



Atenas
ISSN: 1682-2749
noel.oliva@umcc.cu
Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos
Cuba

Teorías que promueven la inclusión educativa

Martín González, Dulce María; González Medina, Marielys; Navarro Pérez, Yudarki; Lantigua Estupiñan, Leyanis

Teorías que promueven la inclusión educativa

Atenas, vol. 4, núm. 40, 2017

Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>

Teorías que promueven la inclusión educativa

Theories and that promote inclusive education

Dulce María Martín González
Universidad de Matanzas, Cuba
dulce.martin@umcc.cu

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>

Marielys González Medina
Universidad de Matanzas, Cuba
marielis.gonzalez@umcc.cu

Yudarki Navarro Pérez
Universidad de Matanzas, Cuba
yudarki.navarro@umcc.cu

Leyanis Lantigua Estupiñan
Universidad de Matanzas, Cuba
leyanis.lantigua@umcc.cu

Recepción: 06 Marzo 2017
Aprobación: 31 Agosto 2017

RESUMEN:

Las transformaciones del sistema educativo cubano parten de una concepción enriquecedora, que toma en cuenta a todos los seres humanos. Reconocer las diferencias es aceptar y respetar las peculiaridades e intentar resguardarlas con la educación que se ofrezca. La inclusión brinda variedad de opciones educativas, que se adecuan a las necesidades y potencialidades de cada educando. En el ensayo se ofrecen elementos teóricos relacionados con la inclusión educativa, desde las prácticas educativas actuales. La revisión bibliográfica, el análisis, la síntesis y generalización son métodos que se emplearon, lo que posibilitó la toma de posición de los autores.

PALABRAS CLAVE: inclusión educativa, diversidad, prácticas educativas.

ABSTRACT:

The transformations of the system educational Cuban leave of an enriching conception that he/she takes into account to all the human beings. To recognize the differences is to accept and to respect the peculiarities and to try to preserve them with the education that offers. The inclusion offers variety of educational options that are adapted to the necessities and potentialities of each educating. In this article they offer theoretical elements related with the educational inclusion, from the current educational practices. The bibliographical revision, the analysis, the synthesis and generalization are methods that were used, what facilitated the taking of the authors' position.

KEYWORDS: educational inclusion, diversity, practical educational.

INTRODUCCIÓN

La educación es un bien para todos, un derecho esencial de las personas, un indicador básico de calidad de vida y factor de cohesión, equidad e igualdad de oportunidades, de inclusión social, si se fundamenta en el respeto a las diferencias de cada individuo, si evita la exclusión y pondera la condición de persona por encima de diferencias, limitaciones, ventajas o desventajas. Siendo así una lucha “por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnaiz, 2003, pág. 142).

En este sentido (como se citó en Granada, Pomés & Sanhueza 2013, pág.52) se hace necesario conceptualizar la inclusión educativa.

Es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias.

Estudios de autores chilenos como Booth & Ainscow (2015) afirman que las Políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad. De igual modo, las Prácticas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación de todos, evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen.

Todas las personas podemos aprender y desarrollarnos cuando existen condiciones favorables que propicien el aprendizaje; sin embargo, cada individuo aprende de manera diferente en ritmo y calidad. Esa diversidad humana es un hecho real, objetivo, innegable e ineludible. Es realmente certera la sentencia que afirma: “ser diferente es algo común, la diversidad es la norma”, por lo que se defiende con sólidos argumentos que nadie es “anormal” por ser diferente, ya que, en rigor, todos somos diferentes.

Estas ideas reafirman la necesidad de sistematizar las teorías que promueven, en la actualidad, los fundamentos de la inclusión educativa, lo que constituye el objetivo del presente ensayo; la revisión bibliográfica, el análisis, la síntesis y la generalización como métodos investigativos, permitieron la toma de posición de sus autores.

DESARROLLO

La diversidad es una característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancia esta que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones.

Por lo tanto, las diferentes tendencias educativas han sido el resultado de los propios cambios sociales y del alumnado existente. Esta diversidad tiene amplia repercusión en las aulas, puesto que en ese escenario educativo se dan de forma continua y permanente. En este sentido, el significado de inclusión tiene implicaciones en el estudiante que se construye (Hall, 1997).

El sistema educativo y en especial la escuela, deben crear condiciones para que exista igualdad de oportunidades en todos sus escolares. El acceso a las instituciones educativas no significa, necesariamente, una respuesta adecuada a la igualdad de oportunidades y a la inclusión social; todos los niños pueden tener éxito, aprender, desarrollarse, acceder al conocimiento y a la cultura, emplear sus habilidades intelectuales y prácticas y alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades.

En relación con ello, en la Educación Primaria se aspira a un proceso educativo desarrollador, que permita lograr al máximo las potencialidades de todos los educandos, en un clima participativo, de pertenencia, que estimule de manera consciente el intercambio comunicativo, cuya unidad, armonía y felicidad por los avances alcanzados por todos contribuya al logro de los objetivos y metas propuestas (MINED, 2016, pág. 40)

La institución escolar debe responsabilizarse con el desarrollo máximo posible de cada educando sin segregar a nadie por razones de raza, sexo, grupo social a que pertenece, nacionalidad, lugar de residencia, creencia religiosa o capacidad. Según Cardona (2006), distintas investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que esta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible.

De esta manera se concibe la escuela como una institución abierta a la diversidad, desarrolladora para todos, socializadora, que garantiza una atención diferenciada y personalizada como respuesta a las necesidades

educativas de sus escolares, incluyendo las necesidades especiales más complejas. En los últimos años se ha escrito, publicado y discutido en torno a la inclusión y a la integración de escolares con necesidades educativas especiales.

Acerca de ello (como se citó en De Boer, Pijl & Minnaert, 2011, pág. 54) se considera que:

La escuela es clave en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Un fundamento básico de la escuela inclusiva, lo constituye el denominado principio de la normalización que postula la necesidad de que el niño se eduque en las condiciones más normales posibles, en el medio menos restrictivo, más socializador y desarrollador posible.

En relación con ello, los autores del presente ensayo sustentan la idea de una escuela inclusiva, que no segregue a ningún niño a pesar de sus diferencias, que integra también a los niños con diferentes tipos de discapacidades se convirtió en una fuerte tendencia y hasta en política de gran número de sistemas educativos, declarada en documentos oficiales.

La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio; supone la aceptación de todos los escolares, exige la transmisión de nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los escolares y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige una profunda reestructuración escolar que debe ser abordada desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, en constante desarrollo, no un estado.

Como señala un estudioso del tema en España “Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente” (Echeita, 2013, pág. 40).

Si se analiza la tesis más general de la escuela inclusiva y sus principales postulados teóricos, puede interpretarse como una forma ideal de concebir la educación de la niñez, sin discriminación, sin segregación, propiciando el máximo desarrollo de cada educando, donde cada cual encuentra la respuesta educativa que necesite. La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad.

Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los escolares, en vez de que sean los escolares quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela, constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el foro internacional de la UNESCO, que marcó pautas en el campo educativo en el evento celebrado en Jomtien en Tailandia 1990, donde se promovió la idea de una Educación para todos, que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal.

En la conferencia internacional de 1994 que concluye con la llamada Declaración de «Salamanca», se produce una amplia adscripción a esta idea entre los delegados y se propone impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, con y sin necesidades educativas especiales dentro un mismo sistema común de educación. La resolución de Salamanca generaliza la inclusión como principio central que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos.

La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños. Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos.

Desde estas posiciones teóricas se coincide con Castro (2012), cuando asevera que:

La educación inclusiva no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Incluir los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo

para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida (pág.25).

Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por las posibilidades que ofrece la escuela; la inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, entre otras.

Desde esta postura resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración basados en el uso de espacios y tiempos separados para el trabajo con determinados escolares con problemas; a cambio de ello se favorecen las prácticas educativas y didácticas que no solo acojan la diversidad, sino que saquen provecho de ella. Es importante eliminar los sistemas educativos segregativos y propiciar la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes, de manera que el derecho de Educación para todos sea una realidad.

En relación con ello, se considera necesaria una forma de enseñar enriquecida y enriquecedora. Con el empleo de la diversificación de recursos y apoyos, en correspondencia con las múltiples formas de expresión de la diversidad que se encuentra actualmente en los contextos educativos (Borges et al., 2014).

La educación inclusiva supone un modelo de escuela en el que los profesores, los escolares y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. Se pretende una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. Investigadores cubanos afirman que la institución escolar debe alcanzar la participación de toda la comunidad educativa en la satisfacción de las necesidades de los alumnos, pues la inclusión es participación de todos los niños, adolescentes y jóvenes y así evitar todas las prácticas educativas excluyentes.

Implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela en la que no coexistan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan discapacidad. En este sentido, la investigación disponible nos ha permitido conocer gran variedad de prácticas que concretan y sostienen los valores y concepciones inclusivas, en las que el docente valora la diversidad en el aula y se compromete con el aprendizaje de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2015).

La inclusión concibe esa escuela abierta a la diversidad como una institución flexible que debe ajustarse a las exigencias de sus escolares, que brinde variedad de opciones educativas, de métodos, de procedimientos que se adecuen a las necesidades y potencialidades de cada educando y propicien su desarrollo. Al situarse al alumno y su desarrollo como centro de la actividad pedagógica, todo es susceptible a cambios en función de ese fin.

Se coincide con Florian (2013) que, en lugar de enfocarnos en los criterios diagnósticos referidos para categorizar a los alumnos, atendamos las diferencias educativas, reconocidas en la manera de responder a tareas y actividades académicas. No olvidemos que la valoración negativa de las diferencias, así como los prejuicios pueden llevarnos a la exclusión y a la discriminación.

Las prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa, deben proveer de un abanico de posibilidades para aprender, dentro del cual los alumnos/as tienen la oportunidad de elegir cómo, cuándo, dónde y con quién aprender, incrementar la agencia y confianza para aprender que poseen todos los estudiantes; favorecer la interacción y la cooperación entre compañeros/as para aprender cómo mejorar la convivencia.

Este carácter de desafío profesional de la escuela inclusiva es reconocido por todos los profesionales de la educación, partidarios y detractores, ya que la disposición y preparación profesional del profesorado es

decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo, más cuando se tengan elementos tan novedosos y complejos en comparación con las prácticas educativas tradicionales. Una práctica que ha de estar impregnada por la filosofía inclusiva, cuyo ideario plantea el acceso, la presencia, la participación, la permanencia, el éxito y el logro de todos los estudiantes (Arnaiz, 2012).

Se enfatiza en la necesidad de que los padres, el resto de los escolares, el colectivo pedagógico y la comunidad tomen conciencia acerca de las potencialidades de desarrollo que tienen todos los escolares, aunque presenten desventajas o limitaciones de diversos orígenes; del apoyo que necesitan, que comprendan el valor de la socialización, del desempeño de estos en el colectivo de sus coetáneos, en condiciones naturales, normales y de la importancia del estímulo y del reto, no solo para que sean simplemente aceptados, sino para que se sientan capaces de convivir, establecer relaciones y trabajar en equipo a pesar de sus peculiaridades.

Uno de los primeros requisitos de la preparación de los maestros y profesores es que estos deben estar en condiciones de descubrir oportunamente las desventajas y potencialidades de sus escolares, qué pueden hacer ellos por sí solos y qué ayudas necesitan, para trazar las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno de ellos. Es significativo, entre otras cosas, cuidar lo que Murillo y Krichesky (2012) denominan “institucionalización”, que implica construir una cultura escolar orientada hacia el cambio y la mejora permanente.

El colectivo pedagógico debe tener la preparación necesaria para transformar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo si fuese preciso y buscar los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que se correspondan con las particularidades de los grupos y escolares que atiende, para así poner todos los recursos en función del desarrollo de sus educandos.

Según Fernández (2013), el maestro es el elemento clave para llevar a cabo las transformaciones que la escuela necesita destacando que este es un buen avance, pues en épocas anteriores solo se realizaban cambios en los elementos del currículo, sin considerar que el docente es quien pone en marcha cualquier modificación que se desee realizar.

Deben ejecutarse los ajustes curriculares y las decisiones en el orden técnico profesional y organizativo que sean necesarios en la escuela, para lograr la atención diferenciada y personalizada a los escolares. Entre otras condiciones para llevar a cabo la atención a escolares con necesidades educativas especiales, se consideran las llamadas adecuaciones de acceso al currículo como son la eliminación de barreras arquitectónicas, garantía de prótesis, lupas, equipamiento, muebles especiales y otras, así como la participación activa de la familia de los escolares en el proceso de toma de decisiones y en su puesta en práctica, por la importancia desarrolladora que tiene la coordinación y sistematización de las influencias educativas.

Se sostiene el criterio de que antes de hablar de escuela inclusiva, integración escolar, de derecho a la educación o de educación de calidad para todos, es necesario lograr el verdadero carácter universal de la educación. En Cuba las escuelas tienen carácter estatal, no existe ningún tipo de segregación por razones de sexo, raza, creencia religiosa o por el cargo o posición que ocupan los padres.

La búsqueda de una óptima combinación entre cantidad y calidad ha sido objeto de ocupación permanente del sistema educativo cubano; la discusión sobre la igualdad y la equidad, lleva a mostrar la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano.

La equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica (Calvo, 2009, pág.14).

En este orden de ideas, la inclusión educativa remite al concepto clásico de equidad educativa, entendido como “igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y el punto de llegada” (Mancebo & Goyeneche, 2010). La igualdad de oportunidades en el “punto de partida” o equidad en el acceso, implica

fundamentalmente que todos los estudiantes tienen derecho a ingresar en determinado nivel del sistema educativo.

Los escolares que presentan necesidades educativas especiales de menor complejidad, siempre han sido educados en las escuelas regulares u ordinarias con una estrategia diseñada para la atención diferenciada y personalizada que corresponda, con el apoyo en los casos necesarios, de los centros de diagnóstico y orientación y de maestros especializados en el trabajo logopédico, psicopedagogos u otros especialistas.

En tal sentido (como se citó en Puñales y Fundora, 2017) se asume que “la atención a la diversidad en la escuela primaria supone una transformación en su concepción, constituye un modo de actuación, más que humano, justo” (pág. 126) y posible, teniendo en cuenta el respaldo legal e institucional para tal fin.

Resulta evidente que a la educación especial y la escuela cubana le son consustanciales las posiciones de la inclusión desde su plataforma política y socioeducativa, por lo tanto, tendría poco sentido ceñir cualquier análisis a posiciones alejadas de la calidad de la educación que se brinda en uno u otro tipo de institución. Los aspectos institucionales adquieren mayor relevancia si se orientan a mejorar y promover el trabajo colaborativo y el compromiso de todos para que se alcance el fin de la educación deseada.

El concepto de Educación Especial en la actualidad, más que un tipo de enseñanza, implica toda una política educativa, una didáctica para personas con necesidades educativas especiales en cualquier contexto en que se encuentren. Educación Especial es, pudiéramos decir, una forma de enseñar, enriquecida por el empleo de todos los recursos necesarios, los apoyos, la creatividad que cada caso requiera y enriquecedora, porque conduce y transforma, desarrolla al ritmo peculiar de cada alumno, pero de manera permanente y optimiza sus posibilidades (Orosco, 2008, pág. 25).

La ubicación de la mayoría de los escolares en las escuelas de Educación Especial ha tenido un carácter transitorio, por cuanto han podido reincorporarse a las escuelas regulares una vez que han adquirido habilidades, superado deficiencias o alcanzando un determinado desarrollo que les ha posibilitado continuar educándose junto al resto de sus coetáneos.

Los escolares que por la complejidad de sus deficiencias han sido ubicados de forma permanente en las escuelas especiales, han recibido una educación y preparación que persigue como fines fundamentales lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades, prepararlos para la vida adulta y para su integración socio-laboral.

Nuestras escuelas especiales han realizado un trabajo meritorio y sin lugar a dudas, gozan de gran prestigio ante la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto, aunque no se considera óptima o acabada su obra educativa y desarrolladora.

Los cambios en el sistema educacional, incluso aquellos que nos impresionan como positivos y hasta necesarios, no pueden adoptarse de manera apresurada, por una decisión administrativa, sino que deben ser resultados de un análisis profundo, de un diagnóstico y pronóstico de la situación actual y perspectiva y de la creación a corto, mediano y hasta largo plazo de las condiciones imprescindibles que requieren tales transformaciones.

En tal sentido, se asume que “la disposición y preparación profesional del profesorado es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo, más aún cuando tenga elementos tan novedosos y complejos en comparación con las prácticas educativas tradicionales”, (Cruz, Puñales & Mijenes, 2015, pág. 121) como lo es atender, durante su clase, a los escolares con necesidades educativas especiales.

Es preciso preparar al sistema educativo para el cambio y uno de los primeros elementos, imprescindible, es lograr la comprensión, preparación y compromiso del profesorado, protagonista de la realización y el éxito de cualquier proyecto educativo.

Esta decisión, igual que otras que implican una alta responsabilidad política y social deben materializarse de forma paulatina, como un proceso de aproximación sucesiva a partir de una claridad de fines y objetivos y de la concepción de una estrategia que tome en cuenta las condiciones propias del país, región o territorio. Aunque

resulta de gran utilidad intercambiar y contrastar experiencias, puntos de vista y criterios, los modelos educativos son difícilmente traspasables.

No debe destruirse un sistema para implantar otro, totalmente nuevo, para el cual no estamos preparados, no se han creado las condiciones imprescindibles. Los escolares con necesidades educativas especiales pueden y deben educarse en el sistema de educación regular, ordinaria o común, como prefiera denominarse y, de hecho, desde hace tiempo esa ha sido nuestra intención.

La inclusión es una filosofía de la educación construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos básicos. Es evidente que mientras más preparado esté el personal docente de las escuelas regulares y estas vayan diseñando óptimas estrategias para educar la diversidad, se creen mejores condiciones generales, higiénicas, organizativas y de acceso al currículo para los escolares que lo requieran, serán menos los niños con necesidades educativas especiales que precisarían ser ubicados en escuelas especiales.

CONCLUSIONES

Las posiciones que se asumen como resultado de las teorías que promueven las prácticas educativas, permiten arribar a las siguientes consideraciones:

La inclusión educativa debe interpretarse como algo más que matricular en las escuelas generales a todos los niños a pesar de sus diferencias, garantizándoles así solo un espacio físico en el centro escolar.

Las prácticas inclusivas deben garantizar una integración realmente desarrolladora del alumno, que se constituya en el centro del trabajo pedagógico, donde se fundamenten sus presupuestos teóricos y metodológicos que obligan a reflexionar en lo que tradicionalmente se ha hecho en cuanto a la integración educativa, cómo podría continuarse perfeccionando, cómo podrían probarse otros modelos, vías y procedimientos para profundizar en su estudio, a seguir las experiencias integracionistas de diferentes países.

Debe tener como centro al niño y su desarrollo, su esencia constituye un reto a la profesionalidad, a la preparación psicológica, pedagógica y didáctica de los colectivos docentes.

La inclusión educativa supone un nuevo modelo de escuela, profesores distintos, padres diferentes, escolares que tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento en comunidad con la participación de todos los niños, adolescentes y jóvenes, para así evitar todas las prácticas excluyentes.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Borges, S., et al. (2014). Pedagogía especial e inclusión educativa. MINED. La Habana. Sello editor Educación cubana.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 21-52, Madrid, OEI- UHEM.
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación vol.7, n.4, pp.78-94. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>
- Castro, P. I. (2012). Herramientas básicas para el trabajo con la familia. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Cardona, M. C. (2006). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson-PrenticeHall.
- Cruz, L., Puñales, L. & Mijenes, E. (2015). ¿Atender la dislalia desde la escuela primaria? Una necesidad actual. *Atenas*, Vol 4 (32), pp.113 – 122. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>

- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353. 58. Papeles de Trabajo N° 25 - Julio 2013 - ISSN 1852-4508 Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado de: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf
- Fernández, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. XV, (2), p. 82-99. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36.
- Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad Católica del Maule. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Chile.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINED. (2016). Plan de estudio de la Educación Primaria. Versión 1. ICCP. En Soporte digital.
- Mancebo, M E. & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Documento presentado en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Murillo, F.J. & Krichesky, G.J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Orosco, M. (2008). *Educación Especial y Educación Inclusiva: Un horizonte singular y Diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana.
- Puñales, L., Fundora, C. & Torres, D. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, Vol 1 (37), pp.125 – 137. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>