

Una aproximación a la educación inclusiva en España

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Rogelio Martínez Abellán
Remedios de Haro Rodríguez
Andrés Escarbajal Frutos
Universidad de Murcia

RESUMEN

El presente artículo muestra un breve recorrido sobre los avances legislativos acontecidos en materia de educación en España con la finalidad de presentar el recorrido que se ha producido en materia de educación inclusiva. En segundo lugar, se analizan algunas investigaciones sobre experiencias de educación inclusiva realizadas en nuestro país en las últimas décadas. Y finalmente se presentan los logros alcanzados y las críticas aparecidas a lo largo de este proceso así como algunas sugerencias para su mejora.

ABSTRACT

This article shows a brief overview on the legislative changes introduced in Spain concerning education, with the aim of highlighting the progress realised in inclusive education. Secondly, a number of research projects on inclusive education carried out during the last decades in Spain are analysed. Finally, the results obtained are presented, together with criticism arising during this period and some suggestions of improvement.

(Pp. 149-164)

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, atención a la diversidad, legislación, experiencias e investigaciones.

KEY WORDS

Inclusive education, attention to diversity, laws, experiences and researches.

Introducción

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y las propias personas con discapacidad, que luchan contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de la puesta en marcha de la integración escolar, estuviera encapsulada en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos calificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales. Según este movimiento, todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas. Las separaciones a causa de la lengua, género, pertenencia a un grupo étnico minoritario deberían ser mínimas y requerir un razonamiento obligado. Por este motivo, defienden la necesidad de reformar la educación general y especial de manera que constituya el mayor recurso para todos los estudiantes.

Son numerosas las voces que desde latitudes distintas alertan sobre la necesidad de pensar, estudiar, proponer, comprometerse y creer en nuevas formas de comprender la educación de la diversidad del alumnado. El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Esta nueva corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. En las próximas líneas trataremos de dar cuenta de todo ello.

1. Algunos apuntes sobre lo acontecido

La educación es una preocupación permanente de todos los gobiernos y de diferentes Organismos Internacionales, incluyendo también la educación de las

personas con discapacidades. El derecho a la educación es un derecho reconocido para todas las personas, tal y como se reconoce en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): “Toda persona tiene derecho a la educación” y en la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por España en 2008, concretamente en el artículo 24 que recoge el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles, así como a la enseñanza a lo largo de la vida.

Existen diferentes Organismos Internacionales, Foros, Declaraciones, donde se recoge la importancia de la educación y que a continuación ofrecemos:

| | |
|------|---|
| 1948 | Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26) |
| 1952 | Convenio Europeo de Derechos Humanos (Primer Protocolo). |
| 1966 | Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. |
| 1982 | El Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad. |
| 1989 | Convención sobre los Derechos del Niño. |
| 1990 | Conferencia Mundial de Jomtien sobre la Educación para Todos. |
| 1993 | Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. |
| 1994 | Declaración de Salamanca y Marco de Acción. |
| 2000 | El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. |
| 2006 | Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades. |
| 2007 | Declaración de Lisboa |
| 2008 | Conferencia Internacional de Educación en Ginebra. |
| 2009 | Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos. |

Tabla 1. Reconocimiento del Derecho a la Educación para Todos y a la Educación Inclusiva.

Asimismo, en España, se han producido significativos avances educativos en las últimas décadas, que trataremos de sintetizar en el siguiente cronograma:

| | |
|------|--|
| 1970 | LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario. |
| 1975 | CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL |
| 1978 | CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (Art. 27). Los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales (Art. 49). |
| 1978 | PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL Principio de Normalización Principio de Integración Escolar. Principio de Sectorización de la Atención Educativa Principio de Individualización de la Enseñanza |
| 1982 | LEY 13/1982 DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS (LISMI) Se da de forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial |
| 1985 | REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios |
| 1990 | LEY ORGÁNICA 1/1990 DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) Se apuesta por los principios de normalización e integración. Se introduce el concepto de Necesidades Especiales (N.E.E.). |
| 1990 | LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella de educación especial |
| 1995 | REAL DECRETO 696/1995 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos Se insiste en la organización de la atención educativa |
| 1996 | REAL DECRETO 299/1996 DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN |
| 2002 | LEY ORGÁNICA 10/2002 DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE) |
| 2003 | LEY 51/2003 DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, NO DISCRIMINACIÓN Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD |
| 2006 | LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/ 2006 |

En el recorrido que sigue la integración escolar en nuestro país, desde sus inicios (el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985) hasta el fin de siglo, se produce un progresivo enriquecimiento conceptual en la referido, esencialmente, a la consideración de los alumnos con necesidades especiales que consagra la LOGSE (1990), y a los planteamientos de atención a la diversidad que incorporan las nuevas ideas de participación y aceptación del valor que vienen con los renovados aires de la educación inclusiva. Así, el sistema educativo español, emanado tanto de la LOGSE como de la LOPEG, ha tenido una clara orientación “inclusiva” aunque hayamos preferido hablar de un sistema que ha hecho de la “atención a la diversidad”, una de sus preocupaciones fundamentales (Coll y Miras, 2001; Martín y Mauri, 1997; Echeita, 1999, 2001).

Esa “orientación” ha estado, como en tantos otros lugares, sujeta a procesos y decisiones contradictorios y el proceso de su “aplicación” no ha estado a la altura de los previsto ni “en la letra ni en el espíritu de dichos textos” (Marchesi y Martín, 1998). No obstante, el corpus que forman tanto la propia LOGSE como algunas normas de rango inferior, pero importantes como el Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales o el Real Decreto 299/96 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación, conformaban un sistema que “avanzaba” hacia lo que hoy estamos conceptualizando como “educación inclusiva”.

Un marco legislativo como el que establecía la LOCE (Ley de Calidad Educativa) (2002) no era precisamente el caldo de cultivo de la escuela inclusiva, ya que promovía un modelo que acentuaba la competencia entre alumnos y centros a partir de una asignación de itinerarios ligada a las posibilidades individuales.

Por el contrario, el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado, conforme a factores de índole personal y social, exige el desarrollo de la oferta de una respuesta educativa igualmente diferenciadora (Arnaiz,

2005). El concepto de *diversidad* engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones, que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos del centro, tanto personales, como materiales y organizativos. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se hace eco de este principio con los siguientes matices:

- Compromiso social de los centros con la educación, pues deben realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y de equidad.
- Una respuesta trazada en la normativa y desarrollada desde el principio de autonomía de los centros.
- Medida que responde a todo el alumnado en el marco de todo el sistema educativo mediante el principio de inclusión.

Así, la atención a la diversidad supone la superación de un modelo educativo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo, de educación “en y para la diversidad” (Muñoz y Maruny, 1993; Sánchez Palomino y Torres González, 2002; López Melero, 2005; Arnaiz, Garrido y Guirao, 2007). Este modelo exige un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. En definitiva, una escuela inclusiva *abierto* a la diversidad (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

Entre los principios formulados en la LOE (2006) encontramos, la calidad, la equidad y la flexibilidad. También los siguientes fines responden a la atención a la diversidad: pleno desarrollo, educación en el respeto y libertades fundamentales, educación para el ejercicio de la tolerancia y libertad, y la formación en respeto a la pluralidad. De igual forma, los principios pedagógicos que se concretan en las distintas enseñanzas reguladas por la ley se refieren a la atención a la diversidad, fundamentalmente al desarrollo de medidas ordinarias y extraordinarias que recogemos a continuación:

- Garantizar la atención a la diversidad durante la enseñanza básica, adoptándose medidas organizativas y curriculares.

- Especial énfasis en Primaria en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto se detecten estas dificultades.
- La Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado orientados a la consecución de los objetivos de la etapa. Las administraciones educativas regularán las medidas de atención a la diversidad, organizativa y curricular. En la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria se muestran dos medidas de atención a la diversidad: los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial.

La respuesta a la diversidad es recogida de manera más específica en el Título II dedicado a la equidad de la educación. En él se muestra la respuesta a distintos grupos de población a los que parece necesario garantizar la igualdad de oportunidades, articulando distintos tipos de recursos organizativos, y curriculares, para favorecer una respuesta más normalizada e inclusiva. La diversidad de características del alumnado exige arbitrar medidas de educación en la diversidad para que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible. La articulación de los principios de igualdad de oportunidades y de atención a la diversidad es posible mediante el desarrollo del principio de equidad que se desarrolla en la Ley.

Es un hecho que existen determinados alumnos con características distintas, que necesitan una atención específica y que no pueden desarrollar al máximo sus capacidades en el ámbito de las medidas ordinarias. Este alumnado se recoge bajo la denominación de *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Capítulo I, arts. 71-79)*, cuyas principales características se recogen seguidamente

- Alumnos que presentan necesidades educativas especiales (alumnos con discapacidad física, psíquica, sensorial o trastornos en la conducta.

- Alumnos que presentan altas capacidades intelectuales.
- Alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas o por haberse incorporado tarde al sistema educativo (por proceder de otros países o por cualquier otro motivo).

Por último, entre los *recursos previstos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje* se identifican en esta ley medidas de atención a la diversidad tales como: ratio, programas de refuerzo y apoyo, y servicios o profesionales especializados en orientación.

2. Algunas experiencias sobre educación inclusiva en España

El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Hasta ahora, en España, los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos. Tras los notables cambios que se produjeron desde la mitad de los años 80 hasta la mitad de los 90, ha habido otra década posterior en la cual lo característico ha sido la falta de iniciativas sólidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, así como han sido escasas y con frecuencia simbólicas, las propuestas dirigidas a promover avances y mejoras para superar las dificultades encontradas.

En general, en España han faltado muchos de esos elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito. Se ha carecido de un análisis de lo que estaba ocurriendo en cada Comunidad Autónoma, ciudad y colegio o instituto; del conocimiento de los principales problemas o dificultades encontrados por los alumnos con necesidades educativas específicas y por sus propios compañeros; de la detección de las buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito; de publicaciones y materiales específicos que sirvieran de apoyo al profesorado en su práctica educativa; del

fomento de la formación del profesorado y de otros profesionales de la educación en estrategias de cambio escolar y en procedimientos de evaluación, diseño educativo y curricular actuales; así como hemos carecido de unos buenos planes de estudios que hayan favorecido la modificación de actitudes de alumnado y profesorado.

Se podría decir que la educación de los alumnos con limitaciones y dificultades en España ha pasado por momentos difíciles en los últimos años. Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa (Echeita y Verdugo, 2004). Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y alumnos implicados en procesos de inclusión educativa, reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita et al., 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008). También se echa en falta un papel mucho más activo por parte de las familias y sus las organizaciones en las que se encuentran afiliadas. En realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) que compartan una finalidad común, difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Arnaiz, 1996; Ainscow, 2001; Booth et al., 2000; Parrilla, 2007; Moriña, 2008). Sin embargo, tenemos que reconocer que no son muy frecuentes entre nosotros las investigaciones que pongan en el centro del cambio escolar al alumno, sus voces y sus demandas, y son mucho más abundantes aquellas que se dirigen a fortalecer al profesorado para la tarea educativa y a promover

cambios que nacen de la iniciativa adulta. Presentaremos algunas experiencias.

En 1987 el MEC inició un estudio dirigido por Marchesi y colaboradores para evaluar la implantación del Programa de Integración Escolar en España. Fue un proceso realizado por el equipo que había diseñado y puesto en marcha la integración, propiciando la reflexión y el debate entre sus responsables y los centros docentes. La finalidad de este estudio era emitir un juicio valorativo sobre el Programa de Integración y determinar en qué medida lograba su doble objetivo: promover el desarrollo de los alumnos e introducir mejoras en el sistema educativo. El objetivo era definir aquellas condiciones que determinaban el grado de viabilidad y “éxito” del proyecto. Del total de 173 centros que participaron voluntariamente en la fase piloto de la integración, se seleccionaron aleatoriamente 60 centros, de los que continuaron hasta el final 52. Algunas conclusiones de este estudio fueron las siguientes:

- Ya no se cuestiona la necesidad de una medida como la integración de alumnos con necesidades especiales en la escuela.
- Se trabaja en cómo mejorar y conseguir la integración de estos alumnos.
- Se reclaman recursos, medidas y formación.
- Las adaptaciones curriculares son una buena medida para el éxito de los alumnos con necesidades especiales.
- Los centros que presentan una actitud positiva y desarrollan un trabajo en equipo consiguen mejores resultados.

El estudio coordinados por Grañeras (1998), que recoge los trabajos financiados por el CIDE desde 1983-1997 durante la etapa de integración en España, manifiesta que las investigaciones analizadas (45) versaban sobre necesidades educativas especiales centradas en su “necesidad”: psíquicas, motóricas, auditivas, visuales, sobredotación intelectual y trastornos del lenguaje, con el fin de diseñar programas de intervención para el alumnado. También hace referencia a la formación del profesorado.

Parrilla llevó a cabo una investigación en Sevilla desde 1996 a 1998, *"Innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad"*, con el objetivo de identificar innovaciones derivadas de la atención a la diversidad en centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, mediante el envío de un cuestionario a casi 100 escuelas para analizar mediante estudios de caso de corte interpretativo una muestra de las innovaciones identificadas. Entre las características externas a los centros destaca que éstos cuentan con asesores externos y con el apoyo y reconocimiento por parte de las instituciones formativas y administrativas. Al mismo tiempo se indica que los centros están mediatizados por el contexto sociopolítico en que se desarrollan y por los fondos económicos de que disponen. Respecto a las estrategias internas de los centros ha distinguido a éstos por entender el concepto de diversidad de una forma amplia: importancia del apoyo interno, del liderazgo, evolución de los roles de los profesionales de la educación, implicación en las actividades de los docentes, padres y alumnos, inicio de una cultura colaborativa por parte de los profesores y una gestión inclusiva del aula.

Otro trabajo es el referido al desarrollo del Proyecto UNESCO *"Necesidades educativas especiales en el aula"* en la Región de Murcia por Arnaiz y su equipo, durante los cursos 1997-1998 y 1998-1999. A través del estudio de los materiales del proyecto y con una dinámica de trabajo centrada en la investigación-acción, se propusieron los siguientes objetivos: 1) Desarrollar con relación a los materiales de la UNESCO, procesos de reflexión en los centros participantes en el proyecto, encaminados a promover los cambios necesarios para satisfacer las diversas necesidades educativas del alumnado; 2) Valorar la riqueza de la diversidad en un centro y desarrollar actitudes y perspectivas positivas hacia las discapacidades; 3) Adquirir conocimientos sobre lo que pueden hacer los centros educativos respecto a las necesidades educativas especiales; 4) Desarrollar nuevas estrategias de intervención respecto a las necesidades educativas especiales que mejoren la educación de todos

los alumnos; y, 5) Evaluar la realización del proyecto de tal forma que la información obtenida permitiera su implementación en otros centros. La puesta en práctica de este proyecto ayudó al profesorado participante a afrontar las dificultades de la educación en el aula, y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Todo ello se desarrolló desde un enfoque de trabajo que posibilitó dinámicas educativas activas, negociadas, colaborativas y reflexivas, como la vía de respuesta más efectiva para la atención a la diversidad de los alumnos.

Moriña (2002) realizó un trabajo en donde recoge las estadísticas de la Educación Especial desde el año 1995 hasta el 2000. Los resultados muestran que en la mayoría de las Comunidades Autónomas ha habido un descenso moderado del alumnado matriculado en la enseñanza especial. El autor de este estudio realiza varias reflexiones a partir de los datos aportados por las estadísticas:

- La historia del proceso de integración en España refleja que éste comenzó impulsado por políticas gubernamentales y por la voluntariedad de algunos profesores, no existiendo un movimiento social paralelo al de la política educativa.
- Ausencia de datos y criterios claros en las estadísticas del MEC.
- El MEC utiliza categorías que identifican, al menos, tres grupos de estudiantes: alumnos de Educación Especial, alumnos de integración y resto de alumnos.
- Se ha producido una reducción de la exclusión escolar.
- Proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas de Educación Especial.
- Estabilidad de las unidades de Educación Especial.
- Diferencias entre las regiones, que forman parte del proceso de integración.

Susinos (2002) revisó las investigaciones y experiencias educativas en España desde 1997 hasta 2001 desde una perspectiva inclusiva. Para ello, partió de la definición que el *Index for Inclusion* hace sobre inclu-

sión a través de diferentes fuentes: revistas y actas de congresos en diferentes ámbitos: Psicología, Pedagogía y Educación Especial, llegando a las siguientes conclusiones:

- Predominan las investigaciones sobre intervención específica en necesidades educativas especiales (NEE).
- Trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión.
- Mayor número de investigaciones centradas en la convivencia, el interculturalismo y las propuestas para un cambio en el diseño y desarrollo del currículo.
- Escasas investigaciones en donde los protagonistas son las personas en situación de exclusión.
- Ninguna investigación dirigida a la formación.

La investigación realizada por Ortiz y Lobato (2003) se centra en uno de los factores de la educación inclusiva, en la cultura escolar, así analiza en qué medida la inclusión está relacionada con la cultura escolar. Sus resultados confirmaron que ésta está íntimamente asociada con el potencial que tienen los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

El trabajo llevado a cabo por Echeita (2004) titulado *“La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid”* analiza la percepción de los alumnos y de sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. Fue un trabajo impulsado por el Defensor del Menor de la Comunidad del que se señalan algunas conclusiones:

- La mayoría de los profesionales y de las familias apoyan la integración y creen que debe mejorarse y ampliarse.

La mayoría de los profesores de Educación Secundaria no se encuentran preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los padres consideran que sí tienen preparación.

Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005) recogen y contrastan las opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento y la integración

de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello, elaboraron un amplio cuestionario que enviaron a los profesores de las diversas etapas educativas, a los asesores, a los padres y a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales. El objetivo era conocer y evaluar las opiniones de los protagonistas para incorporar el enfoque de la integración y sus opiniones acerca de cómo funciona su escuela. Al mismo tiempo, la investigación analizó su opinión acerca de la labor de los maestros, el aprendizaje y el desarrollo social de los alumnos, las relaciones con las familias y la aportación de las autoridades educativas. Asimismo, se evaluaron las barreras que crean dificultades para la integración educativa.

Durán y colaboradores (2005) investigaron las experiencias llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, en Cataluña y en el País Vasco basadas en la utilización del *Index for Inclusion*, la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Las distintas experiencias han proporcionado buenas prácticas en la respuesta educativa. Las distintas experiencias han proporcionado buenas prácticas en la respuesta educativa inclusiva. En dicho estudio se presentan las siguientes conclusiones:

- Todo cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje complejo y singular.
- La participación de toda la comunidad educativa no sólo es una exigencia del *Index* sino una garantía de éxito en la medida que la implicación de todos enriquece las perspectivas y asegura el concurso de las diferentes voluntades.
- El aprendizaje y el proceso no están exentos de riesgos.
- Es necesario reconceptualizar las “necesidades educativas especiales” en “barreras al aprendizaje y a la participación”.
- Es importante hacerse “propios” los materiales.
- La experiencia del *Index* tiene efectos más allá del propio proceso, puesto que promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo y, fuera del centro, el establecimiento de

redes orientadas a que los centros se puedan ayudar unos a otros.

El trabajo *“Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Obligatoria según la percepción del profesorado”* realizado por Álvarez y colaboradores (2008), estudia la integración en la Educación Secundaria Obligatoria, así como las variables que perciben los profesores como indicadores de ésta a través de un cuestionario a 242 profesores, centrado en la percepción sobre rendimiento, participación, aceptación e implicación de los alumnos de integración y la valoración de diferentes medidas para mejorarla. Algunas conclusiones extraídas fueron las siguientes:

- Los profesores en general consideran que la integración no está funcionando.
- Proponen medidas como: implicar a la familia, reducir el número de alumnos, mejorar la coordinación, etc.
- Los alumnos con problemas de comportamiento tienen un bajo rendimiento, están poco integrados, dificultan el funcionamiento del aula y un alto porcentaje de profesores preferiría no tenerlos en sus aulas.
- La modalidad de educación combinada es la más elegida.
- Los profesores están descontentos y demandan más recursos.
- Piden una actuación por parte de los gestores educativos.

La investigación titulada *“La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”*, realizada por Echeita y colaboradores (2008), lleva a cabo una valoración del proceso de inclusión en España desde el punto de vista de las organizaciones de personas con discapacidad, que forman parte de la Comisión del CERMI. En este estudio se consultó a expertos en materia de educación de las organizaciones de personas con discapacidad que forman parte de la Comisión de Educación del CERMI (Consejo Estatal de Personas con Discapacidad) su opinión sobre el proceso de inclu-

sión educativa (definido conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Los datos permiten la discusión sobre algunas paradojas y dilemas importantes a los que se enfrentan los principales actores en este proceso y, en todo caso, pone en evidencia la existencia de barreras de distinto tipo, tanto en el apoyo que cabe esperar de las Administraciones educativas autonómicas y estatales (bien sea en forma de escasa información sobre recursos o de una muy limitada provisión de ayudas complementarias necesarias para los alumnos, entre otras), como en las culturas donde se escolarizan los alumnos en cuestión. Dichas barreras impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que establece tanto la Ley Orgánica de Educación (2006) vigente en España como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). En este estudio, el 90'8% de la muestra encuestada expresan la opinión casi unánime de que “el proceso de inclusión educativa debe ampliarse y mejorarse de forma que llegue a más alumnos y abarque todas las etapas educativas”.

Todos estos factores, en interacción con otros propios de los valores sociales al uso, de las políticas educativas locales, del contexto particular de cada centro escolar y de las todavía prometedoras pero insuficientes tecnologías psicopedagógicas disponibles para atender a la diversidad del alumnado (Hick, Kershner y Farrel, 2008), tienen por resultado un proceso de inclusión educativa repleto de sombras, particularmente para algunos alumnos o alumnas, y sobre todo en las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria. Advierten también que lograr una educación inclusiva no es un proceso rápido ni lineal. Es necesaria, pues, la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado, una apertura de nuevos espacios para el diálogo abierto y la transformación escolar que modificará tanto los papeles del alumnado como la misma profesionalidad docente, tal y como la entendemos hoy (Fielding, 2004; Rodríguez Romero, 2008; Bolívar, 2006).

La investigación llevada a cabo por Arnaiz y otros (2009), *“Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado”* (SE2005-01794, I+D), presenta un sistema de indicadores para una atención de calidad a la diversidad. Con esta finalidad se revisó en primer lugar, el significado del concepto de calidad en el sistema educativo, así como diferentes sistemas de indicadores de calidad en el contexto español y europeo. En segundo lugar, se elaboró un sistema de indicadores que permitiera señalar qué aspectos están presentes en el desarrollo de buenas prácticas para atender a la diversidad.

La idea central fue utilizar este sistema de indicadores en el análisis de los documentos del centro y de las declaraciones de miembros de la comunidad educativa para identificar la presencia de rasgos concretos para atender adecuadamente a la diversidad. Con este fin, el proceso de elaboración del sistema de indicadores se desarrolló fundamentalmente en dos grandes fases. La primera consistió en la acotación de las características que tenía que tener un sistema de indicadores y en la consulta a expertos sobre cuáles serían en su opinión, los indicadores de calidad de contextos para la atención a la diversidad. Y la segunda se centró en el desarrollo de indicadores específicos (contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados) y de un sistema que articulara la evaluación de la calidad de la intervención educativa.

3. Logros, críticas, y sugerencias para la mejora de la educación inclusiva en España

Tras valorar las experiencias sobre educación inclusiva llevadas a cabo en nuestro país y expuestas anteriormente, podemos indicar los siguientes logros:

- La escolarización de todas las personas en un único sistema.
- Se ha generado todo un desarrollo legislativo en aras de una mejora en la atención

a la diversidad, no solamente a nivel escolar, sino también a nivel personal, social y laboral. Aunque la adquisición de competencias en materia de educación ha tenido una evolución desigual en las distintas Comunidades Autónomas. Las distintas normativas originadas se han centrado en todos los niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y estudios universitarios).

- La transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos que apoyan y asesoran a los centros ordinarios de Primaria y Secundaria.
- La elaboración, por parte de los centros, de Planes de atención a la diversidad en los que se concretan las diferentes medidas ordinarias y específicas o extraordinarias para atender a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado.
- El aumento progresivo de iniciativas para la formación continua del profesorado cuyo principal objetivo es la actualización docente para ofrecer una respuesta educativa más ajustada y diversificada. La educación inclusiva requiere de una nueva formación del profesorado para la diversidad integrando no sólo conocimiento específico, sino también general para atender a todos los alumnos y atenderlos también en su diversidad, desde la cultura de la colaboración. El objetivo de esta formación es conseguir que el profesorado se convenza de la necesidad de cambiar el modelo de escuela, donde todos los alumnos tienen cabida con igualdad de oportunidades en una misma escuela y en una misma aula.
- La formación del profesorado en materia intercultural.
- La creación de nuevos Equipos de Orientación Específicos, la ampliación de los generales.
- El incremento de Equipos Psicopedagógicos, Profesores de Educación Compensatoria y la creación de equipos de atención domiciliaria y hospitalaria del alumnado en situación de riesgo socio-educativo

- La ampliación del número de centros de Infantil, Primaria y Secundaria que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales y a alumnos pertenecientes a otras culturas.'
- La creación progresiva de aulas abiertas de Educación Especial en los centros educativos ordinarios para acoger a los alumnos con necesidades educativas severas
- El incremento del grado de participación de los padres en la vida del centro.
- Mayor uso y participación de la diversidad respecto de los servicios públicos, como los de ocio o culturales.
- Se percibe un cambio en la concepción y en las actitudes de la sociedad en relación a las personas con discapacidad.
- Se facilita el acceso al mundo laboral, promoviendo una orientación personal, académica y profesional ajustada a capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.
- Se facilita la incorporación del alumnado a la sociedad del conocimiento y la información mediante el uso de las Nuevas Tecnologías.
- Se ha potenciado el desarrollo de experiencias educativas, de buenas prácticas, donde se demuestre que la aplicación de los principios de la escuela inclusiva no son sólo positivos para algún grupo de alumnos, sino que promueven un aumento en la calidad de la enseñanza para todos.

A pesar de estas ventajas este movimiento no se ha visto exento de crítica. La ausencia de calidad de la educación ofrecida en las aulas ordinarias es una de las principales críticas. La inclusión por la inclusión no tiene sentido ya que no todos los centros y aulas ordinarias poseen las características necesarias y suficientes para que en ellos se ofrezca una educación de calidad a todos los alumnos, de tal forma que en algunos casos, más que aumentar las posibilidades de educación y desarrollo de estos alumnos, se ven mermados por falta de atención y cualificación de los profesores de estas aulas. Así, Dorn, Fuchs y Fuchs (1996) opinan que la inclusión total expresa un irreal optimismo sobre la habilidad y la buena voluntad de

los profesores regulares para acomodarse a la gran diversidad de alumnos. Otro error, indican, de los que apoyan la inclusión total es que insisten en una antigua idea que relaciona la calidad de la educación con el lugar, y éste no tiene por qué ofrecer siempre la calidad, de tal forma que el lugar no puede ser generalizado.

En nuestra opinión, para la mejora de la educación inclusiva en España habría que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El riesgo del vaivén al que se someten nuestras políticas educativas al socaire de los cambios de signo político en las distintas legislaturas, es una de esas tareas pendientes, que hoy más que nunca deberían acometerse. La incorporación a un marco global para nuestra política educativa podría ser una importante salvaguarda en este sentido. Habría que plantear un gran pacto social y político basado en la concertación de todos los implicados, superando las esferas disociadas en las que hasta ahora se ha planteado la misma en nuestro contexto.
- Una potente y adecuada inversión económica en educación que permita atender las múltiples y variadas necesidades de los centros para atender a la diversidad.
- Campañas de información, sensibilización y educación para dar a conocer en qué consisten diferentes discapacidades, otras culturas, explicar qué dificultades de orden práctico son más frecuentes, cuáles son las actitudes sociales más adecuadas para mejorar la comunicación, la convivencia, la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación y la exclusión.
- Los valores que entraña la escuela inclusiva suponen un reto importante en las concepciones y actitudes habituales respecto de las minorías que no siempre se consigue en grado suficiente.
- Falta de convicción y de compromiso necesarios para que la implantación práctica de los principios de la escuela inclusiva calen y se incorporen al núcleo central de las creencias educativas de los profesores y de la sociedad en general. Sensación de que la atención a la diversidad se puede

quedar muy fácilmente en un simple maquillaje, que se detiene en la periferia de las decisiones importantes y reales de la práctica educativa.

- Las Comunidades Autónomas deben decidir cómo resolver el problema de la concentración de grupos étnicos y culturales minoritarios en unos pocos centros (la mayoría públicos). Esta situación es en sí misma contradictoria con el modelo inclusivo.
- Es preciso aumentar la cultura de colaboración en el sentido más amplio del término. Esta idea debería extenderse en primer lugar, al trabajo de los profesores, de forma que los nuevos modos de relación permitan romper el aislamiento profesional y aumenten los sistemas de planificación y docencia conjunta. Igualmente, la colaboración cuestiona el modelo “experto” y “directivo” de los profesionales del apoyo que habitualmente caracteriza el modo de trabajo de los especialistas (PT, AL, orientadores, equipos externos). Además de la voluntad, hace falta la capacidad curricular, de gestión y de colaboración de todo el profesorado con relación a “su” proyecto comunitario, lo que implica una nueva formación de éste que le permita abordar los nuevos retos. Es fundamental reconsiderar sus tareas y la estructura de relación que mantienen con los compañeros del centro. Colaborar es también un modo de relación inter-institucional que debería fomentarse más entre distintas escuelas y entre éstas y otros organismos de la comunidad para compartir recursos materiales, recursos humanos y experiencia.
- Comprensión errónea del cambio que conlleva el discurso de la diversidad. Todavía hay demasiados profesionales que entienden que la expresión “atención a la diversidad” no hace referencia a un determinado tipo de alumnado (problemático, con deficiencias, inadaptado, emigrante, etc.) sino a todos los alumnos escolarizados en cada grupo-clase ordinarios del centro educativo. Cualquier retraso o problema de aprendizaje “se convierte” en necesidad educativa especial que genera y exige recursos específicos de apoyo. La “responsabilidad de la atención a la diversidad” se deriva a los profesionales de apoyo, con lo que se desvirtúa el proceso. Se apoya al alumnado, la mayoría de las veces, fuera del aula ordinaria, en grupo reducido o incluso individualmente. Esto descontextualiza la intervención, la hace poco eficaz, no facilita la generalización de los aprendizajes ni la autonomía del alumno; hace que el apoyo se convierta en segregador en sí mismo. Y no acaba de asumirse que la respuesta a la diversidad se debe garantizar desde el mismo proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículum común, contando con la colaboración de todo el profesorado, buscando la no exclusión del alumnado y profesorado implicados en las medidas menos ordinarias.
- La interpretación errónea de determinadas Administraciones educativas que han sucumbido a la fácil tentación de la implementación “desmesurada” de los recursos personales de apoyo a la diversidad del alumnado como única respuesta a la atención a la diversidad.
- Los centros docentes, los profesores tutores, los profesores especialistas, los servicios de orientación educativa, los servicios de inspección, las asociaciones de padres y madres de alumnos con necesidades educativas especiales y la propia administración educativa han caído en el círculo “vicioso” de la demanda incesante de “recursos” para hacer efectivo el principio de la inclusión educativa, dejando en un segundo plano la necesidad de estructurar una adecuada respuesta organizativa, metodológica y curricular que se ajuste mejor a las verdaderas necesidades de todo el alumnado. La dotación de recursos específicos y la aplicación de las distintas medidas de atención a la diversidad se convierten a veces, sin pretenderlo, en “vía de exclusión”, en “itinerarios alternativos”.
- Es necesario volver a replantearse el difícil equilibrio entre comprensividad y diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Se ha instaurado en muchos la idea de que los centros pueden ser

- “diversos” escolarizando a todo tipo de alumnado en Primaria; pero que esta inclusión, en Secundaria es bastante difícil debido a los apretados programas, al elevado número de alumnos en clase, y a las características psicoevolutivas del alumnado que impiden al profesorado atender a sus necesidades específicas. Es preciso un cambio de actitud y mentalidad en el profesorado de Educación Secundaria.
- En algunos casos sería necesaria la revisión rigurosa de los proyectos de centro, ofreciendo asesoramiento y pautas para trabajar planes de mejora que se basen en la inclusión, la equidad, y la convivencia democrática, y sean compartidos por toda la comunidad educativa.
 - El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades parece ser la respuesta habitual que muchos alumnos con necesidades educativas especiales experimentan cotidianamente a cuenta de unos esquemas organizativos que la mayoría de las veces no parecen contemplar otra posibilidad que la de continuos apoyos fuera de su aula de referencia, supuestamente para reforzar “lo básico”.
 - Las medidas de atención a la diversidad suelen ser utilizadas en ocasiones como un “sistema de drenaje” del sistema ordinario. Cuando en un centro (en la adaptación de su enseñanza ordinaria) no se ha buscado la solución preventiva y menos excluyente de los problemas y además se adoptan las medidas más excepcionales, el profesorado de aula ordinaria tiende a aumentar el número de sujetos etiquetados como problema, derivándola educación de todo el alumnado con el que encuentra alguna dificultad a los programas y profesionales especializados. Y por otra parte, en muchos centros, cuando se aumenta la oferta de programas diversificados, se reduce la exclusión escolar visible (entendida como la expulsión o deserción del alumnado problemático del centro), pero al mismo tiempo se ve como natural y se va aumentando el porcentaje de alumnado que de manera imperceptible y gradual se va excluyendo del aula, grupo y currículo ordinario.
 - La persistencia de las etiquetas sobre alumnos y sobre centros y su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias, no ha perdido vigencia. Lo determinante no debe ser la condición que presenta el alumno ni el lugar de escolarización, sino la respuesta educativa global que se debe construir para avanzar hacia una sociedad sin exclusiones.
 - Y los progresos de educación inclusiva en etapas como el Bachillerato, la Formación Profesional de grado superior y la universidad son escasos. La cantidad de alumnos con necesidades especiales que con las ayudas y apoyos precisos podrían cursar estudios superiores es muy elevada, y sin embargo, muchas veces se tiene la impresión que se percibe su empeño personal y su afán de superación como un “capricho” que no compromete necesariamente a quienes trabajan en estas etapas.

Conclusiones

A modo de conclusión podríamos decir que la escuela inclusiva está aún lejos de nuestras expectativas como profesionales. Desde que en 1994, la UNESCO promoviera con la Declaración de Salamanca, la inclusión como el modelo a seguir para la atención a los alumnos con necesidades especiales, la implementación educativa de esta práctica no se ha generalizado. Consecuentemente, hay que replantearse por qué no se están llevando a cabo prácticas inclusivas en el aula y ver qué se puede hacer en este sentido. Tendríamos que desterrar la concepción de escuela que subyace en la actualidad. Como indican Ferguson y Willis (1994), habría que *“reivindicar la escuela”*. ¿Vamos en esa dirección? Pensamos que aún estamos anclados en la cultura del individualismo, que sigue apostando por la homogeneidad. Es necesario un cambio actitudinal, por un lado, y nuevas líneas en la profesionalización de los docentes, por otro, que permitan responder a los retos de la inclusión.

Quizás vayamos demasiado rápido en nuestra ilusión por mejorar el proceso de atención a la diversidad si consideramos que nuestro sistema educativo se encuentra algo anquilosado en determinadas etapas. Esto no significa que tengamos que pararnos. Muy al contrario, tendremos que empezar unos y continuar otros la labor de cómo tiene que ser la educación en el siglo XXI, aún siendo conocedores de la realidad del momento. No debe haber ruptura con lo anterior sino una continuidad basada en el cambio, en el establecimiento de procesos de innovación que nos lleven a lograr mejoras en la calidad de las respuestas que ofrecemos a todos los alumnos. "Las comunidades y sociedades saludables y vigorosas que acogen e incluyen a todos sus miembros dependen de personas con y sin discapacidades trabajando juntas en relaciones de igualdad, haciendo uso de sus talentos únicos e individuales para el beneficio de todos. El creciente interés en la inclusión ha ayudado a las personas a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no un estado natural" (Tyne, 2003, 336).

Estamos convencidos de que merece la pena trabajar para que las escuelas sean inclusivas y que, como comunidades de aprendizaje, contribuyan al desarrollo de una sociedad más accesible, justa, tolerante y solidaria, que camine hacia una convivencia democrática y pacífica.

Referencias

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, E.; ÁLVAREZ, M.; CASTRO, O.; CAMPO, A. Y FUEYO, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-62.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1996) Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2005) *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2007) La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/>.
- ARNAIZ, P.; CASTEJÓN COSTA, J. L.; GARRIDO GIL, C. F.; ROJO MARTÍNEZ, A. (1999). Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. Actes de les II Jornades "Les Necessitats Educatives Especials a l'aula. Cap a una escola per tothom" (pp.46-70). Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna-MEC.
- ARNAIZ, P. y otros (2009). *Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado*" (SE2005-01794, I+D). Informe de Investigación.
- BOLÍVAR, A. (2006). *Identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOOTH, T. et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- COLL, C. y MIRAS, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar, en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.
- DORN, S.; FUCHS, D. y FUCHS, L. (1996) A Historical Perspective on Special Education Reform. *Theory into Practice*, 35 (1), 12-19.
- DURÁN, D.; ECHEITA, G.; GINÉ, C.; MIGUEL, 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. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, vol. 3(1), 464-467.

- ECHEITA, G. (1999) Reflexiones sobre la atención a la diversidad. *Acción Educativa, Revista Pedagógica*, 102-103, pp. 30-43.
- ECHEITA, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de Integración / Inclusión en España, en M. Verdugo y F. Jordán de Urríes Vega (coord.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, pp. 161-175. Salamanca: Amarú.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca.
- ECHEITA, G.; VERDUGO, M. A.; SANDOVAL, M.; SIMÓN, C.; LÓPEZ, M.; GONZÁLEZ-GIL, F. y CALVO, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- FERGUSON, D. y WILLIS, C. (1994). Integration doesn't work inclusion could. *Poster presented at Area Annual Meeting*, Abril, New Orleans.
- FIELDING, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theroretical undespinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* (30), 2, 295-311.
- GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALVERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J. L. y MOLINUEVO, L. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*. Madrid: CIDE.
- HICK, P.; KERSHNER, R. y FARREL, P. (2008). *Psychology for inclusive education. New direction in theory and practice*. Abingdon: Routledge.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN y Financiación de la Reforma Educativa. Ley 14/1990, de 4 de agosto BOE 6/08/1970.
- LEY DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL MINUSVÁLIDO. Ley 13/1982 de 7 de abril. BOE 30/04/1982.
- LEY ORGÁNICA de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. BOE 4/10/1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre. BOE 24/12/2002.
- LÓPEZ MELERO, M. (2005) Una cultura escolar más humanizada. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, mayo.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E.; ECHEITA, G. y PÉREZ, E.M. (2005). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (coords.) (1997). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICCE /Horsori.
- MORIÑA, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, enero-abril, 395-539.
- MORIÑA, A. (2008). *LA ESCUELA DE LA DIVERSIDAD*. MADRID: SÍNTESIS.
- MUÑOZ, E.; MARUNY, LI. (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, marzo (Monográfico: Educar e la diversidad: ¿son todos iguales?).
- ORTIZ, M^a C. y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, Vol. 55 (1), 27-40.
- ORTIZ, M^a C.; LOBATO, X. y VERDUGO, M. A. (2005). La cultura escolar y las prácticas inclusivas en centros escolares. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 8 (3), 11-30.
- PARRILLA, A. (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. Madrid: CIDE (Proyecto de Investigación).
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive education: A view from Inside. En L. Barton y F, Fletcher (eds), *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books.
- REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. REAL DECRETO 334/1985 de 6 de marzo.
- REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Real Decreto 696/1995 de 28 de abril. BOE 2/06/1995.
- REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES EN

- EDUCACIÓN. Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero. BOE 12/03/1996.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-15.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). Las necesidades educativas especiales como alternativas a la categorización. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres (Eds.) *Educación Especial. Centros educativos y profesores con la diversidad* (pp. 63-84). Madrid: Pirámide.
- SUSINOS, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- TYNE, J. (2003). Crecimiento y desarrollo en la vida adulta. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Eds.) *Promoción y Desarrollo de prácticas inclusivas* (pp. 325-339). Madrid: EOS.
- VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ-AGUILLELLA, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39 (4), 5-25.

Sobre los autores:

Rogelio Martínez Abellán. Profesor Contratado Doctor. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en educación inclusiva y deficiencia visual. Miembro del grupo de Investigación de la Universidad de Murcia *Educación Inclusiva: una escuela para todos*". Correo electrónico: rogliom@um.es.

Remedios de Haro Rodríguez. Profesora Contratada Doctora. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en educación inclusiva y educación intercultural. Miembro del grupo de Investigación de la Universidad de Murcia *Educación Inclusiva: una escuela para todos*". Correo electrónico: rdeharor@um.es.

Andrés Escarbajal Frutos. Ha sido Becario de Investigación del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Sus principales líneas de investigación se centran en educación inclusiva y educación intercultural. Correo electrónico: andreses@um.es.