



TERMINOLOGÍA INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

INTERNATIONAL TERMINOLOGY ON INCLUSIVE EDUCATION

Volumen 13, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-29

Este número se publicó el 30 de enero de 2013

Ismael García Cedillo
Silvia Romero Contreras
Claudia Lucía Aguilar Orozco
Karla Abril Lomeli Hernández
Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



TERMINOLOGÍA INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA INTERNATIONAL TERMINOLOGY ON INCLUSIVE EDUCATION

Ismael García Cedillo¹
Silvia Romero Contreras²
Claudia Lucía Aguilar Orozco³
Karla Abril Lomeli Hernández⁴
Diana Cecilia Rodríguez Ugalde⁵

Resumen: Gradualmente, la educación inclusiva se ha colocado en la agenda de los sistemas educativos en el mundo como una prioridad. Sin embargo, a pesar de utilizar una terminología común, no parece haber mucho acuerdo con respecto al significado de conceptos centrales. En el presente artículo se identificaron dos perspectivas teóricas en relación con la educación inclusiva, una con objetivos moderados, que toma en cuenta las condiciones locales, y otra con objetivos más ambiciosos, que busca la transformación del sistema escolar. Se reportan las respuestas de 37 profesionales de quince países a una encuesta en la que se preguntó por el significado de conceptos como discapacidad, educación inclusiva, necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación. También, se pidió que valoraran la utilidad y la relación entre los conceptos de necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación. La encuesta se envió por correo electrónico y los expertos la contestaron por el mismo medio. Los resultados muestran una gran variación en el significado de los conceptos de discapacidad, necesidades educativas especiales y educación inclusiva, que en algunos casos parecen conformar patrones organizados de acuerdo con la región de los sujetos: Latinoamérica, Estados Unidos y Canadá, Oceanía y Europa-Asia-Sudáfrica. Asimismo, existen grandes diferencias en la valoración de los conceptos de necesidades educativas especiales y de barreras para el aprendizaje y la participación. Los resultados aportan elementos para la discusión con respecto al tipo de educación inclusiva que conviene implementar en los países en desarrollo.

Palabras clave: EDUCACIÓN INCLUSIVA, INTEGRACIÓN EDUCATIVA, TERMINOLOGÍA INTERNACIONAL, DISCAPACIDAD, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Abstract: Inclusive education has gradually become a priority in most educational systems in the world. Even though there is a common terminology, there seems to be little agreement regarding the meaning of core terms. The present study identified two theoretical perspectives to address inclusive education, one holds moderate goals taking into consideration local conditions; the other holds more ambitious goals, seeking the transformation of the school system. We herein report the responses of 37 professionals from 15 countries to a survey on core concepts such as disability, inclusive education, special educational needs and barriers for learning and participation. The survey also asked participants to evaluate the usefulness and relationship between special educational needs and barriers for learning and participation. The survey was sent via e-mail; the experts answered and returned it by the same mean. Results show a great variation in the meaning conveyed by the terms disability, special educational needs and inclusive education, with specific patterns according to the region where the respondents live: Latin America, USA and Canada, Oceania and Europe-Asia-South Africa. Moreover, results show variation in the importance conferred to the terms special educational needs and barriers for learning and participation. These results offer elements to discuss the type of inclusive education that is more appropriate for developing countries.

Keywords: INCLUSIVE EDUCATION, EDUCATIONAL INTEGRATION, INTERNATIONAL TERMINOLOGY, DISABILITY, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, BARRIERS FOR LEARNING AND PARTICIPATION

¹ Doctor en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México. Dirección electrónica: ismaelqace@yahoo.com.mx

² Doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Profesora-Investigadora de la (UASLP). Dirección electrónica: romerosil@gmail.com

³ Licenciada en Psicología por la UASLP. Estudiante de Maestría en Educación Inclusiva y Especial, Programa Erasmus Mundus. Dirección electrónica: lucia.aguilarorozco@gmail.com

⁴ Licenciada en Psicología por la UASLP. Docente del Instituto Pierre Faure de San Luis. Dirección electrónica: karlalomeli@hotmail.com

⁵ Licenciada en Psicología por la UASLP. Estudiante de la Maestría en Psicología de la UASLP. Dirección electrónica: psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com

Artículo recibido: 11 de setiembre, 2012

Aprobado: 10 de diciembre, 2012

1. Introducción

La Educación Inclusiva (EI) es un concepto en evolución que implica, en pocas palabras, ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales; hoy día constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos, sin importar que sean países desarrollados o en desarrollo (Acedo, 2008).

La EI representa un proceso que goza de amplia aceptación en su vertiente ideológica o de los derechos humanos (Rambla, Ferrer Tarabini y Verger, 2008). Cuando pasa al terreno pedagógico tiene menos aceptación entre las y los docentes, pues sin duda les representa un esfuerzo para el que muchas veces no se sienten lo suficientemente preparados (Croll y Moses, 2003).

Una de las cuestiones que preocupan a los profesores de las escuelas regulares y a los profesionales de educación especial es la cuestión relacionada con la terminología (García, 2010). Parece estar de moda hablar de educación inclusiva, que también implica usar algunos términos que están asociados con esta: barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), comunidades de práctica y trabajo colaborativo, entre otros, sin que resulte del todo claro qué significan y cuáles son sus alcances.

Esta preocupación por la terminología no es nueva. En talleres organizados por el Banco Mundial (BM) en Brasil y en el Cono Sur, una de las principales preocupaciones de los profesionales de la educación que participaron fue aclarar qué quieren decir los términos, para facilitar la comunicación. Incluso, pidieron que se abrieran espacios dedicados exclusivamente a discutir este tema (Pacheco, 2004; Camisao, 2003; Aznar y Castañón, 2004).

Además, no resulta tan extraño que la terminología de la EI cambie de país a país, pues depende de la historia de la atención a la diversidad, de los recursos que dedica cada gobierno a la educación, del avance en la observancia de los derechos humanos, de la trayectoria que ha seguido el subsistema de educación especial, de las regulaciones a que está sometido el profesorado y de la participación de la familia, entre otros.

Ya lo mencionaron Naicker y García Pastor (1998), "en el plano filosófico y como construcción teórica, la educación inclusiva significa el derecho de todos a la educación. Sin embargo, en la dimensión práctica variará de contexto a contexto" (s.p.). O, en palabras de

Moliner, Sales y Moliner (2011), la EI ha tenido un gran avance conceptual en los últimos años, pero se ha quedado estancada en la teoría.

La importancia de conocer la terminología, en el sentido de aclarar las distintas definiciones dadas a los mismos conceptos, radica en que su precisión no solamente ayudará a mejorar la comunicación, sino que también contribuirá a entender algunas prácticas.

En esta investigación se examinan las opiniones obtenidas mediante una encuesta, de 37 distinguidos profesionales de 15 países sobre lo que hemos identificado como la *educación inclusiva radical y la moderada*, mediante la valoración del concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Asimismo, se cuestionó acerca de los distintos significados que se da a los términos discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, integración educativa y educación inclusiva; además de que se recogen opiniones acerca de la viabilidad de eliminar el concepto de necesidades educativas especiales para sustituirlo por el de barreras para el aprendizaje y la participación.

2. Marco teórico

La desigualdad y la exclusión ocurren en muchos ámbitos: en lo social, laboral, político, familiar y también en el ámbito educativo; a partir de distintas conferencias mundiales, fundamentalmente de la Declaración de Salamanca, se han propuesto cambios para reducir la exclusión en el ámbito educativo, aunque los alcances no han sido los esperados, al menos en Latinoamérica, ya que un porcentaje muy bajo de sus habitantes tiene acceso a la educación y, como consecuencia, a un trabajo digno y bien remunerado (Torres, 2000). Como mencionan Duk y Murillo (2011) y RIMISP (2012), Latinoamérica es la región del mundo donde se presenta la mayor desigualdad.

Las minorías más vulnerables a la exclusión escolar son la niñez y juventud provenientes de pueblos indígenas, afro descendientes, niñez en situación de pobreza extrema, infectada por VIH/SIDA y con discapacidad, siendo probablemente esta última, la población más perjudicada. Incluso el hecho de que sea más fácil que los estudiantes con más recursos personales, familiares y económicos estudien en escuelas privadas, en comparación con estudiantes con discapacidad, hacen que estos últimos sean los más desfavorecidos, lo que encima hace más amplia la brecha social (Blanco, 2000).

En este contexto, la educación inclusiva "tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural" (Duk & Murillo, 2011, p. 11)

La historia de la atención a la diversidad pasa por etapas que van desde la aceptación de que todos los estudiantes tienen derecho a la educación, hasta la búsqueda de ofrecer una educación de calidad para todo el estudiantado en las aulas regulares.

En términos generales, se acepta que la integración educativa implica la incorporación de estudiantes con discapacidad o con NEE a las escuelas regulares. También, se acepta que la educación inclusiva consiste en ofrecer una educación de calidad para todos. Mientras, el centro de la atención de la integración está en los estudiantes que tienen necesidades distintas y cómo deben ser atendidos en las escuelas, el foco de la educación inclusiva son las escuelas y los sistemas educativos (Cabezas, 2011).

Los planteamientos anteriores parecen claros, aparentemente dejan poco espacio para la confusión. Sin embargo, como plantean Ainscow y Miles (2008), internacionalmente la inclusión se define de distintas maneras; además de que hay distintas perspectivas en los mismos países e incluso en las mismas escuelas. Por eso, estos autores mencionan cinco formas de pensar acerca de la inclusión, aunque pueden ser complementarias: (a) la que se relaciona con la discapacidad y las NEE; (b) como respuesta a exclusiones por cuestiones de disciplina; (c) la relacionada con todos los grupos vulnerables a la exclusión; (d) como la promoción de una escuela para todos, y (e) como una educación para todos.

Definir qué se entiende por educación inclusiva y los términos relacionados con esta, entonces es muy importante, no solamente para que la comunicación sea más precisa, sino, también, porque la manera en que se entienden los conceptos define muchas de las prácticas. Por ello, se debe considerar que:

(a) Es probable que no haya consenso con respecto al término "discapacidad". En algunos países incluso se intenta eliminar este término, usando en su lugar el concepto "personas con capacidades diferentes" (García, 2010); el concepto ha evolucionado de una perspectiva médica a una social (Verdugo, 2011).

(b) Lo mismo sucede con el concepto de necesidades educativas especiales. De hecho, hay autores que proponen su eliminación a favor del término barreras para el aprendizaje y la participación (por ejemplo Ainscow, 2001).

(c) Hay grandes diferencias entre la concepción de la integración educativa referida a estudiantes con discapacidad y la de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales (Soriano, 2011).

(d) Algunos autores hablan de manera indistinta de educación inclusiva e integración (por ejemplo García, 2010; Maturana, 2008). Para otros autores, la educación inclusiva busca la incorporación de estudiantes con discapacidad (Calero, 2011; Sanz, 2011; Echeíta y Ainscow, 2011).

(e) Hay por lo menos dos grandes aproximaciones en la educación inclusiva; una, que propone principios generales que no chocan con la integración; la segunda propone medidas muy ambiciosas para transformar las escuelas y los sistemas educativos.

En relación con el último punto, hemos identificado dos aproximaciones relacionadas con la educación inclusiva. A la primera la llamaremos "moderada", y se puede identificar en los trabajos de Arnaiz (2002), Casanova (2002), Echeíta y Duk (2009), Santiuste y Arranz (2009), Ellins y Porter (2009), Runswick-Cole (2008) y Hegarty (2006). A la segunda la llamaremos "radical", y está representada por Ainscow, Booth y Dyson (2006); Ainscow (2001). Los términos "moderada" y "radical" no califican la pertinencia o adecuación de las aproximaciones, ni constituyen juicios de valor. Sencillamente, se refieren al hecho de que la primera plantea objetivos relativamente modestos, que dan continuidad al trabajo realizado a la fecha, mientras que la segunda propone una transformación radical no solo de la escuela, sino del sistema educativo.

La aproximación moderada admite la coexistencia de la integración y la inclusión. En otras palabras, conceptualiza a la educación inclusiva como el proceso de cambio en las escuelas que permita ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes. Pero también plantea la necesidad de ofrecer los apoyos específicos que precisan los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (Arnaiz, 2004; Casanova y Caba, 2009; Duk y Loren, 2010). Como menciona Blanco (2011), a pesar de que se busca el desarrollo de "currículos universales" dentro de la educación inclusiva, es necesario personalizar los apoyos, de lo contrario, se limitaría el impacto de la atención.

Según Arnaiz (2002), la educación inclusiva representa un intento por atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo. Representa un medio de asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan los mismos derechos que el

resto de sus compañeros que asisten a una escuela regular. En otras palabras, que todo el estudiantado sean ciudadanas y ciudadanos con derecho en las escuelas regulares, que sean bienvenidos y aceptados, que formen parte de la vida de sus escuelas, y que sean vistos como un reto por sus profesores, no como un problema. Agrega que

el concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Por tanto, tiene que ver no sólo con los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos. (Arnaiz, 2002, p.17)

El concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales se refiere a los estudiantes que aprenden de manera significativamente distinta del resto del grupo y, por tanto, requieren de apoyos específicos. En la terminología que se usa oficialmente en México, se conceptualiza a las necesidades educativas especiales como los *recursos* adicionales con que hay que dotar a cada estudiante para que supere sus dificultades de aprendizaje. Se entiende que las necesidades educativas especiales están asociadas a tres grandes factores: (a) factores inherentes al alumno, como las capacidades y aptitudes sobresalientes o la discapacidad; (b) factores relacionados con situaciones familiares y comunitarias, como abuso físico o sexual en la familia; (c) factores escolares, tales como falta de recursos en la escuela o falta de preparación del personal docente (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000). Entonces, el concepto de necesidades educativas especiales abarca tanto la discapacidad como las barreras para el aprendizaje y la participación plena del estudiantado. Sin embargo, en otros países se entiende este término de manera distinta.

En la aproximación moderada, la presencia del personal de educación especial y de otros profesionales se considera útil y necesaria, sobre todo, cuando el apoyo que proporciona se dirige, fundamentalmente, al personal docente y a la familia, y cuando realmente se logra el trabajo colaborativo.

En suma, en la aproximación moderada el concepto de necesidades educativas especiales es útil y necesario en distintos niveles. Es útil, como se ha mencionado, en el ámbito escolar. Lo es en la investigación, ya que los investigadores pueden estudiar las trayectorias escolares de estudiantes con NEE específicas, por ejemplo, a quienes tienen VIH/SIDA. Es útil en la administración, pues si no se identifican las NEE de la población

estudiantil probablemente no se consigan los apoyos específicos que necesita, en particular en países donde las escuelas tienen carencias importantes en recursos humanos, en materiales y en infraestructura, entre otros.

Por su lado, la postura radical se basa en las siguientes premisas:

(a) Es necesaria la creación de una cultura escolar que fomente la preocupación por desarrollar formas de trabajo que procuren reducir las barreras que dificultan la participación del estudiantado. Los esfuerzos por lograr una mayor inclusión pueden considerarse una contribución importante para una mejora global de la escuela.

(b) Se deben minimizar todas las barreras para el aprendizaje y la participación, sea quien sea quien las experimente y donde quiera que estén localizadas -las culturas, las políticas o las prácticas de los centros escolares.

(c) Es preciso movilizar los recursos desaprovechados en cuanto al personal docente, la población estudiantil, direcciones, familia o encargados y otros miembros de la comunidad escolar.

(d) Se debe apreciar la diversidad como un recurso valioso que puede apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Ainscow y Miles, 2008).

Las propuestas de la orientación radical se relacionan con el concepto de necesidades educativas especiales. Proponen la eliminación de este concepto y usar, en su lugar, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación. Este cambio conceptual es muy trascendente, pues, como dice González (2011), marca un antes y un después en la atención a la diversidad. Por su parte, Echeíta (2006) también considera este cambio como muy profundo, tanto que lleva a muchas personas a considerarlo utópico. Agrega que es muy importante realizar un cambio radical de perspectiva en la conceptualización y en las estrategias para alcanzar la inclusión, para así lograr un cambio cualitativo en lo que se refiere a ofrecer calidad educativa a todos los estudiantes, en especial, a quienes están más expuestos a la exclusión educativa y social, tal es el caso de los estudiantes actualmente considerados con "necesidades educativas especiales".

Los argumentos esgrimidos por Ainscow y Miles (2008), para justificar la propuesta de eliminar el concepto de necesidades educativas especiales, son los siguientes:

- (1).- Efecto de etiquetas: el concepto de NEE centra la atención en las dificultades de cada estudiante, obviando sus posibilidades y generando expectativas pobres entre las y los docentes.
- (2).- El marco de la respuesta: con esto se identifica a los tipos de estudiantes a quienes se debe enseñar de modo distinto, como si existieran formas especiales de enseñanza.
- (3).- Limitación de oportunidades: al existir una intervención individualizada, cada estudiante se encuentra mucho tiempo separado de sus compañeras y compañeros, no se desarrolla la interacción, confianza e inteligencia. El personal docente de apoyo obstaculiza la interacción con el resto del grupo.
- (4).- Empleo de recursos: las dificultades para obtener los recursos de apoyo para algunos estudiantes desalientan el esfuerzo de algunos docentes, quienes invierten en esto mucho tiempo y energía. Además, si se obtienen los recursos, estos son tomados del presupuesto que iría destinado a las mismas escuelas, lo que ocasiona un efecto desventajoso para el resto de la población estudiantil.
- (5).- Mantenimiento del *status quo*: obstaculiza la mejora general de la escuela. La organización y la currícula de la escuela no se someten a juicio, se da por hecho que son adecuadas para todos, perdiéndose así la oportunidad de mejorar el centro educativo (Ainscow y Miles, 2008).

En apoyo de esta postura, Huguet (2006) señala que cuanto más inclusiva es la escuela y menos barreras suponga para que sus estudiantes puedan participar y aprender, menos se necesitará hablar de necesidades educativas especiales.

Ainscow y Miles (2008) argumentan que en lugar de la búsqueda de técnicas especializadas que subsanen las dificultades de aprendizaje de cierto sector de estudiantes, la prioridad debería centrarse en crear condiciones que faciliten y apoyen al aprendizaje de todos. Es necesario, entonces, buscar el modo en que la escuela puede adaptarse a la diversidad del conglomerado estudiantil. Ainscow (2002) agrega que se debe poner especial énfasis en la indagación reflexiva y en la colaboración. La primera por medio de procedimientos de perfeccionamiento profesional, que aliente al cuerpo docente a reflexionar sobre los conocimientos implícitos que conllevan sus actos. La segunda mediante la colaboración, involucrando el consenso y el apoyo entre los profesionistas. El mismo autor (2001), propone que la inclusión es una aproximación que implica:

- (a) El proceso de incrementar la participación de los estudiantes en, y de reducir su exclusión de la currícula, cultura y comunidad de las escuelas locales.
- (b) Reestructurar la cultura, políticas y prácticas en las escuelas para que respondan a la diversidad de estudiantes.
- (c) La presencia, participación y logro escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excluyentes, no solamente a los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales (p. 6).

Según Ainscow y Miles (2008), los principios generales de organización escolar y prácticas áulicas que deben ser seguidos son: la eliminación de las barreras estructurales entre diferentes grupos de estudiantes y el personal escolar, hacer a un lado los programas separados y desarrollar aproximaciones pedagógicas (tales como la aproximación constructivista y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los estudiantes aprender juntos y no separados. Las escuelas también deben construir relaciones cercanas con la familia y las comunidades, basadas en el desarrollo y compromiso con valores inclusivos. Las estrategias clave para promover la inclusión son propiciar la colaboración dentro y entre las escuelas, vínculos cercanos entre las escuelas y las comunidades, redes entre los contextos y el uso de evidencias para estimular la experimentación.

Según Ainscow, Booth y Dyson (2006), cuando se reducen las barreras para el aprendizaje y la participación y se incrementa la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad, se ponen en marcha valores inclusivos en la educación y en la sociedad "En este caso, la inclusión no consiste solamente en un aspecto de la educación o una política educativa, sino la principal manera de conseguir el desarrollo de la educación y de la sociedad" (p. 3).

En relación con la educación especial, las propuestas de Ainscow, Booth y Dyson (2006), señalan que su intervención puede ocultar la discriminación de que son víctimas algunos grupos de estudiantes bajo una calificación aparentemente inocente, que justificaría el bajo nivel de rendimiento y, por lo tanto, la necesidad de un régimen educativo distinto. Proponen, entonces, que el personal de educación especial se dedique a la enseñanza general.

De acuerdo con Ainscow, Booth y Dyson (2006), las posibilidades para el desarrollo inclusivo son inherentes a todas las escuelas, y pueden alcanzarse incluso en condiciones

muy difíciles. Así, la inclusión no debe considerarse como una tarea que deba quedar a cargo de una persona o comisión, sino debe ser el centro del trabajo de la escuela, como un elemento esencial de la planificación del desarrollo y realizado por los líderes de la gestión escolar (Ainscow, 2001).

¿Cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes? Ainscow (2001) responde de la siguiente manera:

- Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje.
- Evaluar de las barreras a la participación.
- Utilizar los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.
- Desarrollar un lenguaje común.
- Crear condiciones que animen a correr riesgos.

Dice Ainscow (2001) que en las escuelas inclusivas, con respecto al liderazgo, se hace hincapié en los denominados enfoques "de transformación", cuya finalidad es distribuir y empoderar, en vez de los enfoques "de transacción" que mantienen conceptos tradicionales de jerarquía y control. Todo ello lleva a la construcción de un contexto donde las funciones de liderazgo se pueden distribuir entre todo el personal. Esto significa aceptar que el liderazgo es una función a la que contribuye la mayoría del personal, en lugar de un conjunto de responsabilidades conferidas a un número limitado de personas.

Con base en los planteamientos anteriores, los autores identificamos entonces la necesidad de aclarar cómo se entienden en distintos países al menos cuatro conceptos básicos: discapacidad, educación inclusiva, necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación. Asimismo, consideramos relevante identificar la utilidad adjudicada por profesionales de distintos países a los términos barreras para el aprendizaje y necesidades educativas especiales, pues ambos se relacionan con la posición radical y moderada de la educación inclusiva. Por ello, también consideramos importante identificar si los distintos profesionales consultados consideran que el término de necesidades educativas especiales debe eliminarse a favor del término barreras para el aprendizaje y la participación, o si ambos términos son complementarios o mutuamente excluyentes. Por último, consideramos necesario aclarar si es viable la educación inclusiva sin el concepto de necesidades educativas especiales o si esta propuesta es más bien idealista.

3. Método

Se trata de un estudio descriptivo, transversal, cuyo objetivo general es identificar los distintos significados que expertos internacionales dan a los conceptos relacionados con la educación inclusiva y su valoración de la utilidad de otros conceptos.

Objetivos particulares:

1. Identificar la conceptualización de los expertos de distintos países de términos como: discapacidad, necesidades educativas especiales, educación inclusiva, NEE y barreras para el aprendizaje y la participación.
2. Identificar la opinión de los expertos con respecto a la utilidad de los conceptos de NEE y BAP.

La muestra se seleccionó de manera no probabilística, por conveniencia a un total de 60 expertos, a quienes se les envió una encuesta, que fue respondida por 37 profesionales con alguna de las siguientes características: académicos del área de la educación especial o inclusiva de prestigio de universidades de distintos países; funcionarios de Ministerios de Educación a cargo de los programas de educación inclusiva o especial; autores de artículos publicados sobre temas de educación inclusiva o especial en revistas internacionales indizadas.

Instrumento

Se aplicó la Encuesta Internacional sobre Educación Inclusiva, elaborada por García y Romero (no publicada). Consta de diez reactivos: cuatro reactivos con cuatro o cinco opciones de respuesta, más una opción libre para que los participantes pudieran expresar respuestas no contenidas en las opciones mencionadas; dos reactivos de opinión ("de acuerdo" o "en desacuerdo"), en los que, además, se pide que argumenten dicha opinión (esto último no se reporta en este trabajo); y otros cuatro reactivos de opción múltiple, con cuatro opciones de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo). Por último, se pide al participante que comparta sus ideas sobre los términos que contiene la encuesta (no reportada en el presente trabajo). La encuesta fue diseñada para los objetivos del presente trabajo y, por lo tanto no se determinaron sus valores de confiabilidad y validez. Asimismo, en las preguntas que hacen referencias a "alumnos", no se precisó un sector particular del estudiantado al que se estaba refiriendo,

aunque, en general, se asocia la educación inclusiva con el nivel básico (aproximadamente de los tres hasta los quince años de edad). Una de las autoras (totalmente bilingüe, y conocedora del tema), tradujo la encuesta al inglés.

Procedimiento

Se enviaron las encuestas a los integrantes de la IITERF (International Inclusive Teacher Education Research Forum), a quienes se pidió contestarla.

Se pidió a los integrantes del IITERF que reenviaran la encuesta a compañeros académicos de alto nivel.

Se enviaron las encuestas a funcionarios de los ministerios de educación de dos países.

En casos especiales, se enviaron las encuestas a personalidades que se han distinguido por su liderazgo en el terreno de la inclusión de Chile, España y los Estados Unidos de Norteamérica.

A quienes no regresaron la encuesta en el lapso de un mes, se les envió un recordatorio. Se dio otro mes antes de cerrar la recepción de encuestas. Se envió un total de 60 encuestas, de las cuales regresaron contestadas 37.

4. Resultados

Los sujetos de la muestra residen en los siguientes países (la presentación de algunos resultados se organizó por regiones):

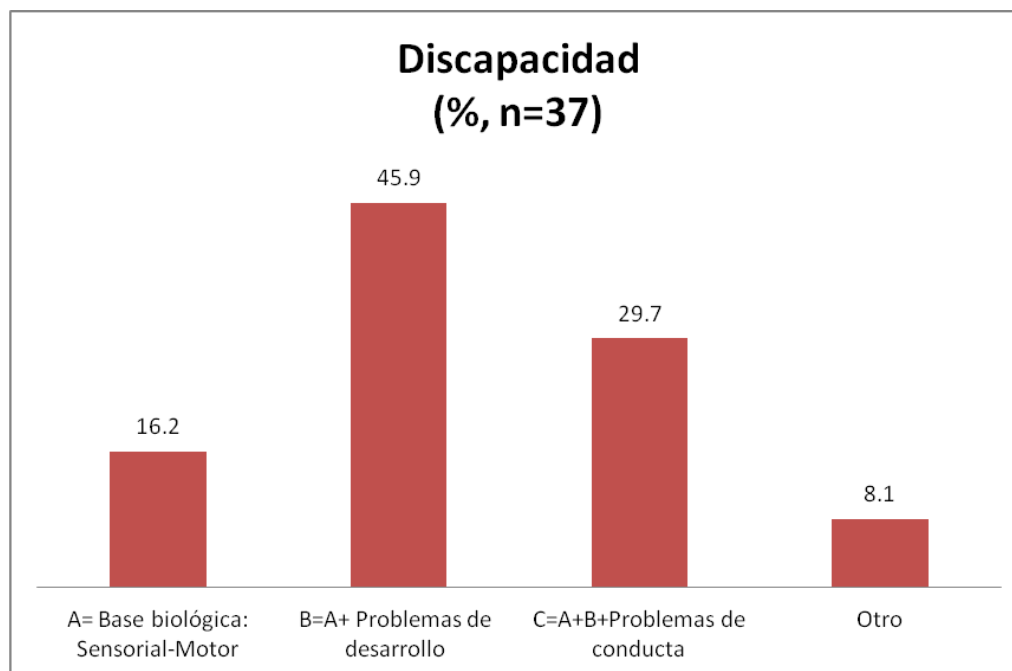
- a) Chile (2), Costa Rica (2) y México (4): región Latinoamérica.
- b) Estados Unidos (10) y Canadá (1): región EUA y Canadá.
- c) España (3), Escocia (1) y Malta (1); China (1), Corea del Norte (1), Hong Kong (2) y Vietnam (1); Sudáfrica (1): región Europa, Asia, Sudáfrica.
- d) Australia (6) y Nueva Zelanda (1): región Oceanía.

En la Gráfica N.º 1 se presentan las respuestas relacionadas con la definición de discapacidad. Se podrá observar que para el 16% de los sujetos implica una condición con base biológica (A); casi el 50% de los sujetos mencionó que involucra problemas en los que hay compromiso biológico, pero que también incluye otros problemas, como autismo, problemas de lenguaje, de aprendizaje y además déficit de atención (B). Para el 30%,

además de lo ya mencionado, la discapacidad incluye condiciones como agresividad y problemas de conducta (C). Un 8% eligió la opción: "otro".

Los resultados por región muestran algunos patrones: en Latinoamérica predominaron las opciones A y B, en EUA y Canadá predominó la opción C y en las dos regiones restantes predominó la opción B.

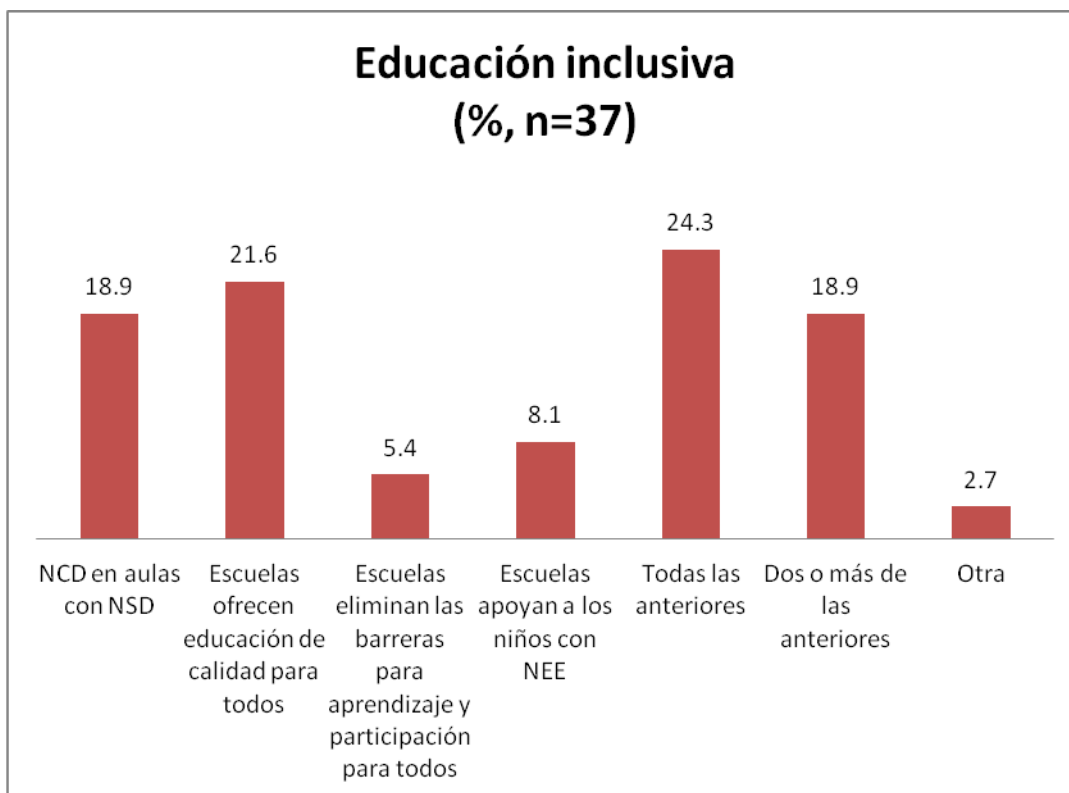
Gráfica N.º 1. Reactivo: En mi país, el término discapacidad incluye:



Con respecto a la definición de educación inclusiva, en la Gráfica N.º 2 se puede apreciar que solamente el 22% de los sujetos la identificó con escuelas que ofrecen calidad para todos, 19% con que los estudiantes con discapacidad estudien en escuelas regulares con estudiantes sin discapacidad; otro 8 % mencionó que las escuelas proporcionen apoyos a estudiantes con NEE, 19% dos o más respuestas de las anteriores y 24%, el porcentaje más alto, mencionó a todas las opciones anteriores.

Por regiones, en Latinoamérica predominó la opción de escuelas que ofrecen educación de calidad a todo el estudiantado y todas las opciones, en EUA y Canadá la opción de que estudiantes con discapacidad estudien con otros sin discapacidad y todas las opciones, y en las dos regiones restantes las respuestas se dispersaron entre las distintas opciones.

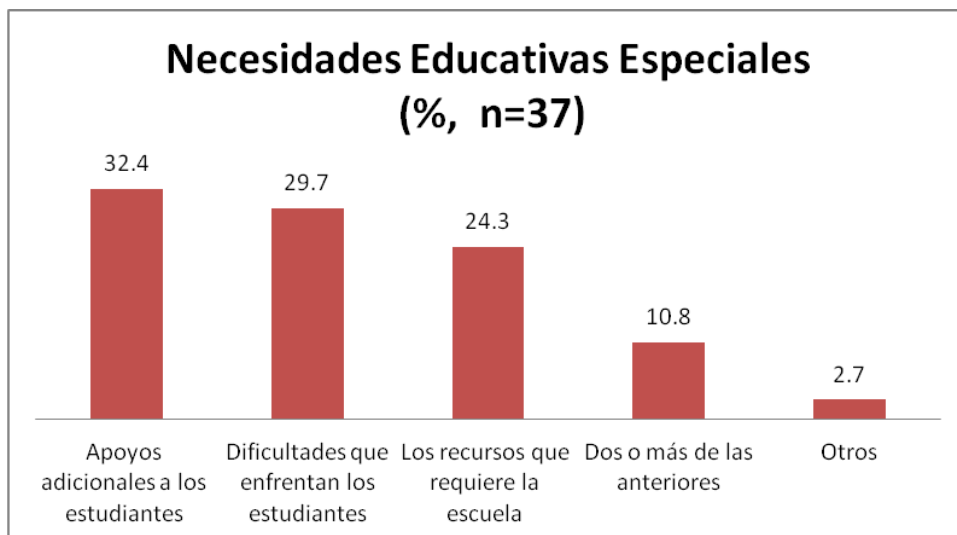
Gráfica N.º 2. Reactivo: El término educación inclusiva implica:



En la Gráfica N.º 3 se muestran las respuestas relacionadas con la definición de las necesidades educativas especiales. Como se podrá apreciar, hay semejanza en los porcentajes de sujetos que escogieron cada opción. Más del 30% menciona que las NEE son los apoyos que deben darse a estudiantes que no están aprendiendo a la altura de su potencial y 24% menciona que son los recursos que hacen falta en las escuelas. Pese a todo, 30% identifica a la NEE con las dificultades de la población infantil.

Por región, resalta el hecho que en EUA y Canadá el mayor porcentaje haya escogido la opción dificultades de las y los estudiantes; esta misma opción ocupó el segundo lugar en las demás regiones; en Latinoamérica y Oceanía predominaron las respuestas relacionadas con los apoyos a estudiantes o escuelas.

Gráfica N.º 3. Reactivo: Las necesidades educativas especiales consisten en:



En la Gráfica N.º 4 se podrán observar las respuestas relacionadas con el concepto de BAP. La opción seleccionada con más frecuencia fue la de todas las anteriores (38%) que, junto con la de dos o más de las anteriores (13%) totalizarían el 50%. El 50% restante mencionó la falta de recursos en las escuelas y aulas (22%), culturas escolares que promueven el aprendizaje de los más capaces (13%) o barreras actitudinales (5%).

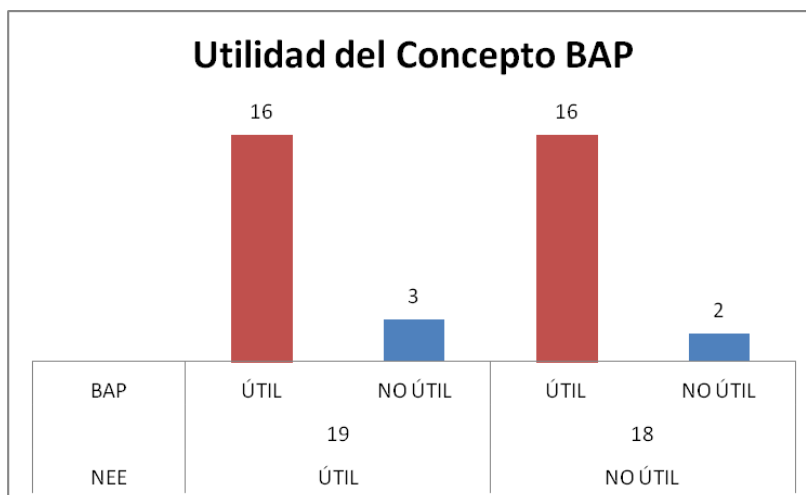
Por regiones, también predominó la opción "todas las anteriores". No se puede identificar algún otro patrón de respuesta.

Gráfica N.º 4. Reactivo: Las barreras para el aprendizaje y la participación son:



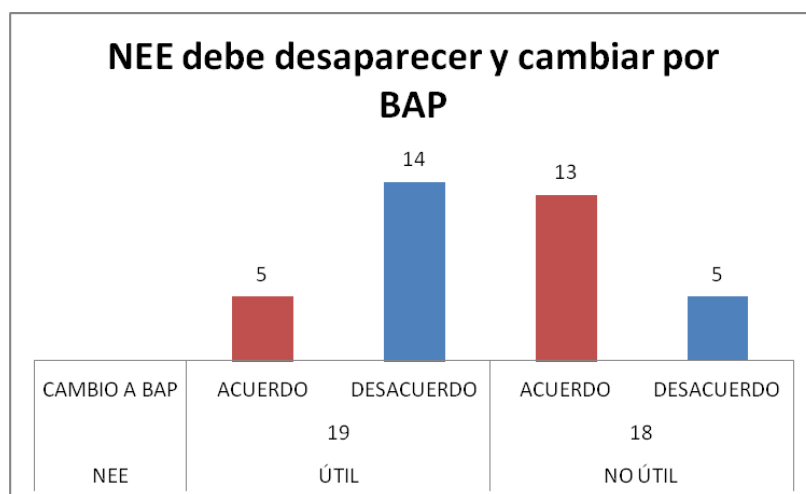
En las Gráficas siguientes las respuestas de los expertos se organizan en dos grupos: los que consideran que el concepto de NEE es útil (n=19) y los que consideran que el concepto de NEE no es útil (18). En la Gráfica N.º 5, se puede observar que de los 19 expertos que consideran útil el concepto de NEE, 16 consideran también útil el concepto de BAP. De los 18 expertos que no consideran útil el concepto de NEE, 16 consideran que el de BAP sí es útil, en tanto que dos tampoco consideran útil el concepto de BAP. En términos generales, 32 sujetos consideran que el concepto de BAP es útil.

Gráfica N.º 5. Cruce de reactivos: El concepto de necesidades educativas especiales es... El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es:



En la Gráfica N.º 6 se presentan las opiniones con respecto a si debe desaparecer el concepto de NEE y ser remplazado por el concepto de BAP. Como se puede observar, de los 19 sujetos que estuvieron de acuerdo en la utilidad del concepto de NEE, solamente cinco están de acuerdo en su eliminación para sustituirlo por el de BAP; de los 18 que consideraron que el concepto de NEE no es útil, 13 estuvieron de acuerdo con su sustitución por el concepto de BAP. En términos generales, 18 expertos están a favor de la sustitución del concepto de BAP por el de NEE y 19 en contra.

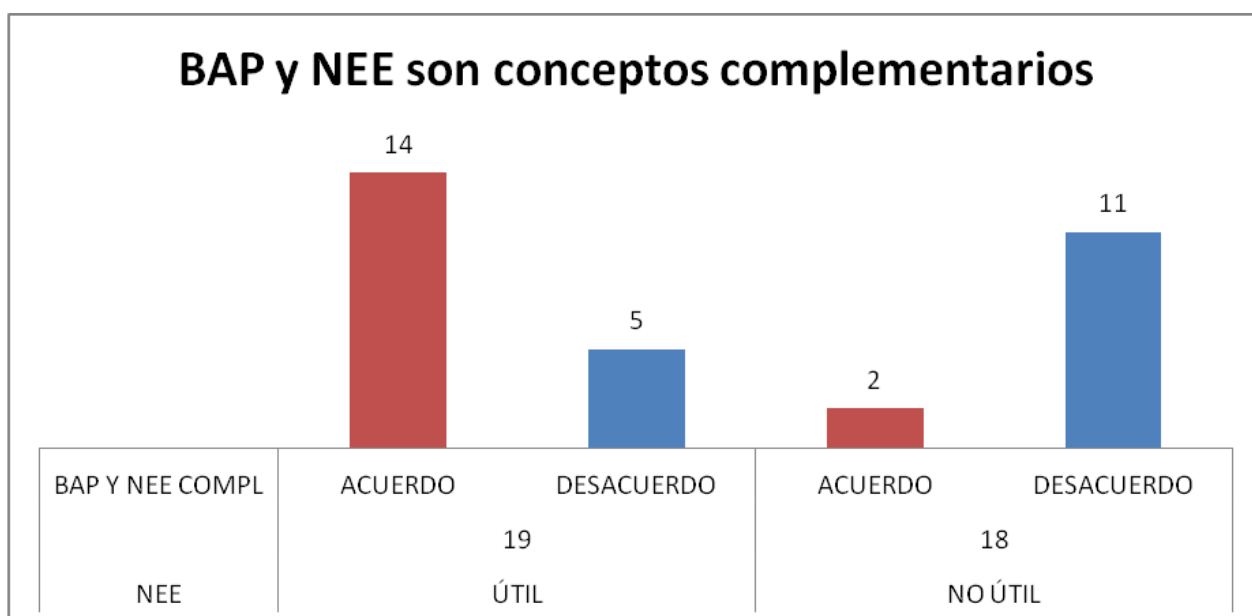
Gráfica N.º 6. Cruce de reactivos: El concepto de necesidades educativas especiales es... El concepto necesidades educativas especiales debe desaparecer y ser reemplazado por el de barreras para el aprendizaje y la participación:



En la Gráfica N.º 7 se muestran las opiniones con respecto a si el concepto de NEE es complementario al de BAP. De los 19 sujetos que consideran útil el concepto de NEE, 14 están de acuerdo con que el concepto es complementario al de BAP (cinco están en desacuerdo); lo contrario sucede con quienes están en desacuerdo con el concepto de NEE, pues de los 18 que no lo consideran útil, sólo dos lo consideran complementario al de BAP, mientras que 11 están en desacuerdo.

Visto de otra manera, la mitad de los sujetos está de acuerdo y la mitad en desacuerdo en que los conceptos NEE y BAP son complementarios.

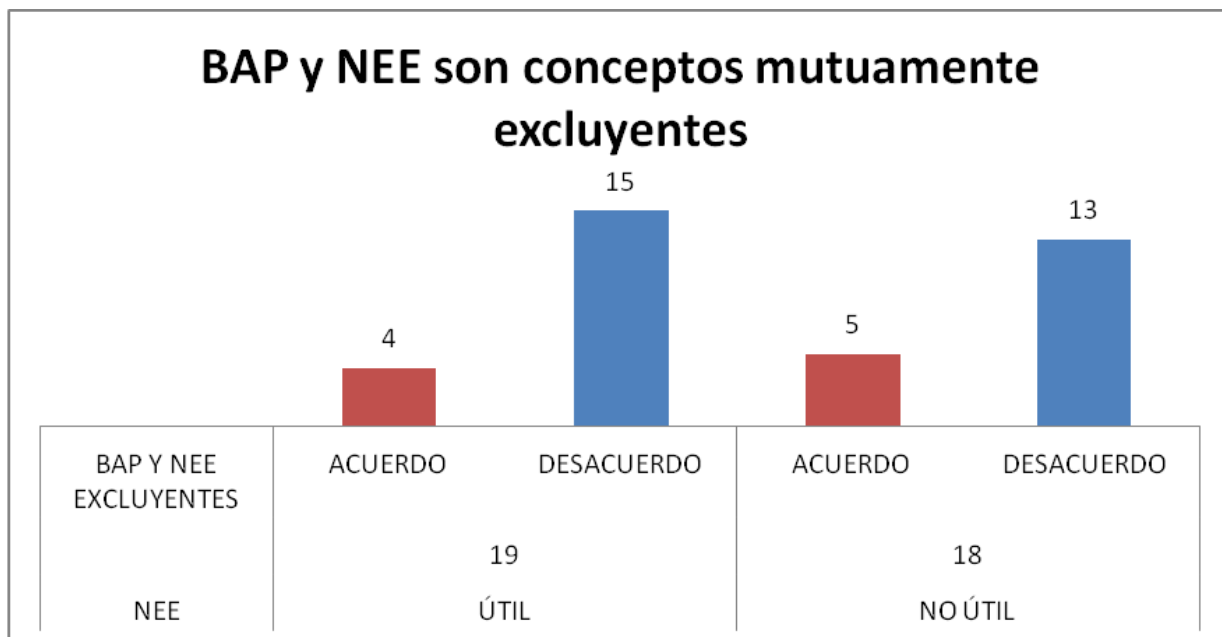
Gráfica N.º 7. Cruce de reactivos: El concepto de necesidades educativas especiales es... El concepto de necesidades educativas especiales es complementario con el de barreras para el aprendizaje y la participación:



En la Gráfica N.º 8 se muestran las opiniones con respecto al carácter mutuamente excluyente de los conceptos NEE y BAP. Se podrá apreciar que de los 19 sujetos que están de acuerdo con la utilidad del concepto de NEE, solamente cuatro consideran que este concepto y el de NEE son mutuamente excluyentes, 15 están en desacuerdo. De los 18 que están en desacuerdo con la utilidad del concepto de NEE, 5 lo consideran mutuamente excluyente al de BAP, 13 están en desacuerdo.

Visto de otra manera, 9 expertos están de acuerdo que el concepto de BAP y NEE son excluyentes, 28 están en desacuerdo.

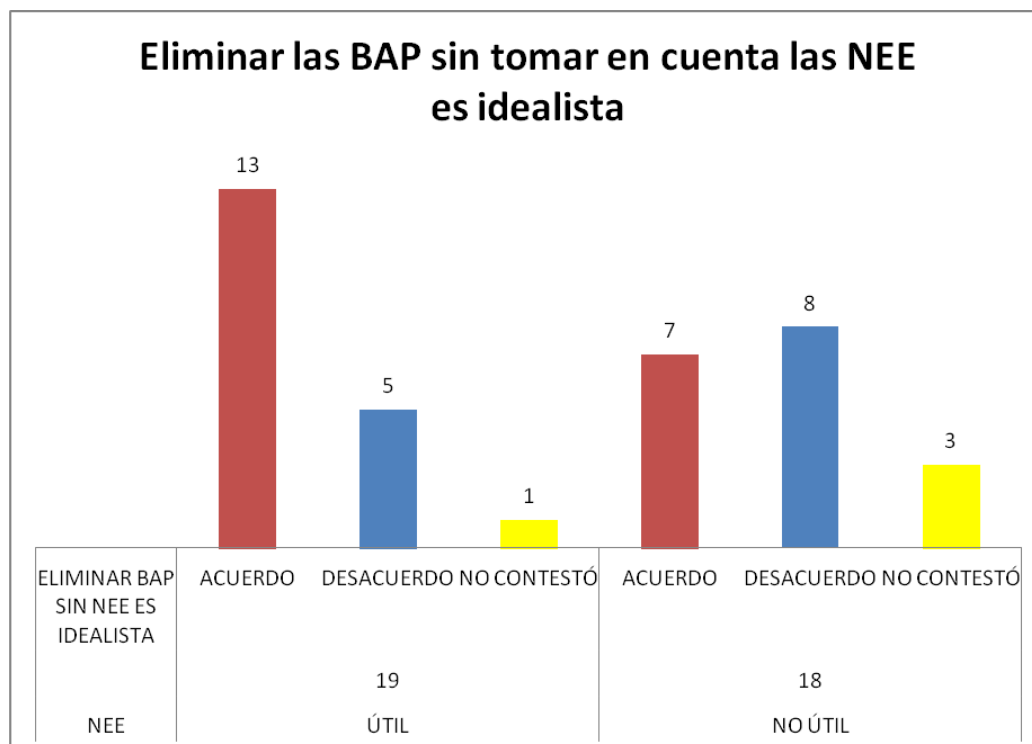
Gráfica N.º 8. Cruce de reactivos: El concepto de necesidades educativas especiales es... El concepto de necesidades educativas especiales y el de barreras para el aprendizaje y la participación son mutuamente excluyentes:



Finalmente, en la Gráfica N.º 9 se muestran las respuestas a la pregunta de si eliminar las BAP para apoyar el aprendizaje de las y los estudiantes sin tomar en cuenta las NEE es idealista. Puede apreciarse en la Gráfica que de los 19 sujetos que están de acuerdo en la utilidad del concepto NEE, 13 están de acuerdo en que la propuesta de eliminar las BAP sin tomar en cuenta las NEE resulta idealista, 5 están en desacuerdo. De los que consideran que el concepto de NEE no es útil, siete están de acuerdo y ocho en desacuerdo con la propuesta mencionada.

Visto de otra manera, 20 expertos están de acuerdo y 13 en desacuerdo con la idea de que eliminar las BAP sin tomar en cuenta las NEE resulta idealista. Cuatro sujetos no contestaron este reactivo por considerarlo confuso.

Gráfica N.º 9. Cruce de reactivos: El concepto de necesidades educativas especiales es... La propuesta de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación para apoyar el aprendizaje y el desarrollo, sin tomar en cuenta las necesidades educativas especiales individuales, resulta idealista en la mayoría de los contextos:



5. Discusión

Los resultados de este estudio muestran la gran variación en el significado de la terminología sobre la educación inclusiva utilizada por expertos de distintos países, que probablemente tiene relación con la historia de la educación especial en cada país y en cada región, así como con distintos factores sociales, políticos y económicos.

Por ejemplo, con respecto a la definición de discapacidad, en países como México se proporciona una definición que abarca las condiciones que tienen un compromiso biológico (discapacidad intelectual, auditiva, visual y motora), incluyendo a la discapacidad múltiple. En este país, la definición mencionada no impacta de manera sustantiva los apoyos que pueden recibir las personas con discapacidad, ya que dichos apoyos se limitan al plano curricular y se ofrecen a las personas con NEE, entre las cuales se encuentran las personas con discapacidad (Secretaría de Educación Pública, s.f.).

En Chile, se aceptan como discapacidades las mencionadas por México y se agregan algunos trastornos del desarrollo (autismo), problemas atencionales, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje. En Chile, la definición de discapacidad tiene una gran importancia, pues implica que las escuelas reciban una subvención de educación especial diferencial (Gobierno de Chile, 2009).

En EUA, a las categorías mencionadas en Chile se agregan los trastornos emocionales, lesiones cerebrales traumáticas, retraso grave de edad preescolar, en total son 14 categorías (Iris Center, s.f.). La identificación de alguna de las diferentes discapacidades es muy importante, pues el diagnóstico determina la elegibilidad de cada estudiante para recibir apoyos (una excepción la constituyen los menores de tres a nueve años de edad, en quienes el diagnóstico puede ser "retraso en el desarrollo" para ser elegibles, sin tener que especificar la discapacidad, NICHCY, 2010).

Los resultados de la presente investigación muestran que, a pesar del trabajo realizado por la UNESCO (2010) para unificar la terminología relacionada con la discapacidad, todavía hay muchas diferencias entre los países, situación que difícilmente va a cambiar. Con los ejemplos mencionados quedará claro que la definición de discapacidad tiene determinantes políticos y económicos muy importantes (pareciera ser que, a mayor apoyo económico, mayor número de discapacidades).

Con respecto a la definición de educación inclusiva, los teóricos generalmente la catalogan como la atención educativa con calidad a todos los estudiantes. Los resultados de esta investigación muestran, sin embargo, que menos de la cuarta parte de los expertos identificó de esta manera a la educación inclusiva; esta opción fue frecuente en Latinoamérica. No obstante, Samaniego (2009) reporta que en Colombia, Ecuador y Argentina hay consenso en considerar a la educación inclusiva como una educación para todos, aunque la mitad de los sujetos de su investigación (casi 300), consideran que el anterior es un concepto solamente teórico, lejano de la práctica.

Cerca de la mitad de los expertos identificó a la educación inclusiva con la opción "dos o más de las opciones" o la opción "otra", lo cual podría indicar que las opciones que se proporcionaron en la encuesta fueron poco precisas, o bien, que el concepto tiene muchas acepciones. En EUA y Canadá (con cierta tendencia en la misma dirección en Europa, Asia, Sudáfrica y Oceanía), la educación inclusiva se identifica con la atención de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. Sin embargo, debe tomarse en cuenta, como se

mencionó antes, que la definición de discapacidad en estos países generalmente abarca más categorías que las que abarca en Latinoamérica.

La definición de las necesidades educativas especiales no parece apoyar los argumentos de Ainscow (2011), Ainscow y Miles (2008), Ainscow, Booth y Dyson (2006), en el sentido de que se trata de un concepto que se ha ido desgastando y se ha convertido en sinónimo de problemas del niño, pues cerca del 60% de los sujetos mencionaron que se trata de los apoyos, en un caso a los estudiantes y en otro a las escuelas. De todas formas, casi un 30% de los sujetos identificaron a las NEE con las dificultades de las y los estudiantes (fundamentalmente en EUA y Canadá, donde las NEE se asocian de manera cercana con la discapacidad).

De manera semejante a lo que pasó con el concepto de educación inclusiva, los resultados relacionados con la definición de barreras para el aprendizaje y la participación fueron discordantes con las opciones proporcionadas (cerca del 50% mencionó "dos o más opciones" o "todas"). La diversidad en las respuestas frente a esta pregunta sugiere dos posibilidades (no excluyentes): hacen falta opciones de respuesta en la encuesta o el concepto goza de poco consenso. No obstante, las respuestas apuntan a que las BAP se relacionan con cuestiones externas al estudiante que limitan sus aprendizajes.

Este último punto puede generar mucha inquietud, pues parece relacionarse de manera muy estrecha con la propuesta "radical" de la educación inclusiva. En algunos países se corre el riesgo de que *solamente* se busque eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, esto es, los obstáculos ajenos al estudiante. Constituye un riesgo, porque entonces se podrían dejar de lado los apoyos muy específicos que necesitan algunos estudiantes. Por ejemplo, para quienes presentan dificultades de audición (que pueden ciertamente depender del ambiente en que se desenvuelven), contar con unos buenos auxiliares auditivos puede ser de gran utilidad. En este sentido, siguiendo con el ejemplo, habría que considerar los efectos de que no se tomen en cuenta algunas estrategias de apoyo que han probado ser útiles en el trabajo con estudiantes con discapacidad auditiva, tales como tener acceso a la información que se verá en clase por anticipado, o contar con el apoyo de algún compañero que monitoree su comprensión, entre otros.

Por su lado, dejar de identificar los apoyos personales que requieren algunos estudiantes y centrarse solamente en las BAP puede tener un impacto considerable en la forma de trabajar de los profesionales de educación especial, quienes tendrían que orientar

sus funciones hacia la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes, haciendo a un lado la atención personalizada a los estudiantes con NEE.

En línea con la educación inclusiva radical, Florian (2010), menciona que la educación inclusiva no constituye la eliminación de la educación especial, sino su reorganización, a fin de concentrarse en la pedagogía inclusiva. En nuestra opinión, la aportación de Florian es sumamente valiosa, aunque depende de condiciones locales. En otras palabras, en algunos países en los que la satisfacción de las necesidades muy específicas de los estudiantes se da por descontada, dados sus avances en materia de salud, de cobertura y de calidad en educación, las propuestas de la educación inclusiva radical son no solamente posibles, sino necesarias. En otros países, en los que los sistemas educativos todavía están en proceso de atender la cobertura o mejorar la infraestructura de las escuelas y la preparación de los docentes, se deben identificar las NEE de los estudiantes y/o las BAP que enfrentan. Dicho de otra forma, creemos que la educación inclusiva radical es factible en países donde las necesidades específicas de algunos estudiantes pueden ser cubiertas de manera eficiente desde muy temprana edad.

La mayoría de los expertos que consideran útil el concepto de NEE está de acuerdo en que BAP y NEE son conceptos complementarios, esto es, se ubican en el contexto de la educación inclusiva moderada; por lo tanto, no considera que ambos conceptos sean excluyentes. La situación inversa se produce con las opiniones de los expertos que no consideran útil el concepto de NEE, pues la mayoría está en desacuerdo con que BAP y NEE sean complementarios, y está de acuerdo en que son excluyentes.

La mitad de los encuestados contestó que sustituir las NEE por las BAP puede resultar idealista. Estas respuestas parecen estar influidas por consideraciones relacionadas con situaciones muy específicas. Por ejemplo, como se comentó antes, en México se utiliza una definición de NEE que abarca al concepto de BAP (se dice que las NEE están asociadas al estudiante, al ambiente familiar y comunitario, y la escuela y el aula), por lo cual la propuesta de sustituir las NEE por las BAP causa mucha confusión entre el personal de educación especial y también entre los docentes.

Finalmente, con respecto a la propuesta de la educación inclusiva radical de eliminar el concepto de NEE, debe tomarse en cuenta que esto no ha sucedido en los sistemas educativos más desarrollados. Esto lo mostró claramente Vislie (2003), quien encontró su vigencia en todos los países europeos.

Como se ha visto en este trabajo, el campo de la educación inclusiva es muy nuevo y complejo. La diversidad de respuestas frente a la encuesta que se envió a los expertos no debe considerarse negativa, sino como una manifestación de lo novedosa que es la propuesta de la educación inclusiva e, insistimos, su relación con condiciones locales, como los apoyos ofrecidos a los estudiantes por los sistemas de salud y educativo. Resulta difícil lograr consensos en la terminología porque esta depende muchos factores, uno de ellos es el factor económico. Por poner un solo ejemplo, hay muchas escuelas, institutos, clínicas e instituciones privadas dedicadas a trabajar con población con discapacidad, además de las instituciones o familias que reciben apoyos económicos cuando se diagnostica una discapacidad. En estos casos se favorece un espectro amplio de discapacidades lo cual, además, trae aparejada una serie de prácticas que difícilmente van a promover la educación inclusiva.

Pese a todo, alcanzar ciertos consensos básicos con respecto a la terminología utilizada resulta muy importante, pues de otra manera surgen confusiones que pueden llevar a asumir posturas acríicas al momento de definir el tipo de educación inclusiva que se quiere implementar en determinada región o incluso en determinada escuela. En este sentido, la inclusión debe ir permeando la terminología. Como dicen Moliner, Sales y Moliner (2011), aunque no hay recetas ni un solo camino que conduzca a la inclusión, sino "múltiples recorridos que permiten avanzar en la misma dirección... todos ellos necesitan de un marco común de referencia que se construye desde la reflexión sobre las propias prácticas" (p. 16).

Se debe tomar en cuenta lo que señala de forma muy clara Dyson (2001), de que la educación inclusiva genera enormes tensiones teóricas y prácticas cuando se enfrenta a la realidad: docentes con limitadas habilidades para enseñar, presiones escolares hacia la exclusión e importantes diferencias entre los estudiantes. Por esta razón ha surgido el término "inclusión responsable", que significa "algo menor a la educación inclusiva y un poco mayor a la vieja integración educativa" (p. 27).

En conclusión, los resultados del presente estudio muestran que hay una gran diversidad en la manera en que utilizan los términos los distintos expertos. Es importante tomar en cuenta esta situación al momento de considerar las investigaciones que se reportan, pues pueden conducir a grandes confusiones. Por ejemplo, plantear que la educación inclusiva consiste en la atención de los estudiantes con discapacidad en las

escuelas regulares, implica una situación muy distinta en EUA que en México, ya que en EUA se reconocen catorce tipos de discapacidades, y en México, solo cuatro o cinco.

Asimismo, aunque las ideas de la educación inclusiva parecen irreprochables desde el punto de vista filosófico o de los derechos humanos, a la hora de ponerlas en práctica es imprescindible considerar condiciones locales como la historia de la atención de las NEE, los recursos disponibles en las escuelas, las actitudes sociales hacia la diversidad, la formación de los docentes y la permeabilidad de las culturas escolares, pues de otra forma se corre el riesgo de convertir a la educación inclusiva en una exigencia poco realista y no en un esfuerzo genuino por ofrecer la educación de calidad que debemos ofrecer a toda la población estudiantil.

Referencias

- Acedo, Clementina. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 5-17.
- Ainscow, Mel. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fundación paso a paso. Recuperado de <http://www.ripei.org/files/COMPRIENDIENDO%20DESARROLLO%20DE%20ESC%20INCLUSIVAS.pdf>
- Ainscow, Mel. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación* (327), 69-82.
- Ainscow, Mel, Booth, Tony y Dyson, Alan. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10, (4-5), July-Septiembre, 295-308.
- Ainscow, Mel y Miles, Susie. (2008). Making Education for All inclusive. Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34.
- Arnaiz, Pilar. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Monográfico Educar en el 2000. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/HACIA%20UNA%20EDUCACION%20EFICAZ%20-%20EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf>
- Arnaiz, Pilar. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.

- Aznar, Andrea y Castañón, Diego. (2004). *Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- Blanco, Rosa. (2000). *Inclusive education in Latin America*. En Savolainen, H., Kokkala, H. y Alasuutari, H. Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality. Ministry for Foreign Affairs of Finland.
- Blanco, Rosa. (2011). Todos Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista participación educativa: todos iguales diferentes*, (18), 46-59.
- Cabezas, Diana. (2011). Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de personas con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 101-106.
- Calero, Jorge. (2011). Educación inclusiva: una expansión no homogénea. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 129-133.
- Camisao, Verónica. (2003) *Informe del taller de accesibilidad. Educación Inclusiva en Brasil – Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro*. Recuperado de http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/report_acessibilidade_es.html.
- Casanova, María Antonia. (2002). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 8-29.
- Casanova, María Antonia, Cabra, Miguel Ángel (Coord.). (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/14Educacion_y_Personas_con_Discapacidad_Presente_Futuro.pdf
- Croll, Paul y Moses, Diana. (2003). Special Educational Needs across Two Decades: survey evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 9(5), 731-747.
- Dyson, Alan. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1), 24-29
- Duk, Cynthia y Loren, Cecilia. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 187-210
- Duk, Cynthia y Murillo, Javier. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12
- Echeíta, Gerardo. (2006). *Del dicho al hecho hay mucho trecho*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación Especial. Concepción, Chile. Julio. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Del%20dicho%20al%20hecho.%20Concepcion%2006.pdf

- Echeíta, Gerardo y Duk, Cynthia. (2008). Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/editorial.htm>
- Echeíta, Gerardo y Ainscow, Mel. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Ellins, Jean y Porter, Jill. (2009). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.
- Florian, Lani. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29
- García, Ismael, Escalante, Iván, Escandón, María del Carmen, Fernández, Gerardo, Mustri, Antonia y Puga, Iliana. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México-España: Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto.
- García, Ismael. (2010). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso Mexicano*. Banco Mundial-UASLP.
- Gobierno de Chile. (2009). Ministerio de Educación. *Decreto con toma de razón 170*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
- González, Francisca. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 60-78.
- Hegarty, Seamus. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 71-81
- Huguet, Teresa. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Iris Center. (s.f.). *Discapacidad. Cambios en el número de estudiantes servidos bajo IDEA con el paso del tiempo*. Recuperado de http://iris.peabody.vanderbilt.edu/activities/class/icl010_sp.pdf
- Maturana, Koichiro (2008). Prefacio. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 1-5.
- Moliner, Odet; Sales, María Auxiliadora y Moliner, Lidón. (2011). Prácticas inclusivas en el aula. Presentación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 15.

- Naicker, S.M. y García Pastor, Carmen. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm
- NICHCY, National Dissemination Center for Children with Disabilities. (2010). *Categorías de discapacidad bajo IDEA*. Recuperado de <http://nichcy.org/espanol/discapacidades/categorias>
- Pacheco, Claudia. (2004). *Conclusiones del eje de adecuación curricular*. En Andrea Aznar y Diego Castañón, Educación inclusiva en el Cono Sur. Situación actual y desafíos para el futuro. Banco Mundial. Recuperado de www.itineris.org.ar/files/file/diagnosticoydesafios.doc
- Rambla, Xavier; Ferrer, Ferrán; Tarabini, Alma y Verger, Antoni. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 81-96.
- RIMISP, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Social. (2012). *Pobreza y desigualdad. Informe Latinoamericano 2011*. RIMISP. Recuperado de <http://www.informelatinoamericano.org/skin/descargables/informe/Informe%20Rimisp%20Completo%20Web.pdf>
- Runswick-Cole, Katherine. (2008). Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180.
- Samaniego, Pilar. (2009). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. *CERMI*, (39), Ediciones Cinca.
- Santiuste, Víctor y Arranz, Ma. Luisa. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, (350), 463-476.
- Sanz, Ma. Luz. (2011). Trayectoria del CERMI en materia educativa. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 35-45 España.
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Glosario de Educación Especial*. Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa.
- Soriano, Victoria. (2011). La educación inclusiva en Europa. *Revista Participación Educativa, CEE*, (18), 35-45
- Torres, Rosa María. (2000). ¿Qué pasó en el Foro Mundial de la Educación? *Revista Electrónica Theoretikos*, Año III, (004), Octubre-diciembre.
- UNESCO. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIREN)*. Santiago: OREALC-UNESCO.

Verdugo, Miguel Ángel. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, (18), 25-34.

Vislie, Lise. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *Eur. J. of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.