

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



Una Institución Adventista

Prácticas para una educación inclusiva: Una revisión teórica

Por:

Cinthy Roxana Linián Paz

Asesor:

Psic. Jessica Aranda Turpo

Tarapoto, diciembre de 2019

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo, Jessica Aranda Turpo de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: "PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA REVISIÓN TEÓRICA" constituye la memoria que presenta la estudiante Linián Paz, Cinthya Roxana; para aspirar al Grado Académico de Bachiller en Psicología cuyo trabajo de investigación ha sido realizado en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en Morales, a los 04 días del mes de diciembre del año 2019.



Asesor

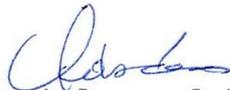
Psic. Jessica Aranda Turpo

Prácticas para una educación inclusiva: Una revisión teórica

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Presentado para optar el Grado de Bachiller en Psicología

JURADO CALIFICADOR



Dra. Damaris Susana Quinteros
Zúñiga
Presidente



Psic. Celina Ramirez Vega
Secretario



Psic. Jesenia Elizabeth Huamán Ramos
Vocal



Psic. Jessica Aranda Turpo
Asesor

Tarapoto, diciembre de 2019

Resumen

La educación inclusiva es un enfoque educativo que ha cobrado mayor interés y relevancia en el contexto peruano en la última década. La búsqueda por la valoración de la diversidad y la inclusión de todas las personas hace de la educación inclusiva un modelo educativo idóneo para la transformación de la sociedad peruana. El presente artículo parte de la necesidad de analizar lo que caracteriza una práctica inclusiva en el aula, como también de revisar y compartir algunas de las prácticas inclusivas utilizadas en la actualidad en diversas partes del mundo. Se hace un especial hincapié en la inclusión educativa de las personas con discapacidades, sin embargo sabemos que el concepto de inclusión abarca el acogimiento de todas las personas.

El objetivo de este artículo fue de realizar una revisión teórica de aquellas prácticas inclusivas actualmente vigentes y aplicables al contexto peruano; además de informar al lector sobre las barreras al proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos inclusivos.

Se concluye que la adopción de las prácticas inclusivas en el contexto educativo peruano tiene el potencial de formar próximas generaciones con mayor sensibilidad y sentido de responsabilidad social; y se considera la capacitación docente en la implementación efectiva de las prácticas inclusivas, y el soporte de todo el centro de estudios, los padres de familia y la comunidad, necesarios para lograr un clima inclusivo en las aulas que refleje la transformación de las instituciones educativas hacia una cultura inclusiva que logre un impacto en la sociedad.

Palabras claves: diversidad; inclusión; prácticas inclusivas; educación inclusiva; pedagogía

Abstract

Inclusive Education is an educational approach that has become of particular interest and relevance in the Peruvian context in the last decade. The current efforts to foster the appreciation of diversity and the recognition of everyone's right to inclusion, make inclusive education the ideal educational model for the transformation of Peruvian society. The present study arose from the need to analyse what comprises an inclusive practice in the classroom, as well as to review and share some of the current inclusive practices being used around the world. The inclusion of people with disabilities in the education system has been emphasized, however, it is known that the concept of inclusion encompasses the embrace of all people.

The aim of this article is to provide the reader with a theoretical review of the current inclusive practices being used around the world, which can be applied to the Peruvian context; as well as to inform the reader of the barriers in the teaching-learning process within inclusive settings.

It is concluded that the adoption of inclusive practices in the Peruvian educational context has the potential to form future generations with higher sensitivity and sense of social responsibility; and that teacher training along with the support of the entire school, parents, and the community are necessary to achieve inclusive dynamics within the classroom, reflecting the transformation of the school system towards an inclusive culture that generates impact in society.

Keywords: Diversity; inclusion; inclusive practices; inclusive education; pedagogy

1. Introducción

El avance en las políticas educativas en el Perú se ha caracterizado por su compromiso con la búsqueda de la inclusión. En los últimos veinte años, el enfoque de educación inclusiva ha venido tomando importancia, a medida que el camino hacia el respeto de los derechos de todos los ciudadanos se ha convertido en el compromiso de organismos internacionales como nacionales. La educación inclusiva puede ser definida, en las palabras de Susan Stainback, como:

El proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula. (Citado por Sancho, 2012, p. 138).

Ainscow (2004), referente de este paradigma educativo, se refiere a la educación inclusiva como el proceso de búsqueda de mejoras que hagan posible una respuesta adecuada a la diversidad, de tal modo, que aprendamos a convivir con las diferencias, partiendo de ellas.

Por otro lado, el informe internacional “Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también”, de la Universidad de Salamanca (2009) concibe a la educación inclusiva como:

El concepto de un cambio de paradigma de alto nivel para los sistemas educativos a fin de incluir y servir a los niños de manera efectiva; y el mandato específico para que los alumnos con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias y a las aulas con sus hermanos y compañeros sin discapacidad, con los apoyos que necesitan para tener éxito. (p.20)

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en el documento “Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos,” define la inclusión educativa como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques,

estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (Citado por UNESCO,2008, p. 8)

En el contexto peruano, la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva (CDEI), declara el 7 de Octubre del 2016 que reconoce como educación inclusiva a aquella que:

- Reconoce que todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a crecer, aprender y desarrollarse junto con sus pares, en espacios seguros.
- Se basa en los principios de universalidad, equidad, accesibilidad, diseño universal, igualdad de oportunidades, no discriminación, respeto a la dignidad de las personas y a la evolución de las facultades de la niñez.
- Asegura que todos los estudiantes tengan acceso a una escuela regular, la más cercana a sus hogares, comprometida a desarrollar al máximo los talentos, la creatividad y las aptitudes físicas y mentales de todos los estudiantes, incluidas aquellas con alguna discapacidad.
- Se compromete a desarrollar una cultura organizacional, estrategias y prácticas pedagógicas, que aceptan, acogen, respetan y celebran la diversidad y el trabajo cooperativo, movilizándolo a todo el sistema educativo y toda la escuela para que pueda responder con pertinencia a las necesidades, características, potencial e intereses de todos los estudiantes.

- Desarrolla planes individualizados de educación, elaborados de manera participativa con docentes, familiares, cuidadoras y cuidadores y estudiantes.
- Se compromete con la adquisición de habilidades y competencias, evaluación, certificación, permanencia y culminación exitosa de los ciclos educativos de todos los estudiantes, incluidos aquellos con alguna discapacidad.
- Desarrolla apoyos y ajustes razonables para el aprendizaje, y promueve el aprendizaje del braille, lengua de señas, dactilología, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación y movilidad, así como el desarrollo de materiales en fácil lectura, entre otros mecanismos que respetan y atienden las diversas maneras de aprender de todos los estudiantes.
- Se orienta a hacer posible que todas las personas puedan participar activamente en una sociedad que respeta y acoge sus diferencias.
- Promueve el acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida para todos los estudiantes, incluidos aquellos con algún tipo de discapacidad.
- Asigna recursos humanos, técnicos, tecnológicos y económicos que permitan fortalecer una educación inclusiva en todas las escuelas del país.

(CDEI, 2016, p.1)

El presente artículo de revisión se propone compartir aquellas prácticas en el aula a las que denominamos como prácticas inclusivas, ya que cumplen tres condiciones clave para la inclusión en la educación: garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los escolares sin excepción, en todas las actividades realizadas en el aula y en la escuela. (Muntaner, Roselló, De la Iglesia, 2016).

Consideramos la investigación y la promoción de estas prácticas como elemento esencial para el progreso del sistema educativo en nuestro país; y creemos que el desconocimiento de los avances en la pedagogía para una cultura inclusiva es un factor incapacitante en la formación de valores democráticos, que fomenten el sentimiento de pertenencia, la

aceptación por el otro, el desarrollo saludable del auto-concepto, la autoconfianza y la autonomía durante la etapa escolar, una etapa crítica del desarrollo. Por este motivo, exhortamos a los docentes, padres de familia y autores educativos a la indagación y capacitación en estas prácticas para que en plena congruencia con la normativa vigente contribuyan al desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes como un individuo empoderado y consiente de su aporte y su impacto en la sociedad.

2. Desarrollo

2.1. El largo camino hacia la inclusión educativa

Es a mediados de los años ochenta y en los inicios de los noventa que en el marco internacional se inició un movimiento compuesto por padres/madres, profesionales y personas con discapacidad oponiéndose a la idea de que las personas con discapacidad sean educadas en un mundo educativo paralelo, separados de sus pares sin discapacidad. En 1988, autores como Wang, Reynolds, y Walberg criticaban a la educación especial de haber evolucionado desordenadamente, habiéndose convertido en un segundo sistema educativo (Wang, Reynolds, & Walberg, 1988). La trayectoria socio-histórica de la práctica educativa en el camino hacia la inclusividad ha sido estructurada en el trabajo de Parrilla (2002).

Tabla 1.

Trayectoria hacia la inclusión educativa

Paradigma educativo	En relación			
	Clase social	Grupo cultural	Genero	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2. Segregación	Escuela Graduada	Escuela puente	Escuelas separadas (niñas-niños)	Escuelas especiales
3. Integración	Comprehensividad	Escuela compensatoria Escuela multicultural	Coeducación	Integración escolar
4. Restructuración	Educación inclusiva	E. Inclusiva E. Intercultural	Educación Inclusiva	Educación inclusiva

Fuente: Adaptado de Parrilla (2002, p. 15)

Del mismo modo, diversos acontecimientos mundiales resaltaban el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad de ser parte del sistema educativo que comparten todos aquellos que no presentan discapacidades.

Tabla 2.

Hitos favorecedores del principio de inclusión educativa a nivel internacional

Año	Acontecimientos a nivel internacional
1982	Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas
1989	Convención de los Derechos del Niño, Naciones Unidas.
1990	Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien), UNESCO.
1992	Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las personas con discapacidad en el Área Iberoamericana.
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, Naciones Unidas.
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca) UNESCO.
1997	International Journal of Inclusive Education (London)
1997	Foro Europeo de la Discapacidad (European Disability Forum).
2000	Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Dakar), UNESCO
2000	Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (Booth y Ainscow).
2003	Resolución del consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad, Bruselas.
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (derecho a una EI, recogido en el artículo 24), Naciones Unidas.
2007	Audiencia Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación, Lisboa.
2008	Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva, el camino hacia el futuro, Ginebra.
2009	Foro europeo de discapacidad, Educación inclusiva: pasar de las palabras a los hechos.

Fuente: Adaptado de Sancho, Jardón & Grau (2013)

Tabla 3

Hitos favorecedores del principio de inclusión educativa a nivel de América Latina

Año	Acontecimientos a nivel de América Latina
1992	Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las personas con discapacidad en el Área Iberoamericana.
1999	Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, OEA.
2006	Declaración del Decenio de las Américas: Por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad

Fuente: Adaptado de MINEDU (2010)

En el contexto peruano, la Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973, publicada en el Diario El Peruano el 24 de diciembre del 2012 establece el reconocimiento del estado y la garantía del Estado del derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva de calidad, lo que convierte a la calidad educativa en ambientes inclusivos en una exigencia civil y la implementación de buenas prácticas inclusivas en el aula, una materia de derechos humanos.

2.2. Las buenas prácticas en el aula inclusiva

Es Para Soodak (2003) las prácticas inclusivas en el aula son aquellas prácticas diseñadas con el propósito de promover la pertenencia, la amistad y la colaboración entre los estudiantes. En otras palabras, una buena práctica inclusiva es aquella que acoge a todos los estudiantes sin excepción por raza, color, credo, nivel socio-económico, necesidad educativa especial o discapacidad, e incentiva y valora de igual manera la participación de cada estudiante, brindando a cada uno la oportunidad de participar y aprender, a su manera.

Estas prácticas son los cimientos a través de los cuales se hace real el objetivo más amplio de la educación inclusiva: “eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas negativas hacia la diversidad de raza, clase social, origen étnico, genero, y logros, como así también de capacidades” (Sancho, 2013, p. 136).

Para lograr este objetivo, estas prácticas se distancian de la interacción competitiva e individualista y apuntan hacia la interacción cooperativa (Pujolàs, 2001), por lo que fomentan el trabajo en equipo en el aula. Bajo este contexto, los estudiantes no solo aprenden el contenido del curso si no también fortalecen sus habilidades sociales, la interdependencia y las relaciones sociales positivas a la vez que adquieren competencias académicas. Las buenas prácticas inclusivas promueven la cooperación como un valor en el aula, por lo que proveen al alumnado de oportunidades para realizar actividades de manera cooperativa. Es decir, trabajando juntos para lograr un fin común.

Sin embargo, no es suficiente adoptar un enfoque cooperativo en el aula. Para que una práctica inclusiva sea de beneficio para los estudiantes y la comunidad educativa, esta debe de demostrarse efectiva en el cumplimiento de los objetivos educativos plasmados.

La UNESCO a través de su programa MOST (Management of Social Transformations Programme) hace mención de lo que caracteriza una buena práctica educativa. Estas demostrarían los siguientes rasgos (Citado por Santiso, 2002):

- Son innovadoras: Desarrollan soluciones creativas o novedosas
- Son efectivas: La mejora puede ser evidenciada a través de un impacto positivo y tangible.
- Son sostenibles: Implican exigencias sociales, económicas y medioambientales, por lo que se mantienen en el tiempo, sus efectos son duraderos.
- Son replicables: Pueden ser utilizadas como modelo en el desarrollo de iniciativas, políticas e intervenciones en otras localidades.

El uso continuo y habitual de estas prácticas contribuiría a una dinámica saludable e inclusiva en el aula, que además de velar por los derechos de todos los estudiantes y promover el respeto mutuo y el trabajo cooperativo, conduciría al alcance de logros académicos de todos los estudiantes y el desarrollo íntegro de sus potenciales. El International Bureau of Education (2016) proporciona una lista de características de aquellas aulas donde las prácticas inclusivas han sido adoptadas (p. 13):

- La planificación de la enseñanza se realiza considerando a todos los estudiantes.
- Las clases promueven la participación de todos los estudiantes.
- Los estudiantes son activamente involucrados en su propio aprendizaje.
- Los estudiantes son motivados a apoyar mutuamente sus aprendizajes.
- El apoyo es provisto cuando los estudiantes presentan dificultades.
- La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
- Los estudiantes consideran que cuentan con alguien para conversar cuando están preocupados o enojados.
- Las evaluaciones contribuyen al logro de aprendizaje de todos los estudiantes.

A continuación, se presentan algunas prácticas inclusivas que están generando un impacto positivo en el contexto internacional y que tienen el potencial de transformar la dinámica del aula, las vidas de todos los educandos, docentes, familias y la sociedad peruana.

2.3. Prácticas de éxito en España

En la Tabla 4 se presenta un listado de aquellas prácticas inclusivas de éxito que han sido expuestas en el trabajo de Sancho (2012,2013) a modo de conclusión de un proyecto colaborativo entre el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de Valencia y el centro cooperativo inclusivo de Paterna en Valencia; estas han sido utilizadas, observadas y evaluadas en la Escuela 2 (E2), una escuela inclusiva que atiende a más de 300 estudiantes entre 3 y 16 años. Está ubicada en La Canyada, a diez kilómetros de la ciudad de Valencia, España. Esta escuela a través de los años adoptó estas prácticas inclusivas obteniendo resultados ejemplares (Montolio y Cervellera, 2008).

Tabla 4.

Prácticas inclusivas de éxito en España

Práctica inclusiva	Descripción de la práctica
Asamblea de aula	Entre todo el grupo-clase se comienzan a leer propuestas, dialogar, debatir y reflexionar entre otras acciones, para iniciar la primera hora diaria. Se resuelven conflictos negativos, se cuentan experiencias, en general se “hace grupo, se hace piña”. La necesaria interrelación entre el alumnado se fomenta con esta práctica, potenciando la inteligencia interpersonal, intrapersonal y lingüística. La participación de todos y todas en el aula es incuestionable, se crean vínculos entre iguales y se trabaja inclusivamente, dialogando en base a temas tratados pero, sobre todo, propuestas e inquietudes de los propios discentes. Un trabajo asambleario que posibilita y garantiza la voz de todo el alumnado.
Duados	El objetivo es de fomentar la cooperación entre el alumnado de diferentes edades. Cada alumno de la escuela tiene un compañero “duado” durante todo el curso. Este “duo” está formado por un alumno mayor y uno más pequeño. Se ven generalmente una vez a la semana para realizar una actividad conjunta. Los mayores ayudan a los pequeños en muchas de sus tareas. La confianza y las relaciones establecidas hacen desaparecer de modo radical los conflictos de poder (Montolio y Cervellera, 2008, p. 113)
Apoyos inclusivos de aula	La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) por medio de los y las profesionales de Apoyo, es posible ya que realizan adaptaciones dentro del aula, fomentando el compañerismo y la colaboración en las actividades grupales. Estos procesos se establecen durante todas las actividades del centro, estableciendo una respuesta educativa para todos y todas de gran calidad.
Adaptación de la actividad	El profesorado debe adaptar las actividades que se vayan a desarrollar en torno a un tema concreto, es decir, podemos estar trabajando un mismo tema pero de diferente manera. En E2 se realizan actividades adaptadas a la diversidad discente, donde gracias a la labor docente podemos lograr que una actividad genere diferentes aprendizajes a modo multinivel, según las características propias del aula.
Adaptaciones múltiples	Cuando en un aula es necesario establecer diferentes adaptaciones simultáneas, además de la colaboración siempre entre todo el personal del centro, es necesario un plan de adaptación mayor donde exista una buena planificación. Gracias a planes y programas específicos del personal de Orientación y Pedagogía terapéutica son posibles estas medidas, pero en definitiva, la cooperación y la ayuda mutua entre el alumnado también se está llevando a cabo y aprendiendo, consiguiendo un proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más rico y relevante.
Enseñanza en equipo formado por	Es muy positivo poder crear grupos de trabajo entre alumnado y profesorado. Los compañeros y compañeras que actúan como docentes pueden ser más eficaces que los propios enseñantes en determinados

docente y
discente

momentos. Este aumento de eficacia puede atribuirse a su tendencia al uso de un lenguaje más adaptado a la edad de los propios discentes y a que tienen más recientes las posibles frustraciones de sus compañeros y compañeras ante los contenidos curriculares. En E2 cada cierto tiempo se trabaja un proyecto educativo distinto. Se trata de un trabajo de investigación personal sobre un tema concreto que el alumnado desarrolla con la ayuda de su familia. El trabajo final se expone individualmente a toda la clase, generando un gran nivel de escucha activa entre iguales cuando actúan de enseñantes.

Legislación
de aula

Basándonos en la idea general de Reglas de aula, es normal que se presenten los derechos de cada miembro en el aula. Estos derechos reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual, de respeto mutuo con los demás miembros de la escuela y con toda la comunidad. En E2 se desarrollan los derechos de cada persona en base a una serie de objetivos a cumplir entre todos y todas. Se encuentran visibles en las aulas para todo el grupo y todos los discentes los conocen para poder ejercerlos.

Comisiones y
consejos
escolares

Una colaboración entre el alumnado y el profesorado que se extiende más allá del trabajo en el aula. Una participación y toma de decisiones donde las propuestas son también ideadas por el grupo-clase para debatirlas en el consejo, gracias a la función colaborativa docente-discente. Algo característico en E2 es el funcionamiento por consejos escolares que se extienden a toda la comunidad educativa. Existen diferentes niveles, en los cuales se van debatiendo y desarrollando las ideas iniciales. El Consejo de ancianos es el primero, formado por varios representantes de Infantil y Primaria, además de docentes, en el cual se dialogan asuntos e ideas que anteriormente han aparecido en el aula. Después el Consejo Gente-Zé corresponde al alumnado de Secundaria. Más tarde entre ambos, reunidos en el Gran Consejo, agrupan conclusiones que se trasladarán al Consejo Escolar para ser aprobadas definitivamente.

Fuente: Adaptado de Sancho (2012, p. 666) y Montolio y Cervellera (2008, p. 113)

2.4. MOSAIC (Making Socially Accepting Inclusive Classrooms)

La psicóloga clínica y docente investigadora del departamento de psicología en la Universidad de British Columbia, Amori Mikami, ha desarrollado una intervención que ayuda a niños y niñas a desarrollar actitudes tolerantes e inclusivas hacia sus compañeros con trastornos mentales y del aprendizaje ("Innovation", n.f.). A este programa de intervención lo ha llamado MOSAIC (del término anglosajón Making Socially Accepting Inclusive Classrooms).

MOSAIC es un modelo de intervención en aula en el que los docentes son capacitados para animar a sus alumnos a demostrar una actitud acogedora e inclusiva hacia sus compañeros con alguna necesidad educativa especial o trastorno mental o del aprendizaje, quienes son usualmente excluidos de diversas maneras en el aula. Este modelo ha sido enfocado en el trabajo con niños con TDAH, sin embargo puede ser utilizado en el trabajo con escolares de diversos contextos. La orientación del docente está enfocada en abordar los sesgos cognitivos negativos que los compañeros de aula usualmente poseen hacia los escolares con estas condiciones. Bajo este modelo de intervención los docentes desarrollan relaciones personales cálidas y positivas con los estudiantes con TDAH, de esta forma modelan una relación positiva de interacción para los demás compañeros; además, los maestros establecen reglas claras para crear un ambiente inclusivo a las cuales le harán seguimiento y realizan actividades en el aula que faciliten el desarrollo de lazos sociales positivos (Mikami & Normand, 2015).

Como parte de esta respuesta educativa, los maestros resaltan las fortalezas de los niños con necesidades educativas especiales dentro de su aula, asimismo son capacitados en manejo de aula y en entrenamiento para el desarrollo de habilidades sociales. MOSAIC se basa en la teoría de que abordar las deficiencias en el comportamiento de los niños con necesidades educativas especiales, a pesar de ser una medida válida y necesaria, no es suficiente para animar la aceptación de sus compañeros ni para ayudar a los niños con NEE a desarrollar amistades genuinas. (Mikami et al., 2013).

En la investigación de Amori Yee Mikami, Marissa Swaim Griggs, Matthew D. Lerner, Christina C. Emeh, Meg M Reuland, Allison Jack y Maria R. Anthony (2013) con 24 niños con TDAH y 113 niños con desarrollo típico, para estudiar la eficacia de MOSAIC, los resultados evidenciaron que los niños con TDAH recibieron mayor aceptación por parte de sus compañeros y pudieron desarrollar más amistades recíprocas cuando el modelo MOSAIC era implementado en el aula. Esto se logró mediante la reducción de comportamientos excluyentes y de desvalorización de los niños con desarrollo típico hacia sus compañeros con TDAH.

El modelo MOSAIC logra conseguir estas metas a través de la intervención del docente, quien crea una atmósfera cálida en el aula, promueve interacciones interpersonales positivas entre los estudiantes y maneja técnicas de control de conducta que ayudan a mejorar las actitudes de los niños con TDAH. Esta técnica promueve la transformación de las prácticas educativas de los docentes, para así lograr beneficios no solo para los niños con necesidades educativas específicas, sino que también para todos los miembros del aula. (Latorre, Liesa, & Vázquez, 2018). En la actualidad, el laboratorio de la Facultad de Psicología de la Universidad de British Columbia en Canadá en asocio con la Universidad de Ohio en Estados Unidos, continúa realizando investigaciones sobre la eficacia del modelo MOSAIC en aulas con niños con necesidades educativas especiales.

2.5. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico desarrollado por el Centro de Tecnología Especializada Aplicada, CAST y tiene su origen en las investigaciones realizadas por el centro en la década de 1990 a través del trabajo de sus fundadores Anne Meyer (experta en psicología clínica, educación y diseño gráfico) y David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y el equipo de investigación del centro.

El CAST nació en 1984 con el objetivo de desarrollar tecnologías que sean de apoyo en el proceso de aprendizaje de estudiantes que presenten alguna discapacidad, de tal forma que estos estudiantes puedan tener acceso al mismo currículo que sus compañeros. El enfoque DUA ha sido desarrollado tomando los principios del Diseño Universal, basándose en la investigación para el diseño del currículo y los últimos avances en investigación educativa, neurociencia aplicada al aprendizaje y tecnologías y medios digitales (CAST, 2011).

El enfoque DUA se centra en la idea de que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, como también diferentes estilos de aprendizaje, lo que hace necesario la construcción de un currículo que pueda satisfacer las necesidades educativas de la diversidad de estudiantes. Por consiguiente, considera necesario tomar en cuenta las diferencias de los estudiantes en el proceso de planificación curricular y en el diseño de las prácticas educativas, minimizando así las barreras desde la planificación del currículo. Se busca diseñar un

currículo flexible que brinde opciones de adaptabilidad dependiendo de las necesidades individuales del estudiante (Gamboa, Arce, Peñaherrera, 2018).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) diseñado a partir de las investigaciones en neurociencias, ayuda a los educadores a diseñar espacios y actividades teniendo en cuenta las características del funcionamiento del cerebro humano. Los estudios realizados del cerebro han permitido identificar las diversas zonas del cerebro y sus funciones. Según CAST (2018b), el cerebro de cada ser humano es tan único como las huellas de los dedos, el sistema nervioso de cada ser humano es distinto. A este concepto se le ha denominada “neurovariabilidad”. A pesar de la infinita diversidad de cerebros, es posible predecir la variabilidad en el proceso de aprendizaje, puesto que esta puede ser organizada en tres redes cerebrales. El DUA considera, por ejemplo, que la parte posterior del cerebro (lóbulos occipitales y temporales) recibe la información sensorial entrante, como lo que oímos o vemos (redes de reconocimiento). Esta información es luego procesada e interpretada en la zona central del cerebro (redes afectivas), y su organización toma lugar en los lóbulos frontales para actuar o responder (redes estratégicas).

Teniendo en cuenta la variabilidad del sistema nervioso y su implicación en el proceso enseñanza- aprendizaje, por lo que engloba tres principios. Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje son los siguientes (CAST, 2011, p. 3-4):

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

Cada uno de los principios del DUA ha sido vinculado con una estrategia para su aplicación en el aula. A estas estrategias se les ha llamado las pautas del DUA; estas pautas pueden ser utilizadas para flexibilizar la implementación del currículo y reducir las barreras en el proceso de enseñanzas- aprendizaje, sin descuidar las altas expectativas de logro para todos los estudiantes.

1.1.1. Manejo del aula inclusiva a través del Apoyo Conductual Positivo (ACP)

Soodak (2003) considera que la evidencia científica ha demostrado que los problemas de disciplina son minimizados cuando los estudiantes se sienten acogidos, apoyados, y seguros; y sostiene que un enfoque efectivo para educar a los niños con comportamientos disruptivos de forma respetuosa e inclusiva es a través del denominado Apoyo Conductual Positivo (APC).

El Apoyo Conductual Positivo (o PBS, del inglés Positive Behavioral Support) es un sistema de estrategias diseñadas para prevenir problemas de comportamiento y mejorar la conducta de estudiantes con conductas difíciles. A la aplicación de este sistema en las instituciones educativas se le conoce también con las siglas ACPE (SWPBS en inglés).

ACPE está diseñado para eliminar comportamientos disruptivos que pueden ocurrir dentro y fuera del aula, estos comportamientos pueden ir desde la mala conducta ocasional leve hasta conducta severa, crónica y disruptiva al ambiente de aprendizaje. Para lograr este objetivo, este esquema enfatiza una serie de soportes, los cuales van aumentando en intensidad, de manera que la intensidad de la intervención corresponde con la intensidad y complejidad del comportamiento problema (Lewis, Mitchell, Trussell, & Newcomer, 2014).

Estos soportes son brindados es tres niveles de prevención (“Apoyo”, 2019, p.7):

1. Prevención primaria (80% del alumnado): se establece un sistema positivo de normas y expectativas educativas para la gestión del aula, del alumnado y del personal en todas las situaciones escolares.

2. Prevención secundaria (15% del alumnado): se interviene en alumnos concretos y / o grupos de alumnos que presentan conductas de riesgo; se utilizan sistemas de control sobre conductas concretas a partir del progreso diario del cumplimiento de normas y expectativas.

3. Prevención terciaria (5% del alumnado): se interviene de manera intensiva en alumnos que presentan conductas de alto riesgo y que requieren una intervención continuada.

Cabe destacar que el sistema ACPE pone gran énfasis en la gestión efectiva del comportamiento desde el primer nivel de intervención, en el cual se establecen procedimientos y rutinas diseñadas para enseñar y promover expectativas positivas. Por este motivo el establecimiento adecuado de reglas y expectativas claras es primordial, ya que es indispensable que los estudiantes comprendan cual es el comportamiento que se espera de ellos a cada momento. Las reglas del aula deben de reflejar las expectativas de la institución educativa a su vez que se enfocan en el comportamiento deseado en el aula (Newcomeer, 2009).

. La tabla 5 presenta un ejemplo de como las reglas del aula han sido correctamente alineadas con las expectativas del centro educativo.

Tabla 5

Matriz de reglas del aula

	Expectativas de la institución educativa		
	Se respetuoso	Se responsable	Se cooperativo
	Reglas del aula	Levanta la mano y espera hasta recibir permiso para hablar o permiso para levantarte de tu asiento	Trae papel, lápiz y libros a la clase. Empieza a trabajar de inmediato, trabaja durante el tiempo de trabajo
	Manten tus manos, pies y pertenencias en tu espacio personal	Entrega tus tareas completadas a tiempo	

Fuente: Adaptado de Newcomer (2009)

Este sistema de técnicas para el manejo del comportamiento dentro y fuera del aula ha tenido gran acogida. Su implementación ganó gran popularidad entre padres y educadores por su eficacia, a tal punto que la Oficina de Programas de Educación Especial (OSEP) del Departamento de Educación de los Estados Unidos, ha brindado financiamiento significativo para apoyar la implementación, capacitación e investigación de este sistema (Tincani, 2007).

Grant y Crossen (2014) aseguran que los resultados de las investigaciones demuestran que PBS puede ser un método efectivo para prevenir y eliminar comportamientos disruptivos de niños con trastornos del espectro autista incluso hasta en un 80% en aproximadamente dos tercios de los casos estudiados.

Darch y Kame'enui recomiendan que los docentes desarrollen un plan para el manejo de aula de 180 días, que consista de 3 fases y sea ejecutado durante todo el año escolar. Durante la primera fase, la cual tomaría lugar durante el primer trimestre, el docente se enfocaría en la enseñanza y reforzamiento de las reglas y las rutinas. Durante la segunda

fase, durante el segundo trimestre, el enfoque se direccionaría hacia la calidad de la enseñanza, la gestión de la instrucción, la programación efectiva y el reforzamiento que llevaría a los estudiantes hacia la maestría de las habilidades académicas y de comportamiento. Durante la tercera fase (en el tercer trimestre) los profesores volverían a enseñar las reglas y utilizarían precorrecciones (corregir antes de que se genere un contexto-problema) de ser necesario (Citado por Newcomer, 2009).

2.6. Barreras en la implementación efectiva de las prácticas inclusivas

A pesar de los avances hacia un enfoque universal e inclusivo en el sector educativo a nivel mundial, existe aún una tendencia de abordar la educación inclusiva desde una mirada integracionista. Sobre lo cual Arnáiz (2002) sostiene que la educación inclusiva no debe confundirse con la integración, puesto que el concepto de integración hace referencia a la adaptación de la persona a la institución, mas no implica los cambios necesarios y progresivos que deben de tomar lugar en el entorno, la pedagogía y la organización de la escuela. Para que haya una verdadera inclusión en la educación, los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes sean cual fueran sus características individuales, psicológicas o sociales.

Para Crosso (2010) parte del problema reside en que se ha tomado con gran aceptación el modelo educativo que agrupa y separa a los estudiantes en función de sus características y capacidad académica (citado por Sancho 2012), este enfoque segregativo está en oposición con el enfoque inclusivo puesto que el modelo de aprendizaje-enseñanza inclusivo considera la cooperación entre personas con diferentes características, estilos de aprendizaje, intereses y habilidades, durante la etapa escolar y el proceso educativo en general, fundamental para el desarrollo integral de la persona y la sociedad.

En España, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad identificó varias barreras en la adopción del paradigma inclusivo: una financiación inadecuada para los recursos necesarios para generar espacios de aprendizaje accesibles y confortables; las actitudes de discriminación hacia las personas con discapacidad; la falta de capacitación a los docentes; el distanciamiento entre los entes de administración educativa y los centros

educativos; y la escasa participación de las familias en el proceso educativo y centro educativo (CERMI, 2010).

Sancho(2013) asegura que los estudios de Echeita y Verdugo, FEAPS, la Plataforma España Inclusión y Vega han puesto en evidencia que el mayor obstáculo que encuentra el paradigma inclusivo es la concepción negativa que tienen los docentes hacia la diversidad; y agrega que los docentes deben de ser animados a ser flexibles y proveer al alumnado de diversas experiencias educativas, de tal forma que se diversifiquen los trabajos del aula y no todos estudiantes tengan que realizar las mismas actividades, de la misma manera ni al mismo tiempo.

Por otro lado, un estudio realizado en un colegio de la Región Metropolitana de Chile utilizando la Guía para la Inclusión, detectaron que la mayor barrera en relación a las prácticas inclusivas del colegio fue la dificultad de este para asumir un enfoque de planificación curricular que abarque la diversidad del aula (Figuroa & Muñoz, 2014).

3. Conclusiones

3.1. Conclusiones

De acuerdo a la Encuesta especializada ENEDIS, el 77% de niños en edad escolar con alguna discapacidad no asiste a ninguna institución educativa (INEI, 2012). Estos niños permanecen en casa, excluidos del sistema educativo, no cuentan con la oportunidad de desarrollar capacidades, interactuar con otros niños de su edad en un contexto de enseñanza-aprendizaje, sus derechos son vulnerados y sus oportunidades de participación en un futuro laboral y el ejercicio de su ciudadanía son escasas.

La educación inclusiva se presenta como una alternativa de solución ante esta realidad, este enfoque educativo busca reducir la condición de exclusión bajo la que se encuentran miles de niños y niñas con discapacidad física, mental, cognitiva o del desarrollo.

Sin embargo, no es suficiente garantizar la admisión de estos niños y niñas en los colegios regulares, el respeto a sus derechos se evidencia al asegurarnos que esta población encuentre en sus centros educativos ambientes acogedores, docentes capacitados y

organizaciones preparadas para atender sus necesidades. La educación inclusiva de calidad es un derecho de todo escolar peruano.

Como parte de este proceso, las aulas inclusivas deben de ser lugares donde todos los ciudadanos aprendan a convivir armoniosa y saludablemente; donde se promueva la aceptación del otro y se considere la cooperación como un valor a practicar.

Las prácticas inclusivas son un elemento esencial en este cometido, ya que a partir de ellas se genera una dinámica que será tomada por el estudiante en desarrollo como referente en su proceso de maduración hacia la adultez y en su desarrollo como individuo en sociedad.

Diversos países del mundo han adoptado el enfoque de educación inclusiva como medida de solución ante el evidente problema de exclusión social, por este motivo, se realiza en diversas partes del mundo, un estudio continuo, de prácticas efectivas que promueven el sentido de pertenencia, la amistad y la inclusión entre pares, mientras que aseguran el desarrollo académico y el progreso óptimo de cada estudiante.

La capacitación docente en el ejercicio de estas prácticas es esencial para lograr ambientes inclusivos en los centros educativos. Este entrenamiento debe estar enfocado no solo en la transferencia de información sobre el tema, sino también en la erradicación de prejuicios y actitudes discriminatorias en los operadores educativos. Sin el conocimiento necesario de estas prácticas y sin la apertura para adoptar este nuevo paradigma, cualquier otro esfuerzo legislativo por proteger a la población con discapacidad de la exclusión educativa y laboral y social, será en vano.

En Agosto del 2009, Lima se convirtió en la sede de la primera conferencia internacional “Inclusión Educativa para las Personas con Discapacidad: Ruta hacia la Inclusión Social y Educativa”, organizada por el Ministerio de Educación, en la que participó la Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva y el Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social junto con notables ponentes referentes en el tema. En aquel entonces se vivía el entusiasmo de la declaración de la década 2003-2012 como la Década de la Educación Inclusiva establecida mediante el DS No. 026-003-ED del 2003, promulgado bajo

la conciencia de la necesidad de incluir y atender a los niños con discapacidad en el sistema educativo.

En la actualidad, los esfuerzos por la transformación del sistema educativo hacia un enfoque inclusivo continúan. Las bases políticas han sido establecidas para lograr este objetivo, lo que queda por delante es la sensibilización de la población y los operadores educativos a todo nivel sobre la importancia de reestructurar el sistema educativo.

Los niños y niñas del Perú merecen una educación de calidad, cual sea su condición física, mental, psicológica o social. Las aulas de nuestro país deben ser espacios donde todos los niños y niñas aprenden a reconocer la riqueza en la diversidad, fortalecen la empatía y la aceptación y desarrollan un sentimiento de responsabilidad social que los ayude a convertirse en adultos saludables y ciudadanos empoderados.

4. Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M. (2005b). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7), 5-20. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228935522_Understanding_the_development_of_inclusive_education_system/citations
- Apoyo conductual positivo escolar: Enfoque para prevenir la aparición de conductas problemáticas en el ámbito escolar*. (2019, Julio 31). Retrieved from Inmens: Contenidos y servicios para los trastornos de la conducta: <https://www.inmens.es/article/apoyo-conductual-positivo-escolar-ecpe>
- Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos. *Educar en el 2000*(5), 15-19. Retrieved from <http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón, & M. Sandoval, Trans.) Madrid: FUHEM, OEI. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield: CAST.
- Center for Applied Special Technology. (2018a). *UDL and the learning brain*. Retrieved from CAST: Until learning has no limits: <http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-learning-brain-neuroscience.html>

- Center for Applied Special Technology. (2018b). *Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje versión 2.2 (Trad. Fellow Group)*. Retrieved from CAST: Until learning has no limits: <https://goo.gl/SkgBFF>
- Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva. (2016). Declaración de formación de la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva 2016. 1. Lima. Retrieved from <http://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/10/Declaraci%C3%B3n-de-Formaci%C3%B3n-CDEI.pdf>
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad . (2010). *Informe España 2008-2010*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Córdoba, E., & García, A. (2017). Estrategias Lúdicas para el fomento de una cultura educativa inclusiva. *Revista Inclusiones*, 4(4), 44-61.
- Dirección General de Educación Básica Especial. (2010). *Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales-SAANEE*. Lima: MINEDU.
- Diseño universal para el aprendizaje: estrategias para un aprendizaje para todos*. (n.d.). Retrieved from Fundación Iberoamericana Down21 DownCiclopedia: <https://www.downciclopedia.org/educacion/disenio-universal-para-el-aprendizaje.html>
- Figuerola, I., & Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. Retrieved from file:///C:/Users/pc%20dell/Desktop/GRADUACIÓN%20ARTICULO%20DE%20REVISIÓN%20LECTURA/Estudio_La_Guia_para_la_Inclusion_Educativa_como.pdf
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI. Retrieved from <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-polc3adtica-y-educac3b3n-1993.pdf>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 294-309. doi:10.1177/001440299406000402

- Gamboa, D., Arce, L., & Peñaherrera, L. (2018). *Una escuela para todos: Guía para la educación inclusiva*. Lima: Sociedad Peruana de Síndrome Down.
- González del Yerro, A., Escribano, L., de Antonio, M., Sánchez, A., Ruiz, P., & Arellano, M. (2019). El plan de apoyo conductual positivo en el primer ciclo de Educación Infantil. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 67-86.
- Grant, M., & Crossen, S. (2014). Using positive behavior support for children with autism in inclusion. *ERIC Database Online*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/311735193_Using_Positive_Behavior_Support_for_Children_with_Autism_in_Inclusion
- Innovation snapshot: MOSAIC: Making socially accepting inclusive classrooms. (n.d.). *University of British Columbia*. Retrieved from <https://innovation.ubc.ca/innovation-stories/innovation-snapshot-mosaic-making-socially-accepting-inclusive-classrooms>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012. Perú: Ministerio de Economía y Finanzas. Retrieved from https://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/495
- International Bureau of Education-UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development – Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Ginebra, Suiza: IBE-UNESCO. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
- Kansas Parent Information Resource Center. (n.d.). *Una guía del apoyo para el comportamiento positivo en la escuela (SWPBS)*. Topeka: KSDE. Retrieved from www.kansasmtss.org
- Kisanji, J. (1999). Historical and theoretical basis of inclusive education. *Inclusive Education in Namibia: The Challenges for Teacher Education*. Windhoek: Rossing Foundation.
- Laitón, E., Gómez, S., Sarmiento, R., & Mejía, C. (2017). Competencias de practicas inclusivas: Las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844009.pdf>

- Latorre, C., Liesa, M., & Vázquez, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137-152. doi:10.11144/Javeriana.m10-21.eatt
- Lewis, T., Mitchell, B., Trussell, R., & Newcomer, L. (2014). School-Wide Positive Behavior Support. In *Handbook of Classroom Management Routledge*. Retrieved from <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203074114.ch3>
- Mikami, A. Y., & Normand, S. (2015). The importance of social contextual factors in peer relationships in children with ADHD. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(1), 30-37. doi:10.1007/s40474-014-0036-0
- Mikami, A., Griggs, M., Lerner, M., Emeh, C., Reuland, M., Jack, A., & Anthony, M. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 100-112. doi:10.1037/
- Ministerio de Educación. (2010). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*. Lima.
- Montolio, R., & Cervellera, L. (2008). Una Escuela de Todas (las personas) para Todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 100-119. Retrieved from <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5444>
- Muntaner, J., Rosselló, M., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. doi:10.6018/j/252521
- Newcomer, L. 2. (2009). *Universal positive behavior support for the classroom*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/242718036_Universal_Positive_Behavior_Support_for_the_Classroom
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*(327), 11-29. Retrieved from

- [http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\)](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002))
- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. Retrieved from <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Ramírez, A., & Muñoz, M. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222. doi:10.6018/rie.30.1.116241
- Sagner-Tapia, J. (2018). An analysis of alterity in teacher's inclusive pedagogical practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 375-390. doi:10.1080/13603116.2017.1370735
- Sancho , C., Jardón, P., & Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la educación inclusiva: Una base de datos inclusiva en red. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 134-149. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615391>
- Sancho, C. (2012). La teoría y las prácticas inclusivas cohesionadas entre universidad y escuelas nos ofrecen claves educativas. *Actas del IX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*, (pp. 662-672). Cádiz. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/283734525_La_teor%C3%ADa_y_las_pr%C3%A1cticas_inclusivas_cohesionadas_entre_Universidad_y_Escuela_nos_ofrecen_claves_educativas
- Sancho, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 135-149. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268748>

- Santiso, C. (2002). Education for democratic governance: Review of learning programmes. *MOST discussion paper series*, 62. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119142>
- Soodak, L. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/240744545_Classroom_Management_in_Inclusive_Settings
- Ticani, M. (2007). Moving forward: Positive behavior support and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst Today*, 8(4), 492-499. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/fulltext/2008-05985-008.html>
- Tovar, M. T. (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012 para niños con discapacidad*. Lima: Consejo Nacional de Educación. Retrieved from <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/publicacion/2013/decadadelaeducacioninclusiva.pdf>
- Wang, M., Reynolds, M., & Walberg, H. (1988). Integrating the children of the second system. *The Phi Delta Kappan*, 70(3), 248-251. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/20403859.pdf?seq=1>