

Revista nacional e internacional de educación inclusiva  
ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 6, Número 3, Noviembre 2013

## **Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red.**

*(Pedagogical training and updating of teachers as facilitators of inclusive education: a database network inclusive)*

**Carlos Sancho Álvarez**  
**Paula Jardón Giner**  
**Roser Grau Vidal**  
Universitat de València

Páginas 134-149

ISSN (impreso): 1889-4208  
Fecha recepción: 11-10-2013  
Fecha aceptación: 01-09-2013

### **Resumen.**

*En el presente artículo se describe un proyecto educativo entre Universidad y Escuela, donde el principal objetivo es cohesionar la teoría de Educación inclusiva y la práctica profesional docente. En colaboración con el centro educativo Escuela 2 (Valencia), se proponen diferentes líneas de trabajo hacia la mejora de este paradigma, en base a prácticas reales de aula y de centro. Asimismo, se realiza una revisión del constructo teórico de forma actualizada y se lleva a cabo una evaluación de centro. Como resultados destacamos la realización de una base de datos online inclusiva, así como un listado de prácticas inclusivas de éxito. Por el contrario se observa la resistencia docente como la mayor barrera en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos. Pero en definitiva, se concluye que la tipología inclusiva de Educación es posible mediante grupos heterogéneos, prácticas inclusivas válidas y personal profesional.*

**Palabras clave:** Educación inclusiva, base de datos, grupos heterogéneos, evaluación de centro, prácticas educativas de éxito.

### **Abstract.**

*The present article describes an educational project between University and School, where the main goal is to unite inclusive education theory with the professional practice of teachers. In collaboration with the centre School 2 (Valencia), various lines of work are proposed towards improving this paradigm, based on actual classroom and center practices. In the same way, a fulfillment of the theoretical updated construct is reviewed, conducting a center assessment. As results, we can highlight the performance of an inclusive online database, and a list of successful inclusive practices. On the contrary, a teacher's negative attitude is observed as the biggest barrier to the teaching-learning process. But definitively, it is concluded that the typology of inclusive education is possible through heterogeneous groups, valid and inclusive practices, and professional staff.*

**Key words:** Inclusive education, database, heterogeneous groups, assessment center, success educational practices.

## 1.-Introducción: evolución de la práctica educativa hasta el concepto actual de Educación Inclusiva.

En el trabajo socio-histórico de Parrilla (2002), se puede observar como los distintos trayectos por lo que ha ido transcurriendo la práctica educativa, hasta llegar a la idea de inclusividad, han sido diversos y complejos -ver tabla 1-.

**Tabla 1. Trayectoria socio-histórica de la práctica educativa**

Paradigma educativo	Haciendo referencia a...			
	Clase social	Grupo cultural	Género	Discapacidad
<i>Exclusión</i>	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
<i>Segregación</i>	Escuela Graduada	Escuela puente	Escuela separadas (niños-niñas)	Escuela especiales
<i>Integración</i>	Comprensividad (50-60)	Escuela compensatoria Escuela multicultural	Coeducación (70)	Integración escolar (80)
<i>Reestructuración</i>	Escuela Inclusiva	E. inclusiva E. intercultural	Escuela Inclusiva	Educación inclusiva

Fuente: Adaptado de Parrilla (2002, p. 15).

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa, se inicia en el marco internacional un movimiento promovido por profesionales, padres/madres y las propias personas con discapacidad. Luchan contra la idea de que la Educación Especial estuviera creándose en un mundo aparte. En esta línea, no podemos olvidar como paso previo -raíces de la Educación Inclusiva (EI)-, el importante movimiento que aparece en Estados Unidos en 1986, denominado *Regular Education Initiative*<sup>1</sup>.

En un sentido amplio, van surgiendo también nuevos planteamientos desde campos relacionados con la Educación –como son la Sociología, la política, la filosofía, etc.- (Tomlinson, 1982; Carrier, 1986; Fulcher, 1989; Ballard, 1990; Skrtic, 1991). En general, se propone la necesidad de un cambio dirigido a reconocer que, las

<sup>1</sup> Cuyo principal objetivo será la inclusión en la escuela ordinaria de los niños y niñas con alguna discapacidad. Los estudios de sus principales exponentes, Stainback, Stainback y Bunch (1989); Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantean la necesidad de unificar la Educación especial y la ordinal en un único sistema educativo. En base a esta crítica, justifican la ineficacia de la Educación especial. La idea propuesta por *Regular Education Initiative* es que todos y todas, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares y recibir una educación eficaz en las mismas. Las separaciones deberían ser mínimas y requerir un razonamiento obligado. Por ello, el movimiento defiende la necesidad de reformar la Educación general y especial (Arnaiz, 2003).

dificultades que experimentan algunos alumnos y alumnas en el sistema educativo, son el resultado de determinadas formas de organizar los centros, las relaciones interpersonales y del modelo de enseñanza-aprendizaje establecido (Ainscow, 2001; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Asimismo, comienzan los primeros hitos favorecedores respecto al principio de inclusión educativa, que van generando y estableciendo de manera importante el nuevo paradigma educativo hasta llegar a nuestro contexto próximo -como se puede observar en la tabla 2-.

**Tabla 2. Hitos favorecedores del principio de inclusión educativa**

Año	Algunos acontecimientos esenciales...
1982	
1989	<i>Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad</i> , Naciones Unidas.
1990	<i>Convención de los Derechos del Niño</i> , Naciones Unidas.
1993	<i>Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien)</i> , UNESCO.
1994	<i>Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad</i> , Naciones Unidas.
1997	<i>Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca)</i> UNESCO.
1997	<i>International Journal of Inclusive Education</i> , London.
2000	<i>Foro Europeo de la Discapacidad (European Disability Forum)</i> .
2000	<i>Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Dakar)</i> , UNESCO.
2003	<i>Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools</i> (Booth y Ainscow).
2003	<i>Ley 51/2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad</i> , Madrid.
2003	<i>Resolución del Consejo sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad</i> , Bruselas.
2006	<i>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad</i> (derecho a una EI, recogido en su artículo 24), Naciones Unidas.
2006	<i>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</i> (derecho a una EI, recogido en los artículos 71-79), Madrid.
2006	<i>Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad</i> (derecho a una EI, recogido en el artículo 24), Naciones Unidas.
2007	<i>Audiencia Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación</i> , Lisboa.
2008	<i>Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva, el camino hacia el futuro</i> , Ginebra.
2009	<i>Foro europeo de discapacidad. Educación inclusiva: pasar de las palabras a los hechos</i> .
2010	<i>Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social</i> , Madrid.
2010	<i>Pacto Social y Político por la Educación</i> (Objetivo 12, conseguir la EI), Madrid.
2011	<i>Plan de acción 2010-2011. Objetivos de la Educación para la década 2010-2020</i> , Madrid.

Fuente: Elaboración propia.

## 2.-Planteamiento del tema: estableciendo un constructo contextualizado sobre la Educación inclusiva.

El concepto educativo de Educación Inclusiva, es un tema complejo y aún no del todo definido en nuestra comunidad educativa, ya que no se establece una diferencia clara entre integración escolar e inclusión educativa. Diferentes estudios, plantean que estos términos no significan lo mismo, ni tienen igual significado en todos los

países (Parrilla, 1992; Ainscow, 1999; Dyson, 2001; Wehmeyer, 2009). Esta línea argumentativa supone que se realice necesariamente un análisis teórico, contemplando una amplia gama de discursos, sin considerar el término como algo unívoco, ya que nos puede llevar incluso a errores de traducción. De ahí que muchas veces sea un término poco estable, complicado y polisémico.

En este sentido, pueden llegar a generarse diferentes tendencias si no delimitamos correctamente el concepto, ya que, existe un lenguaje al respecto y ciertas terminologías que conllevan adoptar determinadas visiones. En definitiva, los conceptos no son inocentes en sí mismos (Habermas, 1999). Semánticamente, integrar e incluir tienen significados muy próximos, lo que puede conducir a que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos educativos, integración e inclusión representan filosofías y corrientes totalmente distintas. Sin ser el objetivo de este documento, realizaremos un breve repaso de las mismas a continuación.

Con todo, la palabra integración es utilizada para hacer referencia a diferentes conceptos, ya que existen varios modelos y tendencias dentro de la misma; (1) el centrado en el emplazamiento del alumnado, (2) el que abarca una intervención sectorial y (3), el que se refiere a una integración de tipo institucional (Parrilla, 1992). Pero todos ellos, para describir procesos mediante los cuales ciertos niños y niñas tienden hacia un fin ya establecido anteriormente en el centro. Por el contrario, la filosofía de inclusión desarrolla un deseo de reestructuración y participación en el programa de la escuela, para responder a la diversidad de todo el alumnado que recibe las clases (Ainscow, 1999). Asimismo, podemos concebir diferentes variedades de inclusión; (1) como colocación, (2) como educación para todos y todas, (3) como participación y (4), como inclusión social (Dyson, 2001).

Otros estudios (Wehmeyer, 2009), defienden la existencia de tres tipos de prácticas inclusivas; (1) la inclusión de primera generación que se centra en cambiar alumnos y alumnas de situaciones gregarias a clases de inclusión, (2) las prácticas de inclusión de segunda generación que se centran en desarrollar y validar estrategias para apoyar al alumnado con discapacidad en clases de inclusión, y (3), de tercera generación que cambian su enfoque del lugar donde el alumnado es educado a lo que aprende el propio discente. En referencia a éste último tipo, el objetivo es promover la autodeterminación de todas las personas del centro escolar, asegurando que el currículo esté diseñado universalmente y el proceso educativo sea flexible para todo el alumnado.

No es preciso divagar constantemente, ni es intención retardar el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a teorizaciones ante los dos términos, pero, es realmente imprescindible conocer la teoría para poder llevar de manera efectiva la práctica. Un modelo educativo que potencie y desarrolle la inclusión es inviable sin profesionales que conozcan y compartan los principios que conlleva este movimiento. En cualquier acción educativa debemos tener presentes los objetivos para poder desarrollar positivamente nuestra praxis. Al igual que en muchos otros casos de la

sociedad, esto, es incuestionable. Existe un aforismo divulgado en la historia que nos explica muy bien esta relación: *"Sin teoría revolucionaria, no hay movimiento revolucionario posible"* (Lenin, 1902; 1960, p. 144). En definitiva, siguiendo a Lewin (1951) *"no hay nada tan práctico como una buena teoría"* (p. 161).

*"El problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que pueda adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea"* (Echeíta, 1994, p. 67).

Después de una visión general del universo conceptual y de todas sus corrientes, estableceremos un constructo concreto para este trabajo, con el objetivo de que en adelante la palabra EI, se refiera a la misma idea. Para ello, destacamos la conceptualización que se realiza en el Informe Internacional: *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también*, de la Universidad de Salamanca (2009). Por lo que, concebimos a la Educación Inclusiva como:

*"El concepto de un cambio de paradigma de alto nivel para los sistemas educativos a fin de incluir y servir a los niños de manera efectiva; y el mandato específico para que los alumnos con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias y a las aulas con sus hermanos y compañeros sin discapacidad, con los apoyos que necesitan para tener éxito"* (p. 20).

Ahora bien,

*"La educación inclusiva no debe confundirse con la integración. El concepto de integración supone sólo una adaptación de la persona a la forma, y no los cambios del entorno, la pedagogía y la organización. La inclusión es más amplia e implica un cambio progresivo y la adaptación del sistema educativo, de tal manera que todo el mundo pueda tener sus necesidades satisfechas y prosperar"* (European disability fórum, 2009, p. 7). *La inclusión defiende una educación eficaz para todos y todas, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todo el alumnado, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social"* (Arnáiz, 2002, p. 3).

Al respecto, las corrientes inclusivas sólo pueden expresarse en términos revolucionarios de cambio, ya que, constituyen una amenaza muy fuerte hacia los sistemas que potencian el individualismo, la competitividad y coartan la heterogeneidad y los valores educativos (Corbett, 1999).

## 2.1.-El panorama estatal e internacional actual.

En un sentido amplio, una gran cantidad de países en todo el mundo, cada vez más, se muestran partidarios de introducir en sus sistemas educativos el enfoque inclusivo en Educación (Phillips, Estey y Ennis, 2010). A pesar de todo, las aulas han cambiado más bien poco respecto a este enfoque. Algo que ha sido y es revisado en multitud de investigaciones y donde, por desgracia, esa prometida inclusión educativa no se aplica aún de manera global. Aunque esto varía según cada Estado, nuestro sistema educativo no se aleja mucho de esta negativa realidad (Moliner, 2008).

Las Organizaciones y Asociaciones relativas al tema que nos ocupa, identifican varias barreras ante el proceso de llevar a cabo sistemas inclusivos (CERMI, 2010): (1) la inadecuada financiación para los recursos necesarios que aseguren un entorno de aprendizaje accesible y cómodo; (2) las actitudes discriminatorias hacia las personas con algún tipo de discapacidad; (3) la escasa información y formación del profesorado al respecto; (4) la distancia entre la administración escolar y los centros; y (5) la desvinculación entre familias y comunidad escolar. Además, si consideramos a la EI como un sistema educativo inclusivo que trata de alcanzar y fomenta la Cohesión Social (Jornet, 2012), son múltiples las connotaciones políticas y sociales que se derivan de ella (Casanova y Cabra, 2009).

En relación a ello, si escuchamos las voces de algunas organizaciones que forman parte del colectivo implicado en la EI, la valoración es negativa ante los procesos actuales en nuestro contexto. La mayoría demanda un proceso inclusivo más amplio, es decir, que llegue a un número mayor de alumnado y que además cubra todas las etapas educativas (Echeita y Verdugo, 2008). Como conclusión; *"el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse"* (Echeita, López y Martín, 2010, p. 161).

## 3.-Desarrollo: justificación, objetivos implicados y metodología de trabajo.

*"El camino hacia las escuelas inclusivas es un largo camino, lleno de avances y retrocesos, y en donde se pone de manifiesto la enorme incidencia que los valores sociales tienen en la práctica educativa"*  
(Palacios, Marchesi y Coll, 1999, p. 16).

La coincidencia para la mayoría de países se encuentra en la preocupación por el profesorado; su actitud y su formación al respecto (EADSNE, 2006). Algo que constituye también la principal dificultad hacia el paradigma inclusivo en nuestro sistema educativo (Echeita et al, 2009; FEAPS, 2009; Plataforma España Inclusión,

2010; Vega, 2008). Por tanto, una de las mayores necesidades de formación inicial y continua, es el cambio de actitudes en todos los procesos. Del mismo modo los resultados de investigaciones recientes (Urbina, Simón y Echeita, 2011), afirman que las concepciones implícitas del profesorado actúan de forma no favorecedora hacia la inclusión y, suponen un gran obstáculo hacia la propia transformación educativa, reduciendo los procesos de calidad escolar.

En efecto, son necesarias metodologías cooperativas y técnicas de aula inclusivas, ya que, a nivel estatal, suponen los procesos que mayores oportunidades crean, alcanzando el máximo grado de aprendizaje en todos los niveles de cada persona (Martín y Onrubia, 2011).

Además, se observa cierta distancia entre los planteamientos teóricos y programáticos de la EI, y lo que en realidad se desarrolla como inclusión educativa en nuestras aulas. Se aleja por tanto la teoría de la práctica, siendo necesario un cambio en los procesos formativos (Echeita y Verdugo, 2008).

Todo ello, refuerza la idea de que debemos fomentar, estimular y potenciar procesos de formación inicial y permanente, procesos de autocritica y reflexión, que permitan conocer mejor y explicitar el contenido de los planteamientos teóricos que hacen referencia directa a la praxis educativa. Es decir, un conocimiento en la acción de dichos profesionales educativos con prácticas de éxito que hayan sido validadas (Echeita, López y Martín, 2010).

En un sentido amplio, el objetivo principal de nuestro trabajo es cohesionar teoría (desde la Universidad) y práctica (desde el Centro escolar) mediante un proyecto educativo conjunto. Asimismo, los objetivos específicos implicados son:

- Revisar documentación e investigación bibliográfica relacionada, con el fin de crear una base de datos online especializada mediante los programas RefWorks y RefShare 2.0.
- Evaluar el centro escolar Escuela 2<sup>2</sup> (Valencia) para recoger prácticas inclusivas de éxito en torno a la Educación inclusiva.
- Fomentar la formación del profesorado mediante elementos de actualización y renovación pedagógica.

*"La información actualizada en red y una mayor sensibilización de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general, favorecerán los procesos educativos, si proyectamos siempre como meta final la inclusión social, todo ello imposible sin antes desarrollar una educación inclusiva de calidad"* (Sancho, 2012, p. 670).

---

<sup>2</sup> Para conocer Escuela 2 de forma específica se puede consultar Montolio y Cervellera (2008). Asimismo, su página web: <http://www.escuela2.es/>

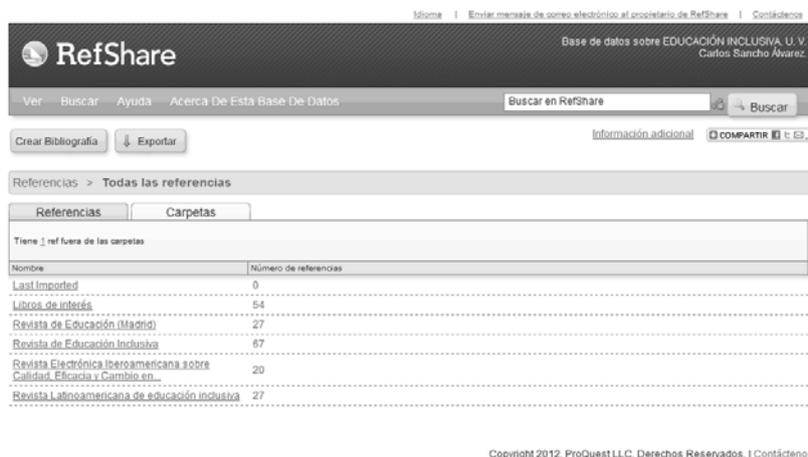
#### 4.-Resultados: algunas prácticas de éxito y recursos para el profesorado.

##### 4.1.-Una base de datos inclusiva<sup>3</sup>.

El proceso de trabajo que propició el primer resultado –dando respuesta al objetivo 1-, se estructuró en tres fases: (1) durante el periodo del curso académico de 2010/2011, desarrollando la revisión de toda la documentación e investigación bibliográfica sobre Educación inclusiva desde la *Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació* de la *Universitat de València* (2) se refiere a la creación de una base de datos inclusiva mediante los programas *RefWorks* y *RefShare 2.0*; y (3) actualización de los contenidos bibliográficos del recurso digital en el curso académico 2011/2012.

A su vez, se procedió a solicitar los permisos necesarios para poder disponer y subir a la red, los pertinentes artículos científicos, almacenando los mismos y facilitando la información de cada uno de ellos en su conjunto. Asimismo, todos los documentos se refieren a contenidos de Educación inclusiva en relación a revistas científico-educativas de prestigio, como pueden ser la *Revista de Educación (Madrid)*, la *Revista de Educación Inclusiva (REI)*, la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación (REICE)* y la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (RLEI)*.

Figura 1. Contenidos por carpetas de la base de datos inclusiva en red.



The screenshot shows the RefShare web interface. At the top, there is a navigation bar with 'Ver', 'Buscar', 'Ayuda', and 'Acerca De Esta Base De Datos'. A search bar is present with the text 'Buscar en RefShare' and a 'Buscar' button. Below the navigation bar, there are buttons for 'Crear Bibliografía', 'Exportar', and 'COMPARTIR'. The main content area is titled 'Referencias > Todas las referencias' and has two tabs: 'Referencias' and 'Carpetas'. Under the 'Carpetas' tab, there is a table with the following data:

Nombre	Número de referencias
Las Imported	0
Libros de interés	54
Revista de Educación (Madrid)	27
Revista de Educación Inclusiva	67
Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en	20
Revista Latinoamericana de educación inclusiva	27

At the bottom of the page, there is a copyright notice: 'Copyright 2012, ProQuest LLC. Derechos Reservados. | [Contáctenos](#)'.

Los propios artículos científicos están disponibles de forma online, más de 140 artículos sobre este paradigma educativo, con la posibilidad de descarga directa desde cualquier punto con acceso a internet. Además existe una carpeta de consulta

<sup>3</sup> Podemos comprobar los resultados en relación a este apartado, de forma más amplia y detallada en Sancho y Grau (2012).

con referencias sobre los libros de interés, disponibles en el recurso interactivo online a nivel mundial:

<http://www.refworks.com/refworks2/?site=038091147838400000%2fRWWEB101428970%2f044111299795181000>

Además se ha incorporado también a la página web de la Universitat de València, un acceso directo en la sección del Departamento de Didáctica y Organización escolar:

[http://www.uv.es/uvweb/departament\\_didactica\\_organitzacio\\_escolar/ca/recursos/recursos-informacio-1285857427900.html](http://www.uv.es/uvweb/departament_didactica_organitzacio_escolar/ca/recursos/recursos-informacio-1285857427900.html)

#### 4.2.-Algunas prácticas inclusivas de éxito<sup>4</sup>.

El proceso de trabajo que propició el segundo resultado –dando respuesta al objetivo 2-, se estructuró en tres fases mediante la investigación-acción en el centro escolar – Escuela 2 (E2)-, desde Noviembre de 2010 hasta Mayo de 2011; (1) una visión general del centro, (2) después realizando la observación participante en todas las etapas escolares y (3), finalizando con un seguimiento específico y evaluativo de las prácticas de aula/centro. En todo momento, se ha considerado la técnica de observación pedagógica como principal metodología (López y Pérez, 1999; Nelson, 1980), una observación complementada tanto por la observación abierta como por la observación participante. También una parte de la observación ha sido estructurada (Ander-Egg, 2001), de forma que mediante instrumentos de recogida de datos como la ficha de observación y el *checklist* (Arnáiz, 2009), se ha llegado más fácilmente a los objetivos marcados y se ha establecido una mayor fiabilidad y validez en el proceso (Santos-Guerra, 1993). Igualmente y muy enriquecedor fue complementar la información con instrumentos validados positivamente en otras investigaciones, utilizando una encuesta de evaluación adaptada en base al *Index for inclusion* (Ainscow y Booth, 2000). Por todo ello, se recogen las siguientes prácticas inclusivas de éxito que, a través de su desarrollo en el centro (Montolio y Cervellera, 2008), mejoran los resultados escolares en todas sus áreas escolares:

- ✓ *Asamblea de aula* (Pérez, 2001); un trabajo asambleario que posibilita y garantiza la voz de todo el alumnado (Rudduck y Flutter, 2007). La necesaria interrelación entre el alumnado se fomenta con esta práctica, potenciando la inteligencia interpersonal, intrapersonal y lingüística (Gardner, 2004).
- ✓ *Duados*; E2 está organizada por tutorías entre compañeros y compañeras, se forman parejas de discentes de diferentes cursos y siempre uno/a corresponde a una etapa escolar superior. Así, en grupo heterogéneo el aprendizaje es recíproco gracias a la compañía del mayor o igual más capaz (Vigotsky, 1978).

---

<sup>4</sup> Algunas propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional, así como un listado de prácticas inclusivas de éxito en este sentido, se recogen de manera más amplia y detallada en Sancho (2013).

- ✓ *Apoyos inclusivos de aula*; estos procesos se establecen durante todas las actividades del centro, desarrollando una respuesta educativa para todos y todas de gran calidad. La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) es posible por medio de apoyo profesional y adaptaciones docentes dentro del aula.
- ✓ *Adaptación de la actividad*; el profesorado debe adaptar las actividades que se vayan a desarrollar en torno a un tema concreto, es decir, podemos estar trabajando un mismo tema pero de diferente manera -aprendizajes multinivel- (Stainback y Stainback, 1999).
- ✓ *Adaptaciones múltiples*; se establecen diferentes adaptaciones simultáneas, además de la colaboración siempre entre todo el personal del centro, es necesario un plan de adaptación mayor donde exista una buena planificación. Gracias a planes y programas específicos del personal de Orientación y Pedagogía terapéutica, son posibles estas medidas.
- ✓ *Enseñanza en equipo formado por docente y discente*; es muy positivo poder crear grupos de trabajo entre alumnado y profesorado. Los compañeros y compañeras que actúan como docentes pueden ser más eficaces que los propios enseñantes en determinados momentos (Witrock, 1987).
- ✓ *Legislación de aula*; basándonos en la idea general de Reglas de aula (Stainback y Stainback, 1999), se presentan los derechos de cada miembro en el aula, y están siempre presentes para cualquier actividad escolar y el transcurso diario.
- ✓ *Comisiones y consejos escolares*; una colaboración entre alumnado y profesorado que se extiende más allá del trabajo en el aula. Una participación y toma de decisiones donde las propuestas son también ideadas por el grupo-clase para debatirlas en el consejo, gracias a la función colaborativa docente-discente (Benjamín, 1989).

En general, también se han encontrado indicios relativos a la visión de escuela como una comunidad de aprendizaje, ya que, características como el liderazgo inclusivo, los grupos heterogéneos, el trabajo por proyectos, la formación de familias y su colaboración en el día a día escolar, la participación con la comunidad local y, las lecturas dialógicas en la biblioteca escolar, recuerdan a este concepto educativo (Flecha, 2011).

#### 4.3.-Actualización pedagógica docente.

En cuanto a los resultados a largo plazo, hemos de destacar que, ha sido posible fomentar la formación profesional en torno a la información en el ámbito de la Educación inclusiva, ya que, se ha utilizado la base de datos por parte del profesorado del *Departamento de Didáctica y Organización escolar* –perteneciente a la *Universitat de València*-. Específicamente, se ha utilizado el recurso digital para diseñar y actualizar el programa de estudios de la asignatura *Discursos y paradigmas en educación inclusiva*, que pertenece al *Máster Oficial de Educación Especial* de la *Universitat de València*. En este sentido, durante el desarrollo de la asignatura, se ha

ido trabajando la *Base de datos inclusiva* para poder construir un proceso de enseñanza y aprendizaje más enriquecedor hacia el paradigma inclusivo actual – durante los cursos 2010/2011 y 2011/2012-.

## 5. Conclusiones.

Para poder llevar a cabo un cambio en la Educación, debemos tener claro hacia dónde nos dirigimos, el terreno no puede estar lleno de incertidumbres y dilemas. No podemos seguir teniendo poco conocimiento sobre un tipo de educación que es necesario y que lo ha sido siempre. Una sociedad más inclusiva, conlleva un verdadero proceso de inclusividad educativa. No deben aparecer vacíos ni dudas entre la comunidad. Las desigualdades no pueden ser continuadas sino desafiadas, debemos tratar de caminar hacia ese modelo educativo –la EI- que nos puede proporcionar mayor cohesión social. Las actitudes positivas y los valores adecuados ante la idea de una Educación Inclusiva, son clave para mejorar y desarrollar prácticas mejoradas en esta línea (Arró, 2004).

Por todo ello, ante este panorama, la investigación-acción nos puede conducir hacia la reducción de esas dificultades, gracias a una investigación colaborativa (Ainscow, 2001) donde el objetivo esté encaminado a mejorar la práctica y su comprensión, por medio de combinar la reflexión sistemática y la innovación estratégica (Kemmis y McTarggart, 1987).

Es necesaria una cultura participativa como clave (Calatayud, 2009), que nos ayude a exponer y transmitir las prácticas inclusivas que se realizan en la actualidad. Si toda la comunidad educativa comparte conocimiento de prácticas de éxito, podremos llegar a la ayuda mutua hacia un mismo objetivo. El camino que se desarrolla hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con culturas escolares innovadoras y colaborativas, un fuerte liderazgo inclusivo y directamente vinculado con la comunidad. Es decir, todo el contexto debe participar en la construcción de la misma meta (Ortiz y Lobato, 2003). Toda la comunidad educativa debe colaborar, en especial, es esencial que las familias tomen parte en el proceso educativo (Durán et al, 2005).

En otro sentido, se torna incuestionable para mejorar la calidad de los procesos educativos, una evaluación formativa y sumativa tanto de programas, como de centros y de docentes (Scriven, 1967). Los materiales y recursos hacia la diversidad se deben adaptar para atender a la totalidad de personas, pero los materiales escolares deben ser revisados, ya que podemos estar excluyendo en cierta manera desde los mismos (Apple, 1986; Rogers 2005). Debemos utilizar las tecnologías para mejorar la Educación, ofreciendo procesos más atractivos y accesibles hacia todas las personas, ya que los materiales didácticos son unos de los principales elementos a mejorar (Echeita, López y Martín, 2010; Lledó, 2010).

No nos olvidemos que las principales trabas que se encuentran ante el paradigma inclusivo no son económicas, sino que la exigencia de un cambio de formación y

actitud es lo más complejo (EADSNE, 2003; 2006; Echeita y Verdugo, 2008; Echeita et al, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011; Vega, 2008; FEAPS, 2009; Plataforma España Inclusión, 2010). Hablamos de las influencias docentes que afectan al alumnado, actitudes negativas y escasa profesionalidad que provoca el fracaso escolar en muchos de los discentes de nuestro sistema educativo (Grau, Pina y Sancho, 2011). Por lo tanto, conociendo esta realidad, debemos priorizar la mejora de la formación universitaria mediante el acercamiento de prácticas reales de aula, que ayuden a mejorar la actitud profesional (Moriña y Parrilla, 2006). Asimismo, son necesarias metodologías cooperativas y técnicas de aula inclusivas ya validadas metodológicamente –como las expuestas en Sancho (2013)-, ya que, a nivel estatal suponen los procesos que mayores oportunidades crean, alcanzando el máximo grado de aprendizaje en todos los niveles de cada persona (Martín y Onrubia, 2011).

*Debemos cambiar nuestra  
actitud para transformar  
nuestra práctica, algo  
fundamental para  
aumentar aquellos casos  
reales y posibles de la  
Educación inclusiva.*

### **Bibliografía.**

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ander-Egg, E. (2001). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Apple, M. (1986). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos. *Educación en el 2000*, (5), 15-19.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, (349), 203-223.
- Arró, M., Bel, M.C., y Cuartero, M. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Castellón de la Plana: UJI.
- Ballard, K. D. (1990). Special education in New Zealand: Disability, politics and empowerment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 37(2), 109-124.
- Benjamín, A. (1989). *The problem of modernity*. London: Routledge.
- Calatayud, M. A. (2009). *Entresijos de los centros escolares*. Málaga: Aljibe.

- Carrier, J. G. (1983). Masking the social in education knowledge: the case of learning disability theory. *American Journal of Sociology*, 88, 948-974.
- Casanova, M.A., y Cabra, M.A. (Coords). (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: ONCE.
- CERMI. (2010). *Informe España 2008-2010*. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Review of Information Ethics*, 3 (1), 53-61.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educación*, 3(1).
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*. En M. Verdugo y F. Jordán de Urries (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, (226), 66-67.
- Echeita, G., y Verdugo, M.A (Coords). (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España*. Madrid: CIDE.
- Echeita, G., et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista De Educación*, (349), 153-178.
- Echeita, G., López, M., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(3).
- European Agency for Development in Special Needs Education EADSNE. (2003). *Educación Inclusiva y Prácticas en el aula*. Dinamarca: EADSNE
- European Agency for Development in Special Needs Education EADSNE. (2006). *Informe: Educación especial en europa* (2). [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- European Disability Forum. (2009). *Educación inclusiva*. Bruselas: EDF.
- FEAPS. (2009). *La educación que queremos*. IPACSA: Madrid.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7 – 20.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. Londres: Falmer.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- Grau, R., Pina, T., y Sancho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos revista educativa digital*. (9), 55-76.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 349-362.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1987) *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin U.
- Lenin, V.I. (1960). *¿Qué hacer?*. Moscú: Ed. Lenguas extranjeras. (Obra original, 1902).
- Lewin, T. (1951). *La teoría de campo en la Ciencia Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista De Educación Inclusiva*, 3(3).

- López, B., y Pérez, M. (1999). *Maestro Investigador*. Ciudad de la Habana: IPLAC.
- Martín, E., y Onrubia, J. (Coords.). (2011). *Orientación educativa*. Barcelona: Graò.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educación*, 6(2), 27-44.
- Montolio, R., y Cervellera, L. (2008). Una Escuela de Todas (las personas) para Todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 100-119.
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539.
- Nelson, C. (1980). *Mediciones y evaluaciones en el aula*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Ortiz, M<sup>a</sup>.C., y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar. *Revista Española de Pedagogía Bordón*, 55 (1), 27-39.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C (comps.). (1999). *Desarrollo psicológico y educación: Vol. I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parrilla, M.A. (1992). *El profesor ante la integración escolar*. Madrid: Cincel.
- Parrilla, M.A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29.
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía Bordón*, 218, 143-156.
- Phillips, C., Estey, S., y Ennis, M. (2010). La convención. *Migraciones forzadas*, (35), 23-24.
- Plataforma España Inclusión. (2010) *El libro rojo de la educación española*. Madrid: PEI.
- Reynolds, M. C., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, (53), 391-398.
- Rogers, R. (2005). Critical discourse analysis in education. *RER*, 3 (75), 365-416.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sancho, C. (2012). Las teorías y las prácticas inclusivas cohesionadas entre Universidad y Escuelas nos ofrecen claves educativas. Actas del IX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. *Prácticas en Educación inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 662-672.
- Sancho, C., y Grau, R. (2012). *Una base de datos inclusiva*. En Navarro, J; Fernández, M<sup>a</sup>.T<sup>a</sup>; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.). Respuestas flexibles en contextos educativos diversos. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Sancho, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(1), 135-149. Consultado en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art7.pdf>
- Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación*. Málaga: Aljibe.

- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R. W. Tyler, R. M. Gagné, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago: Rand McNally.
- Skrtic, T. M. (1991). *Students with special educational needs: Artifact of the traditional curriculum*. En M. Ainscow (ed.), *Effective Schools for All*. Londres: Fulton.
- Stainback, W., Stainback, S., y Bunch, G. (1989). *A rationale for the merger of regular and special education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of Special education*. Londres: Routledge.
- Universidad de Salamanca. (2009). *Mejor Educación para Todos*. Salamanca: USAL.
- Urbina, C., Simón, C., y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 1 (1), 119-139.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349. Pp. 45-67.
- Wittrock, M.C. (1987). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

---

#### Sobre los autores:

Carlos Sancho Álvarez [carlos.sancho.alvarez@hotmail.com](mailto:carlos.sancho.alvarez@hotmail.com)  
*Máster en Psicopedagogía Social y Comunitaria, Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio Musical. Es Educador infantil en varias escuelas infantiles donde desarrolla programas sobre Inteligencias Múltiples en primer/según ciclo de Educación Infantil. Ha trabajado como colaborador de investigación en varios proyectos I+D y actualmente se encuentra realizando su doctorado en línea al grupo de investigación GEM-EDUCO en el Dpto. MIDE-Universitat de València (Líneas de investigación: Metodologías de evaluación). Ha impartido cursos de formación del profesorado sobre Competencias básicas y sistemas de evaluación. Tiene publicados algunos artículos relacionados con la evaluación educativa y ha realizado comunicaciones/ponencias en congresos nacionales/internacionales sobre Educación Inclusiva.*

Dra. Paula Jardón Giner [paula.jardon@uv.es](mailto:paula.jardon@uv.es)  
*Doctora en Geografía e Historia. Es profesora Contratada doctora del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València y Vicedecana de relaciones Internacionales y prácticas externas de la misma facultad. La actividad profesional la ha desarrollado tanto en el campo de la docencia universitaria (profesora asociada, cursos de post-grado y doctorado) y extrauniversitaria (Enseñanza Secundaria, cursos para profesores, etc.) como en la gestión del patrimonio en Museos. Ha publicado libros y artículos de investigación y también de divulgación y ha participado en la elaboración de un libro*

*de texto de ESO. Forma parte de los grupos de innovación Gea-Clio (sobre didáctica de la Geografía e Historia, Espacinema de la Facultad de Magisterio), Grup de Recerca Universitària del Professorat de la Facultat de Filosofia, CCEE y coordina el grupo Pasarel·la Docent en el Màster de profesorado de Secundària. Imparte docencia universitaria en la titulación de Pedagogía y en el máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia.*

Roser Grau Vidal [roser\\_gv@hotmail.com](mailto:roser_gv@hotmail.com)

*Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales, UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Licenciada en Pedagogía por la Universitat de València y diplomada en Magisterio, Universidad Jaume I. Trabaja como Educadora Social Especializada de menores en dificultad social con Save the Children. Colabora con el Departamento de Teoría de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València; proyecto Nacional I+D. Tiene una larga experiencia en la docencia con personas adultas en cursos de alfabetización para personas migrantes. Ha publicado algunos artículos de investigación y ha realizado comunicaciones/ponencias en congresos nacionales/internacionales sobre Educación Inclusiva.*