

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/308748632>

Efectos de la sensibilización sobre inclusión en la forma como esta es percibida por los padres de familia de un centro de educación inicial, en Cuenca – Ecuador

Poster · January 2016

DOI: 10.13140/RG.2.2.34609.58722

CITATION

1

READS

498

3 authors:



Carolina Seade M

Universidad Nacional de Educación

19 PUBLICATIONS 15 CITATIONS

SEE PROFILE



Ximena Vélez Calvo

Universidad del Azuay (UDA)

98 PUBLICATIONS 140 CITATIONS

SEE PROFILE



María José Peñaherrera-Vélez

University of East London

39 PUBLICATIONS 36 CITATIONS

SEE PROFILE

Efectos de la sensibilización sobre inclusión en la forma como esta es percibida por los padres de familia de un centro de educación inicial, en Cuenca – Ecuador

Effects of awareness of inclusion in how this is perceived by parents of early childhood education center in Cuenca – Ecuador

Efeitos da consciência da inclusão em como isso é percebido pelos pais de centro de educação infantil em Cuenca – Equador

Effets de la prise de conscience de l'inclusion dans la façon dont cela est perçu par les parents de la petite enfance centre d'éducation à Cuenca - Equateur.

Carolina Seade Mejía*

Ximena Vélez-Calvo*

xvelez@uazuay.edu.ec

María José Peñaherrera Vélez*

*Universidad del Azuay

RESUMEN

INTRODUCCIÓN: Los padres no siempre están plenamente inmersos en la construcción de los procesos de inclusión. La sensibilización sobre este tema puede ser un recurso que genere aperturas hacia la construcción de una cultura inclusiva. **OBJETIVOS:** Analizar los efectos de la sensibilización sobre inclusión en la forma que ésta es percibida por los padres de familia de un centro de educación inicial en Cuenca–Ecuador. **MÉTODO:** Participaron 28 padres de familia de niños de tres a cinco años que asisten a una institución privada. Se utilizó la encuesta: Evaluación de la inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas (Leyser y Kirk, 2007) para valorar los puntos de vista previos y posteriores a un proceso de sensibilización. Utilizamos la T de student para comparar las percepciones. **RESULTADOS:** En 14 de 18 preguntas existen $p = < .05$ en las comparaciones pre y pos test. **CONCLUSIONES:** El cambio que se percibe por parte de los padres en cuanto a la percepción hacia la inclusión, parece estar influenciado por el proceso de sensibilización y reflexión. Otros estudios demuestran que la experiencia en inclusión mejora la disposición actitudinal hacia esta condición.

Palabras clave: Discapacidad, padres de Familia, percepción, sensibilización.

ABSTRACT

INTRODUCTION: Parents are not always fully engaged in building inclusive processes. The awareness of this issue, can be a resource to generate openings towards building an inclusive culture. **OBJECTIVS:** To analyze the effects of awareness of inclusion, in the way it is perceived by parents of early childhood education in one preschool center in Cuenca - Ecuador. **METHOD:** Participated 28, three-five years old children's parents, aged 3-5 years, attending a private institution. An examination of the views of parents and the factors influencing their prospects, was evaluated pre and post an awareness process. We use Leyser & Kirk, 2007 scale. We apply T Student for comparing perceptions. **RESULTS:** In 14 of 18 questions, are $p = <.05$ in pre and post test comparisons. **CONCLUSIONS:** The change perceived by parents in the perception towards inclusion, seems to be influenced by the process of awareness and reflection, Other studies show that inclusion experience improves attitudinal disposition toward this condition.

Keywords: awareness, disability, parents, perception

INTRODUCCIÓN

La inclusión es una filosofía que debería penetrar todos los escenarios de la vida escolar. Referida como "educación para todos", pretende que el sistema educativo garantice el acceso, permanencia y promoción de todos sus beneficiarios

En la etapa escolar la inclusión sólo puede darse a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus pares y no al margen de ellas. García (1995), afirma que la inclusión es contraria a toda forma de separación, a toda razón que argumente la segregación, a todo pretexto, que evita la práctica de derechos. Ainscow (2007), señala que la educación inclusiva aun es considerada como un vía para servir a niños con discapacidades físicas, intelectuales y lingüísticas, dentro de marcos de educación regular y en aulas

regulares. Sin embargo cada vez se amplía como una nueva innovación, que apoya y asume la diversidad de todos y todas. La UNESCO (2005), presume que la inclusión escolar es el proceso de detectar y dar respuesta a la variedad de necesidades en los estudiantes mediante la participación activa en el aprendizaje, las comunidades y las culturas, disminuyendo la exclusión en la educación. Ainscow, Booth y Dyson (2006), respecto a la inclusión escolar, precisan que se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los niños que se encuentran estudiando en aulas regulares, sin perder de vista que hay sujetos y grupos con mayor vulnerabilidad a la hora de vivenciar ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser los niños con discapacidad.

Silva y Morgado (2004), estudian los factores que influyen en el éxito o en el fracaso académico de los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, entre los cuales se encuentran el apoyo de factores escolares como el desempeño de los profesores y el apoyo externo a la escuela como los padres de familia. Docentes, compañeros y padres con actitudes positivas, son una influencia sumamente importante en el proceso de inclusión. La formación teórico-práctica y experiencia de los profesores, la apertura de los compañeros de aula y la experiencia de los padres de familia de niños sin discapacidad son factores que apoyan los procesos inclusivos (Graells, 2000).

Los profesores como agentes en el proceso de inclusión

Los docentes son los segundos agentes después de la familia, que se involucran con el estudiante y pasan a ser “componentes esenciales” del sistema educativo. Así, se convierten en la figura de autoridad y ejemplo para alumnos en escuelas o colegios, sobre todo en las etapas iniciales donde el profesor permanece mucho más tiempo con ellos y puede ser más influyente.

El profesional de docencia, debe ser una persona competente que reúna conocimientos “básicos, teóricos y prácticos” que le permitan acceder a nuevos retos educacionales de acuerdo a las exigencias curriculares establecidas por las entidades competentes de educación y a las expectativas planteadas por cada uno de los estudiantes (Blanco, 2005).

Sin embargo apostar por la inclusión es esencial para que el maestro construya una nueva cultura escolar. En una revisión realizada por Ainscow (2012), se precisó que los docentes tiene la convicción de que las situaciones de

los niños pueden mejorarse si se proporcionan las condiciones adecuadas, y si por parte del maestro, aumentan las aspiraciones respecto a sus alumnos. Concluye que las prácticas actuales de los docentes pueden originar respuestas más inclusivas

Avramidis y Norwich (2002), revisando las actitudes de los maestros, hallaron que, si bien existían respuestas positivas hacia la inclusión, esta aceptación no era total, ni de rechazo absoluto. Nuevamente se observó que las actitudes estaban muy influenciadas por algunas variables como el tipo de discapacidad, recursos, tiempo, preparación, etc.

Los padres como agentes en el proceso de inclusión

Los padres de familia son una red de apoyo para el proceso de inclusión. Es imprescindible que estos estén inmersos, tengan o no un hijo con discapacidad. El trabajo conjunto padres-escuela, se convierte en un apoyo útil para la inclusión (Bolívar, 2006).

Los padres de los niños sin discapacidad, pueden tener expectativas en torno a esta convivencia que podrían favorecer o dificultar el proceso inclusivo. Resultados de estudios aplicados mediante encuestas a padres de familia, acerca de la aprobación y presencia de los niños con discapacidad en los centros educativos regulares, demuestran que los padres de los chicos sin discapacidad, aprueban sin ningún inconveniente su inclusión. Las madres se muestran más optimistas que los padres en cuanto a la educación inclusiva, pero recalcan que la falta de infraestructura, material didáctico y otros inconvenientes que se han presentado durante el transcurso de las actividades escolares, complican los procesos inclusivos (Leal, 2006).

La mayoría de los padres expresan la necesidad de disponer de más recursos y mejor formación de los profesionales, para una respuesta escolar más apropiada para los niños con necesidades educativas especiales. Los padres precisan que aún no queda clara la concepción de escuela inclusiva ni sus principios, lo que demandan una mayor capacitación e información con respecto a la discapacidad y sobre la inclusión escolar. Además manifiestan que las ventajas del contacto de sus hijos con niños que tengan algún tipo de discapacidad, les puede hacer más tolerantes y solidarios. Pero, en contrapartida, este contacto no sería ventajoso si interfiere en el aprendizaje de

los niños sin discapacidad, o si hiciese a los profesores bajar el ritmo de la clase por atender sus condiciones (Leal, 2006).

MÉTODO

Se trata de un estudio cuasi experimental en el que se realizó una evaluación pre y post test a un proceso de sensibilización y de reflexión.

Muestra

Para la elaboración de este estudio, se tomó en consideración a docentes y padres de familia del centro de Educación Inicial Primeras Huellas en Cuenca–Ecuador. Se trata de una institución privada que atiende a 95 niños de 0 a 5 años de edad. La muestra fue seleccionada intencionalmente. Se contó con la participación de 3 docentes y 25 padres de familia, 3 de sexo masculino y 25 de sexo femenino, de diferente formación profesional, con una media de edad de 34,82 años, como se explica en la tabla 1 y 2 respectivamente.

Tabla 1
Características de los participantes.

| | PORCENTAJES | FRECUENCIA |
|------------------------------------|--------------------|-------------------|
| SEXO | | |
| Hombres | 10,70% | 3 |
| Mujeres | 89,30% | 25 |
| NIVEL DE FORMACIÓN | | |
| Bachiller | 3,60% | 1 |
| Profesor | 3,60% | 1 |
| Fin de carrera | 64,30% | 18 |
| Especialista | 10,70% | 3 |
| Máster | 17,90% | 5 |
| RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN | | |
| Profesores | 10,70% | 3 |

| | | |
|-------------------|--------|----|
| Padres de familia | 89,30% | 25 |
|-------------------|--------|----|

| Sexo | Media | N | Desviación |
|--------|-------|----|------------|
| | | | Típica |
| Mujer | 34,4 | 25 | 6,43 |
| Hombre | 38,33 | 3 | 5,85 |
| Total | 34,82 | 28 | 6,39 |

Instrumentos

Para realizar este estudio, se utilizó una encuesta denominada “Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives”, (Evaluación de la inclusión: un examen de los puntos de vista de padres de familia y de los factores que influyen en sus perspectivas), elaborada por Yona Leyser y Rea Kirk, 2007.

El propósito de esta herramienta, es conocer las opiniones de padres de familia y profesores con respecto a la inclusión educativa.

La herramienta, está conformada por 18 ítems organizados en una escala Likert de cinco puntos, que va desde uno (muy de acuerdo) al cinco (muy en desacuerdo). Nueve de los 18 ítems están codificados de forma inversa, de modo que las calificaciones altas pueden ser interpretadas como favorables a la inclusión. Los análisis de fiabilidad de la encuesta original muestran un Alfa de Cronbach de ,70.

A este cuestionario se realizó una adaptación cultural y de expresiones, en la que participaron dos docentes de educación inicial, dos docentes universitarios expertos en el tema, dos padres de familia de niños con discapacidad y dos padres de familia de niños sin discapacidad. El análisis de Alfa de Cronbach resultante para este estudio es de ,834.

Procedimiento

Se inició el proceso con una carta de consentimiento informado y con la aplicación de la encuesta a 41 padres de familia y 10 profesores del centro educativo.

Posteriormente, se llevó a cabo el proceso de sensibilización, bajo los parámetros planteados previamente en un manual creado para este proceso. A la sensibilización asistieron 25 padres de familia y 3 profesores, que terminaron siendo la muestra final. Al finalizar la sensibilización, se aplicó nuevamente la encuesta para correlacionar los resultados y evidenciar los cambios.

La sensibilización se llevó a cabo siguiendo los temas explicados en la Tabla 3.

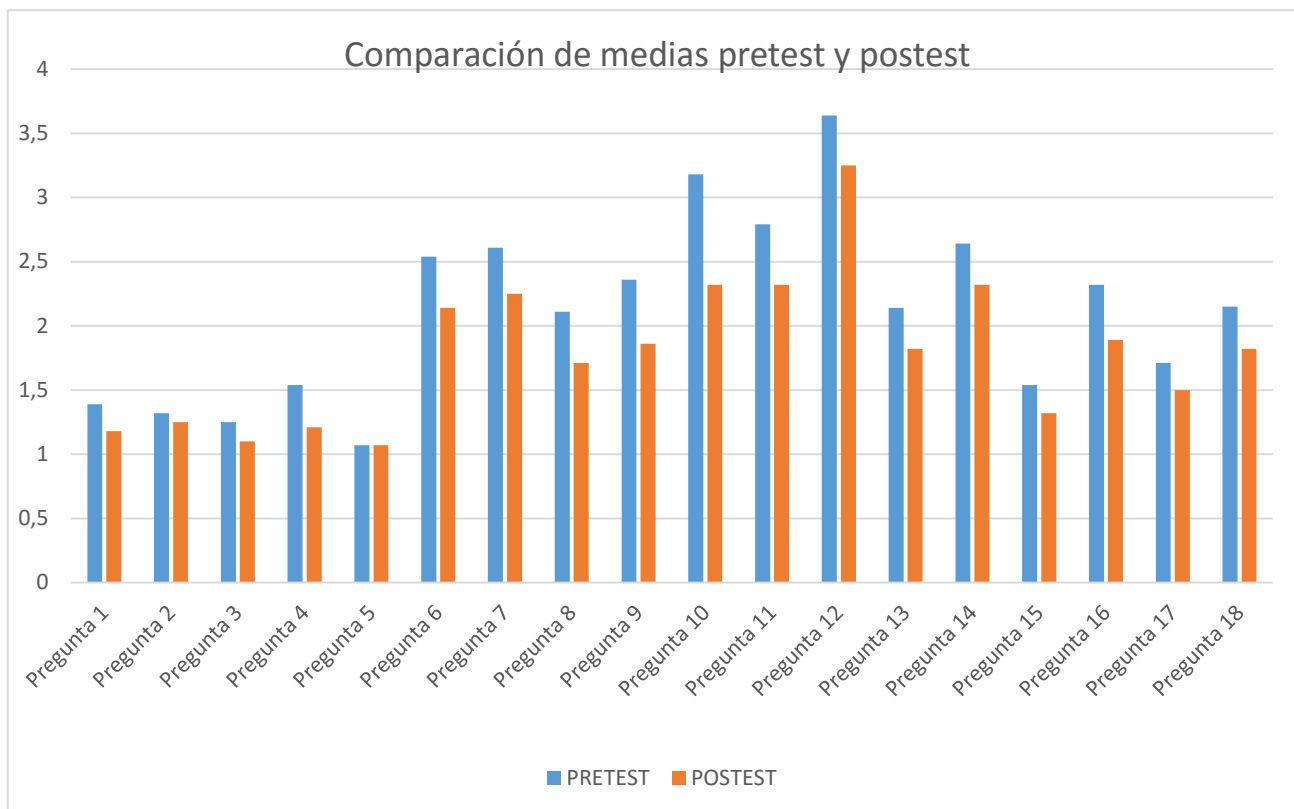
Tabla 3
Cronograma de actividades para la sensibilización en función del Modelo Ecológico:

| | |
|--------------------------------|--|
| <i>EL AMBIENTE</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Por cuatro esquinitas de nada. • Poniéndome en tus zapatos • Preguntas relacionadas con el ambiente. |
| <i>LOS SENTIMIENTOS</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La historia de Jacinto: un día en la vida de un niño con discapacidad. • Preguntas relacionadas con los sentimientos. |
| <i>LA CULTURA</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Construyo un cuento. • Preguntas relacionadas con la cultura. |
| <i>COMPROMISO FINAL</i> | |

RESULTADOS

En función de la encuesta, analizamos las medias de las respuestas de los participantes a las preguntas del pretest y postest. Los resultados presentamos en la Figura 1.

Figura 1
Comparación de medias pretest y postest.



Las respectivas desviaciones típicas, se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Medias y desviaciones típicas del pretest y postest

| | Pregunta 1 | DT | Pregunta 2 | DT | Pregunta 3 | DT | Pregunta 4 | DT | Pregunta 5 | DT | Pregunta 6 | DT | Pregunta 7 | DT | Pregunta 8 | DT | Pregunta 9 | DT |
|---------|------------|------|------------|-------|------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|------------|-----|
| PRETEST | 1,39 | 0,68 | 1,32 | 0,67 | 1,25 | 0,64 | 1,54 | 0,92 | 1,07 | 0,26 | 2,54 | 1,32 | 2,61 | 1,2 | 2,11 | 1,1 | 2,36 | 1,1 |
| POSTEST | 1,18 | 0,39 | 1,25 | 0,585 | 1,1 | 0,31 | 1,21 | 0,49 | 1,07 | 0,26 | 2,14 | 1,21 | 2,25 | 0,97 | 1,71 | 0,66 | 1,86 | 0,7 |

| | Pregunta 10 | DT | Pregunta 11 | DT | Pregunta 12 | DT | Pregunta 13 | DT | Pregunta 14 | DT | Pregunta 15 | DT | Pregunta 16 | DT | Pregunta 17 | DT | Pregunta 18 | DT |
|---------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|-----|
| PRETEST | 3,18 | 1,27 | 2,79 | 1,34 | 3,64 | 1,06 | 2,14 | 1,32 | 2,64 | 1,28 | 1,54 | 0,84 | 2,32 | 0,86 | 1,71 | 1,12 | 2,15 | 1,1 |
| POSTEST | 2,32 | 1,05 | 2,32 | 1,18 | 3,25 | 0,88 | 1,82 | 1,05 | 2,32 | 1,09 | 1,32 | 0,61 | 1,89 | 0,83 | 1,5 | 0,79 | 1,82 | 0,8 |

Las medias del postest muestran valores menores en comparación con las del pretest en casi todas las respuestas, excepto en la pregunta 5, donde el valor de la media se mantiene en estos dos momentos. La escala Likert que se utilizó tenía las opciones organizadas desde uno (muy de acuerdo) al cinco (muy en desacuerdo). Los valores menores pueden ser interpretados como favorables a la inclusión.

Se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk y se obtuvo una $p > ,05$ que equivale a una distribución no normal, por lo cual, el estadístico pertinente para la comparación era una t de student.

Nos planteamos como H_1 : los padres y profesores mostrarían cambios en su actitud hacia la discapacidad luego de un proceso de sensibilización. Los resultados se precisan en la Tabla 5

Tabla 5
Resultados análisis t de student entre pretest y posttest.

| | <i>Media</i> | <i>Desviación estándar</i> | <i>T</i> | <i>Gl.</i> | <i>Sig (bilateral)</i> |
|--------------------|--------------|----------------------------|----------|------------|------------------------|
| PREGUNTA 1 | ,214 | ,499 | 2,274 | 27 | ,031* |
| PREGUNTA 2 | ,071 | ,262 | 1,441 | 27 | ,161 |
| PREGUNTA 3 | ,143 | ,448 | 1,686 | 27 | ,103 |
| PREGUNTA 4 | ,321 | ,723 | 2,353 | 27 | ,026* |
| PREGUNTA 5 | ,000 | ,385 | ,000 | 27 | 1,000 |
| PREGUNTA 6 | ,393 | ,685 | 3,034 | 27 | ,005* |
| PREGUNTA 7 | ,357 | ,731 | 2,585 | 27 | ,015* |
| PREGUNTA 8 | ,393 | ,685 | 3,034 | 27 | ,005* |
| PREGUNTA 9 | ,500 | ,839 | 3,154 | 27 | ,004* |
| PREGUNTA 10 | ,857 | 1,044 | 4,344 | 27 | ,000* |
| PREGUNTA 11 | ,464 | ,922 | 2,664 | 27 | ,013* |
| PREGUNTA 12 | ,393 | ,685 | 3,034 | 27 | ,005* |
| PREGUNTA 13 | ,321 | ,723 | 2,353 | 27 | ,026* |
| PREGUNTA 14 | ,321 | ,612 | 2,780 | 27 | ,010* |
| PREGUNTA 15 | ,214 | ,568 | 1,996 | 27 | ,056 |
| PREGUNTA 16 | ,429 | ,742 | 3,057 | 27 | ,005* |
| PREGUNTA 17 | ,214 | ,499 | 2,274 | 27 | ,031* |
| PREGUNTA 18 | ,370 | ,688 | 2,798 | 26 | ,010* |

Observamos que en 14 de 18 preguntas existen $p = < ,05$ en las comparaciones t student pre y pos test. En las preguntas: dos (la inclusión ayuda a que los niños con discapacidad se sientan mejor y confíen en sí mismos), tres (la inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades), cinco (en la inclusión, los niños sin discapacidades, aprenden más acerca de las diferencias) y 15 (los niños con discapacidad deben recibir todas las oportunidades para funcionar en el salón de clases regular

siempre que sean posibles) no se presenta una $p = < ,05$. Podemos aceptar la H_1 en las 14 preguntas.

DISCUSIÓN

Nuestro estudio compara las opiniones sobre la discapacidad, previas a un proceso de sensibilización, de padres y profesores de niños sin discapacidad, con opiniones posteriores. Encontramos en la mayoría de preguntas cambios de opinión significativos a favor del proceso de inclusión.

En las preguntas que no hubieron diferencias significativas (P2: La inclusión ayuda a que los niños con discapacidad se sientan mejor y confíen en sí mismos: \bar{x} pretest=1,32 σ pretest=0,67; \bar{x} posttest=1,25 σ posttest= 0,585; P3: La inclusión proporciona a los niños con discapacidad la oportunidad de participar en una variedad de actividades: \bar{x} pretest=1,25 σ pretest= 0,64; \bar{x} posttest=1,1 σ posttest= 0,315; P5: En la inclusión los niños sin discapacidades aprenden más acerca de las diferencias: \bar{x} pretest=1,07 σ pretest= 0,26; \bar{x} posttest=1,07 σ posttest= 0,26; P15: Los niños con discapacidad deben tener todas las oportunidades para desempeñarse en el salón de clase regular siempre que sea posible \bar{x} pretest=1,54 σ pretest= 0,84; \bar{x} posttest=1,32 σ posttest= 0,61) se podría concluir que hay desde el pretest una apertura favorable hacia la inclusión de la discapacidad, pues la media de las respuestas muestran una tendencia hacia la opción 1 (muy de acuerdo), que ha sido interpretada como favorable a la inclusión.

Se debe tener en cuenta que la institución educativa en la que se realizó este estudio, desarrolla procesos de atención a las NEE desde hace 27 años, situación que puede haber influenciado en las posturas favorables en estas respuestas. Innes y Diamond (1999), encontraron que la variable “experiencia con personas discapacitadas en el aula de sus hijos” generaba actitudes más positivas hacia la discapacidad, en comparación de los padres que no tenían esta experiencia. Peck, Staub, Gallucci y Schwartz (2004), demostraron en su estudio, que los padres mejoraban su actitud hacia la inclusión educativa después de inscribir a su hijo en un aula inclusiva, incluso el 73% de los padres, afirmaban que volvería a inscribir a su hijo en una clase inclusiva.

Palmer, Fuller, Arora y Nelson (2001), precisaron que el apoyo de los padres de niños con NEE y sin NEE es un facilitador de la educación inclusiva. Por su parte Leyser y Kirk (2004), plantean que cuando ambos grupos de padres, de niños con o sin discapacidad, tienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva, maestros y personal de apoyo favorecen estos procesos. Estos mismos autores precisan que las variables que influyen en la actitud de los padres, deberían revisarse, pues pueden ser útiles en el desarrollo de intervenciones positivas. No obstante las preocupaciones respecto a la inclusión de discapacidades de los padres de los niños con NEE (aislamiento social, rechazo, intimidación y preparación de profesores) son distintas a la de los padres de los niños sin NEE (aprender comportamientos inapropiados) (Leyser y Kirk, 2004).

El cambio que se percibe en las 14 preguntas por parte de los padres y profesores en cuanto a las actitudes hacia la inclusión, pudo estar influenciado por el proceso de sensibilización y reflexión. Estudios sobre esta temática revelan que los padres tienen actitudes neutrales (Balboni y Pedrabissi, 2000), actitudes positivas pero poca implicación personal (Kalyva, Georgiadi y Tsakiris, 2007). Por otro lado la experiencia en inclusión mejora la disposición actitudinal hacia esta condición (Innes y Diamond, 1999; Peck, Staub, Gallucci y Schwartz, 2004).

Concluimos que los resultados generados pueden orientarnos en decisiones y acciones que involucren a los padres de familia de los niños con y sin discapacidad para favorecer los procesos inclusivos y promover comunidades abiertas a la diversidad.

Limitaciones del estudio:

Una de las limitaciones del estudio fue, no disponer de un grupo con una distribución más homogénea en cuanto al sexo, pues estudios previos han determinado que las mujeres tienen mejores actitudes hacia la inclusión (Domínguez Lara, 2013).

En los niveles iniciales, los procesos de inclusión suelen ser más sencillos, por las demandas propias de esta etapa escolar, por lo que los resultados de este estudio deben considerarse de acuerdo dinámica de este contexto.

Hubiera sido interesante realizar el estudio con padres de familia sin experiencia en procesos inclusivos o en escuelas públicas, para comparar el contraste generado por la sensibilización en estos escenarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2007). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. y otros (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Prelac1*. 4(3), 174-177.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Domínguez Lara, S. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de Lima. *Av.psicol*, 181-189.
- García, P. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona, España: PPU.
- Graells, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. *Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación*. 3(1), 47-62
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities Relationships Between Mothers'

- Comments and Children's Ideas About Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education*, 22(3), 295-305.
- Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la isla de Tenerife. *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (19), 211-220.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional children*, 67(4), 467-484.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- Silva, J. C., & Morgado, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207-214.
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. París, Francia: UNESCO.