



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIII

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-606-8636-1

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Publicación: Julio 2015

Una rúbrica para la evaluación por competencias en Educación Especial

²A. Lledó Carreres, ¹G. Lorenzo Lledó, ¹R. Roig Vila, ²C. González Maciá, ²G. Arráez Vera,
²M. Vicent Juan, ²A. Veas Iniesta, ²F.J. Fernández López

¹*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante*

²*Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante.*

RESUMEN

El trabajo que se presenta está enmarcado en la RED Investigación e innovación en evaluación por competencias en formación Educación Especial. Uno de los retos que debe de asumir la escuela del siglo XXI es la inclusión educativa de todo su alumnado. Es necesario desde la formación inicial del profesorado establecer competencias que hagan posible la asunción e implementación de dicho reto. Tomando como punto de partida el trabajo colaborativo y coordinado que supone llevar a cabo procesos de innovación en docencia universitaria, se ha planteado en esta investigación realizar un análisis sobre las distintas materias de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria en relación a las competencias en materia de Educación Especial que de éstas subyacen. Para ello, partiendo de una tabla de especificación de competencias se ha construido una rúbrica de indicadores para la evaluación de éstas. Los primeros resultados obtenidos muestran la necesidad de incorporar propuestas de innovación desde la perspectiva de la evaluación auténtica y competencial en materia de Educación Especial en la formación de los estudiantes de los Grados de Infantil, Primaria y Pedagogía Terapéutica.

Palabras clave: competencias, inclusión educativa, educación especial, rúbrica, evaluación auténtica.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Cuestión planteada

Uno de los retos que tiene la Educación del siglo XXI es dar respuesta a la diversidad del alumnado que la conforma. Desde el grupo de trabajo colaborativo enmarcado dentro de la RED Investigación e innovación en evaluación por competencias en formación Educación Especial, se ha planteado la necesidad de analizar el perfil competencial que se vislumbra desde la formación inicial del profesorado, concretamente en materias de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.

La cuestión planteada se enmarca alrededor de los cambios acaecidos en las universidades españolas desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos cambios no solo afectan a la nueva concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje del docente universitario sino que en gran parte, repercuten en el desarrollo de competencias docentes en los estudiantes universitarios y como indican Hernández Pina, Martínez, Fonseca, y Rubio, M. (2005); Hernández Pina, Martínez, Martínez y Monroy (2009), para hacerlas realidad y convertirse en acción se requiere una nueva formación en conocimientos, habilidades, competencias y valores ante la diversidad, a partir de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de competencias. Estos cambios de actuación implican un nuevo discurso educativo en un escenario educativo que está asumiendo poco a poco el modelo competencial y como ya se adelantó en el Informe Delors (1996) la escuela encierra un tesoro a partir del desarrollo de competencias para resolver los problemas a través de soluciones nuevas. Es prioritario acometer desde la formación inicial del profesorado, el diseño de contenidos e itinerarios curriculares que permitan la adquisición e implementación de competencias docentes en espacios de aprendizaje en contextos de diversidad.

El grupo colaborativo enmarcado en el Trabajo que se presenta asumimos la tarea, desde el contexto universitario y la formación inicial, de establecer un marco competencial en la planificación de los contenidos curriculares de las materias que impartimos para que a través de soluciones nuevas, se transformen los entornos educativos discapacitantes en inclusivos (Lledó, 2014). Conceptos como evaluación auténtica y competencial queremos introducirlos en nuestra práctica docente para ser desarrollados con nuestro alumnado y unidos al constructo de la Educación Inclusiva a la que no puede ser ajena la Universidad. Para ello, es necesario incorporar la variable

discapacidad en el diseño de los planes de estudio como un nuevo contenido a trabajar (CERMI, 2013).

Realizando una mirada a los orígenes de la visión de la discapacidad, encontramos concepciones explicativas que van desde la segregación y el rechazo hacia la institucionalización de la misma con el apoyo del paradigma del déficit y la categorización, hasta adentrarnos en procesos de cambio desde la integración escolar y el cuestionamiento de la misma con la nueva perspectiva de la diversidad: la Educación Inclusiva. Este recorrido que no ha estado exento de luces y sombras (Lledó, 2013), ha tenido como consecuencia la presencia de alumnado con discapacidad con discapacidad no solo en los centros educativos no universitarios como en la propia universidad aunque en la misma todavía queda mucho que hacer para avanzar en el Espacio Europeo de Educación Superior. Estamos en el momento de abordar innovaciones que den respuesta a una educación de calidad centrada en un desarrollo competencial que permita a nuestros estudiantes percibir y resolver las situaciones en su desarrollo profesional desde una perspectiva abierta, flexible y que valore y respete la diversidad desde el saber y el saber hacer.

1.2. Revisión de la literatura

Nuestro trabajo pretende articular por una parte, la incorporación desde el marco de la Educación Superior del modelo competencial y por otra, desde la actual perspectiva de la atención a la diversidad: la Educación Inclusiva, el desarrollo de competencias en los contenidos curriculares de las asignaturas de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria.

Es por ello, por lo que nos planteamos como reto, siguiendo en la línea del nuevo marco educativo universitario centrar nuestro punto de mira en lo que aprende el estudiante y la adquisición de competencias académicas y profesionales, en nuestro caso como futuros profesionales que desarrollaran su práctica docente en contextos de diversidad, como son los centros escolares.

Como apunta Hernández Pina et al (2005) en la competencia del saber se produce la asimilación y transmisión de un conocimiento estructurado, siendo caracterizado el aprendizaje por la adquisición de conocimientos a través de procedimientos que permitan la comprensión, mientras que el saber hacer, la enseñanza se caracteriza por una mayor interacción profesor/alumno, siendo éste más facilitador de la comprensión que transmisor, por ello el aprendizaje se caracterizará por la

adquisición de hechos y procedimientos para ser utilizados cuando se necesiten. Los conceptos de ser y estar se orientarán hacia el cambio que hará posible que el aprendizaje se convierta en una transformación personal y el desarrollo de competencias personales y profesionales.

Desde esta perspectiva asumimos este trabajo, para que el estudiante universitario de los Grados, reciba una formación que le dote de nuevas competencias que les permita utilizar nuevas metodologías docentes, espacios accesibles y uso de las nuevas tecnologías. Retomando los trabajos de Zabalza (2000, 2003, 79) indicamos las diez competencias docentes en el desarrollo profesional:

1. Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares.
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles.
4. Manejar didácticamente las Nuevas Tecnologías.
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
6. Relacionarse constructivamente con el alumnado.
7. Tutorizar al alumnado y, en su caso a los colegas.
8. Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Implicarse institucionalmente.

Desde este marco competencial consideramos fundamental en nuestro contexto de trabajo la inclusión de la citadas competencias, por ello se ha estructurado nuestro análisis alrededor de una competencia genérica del Título de Grado: *CG7: Reconocimiento de la diversidad y de la multiculturalidad. Valorar positivamente la diversidad de todo tipo, respetar otras visiones del mundo y gestionar con creatividad las interacciones multiculturales con el fin de enriquecerse mutuamente.* Y dos competencias específicas: la *CE3: Diseñar y regular entornos armónicos de aprendizaje en contextos de diversidad en la Educación Infantil que atiendan las necesidades educativas singulares de cada estudiante, las dificultades de aprendizaje, la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos* y la *CE5: Identificar y apoyar al alumnado con el que se trabaja porque no alcanza su potencial de aprendizaje o tiene dificultades de comportamiento, emocionales o sociales. También saber cómo solicitar asesoramiento a los diferentes servicios y especialistas para atender la diversidad de necesidades educativas especiales.*

Este trabajo tiene un marcado carácter de apoyo al desarrollo de un perfil profesional sustentado por el paradigma de la Educación Inclusiva. Una revisión de la literatura sobre experiencias en educación inclusiva (Arnaiz, 2003, 2008, 2011; Ainscow, 2001; Ainscow y Howes, 2008; Booth, Ainscow y Dyson, 2002; Lledó, 2007, 2008, 2009^a, 2009b, 2013; Lledó y Arnaiz, 2010 ; Lledó; Perandones; Sánchez , 2011; Lledó; Perandones; Blasco y Roig, 2013; Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009) han mostrado en gran cantidad de investigaciones el grado de incidencia de las propuestas inclusivas en el logro de la calidad y excelencia educativa, ya que fundamentan sus prácticas de enseñanza-aprendizaje en dar respuesta a la diversidad del alumnado, es decir, en adaptar las prácticas educativas a las particularidades o características concretas de cada alumno (Lledó, 2014). Si retomamos los principios de la Educación Inclusiva constatamos que gran parte de ellos, pueden ser trasladados al contexto universitario, como por ejemplo:

- *Una perspectiva constructivista del aprendizaje* que otorga un rol esencial al alumno, considerándolo como sujeto activo que construye su propio aprendizaje y da sentido a sus experiencias de aprendizaje.
- *Un currículum* que se define por ser *común y único para todos*, al mismo tiempo que diverso, en la manera que se pueda adaptar de forma flexible a las necesidades educativas del alumnado
- *Enseñanzas prácticas adaptadas*. Los modelos de aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje con el compañero (aprendizaje entre pares) y la enseñanza basada en la experiencia son tres formas de instrucción mediada. En ésta los propios alumnos sirven como agentes instructivos entre ellos. El aprendizaje cooperativo puede ser una estrategia muy válida para dar respuesta a la diversidad del alumnado existente en las aulas.
- *El uso de la tecnología en el aula*. Se aboga desde la inclusión por el uso normalizado de las nuevas tecnologías en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del aula. El uso de las tecnologías en el aula no solo sirve para aprender los alumnos con o sin discapacidades sino que para los primeros puede ser su medio de acceso al aprendizaje. La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo posibilita la eliminación de barreras en el aprendizaje para el alumnado con discapacidad.

- *Amistades y vínculos sociales.* El profesorado de las escuelas inclusivas deberá adquirir competencias relacionadas con el fomento en las aulas de relaciones de amistad, identificando intereses comunes entre el alumnado a través de su conocimiento, respeto y valoración de cada una de las posibilidades y actuaciones de todos.
- *La formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes.* Un nuevo rol entre el profesorado especialista y ordinario. Este nuevo rol debe acometer una actitud colaborativa en la planificación como en la actuación con el resto de sus compañeros y el propio alumnado.

Asimismo, juntamente con con una serie de autores (Ainscow, 2000; Faro y Vilageliu, 2000; Giné, 1998; Duran Gisbert, Giné Climent, 2001; Porter, 1997; Vlachou et al, 2009) consideran claves una serie de factores para la construcción de una educación inclusiva, entre os que destacamos:

- La necesidad de tener en cuenta y partir de la experiencia y los conocimientos propios.
- La necesidad de un convencimiento por parte de la comunidad escolar en avanzar hacia una concepción inclusionista de la educación ya que sin ello no se daría una implicación plena y efectiva en el proyecto de la escuela.
- La necesidad de establecer una estructura flexible de centro donde la colaboración entre el trabajo docente sea la manera de adaptarse a las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.
- La necesidad de entender la diversidad y heterogeneidad existente entre el alumnado como una oportunidad para responder con actuaciones educativas diversificadas a través del trabajo cooperativo entre el alumnado.
- La necesidad de considerar el trabajo colaborativo entre el profesorado como un instrumento metodológico eficaz para responder a las necesidades del alumnado.
- -La necesidad de programas de formación entre el profesorado que sirvan de reflexión e investigación de la propia práctica escolar.

En la misma línea, las propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA (2008) apunta a la existencia de un currículo inflexible, que pretende ajustarse a todos los estudiantes y que, por ello, no hace sino aumentar las barreras para aprender. Las personas con discapacidad van a encontrar que dicho currículo no tiene en cuentas sus necesidades educativas. Desde los principios de: 1) Proporcionar múltiples medios de representación, “¿el qué?”; 2) Proporcionar múltiples medios de expresión “¿el

cómo?"; 3) Proporcionar múltiples medios de compromiso, el "¿por qué?" el DUA plantea todo un reto a la diversidad que se puede trasladar en su totalidad a nuestro contexto universitario (Lledó, 2014).

Como se ha justificado en la revisión de la literatura, nuestro trabajo hace una apuesta por la inclusión de nuevas competencias profesionales en los contenidos curriculares de los Grados que hagan posible la asunción de la igualdad de oportunidades de todos y todas en los estudios superiores para seguir avanzando hacia una inclusión educativa como signo de excelencia docente.

1.3. Propósito

Tomando como referencia la justificación que apoya la investigación que se presenta, se ha planteado una primera fase del estudio para este curso 2014/2015. En ésta se ha realizado el estudio de las competencias en Educación Especial en las asignaturas de los Grados impartidas por el profesorado participante en la RED, correspondiente al Área de Didáctica y Organización Escolar. En una segunda fase del estudio para el próximo curso, se continuará el estudio con el resto de asignaturas que conforman los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Para esta primera fase se han planificado los siguientes objetivos:

- Desarrollar un marco competencial inclusivo en los contenidos curriculares en las asignaturas de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria.
- Analizar a través de una tabla de especificaciones los contenidos e indicadores de los mismos referidos al desarrollo de competencias profesionales referidas a la atención a la diversidad.
- Diseñar una Rúbrica como instrumento de evaluación de las competencias y contenidos referidos a la atención de la diversidad.
- Valorar la inclusión de nuevas competencias y contenidos para un desarrollo profesional en la atención a la diversidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Este estudio se ha implementado durante el curso académico 2014-2015, y han participado profesorado del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas y del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, y del área de Psicología Evolutiva y de la Educación

del mismo departamento. Se ha conformado una muestra de 3 profesores y 5 profesoras con una totalidad de 12 asignaturas. A continuación se indican las asignaturas que han sido objeto de dicho estudio (Tabla 1)

Tabla 1. Relación de asignaturas que han participado en la muestra de estudio

Grado	Asignaturas
Infantil	Organización aula del aula de Educación Infantil de 0-3/0-6 años. Dificultades de aprendizajes y Trastornos del desarrollo. Desarrollo Curricular y Aulas digitales en la Educación Infantil. Observación, evaluación e innovación educativa. Innovación en los Proyectos educativos de la educación Infantil. Prácticum II. TFG.
Primaria	Gestión e Innovación en contextos educativos. Desarrollo Curricular y Aulas digitales en la Educación Primaria. Atención a las necesidades educativas específicas. Discapacidad Intelectual, Trastornos del espectro autista y altas capacidades. Problemas y Trastornos de conducta. Discapacidades sensoriales y motrices. TFG.

2.2. Instrumentos

Se ha diseñado por una parte, una tabla de especificaciones (Tabla 2) a modo de plantilla que contendrían las competencias analizadas, los contenidos e indicadores a tener en cuenta para la recogida de información, y por otra una rúbrica como instrumento de recogida de información a partir del análisis de las diferentes asignaturas (Tabla 3)

Tabla 2. Tabla de especificaciones de los contenidos del estudio

Grado	Asignaturas	Competencias	Contenidos	Indicadores
Infantil	7	CE3 CE5	Contenidos de cada asignatura.	Se elaborarán
Primaria	7	CE3 CE5		

Tabla 3. Rúbrica para la recogida de información en función de la tabla de especificaciones

Competencias	Dimensiones	Indicadores	Grado de adecuación
--------------	-------------	-------------	---------------------

2.3. Procedimiento

El Equipo docente de la RED se ha distribuido el trabajo a realizar de manera colaborativa y coordinada. Se procedió en un primer momento a realizar un análisis de las competencias reflejas en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. A continuación se llevó a cabo el análisis de las asignaturas elegidas y ya indicadas, referidas a la temática de atención a la diversidad y que fueron impartidas por el profesorado participante.

3. RESULTADOS

A partir de los indicadores establecidos en la Rúbrica como instrumento de recogida de información, se presentan a continuación los resultados obtenidos partir del análisis de los contenidos de las asignaturas seleccionadas (véase Tablas 4 y 5):

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de indicadores de la competencia CE3 de la rúbrica de cada asignatura.

CE3:Diseñar y regular entornos armónicos de aprendizaje en contextos de diversidad en la Educación Infantil que atiendan las necesidades educativas singulares de cada estudiante, las dificultades de aprendizaje, la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos.	Dimensiones	Especificación muy reducida	Especificado sobre mínimos	Adecuada especificación	Excelente especificación
INDICADORES Grado Infantil / Primaria	Centro, Aula Metodología, Actividades Recursos				
1. Diseñar un PAD con medidas de actuación.		0%	25%	65 %	10%
2. Facilitar adaptaciones de acceso: materiales y recursos TIC.		0.5%	19.5%	60%	20%
3. Utilizar sistemas de comunicación alternativos /aumentativos		0.1%	79.9%	18%	2%
4. Realizar propuestas de adaptaciones metodológicas.		0%	15%	60%	25%
5. Diversificar las actividades del currículo ordinario a través de ACI/ACIS		0%	40%	40%	20%
6. Diseñar innovaciones en atención a la diversidad.		0%	50%	30%	20%
7. Flexibilizar la temporalización de objetivos, contenidos y actividades		0,3%	69.7%	20%	10%
8. Establecer criterios e instrumentos de evaluación en función de su competencia curricular del alumnado con n.e.e.		0%	65%	23%	12%
9. Diseñar un PAD digitalizado		5%	65%	22%	8%

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de indicadores de la competencia CE5 de la Rúbrica de cada asignatura.

CE5: Identificar y apoyar al alumnado con el que se trabaja porque no alcanza su potencial de aprendizaje o tiene dificultades de comportamiento, emocionales o sociales. También saber cómo solicitar asesoramiento a los diferentes servicios y especialistas para atender la diversidad de necesidades educativas especiales.	Dimensiones	Especificación muy reducida	Especificado sobre mínimos	Adecuada especificación	Excelente especificación
INDICADORES Grado Infantil / Primaria	Centro, Aula				
1.- Identificar y evaluar las necesidades específicas del alumnado.		0,4%	6.6%	43 %	50%
3. Elaborar materiales curriculares para la atención en el aula ordinaria y especial.		0%	46%	42%	12%
3.- Programar procesos de coordinación y apoyo entre los distintos profesionales.		0%	20%	65%	15%
4.- Desarrollar programas específicos y especializados.		0%	3%	27%	70%
4.- Planificar programas de formación y asesoramiento en la atención a la diversidad.		0,5%	45%	35%	15%
5.- Fomentar actitudes positivas hacia la inclusión y campañas de sensibilización.		0%	50%	35%	15%

Los resultados obtenidos del análisis tras la evaluación mediante la rúbrica elaborada en función de las competencias seleccionadas. Como se puede observar y partiendo de asignaturas que abordan contenidos relacionados con la discapacidad en su mayoría, se constatan en relación a las competencias seleccionadas

CE3: porcentajes por encima de la media en el grado de adecuada especificación de contenidos referidos a *diseñar un PAD con medidas de actuación* (65%) y en *facilitar adaptaciones de acceso: materiales y recursos TIC* (60%), como en realizar propuestas de adaptaciones metodológicas con el mismo porcentaje. Destacan valores reducidos en el grado referido a una excelente especificación como un dato significativo el 79,9% en la utilización de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación con un grado de especificación sobre mínimos. Los resultados también muestran valores muy bajos e inexistentes en relación al grado de especificación muy reducida.

- CE5: porcentajes por debajo del 43% en el grado de adecuación de los contenidos de las asignaturas, referidos a la competencia CE5, destacando porcentajes de adecuación excelente en aspectos sobre el *desarrollo programas específicos y especializados* (70%) y referido a *identificar y evaluar las necesidades específicas del alumnado* con el 50%. Asimismo, se muestran porcentajes medios respecto a una adecuada especificación de contenidos referidos a *programar procesos de coordinación y apoyo entre los distintos profesionales* (65%), Valores muy bajos e inexistentes en relación al grado de especificación muy reducida.

4. CONCLUSIONES

Nuestros resultados arrojan datos en esta primera fase del estudio, que nos hacen reflexionar sobre la existencia de asignaturas que están permitiendo desarrollar competencias profesionales desde la formación inicial para dar respuesta a la diversidad. Este trabajo nos ha permitido conocer y reflexionar sobre la necesidad de incorporar propuestas de innovación desde la perspectiva de la evaluación auténtica y competencial en materia de Educación Especial en la formación de los estudiantes de los Grados de Infantil, Primaria y Pedagogía Terapéutica. La Universidad como institución educativa de gran valor social e investigador no tiene que dejar pasar esta oportunidad de convertirse en ser pionera en desarrollar currículos que permitan el desarrollo de competencias profesionales que faciliten al futuro docente planificar entornos de aprendizaje accesibles y sin barreras en el aprendizaje de todo su alumnado.

Es por lo que queremos trasladar los trabajos ya realizados en contextos no universitarios a la formación inicial desde la educación superior ya que como apuntan Duran y Giné (2011) la formación del profesorado para diversidad es un nuevo rol docente que será útil para desarrollar una educación de calidad y una herramienta para el cambio de una nueva cultura profesional docente y como apunta Arnaiz (2003) orientada a la capacitación de un profesional que reflexiona sobre su práctica y que colabora activamente para mejorar su competencia desde una visión crítica y ética de su profesión.

Concluimos con la necesidad de continuar en la tarea iniciada para seguir avanzando en el análisis de materias que conforman el currículo de los futuros docentes de la escuela de la diversidad, con miras de incorporar una competencia profesional más inclusiva no sólo en el saber sino también en el saber hacer, ser y estas de los estudiantes universitarios de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria. La incorporación de contenidos en las asignaturas seleccionadas nos indican que se programan contenidos en las mismas para que los futuros docentes diseñen y regulen entornos armónicos de aprendizaje en contextos de diversidad de las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria, aunque queda todavía bastante por hacer en relación a: objetivos, evaluación, nuevas formas de comunicación en el aula, materiales específicos, flexibilización e innovación curricular y mayor sensibilización con relación a la discapacidad. Desde esta perspectiva abordamos la consecución de grados de excelencia en la programación de contenidos curriculares que doten de mayores competencias profesionales del saber hacer, ser y estar para un aprendizaje universal y sin barreras y avanzado hacia la inclusión educativa en todos los ámbitos.

5. REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2008). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista Perspectiva revista de los centros del profesorado andaluces*.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Booth, T.; Ainscow, M. y Dyson, A. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de una educación inclusiva*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Durán Gisbert, D.; Climent Giné (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva, Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol, 5, n°2*.
- Faro, B. Vilageliu, M. (2000). *Hacia una escuela afectiva para todos los alumnos*. CEIP Dr. Fortià Solà (Torelló, Barcelona). 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40-45.
- Hernández Pina, F; Martínez,P.; M.; Fonseca, R.; y Rubio, M. (2005). Aprendizaje y competencias y rendimiento en educación superior. Madrid: La Muralla.
- Hernández Pina, F; Martínez,P.; Martínez, M.; y Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *REOP. Vol.20., n°3,3*.
- Lledó, A. (2007): La Educación Inclusiva: una nueva visión de la diversidad. En R. Roig, J. E. Blasco, R. Gilar, S. Grau y A. Lledó (Eds.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.209-236). Alicante: Marfil.
- Lledó Carreres, A. (2008). *La discapacidad auditiva, un modelo de educación inclusiva*. Barcelona: Edebé.
- Lledó Carreres, A. (2009a). Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumno con discapacidad auditiva. En *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual*. Alicante: Marfil.
- Lledó Carreres, A. (2009b). Una mirada desde el presente al origen de la institucionalización de la educación especial. En R. Roig (coord.) *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alicante: Editorial Marfil.
- Lledó Carreres, A. (2008). *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva*. Barcelona: edebé.
- Lledó Carreres, A. (2009). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. 3(3) 1-16.

- Lledó Carreres, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una Educación Inclusiva*. Madrid: Editorial CCS.
- Lledó Carreres, A. y Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE*, 815, 96-109.
- Lledó, A.; Perandones, T. M.; Sánchez, F. J. (2010). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *Revista: INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*.3(1), 489-498.
- Lledó, A., Perandones, T. M., Sánchez, F. J. (2011). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *Revista: INFAD Revista de Psicología. International Journal*.Nº1 (3), 489-498.
- Lledó, A., Perandones, T.M., Blasco, J.E. y Roig,R. (2013). Indicadores y Propuestas de prácticas inclusivas en el contexto universitario. En Gázquez, J., Pérez, MªC., Molero, Mªdel Mar. Y Parra, R.*Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Almería: GEU
- Lledó, A. (2014). La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad. Una cuestión pendiente para seguir avanzando. En Herrera Torres, L. *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Porter, G.L. (1997). Critical elements for inclusive schools. En S.P. Pijl, C.J.W. Meijer y S. Hegarty (Eds.): *Inclusive education: a global agenda* (pp. 68-81). Londres: Routledge
- Zabalza, M.A. (2000). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Universal Design for Learning (UDL). (2008)
- Vlachou, A., Didaskalou, E. y Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de educación general. *Revista de Educación*, 349, 179-201.