (78%), en comparación con las instituciones oficiales de Popayán (55%) y Pasto (30%). Los docentes consideran que es necesario un proceso de reflexión y análisis para determinar las condiciones de calidad para la inclusión y establecer lineamientos y estrategias didácticas en los planes de área, para favorecer los procesos de inclusión de población con NEE (Cali 78%, Popayán 75%, Pasto 60%).

Frente a si el modelo pedagógico responde a los lineamientos para favorecer la inclusión de la población con NEE en la institución, los docentes manifiestan que no se tiene un modelo pedagógico definido para dar respuesta a la inclusión de esta población (Cali 67%; Popayán 73%; Pasto 96%). De igual manera manifiestan que las instituciones están en proceso de revisión y evaluación de un modelo pedagógico orientado a dar respuesta a la inclusión. Como lo afirman Arnaiz y Grau (1997) "las estrategias curriculares pueden ser entendidas como un elemento vehiculizador de la enseñanza/aprendizaje de todos los estudiantes, siempre que se comprendan sus objetivos y no queden reducidas a un mero trámite".

Los docentes consideran que las prácticas pedagógicas que implementan en sus actividades escolares facilitan la inclusión de la población con NEE (Cali 78%, Popayán 55%, Pasto 73%). Se tienen en cuenta el nivel de habilidades del estudiantado, su ritmo de aprendizaje, las posibilidades de atención, etc., para diseñar estrategias didácticas que respondan a los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuyan a una mayor comprensión de la diferencia y la inclusión de población con NEE. Se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes para que interactúen y se ayuden entre sí.

Recursos y materiales didácticos:

Gráfica 9. Recursos y materiales didácticos para la inclusión de población con NEE.

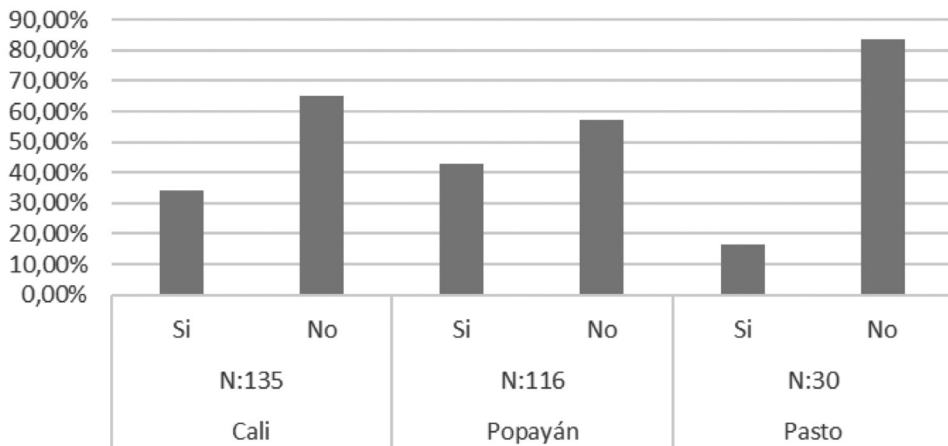


Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con las respuestas de los docentes el 67% de las instituciones oficiales que conformaron la muestra del estudio en Cali cuentan con recursos y materiales didácticos para brindar atención a la población con NEE, en Popayán el 49% y en Pasto el 30%. Estos se encuentran relacionados con dotación de computadores por parte del MEN, en el programa “Computadores para educar” y algunos recursos obtenidos en el marco de convenios interinstitucionales, que han permitido su gestión y consecución para ofrecer una adecuada atención a los estudiantes.

Condiciones físico-ambientales para favorecer la inclusión de población con NEE:

Gráfica 10. Accesibilidad y movilidad de la planta física para la inclusión de población con NEE.

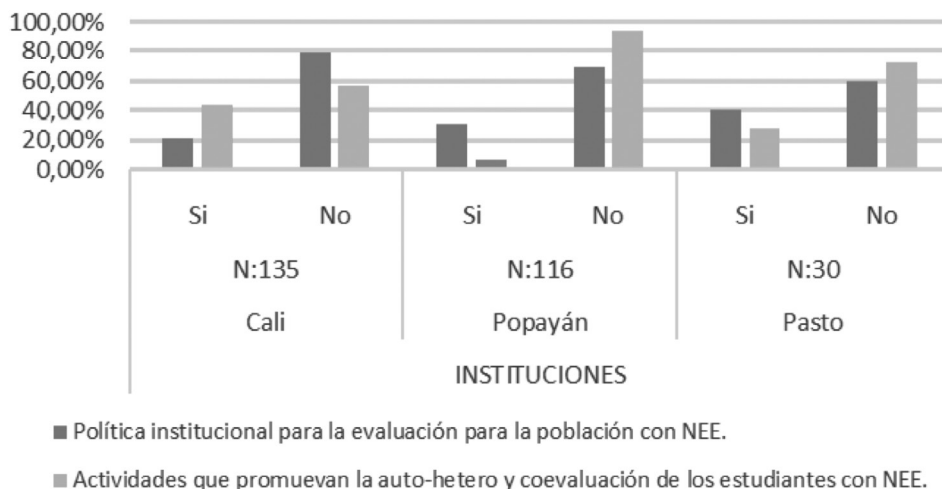


Fuente: elaboración propia.

En relación a las condiciones de la planta física de las instituciones para facilitar la accesibilidad y movilidad de los estudiantes con NEE, los docentes consideran que éstas no permite la inclusión de la población con NEE (Cali 67%, Popayán 55%, Pasto 83%). En Cali el 66% de las instituciones participantes cuentan con modificaciones para facilitar el acceso de la población a los diferentes espacios, en Popayán el 42% y en Pasto el 16%. Como lo señala Ainscow (2001) “es preciso resaltar la importancia que supone el facilitar a los estudiantes con algún tipo de NEE, el ingreso a cualquier lugar de la institución eliminando barreras de acceso para su movilidad”.

Estrategias institucionales para la evaluación de estudiantes con NEE:

Gráfica 11. Estrategias de evaluación para la inclusión de población con NEE.

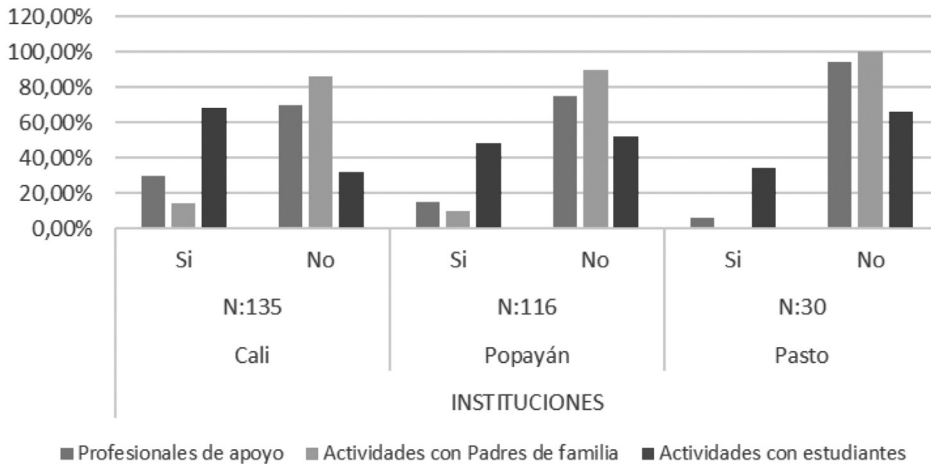


Fuente: elaboración propia.

Los docentes expresan que en las instituciones no se cuenta con una política de evaluación para la población con NEE (Cali 67%, Popayán 49%, Pasto 60%) y no se promueven actividades que favorezcan la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes con NEE. De igual manera manifiestan la necesidad de capacitación para llevar a cabo procesos de evaluación que respondan a las características y necesidades de esta población. Para la escolarización de un alumno con NEE es necesaria una valoración de sus posibilidades de aprendizaje, de los recursos que precisa y de las adaptaciones curriculares que necesita (Duvige, 2004)

Vinculación y participación de la comunidad educativa para favorecer los procesos inclusión:

Gráfica 12. Vinculación de la comunidad educativa en actividades para favorecer procesos de inclusión de población con NEE.



Fuente: elaboración propia.

En relación a si las instituciones cuentan con profesionales que apoyan al docente, padres de familia y estudiantes en el proceso de inclusión de los niños y niñas con NEE, los padres y estudiantes que participaron en el estudio responden de forma negativa (Cali 70%; Popayán 75%; Pasto 94%). De igual manera los padres afirman que su participación en actividades programadas por las instituciones orientadas a favorecer o promover la inclusión de estudiantes con NEE es poca. En las instituciones de Cali el 14% ha participado, en Popayán el 10% y en Pasto 0%. Tanto estudiantes como padres de familia coinciden en la necesidad de realizar charlas, trabajos en grupo, dinámicas, reflexiones, convivencias, jornadas de integración, sensibilización y socialización sobre la inclusión de la población con NEE en las instituciones participantes.

Conclusiones

El conocimiento de las percepciones y opiniones de todos los actores involucrados en el proceso académico de los estudiantes con o sin NEE en las instituciones educativas, cobra particular relevancia en momentos en que la política educativa y la legislación existentes comienzan a reflejarse en un aumento significativo tanto del estudiantado básico, como de aquellos con necesidades educativas especiales, debido al aumento de cupos y estrategias para acercar a las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad a las escuelas. La manera en que perciben los docentes, los padres de familia y la comunidad en general la inclusión, y las posibles diferencias entre las opiniones de estos y los responsables administrativos de las Instituciones, son un reflejo de los aciertos y desaciertos de la puesta en marcha de la educación inclusiva en el país.

Al realizar la revisión documental del PEI en las instituciones objetos de estudio se evidenció que tanto en la misión y la visión como en la filosofía no se hace explícita la inclusión de población con NEE, garantizando a los estudiantes solamente la cobertura, ya que aún no se ha diseñado una estrategia de flexibilidad del currículo que favorezca el desarrollo de las competencias y habilidades específicas de esta población.

El cambio, para la atención educativa a la diversidad solo se produce si se reflexiona y se cambia la visión de que toda educación está centrada en la normalidad, y que se deben tener en cuenta todas las diferencias que lleven a la normalización del uso de formas y procedimientos educativos variados y diversos. Es por eso que la educación inclusiva supone un cambio de actitud, además de conocimiento y competencia.

“La escuela debe contribuir a desarrollar en los estudiantes un espíritu sensible, solidario y democrático, para ello no basta con impartir conocimiento, se hace necesario que se abandone el papel del docente enfocado solo en la transmisión de información y se abra hacia nuevas relaciones en el ámbito de la formación, la condición humana, la diversidad cultural y ética, las culturas como generadoras de saber, el cuidado de la naturaleza, las relaciones sociedad civil y estado y el logro de un desarrollo sostenible.” (Giraldo, 2017)

Para que un modelo educativo se adapte a las necesidades de la población con NEE es necesario compartir una visión positiva y conocer la evolución de los planteamientos educativos relacionados con las diferentes maneras

de reconocer las necesidades educativas. Una misma política puede derivar hacia prácticas diferentes.

La participación de las familias en la educación de los estudiantes con NEE es muy poca, relegando la responsabilidad casi en su totalidad al cuerpo docente. Es claro que el que no se tenga un acercamiento con el personal docente y directivo, hace que las familias desconozcan lo que se trabaja con sus hijos e hijas, y que por ende, limiten la labor educativa; mientras que si hay comunicación frecuente y cercana, habría más posibilidad de acción, en el momento de buscar la inclusión de los estudiantes con NEE, “los docentes deben ser conscientes que las habilidades y valores que se reproducen en la familia requieren comprensión, análisis y redimensionamiento, para que la convivencia en la escuela se realice de manera efectiva,” (Giraldo & Correa, 2020)

La falta de tiempo, de capacitación y de habilidades para atender al estudiantado con NEE sale a relucir en las opiniones tanto de docentes como de estudiantes y padres de familia, existiendo un pleno consenso en cuanto a la necesidad de mejorar tanto la dotación de recursos y materiales a los Instituciones Educativas como las medidas para evaluar y atender apropiadamente las NEE del estudiantado.

Es necesario que las instituciones desarrollen un plan donde cuenten con los recursos necesarios para la adecuación de las plantas físicas de forma que ésta permita el acceso a los estudiantes con NEE. Esto es, modificaciones arquitectónicas como: rampas, pasamanos, baños, iluminación, ventilación, sonoridad y todas aquellas modificaciones que permitan a los estudiantes movilizarse con la mayor independencia posible y su participación en las dinámicas institucionales y del aula para alcanzar mayores niveles de autonomía y de interacción entre la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 349, 78-83

Ainscow, M. (2003) *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en San Sebastián, octubre de 2003. The University of Manchester. Dispo-

nible en: http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf

Ainscow, M. (2005). *Para comprender el desarrollo del sistema educativo inclusivo* (Ejemplar dedicado a: Especial sobre NEE). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 3, 75-20.

Ainscow, M. y Echeita, G. (2007) *La Educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Armstrong, F. (1999): Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), pp. 75-87.

Arnáiz, S. P. (1997): Integración, segregación, inclusión. En P. Arnáiz y R. de Haro: *Diez años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.

Arnaiz, S. P. y Garrido, G. C. (1999). *La atención a la diversidad desde la programación del aula*. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247330004.pdf.

Arnaiz, S. P. y Grau C. S. (1997). Las adaptaciones curriculares en Secundaria. En: A. Sanchez Palomino y J.A. Torres González (Coord), *Educación Especial* (pp. 275-292). Madrid. Piramide.

Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*. 5(6), 61-70.

Barton, L (2003) *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion*. Institute of Education University of London. Disponible en: <http://pf7d7vi404s1dxh27mla5569.wpengine.netdna-cdn.com/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>

Blanco, R. (2000). *Inclusive education in Latin America en Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki::Ministry for Foreign Affairs of Finland. Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute.

Blanco, R. (2008). *Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. *Revista de Educación*. Monográfico 347 *Sobre Atención socioeducativa a la primera infancia, coordinado por la doctora María Paz Lebrero Baena*. Madrid:Universidad Complutense de Madrid

- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Díaz, M. E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Universidad de Jaén. En *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 6 (1-2) 151-165. Consultado en: www.urg.es/~recfpro/rev61COL3.pdf
- Díaz, H. O. y Franco, M. F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. N°12 enero-junio, 2010.
- Echeita, G. (2004). La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la CAM. *Psicología Educativa* 10, (1), 19-44.
- Echeita, G. Y Verdugo, M.A. (Eds.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, G., Urbina, C., Simón, C. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- Elliot, S. (2008). The effect of teachers attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48-53
- Giraldo, L.K. (2017) Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestros y maestras. En: *El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas*, 155-168. Editorial USC. Colección estudios educativos. Cali
- Giraldo, L.K. y Correa, D. (2020) Aprender a vivir juntos: una estrategia para la convivencia en el aula. En: *Construcciones, aportes y elaboraciones en la educación infantil*. (pp. 53-72). Editorial Universidad Santiago de Cali: Cali.
- Giraud, M. (2007). *Las actitudes: pilar de las transformaciones*. Consultado en: <http://gemaspedagógicas.Fundación Paso a paso>.
- Hargreaves, D.H. (1995): School Culture, School Effectiveness and School Improvement En: *School Effectiveness and School Improvement*, n° 6, (91), pp. 23-46
- Sancho, C., Grau, R., Pina, T. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos revista educativa digital*, (9), pp.55-76.

Soodak, L. C. (2003). Administración del aula en entornos inclusivos. En: *De Teoría a la práctica*. Vol 42, No 4. pp. 327-333

UNESCO (2003b)). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual. París, UNESCO

UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París.

Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense Actualidades Investigativas en Educación

Verdugo, M. A. y Parrilla, M. A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. Monográfico. *Revista de educación*, 349, 15-22.

Winter, E. (2006). *Preparing new teachers for inclusive schools and classroom*. *Support Learning*, 21(2), 85-91.