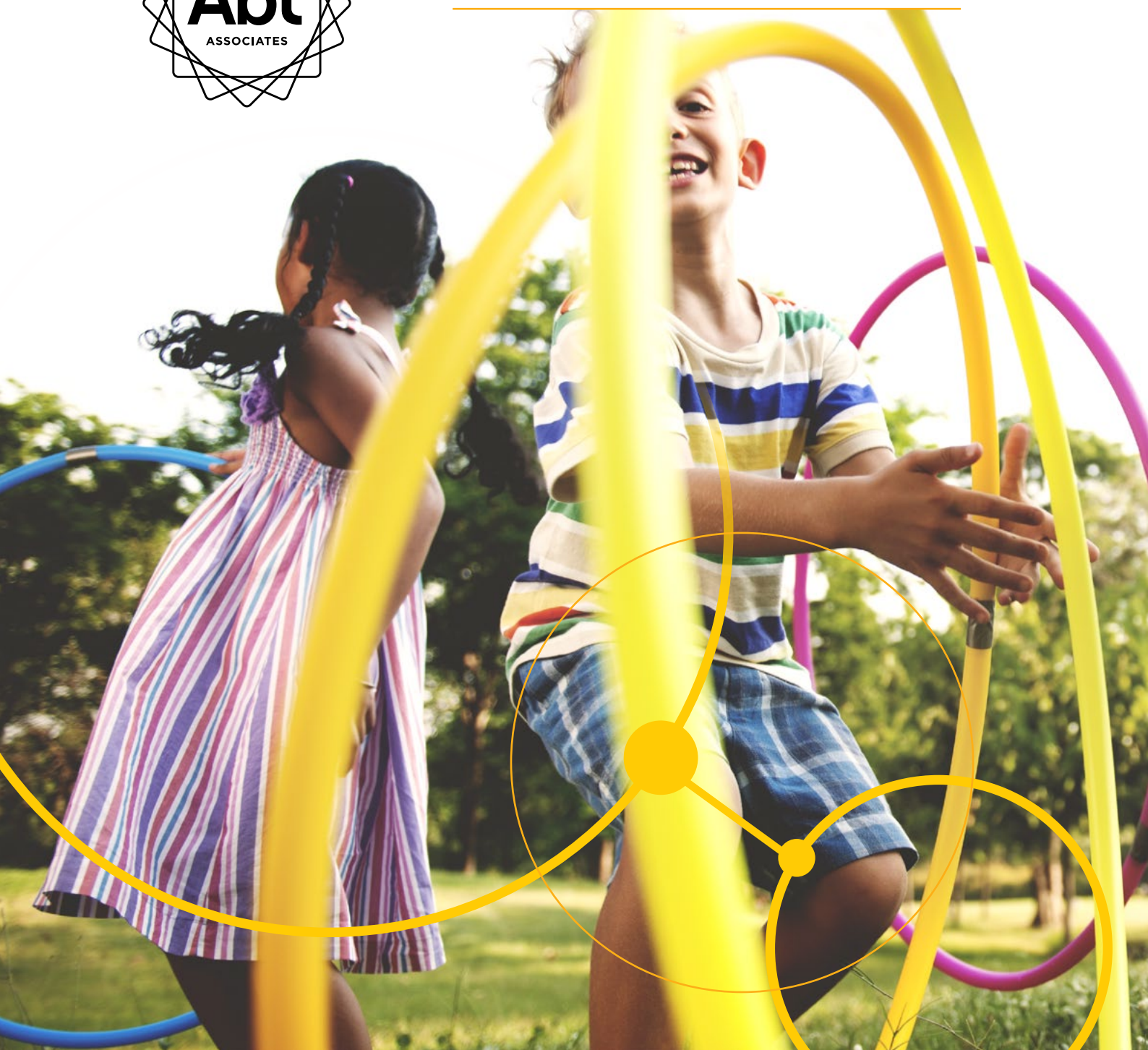


Resumen de evidencia sobre
**LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**



ELABORADO EN ASOCIACIÓN CON:

Abt Associates

55 Wheeler Street

Cambridge, MA 02138

abtassociates.com

Instituto Alana

Rua Fradique Coutinho, 50

11o. andar, Pinheiros

São Paulo / SP

alana.org.br/

PRESENTADO POR:

Dr. Thomas Hehir,

Silvana y Christopher Pascucci,

profesor asociado en Diferencias de Aprendizaje

de la Facultad de Posgrado en Educación de Harvard



Resumen de evidencia sobre **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

agosto de 2016

Abt

Dr. Thomas Hehir

Dr. Todd Grindal

Brian Freeman

Renée Lamoreau

Yolanda Borquaye

Samantha Burke

Instituto Alana

Claudia Moreira

Érika Pisaneschi

Estefania Lima

Julie De Barbeyrac

Gabriel Limaverde

Guilherme Perisse







ÍNDICE

Introducción	2
Un movimiento internacional hacia la inclusión	4
Beneficios de la educación inclusiva para los alumnos no discapacitados	7
Los alumnos no discapacitados pueden beneficiarse académicamente de la inclusión	7
La inclusión puede apoyar el desarrollo social y emocional de los alumnos no discapacitados	12
Beneficios de la educación inclusiva para los alumnos con discapacidades	14
Los alumnos con discapacidades incluidos superan académicamente a los alumnos segregados	14
Los alumnos con síndrome de Down se benefician académicamente de la inclusión	17
La inclusión puede apoyar el desarrollo social y emocional de los alumnos con discapacidades	19
Consideraciones respecto a la implementación de la educación inclusiva	20
Actitudes y expectativas del profesor	20
Inclusión eficaz de los alumnos con síndrome de Down	21
Un enfoque nacional coordinado para fomentar la inclusión	23
Establecer una expectativa para la inclusión en las políticas públicas	24
Establecer una campaña pública para promover la educación inclusiva	24
Desarrollar sistemas de recopilación de datos	24
Proporcionar a los educadores un programa sólido de preparación previa al servicio y durante el servicio con respecto a la educación inclusiva	25
Crear escuelas inclusivas modelo de diseño universal	26
Promover oportunidades inclusivas tanto en la institución de educación superior como en el mercado laboral	27
Brindar apoyo y capacitación a los padres que buscan una educación inclusiva para sus hijos	27
Conclusión	28
Referencias	29

● Introducción

Cada vez más, en todo el mundo, los alumnos con discapacidades reciben educación junto a sus pares no discapacitados, mediante una práctica que se la conoce como “inclusión”. La inclusión se destaca prominentemente en varias declaraciones internacionales, leyes nacionales y políticas educativas. Estas políticas, junto con los esfuerzos de los defensores de los derechos de las personas con discapacidades, han producido un aumento sustancial en la cantidad de alumnos con discapacidades que reciben enseñanza junto a sus pares no discapacitados.

Este estudio tiene como objetivo identificar investigaciones que muestran los beneficios de la educación inclusiva no sólo para los estudiantes con discapacidades, pero especialmente para aquellos estudiantes sin dificultades, ya que la evidencia de estos beneficios para estudiantes con discapacidades ya está ampliamente difundida. Se presentan los resultados de una encuesta realizada a través de la revisión sistemática de 280 estudios de 25 países. De éstos, 89 estudios brindan evidencia científica relevante y se utilizaron como base para el análisis de este documento.

Existen claras y coherentes pruebas de que los entornos educativos inclusivos pueden ofrecer beneficios sustanciales a corto y largo plazo para los alumnos con y sin discapacidades. Una gran recopilación de estudios señala que los alumnos que están incluidos desarrollan mejores habilidades de lectura y matemática, tienen índices de asistencia más elevados, son menos propensos a tener problemas de comportamiento y son más propensos a terminar la escuela secundaria que los alumnos que no se han incluido. Como adultos, los alumnos con discapacidades que han sido incluidos son más propensos a inscribirse en educación superior y a ser empleados o vivir de manera independiente. Entre los niños con síndrome de Down, existen pruebas de que la cantidad de tiempo invertida con los pares de desarrollo normal está asociada con una serie de beneficios académicos y sociales, tales como una mejor memoria y habilidades lingüísticas y de alfabetismo más sólidas.

La inclusión de alumnos con discapacidades puede apoyar mejoras en la práctica de la enseñanza que benefician a todos los alumnos. La inclusión eficaz de un alumno con una discapacidad requiere que los profesores y administradores de la escuela desarrollen capacidades para apoyar las fortalezas y necesidades particulares de cada alumno, no solamente las de los alumnos con discapacidades. Las pruebas de la investigación sugieren que, en la mayoría de los casos, ser educado junto a un alumno que tenga una discapacidad no produce efectos adversos para los niños no discapacitados. Por el contrario, algunas investigaciones señalan que los alumnos no discapacitados que son educados en aulas inclusivas tienen opiniones menos prejuiciosas y son más tolerantes con las personas que son diferentes a ellos.

Para las personas sin discapacidades, los beneficios de la educación inclusiva se extienden al lugar de trabajo. En un estudio de empresas e instituciones brasileñas, españolas, estadounidenses y canadienses, los investigadores de McKinsey & Company hallaron que el empleo de personas con síndrome de Down crea un impacto positivo sobre la cultura y el entorno laboral de una empresa, fomenta el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y aumenta la motivación personal de los empleados.

¿Qué es la inclusión?

Ambientes educativos para los estudiantes con discapacidades varían, desde una completa negación de los servicios formales de educación a la igualdad en todos los aspectos del sistema educativo. Para este reporte, describimos la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidades usando los siguientes cuatro criterios:



Fuente: Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades, Observación General N° 4 (<http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>)

No obstante, muchos alumnos con discapacidades todavía tienen dificultades para acceder a eficaces programas inclusivos. Las antiguas ideas equivocadas respecto a las capacidades de los niños con discapacidades intelectuales, físicas, sensoriales y de aprendizaje hacen que algunos educadores continúen segregando a los alumnos discapacitados y no discapacitados.

A efectos de este estudio, la educación inclusiva se entiende en oposición a otros entornos educativos comunes para alumnos con discapacidades: exclusión, segregación e integración.

En este informe documentamos la evidencia sobre la efectividad de la educación inclusiva y brindamos perspectivas sobre cómo los educadores y los encargados de elaborar las políticas podrían mejorar la disponibilidad de opciones inclusivas para los niños con discapacidades y sus familias. Si bien la revisión incluye pruebas de todos los alumnos con discapacidades, nos concentramos en particular en las pruebas relacionadas con la inclusión de alumnos con síndrome de Down. Concluimos con un análisis de las dificultades comunes para la implementación de programas inclusivos y recomendaciones para los responsables de las políticas públicas, los profesionales y los padres.

● Un movimiento internacional hacia la inclusión

Cada vez más, en todo el mundo, los alumnos con discapacidades son educados junto a sus pares no discapacitados (*World Health Organization, 2011*). El crecimiento de las prácticas educativas inclusivas proviene de un mayor reconocimiento de que los alumnos con discapacidades prosperan cuando se les ofrece, en la mayor medida posible, las mismas oportunidades educativas y sociales que a los alumnos no discapacitados. Esta sección describe el desarrollo de los esfuerzos internacionales y nacionales para apoyar la inclusión de alumnos con discapacidades en las aulas de educación general.

En 1994, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO) emitió un informe de consenso sobre la educación de alumnos con discapacidades. La Declaración de Salamanca resultant,¹ firmada por representantes de 92 países y 25 organizaciones, establece que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias”. La declaración afirma que las escuelas regulares inclusivas “representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”. La Declaración de Salamanca fue parte de un movimiento global hacia la educación inclusiva y ofreció pautas para la acción a nivel nacional, regional e internacional. La Declaración exigió que los gobiernos promovieran, planificaran, financiaran y monitorearan programas educativos inclusivos en sus sistemas educativos (*UNESCO, 2009*).

Durante los años posteriores a la Declaración de Salamanca, la comunidad internacional siguió promoviendo la inclusión de personas con discapacidades en la sociedad. Redactada en 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) vincula a sus 161 estados signatarios para asegurar que “las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”. El Artículo 24 de la convención requiere que los estados garanticen un sistema de educación inclusiva en todos los niveles para personas con discapacidades, así como oportunidades para el aprendizaje de por vida. El Artículo 24 también estipula que los alumnos con discapacidades no deben excluirse de la educación general, que deben proporcionarse adaptaciones razonables y apoyo individualizado para ellos y que las personas con discapacidades deben tener acceso a educación terciaria, capacitación vocacional y educación adulta en forma equitativa con alumnos no discapacitados.

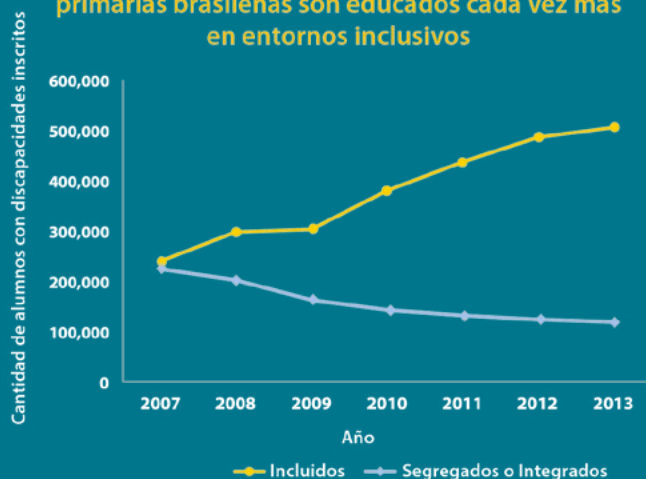
Muchos países han desarrollado políticas nacionales para apoyar la inclusión. En Tailandia, legislaciones como el Plan de Educación Especial Nacional de 1995 y la Ley de Educación Nacional de 1999 protegen los derechos de los alumnos con discapacidades y garantizan el acceso a 12 años de educación básica gratuita. Como resultado de esta legislación y estas campañas mediáticas nacionales, la mayoría de los alumnos tailandeses con discapacidades ahora asisten a escuelas integradas (*UNICEF, 2003*). Nigeria adoptó una política de educación

1 Léase la Declaración de Salamanca aquí: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

BRAZIL: avance en el camino hacia un sistema educacional más inclusivo

En el 2003, la educación inclusiva formó parte de la agenda educativa en Brasil. Hasta entonces, el paradigma se enfocaba en la segregación, con escuelas separadas que atendían únicamente a personas con discapacidades. El desarrollo de un enfoque inclusivo más robusto respecto a la educación se formalizó en el 2008 mediante la Política Nacional para la Educación Especial desde la Perspectiva Inclusiva. La política abarca directrices pedagógicas, capacitación de profesores, difusión de tecnologías de asistencia e inversiones en accesibilidad, por lo que fueron posibles y se ofrecieron incentivos para que las escuelas públicas inscribieran a alumnos con discapacidades. Por consiguiente, del universo de alumnos con discapacidades, la inscripción en escuelas regulares aumentó del 23 por ciento en el 2003 al 81 por ciento en el 2015 (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014*).

Los alumnos con discapacidades de las escuelas primarias brasileñas son educados cada vez más en entornos inclusivos



Fuente: (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014*)

Los ciudadanos y activistas trabajaron para asegurar que el movimiento hacia una política de educación inclusiva continúe en Brasil. Los activistas de la discapacidad han exigido cambios en las estructuras curriculares, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la administración tanto de escuelas privadas como públicas. En 2015, el Estatuto de Personas con Discapacidad (*Ley 13.146*) alineó la legislación brasileña con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en Brasil conforme al Decreto Legislativo 186/2008 y el Decreto Ejecutivo 6949/2009.

Incluso con los avances recientes, la implementación de un sistema de educación inclusiva eficaz en Brasil todavía presenta muchas dificultades. Brasil ostenta una larga historia de exclusión educativa de personas estigmatizadas por su estado de discapacidad, raza, etnia, género, orientación sexual o estado socioeconómico. Algunos alumnos con discapacidades todavía se enfrentan a barreras para inscribirse en las escuelas regulares. Otros encuentran únicamente paradigmas integracionistas en escuelas que no operan programas de inclusión de calidad. No obstante, es importante destacar que la mayoría de estas barreras no emergen de una falta de compromiso político ante la inclusión eficaz en la educación, sino más bien debido a los desafíos que plantean la pobreza y la desigualdad en un país grande como Brasil. Según las Naciones Unidas, alrededor del 10 por ciento de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad. Esto hace que las personas con discapacidades sean la población minoritaria más grande del mundo.¹ Alrededor del 80 por ciento de las personas con discapacidades viven en países en desarrollo. Los problemas de transporte, atención médica adecuada, comprensión de sus derechos y otros problemas relacionados con la pobreza pueden afectar el número de niños y jóvenes con discapacidades que acceden a programas de educación de calidad y continúan en ellos.²

El grado de las dificultades para lograr una inclusión plena en Brasil puede ilustrarse mejor por la brecha entre la proporción de personas con discapacidades en la población general y la proporción de alumnos con discapacidades inscritos en la escuela. Aproximadamente el 10 por ciento de la población tiene algún tipo de discapacidad, pero únicamente el tres por ciento de los alumnos inscritos en grados iniciales de la escuela primaria en Brasil tienen una discapacidad. La proporción disminuye al dos por ciento en los grados finales de la escuela primaria y menos que el uno por ciento en los grados de la escuela secundaria (*Instituto Unibanco, 2016*). Estas cifras sugieren que una cantidad sustancial de niños con discapacidades no son identificados como personas con necesidades educativas especiales y no se inscriben en la educación formal, y que muchos alumnos con discapacidades que están inscritos en la educación primaria no persisten hasta el final de la escuela secundaria.

1 Para más datos acerca de los discapacitados, véase <http://www.un.org/disabilities/convention/facts.shtml>

2 Para más datos acerca de los discapacitados en Portugués, véase <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>

especial formal en 1988 y, desde entonces, creó una legislación adicional que exige a las escuelas proporcionar servicios de educación inclusiva a niños con discapacidades (Ajuwon, 2008; Tesemma, 2011). Sudáfrica desarrolló un plan a largo plazo para promover la educación inclusiva al pasar a alumnos de locaciones segregadas a un sistema integrado de escuelas de barrio, de servicios completos y especializadas (*Department of Education, 2001*).

En los Estados Unidos, los alumnos con discapacidades tienen el derecho a la “educación pública gratuita y apropiada en el entorno menos restrictivo”, protegido por ley federal desde 1974. Las actualizaciones posteriores a las leyes que rigen la educación de alumnos con y sin discapacidades han demostrado una preferencia por los entornos inclusivos al exigir que los niños con discapacidades sean educados en el “entorno menos restrictivo” que sea apropiado para sus necesidades individuales. Existen pruebas de que estas políticas estimularon un aumento en el grado en que los niños con discapacidades asisten a clase junto a sus pares no discapacitados. Por ejemplo, desde 1989, el porcentaje de alumnos estadounidenses con discapacidades intelectuales que pasan el 40 por ciento o más de su día escolar en aulas con pares no discapacitados creció desde el 27 por ciento hasta el 44 por ciento. En los Países Bajos, el índice al que los alumnos con síndrome de Down fueron incluidos en aulas tradicionales aumentó considerablemente en las décadas recientes, desde aproximadamente el 1 o 2 por ciento en 1986 al 37 por ciento en 2013 (*de Graaf, van Hove, & Haveman, 2014*).

A pesar del consenso internacional creciente respecto a la inclusión, muchos alumnos con discapacidades de todo el mundo siguen afrontando dificultades cuando intentan inscribirse en escuelas regulares. Una investigación reciente realizada por UNICEF en 13 países de ingresos bajos y medios señala que los niños con discapacidades representan un porcentaje desproporcionado de los niños fuera de la escuela. Una encuesta de 2009 sobre la inscripción escolar en la India señaló que, a pesar de la inscripción prácticamente universal de alumnos sin discapacidades en la escuela primaria, más de un tercio de los alumnos con discapacidades no están inscritos en escuelas de ningún tipo. Entre los niños de la India con discapacidades intelectuales, incluidos los niños con síndrome de Down, se estimó que casi la mitad de ellos no estaban inscritos en la escuela (*UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015*). Si bien los datos precisos son escasos, la información disponible indica que los índices de inclusión varían ampliamente según el país, incluso en la misma región (*UNESCO Institute for Statistics & UNICEF, 2015*). En Europa, por ejemplo, en Chipre, Lituania, Malta, Noruega y Portugal educan a más del 80 por ciento de los alumnos con discapacidades en entornos inclusivos, mientras que en Francia, Alemania y Bélgica siguen educando a casi todos los alumnos con discapacidades en entornos separados (*European Agency for Development in Special Needs Education, 2010; World Health Organization, 2011*). Incluso en países en los que los derechos de los alumnos con discapacidades para asistir a la escuela están protegidos por ley, muchos todavía se enfrentan a barreras sustanciales. En algunas naciones firmantes de la CRPD, todavía se aconseja a los alumnos con discapacidades que se inscriban en escuelas segregadas o se les niega la admisión a escuelas inclusivas (*Zero Project, 2016*). Estos datos también señalan que, en algunos países, los alumnos incluidos tienen dificultades con los profesores mal capacitados, así como con los edificios y currículos escolares inaccesibles.

En resumen, varios países alrededor del mundo han prometido apoyar la inclusión de personas con discapacidades. Hubo una expansión sustancial en el grado en que los alumnos con discapacidades asisten a la escuela junto con sus pares no discapacitados, pero este avance ha sido desigual. Muchos países promulgaron políticas para promover la inclusión, mientras que otros han sido lentos para cambiar de un modelo de educación segregada. Incluso en países que tienen altos índices de alumnos con discapacidades en las aulas de educación general, puede que la educación verdaderamente inclusiva no sea la norma.



● Beneficios de la educación inclusiva para los alumnos no discapacitados

La educación inclusiva puede ofrecer una serie de beneficios académicos y sociales para los alumnos con discapacidades, tales como un mayor logro en el lenguaje y la matemática, índices mejorados en la graduación de la escuela secundaria y relaciones más positivas con los alumnos no discapacitados. No obstante, muchos padres y profesores tienen inquietudes respecto a que la inclusión de alumnos con discapacidades podría ir en detrimento de sus compañeros de clase no discapacitados. Pueden preocuparse de que las modificaciones o adaptaciones que requieren los alumnos con discapacidades en las aulas inclusivas dificultarán el aprendizaje de los alumnos no discapacitados (*Peltier, 1997*). A pesar de estas preocupaciones, la investigación demostró que, en la mayoría de los casos, la inclusión de los alumnos con discapacidades en clases de educación regular no perjudica a los alumnos no discapacitados e incluso puede ofrecer algunos beneficios académicos y sociales. A continuación, documentamos nuestro análisis de la evidencia disponible con respecto al impacto de la educación inclusiva sobre los alumnos no discapacitados.

Los alumnos no discapacitados pueden beneficiarse académicamente de la inclusión

Varios análisis recientes concluyeron que, en la mayoría de los casos, el impacto sobre los alumnos no discapacitados por ser educados en un aula inclusiva es positivo o neutro. En 2007, investigadores de la Universidad de Mánchester analizaron sistemáticamente un conjunto de estudios que se enfocaron en qué sucede con los alumnos no discapacitados en aulas inclusivas. A partir de la investigación de 26 estudios realizados en los Estados Unidos, Australia, Canadá e Irlanda, los autores hallaron que la gran mayoría (el 81 por ciento) de los hallazgos de los estudios indicaron que los alumnos no discapacitados no sintieron ningún efecto (el 58 por ciento de los estudios) o sintieron un efecto positivo (el 23 por ciento de los estudios) en su desarrollo académico a causa de ser educados junto a alumnos con discapacidades (*Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007*).

Un análisis similar de estudios de Ruijs y Peetsma (2009) también concluyó que la inclusión generalmente estaba asociada con efectos positivos o neutrales sobre los resultados académicos para los alumnos no discapacitados. En tres estudios que informaron resultados positivos, los investigadores señalaron que los profesores emplearon estrategias y técnicas de enseñanza que cumplieron las necesidades de diversos alumnos (*Dessemontet & Bless, 2013*). En todos los estudios, las diferencias entre las escuelas fueron mucho más grandes que las diferencias entre las aulas inclusivas y no inclusivas de estas mismas escuelas. Esto significa que la calidad general de la enseñanza en una escuela tiene un papel más importante en moldear el logro de los alumnos no discapacitados que si el alumno fue o no educado junto a niños con una discapacidad. Salend y Duhaney (1999) hallaron que los alumnos de desarrollo típico en aulas inclusivas recibieron el mismo nivel de atención de los profesores que los alumnos en aulas no inclusivas y tuvieron niveles similares de logros académicos.

La investigación de estudios longitudinales a gran escala en varios países (incluidos los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Finlandia) también sugiere que la inclusión de alumnos con discapacidades no conduce a consecuencias negativas para los alumnos de desarrollo típico. Al analizar los logros en lectura de una muestra representativa a nivel nacional de alumnos de 3.º grado en los Estados Unidos del Estudio longitudinal de la primera infancia-grupo del jardín de infantes, Gandhi (2007), no se halló ninguna evidencia de que los alumnos no discapacitados se vieran perjudicados por ser educados junto con un alumno con una discapacidad. Asimismo, un estudio de Farrell y otros (2007) de alumnos en escuelas primarias y secundarias británicas no halló ninguna correlación sustancialmente significativa entre la proporción de alumnos con discapacidades en una escuela y el logro académico de los alumnos no discapacitados de la misma escuela. La investigación realizada por Friesen, Hickey y Krauth (2010) que analizó a alumnos de 4.º y 7.º grado en Columbia Británica llegó a una conclusión similar. Notaron que el número de alumnos en un grado con discapacidades de aprendizaje y comportamiento no estaba asociado con las calificaciones en exámenes de conocimiento de aritmética y lectura de los alumnos no discapacitados. Una investigación similar realizada en el estado de Texas de los Estados Unidos por Hanushek, Kain y Rivkin (2002) halló que la proporción de alumnos con discapacidades en las aulas tradicionales no estaba asociada con el logro académico de los alumnos no discapacitados. Por el contrario, un estudio de alrededor de 1000 alumnos de la escuela primaria en el estado de Indiana de los Estados Unidos halló que la inclusión tenía un impacto positivo en el avance de los alumnos no discapacitados en matemática (*Waldron y Cole, 2000*). El cincuenta y nueve por ciento de los alumnos no discapacitados en escuelas inclusivas tenía calificaciones más altas en un examen de matemática estandarizado en comparación con el año anterior, mientras que únicamente el 39 por ciento de los alumnos no discapacitados de escuelas tradicionales lograron un progreso similar. Finalmente, un análisis de tres grupos de todos los egresados de la escuela en Finlandia demostró que la proporción de alumnos con discapacidades de aprendizaje en una escuela no tiene ningún impacto con respecto a la proporción de alumnos que siguen y se gradúan de la educación secundaria superior (*Kirjavainen, Pulkkinen y Jahnukainen, 2016*).

La investigación enfocada en la inclusión de alumnos con síndrome de Down u otras discapacidades intelectuales arroja conclusiones similares. En un estudio publicado en 2013, los investigadores compararon estadísticamente a más de 400 alumnos no discapacitados de la escuela primaria en 50 aulas de Suiza. Veinte de las aulas incluían a un alumno con una discapacidad intelectual y 30 de las aulas no tenían a ningún alumno con una discapacidad intelectual. Los investigadores luego siguieron a estos alumnos durante un año y hallaron que tener a un compañero de clase con una discapacidad intelectual en su clase no tuvo ningún impacto sobre el desarrollo de las habilidades de matemática o alfabetismo de los alumnos no discapacitados (*Dessementet & Bless, 2013*).



Los críticos de la inclusión plantearon inquietudes acerca de que el comportamiento disruptivo de los alumnos con discapacidades emocionales graves puede redirigir la atención de los profesores lejos de fomentar el crecimiento académico y social de todos los alumnos. Si bien la mayoría de la investigación analizada para este estudio indica que la inclusión arroja efectos neutrales o positivos sobre el logro académico de los alumnos no discapacitados, existen algunas pruebas de que la inclusión de múltiples alumnos diagnosticados con graves discapacidades emocionales en un aula puede presentar dificultades particulares para los profesores. A partir de datos de un estudio longitudinal a gran escala de niños en los Estados Unidos, los investigadores hallaron pruebas de que contar con múltiples compañeros de clase con una discapacidad emocional grave puede tener un pequeño impacto negativo sobre las habilidades de lectura y matemática (Fletcher, 2010), así como el comportamiento escolar y los enfoques ante las habilidades de aprendizaje (Gottfried, 2014) de los alumnos no discapacitados. Los investigadores enfatizan que estos posibles pequeños efectos negativos sobre los alumnos no discapacitados fueron impulsados por aquellas aulas en las que dos o más alumnos con graves discapacidades emocionales o conductuales estaban presentes, y sugieren que el hecho de tener un compañero de clase con una discapacidad no debe empeorar los resultados de los niños no discapacitados. Las discapacidades emocionales y conductuales graves diagnosticadas son poco comunes. En los Estados Unidos, los alumnos con graves discapacidades emocionales y conductuales representan menos del seis por ciento de los alumnos con discapacidades y aproximadamente la mitad del uno por ciento de todos los alumnos.² Por lo tanto, no es probable que un aula dada incluya a dos o más alumnos con una grave discapacidad emocional si estos alumnos se distribuyeran equitativamente en todas las aulas en sus proporciones naturales.

La variación del impacto informado de la inclusión sobre los alumnos no discapacitados puede atribuirse a cómo se implementó la inclusión. En muchos estudios, tales como aquellos citados en el párrafo anterior, la inclusión se define como la presencia de uno o varios alumnos con discapacidades en aulas que también incluyen a alumnos no discapacitados. En otros estudios, la

2 Para más información acerca del número y porcentaje de estudiantes discapacitados en los Estados Unidos, véase <https://nces.ed.gov/FastFacts/display.asp?id=64>

inclusión se define por el uso por parte de los profesores de prácticas que hacen que el currículo sea accesible para una amplia gama de alumnos. Un análisis de Saint-Laurent y colegas (1998) apoya esta teoría, al señalar que los efectos positivos fueron más comunes en los estudios donde el apoyo a los alumnos con discapacidades en las aulas inclusivas fue bien gestionado mediante la enseñanza adaptable, la consulta colaborativa y la enseñanza cooperativa de profesores de educación especial y general.

Otra investigación destacó el papel central que desempeña la práctica de enseñanza para asegurar que las aulas inclusivas proporcionan beneficios a todos los alumnos (Sharma, Forlin and Loreman, 2008). Los profesores con actitudes positivas hacia la inclusión son más propensos a adaptar la manera en que trabajan para beneficiar a todos sus alumnos (Sharma et al., 2008). Los profesores con actitudes positivas hacia la inclusión también son más propensos a influenciar a sus colegas de maneras positivas para apoyar la inclusión, fomentando la colaboración y compartiendo las habilidades de gestión del aula (Sharma et al., 2008). En un estudio australiano con seis aulas de la escuela primaria y secundaria, los investigadores hallaron que las actitudes de los profesores eran cruciales para la práctica inclusiva eficaz (Carlson, Hemmings, Wurf and Reupert, 2012). En el estudio, sugieren que las actitudes inclusivas de los profesores con respecto a apoyar a los alumnos con una serie de necesidades de aprendizaje crearon las condiciones necesarias en las escuelas para fomentar la inclusión en la práctica, lo cual a su vez resultó en actitudes más inclusivas de otros profesores, educadores escolares, padres y alumnos.

Otra investigación destacó el papel central que desempeña la práctica de enseñanza para asegurar que las aulas inclusivas proporcionen beneficios a todos los alumnos (Sharma et al., 2008). La investigación sugiere una correlación positiva entre la cantidad de educación o capacitación de profesores en materia de discapacidades y las actitudes positivas ante la inclusión. La capacitación de profesores y las intervenciones adecuadas también pueden reducir el comportamiento de externalización que afecta negativamente a otros alumnos. Gottfried (2014) halló que los profesores más experimentados y aquellos con mayor capacitación en educación de alumnos con discapacidades eran más capaces de mitigar cualquier impacto negativo de los alumnos con discapacidades sobre los resultados conductuales de sus pares. Los enfoques coordinados a nivel de toda la escuela ante el comportamiento de alumnos discapacitados y no discapacitados también pueden apoyar la inclusión de los alumnos con mala conducta.

Si bien las capacitaciones pueden ayudar a brindar a los profesores estrategias de enseñanza específicas, muchos profesores sugieren que no cuentan con el tiempo ni los recursos necesarios para incluir eficazmente a alumnos con discapacidades (Chiner & Cardona, 2013; Curcic, 2009; Oswald & Swart, 2011; Woolfson & Brady, 2009). Se han señalado inquietudes con respecto a los recursos en encuestas de profesores en Hong Kong ((Stella et al., 2007)) , Sudáfrica (Oswald & Swart, 2011), Ghana (Alhassan, 2014) y España (Chiner & Cardona, 2013). Ciertamente, ofrecer apoyo dirigido a alumnos con discapacidades en un aula de educación general puede requerir tiempo adicional por parte de los profesores. Para algunos alumnos con discapacidades, la inclusión en un aula de educación general requiere de tecnologías adaptables o modificaciones al currículo. Las escuelas inclusivas exitosas identifican a menudo

BOSTON: Las escuelas inclusivas eficaces apoyan la excelencia para todos los alumnos

Un estudio en profundidad de las escuelas inclusivas en Boston, Massachusetts, demuestra que las escuelas pueden ser tanto inclusivas como de alto desempeño. Cuando las escuelas hacen que la inclusión forme parte de su misión central, los profesores trabajan juntos para elevar el logro del alumno al mejorar continuamente su enseñanza y apoyar las necesidades de aprendizaje individuales de cada alumno. En este estudio, los investigadores siguieron a tres escuelas públicas durante dos años escolares. Realizaron entrevistas con profesores, alumnos y administradores, observaron clases y eventos escolares y revisaron tres años de datos de pruebas. Estas escuelas fueron elegidas para el estudio debido a su compromiso explícito con ayudar a todos los alumnos con y sin discapacidades a cumplir altos estándares académicos.

Los profesores en estas escuelas inclusivas eficaces describen la inclusión de los niños con discapacidades de la misma manera que podrían describir la inclusión de alumnos de diversos entornos raciales, étnicos y lingüísticos. Un profesor de la escuela primaria indicó: "Nosotros, el colectivo, valoramos la diversidad en todo; no solamente la diversidad cultural o la diversidad racial, sino la diversidad en cómo aprendemos y la diversidad en los factores económicos". Por consiguiente, la inclusión se observa como parte de una misión más importante y esta misión forma todos los aspectos de la cultura escolar. El personal escolar aborda la inclusión de los alumnos con discapacidades como una oportunidad de cubrir eficazmente las diversas necesidades de todos los alumnos mediante prácticas de enseñanza individualizadas e innovadoras. Los profesores ven las dificultades asociadas a la enseñanza de los alumnos con discapacidades como una oportunidad de fortalecer su práctica de enseñanza y mejorar el logro de todos los alumnos, independientemente de sus discapacidades o habilidades.

Para ello, estas escuelas funcionan como organizaciones de resolución colaborativa de problemas. En vez de operar aisladamente, los profesores y el personal escolar colaboran con el fin de personalizar programas para alumnos individuales. Esta resolución de problemas colectiva fomenta una cultura de innovación y mejora, en la que los profesores procuran continuamente atender las necesidades cambiantes de todos los alumnos. Una profesora describió su escuela como "Un lugar en el que la gente siempre piensa en otra manera de hacer las cosas, en lugar de decir 'Pero este es el currículo. Así es como tenemos que hacerlo'. Los profesores [aquí] están siendo más creativos". La enseñanza de lectura y escritura en la Academia de Artes de Boston (Boston Arts Academy, BAA), una escuela secundaria pública de artes visuales y escénicas, es un ejemplo de este tipo de

resolución creativa de problemas. Los alumnos inscritos en la BAA son elegidos exclusivamente según su capacidad artística, por lo tanto, estos alumnos suelen exhibir necesidades de aprendizaje especializadas por discapacidades como la dislexia o la sordera. Los profesores y líderes escolares han respondido a este desafío a través de la implementación de un enfoque exhaustivo ante la enseñanza de lectura y escritura, según el que se espera que todos los profesores sean profesores de lectura y escritura. Los alumnos entrantes realizan una exhaustiva evaluación diagnóstica de lectura y se les proporciona el apoyo apropiado para sus necesidades de aprendizaje, tales como la mejora de verano, clases particulares o software de texto a voz.

Esta actitud respecto a la enseñanza y el aprendizaje incidió directamente en los logros del alumno. Los alumnos en la Academia de Artes de Boston se han desempeñado sistemáticamente bien en el Sistema de Evaluación Exhaustiva de Massachusetts (Massachusetts Comprehensive Assessment System, MCAS), una prueba estandarizada a nivel estatal. Por ejemplo, la calificación promedio de artes del lenguaje en inglés del MCAS entre los alumnos de 10.º grado en la Academia de Artes de Boston fue de 92 en el 2005, más alta que el promedio tanto del estado (89) como de la ciudad (73). Un patrón similar surgió en artes del lenguaje y matemática de 4.º grado en las otras dos escuelas elegidas para el estudio: las escuelas primarias Patrick O'Hearn¹ y Samuel W. Mason. En la escuela primaria Samuel W. Mason, la calificación promedio de artes del lenguaje del MCAS en el 2005 (92) fue más alta que en la ciudad (73) y el estado (90). La escuela Samuel W. Mason también superó los promedios de la ciudad (68) y el estado (84) en matemática con una calificación promedio de 86 del MCAS en el 2005. En la escuela Patrick O'Hearn, la calificación promedio de artes del lenguaje en el 2005 (80) fue más alta que en el promedio de la ciudad (73), pero más baja que el promedio del estado (90). En matemática, la calificación promedio del MCAS para la escuela Patrick O'Hearn (78) también fue más alta que el promedio de Boston (68), pero más baja que el promedio del estado (84). Varios factores como un liderazgo fuerte y la participación de los padres también contribuyen al éxito académico de estas tres escuelas, pero su enfoque inclusivo indudablemente ha fortalecido las prácticas de enseñanza y elevado las expectativas para el logro estudiantil. Como lo demuestran estas escuelas, la inclusión de alumnos con discapacidades no tiene que ir en detrimento del rigor académico ni un logro elevado. Al implementarse en forma deliberada e intencional, la inclusión puede apoyar altos niveles de logros para todos los alumnos.

1 La Escuela Primaria de Patrick O'Hearn ahora se llama la Escuela Primaria de Inclusión de William W. Henderson (William W. Henderson Inclusion Elementary School).

múltiples fuentes de financiamiento para brindar estos apoyos adicionales. Por ejemplo, el director de la Escuela de Clarisse Fecury en Río Branco, Acre, Brasil, identificó y movilizó recursos del Secretario de Salud del Estado, el Sistema de Gestión de la Educación Especial y varios centros de apoyo que se especializan en discapacidades específicas (*Hübner Mendes & de Macedo, 2011*).

Si bien las finanzas importan, la implementación de la educación inclusiva no es exclusivamente un asunto de recursos financieros adicionales (*Curcic, 2009*). La educación inclusiva eficaz requiere que los profesores y otros profesionales de la educación participen regularmente en la resolución colaborativa de problemas. Mediante la colaboración en toda la escuela, el personal escolar puede compartir ideas y estrategias para abordar las dificultades específicas a las que se enfrentan los alumnos individuales con y sin discapacidades (*Carter & Hughes, 2006*).

Los profesores y demás personal escolar trabajan juntos para idear intervenciones basadas en el aula que pueden aumentar las probabilidades de éxito de un alumno (*Bouillet, 2013*). Esta colaboración puede implicar interacciones entre profesores del aula, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos escolares y el director, quienes trabajan juntos para satisfacer las necesidades de cada alumno individual, dividiendo el tiempo y compartiendo recursos.

La investigación sugiere que, mediante el desarrollo de esta cultura de resolución colaborativa de problemas, la inclusión de alumnos con discapacidades puede servir como catalizador para la mejora de toda la escuela y tener beneficios para los alumnos no discapacitados (*Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman & Schattman, 1993; Hehir & Katzman, 2012*). En escuelas inclusivas eficaces, el aula aislada tradicional se sustituye por una estructura más flexible que facilita la colaboración entre todo el personal escolar. Esto permite que los educadores desarrollen métodos coordinados enfocados en abordar las necesidades específicas de los alumnos individuales. Las habilidades que estos educadores desarrollan para apoyar a los alumnos con discapacidades los ayudan a abordar mejor las necesidades particulares de todos sus alumnos.

La inclusión puede apoyar el desarrollo social y emocional de los alumnos no discapacitados

Asistir a clase junto a un alumno con una discapacidad puede tener un impacto positivo sobre las actitudes sociales y las creencias de los alumnos no discapacitados. Un análisis de la literatura describe cinco beneficios de la inclusión para alumnos no discapacitados: menor temor de las diferencias humanas, acompañado por una mayor comodidad y conciencia (menor temor de las personas que se ven o se comportan en forma diferente); aumento de la cognición social (mayor tolerancia a los demás, comunicación más eficaz con todos los pares); mejoras en el concepto de sí mismo (mayor autoestima, condición percibida y sentido de pertenencia); desarrollo de principios morales y éticos personales (menos prejuicio, mayor receptividad ante las necesidades de los demás); y amistades cálidas y afectuosas (*Staub & Peck, 1995*). Estos cambios de actitud los predice la Hipótesis del Contacto, un término que hace referencia a la reducción de la hostilidad, prejuicio y discriminación entre grupos (p. ej., no discapacitados frente a discapacitados) a través de un mayor contacto intergrupal (*Allport, 1979*).³ Las aulas inclusivas proporcionan muchas

3 La Hipótesis del Contacto fue concebido originalmente para describir la discriminación racial/étnica y la integración, pero el esquema se ha aplicado a otros grupos tradicionalmente marginados (LGBTQ, los discapacitados físicamente, los discapacitados mentalmente, los enfermos mentalmente, y la gente mayor) (Pettigrew & Tropp, 2006).

de las condiciones necesarias para reducir la discriminación conforme a la Hipótesis del Contacto, lo que incluye 1) miembros del grupo en condiciones de igualdad, 2) cooperación en la persecución de objetivos comunes, 3) fomento del desarrollo de relaciones personales cercanas y 4) apoyo institucional (Allport, 1979).

Bunch & Valeo (2004) realizaron entrevistas detalladas con docenas de alumnos canadienses no discapacitados y hallaron que los alumnos de escuelas inclusivas tenían más amistades con alumnos con discapacidades y eran más propensos a apoyar la inclusión, en comparación con los alumnos de escuelas no inclusivas. Unos pocos alumnos de escuelas no inclusivas eran amigos de alumnos con discapacidades, mientras que todos los alumnos de primaria en escuelas inclusivas eran amigos de alumnos con discapacidades.

Los investigadores sugieren que la diferencia se debe a un simple contacto habitual entre alumnos con y sin discapacidades en las escuelas inclusivas. Un alumno de la escuela intermedia de una escuela inclusiva expresó respecto a una compañera de clase con una discapacidad: "Como está con nosotros, la consideramos nuestra amiga y ella nos considera sus amigos". Con respecto al apoyo de la inclusión, los investigadores teorizaron que los alumnos son más propensos a aceptar la situación con la que están familiarizados; si la inclusión es la norma, son propensos a apoyarla y si la colocación separada es la norma, son propensos a aceptarla. También hallaron menos abuso entre pares (burla, insultos y rechazo social) de los alumnos con discapacidades en escuelas inclusivas, posiblemente porque los alumnos en las escuelas inclusivas eran más propensos a respaldar a sus pares con discapacidades.

En otro estudio, los investigadores analizaron a 80 alumnos no discapacitados de la escuela primaria en Italia y hallaron que aquellos que tuvieron contacto con alumnos que padecían síndrome de Down tenían opiniones más positivas y menos prejuiciosas acerca de las personas con síndrome de Down en comparación con los alumnos que no habían tenido dicho contacto (Consiglio, Guarnera & Magnano, 2015). Un estudio de 2008 de alumnos de 6.º a 8.º grado en Chile halló que los alumnos no discapacitados que asistían a escuelas inclusivas demostraron menos comportamientos prejuiciosos, condescendientes o compasivos hacia los alumnos con síndrome de Down, en comparación con los alumnos que asistían a escuelas no inclusivas (Sirlopú et al., 2008). Los autores concluyeron que las escuelas inclusivas tienen el potencial de cambiar las actitudes negativas (p. ej., la compasión y ansiedad intergrupales) y promover relaciones positivas entre alumnos con síndrome de Down y sus pares no discapacitados. Los pares que asistían a escuelas inclusivas también expresaron más actitudes positivas hacia los niños con discapacidades intelectuales. En un estudio que analizaba a 256 niños de edades entre los 9 y 10 años en Grecia, los alumnos que asistían a escuelas inclusivas eligieron significativamente menos adjetivos negativos para describir a los niños con discapacidades intelectuales, en comparación con los alumnos no discapacitados de entornos no inclusivos (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012).



● Beneficios de la educación inclusiva para los alumnos con discapacidades

Décadas de investigación indican que la educación de alumnos con discapacidades en entornos inclusivos puede ofrecer una serie de beneficios académicos y sociales para estos alumnos. La primera subsección de esta sección describe los beneficios académicos de la inclusión para alumnos con una variedad de discapacidades y la segunda subsección describe los beneficios académicos de la inclusión para los alumnos con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales en particular. La última subsección resume los beneficios sociales de la inclusión para los alumnos con discapacidades.

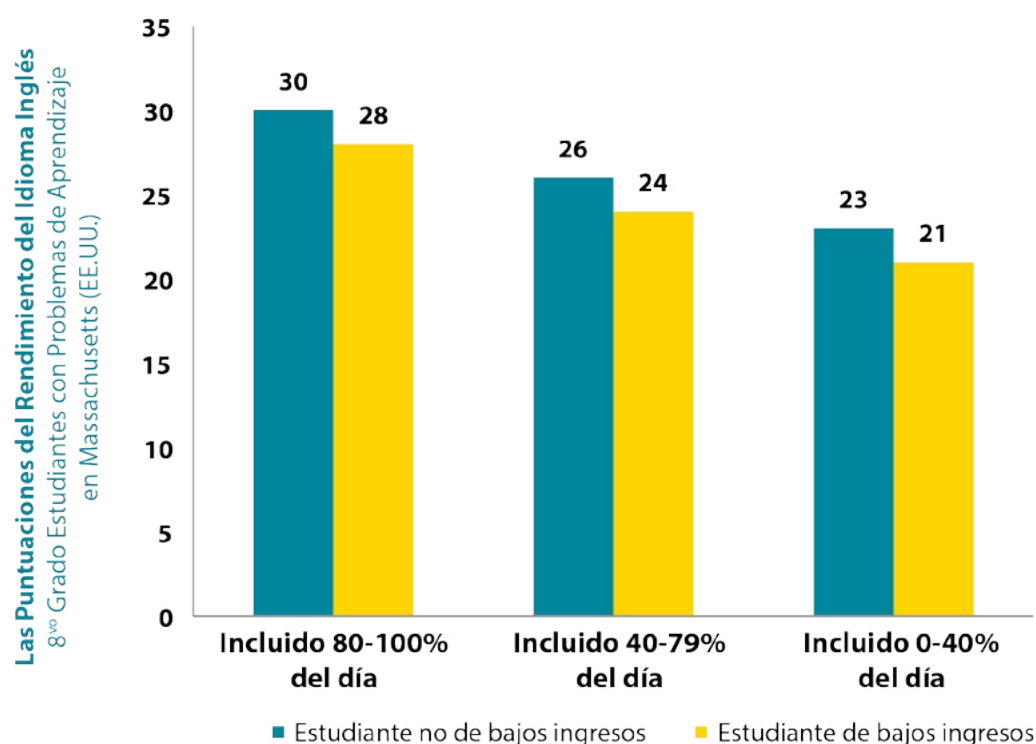
Los alumnos con discapacidades incluidos superan académicamente a los alumnos segregados

Existen pruebas contundentes de que los alumnos con discapacidades se benefician académicamente de la educación inclusiva. El impacto académico de la inclusión se ha estudiado de muchas maneras con diversas poblaciones de alumnos alrededor del mundo. Múltiples análisis sistemáticos de la literatura de investigación académica indican que los alumnos con discapacidades que fueron educados en clases de educación general superaron académicamente a sus pares que fueron educados en entornos segregados (*Baker, Wang y Walberg, 1995; Katz & Mirenda, 2002*). Esta subsección comienza con una descripción de los estudios realizados en los Estados Unidos y finaliza con pruebas de estudios internacionales.

Un estudio de 2012 realizado por Hehir y colegas analizó el desempeño de más de 68 000 alumnos con discapacidades de la escuela primaria y secundaria del estado de Massachusetts de los Estados Unidos. Usando datos de pruebas del estado, los autores identificaron muchos factores que influyen en los logros académicos de los alumnos. El ingreso familiar, la calidad escolar y el dominio del inglés se relacionaban con el desempeño académico del niño. Luego de controlar estadísticamente estos factores, los autores hallaron que, en promedio, los alumnos con discapacidades que invirtieron una mayor proporción de su día escolar con sus pares no discapacitados se desempeñaron significativamente mejor con respecto a los índices de lenguaje y matemática que los alumnos con discapacidades similares que invirtieron una menor proporción de su día escolar con sus pares no discapacitados (*Hehir, Grindal & Eidelman, 2012*) (*véase el gráfico en la página 15*). Los niños con discapacidades también se benefician de estar incluidos en programas previos al jardín de infantes. Un estudio de 757 alumnos de tres y cuatro años en el Oeste Medio de los Estados Unidos halló que las habilidades lingüísticas de los alumnos con discapacidades se benefician sustancialmente de tener la oportunidad de asistir al preescolar con alumnos no discapacitados (*Justice, Logan, Lin & Kaderavek, 2014*).

Dos estudios longitudinales a gran escala de alumnos con discapacidades de los Estados Unidos proporcionaron pruebas de que la participación en la educación inclusiva puede tener un impacto positivo en los resultados académicos de los alumnos. El Estudio Longitudinal de Educación Primaria Especial (Special Education Elementary Longitudinal Study, SEELS)

Estudiantes discapacitados que pasan más de su día escolar en los centros inclusivos ganan los puntajes más altos en las pruebas de habilidad en el idioma



Fuente: (Hehir et al., 2012)

siguió a 512 alumnos con discapacidades desde la escuela primaria hasta la escuela intermedia y desde la escuela intermedia hasta la escuela secundaria desde el año 2000 hasta 2006 (Wagner, Kutash, Duchnowski & Epstein, 2005). Los datos del estudio indican que los alumnos con discapacidades que recibieron más clases en entornos de educación general tuvieron una mejor comprensión de lectura y un nivel de desempeño más alto en las pruebas de habilidades matemáticas, en comparación con los alumnos segregados. Entre los alumnos con una discapacidad intelectual, los alumnos incluidos también leían de 23 a 43 palabras por minuto más rápido que otros alumnos similares que recibieron menos clases académicas (Blackorby et al., 2007).

El Estudio de Transición Longitudinal Nacional (National Longitudinal Transition Study, NLTS), un estudio similar enfocado en alumnos adolescentes con discapacidades, siguió a 11 270 alumnos de 13 a 16 años en los Estados Unidos durante diez años.⁴ Este estudio concluyó que los alumnos con discapacidades que recibieron más clases académicas en entornos de educación general experimentaron un mayor crecimiento en los índices de habilidades académicas que los pares que invirtieron más tiempo en programas de educación especial separados. Los análisis de estos datos también señalaron que los alumnos con discapacidades en entornos inclusivos asistían a la escuela un promedio de tres días más al año, eran ocho puntos porcentuales menos propensos a recibir una remisión disciplinaria y eran cuatro puntos porcentuales más propensos a pertenecer a grupos escolares (Marder, Wagner & Sumi, 2003; Newman, Davies & Marder, 2003).

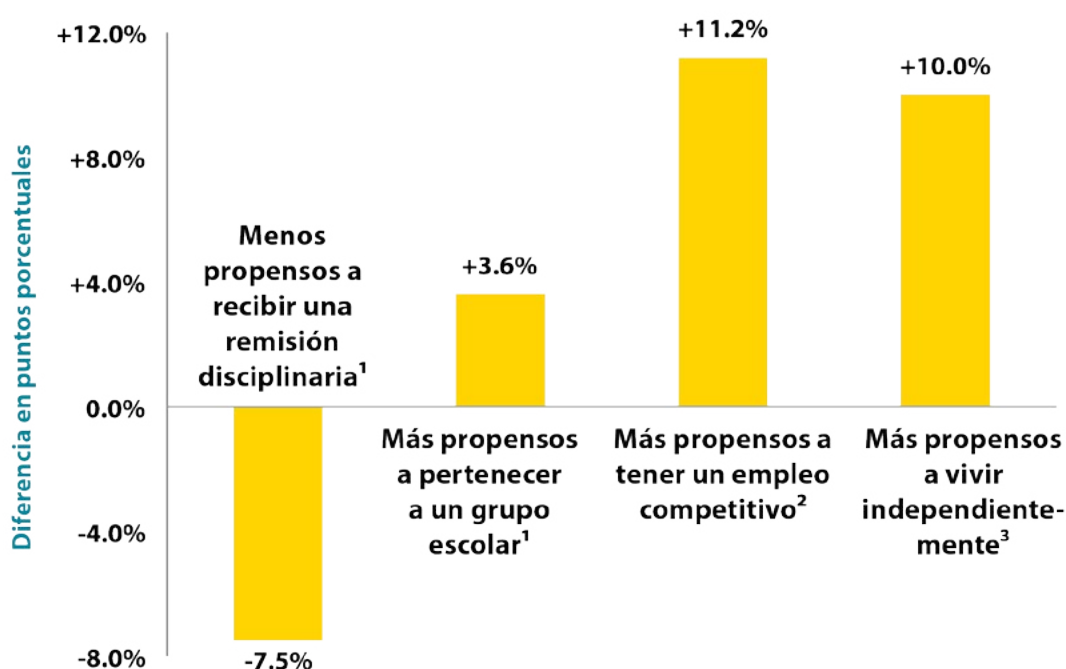
4 Para detalles adicionales con respecto a El Estudio de Transición Longitudinal Nacional, véase <http://www.nlts2.org/>

La educación inclusiva también puede apoyar los logros académicos de un alumno: la cantidad de años de educación que completó una persona. Un estudio reciente de la conferencista de Harvard Laura Schifter utilizó métodos estadísticos avanzados para analizar los patrones de graduación de los alumnos con discapacidades en el estado de Massachusetts de los Estados Unidos y halló que los alumnos con discapacidades en colocaciones plenamente inclusivas eran casi cinco veces más propensos a graduarse a tiempo que los alumnos en entornos segregados (*Schifter, 2015*). Los beneficios de la inclusión pueden incluso trascender la escuela secundaria. Un estudio de más de 400 alumnos con una discapacidad intelectual⁵ o múltiples discapacidades en los Estados Unidos halló que los alumnos incluidos eran casi dos veces más propensos a inscribirse en algún tipo de educación superior que sus pares no incluidos (*Baer, Davis, Flexer, Queen, & Meindl, 2011*). Otro estudio utilizando datos de NLTS indicó que después de la escuela secundaria, incluidos estudiantes fueron 11 puntos porcentuales más probabilidades de ser empleados y ganó aproximadamente \$ 2,100 más por año (en 1990 dólares de los Estados Unidos) en comparación con estudiantes, por lo demás similares, que pasaron 50 por ciento o menos de su tiempo escolar en la educación general (*Wagner, Blackorby, Cameto & Newman, 1993*).⁶ Estudiantes incluidos con

5 Algunas de las fuentes revisadas en este resumen de evidencia utiliza el término despectivo “retraso mental.” Sustituimos todas las referencias al “retraso mental” con la “discapacidad intelectual,” un término preferido.

6 Diferencias significativas en el empleo y los ingresos son conducidas por las grandes diferencias para los estudiantes con discapacidades sensoriales y físicas. Véase (*Wagner, Blackorby, Cameto, & Newman, 1993*) para detalles.

Los beneficios de la inclusión de los estudiantes con discapacidades se extienden más allá de los académicos



Fuente: (*Marder et al., 2003; Wagner et al., 1993*)

1 La diferencia entre los estudiantes con discapacidades que pasaron 75% del día escolar en las aulas de educación general y los estudiantes con discapacidades que pasaron 25% del día escolar en las aulas de educación general.

2 La diferencia entre los estudiantes con discapacidades que pasaron 100% del día escolar en las aulas de educación general y los estudiantes con discapacidades que pasaron 50% del día escolar en las aulas de educación general.

3 La diferencia entre los estudiantes con discapacidades leves que pasaron 100% del día escolar en las aulas de educación general y los estudiantes con discapacidades leves que pasaron 50% del día escolar en las aulas de educación general. Discapacidades leves incluyen problemas de aprendizaje, trastornos emocionales graves, trastornos del habla y discapacidades intelectuales leves.

discapacidades leves (problemas de aprendizaje, trastornos emocionales graves, trastornos del habla, y discapacidades intelectuales leves) fueron 10 puntos porcentuales más probabilidades de vivir de forma independiente de estudiantes, por lo demás similares, que pasaron 50 por ciento o menos de su tiempo escolar en la educación general (*ver gráfico en la página 16*).

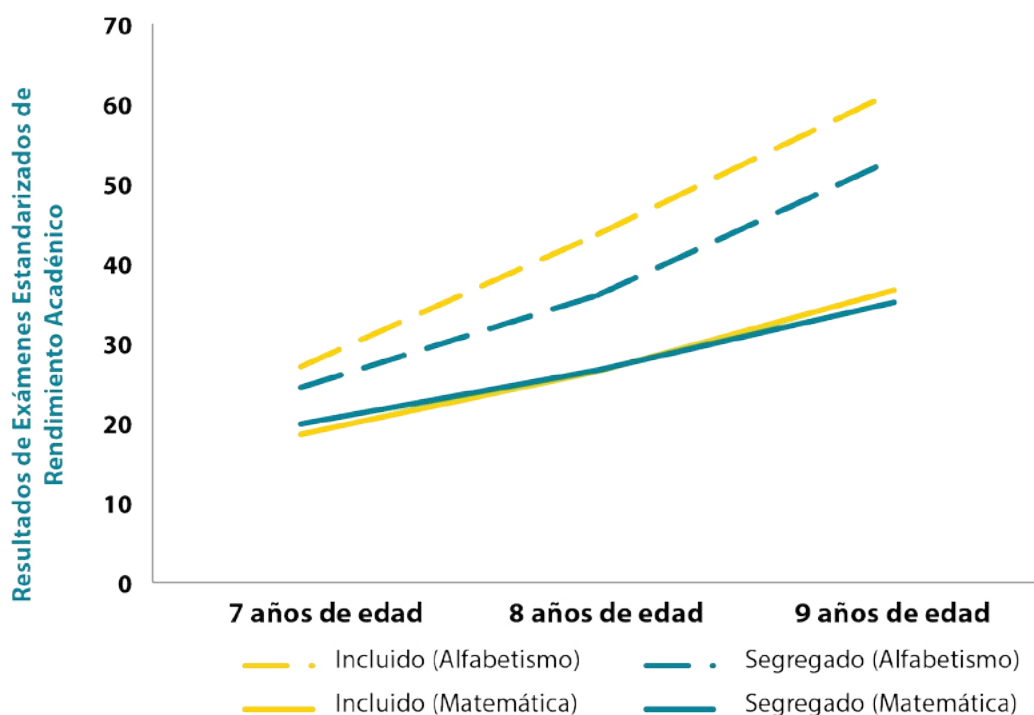
Las pruebas que señalan los beneficios académicos de la educación inclusiva no se limitan a los Estados Unidos. Unos investigadores de Noruega siguieron a casi 500 alumnos de la escuela secundaria con discapacidades durante seis años. Controlando otros múltiples factores relacionados con los logros estudiantiles, hallaron que los alumnos incluidos eran más del 75 por ciento más propensos a obtener una credencial vocacional o académica que los alumnos que eran educados en clases especiales (*Myklebust, 2007*). Un estudio realizado en los Países Bajos comparó el desarrollo de más de 200 parejas combinadas de alumnos de 7 y 8 años con dificultades de aprendizaje y comportamiento o una discapacidad intelectual leve que estaban incluidos en escuelas de educación general y especial. Los investigadores posteriormente siguieron a estas parejas de alumnos durante cuatro años y hallaron que los alumnos incluidos tuvieron un progreso académico sustancialmente mayor que sus contrapartes en programas de educación especial (*Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001*).

Los alumnos con síndrome de Down se benefician académicamente de la inclusión

Los investigadores han documentado pruebas similares de que la inclusión tiene beneficios académicos para los alumnos con discapacidades intelectuales en general y los alumnos con síndrome de Down específicamente. Entre los alumnos con discapacidades intelectuales, tales como alumnos con síndrome de Down, la educación inclusiva ha demostrado en reiteradas ocasiones apoyar el desarrollo académico, particularmente en las áreas del lenguaje y el alfabetismo (*de Graaf & van Hove, 2015; Turner, Alborz, & Gayle, 2008*). Un análisis del año 2000 sobre la literatura académica halló que los alumnos integrados se desempeñan mejor que sus contrapartes segregadas comparables y concluyó que la investigación disponible respaldaba la inclusión de niños con discapacidades intelectuales en entornos de educación general (*Freeman & Alkin, 2000*).

Existen pruebas de que la educación inclusiva es particularmente beneficiosa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de alfabetismo entre los alumnos con síndrome de Down. Unos investigadores en Suiza identificaron a un grupo de 68 niños que eran similares en casi todos los sentidos. Tenían la misma edad (entre siete y ocho años), habían sido diagnosticados con una discapacidad intelectual, vivían en casa con sus padres y tenían calificaciones similares en las pruebas de habilidades de lectura y matemática. La principal diferencia entre estos alumnos era que un grupo de alumnos estaba incluido, mientras que el otro se educaba en escuelas separadas. Los investigadores posteriormente siguieron a estos alumnos durante dos años y hallaron que los alumnos experimentaban un crecimiento similar en sus habilidades matemáticas en los dos grupos, pero los alumnos incluidos experimentaron un crecimiento sustancialmente mayor en el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura que sus pares de otro modo similares (*Dessementet, Bless, & Morin, 2012*) (*véase el gráfico en la página 18*).

Los estudiantes con síndrome de Down que se incluyen a desarrollar habilidades de la alfabetización más fuertes que los estudiantes segregados



Fuente: (Dessemontet et al., 2012)

Otros estudios confirman que estas diferencias de lenguaje y alfabetismo relacionadas con la inclusión pueden ser sustanciales. Unos investigadores del Reino Unido identificaron a 46 adolescentes con síndrome de Down y analizaron sus resultados académicos y sociales. Estos alumnos tuvieron características familiares similares y niveles similares de habilidades cognitivas en el ingreso a la escuela, pero fueron clasificados en escuelas inclusivas o de educación especial separadas según el lugar donde vivían. Los alumnos que habían sido incluidos superaron a sus pares segregados con respecto a los índices de desarrollo académico. Los investigadores estimaron que, en comparación con los alumnos en programas segregados, los alumnos incluidos estaban aproximadamente dos años y medio más avanzados en los índices de lenguaje expresivo y más de tres años avanzados en las habilidades de lectura, escritura y alfabetismo (Buckley, Bird, Sacks & Archer, 2006).

Múltiples estudios realizados en los Países Bajos también hallaron que la inclusión está asociada con mejoras en el desarrollo de las habilidades académicas para niños con síndrome de Down (de Graaf & van Hove, 2015; de Graaf, van Hove, & Haveman, 2013). Un estudio recopiló información sobre las habilidades de lectura, escritura, matemática y lenguaje, el nivel de educación parental y el entorno del hogar de una muestra aleatoria de 160 niños con síndrome de Down en 2006. Posteriormente recopilaron información similar cuatro años después y hallaron que la cantidad de tiempo que invierte un alumno con síndrome de Down en clases tradicionales era un indicador significativo del desarrollo de habilidades académicas del niño, con efectos particularmente sólidos sobre la capacidad de lectura de los niños más pequeños.

También existen pruebas de que la inclusión se relaciona con mejoras en las habilidades de la memoria en los alumnos con síndrome de Down. La memoria puede ser particularmente difícil para los niños con síndrome de Down y las pruebas sobre un vínculo entre la inclusión y las habilidades de la memoria destacan cómo los entornos inclusivos pueden ofrecer mayores oportunidades de crecimiento cognitivo. En un estudio realizado en el Reino Unido, los investigadores analizaron el desarrollo del lenguaje y la memoria de 44 niños con síndrome de Down que asistían a escuelas tradicionales y especializadas. Los niños del grupo tradicional tenían calificaciones significativamente más altas en la comprensión del lenguaje y la memoria a corto plazo (comprensión gramatical, amplitud de la retención auditiva de dígitos y amplitud de la retención visual de dígitos) en comparación con los niños que asistían a escuelas especializadas. Los niños de las escuelas tradicionales estaban un año y medio más avanzados que sus pares en escuelas especializadas con respecto al desarrollo del vocabulario y nueve meses más avanzados en la comprensión gramatical. Los autores concluyeron que los entornos educativos tradicionales pueden brindarles a los niños con síndrome de Down una mayor exposición a la enseñanza lingüística y académica, lo cual facilita tanto el crecimiento del lenguaje como de la memoria (Laws, Byrne & Buckley, 2000).



La inclusión puede apoyar el desarrollo social y emocional de los alumnos con discapacidades

También existen pruebas de que la participación en entornos inclusivos puede tener beneficios sociales y emocionales para los alumnos con discapacidades. Estos beneficios sociales y emocionales pueden incluir la formación y el mantenimiento de relaciones positivas entre pares, que tienen implicaciones importantes para el aprendizaje y el desarrollo psicológico de un niño. La investigación sugiere que los alumnos con discapacidades a menudo tienen dificultades para desarrollar relaciones entre pares (Bossaert, Boer, Frostad, Pijl & Petry, 2015). Un estudio reciente analizó a más de 1100 alumnos de la escuela primaria y secundaria en Austria y halló que, en comparación con los alumnos no discapacitados, los alumnos con discapacidades tenían menos amistades o interacciones sociales, menos niveles de aceptación percibida entre pares y una percepción de sí mismos disminuida en la participación social (Schwab, 2015).

La inclusión puede ayudar a apoyar el desarrollo de habilidades sociales entre los alumnos con discapacidades (Schwab, 2015). Un análisis de la literatura académica de 2002 señala que los alumnos con discapacidades de desarrollo en aulas inclusivas mostraron niveles más altos de comportamiento participativo que los alumnos con discapacidades de desarrollo en aulas de educación especial (Katz & Mirenda, 2002). En un estudio de alumnos con discapacidades de aprendizaje en Canadá, los investigadores hallaron que los alumnos que se educaban principalmente en un entorno tradicional (en un aula inclusiva con o sin apoyos adicionales

en la clase) eran más aceptados por sus pares, tenían mejores relaciones sociales, eran menos solitarios y presentaban menos problemas de comportamiento que los niños similares educados en entornos de sala de recursos o aula de educación especial autónoma (Wiener & Tardif, 2004).

La investigación acerca de alumnos de los Estados Unidos que utiliza datos de estudios del NLTS y del SEELS también indica que la inversión de tiempo en entornos inclusivos está asociada con mejores habilidades sociales para los alumnos con discapacidades (Marder et al., 2003; Newman & Davies-Mercier, 2005; Sumi, Marder, & Wagner, 2005). Los datos del NLTS indican que los alumnos que invirtieron tres cuartos de su día o más en clases de educación general eran cuatro puntos porcentuales más propensos a pertenecer a grupos escolares o comunitarios que los alumnos que invertían menos tiempo en clases de educación general. Los alumnos incluidos también eran ocho puntos porcentuales menos propensos a recibir medidas disciplinarias en la escuela que los alumnos que invertían menos tiempo en clases de educación general (Marder et al., 2003). Los investigadores que analizaron los datos del SEELS hallaron que los alumnos con discapacidades en colocaciones tradicionales muestran más independencia y autonomía (Newman & Davies-Mercier, 2005; Sumi et al., 2005). Por ejemplo, el 34 por ciento de los alumnos con discapacidades incluidos en clases de educación general informó que eran propensos a hacer cosas por su cuenta “usualmente” o “muy a menudo”, en comparación con el 22 por ciento de los alumnos educados en clases de educación especial (Newman & Davies-Mercier, 2005).

● Consideraciones respecto a la implementación de la educación inclusiva

La implementación de una educación inclusiva eficaz puede requerir que los profesores y directores reconsideren muchos de los enfoques antiguos con respecto a la enseñanza. Existen algunas consideraciones comunes que las escuelas y los profesores deben abordar al trabajar para incluir a los alumnos con discapacidades. Debe tenerse en cuenta la actitud de los profesores y su capacitación, junto con la estructura administrativa de la escuela. A continuación resumimos las pruebas sobre estas consideraciones y cómo pueden abordarse.

Actitudes y expectativas del profesor

Las pruebas de múltiples países sugieren que los profesores generalmente apoyan el concepto de la educación inclusiva, pero cuestionan su propia capacidad de enseñar en un aula inclusiva (Chiner & Cardona, 2013). Por ejemplo, dos encuestas en España concluyeron que, aunque los profesores aceptaban la inclusión en teoría, pocos estaban dispuestos a incluir a alumnos con discapacidades en sus aulas (Cardona, 2000; Fernández, 1999). Muchos profesores atribuyen sus dudas respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades a la falta de una capacitación adecuada. Un estudio a gran escala realizado en los Estados Unidos indica que alrededor de una quinta parte de los profesores de educación general que enseñan a alumnos con discapacidades informan que no cuentan con el apoyo adecuado y un tercio considera que no

fueron capacitados adecuadamente para apoyar a los alumnos con discapacidades en sus aulas (Blackorby et al., 2004). Asimismo, unos profesores de Escocia citaron su falta de capacitación y apoyo como una barrera ante la práctica de la inclusión, aunque tuvieran una opinión favorable de la inclusión en la teoría y la práctica (Woolfson & Brady, 2009).

Entonces, tiene sentido que el hecho de ofrecer capacitación a los profesores pueda influir en su actitud hacia la inclusión. Múltiples estudios han concluido que los profesores que recibieron capacitación sobre la inclusión son más propensos a tener actitudes positivas respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades (Chiner & Cardona, 2013; Sharma et al., 2008). Por ejemplo, una investigación realizada en Sudáfrica con respecto a las barreras a la inclusión destacó las inquietudes de los profesores con respecto a las dificultades que implica aumentar la diversidad estudiantil en el aula. Los profesores comentaron que carecían del conocimiento, las instalaciones, las habilidades y la capacitación adecuados. Estas inquietudes moldearon las percepciones de la inclusión por parte de los profesores. Luego de recibir capacitación, los profesores tuvieron una opinión más positiva ante la inclusión de alumnos con discapacidades. Las calificaciones previas y posteriores a la prueba señalaron que los profesores que participaron en el estudio aumentaron sus habilidades de enseñanza y su conocimiento de la educación inclusiva (Oswald & Swart, 2011). Asimismo, un estudio de profesores en Uganda halló que aquellos que habían recibido algún tipo de capacitación sobre educación inclusiva tenían actitudes más positivas y dispuestas ante la inclusión que los que no tenían ningún tipo de capacitación sobre inclusión (Ojok & Wormnæs, 2013).

Existen algunas pruebas de que los alumnos con discapacidades que son educados junto a sus pares no discapacitados están sujetos a mayores expectativas de los profesores en comparación con los alumnos educados en entornos separados. En un estudio trascendental realizado en los Estados Unidos, los investigadores analizaron cómo la calidad de los planes de educación individualizada (individualized education plan, IEP) para los alumnos con discapacidades cambiaba cuando abandonaban las aulas de educación especial e ingresaban a aulas inclusivas. Un IEP es un documento escrito utilizado en los Estados Unidos que resume las necesidades de aprendizaje únicas de un alumno, los servicios que requiere y cómo se medirá su progreso en el aula. Los investigadores analizaron los contenidos de los IEP asociados con la educación general frente a las clases de educación especial de los alumnos que habían hecho la transición de la educación especial a la educación general. Los resultados indicaron un aumento significativo en la calidad y las expectativas de los objetivos de los IEP que se escribieron para los alumnos con discapacidades una vez colocados en entornos inclusivos (Hunt & Farron-Davis, 1992).

Inclusión eficaz de los alumnos con síndrome de Down

Los niños con síndrome de Down exhiben fortalezas comunes que facilitan su inclusión en las aulas tradicionales. La investigación indica que los niños con síndrome de Down son buenos aprendices visuales y sociales, particularmente mediante la observación y la imitación (Hughes, 2006). Responden bien ante el elogio y las recompensas, en lugar del castigo, y no presentan ningún problema de comportamiento particular del síndrome de Down (Alton, 1998; Wolpert,

2001). Cuando se solicita a los profesores que describan una sola característica de la personalidad que sea la más típica de los niños con síndrome de Down, las respuestas más comunes incluyen “afectuoso”, “feliz” y “amistoso” (Gilmore, Campbell & Cuskelly, 2003). Cualquier problema de comportamiento observado en los niños con síndrome de Down es un reflejo de los problemas que se observan en niños sin síndrome de Down (Alton, 1998).

Sin embargo, los niños con síndrome de Down presentan algunas dificultades comunes de aprendizaje. Estas incluyen dificultades con la memoria auditiva a corto plazo (es decir, el aprendizaje a través de la escucha), así como con el habla y el lenguaje. Los niños con síndrome de Down en ocasiones tienen dificultades para aprender nuevas palabras, aprender la gramática y la sintaxis y comprender instrucciones verbales o historias complejas (Alton, 1998). Por consiguiente, los profesores de aulas inclusivas sugieren que los materiales de aprendizaje más eficaces para los niños con síndrome de Down incluyen materiales prácticos y tecnología asistida por computadora, en lugar de hojas de trabajo o libros de texto (Wolpert, 2001). Los profesores también pueden elegir proporcionar instrucciones u horarios visuales y reforzar todos los currículos visualmente (p. ej., presentando una palabra impresa junto con una imagen para aumentar el vocabulario) (Alton, 1998).

Si bien los entornos inclusivos ofrecen a los alumnos con síndrome de Down la oportunidad de desarrollar amistades con pares no discapacitados, alguna investigación sugiere que los alumnos con discapacidades intelectuales en ocasiones pueden tener dificultades para desarrollar vínculos sociales sólidos en un entorno inclusivo (Buckley et al., 2006; Freeman & Alkin, 2000; Szumski & Karwowski, 2014). Las diferencias de madurez emocional y capacidad intelectual pueden interferir en la formación de amistades recíprocas entre los niños con síndrome de Down y sus pares no discapacitados (Cuckle & Wilson, 2002; Fox, Farrell & Davis, 2004). Las amistades genuinas entre los niños con síndrome de Down y sus pares no discapacitados a menudo se desarrollan mediante intereses compartidos y actividades basadas en la clase (Fox et al., 2004). Los niños con síndrome de Down pueden tener intereses más similares a los de los niños más pequeños, y los padres a menudo dudan en proporcionar mayores niveles de independencia a los adolescentes con síndrome de Down (Cuckle & Wilson, 2002). Por consiguiente, las amistades entre niños con síndrome de Down y sus pares no discapacitados a menudo son “compartimentadas”, lo cual significa que están restringidas a un entorno (es decir, la escuela) y no se extienden a otros entornos (es decir, el hogar y la comunidad) (Cuckle & Wilson, 2002).

Las escuelas pueden facilitar las interacciones entre alumnos con y sin síndrome de Down a través de diversos métodos. En una investigación realizada por un grupo de investigadores escandinavos, los profesores adoptaron un papel activo en la promoción de la interacción entre niños no discapacitados y niños con síndrome de Down. Pequeños grupos, en los que se esperaba que los pares se ayudaran entre sí y al niño con síndrome de Down, operaron como medio principal para facilitar la interacción entre pares (Dolva, Gustavsson, Borell & Hemmingsson, 2011). Los profesores educaron a los pares acerca de la naturaleza de las discapacidades como el síndrome de Down y les indicaron cómo comportarse con actitud de apoyo en estos entornos

grupales. El personal docente también ayudó a los alumnos con síndrome de Down a interpretar situaciones sociales y entablar interacciones con los alumnos no discapacitados (*Dolva et al., 2011*). Los profesores también pueden elegir crear grupos de pares amigos o de amistad formalizados con los pares no discapacitados. Las escuelas pueden asociarse con organizaciones sin fines de lucro, tales como Best Buddies, que fomentan amistades cara a cara entre personas con y sin discapacidades intelectuales y de desarrollo en más de 50 países. Las pruebas sobre la eficacia de tales programas son limitadas, pero la investigación preliminar indica que los programas sociales estructurados pueden beneficiar a los niños con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales (*Barrett & Randall, 2004; Carter, Hughes, Guth & Copeland, 2005; D'Haem, 2008*).

El hecho de que la formación de relaciones sólidas puede ser difícil en un aula de educación general no debe interpretarse necesariamente como que estos entornos no son socialmente apropiados para los alumnos con discapacidades. Por el contrario, esto sugiere que los profesores y las escuelas deben prestar atención al desarrollo psicológico de los alumnos con discapacidades en entornos de educación general y los profesores de educación general necesitan una mayor capacitación y más recursos para crear entornos de aprendizaje eficaces e inclusivos que fomenten tanto el crecimiento académico como social de los alumnos con discapacidades.

● Un enfoque nacional coordinado para fomentar la inclusión

Un esfuerzo nacional para promover un sistema más inclusivo de educación requiere esfuerzos coordinados que funcionen “de arriba hacia abajo” y “de abajo hacia arriba”. Es decir, las políticas a los niveles más elevados deben afirmar el derecho de los niños con discapacidades a ser incluidos en la educación junto con sus pares no discapacitados. Si bien las políticas son cruciales, las ideas equivocadas desde hace mucho tiempo con respecto a las capacidades de todos los alumnos para prosperar en un aula inclusiva a menudo representan las mayores barreras para el progreso. Los esfuerzos para fomentar la inclusión deben ayudar a contrarrestar estas ideas equivocadas desde hace mucho tiempo y apoyar y educar a los profesores, administradores escolares y padres, de modo que los niños con discapacidades cuenten con escuelas y aulas eficaces y acogedoras que puedan satisfacer sus necesidades. Los padres también deben incluirse como socios importantes en la educación de sus hijos con el fin de ayudar a asegurar los mejores resultados. En este sentido, ofrecemos las siguientes recomendaciones.

Establecer una expectativa para la inclusión en las políticas públicas

Si bien la inclusión recibe cada vez más apoyo por parte de organizaciones internacionales como la ONU y UNICEF y es avalada por los 161 estados que firmaron la CRPD, es importante que el liderazgo de cada país tenga un papel afirmativo sólido en la promoción de la educación

inclusiva. Con frecuencia, la práctica de inclusión sufre resistencia debido a factores culturales y políticos. La inclusión a menudo no concuerda con las actitudes culturales que han estigmatizado la discapacidad y han conducido a la segregación o a prácticas basadas en la compasión. La presión política puede resistir las prácticas inclusivas, ya que pueden amenazar el statu quo de la segregación. Por lo tanto, el cambio de estas actitudes y prácticas requiere, ante todo, el liderazgo desde la cima de la sociedad; primeros ministros, legislaturas, ministros de educación y superintendentes escolares. En los Estados Unidos, se produjo un avance importante en esta área cuando el presidente John F. Kennedy habló acerca de tener una hermana con una discapacidad intelectual. El presidente George H.W. Bush firmó la Ley de Estadounidenses con Discapacidades, y el presidente Clinton a menudo repetía la frase “inclusión, no exclusión” cuando promovía la práctica inclusiva en todos los programas gubernamentales. Este tipo de liderazgo desde la cima brinda una orientación clara de que el cambio es necesario y está respaldado en el nivel más alto.

Los líderes nacionales deben realizar pronunciamientos claros y altamente públicos acerca de que la educación inclusiva es la expectativa del país. Los líderes nacionales también pueden trabajar para crear y obtener el apoyo de la legislatura, que posteriormente puede proporcionar las políticas y los programas necesarios para hacer que la práctica inclusiva sea exitosa. Este tipo de liderazgo de arriba hacia abajo debe extenderse también a nivel local. También debe exigirse a los líderes de escuelas regionales y locales que promuevan las prácticas inclusivas.

Establecer una campaña pública para promover la educación inclusiva

Dado el cambio cultural que requiere la educación inclusiva en la mayoría de las sociedades, es importante cambiar la opinión pública acerca de la importancia de la educación inclusiva, especialmente para los alumnos con una discapacidad intelectual. Por ejemplo, proporcionar imágenes de alumnos con síndrome de Down incluidos exitosamente en las clases y escuelas de educación general puede ayudar a establecer la educación inclusiva como una norma cultural entre profesores y otros educadores. La participación de defensores de la inclusión altamente visibles, tales como empresarios o miembros de los medios de comunicación, puede ayudar tanto a promover la aceptación entre los educadores como a crear una demanda de programas inclusivos entre padres de alumnos con y sin discapacidades.

Desarrollar sistemas de recopilación de datos

Los datos sobre la medida en que los alumnos con discapacidades se incluyen con sus pares no discapacitados a menudo pueden ser difíciles de obtener. Los países que buscan apoyar la inclusión de los alumnos con discapacidades deben invertir en la recopilación de datos precisos sobre el grado en que los niños con discapacidades tienen acceso a las mismas escuelas a las que asisten sus pares no discapacitados. Sencillamente medir la inscripción escolar no es suficiente; los países deben desarrollar además un sistema para medir la cantidad de tiempo que los alumnos con discapacidades invierten en las aulas inclusivas. El esfuerzo actual para establecer indicadores para los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas representa una oportunidad importante para moldear los tipos de datos que serán recopilados a nivel mundial. Es crucial que los indicadores enfocados en la inclusión sean

representados en este esfuerzo.

La gran mayoría de alumnos con discapacidades pueden acceder al currículo de educación general y desempeñarse al mismo nivel que sus pares no discapacitados si se les proporcionan las adaptaciones adecuadas. Por lo tanto, los estados también deben medir el grado en que los alumnos aprenden las habilidades y el contenido necesarios en estos cursos e incluir a los alumnos con discapacidades en las medidas nacionales del progreso educativo. Los resultados de estas pruebas no deben tener consecuencias importantes para los propios alumnos. Por el contrario, deben utilizarse para identificar escuelas y comunidades que necesitan apoyo con una mejor educación e inclusión de sus alumnos con discapacidades.



Proporcionar a los educadores un programa sólido de preparación previa al servicio y durante el servicio con respecto a la educación inclusiva

La investigación que resumimos señala la importancia de preparar a los maestros y líderes escolares para la educación inclusiva. En términos generales, este trabajo incluye dos componentes principales. En primer lugar, las actitudes tienen mucha importancia. Al igual que en el caso de las actitudes culturales más amplias respecto a las personas con discapacidades, las actitudes entre educadores a menudo son negativas y estas actitudes pueden trasladarse al aula y a la escuela. Los profesores y líderes escolares necesitan oportunidades para afrontar estas actitudes y ver cómo la inclusión exitosa puede funcionar.

El segundo componente que debe abordarse es aprender técnicas en el aula que puedan ayudar a los alumnos con discapacidades a prosperar. El concepto del diseño universal es un marco particularmente prometedor para apoyar el desarrollo de los profesores. Este concepto se utilizó inicialmente en la arquitectura, ya que las características tales como las rampas, los inodoros con acceso para discapacitados y las puertas automáticas se instalaron en los edificios para contemplar las necesidades de las personas con discapacidades físicas (Rose & Meyer, 2006). De manera similar, el diseño universal para el aprendizaje (*Universal Design for Learning, UDL*) requiere que las escuelas diseñen currículos para contemplar las diversas fortalezas y debilidades de todos los estudiantes, tanto con discapacidades como sin ellas. El enfoque del UDL ante la educación inclusiva incluye los siguientes principios: 1) proporcionar múltiples medios de representación, 2) proporcionar múltiples medios de acción y expresión y 3) proporcionar múltiples medios de participación (*National Center on Universal Design for Learning, 2014*). Este marco asume que los alumnos no se definen por su discapacidad, ya que las etiquetas que categorizan a los niños como “discapacitados” o “no discapacitados” no captan la gama completa de habilidades en todos los grupos (Hehir & Katzman, 2012). Independientemente del estado de su discapacidad, todos los alumnos se benefician de un conjunto de oportunidades de

aprendizaje prácticas, auditivas y visuales en el aula.

Para los niños con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales, el UDL es un enfoque particularmente eficaz con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Conforme se ha señalado anteriormente, los niños con síndrome de Down tienen fortalezas particulares en el aprendizaje y procesamiento visual, y los profesores pueden aprovechar estas fortalezas en el aula mediante la enseñanza multimedia (Hughes, 2006; Davis, 2008). En un estudio que analizaba los efectos de la intervención en el alfabetismo del UDL y que combinó libros electrónicos y juegos de alfabetismo interactivos, los investigadores hallaron resultados académicos positivos relacionados con la participación en el programa. Los alumnos con discapacidades intelectuales que recibieron la intervención habían obtenido 15 puntos en la Comprensión de pasajes de WJ-III (una prueba sobre las habilidades de comprensión lectora) en comparación con menos de 8 puntos para un grupo de control combinado (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Smith, 2012). Los investigadores que analizaban los logros matemáticos en una muestra de niños con síndrome de Down en España hallaron resultados similares. Los alumnos con síndrome de Down que recibían enseñanza usando software matemático multimedia tenían calificaciones de matemática más altas en comparación con los niños que recibían enseñanza tradicional con lápiz y papel (Ortega-Tudela & Gómez-Ariza, 2006). Los autores concluyeron que la intervención permitía a los alumnos acceder a la información de múltiples maneras, particularmente a través de la representación visual, lo cual ayudó a los alumnos a procesar y retener el contenido matemático.

Crear escuelas inclusivas modelo de diseño universal

La inclusión representa una desviación sustancial de la práctica educativa tradicional. La capacitación previa al servicio y durante el servicio puede ayudar a los profesores a desarrollar las habilidades pedagógicas para incluir a una amplia variedad de alumnos, pero a menudo es importante que los educadores observen las escuelas inclusivas exitosas. Si bien creemos que prácticamente todas las escuelas pueden desarrollar prácticas inclusivas, recomendamos identificar algunas escuelas que hayan implementado la inclusión particularmente bien con el fin de que sirvan como demostraciones o laboratorios para la capacitación de profesores y administradores escolares inclusivos. La Escuela Henderson en Boston, Massachusetts, proporcionó tal ejemplo a los educadores en los Estados Unidos y de todo el mundo.

Estas escuelas inclusivas modelo también pueden ayudar a desarrollar técnicas nuevas y más eficaces para incluir a los alumnos con discapacidades en las aulas de educación general. Como analizamos anteriormente, los niños con síndrome de Down presentan necesidades de aprendizaje particulares. El desarrollo de experiencia sobre cómo apoyar mejor a los alumnos con síndrome de Down, así como a todos los alumnos con discapacidades, puede requerir práctica y observación detenidas. Las escuelas inclusivas modelo proporcionan un entorno en el que pueden refinarse y mejorarse estas prácticas.

Promover oportunidades inclusivas tanto en la institución de educación superior como en el mercado laboral

En la última década, las instituciones de educación superior también cuentan con un acceso

extendido a los alumnos con discapacidades intelectuales y han ayudado a crear experiencias universitarias inclusivas. The College of New Jersey (TCNJ) en los Estados Unidos, después de recibir una subvención federal de 1,28 millones de USD, comenzó a ofrecer un programa de certificación en Carrera y Comunidad de cuatro años para alumnos con discapacidades, tales como el síndrome de Down, el autismo y otras discapacidades intelectuales. El programa implica estudios curriculares específicos del programa, pasantías y cursos electivos del TCNJ con el resto del cuerpo estudiantil de la universidad. El programa también tiene asociaciones con programas de educación especial de la escuela secundaria con el fin de preparar a los alumnos con discapacidades intelectuales para las experiencias universitarias mientras todavía se encuentran en la escuela secundaria. Otro proyecto, Think College:

College Options for People with Intellectual Disabilities (Piensa en la universidad: opciones universitarias para personas con discapacidades intelectuales), está creando oportunidades para alumnos con discapacidades interesados en oportunidades de educación superior en el estado de Massachusetts de los Estados Unidos. El éxito y las lecciones aprendidas del programa de Carrera y Comunidad del TCNJ y otros programas similares pueden abrir las puertas y las aulas de más instituciones de educación superior, así como mejorar las oportunidades de empleo para los alumnos con discapacidades.

Brindar apoyo y capacitación a los padres que buscan una educación inclusiva para sus hijos

Los padres a menudo requieren apoyo para buscar una educación inclusiva y maximizar el desarrollo de sus hijos. Esta puede ser una tarea difícil. En los Estados Unidos, el gobierno federal financió centros para la capacitación de padres con el fin de ofrecer este tipo de apoyo. La Federación de Massachusetts para los Niños y el Colorado Peak Center han sido particularmente eficaces a la hora de enseñarles a los padres la importancia de la inclusión y cómo obtener y apoyar colocaciones inclusivas eficaces para sus niños.



● **Conclusión**

En este informe hemos analizado pruebas de más de 280 estudios de investigación realizados

en 25 países. Encontramos pruebas coherentes de que los entornos educativos inclusivos (aquellos en los que los niños con discapacidades son educados junto con sus pares no discapacitados) pueden ofrecer beneficios sustanciales a corto y largo plazo para el desarrollo cognitivo y social de los niños. El asunto se estudió de muchas maneras con diversas poblaciones de alumnos. La magnitud de los beneficios de la educación inclusiva puede variar según el estudio, pero la gran mayoría informa beneficios significativos para los alumnos educados junto a sus pares no discapacitados o, en el peor de los casos, no muestran ninguna diferencia entre los alumnos incluidos y no incluidos.

Las pruebas de la investigación también sugieren que, en la mayoría de los casos, ser educados junto con un alumno que tenga una discapacidad no produce consecuencias negativas para los alumnos no discapacitados. De hecho, la investigación sobre escuelas inclusivas eficaces indica que la inclusión puede tener beneficios positivos importantes para todos los alumnos. Lo que descubrieron estas escuelas inclusivas eficaces es que la inclusión no solo se trata de ubicar a los alumnos discapacitados y no discapacitados en las mismas aulas. La inclusión eficaz de un alumno con una discapacidad requiere que los profesores y administradores de la escuela desarrollen una mejor comprensión de las fortalezas y necesidades individuales de cada alumno, no solamente de los alumnos con discapacidades. Los profesores de aulas inclusivas no pueden sencillamente dirigir el currículo al alumno promedio. Esto significa proporcionar a los alumnos múltiples formas de participar con el material del aula, múltiples representaciones de los conceptos curriculares y múltiples medios para que los alumnos expresen lo que aprendieron. Este tipo de enfoque razonado y con diseño universal ante el aprendizaje beneficia tanto a los alumnos discapacitados como a los no discapacitados.

Sin embargo, a pesar de estas pruebas, los alumnos con discapacidades siguen enfrentando dificultades para acceder a una educación de calidad. Las ideas equivocadas desde hace mucho tiempo respecto a la capacidad de los niños con discapacidades intelectuales, físicas, sensoriales y de aprendizaje de beneficiarse de la educación formal han conducido, durante generaciones, a que los educadores nieguen a estos alumnos el acceso a la educación formal. Incluso en países en los que las leyes garantizan los derechos educativos de estos alumnos, las opciones educativas en ocasiones son limitadas y los servicios se prestan a través de programas separados que segregan a los alumnos discapacitados y no discapacitados.

Las pruebas presentadas en este documento ofrecen un mensaje claro de que la inclusión debería ser la norma para los alumnos con discapacidades.

● Referencias



- Ajuwon, P. M. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International Journal of Special Education*, 23(3), 11–16.
- Alhassan, A. M. (2014). Teachers' implementation of Inclusive Education in Ghanaian primary schools: An insight into government policy and practice. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(2), 115–129.
- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.
- Alton, S. (1998). Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools. *Support for Learning*, 13(4), 167–173. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.00083>
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students With Intellectual Disabilities: Predictors of Transition Outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 885728811399090. <http://doi.org/10.1177/0885728811399090>
- Baker, E. T., Wang, M., & Walberg, H. (1995). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33–35.
- Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the Circle of Friends Approach: Adaptations and Implications for Practice. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 353–368. <http://doi.org/10.1080/0266736042000314286>
- Blackorby, J., Knokey, A.-M., Wagner, M., Levine, P., Schiller, E., & Sumi, C. (2007). *What Makes a Difference? Influences on Outcomes for Students with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf
- Blackorby, J., Wagner, M., Marder, C., Cameto, R., Levine, P., Chorost, M., & Guzman, A.-M. (2004). *Inside the Classroom: The Language Arts Classroom Experiences of Elementary and Middle School Students with Disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/SEELS_Classroom_Final_Report_April_2004.pdf
- Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <http://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education - Teachers' Experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93–117.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54–67. <http://doi.org/10.3104/reports.295>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76. <http://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Cardona, C. M. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implications for teacher preparation programmes in Spain. *Educational Research in Europe*, 37–48.
- Carlson, L., Hemmings, B., Wurf, G., & Reupert, A. (2012). The instructional strategies and attitudes of effective inclusive teachers. *Special Education Perspectives [P]*, 21(1), 7–20.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including High School Students with Severe Disabilities in General Education Classes: Perspectives of General and Special Educators, Paraprofessionals, and

- Administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174–185. <http://doi.org/10.1177/154079690603100209>
- Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors Influencing Social Interaction Among High School Students With Intellectual Disabilities and Their General Education Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 110(5), 366–377. [http://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[366:FISIAH\]2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[366:FISIAH]2.0.CO;2)
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Consiglio, A., Guarnera, M., & Magnano, P. (2015). Representation of Disability. Verification of the Contact Hypothesis in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1964–1969. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.408>
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by Design A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172. <http://doi.org/10.1177/0741932510381651>
- Cuckle, P., & Wilson, J. (2002). Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*, 29(2), 66–71. <http://doi.org/10.1111/1467-8527.00242>
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517–538. <http://doi.org/10.1080/13603110801899585>
- de Graaf, G., & van Hove, G. (2015). Learning to read in regular and special schools: A follow-up study of students with Down syndrome. *Life Span and Disability*, 18(1), 7–39.
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21–38. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>
- de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2014). A quantitative assessment of educational integration of students with Down syndrome in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 625–636. <http://doi.org/10.1111/jir.12060>
- Department of Education. (2001). *Education white paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.
- Dessementet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23–30. <http://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Dessementet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- D'Haem, J. (2008). Special at school but lonely at home: An alternative friendship group for adolescents with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(2), 107–111. <http://doi.org/10.3104/practice.2012>
- Dolva, A., Gustavsson, A., Borell, L., & Hemmingsson, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to

- children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 201–213. <http://doi.org/10.1080/08856257.2011.563607>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-country-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131–145. <http://doi.org/10.1080/08856250701267808>
- Fernández, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. In *Hacia una nueva concepción de la discapacidad : Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 415–424). Salamanca, Spain. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=990829>
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69–83. <http://doi.org/10.1002/pam.20479>
- Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184–190. <http://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00353.x>
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–26. <http://doi.org/10.1177/074193250002100102>
- Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled Peers and Academic Achievement. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317–348. http://doi.org/10.1162/EDFP_a_00003
- Gandhi, A. G. (2007). Context Matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91–112. <http://doi.org/10.1080/10349120601149797>
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational Experiences of Teachers Educating Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359–372.
- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65–76. <http://doi.org/10.1080/1034912032000053340>
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates With Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43. <http://doi.org/10.3102/0162373713493130>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584–599. <http://doi.org/10.1162/003465302760556431>
- Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of*

Massachusetts. Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>

Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). *Effective inclusive schools designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10650970>

Hübner Mendes, R., & de Macedo, L. (2011, September 30). Diversa - Case study - The Case of the Clarisse Fecury School - Rio Branco, Acre, Brazil. Retrieved April 12, 2016, from http://diversa.org.br/en/case-studies/case/the_case_of_the_clarisse_fecury_school_rio_branco_acre_brazil

Hughes, J. (2006). Inclusive education for individuals with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 6(1), 1–3. <http://doi.org/10.3104/practice.370>

Hunt, P., & Farron-Davis, F. (1992). A Preliminary Investigation of IEP Quality and Content Associated with Placement in General Education versus Special Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 17(4), 247–253. <http://doi.org/10.1177/154079699201700406>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico (p. 39). Retrieved from http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf

Instituto Unibanco. (2016, August). Inclusão aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. Retrieved from <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/15/>

Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T.-J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion. *Psychological Science*, 25(9), 1722–1729. <http://doi.org/10.1177/0956797614538978>

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. <http://doi.org/10.1080/00131880701717222>

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. Retrieved from http://www.internationalsped.com/magazines_articles/172full.pdf#page=27

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences*, 45, 33–42. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001>

Laws, G., Byrne, A., & Buckley, S. (2000). Language and Memory Development in Children with Down Syndrome at Mainstream Schools and Special Schools: A comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447–457. <http://doi.org/10.1080/713663758>

Marder, C., Wagner, M., & Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. In *The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231. <http://doi.org/10.1080/13603110500375432>

National Center on Universal Design for Learning. (2014, September 18). The Three Principles | National Center On Universal Design for Learning. Retrieved April 11, 2016, from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>

- Newman, L., Davies, E., & Marder, C. (2003). School Engagement of Youth With Disabilities. In *The Achievements of Youth With Disabilities During Secondary School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Newman, L., & Davies-Mercier, E. (2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/engagement/03_SEELS_outcomes_C3_8-16-04.pdf
- Ojok, P., & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003–1021. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.728251>
- Ortega-Tudela, J. M., & Gómez-Ariza, C. J. (2006). Computer-assisted teaching and mathematical learning in Down Syndrome children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 298–307. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00179.x>
- Oswald, M., & Swart, E. (2011). Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389–403. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. <http://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Peltier, G. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, É., Simard, C., & Piéarard, B. (1998). Academic Achievement Effects of an in-Class Service Model on Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253. <http://doi.org/10.1177/001440299806400207>
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126. <http://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Schifter, L. A. (2015). Using Survival Analysis to Understand Graduation of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 14402915619418. <http://doi.org/10.1177/0014402915619418>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785. <http://doi.org/10.1080/09687590802469271>

- Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., ... De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710–2736. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *Educational Leadership*, 52(4), 36–40.
- Stella, C. S. C., Forlin, C., & Lan, A. M. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre-service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179. <http://doi.org/10.1080/13598660701268585>
- Sumi, C., Marder, C., & Wagner, M. (2005). The Social Adjustment of Elementary and Middle School Students with Disabilities. In *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from http://www.seels.net/designdocs/engagement/05_SEELS_outcomes_C5_10-3-05.pdf
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99–108. <http://doi.org/10.1111/jppi.12076>
- Tesemma, S. (2011). *EDUCATING CHILDREN WITH DISABILITIES IN AFRICA: Towards a policy of inclusion*. Addis Ababa: The African Child Policy Forum. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/6519.pdf>
- Turner, S., Alborz, A., & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 380–392. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01038.x>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics, & UNICEF. (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Retrieved from http://www.unicef.org/education/files/allinschool.org_wp-content_uploads_2015_01_Fixing-the-Broken-Promise-of-Education-For-All-full-report.pdf
- UNICEF. (2003). *Inclusive Education Initiatives for Children With Disabilities: Lessons From The East Asia And Pacific Region*. Bangkok, Thailand: UNICEF. Retrieved from http://www.childinfo.org/files/childdisability_InclusiveEducationConsolidatedReportEastAsia.pdf
- Wagner, M., Blackorby, J., Cameto, R., & Newman, L. (1993). *What Makes a Difference? Influences on Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. The Third Comprehensive Report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students*. Menlo Park, CA: SRI International. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED365085>
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., & Epstein, M. H. (2005). The Special Education Elementary Longitudinal Study and the National Longitudinal Transition Study Study Designs and Implications for Children and Youth With Emotional Disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 25–41. <http://doi.org/10.1177/10634266050130010301>
- Waldron, N., & Cole, C. (2000). The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report. Retrieved from <http://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf>

- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20–32. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>
- Wolpert, G. (2001). What General Educators Have To Say About Successfully Including Students With Down Syndrome in Their Classes. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 28–38. <http://doi.org/10.1080/02568540109594972>
- Woolfson, L. M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221–238. <http://doi.org/10.1080/01443410802708895>
- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Malta: World Health Organization. Retrieved from http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Zero Project. (2016). Brazil's billion dollar National Plan for Inclusive Education. Retrieved from <http://zeroproject.org/policy/brazils-billion-dollar-national-plan-for-inclusive-education/>

