



## Conocimiento sobre la inclusión: visión de educadores en formación del estado de Puebla (México)

### Knowledge on inclusion: perspectives of educators in training processes, in the state of Puebla (México)

Araceli Arellano, Universidad de Navarra, [aarellanot@unav.es](mailto:aarellanot@unav.es)

Martha Leticia Gaeta, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, [marthaleticia.gaeta@upaep.mx](mailto:marthaleticia.gaeta@upaep.mx)

Judith Cavazos Arroyo, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, [judith.cavazos@upaep.mx](mailto:judith.cavazos@upaep.mx)

#### Resumen

*El logro de escuelas inclusivas es uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos actuales. México es un país que se enfrenta día a día a diversos retos relacionados con el acceso y desarrollo de todos los alumnos en un sistema educativo regular. En la medida que los profesionales de la educación conozcan sobre los procesos de inclusión podrán orientar las acciones necesarias para una pedagogía de la diversidad. El propósito principal de este estudio es analizar la perspectiva de educadores en formación, sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad. Contamos con una muestra de 611 profesionales que, a fecha de mayo de 2014, cursan estudios de posgrado en una Universidad privada en la ciudad de Puebla, México. En esta investigación se utilizó una metodología mixta: cuestionario y entrevistas personales. Los datos indican que los profesionales (a) carecen de una formación sistemática acerca de la inclusión y (b) a pesar de sus actitudes positivas hacia la inclusión, es común la percepción de aislamiento y falta de competencias.*

**Palabras clave:** Inclusión, Discapacidad, Formación, Educadores.

#### Abstract:

*The achievement of inclusive schools is one of the biggest challenges that education systems worldwide are facing. Mexico is a country that constantly faces various challenges related to access and development of all students in an educational regular system. To the extent that educators know about the processes of inclusion may guide the actions required for a pedagogy of diversity. The main purpose of this study is to analyze the perspective of educators in training, about the inclusion of students with disabilities. The sample consisted of 611 professionals involved, by May 2014, in graduate studies at a private university in the city of Puebla, Mexico. A mixed methodology was used in this research: a questionnaire and personal interviews. Data indicate that professionals (a) have no systematic training on inclusion and (b) despite their positive attitudes towards inclusion, they have the perception of isolation and lack of competence.*

**Key words:** Inclusion, Disability, Training, Educators.

*La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el "vivir juntos", con la "acogida del extraño" y con volver a ser todos uno*

Stainback y Stainback (1999)

## 1.- Contextualización del estudio

Lograr escuelas inclusivas es uno de los desafíos más importantes a los que se enfrentan todos los sistemas educativos del mundo hoy en día. El modelo de educación inclusiva es recomendado por múltiples organismos internacionales de referencia (consultar, por ejemplo, las Metas Educativas para el 2021, planteadas en la XX Conferencia Iberoamericana de Educación; el Informe Mundial *Mejor educación para todos. Cuando se nos incluya también* (2009); o las recomendaciones, en 2008, realizadas por la Conferencia Internacional de Educación acerca de la *Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*). Son continuas las campañas e iniciativas llevadas a cabo, desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en el año 1990 (germen para muchos del movimiento a favor de la inclusión), que nos hacen reflexionar acerca de por qué, cómo y para qué luchar por este modelo educativo. Y, a pesar de los innegables avances, todavía queda mucho camino por recorrer...

Aunque la inclusión tiene que ver con dar respuesta a la diversidad de todos los alumnos, entendida en su sentido más amplio, existen colectivos especialmente vulnerables (Echeita, 2006; Salend, 2011; Vaughn, Bos, y Schumm, 2000). Es el caso de los alumnos con discapacidad intelectual y de aquellos con dificultades de aprendizaje, quienes tradicionalmente han sido expulsados, marginados y rechazados en los sistemas educativos ordinarios. Aún hoy, nos encontramos con casos frecuentes de discriminación que evidencian la necesidad de seguir investigando y trabajando por y para la verdadera inclusión (Calderón, 2014).

Con frecuencia, profesionales y familias tenemos la percepción de que la inclusión es más bien un deseo que un hecho. En determinados contextos, como es el caso de México, esta brecha entre anhelo y realidad, es aún más patente. En este país, donde se ha llevado a cabo la investigación aquí presentada, no obstante se ha avanzado en materia legal para el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y se ha adoptado una política pública explícita para la atención e inclusión de este grupo de personas (Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018), la población de niños y jóvenes con discapacidad permanece aún, en gran parte, segregada y excluida (no solo del sistema educativo sino de gran parte de servicios y ámbitos sociales).

Son múltiples las barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad en la vida escolar: políticas educativas ineficaces, prejuicios de los docentes, culturas escolares poco inclusivas, métodos didácticos anticuados, etc. Es complejo analizar y ponderar la importancia de cada una de las variables, y de las relaciones entre ellas, para comprender por qué no logramos un sistema educativo eficaz para todos. La investigación al respecto parece unánime en señalar que existe una variable fundamental que determina, en gran parte, el éxito de la inclusión de los alumnos con discapacidad. Y esta es; la perspectiva de los profesionales acerca de sus propias prácticas y sus alumnos. El logro de la inclusión no es únicamente, ni principalmente, una cuestión organizativa o económica, sino más bien una cuestión *personal*. En este sentido, el éxito de las políticas y prácticas inclusivas está íntimamente relacionado con el conocimiento, las creencias y las actitudes sobre la discapacidad y sobre las posibilidades de estos alumnos dentro de un sistema ordinario (Arias, Verdugo, Gómez y Arias, 2013; Echeita, 2004). A su vez, dichas actitudes y conocimientos se ven influidos por otras variables que, necesariamente, deben ser tenidas en cuenta: apoyo técnico, naturaleza y severidad

de la discapacidad, presencia de personal cualificado, etc. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

El estudio presentado en este artículo pretende examinar algunas percepciones, actitudes y conocimientos de los educadores en formación acerca de la inclusión de los alumnos con discapacidad. Entendemos que aportar datos sobre la perspectiva de los docentes (aquellos que “batallan” diariamente con la realidad escolar y, además, se encuentran en procesos de formación), es un paso necesario para avanzar hacia esa meta, aún utopía para muchos.

## 2.- Metodología

Presentamos datos parciales de una investigación que todavía se encuentra en desarrollo, acerca de la perspectiva de los profesionales sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad. En este artículo nos referiremos a los datos recogidos durante una primera fase del estudio, a través de un cuestionario aplicado a una muestra de profesionales de la educación (su mayoría docentes). Los objetivos específicos son: (a) Conocer el grado de conocimiento de los profesionales acerca del modelo de inclusión como superación de un modelo de integración; (b) Analizar la presencia de mitos asociados a la inclusión, por parte de los educadores; (c) Identificar necesidades de formación prioritarias de los profesionales y (d) Sensibilizar a la muestra participante, posibilitando su colaboración en el proceso de cambio hacia una escuela inclusiva.

### 2.1 - Muestra

Concretamente, contamos con una muestra de 611 profesionales del ámbito educativo que, a fecha de mayo de 2014, eran alumnos de másteres del área de Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, en Puebla, México (ver Tabla 1).

Algunos aspectos a tener en cuenta sobre la experiencia en torno a la discapacidad<sup>1</sup> de los participantes en el estudio son:

- (a) Sobre su experiencia personal: 143 han tenido alumnos/as, 113 refiere tener algún familiar con discapacidad, 32 amigos, 2 compañeros de clase, 54 conocidos, 25 compañeros de trabajo, 12 pacientes, y 2 señalan tener ellos mismos una discapacidad.
- (b) Sobre su experiencia profesional, la mayoría señala haber realizado tareas en el ámbito educativo. Algunas de las respuestas son poco claras y ofrecen escasa información acerca de las actividades y roles desempeñados (por ejemplo, *supervisión* o *docencia*). Las tareas mencionados por los encuestados son: integración educativa, lenguaje de señas, actividades de apoyo pedagógico,

---

<sup>1</sup> En cuanto al tipo de discapacidad, en cada una de las tres áreas siguientes, las respuestas de los participantes reflejan un amplio rango de trastornos y dificultades (físicas, sensoriales, mentales e intelectuales).

docencia, supervisión, actividades visuales, rehabilitación, adecuación curricular, estimulación, ejercicios de lectura y escritura, seguimiento y vinculación con la familia, estimulación, desarrollo de habilidades, prácticas de educación física especial, capacitación, terapias, talleres, habilidades adaptativas, tareas administrativas.

- (c) Sobre su experiencia de voluntariado, también su mayoría señalan actividades de tipo socio-educativo: ejercicios de estimulación, ejercicios motrices, ejercicios de memoria, fomentación social y laboral, lenguaje de señas, docencia, adecuación curricular, ayuda en desarrollo de habilidades, terapias.

<i>Datos básicos</i>		
	<i>Variable</i>	<i>Porcentaje %</i>
Sexo	Varón	15.9
	Mujer	84.12
Edad	20-30	59.41
	31-40	28.83
	41-50	8.51
	51-60	2.78
<i>Formación previa</i>		
Ámbitos de formación	Enseñanza directa (Ej. Educación preescolar)	31.75
	Ámbito psicopedagógico (Ej. Psicopedagogía)	23.4
	Otros (Ej. Derecho, Trabajo social)	32.7
	No responden	33
<i>Experiencia profesional actual</i>		
Tipo de contexto	Urbano	59.90
	Semi-Urbano	20.62
	Rural	19.47
Años de experiencia	0-5	54.5
	6-10	15.4
	11-15	7.9
	16-20	2.8
	21-25	1.0
	26-30	1.3
	31-35	.2
	No responden	16.9
<i>Experiencias en torno a la discapacidad</i>		
Experiencia personal	Sí	66.93
	No	33.06
Experiencia profesional	Sí	23.73
	No	76.26
Experiencia voluntariado	Sí	9.81
	No	89.68
	No responden	0.49

Tabla 1: Datos generales de la muestra (n=611)

## 2.2 - Instrumento y análisis de datos

Se utilizó un cuestionario, elaborado específicamente para esta investigación, tomando como referencia otros instrumentos descritos en estudios similares (Akrami, Ekehammar, Claesson y Sonnander, 2006; Brackenreed, 2011; Forlin, Earle, Loreman y Sharma, 2011; Mahat, 2008; Praisner, 2003). El cuestionario consta de cinco secciones: (a) Datos sociodemográficos, (b) Experiencia personal y profesional con personas con

discapacidad, (c) Conocimientos sobre la inclusión de alumnos con discapacidad (10 ítems y una pregunta abierta. Fiabilidad Alpha de Cronbach = .735), (d) Competencias para afrontar la inclusión de alumnos con discapacidad (10 ítems. Fiabilidad Alpha de Cronbach = .862), y (e) Actitudes y creencias respecto a las personas con discapacidad intelectual (19 ítems). Se realizó un análisis descriptivo de los datos disponibles, a través de diversos procedimientos estadísticos que nos permitieron, fundamentalmente, describir las variables y comparar algunas de ellas según características de la muestra. Se utilizó, para ello, el programa *Statistical Package for the Social Sciences*.

### 3.- Resultados

Presentamos a continuación, de modo breve, algunos de los principales resultados respecto a los conocimientos y percepción sobre las competencias de los profesionales participantes. El bloque acerca de las actitudes hacia la discapacidad intelectual requiere un análisis detallado que esperamos abordar en trabajos futuros.

#### 3.1 - ¿Cómo entienden los profesionales la inclusión?: Concepto y mitos asociados

Este bloque presenta 10 ítems que los alumnos deben responder según una escala de tipo Likert de 5 puntos (1=Fuertemente en desacuerdo, 5= Fuertemente de acuerdo). Cada ítem representa una creencia errónea acerca de la inclusión (Sapon-Shevin, 1996). Además, se incluye una pregunta abierta: *¿Podría explicar brevemente la diferencia entre “integración” e “inclusión”?*

En primer lugar, las respuestas a esta pregunta ofrecen un panorama global acerca de la visión de los profesionales sobre los conceptos de integración e inclusión. Se ha llevado a cabo un análisis cualitativo, organizando las respuestas en un sistema de categorías, flexible y no excluyente. La Tabla 2 (en páginas 6 y 7) refleja las principales categorías, los criterios para definir las y citas directas de los profesionales que ilustran cada una de ellas. En vista de los porcentajes de cada categoría podemos concluir que existe un desconocimiento y confusión generalizado acerca de la naturaleza de un modelo educativo inclusivo; si bien cierta parte de la muestra identifica sus elementos esenciales (participación vs presencia, papel activo vs papel pasivo...).

En segundo lugar, en casi todos los ítems la opción menos elegida es *Fuertemente de acuerdo*, por lo que podemos inferir que –a pesar de ciertas dudas- los participantes, mayoritariamente, no mantienen creencias erróneas acerca de la inclusión. Sin embargo, un análisis detallado de los porcentajes nos advierte que los encuestados manifiestan cierta inseguridad en relación a algunos ítems. Como ejemplo: un 28% está de acuerdo con que *Las familias que optan por educación inclusiva no aceptan las dificultades de sus hijos*; un 21% no está de acuerdo ni en desacuerdo con que *Los alumnos con discapacidad pueden frustrarse al estar con compañeros sin discapacidad*; un 33% está de acuerdo o fuertemente de acuerdo con que *Los alumnos con discapacidad sin educación especial no adquirirán habilidades funcionales*; un 37% está de acuerdo con que *Lleva mucho tiempo la planificación y organización previa, antes de poder poner en marcha un sistema verdaderamente inclusivo*, etc.

Apenas se encuentran diferencias significativas según variables sociodemográficas, a excepción de la experiencia profesional. Aquellos participantes que han tenido contacto profesional con alumnos / pacientes con discapacidad muestran menor grado de acuerdo con algunas falsas creencias sobre la inclusión: opinan en menor medida que la presencia de alumnos con discapacidad entorpece el avance del resto; que sin educación especial los alumnos con discapacidad no aprenderían destrezas funcionales; que deberían recibir servicios especiales en lugares especiales y que lleva años planificar un sistema inclusivo, antes de poder ponerlo en práctica.

---

Respuestas analizadas: 477

134 personas (un 21.93%) dejan en blanco la pregunta o especifican que desconocen la diferencia entre ambos conceptos

---

CATEGORÍA (1) No válidas → 169 respuestas (27.65%)

---

- Respuestas que utilizan el propio término definido como explicación
- Redacción confusa o incompleta, a través términos vagos que no permiten una interpretación adecuada e unívoca
- No se define ninguno de los dos conceptos, aunque aparezcan mencionados
- No se especifica a qué concepto hace referencia cada rasgo, o bien se repite un concepto
- Únicamente se refiere a uno de los dos conceptos

*La integración se da cuando se integra a los alumnos con necesidades educativas especiales en un grupo de aula regular y la inclusión cuando se incluye en las diferentes actividades escolares dándole la oportunidad al niño de ser incluido en la escuela*

---

CATEGORÍA (2) La inclusión supera a la integración → 232 respuestas (37.97%). Hacen referencia al valor de la inclusión por encima de la integración, reflejando elementos fundamentales de ambos modelos educativos

---

- Permitir entrar, presencia vs Formar parte
- No considerar las diferencias de los alumnos vs Atención y valoración de la diversidad.
- Rol pasivo, no participación vs Rol activo, participación
- El alumno se adapta a la escuela vs La escuela se adapta al alumno
- Sin modificaciones por parte del entorno vs Adecuar el contexto, las actividades y estrategias metodológicas
- Acciones aisladas vs Comunidades de aprendizaje, participación y colaboración de todos los agentes educativos
- Asociado únicamente a discapacidades vs Asociada a la diversidad de manera más amplia (diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje, orígenes, sexo, etc.).
- Aceptación, respeto hacia el alumno diferente vs Aceptación y respeto y oportunidades para el desarrollo social e intelectual
- Aspectos físicos: estar presente, dar un lugar vs Sentido más profundo: estrategias para que el alumno aprenda.
- Unido a cierta discriminación vs Ser uno más del grupo
- Acceso a escuela y currículum vs Sobre la base de este acceso, lograr un aprendizaje efectivo, una educación de calidad.

*La integración es solo la aceptación de alumnos que presentan necesidades educativas especiales sin ningún cambio en profundidad. La inclusión es precisamente un cambio radical en la institución y el personal docente, que se compromete a atender la diversidad con todo lo que implica (...)*

---

Tabla 2: Categorización de respuestas a la pregunta ¿Podría definir la diferencia entre integración e inclusión?

---

*(Continuación)*

---

CATEGORÍA (3) La integración supera a la inclusión → 27 respuestas (4.41%). Respuestas que van en el sentido contrario: la integración como modelo educativo que supera a la inclusión

---

- Entrar vs Participar
- Diversidad en el aula vs Aprendizaje efectivo, real
- Estar físicamente vs Interactuar
- “Encajar” vs Convivencia
- Papel pasivo del alumno vs Papel activo
- Cambio superficial, general vs Compromiso, trabajo, cambio profundo

*La inclusión es solo colocarlos en un lugar, en un espacio, sin tomar en cuenta las destrezas de la persona. La integración considero que es la aceptación de todas las competencias, habilidades y capacidades para su desarrollo*

---

CATEGORÍA (4) Son términos equivalentes → 7 respuestas (1.14%)

---

*Considero que no existe diferencia, las dos buscan que los alumnos se sientan parte de y desarrollen sus competencias*

---

CATEGORÍA (5) Otros sentidos → 42 respuestas (6.87). Respuestas que están referidas a elementos que no tienen que ver con la superación de un modelo por otro

---

- Hacen referencia al significado de ambos conceptos, sin especificar la superioridad de un modelo sobre otro
- Incluyen referencias a otras variables que diferencian ambos conceptos (por ejemplo, colectivos a quienes se dirigen...)

*La inclusión la considero como la adaptación de una persona con discapacidad en un medio ordinario e integración es la adaptación de cualquier persona en un medio ordinario.*

---

Tabla 2: Categorización de respuestas a la pregunta ¿Podría definir la diferencia entre integración e inclusión?

### 3.2 - ¿Cómo perciben los profesionales sus competencias para promover la inclusión?

Consta de 10 ítems que reflejan diferentes competencias personales necesarias para promover la inclusión educativa. Igual que en el bloque anterior, las respuestas varían según una escala de tipo Likert (1= Fuertemente en desacuerdo, 5= Fuertemente de acuerdo). Se recogen competencias que tienen que ver tanto con conocimientos generales, con la gestión directa del aula o con actitudes favorables a la presencia de alumnos con necesidades especiales en el aula ordinaria.

De manera general, observamos que los valores extremos *Fuertemente en desacuerdo* y *fuertemente de acuerdo* tienden a ser poco elegidos por los participantes. Los valores medios, en su mayoría, se encuentran próximos a la opción *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo* (en este caso las puntuaciones más altas reflejan menor percepción de competencia personal). Atendiendo al contenido de los ítems encontramos los siguientes datos reseñables.

En cuanto a los aspectos generales sobre el proceso de inclusión educativa, más de la mitad de la muestra considera insuficiente su formación académica relativa a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. Ante el ítem *Mi formación académica es suficiente para afrontar la inclusión de los alumnos/as con necesidades educativas especiales en las aulas regulares* un 52.98% escoge las opciones de Fuertemente en desacuerdo o en desacuerdo. Muy relacionado con esto, ante el ítem *Conozco las necesidades especiales más importantes asociadas a la discapacidad de un alumno/a (física, sensorial, intelectual o del desarrollo)*, un 32.6% manifiesta estar en desacuerdo y un 37.23% de acuerdo. Finalmente, un 52% señala estar en desacuerdo o fuertemente en desacuerdo con la afirmación *Estoy al tanto de los requerimientos burocráticos y legales que conlleva el proceso de inclusión de los alumnos/as con discapacidad*. Apenas una cuarta parte de los profesionales (un 24.05%) está segura de tener conocimientos de tipo legal y burocrático (están de acuerdo o fuertemente de acuerdo con el ítem).

En cuanto a los ítems relacionados con estrategias o herramientas metodológicas propias para la atención de alumnos con necesidades especiales, llaman la atención los siguientes aspectos. Ante el ítem *Sé cómo promover el aprendizaje activo de los alumnos/as con discapacidad a pesar de sus dificultades*, encontramos dos posturas: un 31.96% afirma estar en desacuerdo, y un 32.39% de acuerdo. Lo mismo ocurre con *Sé cómo realizar adaptaciones curriculares para ajustarme a las necesidades de los alumnos/as con discapacidad*: un 30.64% en desacuerdo y un 37.73% de acuerdo. Cabría analizar más detalladamente las razones de estas dos “tendencias”. El ítem con el que existe mayor grado de acuerdo es *Considero que soy capaz de diseñar actividades didácticas adecuadas a las capacidades de los alumnos/as con discapacidad* (un 71.83% escoge estar de acuerdo o fuertemente de acuerdo).

Finalmente, ciertos ítems relacionados con actitudes (componentes afectivos) muestran que los encuestados mantienen actitudes generalmente positivas ante la inclusión. De hecho, un 78.6% está de acuerdo o fuertemente de acuerdo con *Empatizo con las familias que tienen niños/as con discapacidad (soy capaz de ponerme en su situación)*. La mayoría de ellos, además, considera la inclusión de alumno/as con

discapacidad *un reto interesante para mi profesión* (un 89.13% está de acuerdo o fuertemente de acuerdo).

Parece que existe una percepción generalizada de falta de formación específica. Sin embargo, llama la atención que ante el ítem: *Siento que soy capaz de afrontar la educación de los alumnos/as con discapacidad en el aula regular* los participantes afirmen estar un 50.74% de acuerdo y un 18.29% fuertemente de acuerdo. Únicamente un 14.33% está en desacuerdo o fuertemente en desacuerdo. Resulta paradójico que, a la vez que afirman carecer de la formación necesaria se reconozcan capaces de afrontar la inclusión de un alumno con discapacidad. Sería preciso investigar cuáles son las variables implicadas que apoyan esta percepción de competencia de los profesionales aun reconociendo, de manera clara, sus carencias.

En este bloque de ítems encontramos diferencias significativas en función de las siguientes variables:

- (a) Edad: los participantes más jóvenes (menores de 30) se perciben con mayores competencias para determinadas tareas relacionadas con la atención a la diversidad (en todos los ítems los más jóvenes muestran mayor grado de acuerdo). Así pues, se reconocen mejor preparados para afrontar la diversidad en el aula (consideran suficiente su formación, conocen las principales necesidades educativas, saben cómo promover el aprendizaje activo, etc.).
- (b) Experiencia profesional con alumnos / pacientes con discapacidad y voluntariado: aquellos participantes que sí han tenido experiencia profesional con la discapacidad muestran mayor grado de acuerdo con todas las afirmaciones y, por tanto, se perciben mejor preparados para afrontar los retos relacionados con la inclusión. Lo mismo ocurre en el caso de quienes han tenido experiencias como voluntarios con personas con discapacidad: se perciben más competentes que los que no.
- (c) Tipo de relación con personas con discapacidad (familiar, profesional, otros): el grupo de encuestados que ha tenido relación profesional con personas con discapacidad muestra significativamente mayor grado de acuerdo con la mayoría de los ítems que aquellos que han tenido / tienen una relación familiar o de otro tipo (por ejemplo, compañeros de clase).

#### 4.- Implicaciones para la práctica

En la difícil tarea de lograr escuelas inclusivas, uno de los pasos fundamentales es generar una cultura de la diversidad. La comunidad educativa (profesores, alumnos, familias...) debe aprender a apreciar, valorar y vivir la diversidad como un reto, y no como una amenaza a su estabilidad. Para ello, es necesario romper con el esquema tradicional educativo y, sobre todo, cambiar la mirada de los docentes hacia sus propios alumnos. Esto no se podrá hacer sin antes comprender cómo viven y sienten sus experiencias con la discapacidad. En palabras de Flórez (2012, p. 11):

Se nos va la fuerza por la boca hablando de apoyos. Y no hay mayor apoyo que la sociedad pueda prestar a una persona con discapacidad que cambiar su bastarda actitud hacia ella; quitarse la

careta de una vez y reconocer su derecho a vivir, a disfrutar de nuestro mismo aire y de nuestro mismo mundo.

Y esto es, precisamente, lo que persigue un sistema educativo inclusivo, por muchos obstáculos que haya por el camino.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001.) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Akrami, N., Ekehammar, B., Claesson, M., y Sonnander, K. (2006). Classical and modern prejudice: attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 27*(6), 605-617.
- Arias, B., Verdugo, M.A., Gómez, L.E. y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e Inclusión: Manual para la Docencia* (pp. 61-88). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 122*, 1-37.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2*(2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120204>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Flórez, J. (2012). *Pilares y actitudes: evocaciones sobre la discapacidad*. Madrid: CEPE.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., y Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) Scale for measuring pre-service teachers perceptions about inclusion. *Exceptionality Education Internacional, 21*(3), 50-65.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teacher's multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82-92.
- Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)
- Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69*(2), 135-145.

- Salend, S.J. (2011). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Sapon-Shevin, M. (1996). *Full inclusion as disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system*. *Theory into Practice*, 35(1), 35-41.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.
- Vaughn, S., Bos, C.S., y Schumm, I.S. (2000) *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* (2ª Ed.) Boston: Allyn and Bacon.