

ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA REALIDAD: ANÁLISIS DEL III PLAN DE ACCIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LA COMUNIDAD DE MADRID Y PROPUESTAS

BETWEEN THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION AND REALITY: ANALYSIS THE III ACTION PLAN FOR PERSONS WITH DISABILITIES IN THE COMMUNITY OF MADRID AND PROPOSALS

Cecilia **Simón Rueda**
María Luz de los Milagros **Fernández-Blázquez**
Helena **Pérez-de la Merced**
Carmen **Márquez Vázquez**
Gerardo **Echeita Sarrionandia**
Amparo **Moreno Hernández**

Universidad Autónoma de Madrid, España¹.

RESUMEN

La presente investigación se incluye en un proyecto más amplio denominado "Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social" cuyo principal objetivo es analizar el éxito del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid y contribuir a la elaboración de un marco para un futuro Plan. La finalidad del estudio que aquí se presenta es conocer la opinión de profesionales de diferentes ámbitos educativos sobre este Plan, así como

¹ *Correspondencia:* Cecilia Simón Rueda. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Dpto. Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid. Correo-e: cecilia.simon@uam.es

analizar las acciones que, desde su punto de vista, son prioritarias para facilitar la transformación de los centros educativos para ser más inclusivos. Un referente fundamental del trabajo ha sido el Comentario nº 4 al artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (UN.CDP, 2016). Se ha contado con la participación de 103 profesionales de la Comunidad de Madrid, que han respondido a un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados muestran los aspectos positivos y negativos del Plan percibidos por los profesionales (difusión, coherencia y aportación a un sistema educativo más inclusivo). Las propuestas de acción formuladas más inmediatas se relacionan con aspectos vinculados a la normativa, la transformación de los centros y la sensibilización social.

Palabras clave: educación inclusiva, derecho a la educación, planes de acción, voces de profesionales, promoción de políticas.

ABSTRACT

This research is included in a larger project called "Madrid without barriers: disability and social inclusion" whose main objective is to analyze the III Plan of Action for Persons with Disabilities 2012-2015 in the Community of Madrid and contribute to the development of a future Plan. The objective of the study presented here is to collect the opinions of professionals from different educational areas regarding this III Plan, as well as to highlight the actions that, from their point of view, are priorities to facilitate the transformation of schools so as to be more inclusive. A fundamental reference for this work is General comment N^o. 4, Art. 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN.CDP, 2016). 103 professionals from the Community of Madrid have participated in this study, and they have answered a questionnaire with open and closed questions. The results show the positive and negative aspects of the Plan perceived by these professionals (e.g. related to their dissemination, coherence and contribution to a more inclusive education system) and the action proposals related to the regulations, the support given to the centres and social awareness.

Key words: inclusive education, right to education, action plan, voices of professionals, promotion policies.

Introducción

El estudio que presentamos en este trabajo se incluye en un amplio proyecto de investigación denominado "Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social"², cuyo principal objetivo es analizar el III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid y contribuir a la elaboración de un marco para un futuro Plan. En este proyecto participan seis universidades: Universidad Carlos III de Madrid (coordinadora), Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alcalá, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Politécnica de Madrid.

El III Plan de Acción tiene como meta final fomentar la integración social y laboral de las personas con discapacidad a través de 448 medidas y actuaciones concretas. El análisis del Plan

² Este proyecto ha sido financiado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo (ref.H2015-HUM/3330) y desarrollado con la participación de seis equipos: la Universidad Carlos III de Madrid (coordinador general Rafael de Asís), Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad de Alcalá, Universidad Pontificia Comillas de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

que se realiza desde el proyecto de investigación “Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social” se organiza en torno a cinco grandes áreas temáticas, entre ellas una centrada en educación. En el texto que presentamos a continuación se muestran los resultados de uno de los estudios llevados a cabo para el análisis de la misma (los datos de un segundo estudio se pueden consultar en Echeita, Simón, Márquez, Fernández, Pérez y Moreno, 2017).

El área de educación del III Plan se estructura en torno a dos grandes programas: (1) Acceso al sistema educativo y (2) Educación en la edad adulta. Los objetivos generales del primer programa son: ofrecer una adecuada respuesta al alumnado partiendo del principio de inclusión en el sistema educativo dentro de la modalidad más adecuada para cada uno de ellos, garantizando el desarrollo de todos, favoreciendo la equidad y contribuyendo a una mayor cohesión social, así como adoptar medidas para garantizar el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad en los distintos niveles del sistema educativo. Con relación al segundo programa (Educación en la edad adulta), se propone: favorecer el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza post-obligatoria. Para la consecución de los objetivos señalados se plantean objetivos específicos que, a su vez, se concretan en diferentes actuaciones³.

El marco de referencia adoptado para la valoración del III Plan es la consideración de la educación inclusiva como un derecho de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones. Un referente fundamental del análisis que se ha llevado a cabo ha sido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006). De forma más concreta su artículo 24, que se centra en la Educación y en el que se señala que los Estados Partes deberán asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. En este sentido, tal y como se expresa en el Comentario General nº 4 el sobre el significado del derecho a la educación inclusiva realizado por el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad (UN.CRPD, 2016, p.3) la educación inclusiva puede y debe ser entendida, entre otras cosas, como:

- a) Un derecho humano fundamental de todos los alumnos y alumnas.
- b) Un medio para hacer efectivos otros derechos humanos.
- c) Un principio que valora el bienestar de todo el alumnado, respeta su dignidad y autonomía inherentes y reconoce sus necesidades y capacidad de ser incluidas en la sociedad y contribuir a ella.
- d) Un proceso que necesita una implicación y un compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el disfrute del derecho a la educación, junto con cambios en las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas ordinarias, para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos y alumnas.

Este planteamiento es coherente con lo propuesto por otros autores y organismos (por ejemplo, Ainscow, Booth y Dyson, 2006; IBE-UNESCO, 2016; UNESCO, 2005). Pues, aunque el término educación inclusiva alude a un constructo multidimensional y no disponemos de una definición unívoca para conceptualizarlo, sí encontramos elementos comunes en diferentes formulaciones (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013) así como el planteamiento de la misma desde la perspectiva de los derechos. Como tal, requiere del desarrollo de condiciones que hagan posible su disfrute, de lo contrario, lo que se hace *de facto* es negar ese derecho y generar

³ Para conocer más, puede consultarse III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007242.pdf>

situaciones de discriminación directa o indirecta. Como ha mencionado con claridad María Emilia Casas (2007, p. 43), ahora expresidenta del Tribunal Constitucional, “no puede olvidarse que la imposibilidad del ejercicio de los derechos, no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad”.

Sin embargo, la respuesta a este derecho no es responsabilidad únicamente de la escuela, sino de todo el sistema social (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013), desde las administraciones públicas hasta la sociedad en su conjunto. En este sentido, es fundamental que exista una coherencia entre las decisiones y regulaciones de las administraciones con los principios y valores de una educación inclusiva. Si bien es un derecho de todos los estudiantes, en este trabajo nos centraremos en el alumnado con (dis)capacidad. Precisamente, en este marco se desarrolla el estudio que aquí se presenta, cuyo objetivo general se dirige a contribuir a la valoración del Área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid, a través de las voces de profesionales que trabajan en el ámbito educativo y en el tercer sector vinculados a la atención a personas con discapacidad. También se pretende mostrar las actuaciones que, desde el punto de vista de estos, son prioritarias para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva de este alumnado. De forma específica perseguimos: identificar el nivel de conocimiento del III Plan entre los profesionales participantes, conocer su percepción respecto a la coherencia interna del mismo y explorar en qué medida consideran que ha contribuido a la construcción de un sistema educativo más inclusivo. Asimismo, nos preguntamos si existen diferencias en estas valoraciones en función del tipo de profesional que responde, de sus años de experiencia y del tipo de centro al que pertenece.

Método

Para la consecución del objetivo propuesto se ha diseñado un estudio descriptivo de tipo transversal mediante encuesta (León y Montero, 2015).

Participantes

Se ha contado con la participación de 103 profesionales de la Comunidad de Madrid, de los que un 27,6% desempeñan su labor educativa en Institutos de Educación Secundaria, un 27,6% son profesionales de centros de educación infantil/primaria y secundaria obligatoria concertados, un 12,2% son miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (generales y específicos), un 14,2% es personal de los Centros de Educación Especial, un 8,2% pertenecen a asociaciones de atención a personas con discapacidad con ámbito de actuación autonómica y un 10,2% son profesionales de otros centros.

Respecto al **perfil profesional**, la mayor parte de profesionales que han remitido su valoración acerca del III Plan han sido orientadores/as (38,8%), seguido de los directores/as (34,7%) y, en menor proporción, otros/as profesionales de los ámbitos educativo y social (23,5%) y, por último, Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) (3%).

En relación con **la experiencia** de las personas participantes, algo más de la tercera parte (34%) cuenta con una experiencia profesional superior a 20 años. El 13,4% dispone entre 16 y 20 años de experiencia, el 21,6% entre 11 y 15 años, el 18,6% entre 6 y 10 años. El 12,4% tiene una experiencia inferior a 5 años.

En relación con la **distribución territorial**, se ha contado con profesionales de todas las áreas en las que administrativamente está organizada la Comunidad de Madrid en relación con la

educación escolar. No obstante, contamos con una mayor presencia de la zona Centro (47,4%), seguida de las zonas Este (18,9%) y Sur (15,8%) y una menor participación de las zonas Norte (10,5%) y Oeste (7,4%).

Instrumentos

Para la recogida de la información se ha utilizado un cuestionario diseñado *ad hoc* para este estudio denominado "Valoración del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015 de la Comunidad de Madrid". Su calidad técnica reside en la funcionalidad del instrumento para ofrecer respuestas al problema específico abordado en este trabajo. Además, se trata de un instrumento fácilmente accesible a los profesionales, de sencilla y rápida cumplimentación.

El cuestionario consta de dos partes. Una primera con preguntas cerradas, permite recoger algunos datos generales de la persona como el perfil profesional, los años de experiencia, la ubicación y el tipo del centro de trabajo. La segunda parte está dedicada a la valoración del III Plan de Acción y cuenta con preguntas cerradas y abiertas. Las dos preguntas cerradas persiguen saber si conocía el Plan ("*¿Conocía Ud. el "III Plan de Acción para Personas con Discapacidad 2012-2015"?*") y su opinión sobre su valor y utilidad en el desarrollo de una educación más inclusiva ("*El "III Plan de Acción para las personas con discapacidad 2012-2015" ha sido muy importante y útil en el desarrollo de una educación inclusiva para el conjunto de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo madrileño*"). Ambas cuentan con una escala de respuesta tipo Likert, para la primera cuestión con tres opciones (nada, algo y mucho) y, para la segunda, cuatro (nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante y muy de acuerdo). Las tres preguntas abiertas se vinculan con la valoración de la calidad del Plan propuesto en términos de coherencia entre objetivos generales y específicos, así como con las actuaciones planteadas en el mismo, el impacto del III Plan en el desarrollo de una educación más inclusiva para el conjunto de estudiantes con discapacidad de la Comunidad de Madrid y la propuesta de nuevos objetivos y actuaciones. Antes de responder al cuestionario se pidió a los y las participantes que revisaran la parte correspondiente al Área de Educación (pp. 169-174) del III Plan.

Procedimiento

El cuestionario se remitió, con una carta previa de presentación para ser cumplimentado en formato *on line* a equipos de orientación de 271 centros de Educación Secundaria Obligatoria públicos y concertados, a todos los EOEPS generales y específicos, a 81 asociaciones relacionadas con la atención a personas con discapacidad y a 47 centros de educación especial. Siguiendo las recomendaciones del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, antes de comenzar a cumplimentar el cuestionario se informó de los objetivos del mismo, así como del tratamiento de los datos, solicitando un consentimiento informado para participar en el estudio.

Análisis de datos

El análisis de las preguntas cerradas fue de carácter descriptivo con datos de frecuencias y porcentajes. Dicho lo anterior, con el objetivo de conocer si existen diferencias significativas en el conocimiento del III Plan y en su valoración de la contribución al desarrollo de una educación inclusiva en función de diferentes variables como el tipo de profesional que responde y sus años

de experiencia o el tipo de centro, se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA). Previamente se comprobaron los supuestos que justifican dicho análisis (normalidad en la distribución muestral, muestras independientes y homocedasticidad) a través del programa de análisis estadístico SPSS 17.0.

Para el análisis cualitativo de los datos procedentes de las preguntas abiertas se ha utilizado el programa informático Atlas ti 8. Se ha realizado un análisis temático (Braun y Clarke, 2006; LeCompte, 2000) en el que una respuesta de un participante podía hacer referencia a varios aspectos; se ha realizado un análisis temático *transversal* a los datos, con independencia del profesional que generase las respuestas, con la intención focalizar la atención en los contenidos expuestos entre todos los participantes. Todos los temas presentes en los resultados son *emergentes*, esto es, han surgido a partir de las respuestas emitidas sin estar predefinidos *a priori*. Por tanto, podemos concretar el análisis realizado como *temático de tipo inductivo*. Este análisis ha implicado un proceso recursivo de codificación y re-codificación (Miles, Huberman y Saldaña, 2014). En primer lugar, hemos segmentado cada una de las respuestas a las preguntas abiertas siguiendo un criterio temático (primer ciclo de codificación). Posteriormente hemos reagrupado este conjunto de contenidos fusionando aquellos similares (segundo ciclo de codificación). Este proceso se ha seguido con todos los datos.

Con el propósito de ofrecer garantías al análisis cualitativo seguimos un proceso de triangulación entre investigadores. Así, los análisis de cada pregunta han sido realizados de forma independiente por dos miembros del equipo de investigación, llegando posteriormente a un consenso.

Resultados

A continuación se mostrarán los resultados organizados en torno a los objetivos de estudio. En primer lugar, los referidos a la valoración general del Plan, en concreto, el nivel de conocimiento del mismo por parte de los y las profesionales, su coherencia interna, así como la percepción de contribución al avance de una educación inclusiva en los centros. Posteriormente se mostrarán las actuaciones que consideran fundamentales para avanzar en esta dirección. Todas las respuestas han sido tomadas en consideración en los análisis en igualdad de condiciones, incluidas las de aquellos profesionales que identificaban no conocer el Plan, ya que las preguntas que conformaban el cuestionario no requerían de experiencia previa con el III Plan o con su puesta en marcha. Además, han contado con acceso para consultar el Plan en el momento de contestar al instrumento.

1. Valoración del Plan

a) Nivel de conocimiento previo del Plan

Respecto al nivel de conocimiento previo del Plan por parte de los profesionales que han participado, tan solo el 8,1 % afirmó conocer en profundidad el documento y las actuaciones incluidas en él. Casi la mitad (48%) reconocieron conocer solo algunas de las actuaciones recogidas en este marco de actuación y un porcentaje algo inferior (43,9%) admitió no tener ningún conocimiento previo del mismo.

Por otro lado, aproximadamente la mitad de los directores y directoras de los centros, así como de los orientadores y orientadoras señalan que es un Plan que conocen algo o nada (ver Tabla 1).

TABLA 1. Nivel de conocimiento del Plan en función del tipo de profesional y del tipo de centro (%)

		<i>Nivel de conocimiento del Plan</i>		
		<i>Nada</i>	<i>Algo</i>	<i>Mucho</i>
Tipo de profesional	Director/a	37,1	54,3	8,6
	Orientador/a	50	44,7	5,3
	Otro	52,2	34,8	13
	PTSC	0	100	0
Tipo de centro	Asociación	25	37,5	37,5
	Centro de Educación Especial	35,7	64,3	0
	Centro de EI/ EP/ESO concertado	59,3	37	3,7
	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)	33,3	66,7	0
	Instituto de Educación Secundaria (IES)	48,1	48,1	3,7
	Otro	36,4	36,4	27,3

Fuente: elaboración propia

Asimismo, hay que destacar que el mayor grado de conocimiento del Plan es el expresado por las asociaciones vinculadas a las personas con (dis)capacidad (ver Tabla 1).

b) Valoración de la calidad del plan en términos de coherencia

Por otro lado, se pidió a los profesionales que valorasen la calidad del plan en términos de la **coherencia interna del mismo**, en relación con los objetivos y actuaciones en él propuestas. El 50% de los participantes que respondió a esta pregunta consideró que el Plan tiene esta cualidad.

“...en el ámbito educativo, en términos generales, hay coherencia entre objetivos y actuaciones.” (Orientador/a IES).

Sin embargo, el 21,05% opinó que no cumple los requisitos necesarios para poder hablar de coherencia interna, el 18,42% sostuvo una opinión que podría entenderse como mixta, es decir, manifestaron a la vez argumentos a favor y argumentos contrarios, sin posicionarse de forma explícita, y el 10,52% señaló que no puede manifestar ninguna opinión relacionada con la coherencia interna del III Plan.

Otros profesionales refirieron la coherencia interna destacando algún aspecto del Plan que valoran positivamente. Este es el caso de esta persona que resaltó aspectos vinculadas con el acceso al sistema educativo.

“El planteamiento que se hace en dicho programa sobre el acceso al sistema educativo es valorado positivamente”. (Director/a EOEP)

Otras respuestas se centraron en las consecuencias o repercusión que pueden derivarse de la existencia del III Plan como, por ejemplo, que sea esperanzador, ambicioso o que cubra ciertas necesidades.

“[Un Plan] muy acorde con las necesidades de la sociedad”. (Orientador/a IES)

Cuando se aludieron a asuntos referidos a la falta de coherencia del III Plan, los temas que aparecieron en las respuestas de los participantes se relacionaron con su falta de exhaustividad en algún sentido. Este profesional hizo mención a aspectos ligados a las actuaciones.

“... faltarían actuaciones concretas o especificar más como se llevarán a cabo.” (Orientador/a IES).

Otros lo hacen sobre las áreas de influencia del Plan.

“... no desarrolla suficientemente aspectos básicos como la formación del profesorado, la coordinación entre etapas, la coordinación entre los distintos ámbitos (educativo, sanitario, laboral...)”. (Orientador/a IES)

También los temas señalados aluden a carencias en alguna fase del desarrollo del III Plan, como la falta de difusión.

“La difusión de estas actuaciones es escasa sobre todo en la difusión a los profesionales que trabajamos ‘a pie de obra’”. (Orientador/a IES)

O a fases posteriores del desarrollo del Plan, como los momentos relacionados con su implementación o evaluación.

“Ha tenido escasa incidencia en la dinámica educativa; hasta donde yo conozco, no se han ido marcando ni evaluando objetivos para cada curso escolar”. (Orientador/a IES)

Aquellos que no señalaron argumentos a favor o en contra sobre la calidad del Plan y han respondido a esta pregunta, manifiestan como principal motivo la falta de información para poder reflexionar sobre la coherencia del mismo.

c) Contribución del Plan a la creación de un sistema educativo más inclusivo

Respecto a la cuestión planteada sobre si están de acuerdo con que las medidas recogidas en este III Plan están **contribuyendo a la creación de un sistema educativo más inclusivo** en la Comunidad de Madrid, el 45,7% estuvo muy de acuerdo (5,3%) y bastante de acuerdo (40,4%) con que la ejecución y desarrollo de este III Plan de Acción facilitaría el avance hacia una educación más inclusiva. Un porcentaje algo superior (un 54,9%) se cuestionó esta contribución y consideró que el III Plan contribuye poco a la consecución de una educación más inclusiva (36,2%) o no contribuye en nada (18,7%) a esta finalidad.

Cabe destacar las valoraciones negativas (nada y poco de acuerdo) realizadas por los orientadores y orientadoras, así como por parte de los PTSC (ver Tabla 2).

TABLA 2. Acuerdo respecto a si el "III Plan de Acción ha sido muy importante y útil en el desarrollo de una educación inclusiva para el conjunto de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo madrileño" en función del tipo de profesional y del tipo de centro o ámbito de trabajo (%)

		<i>Grado de acuerdo contribución del III Plan de Acción a la educación inclusiva</i>				
		<i>Nada de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>Bastante de acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>NC</i>
Tipo de profesional	Director/a	20	28,6	37,1	5,7	8,6
	Orientador/a	15,8	39,5	36,8	2,6	5,3
	Otro	17,4	30,4	43,5	8,7	0
	PTSC	0	66,7	33,3	0	0
Tipo de centro/ ámbito de trabajo	Asociación	50	12,5	37,5	0	0
	Centro de Educación Especial	28,6	50	21,4	0	0
	Centro de EI/ EP/ESO concertado	3,7	33,3	44,4	11,1	7,4
	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)	16,7	41,7	33,3	0	8,3
	Instituto de Educación Secundaria (IES)	18,5	33,3	37	3,7	7,4
	Otro	9,1	27,3	54,5	9,1	0
	NC	0	0	0	0	100

Fuente: elaboración propia

Si atendemos al tipo de centro o ámbito de trabajo (ver Tabla 2), los más críticos (nada y poco de acuerdo) con la contribución de este Plan a la promoción de una educación inclusiva para los y las estudiantes con (dis)capacidad en la Comunidad de Madrid han sido, en primer lugar, los centros de Educación Especial, en segundo lugar, las asociaciones relacionadas con personas con (dis)capacidad, posteriormente los EOEP generales y específicos y los IES.

Como se observa en la Tabla 3, el ANOVA realizado muestra que no existen diferencias significativas en las respuestas en función tipo de profesional o los años de experiencia en relación con el grado de conocimiento del III Plan o con el grado de acuerdo sobre su contribución al desarrollo de una educación inclusiva. Sin embargo, sí existen diferencias significativas dependiendo del tipo de centro o ámbito de trabajo de la persona que responde en lo referente al grado de acuerdo respecto a la contribución del Plan al desarrollo de una educación inclusiva. Los profesionales de los centros de Educación Especial y de las asociaciones presentan, de media, un grado de acuerdo menor que el resto (Tabla 4).

TABLA 3. Relación de las opiniones de los profesionales con el tipo de profesional, sus años de experiencia y el centro en el que trabaja.

	<i>Tipo de profesional</i>		<i>Años de experiencia</i>		<i>Tipo de centro</i>	
	<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>F</i>	<i>Sig</i>
Grado de conocimiento del III Plan	0,744	0,528	1,851	0,126	2,078	0,075
Grado de acuerdo contribución III Plan a una educación inclusiva	0,168	0,918	0,856	0,494	2,591	0,031*

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. Grado de acuerdo contribución III Plan al desarrollo de una educación inclusiva según el tipo de centro/ámbito de trabajo

<i>Tipo de centro</i>	<i>Promedio</i>
Centro de EI/ EP/ESO concertado	2,68
Otro	2,64
Total	2,33
Instituto de Educación Secundaria (IES)	2,28
Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)	2,18
Centro de Educación Especial	1,93
Asociación	1,87

Fuente: elaboración propia

Los y las participantes que consideraron que el III Plan permite caminar hacia una educación más inclusiva en la Comunidad de Madrid aludieron al tema de los **avances** que, gracias al Plan, suceden en diferentes direcciones. Las citas que recogemos a continuación resaltan estos aspectos vinculados al ámbito conceptual y legislativo.

“En los últimos años se están cambiando conceptos de gran relevancia para el proceso de normalización social. Uno de los grandes avances ha sido ampliar el concepto de integración con el de inclusión”. (Profesional, asociación)

“Ha supuesto un cambio en la integración de este colectivo a nivel legislativo”. (Director/a EOEP)

Los temas presentes en las respuestas vinculadas a la no contribución del III Plan a una educación más inclusiva son muy diversos. En algunos casos se señaló que no se avanza por escasez de recursos, tanto personales, como materiales, y por la falta de formación de los y las profesionales. En otros casos manifestaron que se han vivido retrocesos respecto a la implementación de un sistema educativo más inclusivo.

“El recorte en los recursos personales hace inviable el Plan, muy bonito, pero nada real. De hecho, está habiendo un gran aumento de niños que se escolarizan en centros de educación especial porque no están siendo atendidos adecuadamente en la ordinaria”. (Orientador/a, centro de educación especial).

También se aludió en las respuestas al tema de la falta de impacto del III Plan en el transcurso de la vida en las instituciones. Otro de los temas que señalaron es el de la falta de exhaustividad del III Plan en cuanto a los destinatarios: se manifestó la ausencia o poca presencia de determinada población como el alumnado con graves problemas de conducta, o las personas con (dis)capacidad con necesidades de apoyo de tipo extenso o generalizado.

En algunos casos se señaló la necesidad de implicar a todo el profesorado, incidiendo en un cambio de actitudes hacia la inclusión.

“Los recursos son escasos y sigue siendo necesario conseguir la implicación de todo el profesorado, no solo con formación, sino con cambios reales de actitud [...]”. (Orientador/a, otro).

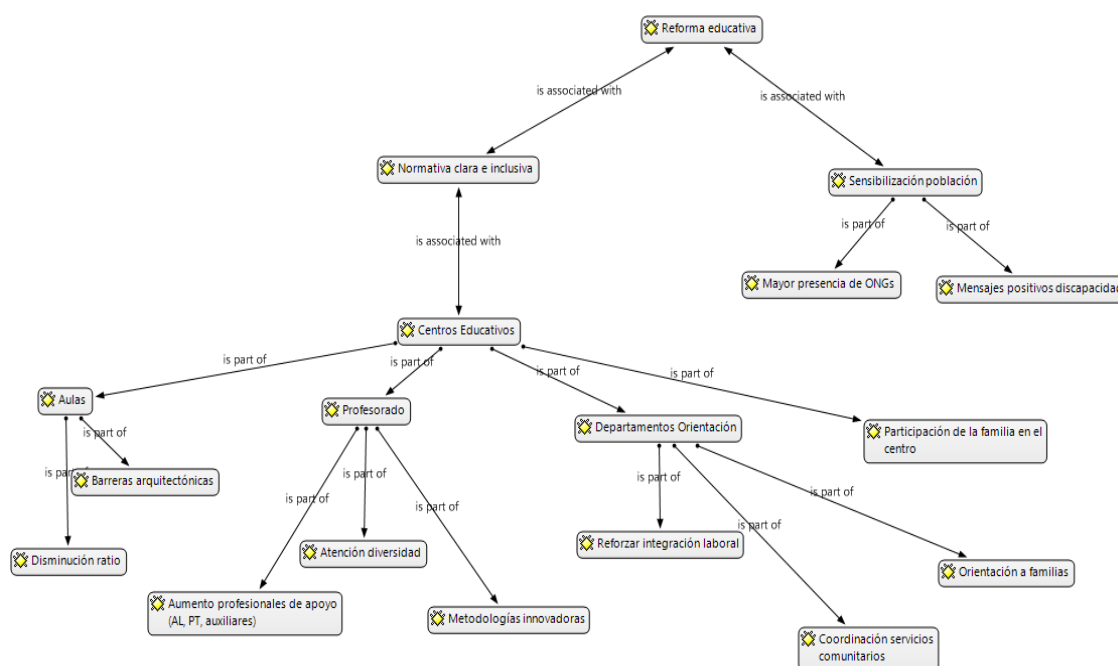
Las personas que señalaron en la pregunta abierta que no pueden valorar la importancia del III Plan en el avance hacia una educación más inclusiva aludieron al tema del desconocimiento del mismo, tal y como queda recogido en la siguiente respuesta:

“No puedo valorar su importancia y repercusión ya que hasta ahora solo conocía alguna de las actuaciones de forma aislada. No sabía que formaban parte de este Plan.” (Orientador/a IES)

2. Actuaciones prioritarias para hacer realidad el derecho a una educación inclusiva

En la Figura 1 se muestra la red conceptual que se ha generado a partir de la codificación de las respuestas de los profesionales a la pregunta abierta, incluida en el cuestionario sobre qué actuaciones consideran prioritarias para hacer realidad el derecho a una educación inclusiva en los centros. La Figura muestra las relaciones entre códigos y categorías de análisis emergentes. Para facilitar la comprensión y el análisis, los resultados se organizarán en torno a tres elementos clave: normativa, centros educativos y sensibilización a la población en general.

FIGURA 1. Red de códigos en relación con las actuaciones prioritarias para avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva



Fuente: elaboración propia

En relación con la **normativa**, los profesionales consideran fundamental el desarrollo de un marco legislativo en materia de educación que esta sea coherente con los principios de la educación inclusiva.

“Se necesita un decreto de educación inclusiva real”. (Otro profesional Asociación)

Este aspecto es central y está estrechamente relacionado con los cambios que es necesario introducir en los centros.

“Elaborar una normativa clara e inclusiva que se aplique con sentido común para favorecer los avances de estos alumnos, unos criterios de evaluación, promoción y titulación que tengan en cuenta la realidad de muchos de los alumnos con NEE y el efecto destructor que puede tener decirle constantemente a alguien que no llega al nivel esperado porque no ha conseguido determinados contenidos”. (Orientador/a IES)

En relación con los **centros escolares**, las necesidades prioritarias de actuación se han circunscrito a tres ámbitos. Por un lado, se hace hincapié en la dotación de recursos. En este sentido se hace mención a la accesibilidad física de los espacios, a la necesidad de profesionales de apoyo o la disminución de la ratio.

“Dotar a los centros de profesores y de material para poder trabajar con estos alumnos y que logren los objetivos educativos: el desarrollo máximo de sus capacidades y su personalidad”. (Orientador/a IES)

“Clases con Grupos más reducidos; profesorado con formación suficiente en discapacidades; más orientadores y profesores de servicios a la comunidad; más técnicos de integración social y técnicos de auxiliares educativos”. (Orientador/a IES)

Pero también desde una perspectiva en la que los apoyos deber dirigirse a todo el estudiantado en el marco del aula.

“Mayores recursos humanos para todo tipo de alumnos (dentro de las aulas)”. (Director/a EOEP)

“Auxiliares en las aulas ordinarias donde haya alumnado susceptible de recibir esta ayuda, como TEA por ejemplo (además del PT)”. (Director/a IES)

En este sentido, también se reconoce como prioritario mejorar la formación del profesorado.

“Formación del profesorado en metodologías que permitan trabajar a la vez distintas competencias, objetivos y contenidos en el aula”. (Orientador/a IES)

Pero se plantea esta formación desde la comprensión de que es responsabilidad del profesor/a o del tutor/a la preocupación por todo el alumnado sin exclusiones.

“Mejora radical en la formación del profesorado para la atención a los alumnos con discapacidad (para que no recaiga toda la responsabilidad únicamente en los especialistas de PT y AL o fisioterapeutas)”. (Orientador/a IES)

Todo ello con la finalidad de proporcionar una respuesta educativa de calidad a la diversidad del alumnado.

“Garantizar el acceso y permanencia, procurando que esta última sea de calidad, es decir, dotar a los centros de profesores y de material para poder trabajar con estos alumnos y que logren los objetivos educativos: el desarrollo máximo de sus capacidades y su personalidad”. (Orientador/a IES)

Pero sin olvidar que se trata de un derecho que afecta a todas las etapas educativas y contextos, tanto de educación formal como no formal.

“Potenciar colaboraciones/convenios de colaboración; potenciar la creación/aumento de plazas en Centros de Día/Centros de Rehabilitación como medida para continuar la educación en la edad adulta; potenciar las ayudas”. (Orientador/a IES)

Por otro lado, en lo que respecta a los centros se señala la importancia de llevar a cabo actuaciones dirigidas a los departamentos de orientación. De forma específica se destaca la necesidad de promover el trabajo con familias y de cuidar y trabajar adecuadamente, cuando sea el caso, la transición a la vida laboral y revisar los procesos de transición educativa (especialmente en la enseñanza post obligatoria) y la coordinación con otras entidades y profesionales.

“Trabajar más coordinadamente con los servicios post-educacionales: Centros de Día, Centros Ocupacionales y mejorar en el acompañamiento los últimos años en la escuela”. (PTSC de centro de Educación Especial)

“Orientar a familias y profesionales de los institutos sobre ayudas para el paso de la educación obligatoria a la Universidad, donde estos alumnos pueden estar perdidos y las familias no saben dónde acudir para informarse de los recursos que existen para mejorar la autonomía de sus hijos en esta etapa post-obligatoria”. (Orientador/a IES)

En tercer lugar, en lo que respecta a acciones dirigidas a la transformación de los centros se señala la necesidad de promover la participación de las familias en este proceso.

“Mayor participación de las familias en los centros”. (Orientador/a IES)

Por último, los y las profesionales consideran prioritario dar a conocer el significado y sentido de la educación inclusiva como derecho tanto dentro como fuera de los centros educativos.

“Campañas de sensibilización y formación para toda la comunidad educativa y agentes sociales de barrio, de forma que llegue a todos los niveles de la sociedad”. (Orientador EI/EP/ESO concertado)

En este sentido se insiste en la importancia de trabajar “más allá de la escuela”, en la medida que este proceso debe entenderse como una responsabilidad de toda la sociedad.

“Acciones en el campo de ocio y tiempo libre, accesibilidad a la participación cotidiana, socialización, participación de espacios comunes de ocio y tiempo libre...” (Director Centro Educación Especial)

Conclusiones

En este texto hemos recogido las voces de las y los profesionales que trabajan en el ámbito educativo y en el tercer sector vinculadas con la atención a personas con (dis)capacidad en relación con el III Plan de Acción de las Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid, así como las propuestas que, desde su punto de vista, son prioritarias para articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado con (dis)capacidad. En este caso, la finalidad última ha sido conocer sus principales demandas para responder al derecho que tiene este alumnado a una educación inclusiva.

En primer lugar, con respecto a la opinión sobre la contribución de este Plan a la consecución de una educación inclusiva, más de la mitad de las personas que han participado han valorado

que el desarrollo de este Plan hacia lo que se ha definido, internacionalmente, por educación inclusiva es limitado. Esta perspectiva se acentúa en el caso de las personas que trabajan en los centros de Educación Especial y en las asociaciones. Las que opinan que el Plan no contribuye al logro de una educación más inclusiva consideran aspectos que se relacionan con la falta de recursos (personales y materiales), la falta de impacto del Plan en el día a día en los centros educativos, así como la falta de coherencia y exhaustividad del mismo. Muchos de los y las profesionales que han participado, han manifestado expresamente su incapacidad para valorar el Plan en relación con una educación más inclusiva, por desconocimiento de la existencia de este marco de actuación. De hecho, los datos recogidos muestran que la mayoría de los profesionales que han respondido al cuestionario apenas conocían el Plan.

Las mejoras que proponen se refieren, por un lado, al diseño de Planes de acción como el valorado, así como a la promoción de actuaciones que se consideran prioritarias para la transformación de los centros educativos con la finalidad de ser más inclusivos.

Respecto al primer grupo de recomendaciones se hace hincapié, por un lado, en la necesidad de mejorar la difusión del este tipo de planes. Es preciso revisar y mejorar las vías de comunicación con los centros educativos para asegurar que la información sobre estas actuaciones, entre otras, sea conocida por aquellos profesionales que intervienen a diario con el alumnado.

Por otro lado, se insiste en la necesidad de asegurar una coherencia interna del Plan en cuanto a objetivos y actuaciones, siendo imprescindible incluir indicadores de cambio para valorar las acciones propuestas. Pero la coherencia también se debe plantear en relación con el contenido de estos objetivos y actuaciones. Sin duda, para que un plan de este tipo contribuya a la mejora de una educación inclusiva debe ser coherente con los principios de esta (Ainscow, et al., 2006; UN.CRPD, 2016; UNESCO, 2016, 2017). Precisamente, la falta de una visión de su significado y sentido o una comprensión errónea de la misma (como muestran Ainscow, et al., 2006 o Florian, 2005) por parte de los agentes implicados en su impulso, promoción o implementación, se constituyen en una de las grandes barreras que han dificultado su avance.

Por otro lado, los resultados obtenidos nos permiten delimitar algunas propuestas de actuación que, desde el punto de vista de los profesionales consultados, son prioritarias. Estas recomendaciones no deben ser vistas como una "innovación más" o como prácticas aisladas. Por el contrario, todas ellas, en su conjunto, deben ir encaminadas a la transformación de los sistemas educativos y los entornos específicos de aprendizaje y educación, como insiste la UNESCO (2005) o el IBE-UNESCO (2016). De la misma forma, su concreción debe realizarse, como se ha insistido anteriormente, de forma coherente con lo que entendemos por educación inclusiva.

Las propuestas realizadas por los profesionales que han participado en este estudio se han centrado en: la normativa, la transformación de los centros desde la potenciación de estructuras de colaboración dentro del centro y entre este y su entorno, mejorar las condiciones en cuanto a determinados recursos materiales y profesionales, el desarrollo profesional del profesorado, el apoyo a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la sensibilización social hacia el derecho a una educación inclusiva de todo el alumnado. Estas vías se encuentran en la línea algunas recomendaciones realizadas por otros autores como Porter y AuCoin (2012) para el desarrollo de planes de acción en escuelas, con la finalidad de facilitar y asegurar su transformación en el marco que aquí estamos proponiendo.

Los profesionales que han participado, al igual que otros expertos (Echeita, et al., 2017), coinciden en la necesidad de establecer una *normativa clara y coherente* con el significado y alcance de una educación inclusiva lo que, en consecuencia, en la línea de lo propuesto por

Porter y AuCoin (2012) implica una *financiación* que posibilite el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de todo el alumnado sin exclusiones, proporcionando a los profesionales las ayudas y recursos adecuados.

Asimismo, se destacan actuaciones dirigidas directamente a los centros educativos para asegurar tanto el acceso, como el éxito escolar de los y las estudiantes en todas las etapas educativas, desde atención temprana o educación infantil hasta la Universidad. En este sentido se llama la atención, por un lado, sobre la transición a etapas postobligatorias, de acuerdo también con lo planteado en diferentes estudios al respecto, por las dificultades que se reconocen en este aspecto (Echeita, et al, 2009). Sabemos que los procesos de transición, son momentos estratégicos y de gran relevancia para facilitar el acceso a las diferentes etapas (Fernández Sierra y Santos-Bocero, 2014; Parrilla y Sierra, 2015).

Otro de los aspectos importantes que se han destacado es la necesidad de promover *estructuras de colaboración* dentro de los centros y entre estos y la comunidad local. En este marco, es prioritario fortalecer las “alianzas familia-escuela-profesionales”, como se ha destacado ampliamente por diferentes autores (Simón, Giné y Echeita, 2016). Construyendo entre todos y en todos los implicados las capacidades clave para el desarrollo de una relación de colaboración caracterizada por las siguientes dimensiones (Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak, y Shogren, 2011): competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, igualdad, defensa de los derechos y confianza.

También los profesionales insisten en la necesidad de mejorar los planes de coordinación con otros compañeros o compañeras, así como con entidades públicas y privadas. En este sentido es importante entender, desde lo que Ainscow, et al., (2012) han denominado *ecología de la equidad*, que “el desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por los menores” (p.54).

Asimismo, han coincidido en la necesidad de prestar atención a los *procesos de enseñanza y aprendizaje*. Destacan la importancia de mejorar la formación relacionada con metodologías de enseñanza que faciliten el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. En este marco, consideramos que uno de los grandes retos se encuentra en la introducción de formas de enseñar /aprender / evaluar diseñadas desde los principios del “Diseño Universal de Aprendizaje”, es decir, pensando desde un principio en todo el alumnado y con la capacidad de personalizar el aprendizaje de cada estudiante, con y sin (dis)capacidad (CAST, 2018; UN.CRPD, 2016; Porter y AuCoin, 2012).

Así, se reconoce la necesidad de proporcionar estas estrategias al profesorado para que asuma la responsabilidad de la atención a la diversidad de sus estudiantes, sin relegar la misma en el profesorado “considerado especialista”. Esto, evidentemente, se debería acompañar de nuevas formas de entender el apoyo por parte de ambos profesionales. Todo ello en el contexto de un proceso de trabajo colaborativo que implicaría, a su vez, repensar los roles y funciones del profesorado de apoyo en coherencia con cómo estas se entienden en el marco de una educación inclusiva (McLeskey, Waldron, Spooner y Algozzine, 2014; Porter y AuCoin, 2012). En esta línea, por ejemplo, contamos con propuestas como las del Government of Northwest Territories (2016) en las que su tarea consiste principalmente en ayudar al profesorado para que pueda trabajar con todo su alumnado. De hecho, y a modo de ilustración se propone que, aproximadamente, el 60% de su actuación sea de apoyo al profesorado para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, el 25% de apoyo al alumnado en diferentes formatos y finalidades y un 15% para actividades de planificación/organización.

Ciertamente, lo anterior tiene que ver con otra de las líneas de actuación que se ha considerado prioritaria: *la formación inicial y permanente del profesorado, el desarrollo profesional*. En este sentido, como también viene proponiendo la literatura al respecto (AEDNEEI, 2012; Porter y AuCoin, 2012), se reconoce la importancia de esta formación para proporcionar las competencias que permitan desarrollar tales formas de enseñar y para reforzar la alfabetización ética en relación con los valores y principios que sostienen el derecho a una educación inclusiva. Pero también se señala que esta formación debe hacerse extensiva a otros agentes educativos como los equipos directivos; los y las “especialistas” y el personal no docente y de servicios; los orientadores y orientadoras y, de forma muy especial, los servicios de inspección. Precisamente, todos estos profesionales son considerados también como figuras clave para el desarrollo de procesos de transformación de los centros que quieren reconocerse como “inclusivos” (McLeskey, et al., 2014). Recordemos las llamadas de atención respecto al papel que, a modo de barreras, puede tener el modelo y las prácticas de *evaluación psicopedagógica* existente, así como los procedimientos administrativos asociados a los *procesos de escolarización* del alumnado considerado con “necesidades educativas especiales”, en la medida que están anclados en un planteamiento anterior a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo, 2018; Echeita y Calderón, 2014; Echeita et al., 2017). En esta línea, Echeita et al., (2017) también hacen referencia a la necesidad de repensar las funciones y tareas habituales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (de Atención Temprana, Generales y Específicos) para potenciar funciones de asesoramiento y apoyo a la mejora e innovación educativa para que todo el alumnado pueda participar y aprender. En este trabajo algunos profesionales han apuntado aspectos en esta dirección.

Aunque los y las profesionales no lo han señalado de forma explícita, para facilitar este cambio desde los centros es imprescindible que haya un *liderazgo institucional* entendido como con un liderazgo distribuido, gobernanza y autonomía educativa. La investigación disponible ha mostrado el papel central de los líderes tanto del equipo directivo como el asumido por otros miembros de la comunidad educativa, en coherencia con un liderazgo distribuido, a la hora de promover culturas inclusivas en los centros (Billingslet y McLeskey, 2014; Harris, Carrington y Ainscow, 2017).

Por último, en los resultados del cuestionario se ha puesto de manifiesto una demanda relacionada con la *sensibilización a la sociedad*. Como han señalado los profesionales, la educación inclusiva no es solo una cuestión de la escuela. Como menciona Ainscow, et al. (2013) al hacer referencia, como hemos señalado anteriormente, a la *ecología de la equidad*, lo que ocurre en la escuela debe entenderse en el contexto en el que esta se encuentra. De hecho, se insiste, por ejemplo, en la implicación de otras instituciones y profesionales de la comunidad local.

La educación inclusiva es la base de una sociedad más justa, de ahí el sentido de la recomendación que han realizado los profesionales al destacar la necesidad de políticas encaminadas a sensibilizar y actuar sobre las actitudes de la sociedad en su conjunto respecto a la educación inclusiva, en las que se recuerde el derecho de todos los estudiantes a la misma, pero también los grandes beneficios para todos los miembros de la comunidad educativa y para la sociedad en su conjunto.

Entre las limitaciones del estudio cabe destacar las propias de las restricciones en cuanto al tipo de información obtenida a través del instrumento utilizado. Si bien nos ofrece un acercamiento, por ejemplo, al tipo de propuestas de actuación que, desde el punto de vista de los y las profesionales son prioritarias, sería oportuno complementar los resultados obtenidos con otras técnicas de carácter cualitativo (por ejemplo, entrevistas en profundidad o grupos de discusión) que permitan profundizar en estas acciones.

Como hemos señalado anteriormente, estas propuestas, en realidad, no son nuevas: coinciden con las que se vienen planteando en diferentes trabajos como los anteriormente señalados. De hecho, de acuerdo con Danforth y Naraian (2015), nos hacen pensar en la necesidad de avanzar y reforzar las claves para la transformación comunes a los diferentes contextos y centros.

Lo recogido hasta ahora cobra aún si cabe una mayor relevancia si tenemos en cuenta que uno de los objetivos (el número 4) de los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030*, impulsado por Naciones Unidas, tiene el significativo título de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”. Tenemos por delante un importante reto, especialmente cuando, como señalan Huete, Quezada y Caballero (2016), “el proceso de inclusión escolar de las personas con discapacidad en España muestra signos de un cierto estancamiento” (p. 25).

Referencias bibliográficas

- AEDNEEI (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusiveteachers>.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación. Educación*, 11 (3), 44-56. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/732/299>
- Amor, A.M., Verdugo, M.A., Calvo M.I., Navas P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30 (1), 39-45. <http://www.psycothema.com/psycothema.asp?id=4448>
- Billingsley, B.S. y McLeskey, J. (2014). What are the roles of principals in inclusive schools? In J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner y B. Algozzine (Eds.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and practice* (pp. 67-79). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930.ch6>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2) 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Casas, M.A. (2007). Prologo. En R. de Lorenzo, y L.C. Pérez.(Coord.) *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 41-48). Madrid: Aranzadi/Thomson.
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org/more/downloads>
- Danforth, S. y Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: Beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53 (1), 70-85. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.70>
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 41 (2ª época).

- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vértices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 307-328). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M.L., Pérez-de la Merced, H. y Moreno, A. (2017). Análisis y valoración del Área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad de la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad*, 48(1), 51-71. <https://doi.org/10.14201/scero2017485171>
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Fernández-Sierra J. y Santos-Bocero, G.L. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 25 (2), 8-23.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? En K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer reader in inclusive education* (pp. 29-40). Oxon, UK: Routledge Falmer.
- Florian, L. y Linklater, H. (2011) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogic to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.526588>
- Government of Northwest Territories (2016). *Guidelines for Inclusive Schooling: Supporting the NWT Ministerial Directive on Inclusive Schooling, 2016*. Yellowknife: Government of Northwest Territories, Department of Education, Culture and Employment.
- Harris, J., Carrington S. y Ainscow, M (2017). Promoting Equity in Schools: Collaboration, Inquiry and Ethical Leadership. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105659>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McLntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Huete, A., Quezada M.Y. y Caballero, D. (2016). *Jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: INJUVE/CERMI.
- IBE-UNESCO (2016). Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
- LeCompte, M. (2000). Analyzing Qualitative Data. *Theory into Practice*, 39 (3), 146-154.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª ed.). Madrid: Mc-Graw-Hill.
- McLeskey, J., Waldron, N., Spooner F. y Algozzine, B. (Eds.) (2014). *Handbook of research and practices for effective inclusive schools*. New York: Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A method sourcebook*. CA, US: Sage Publications.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161- 175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Porter, G. y Aucoin, A. (2012). *Strengthening inclusion, strengthening schools: report of the review of inclusive education programs and practices in New Brunswick schools*. Fredericton: Minister of Education and Early Childhood Development.

- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num1/art1.pdf>
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., Soodak, L. y Shogren, K. (2011). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust* (6ª ed.). New Jersey: Pearson.
- UN (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>
- UN. CRPD (2016). *General comment Nº4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education-UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.

Fecha de entrada: 3 de febrero de 2018
Fecha de revisión: 16 de marzo de 2018
Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2018