

# 22

## COMPETENCIAS DOCENTES PARA ATENDER A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

### TEACHING COMPETENCIES TO MEET STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

MSc. Marlon Estuardo Carrión Macas<sup>1</sup>

E-mail: [mecarrion@utmachala.edu.ec](mailto:mecarrion@utmachala.edu.ec)

MSc. Jorge Washington Valarezo Castro<sup>1</sup>

E-mail: [jwvalarezo@utmachala.edu.ec](mailto:jwvalarezo@utmachala.edu.ec)

MSc. Wilson Leopoldo Peñaloza Peñaloza<sup>1</sup>

E-mail: [wpenaloza@utmachala.edu.ec](mailto:wpenaloza@utmachala.edu.ec)

<sup>1</sup>Universidad Técnica de Machala. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Carrión Macas, M. E., Valarezo Castro, J. W., & Peñaloza Peñaloza, W. L. (2017). Competencias docentes para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Conrado*, 13(59), 160-166. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

#### RESUMEN

El presente artículo se despliega por los desafíos que representa una competencia docente para la atención a estudiantes con diversidad social, individual y cultural, para lo cual se empleó el método interpretativo, la revisión bibliográfica y la teoría del modelo. Los resultados obtenidos reflejan el desconocimiento la educación inclusiva en la práctica formativa de los docentes y los déficits en los programas de las carreras pedagógicas. Obviedad explicativa de la pobre disposición para adquirir competencias en este ámbito. Determinadas por la visión y práctica fracturada de atención a dichas necesidades que se aprecian en las políticas educativas ecuatorianas. El estudio propone un modelo pedagógico cooperativo que elevaría la atención tanto a los alumnos con discapacidades como a los que no las padecen en valores ciudadanos, inteligencias y comportamientos que demandan de los profesores conocimientos profundos acerca de la sociedad, disposición a generar calidad y alto nivel académico que contribuya a la instalación de un currículo sostenible sustentado en la cultura, la tolerancia y la participación. Las fisuras actuales con que se atienden las discapacidades explica la realidad a enfrentar en Ecuador.

#### Palabras clave:

Educación inclusiva, formación docente, modelo cooperativo, currículo sostenible, atención y discapacidades.

#### ABSTRACT

The present article unfolds due to the challenges of a teaching competence for the attention to students with social, individual and cultural diversity, for which the interpretative method, the bibliographical revision and the theory of the model were used. The results obtained reflect the ignorance of inclusive education in the formative practice of teachers and the deficits in the programs of pedagogical careers. Obvious explanation of the poor disposition to acquire competences in this area. Determined by the vision and fractured practice of attention to these needs that can be seen in Ecuadorian educational policies. The study proposes a cooperative pedagogical model that would raise the attention both to students with disabilities and to those who do not suffer from citizens' values, intelligences and behaviors that demand from teachers profound knowledge about society, a willingness to generate quality and high standards Academic development that contributes to the installation of a sustainable curriculum based on culture, tolerance and participation. The current fissures with which the disabilities are addressed explains the reality to be faced in Ecuador.

#### Keywords:

Inclusive education, teacher training, cooperative model, sustainable curriculum, care and disabilities.

## INTRODUCCIÓN

Las necesidades educativas especiales (NEE) presuponen una particularización en el ámbito de las necesidades humanas, pues la práctica de los agentes formativos en América Latina aprecia una urgencia en contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas (Blanco, 2006). De esa condición emerge el concepto de educación inclusiva que puede ser identificada como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Granada, 2013); esa realidad revela diferentes posturas en los docentes, pero constituye la más relevante, para este estudio, la competencia que deben poseer para ejercer en un aula de clase con una complejidad notoria.

El propósito que anima la indagación y su producción como texto fue analizar cómo se significa la adquisición de competencias docentes para ejercer la labor formativa en estudiantes con necesidades educativas especiales; así como mostrar las diversas posturas que la ciencia pedagógica asume para dar respuesta a este ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. La alusión a dicho proceso coloca este artículo en la determinación de la manera de desempeñar la función orientadora del profesor y la actividad apropiativa del alumno, la cual se torna más compleja cuando es enfrentada la diversidad social.

## DESARROLLO

Las evidencias factuales que las investigaciones pedagógicas vienen reflejando sobre las competencias docentes y los alumnos con necesidades educativas especiales se pueden relacionar en diferentes sentidos; resulta notoria la especificación que brinda un estudio acerca de un 92 % de estudiantes de pedagogía que manifiestan como los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (Sánchez, Díaz, Sanhueza & Fernández, 2008); por otro lado en relación con las creencias de los docentes se apunta que no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas necesidades (Idol, 2006). Hecho que adiciona a la postura autocrítica hacia su formación, la pobre disposición anímica para enfrentar una labor de alto contenido humanístico. En la Universidad de Almería las investigaciones reflejan que existe un alto grado de aceptación en las aulas universitarias, pero

los profesores no son capaces de dar una respuesta adecuada lo cual determina una formación pertinente (Sánchez, 2011).

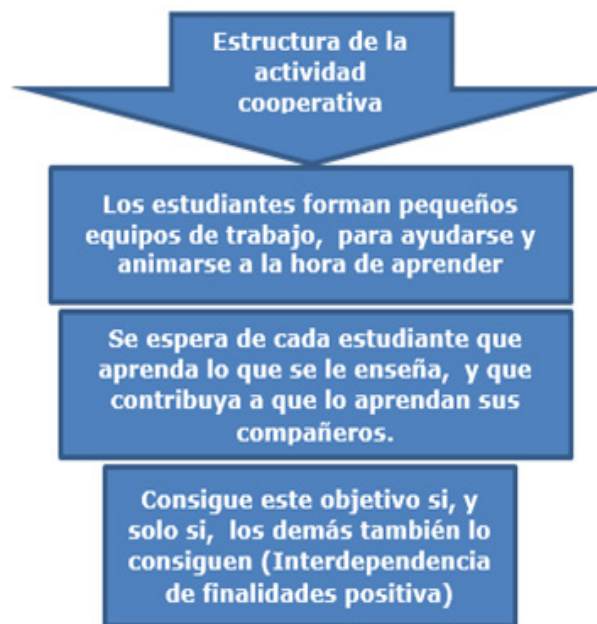
Actitudes como esa tienen existencia a pesar de que instrumentos internacionales establecen que los docentes requieren poseer competencias sociales y cívicas (CEE, 2006: 4); esas competencias son identificadas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto lo cual las ubica dentro de la conducta que corresponde a los maestros asumir ante la diversidad y que es precisada como una capacidad de apoyar y gestionar la diversidad cultural y social (Cebrian & Junyent, 2014). Constituye un reto determinar los problemas que en el orden teórico representa hacer competente a un docente para enfrentar la diversidad en el aula (Arias, et al., 2007); en él se inscribe no solo la transferencia de conocimientos sobre la didáctica, sino la gnoseología sociológica que está implicada en ello, los procesos psicológicos dañados que quizás distorsionen la conducta del profesor, así como la comprensión que hacen los profesores de su rol mediador en esta complejidad y la disposición a enfrentar esos desafíos desde la adquisición de información sobre los modelos de atención a la infancia vigentes y su responsabilidad de liderizar el proceso de inclusión (Fermín, 2007), obviando una visión deficitaria de integración.

La distancia teórica existente entre ambas nociones (inclusión-integración) se fundamenta en que la inclusión es total e incondicional, ya que habilita un espacio con plena justicia al estudiante frente a la integración que Fermín la visiona como una inserción parcial y condicional (Fermín, 2007). Esta autora considera es una colocación que conlleva modificar los diseños curriculares, identificar y referenciar a las discapacidades de quienes aprenden, proveerles tipos particulares de apoyo (2007: 23). Desempeños que demandan actitudes personales y profesionales que pueden ser adquiridas en la autopreparación, la capacitación y la investigación como ámbitos donde se construyen las habilidades profesionales. Entre ellas la autora destaca: "...la capacidad para trabajar con la discapacidad, realizar adaptaciones curriculares y manejar estrategias para la intervención y participación de los niños y niñas" (2007). Esas cualidades configuran una educación inclusiva que se traduce en una escuela donde la calidad incluye a todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad (Fernández, 2003; Blanco, 2006).

En líneas anteriores se referían los problemas que en el orden teórico pueden resolver para atender esta complejidad las ciencias que interactúan para proveer una competencia docente; uno de los más visibles son los procesos psicológicos, al respecto los estudios más recientes proponen potenciar la experiencia y transformarla en un mecanismo constructivo de capacidades en los profesores. El uso de la visión cooperativa teniendo como aliada la comunidad escolar se ilustra cual fuente de mucha riqueza para generar indicadores de éxito para las prácticas inclusivas requieren la participación de todos, hecho a lograr mediante el establecimiento de los roles de veteranos y aprendices. Esa conjugación de la experiencia tiene sentido en las dos direcciones, pues a los aprendices confiere experiencias probadas, mientras que a los veteranos posibilita una oportunidad de analizar su propia práctica y reposicionar la responsabilidad con el futuro de la educación y de la necesidad de modelar una buena práctica (Parra Martínez, Pérez Pérez, Torrejón Becerril & Mateos Papis, 2010). Esta alusión a la modelación inscribe la teoría de la modelación pedagógica y la revisión del principio que genera dicho modelo.

El modelo actual se inspira en la valoración y atención educativa de la diversidad individual, social y cultural (Payá Rico, 2010), argumentado a través de estrategias y regulaciones para hacer realidad los derechos de los estudiantes, asunto que se materializa cuando los medios los hacen realidad. La diversidad desde la perspectiva individual supone un sujeto dueño de su agencia lo cual significa tener alumnos autónomos que cada día dependan menos del maestro, aspiración que es posible alcanzar si se piensa desde una interacción simétrica en la acción educativa entre los propios educandos y el trabajo en equipo (Pere, 2012). Esa interacción contingente se puede tornar estabilizada en la medida que aprendan a darse respuestas y crear con ello estrategias de autorregulación del aprendizaje.

El modelo cooperativo se sostiene en fundamentos que explican el papel de la participación comunitaria escolar como propiciadora de conciencia de problemas colectivos y valorativa de los recursos y actitudes de la escuela para afrontarlos (Giné, 2005); posición que revela la necesidad de instalar la paciencia y la enseñanza del respeto a las diferencias. El gráfico que se coloca a continuación ilustra la lógica que orienta este modelo:



Fuente: Pujolàs Maset (2012).

Un modelo donde la solidaridad es la cualidad principal de las actitudes exige conocer las magnitudes que presentan las discapacidades de sus alumnos; algunos las identifican según la perdurabilidad, así pueden ser NEE permanentes, aquellas dificultades que se presentan durante toda la trayectoria escolar y vida en general (Granada, 2013). Pertenecen a ellas las deficiencias visuales, auditivas, motoras e intelectuales entre otras. Dicha autora clasifica como NEE transitorias las que revelan problemas de aprendizaje durante un periodo escolar determinado, requiriendo una atención pedagógica específica (Chile. Ministerio de Educación, 2009). Esta herramienta resulta de gran valor para ordenar la intervención y participación de los alumnos con estas necesidades, pero no para organizar una atención individualizada, sino con una lógica de la heterogeneidad (Brown, Nietupski & Hamre-Nietupski, 1987). Estos autores fundamentan su propuesta en que los ambientes heterogéneos donde conviven los estudiantes tienen mucho atractivo para ser homogenizados, debido a que priva a sus compañeros de colaborar y a todos de adquirir valores, habilidades y actitudes necesarias para entornos complejos; desplazar el estímulo intelectual y la confianza que se logra requiere una pedagogía de la complejidad que inserte en las competencias docentes hábitos de trabajar con estrategias educativas de alto nivel intelectual (Gimeno, 2000), lo que supone adquirir costumbres reflexivas para el diseño de la acción docente.

Para lograr un modelo pedagógico heterogéneo el docente debe basar su generación en el binomio inclusión

social e inclusión educativa que para Opertti (2009), representa aprovechar las oportunidades del aprendizaje. Esa simplificación aparente describe una complejidad y es el tránsito de los ambientes heterogéneos de la macrosociedad a los guiones de actuación que hacen armónica la mesosociedad. Gnoseología que demanda conocer los límites y porosidades que cohesionan los grupos. En poder de esa información ya es posible crear situaciones docentes que incrementen la cooperación mediante la intervención de todos.

El posicionamiento en la cooperación enfrenta posturas contradictorias que se fracturan al partir de privilegiar la educación individualizada; obsérvese las inconsecuencias que pueden manifestarse al respecto:

*“Docentes cuya competencia de acción profesional para atender la diversidad, en el marco de la educación secundaria, se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:*

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional”. (Fernández, 2013, p. 84)

En esa asignación de tareas a las competencias de los docentes son evidentes las posturas segregacionistas al identificar como caso a los estudiantes con NEE, lo cual representa rediseñar el nivel académico para hacer más agresiva la etiqueta con que frecuentemente se caracterizan a dichos alumnos. Es una urgencia decir que la educación inclusiva no es una educación para alumnos con necesidades especiales, ya que se concibe como un diseño didáctico de la diversidad individual, social y cultural; visión que representa la confluencia de tres escalas de la diversidad donde actúan las diferencias de los sujetos en la interacción con respuestas contingentes. La diversidad individual subraya formas que Gimeno identifica en la dimensión como se manifiesta la misma: heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico,

racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras (Gimeno, 2000); esa configuración estructural de los saberes es válida para organizar el trabajo en equipo y diferenciar las potencialidades así como para tener conciencia de cuanto corresponde esperar. Adquirir competencia acerca de la paciencia es uno de los recursos principales que como actitud debe mostrar el docente de educación inclusiva.

Para asumir la diversidad social los docentes deben conocer que hay un complejo nivel de relaciones en el aula de clase desplegados con identidad propia en medio de procesos de articulación necesarios y suficientes cuya existencia significa su autoconocimiento (Pérez, 2007), poseer habilidades para manejar ese nivel de relaciones es una capacidad que se adquiere desde la visión de que la identidad es un resultado sociocultural en articulación con otros actores y escenarios, los cuales están mediando la lógica de lo espontáneo hasta lo consciente; un conocimiento que se devuelve a las prácticas donde la asunción de diferencias está más centrada en intereses vinculados al quehacer cotidiano, que en el contexto aúlico representa funcionalizar, en medio de procesos instructivos, calificaciones, educa, socializa, crea una identidad a las personas en sociedad (Ríos, 2005); de ese modo los actores son asignados en espacios de diferenciación social, donde construyen las identidades culturales colectivas e individuales a través del género o de la clase social. Una complejidad que se sintetiza en el reconocimiento.

La diversidad cultural emerge en todos los procesos docentes y tiene su anclaje en los atributos que los individuos adquieren en la interrelación con el contexto; este tipo de diversidad se basa en la libertad de información y expresión así como en la posibilidad de participar libremente en la vida cultural de la comunidad en los diferentes ámbitos (Burch, 2005). Para operacionalizarla el docente debe concientizar el currículo oculto donde subyace el universo simbólico que ancla al individuo en una sociedad determinada. A la Educación le corresponde funcionalizarlo mediante la perpetuación de la cultura a través de las generaciones, promoviendo el cambio cultural en la sociedad y capacitando a los individuos para la creación de la cultura (Quintana, 1993). Operaciones que tienen lugar a través de prácticas culturales donde deben estar integrados los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta conclusión somete a crítica muchas posturas que se limitan a compartir la idea de la necesidad de una educación inclusiva como subrayan Lledó Carreras & Arnaiz Sánchez (2010): “no hay creencia por parte de los profesores de que la intervención de este alumnado se realice en el aula ordinaria y para conseguirlos se precisa una

verdadera inclusión” ; también constituye evidencia de este déficit las dificultades que subsisten en el ámbito de las competencias docentes: “la formación de docentes es un tema obviado, pues apenas se trataron estos en las revistas especializadas en investigación educativa”. (Hegarty, 2008, p. 7). Esta situación conduce a algunos a plantearse como aportaciones de la Universidad al desarrollo de la Educación Inclusiva tomar en consideración los condicionantes, entre otros, que operan en la base de las prácticas educativas (López, 2004, p. 11).

Uno de los hallazgos principales constituyó entonces la tendencia de escuelas que apuestan por la convivencia y los espacios democráticos como herramientas para una construcción inclusiva compartida (Luengo, 2006). Enfoques que se definieron como un nuevo paradigma que gestara una visión reconocida como Pedagogía Accesible, y que tiene como sustento el Diseño Universal de Aprendizaje que enfatiza el desarrollo de productos, entornos y servicios para todo ciudadano y ciudadana (Rose, Meyer & Hitchcock, 2005); este énfasis coloca la centralidad en la contingencia que hace presencia en la interacción cuya viabilidad se alcanza mediante la estabilización de expectativas. Un hecho social que debe forjar el docente mediante la sistematización de prácticas inclusivas.

El Diseño Universal tiene como magnitudes la eliminación de las barreras de aprendizaje una vez identificadas, la participación a partir de la reconstrucción diversificada del currículo, los ambientes de aprendizaje diversos andamiados por las TIC (García & Cotrina, 2012). Ese paradigma habilita la comprensión de que la formación del profesorado que tiene por objeto la inclusión se asienta en los procesos cooperativos de acción y relación, en la construcción compartida de conocimientos (Ídem). Tal comprensión, según estos autores, identifica un currículo sostenible que contribuya a formar ciudadanos solidarios, tolerantes, críticos y participativos. La sostenibilidad de este currículo se la otorga una diversidad cultural conjuntamente con el uso de un modelo pedagógico cooperativo.

Al hacer una lectura al actual modelo ecuatoriano para los alumnos con necesidades educativas especiales se pueden establecer como reglas de producción del mismo las siguientes:

- Niveles educativos: la educación inclusiva se asume como propia de los primeros niveles de educación infantil y primaria o básica.
- Alfabetización: educación intercultural bilingüe para todas las nacionalidades indígenas.

- Formación docente: capacitación a docentes parvularios en estrategias metodológicas de trabajo simultáneo.
- Población rural: educación bilingüe.
- Becas: eliminación de la contribución voluntaria de los padres de familia que pagan por estudiante, y ayudas directas para la alimentación de los estudiantes con desayuno y almuerzo gratuitos.
- Otras políticas: participación y educación cívica. (Payá, 2010)

El modelo descrito obvia una numerosa población escolar que pudiera recibir estos beneficios para fomentar una educación inclusiva. La percepción de que solo los niveles iniciales requieren estos beneficios fractura los propósitos de la política educativa ya que niega la continuidad de estudios y el acceso a la educación superior con apoyo. La información que brinda el artículo presenta al modelo ecuatoriano como parcial, pues una cuestión crucial para América Latina: la alfabetización de la población rural; al homologar como tal solo a los indígenas; asimismo ocurre con la formación de competencias en docentes de niveles superiores de enseñanza desplazados de estas posibilidad formativa. Se encuentran otras fisuras en el modelo pedagógico del país para esos alumnos, son las referidas a la carencia de acciones para evitar el abandono escolar e incrementar los niveles de retención en esta población y un asunto estratégico la falta de políticas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para alumnos con discapacidades.

## CONCLUSIONES

La práctica formativa de los docentes de la educación inclusiva revela un desconocimiento de las tendencias de pensamiento sobre este tipo de educación y consecuentemente hay significativos déficits en los programas de las carreras pedagógicas acerca de las diferentes tendencias que constituyen la educación para alumnos con necesidades educativas especiales. Obvidad que no reduce la falta de disposición anímica para adquirir competencias en este ámbito. Una de las causas que lo determinan es la visión y práctica fracturada de atención a dichas necesidades que se aprecian en las políticas educativas ecuatorianas.

Frente a los modelos pedagógicos por competencias se posiciona un modelo pedagógico cooperativo que resulta un dispositivo para formar tanto a los alumnos con discapacidades como a los que no las padecen en valores ciudadanos, inteligencias profundas y comportamientos que demandan de los profesores conocimientos profundos acerca de la sociedad, disposición a generar calidad

y alto nivel académico que contribuya a la instalación de un currículo sostenible sustentado en la cultura, la tolerancia y la participación.

Esas fisuras explica una realidad que debe ser enfrentada: niños trabajando, discapacitados fuera de las escuelas e incremento de personas en edad escolar practicando la mendicidad. Esas reglas demandan además la socialización de estos presupuestos, investigaciones sobre esta problemática y la proliferación de proyectos socioculturales y educacionales que configuren un movimiento para la construcción de un paradigma educativo sustentado en la pedagogía accesible que contribuya a la construcción de una sociedad para todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Beltrán, L., et al. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47).
- Blanco, R. (2006). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- Brown, L., Nietupski, J., & Hamre-Nieupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. *Documents d'Educació Especial*, 7. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Burch, S. (2007). Comunicación y diversidad cultural: luchas convergentes. en *Diversidad, identidad y articulación: construyendo alternativas desde los movimientos sociales*, (Compilador Grupo América Latina: Filosofía social y axiológica, Instituto de Filosofía), La Habana: Ciencias Sociales.
- Cebrian, G., & Junyent Publil, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las ciencias*, 32. 1
- CEE. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal L* 394/11. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm)
- Chile. Ministerio de Educación. (2009). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación inicial. La atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 71-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512157>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *UMBRAL 2000, Revista digital*, 13. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- García García, M., & Cotrina García, M. (2012). La contribución de la Universidad al desarrollo de productos inclusivos: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1). Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/226>
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus causas. *Aula de Innovación Educativa*, 81(/82). Recuperado de [http://altas-capacidadescse.org/pdf/la\\_construccion\\_del\\_discurso.pdf](http://altas-capacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf)
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J. I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* Barcelona. Graó.
- Granada Azcárraga, M., Poméz Correa, M., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003)
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación especial en Europa. *REICE Revista Iberoamericana de calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6(2), 191-199. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art13.htm>
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A programa Evolution of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07419325060270020601>
- Lledó Carreras, A., & Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas Educativas del profesor de los centros escolares: indicadores de Mejora desde la Educación inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana de calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8(5).
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.

- Luengo, F. (2006). El proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia, municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_11.pdf)
- Operti, R. (2009). La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro, en Berruezo, R. (Coord.). *El largo camino a una educación inclusiva. Aportes desde la historia de la Educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Parra Martínez, M., Pérez Pérez, Y., Torrejón Becerril, M., & Mateos Papis, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de la escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1), 77-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80212393005.pdf>
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Inclusión Educativa*, 3(2). Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Pérez Lara, A. (2007). Diversidad en articulación: reformulación de lo social y clasista en los sujetos de la emancipación. En Grupo América Latina (compilador). *Diversidad, identidad y articulación: construyendo alternativas desde los movimientos sociales*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Universidad Vic: Revista Educación Siglo XXI*, 30 (1), 89-112. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/jornadas-dap/files/2014/04/Aulas20inclusivas20y20aprendizaje-20cooperativo1.pdf>
- Quintana Cabana, J. M. (1993). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Ríos Burga, J. (2005). Hacia una sociología de la educación universitaria en el Perú. *Revista Investigaciones Sociales*, 9(15), 403-425. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_sociales/N15\\_2005/a20.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N15_2005/a20.pdf)
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_23.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_23.pdf)
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, P., & Fernández, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200010)