

Secção IV: Autoavaliação do sistema e dos profissionais de EE

Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal

M^a Dolores Molina Jaén.

SAFA Úbeda, Universidad de Jaén, España

mdmolina@fundacionsafa.es

Anabela Panão Ramalho

Escola Superior de Educação de Coimbra

aramalho@esec.pt

La educación inclusiva implica un cambio de mentalidad, una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y, por supuesto, una nueva forma de entender la educación (Cardona 2006, p. 202).

Resumen

El concepto de inclusión que desarrolla la legislación tanto en Portugal como en España, a veces es tomado como sinónimo de integración, pero la práctica real en el aula, nos hace ver que ambos conceptos no definen las mismas prácticas educativas en los centros. El presente estudio pretende conocer y comparar en dos contextos diferentes pero con un mismo planteamiento legislativo y una actitud claramente marcada, los progresos que se han realizado en el campo de la inclusión educativa, cuando ya hace casi veinte años de la Declaración de Salamanca en donde se orientaban las líneas de actuación que se iniciaron ya hace tiempo con el concepto de Normalización, aceptado en nuestras sociedades de estudio para proponer soluciones que nos hagan caminar hacia la inclusión.

Realizaremos dicha comparación, partiendo de un cuestionario aplicado a profesionales que están trabajando en centros escolares, para conocer los distintos planteamientos que tienen ante la diferencia conceptual existente entre el concepto integración y el concepto de inclusión y las consecuencias que en la práctica educativa tiene ese matiz diferencial.

Palabras clave: inclusión; metodología; legislación inclusiva; aula inclusiva.

Abstract

The concept of inclusion developing legislation in Portugal and in Spain, it is sometimes taken as synonymous with integration, but the actual practice in the classroom, shows us that the two concepts are not defined the same educational practices in schools. The study seeks to examine and compare two different contexts but with the same legislative approach and clearly marked attitude, progress has been made in the field of educational inclusion, when almost twenty years ago the Declaration of Salamanca where the lines of action that began long ago with the concept of Standardization, accepted in our societies study to propose solutions that make us walk were directed towards inclusion.

Make such a comparison, based on a questionnaire given to professionals working in schools, to meet the different approaches they face the conceptual difference between the integration concept and the concept of inclusion and the implications for educational practice is that nuance differential.

Keywords: inclusion; methodology; inclusive legislation; inclusive classroom

Introducción

En estos últimos años, desde un punto de vista puramente educativo, el debate en relación a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha estado centrado, principalmente en la integración del alumnado con determinadas características, considerado de Necesidades Educativas Especiales, en los centros escolares y se han utilizando indistintamente los términos inclusión y el de integración para referirse a la atención de estos alumnado con necesidades educativas especiales en los centros escolares ordinarios. La incorporación de este tipo de alumnado a los centros escolares no ha sido siempre considerada como la única opción posible, como lo era para el resto de alumnado, y se olvidaba que toda persona tiene el derecho de los beneficios de la educación básica y obligatoria ya que en países como Portugal y España se contempla en sus Constituciones respectivas.

La educación inclusiva, para Duk y Murillo (2011, p.11) “tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural”. La integración educativa implica la incorporación de estudiantes con discapacidad o con NEE a las escuelas regulares. También, se acepta que la educación inclusiva consiste en ofrecer una educación de calidad y para todos, para garantizar la equidad para todos (LOE, 2006). Sin embargo el objetivo de la inclusión va orientado a estudiantes que tienen necesidades distintas y cómo deben ser atendidos en las escuelas, el foco de la educación inclusiva son las escuelas y los sistemas educativos (Cabezas, 2011). En términos generales, se acepta que la integración educativa implica la incorporación de estudiantes con discapacidad o con NEE a las escuelas regulares. También, se acepta que la educación inclusiva consiste en ofrecer una educación de calidad para todos. Mientras, el centro de la atención de la integración está en los estudiantes que tienen necesidades distintas y cómo deben ser atendidos en las escuelas, el foco de la educación inclusiva son las escuelas y los sistemas educativos.

Por ello, consideramos con García Cedillo et al. (2013) que:

(a) No hay consenso con respecto al término “discapacidad”. En algunos países incluso se intenta eliminar este término, usando en su lugar el concepto “personas con capacidades diferentes” (García Cedillo, 2010) y el concepto ha evolucionado de una perspectiva médica a una social (Verdugo, 2011).

(b) Lo mismo sucede con el concepto de necesidades educativas especiales. De hecho, hay autores que proponen su eliminación a favor del término barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2001).

(c) Hay grandes diferencias entre la concepción de la integración educativa referida a estudiantes con discapacidad y la de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales (Soriano, 2011).

(d) Algunos autores hablan de manera indistinta de educación inclusiva e integración (García Cedillo, 2010; Maturana, 2008). Para otros autores, la educación inclusiva busca la incorporación de estudiantes con discapacidad (Calero, 2011; Sanz, 2011; Echeíta y Ainscow, 2011), en el aula, en el centro y en la sociedad.

(e) Pero además hay por lo menos dos grandes corrientes en la educación inclusiva, una que propone principios generales, que no chocan con la integración y la segunda que propone medidas muy ambiciosas para transformar las escuelas y los sistemas educativos.

Por todo esto estamos de acuerdo con Rodrigues (2006), cuando afirma que es necesario clarificar el concepto de Educación Inclusiva. La perspectiva de la educación inclusiva pretende una escuela para todos y exige una respuesta educativa individualizada y personalizada a las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante, por lo que estamos hablando desde la pedagogía y desde ella promovemos el cambio del modelo tradicional de intervención en el aula.

Toda propuesta social o corriente de pensamiento debe ir abalada por una regulación legislativa se ha ido completando a lo largo de los años y en España en concreto, fue con La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOE), en su título II con la que se establece que las administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general. El Art. 74 establece que estos alumnos, refiriéndose a los de necesidades educativas especiales, se regirán por los principios de normalización e inclusión, y el centro asegurará la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia de estos, en el sistema educativo.

Asimismo la Administración Educativa, en las distintas Comunidades Autónomas de España como es el caso de Andalucía, la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación (LEA), dispone que se debe regular el marco general de atención a la diversidad del alumnado y las condiciones y recursos para la aplicación de las diferentes medidas que serán desarrollados por los centros docentes, deben de estar de acuerdo con los principios generales de la educación básica.

Del mismo modo la legislación portuguesa asumió hace tiempo también la Declaración de Salamanca y se impulso la legislación con propuestas concretas. Los cambios en Portugal se iniciaron también desde la integración. Esta fase de la integración comenzó a tener importancia muy puntual, sobre todo en la década de 40 del siglo XX y las primeras experiencias de integración, fueron realizadas en el Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, Lisboa, en 1944, eran "clases especiales" para los alumnos con problemas de aprendizaje, creadas por los maestros del propio centro. Más tarde, en los años 60, surgen nuevas iniciativas estatales (Dirección de Asistencia General) diseñados para proporcionar a los estudiantes ciegos integrados en escuelas regulares la educación preparatoria y secundaria (6º a 11º grado) en las principales ciudades del país. En 1972, el Ministerio Educación crea la División de Educación Especial de Básica y Media, y en 1976, equipos de educación especial integrada. En esta etapa, sin embargo, el trabajo iba dirigido sólo a alumnado con discapacidades motoras y sensoriales, pero capaz de seguir el plan de estudios de la escuela normal. Por lo tanto, fue necesario esperar a los años 90 del siglo XX para que la integración se extendiera a los pacientes con discapacidad física altamente incapacitante, discapacidad mental, trastornos graves emocional o personalidad y discapacidades múltiples.

Es indudable que desde los años 90, Portugal consolido un proyecto muy significativo hacia la integración (Esteves y López Torrijó, 2005), ya que se publicó la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica para todos los niños entre 6-15 años y desde entonces se ha reducido la tasa de abandono (8,1 %) hasta un todavía preocupante 1,7%. En 1991 se sustituyó la categorización médica por la pedagógica, reduciendo hasta el 0,5 % actual el porcentaje de los niños escolarizados en instituciones especializadas. Un primer documento que insta al cambio, fue la publicación en 1986 de la Ley del Sistema Educativo conocida como Ley N º 46 /86, de 14 de octubre, que asigno al Estado la responsabilidad de trabajar por la democratización de la educación y garantizar el derecho a unas justas y efectivas de igualdad de oportunidades para el acceso y el éxito escolar (párrafo 2 del artículo 2). Pero la legislación más determinante fue en primer lugar el Decreto-Ley 35/

90, de 25 de enero, y en segundo lugar, el Decreto-Ley 319/91 de 23 de Agosto. Este segundo documento legal (Decreto-Ley 319/91 de 23 de agosto), estaba específicamente dirigido a esta población "especial", y establecía una serie de medidas que la escuela debía adoptar en su organización y funcionamiento para aliviar las dificultades de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, y que van orientadas a que este alumnado asista a las instituciones públicas de educación primaria y secundaria. Así se pasa a denominarlos como alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y no como estudiantes con discapacidad. Este término adoptó un sentido mucho más amplio, abarcaba no sólo los problemas de los trastornos cognitivos, sensoriales, motoras y emocionales o de personalidad, sino también a los estudiantes cuyo éxito se pueden ver comprometido (aunque sea temporalmente), por algún motivo de cualquier orden (Familia, socio-cultural, étnica, lingüística).

En 1997 se crearon los profesores de apoyo dotándolos de nuevas funciones, así como las ECAE y las ratios actuales —todavía insuficientes— se encuentran a la par de las proporciones más excelentes de la integración en la UE. Fueron creados los «Territorios educativos de intervención prioritaria» (TEIP), medida que espera todavía su generalización, pero que ya apunta una mejora en las condiciones de la integración propiamente dicha, organizando los recursos en pro de los aprendizajes y abriendo el espacio escolar hacia nuevas actividades.

El Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de junio supuso un paso realmente cualitativo hacia la inclusión. A propósito de las medidas de apoyo pedagógico y educativo, replantea la práctica docente de los alumnos con N.E.E., orientándola hacia una mayor valoración del sentido social de los aprendizajes partiendo de la diferenciación de cada alumno (limitaciones, necesidades y capacidades). Para ello, incide en potenciar las «condiciones y el ambiente generales del centro» y los aspectos organizativos, así como en ofrecer «respuestas pedagógicas diversificadas» dentro de la misma clase para seguir el currículo ordinario. Finalmente, subraya la importancia de retirar la responsabilidad única de la integración —hasta entonces centrada en los docentes de apoyo, a los que potencia a su vez clarificando su situación profesional de «destacados» y mejora en su formación especializada —, haciendo copartícipe de dicha responsabilidad a toda la comunidad educativa: directores, tutores, profesores, los propios alumnos y sus familias. Y aunque la ratio ha bajado (López Torrijo, 2009) Portugal propone 1/60 para psicólogos, 1/20 para terapeutas, 1/10 auxiliares.

La integración de estudiantes con discapacidad en las clases regulares no era, sin embargo, un proceso fácil de implementar, y el término inclusión se abre paso muy poco a poco.

Desde el campo de las investigaciones, y desde que se publicó el Index por Inclusión, han sido bastantes en ambos países (Susinos, 2002; Echeita, 2004; Duran 2005, Álvarez et al, 2008, Arnaiz, 2009, Ainscow, 2012, Correia, 1997 y 2005, Rodrigues, 2006, Ramos, 2011, etc., entre otros muchos) como refleja Martínez y al. (2010) y los logros en general han sido muchos:

- Se han escolarizado todas las personas en un sistema educativo único.
- La legislación abala un cambio en la forma y en el fondo del tratamiento de las necesidades educativas tanto a nivel nacional como desde las comunidades autónomas.
- El planteamiento de los centros y la adaptación al cumplimiento de la ley.
- La formación del profesorado tanto inicial como permanente.
- El incremento de equipos pedagógicos.
- La atención de los centros a alumnos con necesidades severas.

- La implicación de las familias.

Pero falta, desde nuestro punto de vista, dar un paso más y ver la inclusión en las aulas como un valor para todos como refleja la LOE (2006) y desarrollar el principio de equidad para todos. En otras palabras la escuela inclusiva necesita: “el reconocimiento de la educación como un derecho” y “la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros” (Arnáiz, 2003, pp 140).

Por lo tanto lo más importante no es el curriculum sino otros elementos que la hacen posible (Stainback & Stainback, 1999, pp. 25-29).

1. Filosofía de la clase.
2. Reglas del aula.
3. Enseñanza adaptada al alumnado.
4. Apoyo al aula ordinaria.

Según Ainscow (2012), la escuela inclusiva es necesaria:

1. Para que las políticas y las prácticas en el ámbito escolar puedan avanzar, es necesario definir lo que conlleva la educación inclusiva.
2. Las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje.
3. Trabajar con distintas formas de evidencia disponible puede ser un motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar prácticas más inclusivas.
4. La utilización de apoyo pedagógico adicional al servicio requiere una cuidadosa planificación y de la formación adecuada de aquellos que están comprometidos con dicha labor.
5. Las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero lo que todas ellas guardan en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva.
6. El papel principal de los líderes escolares es el de trabajar conjuntamente con sus colegas para fomentar la cultura inclusiva en sus escuelas.

Sus posibilidades en estos momentos de crisis según Vega, López Torrijo y Garín (2013), son además positivas para todos. Está muy extendido el pensamiento de que los recursos dedicados a las personas con discapacidad constituyen más un gasto que una inversión. Las aportaciones de la educación inclusiva, tan bien señaladas por la Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva celebrada en Madrid (Unesco, 2010) determinan justamente que la escuela inclusiva ofrece un conjunto de beneficios que alcanza a todos ya que:

- Beneficia a todos los estudiantes, ya sean con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad o de otra circunstancia, por cuanto que les prepara para vivir y trabajar en una sociedad plural.
- Promueve cambios profundos y sistemáticos desde una política comprometida y la implicación de la sociedad, es decir, aporta visión, conocimientos, competencias y marco legal para hacer realidad una educación inclusiva de calidad con equidad y excelencia en entornos ordinarios en todas las enseñanzas del sistema educativo.
- Apoya políticas coordinadas intersectoriales y promocionar el intercambio de buenas prácticas.

- Establece sistemas de recogida y análisis de información que permitan hacer un seguimiento de las políticas y buenas prácticas inclusivas con indicadores que permitan identificar los factores que generan exclusión y los que favorecen la inclusión.
- Apoya la transformación de los centros para avanzar hacia la realización del derecho a la educación para todas y todos.
- Facilita el tránsito entre las diferentes etapas educativas y el de éstas al mundo laboral, privilegiando la detección y atención temprana.
- Demanda la presión y el apoyo de la sociedad civil para impulsar los cambios necesarios.
- Estimula la formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles educativos para atender a la diversidad de necesidades del alumnado y desempeñar adecuadamente su tarea en el marco de la educación inclusiva es un factor clave para llevar ésta a cabo.

Creencias del profesorado sobre el concepto inclusión.

Hay estudios internacionales y nacionales que han valorado la actitud del profesorado hacia la Escuela Inclusiva (Deane, Beirne-Smith y Lathan, 2000; Minke, Berar Deemer y Griffin, 1996, Arnaiz, 2003, Chiner, 2011) y determinan que para que una inclusión sea efectiva y responsable se requiere no sólo de buenas disposiciones, sino que se necesitan buenas prácticas. Pero el mismo profesorado tiene serias preocupaciones respecto a la puesta en práctica de estas, y dudan de su capacidad para llevar a cabo una enseñanza basada en el principio de igual de oportunidades para todos, como expresan los estudios de McLeskey & Waldron (2002), o Scott, Vitale y Masten (1998). Es más Tomlison et al. (1997), han señalado que el profesorado debe modificar el currículum y también la enseñanza, ya que se resiste a diferenciar la enseñanza debido a su falta de habilidad para enseñar. Además en otro estudio realizado por Esteve et al. (2011), concluyen que es necesario que exista una mayor formación en actitudes hacia la inclusión por parte del profesorado, ya que es la variable más influyente en relación a las prácticas docentes. De este estudio se deduce que el profesorado tiene formación en NEE, ve como un valor la heterogeneidad entre el alumnado, pero no contemplan la posibilidad de que la diversidad enriquezca a todos, por lo optan por un material de apoyo.

Diseño del trabajo.

Son muchas la investigaciones realizadas en el ámbito de la educación que como hemos visto versan sobre la Escuela Inclusiva, también hemos visto que la legislación de países como España y Portugal ha realizado una apuesta por el concepto de inclusión y de escuela inclusiva por esto deseamos saber el punto de vista del profesorado en relación a las barreras que hacen que aún no se haya dado el paso definitivo en la práctica real del aula en ambos países, para promover acciones que la desarrollen.

Atendiendo a todo ello, planteamos los siguientes objetivos:

- a) Conocer la opinión del profesorado del Centro de Enseñanza de Educación Superior (ESEC) de Coímbra que está realizando estudios de máster sobre NEE y en activo en el aula, con alumnado de NEE y del profesorado español de la zona de actuación del CEP de Úbeda que está también en el aula, sobre el concepto de inclusión, así como las dificultades que encuentra a la hora de realizar el cambio de una escuela integradora a una escuela inclusiva (Desarrollados en las dimensiones 1, 2, 3, 4, 5, 6 del cuestionario).

a.1) Determinar las barreras que impiden un mayor desarrollo en la práctica del concepto de aula inclusiva, para poder ofrecer sugerencias que ayuden a minimizarlas (Desarrollado en las dimensiones 5, 6 del cuestionario).

a.2) Conocer y valorar si el profesorado conoce la legislación y las prácticas que de ella se derivan. (Desarrollado en las dimensiones 3,5 del cuestionario).

Diseño y desarrollo de la investigación

La elección y justificación de la metodología, cumple un importante papel instrumental de apoyo a la investigación socio-educativa ya que nos permite comprender las posibilidades y limitaciones de los trabajos empíricos y desarrollar un pensamiento crítico en el estudio de la realidad con el objetivo de mejorarla. En las investigaciones la principal dimensión a desarrollar es el proceso metodológico.

Pretendemos conocer y comprender las percepciones que tienen el profesorado sobre las NEE y la inclusión educativa y poder aportar soluciones en pro de la equidad en educación. Para ello utilizamos un análisis descriptivo porque es el procedimiento adecuado para hallar información cuando aún no está disponible y también el medio para conocer el comportamiento de las personas encuestadas sobre la información solicitada. Como han manifestado Cantón, Valle y Arias (2008): “Trata de descubrir e interpretar lo que es, buscar información que ayude a la toma de decisiones. Su meta es la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables”. En este sentido también se han manifestado Best (1972), Bisquerra (1989) o Fox (1981), Bisquerra (2004), entre otros.

Muestra.

La población seleccionada responde al profesorado adscrito al Centro de Profesores de Úbeda, con un total de 30 profesores y 66 que está realizando el Máster de NEE en el ESEC de Coímbra. Hemos realizado un muestreo incidental, para la selección del profesorado perteneciente a los mencionados centros de profesorado y sea por su interés en la formación y por su actividad diaria en el aula.

Descripción y validación del instrumento de recogida de datos

En primer momento, realizamos la validez de contenido; es decir, comprobamos si es rasgo de la escala es representativo del universo temático que se pretende valorar con los ítems que conforman la escala.

Se consultaron a doce jueces-expertos. Debían de valorar tres aspectos de cada ítem:

- a) Pertinencia de la cuestión planteada para alcanzar el logro que pretende la escala,
- b) Claridad del lenguaje utilizado y precisión terminológica, atendiendo a la muestra seleccionada

y

c) Si habría que adicionar, o no algunas cuestiones más. Se desestimaron aquellas cuestiones cuya media entre pertinencia de la cuestión y claridad del lenguaje no alcanzase una media de al menos 3 puntos sobre 4 posibles.

La validez de constructo se obtuvo mediante componentes rotados, seleccionando como índice de discriminación $K \geq 0,5$. El análisis factorial dio con resultado 6 factores, que responden al 57,76% de la varianza explicada.

- A.- Estudio comparativo sobre el concepto de inclusión de alumnos con NEE
- B. - Formación y necesidades de formación.
- C.- Conocimiento de la legislación.
- D - Relación con Educadores/Profesores/ Familias.
- E.- Preparación del profesorado.
- F.- Prácticas inclusivas.

Para los tratamientos estadísticos utilizamos el programa estadístico SPSS 21. Los datos arrojados por el análisis estadístico muestran que aproximadamente el 90% de los valores del cuestionario tienen un coeficiente de asimetría de $\pm 0,5$; asimismo ocurre con el coeficiente de curtosis. La prueba de esfericidad de Bartlett, que aportó un resultado de 0,000, rechazando la hipótesis nula al 5% de significación y las magnitudes de los coeficientes de correlación, mediante la prueba KMO, aportó un índice de 0,770.

Las variables que incluye el estudio y que determinan la muestra son: Sexo, Edad. Experiencia profesional. Titulación académico. Formación específica para el tratamiento de las NEE.

Mediante el Alpha de Crombach obtuvimos una fiabilidad respecto a la totalidad del instrumento de 0,9311.

Resultados y discusión

Lo más destacado de las variables descriptivas ha sido que de ambas muestras (106 sujetos) son mayoritariamente mujeres, en Portugal de los 66 participantes, 6 de ellos solo son hombre y en España de los 30 participantes solo 2, lo son. En cuanto a la antigüedad profesional, la edad media en Portugal, el 40% de los encuestados lleva más de 15 años trabajando con NEE, sin embargo en España la proporción está más repartida con un 30% los que llevan trabajando 5, 10 y 15 años. Por otro lado los profesionales españoles son mayoritariamente diplomados, y en Portugal licenciados lo que responde a diferentes orientaciones políticas que conducen a diferentes percepciones de los profesores sobre la integración y la inclusión y la titulación requerida. Se han realizado análisis exploratorios descriptivos univariados (promedios, desviaciones típicas) y pasamos a ver el resultado de cada una de las dimensiones.

Estudio comparativo sobre el concepto de inclusión de alumnos con NEE.

Uno de los objetivos de nuestro estudio era comprobar el concepto que las dos muestras tienen sobre el término inclusión y como muestra la tabla nº1, los resultados son:

Tabla nº 1. Resultados de los ítems de la primera dimensión.

ITEM Concepto	%	%	MEDIA		DESV. TÍP.	
	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra
Creo conceptos sinónimos los términos integración e inclusión (9)	20 26,7 40 6,7	25,8 25,8 27,3 13,6	2,31	2,31	0,911	1,041
Creo adecuado que el alumnado de nee esté incluido en las clases ordinarias(10)	0 6,7 50 43	1,5 15,2 42,4 37,9	3,37	3,20	0,615	0,760
El reto que representa estar en una clase ordinaria estimula el desarrollo académico del alumnado nee (11).	0 23,3 46,7 30	1,5 19,7 39,4 37,9	3,07	3,15	0,740	0,795
Los conocimientos adquiridos por el alumnado de nee en el aula ordinaria son iguales que los alcanzados en un aula de nee (12).	16 34 12 4	24,2 51,5 18,2 6,1	2	2,06	0,695	0,820
La inclusión favorece la comprensión y aceptación de la diferencia(13).	0 6,7 33,3 60	3 7,6 21,7 68,2	3,53	3,55	0,629	0,768
El alumnado nee puede enfrentarse a los desafíos de una clase ordinaria en igualdad de condiciones (14).	10 65,3 20 6,7	18,2 43,9 31,8 4,5	2,23	3,55	0,695	0,820
El trabajo colaborativo favorece la inclusión (15).	0 6,7 26,7 66,7	0 3,1 23,1 73,8	3,60	3,71	0,621	0,522
La inclusión favorece la preparación de los alumnos para vivir en sociedad.(16)	0 3,3 43,3 53,3	1,5 4,5 28,8 65,2	3,50	3,58	0,572	0,658
La diversidad (cultural) debe ser tratada como el resto de nee.(17)	16,7 36,7 30 10	11,1 25,4 36,5 27	3,50	3,58	0,572	0,522
La atención que requieren los alumnos con nee, irá en detrimento de los otros alumnos si estos están en el aula ordinaria.(18)	43,3 26,7 26,7 3,3	16,9 47,7 23,1 12,5	1,90	2,31	0,923	0,900
Los alumnos de las clases ordinarias se benefician si hay alumnado con nee.(19)	0 20 60 20	6,1 24,2 45,5 24,2	3	2,88	0,643	0,851
Creo que el alumnado con nee puede estar a tiempo completo en el aula ordinaria(20)	20 53,3 20 3,3	25 40,6 29,7 4,7	2,07	2,14	0,733	0,852

El análisis de esta primera dimensión nos aclara, como vemos en la tabla nº 1, que los participantes en nuestra investigación que no son sinónimos integración es inclusión, (9) pero hay un porcentaje considerable que todavía así los considera. Así mismo podemos ver como se elige el trabajo colaborativo como una opción de trabajo para todos (3,60 y 3,73 de media en la muestra española y portuguesa respectivamente). Y ante la posible duda de si el alumnado ordinario se beneficia, si hay alumnado con nee en el aula, el valor de la media alcanza el 3 y 2,88 en la muestra española y portuguesa respectivamente.

Tabla nº 2. Resultados de los ítems de la segunda dimensión.

ITEM 2º Dimensión.	%	%	MEDIA		DESV. TÍP.	
	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra
Es imprescindible la formación del profesorado que atiende al alumnado nee.(21)	0 0 10 90	0 0 3 97	3,90	3,97	0,305	0,173
La formación sobre la temática de alumnos con nee, atañe a todos los profesionales del centro.(22)	0 10 16,7 73,3	0 3 15,2 81,8	3,63	3,79	0,669	0,481
Es adecuada tu formación para trabajar con nee.(23)	0 10 46,7 43,3	18,2 50 15 16,7	3,33	2,30	0,661	0,960
La formación del profesorado ha de ser generalista sin tener en cuenta el tipo de alumnado ni la materia a que se dedique.(24)	70 16,7 10 3,3	46,2 32,3 16,9 4,6	1,47	1,80	0,837	0,887
La formación inicial que recibiste fue adecuada para trabajar las nee(25)	16,7 43,3 33,3 6,7	40,9 48,5 6,1 7,6	2,30	1,80	0,751	0,863
Creo que la formación que reciben actualmente los estudiantes de Magisterio, es adecuada para trabajar las nee.(26)	18,5 55,6 22,3 3,7	30,6 54,8 11,3 3,2	2,11	1,87	0,661	0,735
Es necesaria la formación permanente para trabajar con alumnado nee.(27)	0 10 13,3 76,7	0 1,5 33,8 64,6	3,67	3,63	0,809	0,517
La formación que realizas en relación con las nee tiene como objetivo: Enriquecimiento personal(28A)	3,8 7,7 30,8 57,7	0 1,5 7,7 90,8	3,42	0,809	3,89	0,359
- Garantizar el puesto de trabajo(28B)	4 56 28 12	18,3 26,7 25 30	1,60	1,041	2,67	1,1
- Para ascender profesionalmente (28C)	4 52 24 4	35,8 16,9 20,3 27,1	1,76	1,116	2,39	1,232
- Para cambiar las prácticas educativas.(28D)	3,7 7,4 29,6 59,3	0 1,7 27,6 70,7	3,44	0,833	3,69	0,513
He realizado en estos dos últimos años algún curso de perfeccionamiento (29)	11,5 3,8 30,8 53,8	28,3 15,2 13 43,5	3,27	1,002	3,51	0,846

Según los datos que ofrecemos en la tabla nº 2, en cuanto a la formación que es necesaria para trabajar con alumnado los participantes la consideran imprescindible con un valor cercano a 4 en el ítem 21 y además nos dicen ambas muestras que es una formación que atañe o al menos debe ser de todo el centro.

Además hacen formación y esta la hacen para cambiar las prácticas educativas (28D). Se ven bien formados y creen que la formación inicial debe mejorar (25) y la educación permanente debe ser una constante (27).

Tabla nº 3. Resultados de los ítems de la tercera dimensión.

ITEM 3ª Dimensión	%		MEDIA		DESV. TÍP.	
	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra
Conozco la legislación relativa a nee.(31)	6,7 20 33,3 40	12,3 41,5 32,5 13,8	3,07	2,48	0,944	0,886
Estoy de acuerdo con la Declaración de Salamanca de 1994.(32)	6,3 12,5 68,8 12,5	1,8 14 47,4 36,8	2,88	3,19	0,719	0,743
Es rentable, desde tu punto de vista social la educación de nee en la practica actualmente.(33)	0 51,7 48,3 0	6,5 35,5 50 8,1	2,48	2,60	0,509	0,735
Considero necesario el apoyo educativo fuera del aula(34)	3,4 17,2 44,8 34,5	1 4 18 41	3,10	3,55	0,817	0,688
La implementación y el desarrollo del concepto de inclusión es responsabilidad del profesorado(35)	0 36,7 30 33,3	0 15,4 53,8 30,8	3,17	3,15	0,747	0,667
La responsabilidad es de las familias(35A)	0 36,7 30 33,3	1,5 13,8 46,2 38,5	2,97	3,22	0,850	0,739
Es responsabilidad de la Administración(35B)	0 23,3 26,7 50	1,6 12,5 39,1 46,9	3,27	3,31	0,828	0,739

El profesorado, como muestra la tabla anterior, conoce la Legislación mayoritariamente y asume la Declaración de Salamanca. Además las responsabilidades para un desarrollo del aula inclusiva la reparten casi a partes iguales entre, profesorado, familia y Administracion, responsabilizando a esta última con unos valores algo más elevados si hablamos de las medias que presentan las muestras.

Tabla nº 4. Resultados de los ítems de la cuarta dimensión.

ITEM Familias	%		MEDIA		DESV. TÍP.	
	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra
Creo que la formación de los alumnos con nee es responsabilidad de los profesores	20 56 20 3,3	18,5 29,2 38,5 13,8	2,07	2,48	0,740	0,945

Educación Especial (36)						
Las nee son una cuestión prioritaria de mi centro (37).	0 26,7 60 13,3	12,1 34,5 25,9 27,6	2,87	2,69	0,629	1,012
Las familias de alumnos con nee necesitan más atención en el centro que las de los demás alumnos(38)	3,3 23,3 60 13,3	4,6 29,2 41,5 24,6	2,83	2,86	0,699	0,846
Es gratificante la relación con las familias de los alumnos con nee (39).	6,7 6,7 56,7 30	1,6 24,6 49,2 24,6	3,10	2,97	0,803	0,752
Las familias de los alumnos nee colaboran con la clase de sus hijos (40).	16,7 60 23,3 0	4,7 39,1 48,4 7,8	2,67	2,59	0,606	0,706
Las familias de los alumnos nee participan más que las familias del resto del alumnado(41)	16,7 60 23 0	11,1 47,6 38,1 3,2	2,07	2,33	0,640	0,718
Las familias con alumnado de nee están satisfechas del trato recibido en el centro (42).	0 6,7 73,3 20	3,3 26,7 58,3 11,7	3,13	2,78	0,507	0,691
Las familias de alumnos con nee ven el progreso de sus hijos en el centro (43).	0 13,3 66,7 20	3,3 26,2 57,4 13,1	3,07	2,80	0,583	0,703
Las familias de alumnado nee ven positivo que sus hijos estén en aulas ordinarias. (44)	0 3,3 73,3 20	1,6 9,5 50,8 38,1	3,17	3,25	0,468	0,695
La socialización del alumnado nee es mayor en el recreo. (45)	3,3 43,3 40 13	9,4 39,1 39,1 12,5	2,63	2,55	0,765	0,834

La tabla nº 4, nos muestra como es la relación de las familias con nee, y vemos como estas quieren ver a sus hijos dentro de las aulas ordinarias, pero no obstante están satisfechas y ven el progreso de sus hijos.

Tabla nº 5. Resultados de los ítems de la quinta dimensión.

ITEM	%		MEDIA		DESV. TÍP.	
	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra
5ª Preparación- capacitación,						
Estoy capacitado/a para trabajar con Autismo/Asperger (46)	14,3 17,9 53,6 14,3	51,7 30 11,7 6,7	2,68	1,73	0,905	0,918
.- Síndrome de Down.(46A)	3,3 6,7 50 40	54 25,4 9,5 11,1	3,27	1,78	0,740	1,023
.- Sordera(46B)	33,3 20 43,3 0	67,2 21,9 4,7 6,3	2,10	1,50	0,900	0,854
.-Sordo- Ciego(46C)	43,3	75,4				

	33,3 20 3,3	23 1,6 0	1,83	1,26	0,874	0,480
.- Retraso auditivo (46D)	24,1 13,3 53,3 6,7	53,2 30,6 9,7 6,5	2,45	1,69	0,948	0,898
.- Retraso mental (46E)	3,3 10 46,7 40	52,4 28,6 6,3 12,7	3,23	1,79	0,774	0,856
.- Discapacidad múltiple.(46F)	20,7 27,6 44,8 6,9	61,9 23,8 9,5 4,8	2,38	1,57	0,903	0,856
.-Problemas motrices (46G)	10 20 56,7 13,3	25,8 40,3 16,1 17,7	2,73	2,26	0,828	1,039
.- Problemas de salud.(46H)	4,2 25 66,7 4,2	29,5 29,5 32,8 8,2	2,71	2,20	0,624	0,963
.-Problemas emocionales.(46I)	10 30 40 20	14,5 16,1 58,1 11,3	2,70	2,66	0,915	0,867
.- Trastornos del desarrollo y de la personalidad(46J)	13,3 20 46,7 20	27 30,2 33,3 9,5	2,73	2,25	0,944	0,967
.- Retraso de aprendizaje(46K)	6,7 6,7 50 36,7	11,1 14,3 47,6 27	3,17	2,90	0,834	0,928
.- Espina bífida (46L)	23,3 13,3 50 13,3	6,7 21,7 6,7 10	2,53	1,65	1,008	0,988
.-Impedimento visual incluyendo ceguera (46M)	24,1 13,8 48,3 13,8	61 25,4 10,2 3,4	2,52	1,56	1,022	0,815
.- Problemas de crecimiento(46N)	23,3 36,7 30 6,7	65,6 19,7 8,2 6,6	2,21	1,56	0,902	0,904
.- Sobredotación (46Ñ)	20 30 40 10	41,3 22,2 31,7 4,8	2,40	2,00	0,932	0,967
.- Diferentes etnias y culturas (46O)	3,3 26,7 50 20	32,3 37,1 25,8 4,8	2,87	2,03	0,776	0,886
.- Déficit de atención(46P)	0 6,9 55,2 37,9	9,7 24,2 41,9 24,2	3,31	2,81	0,604	0,920
.-Déficit de atención con hiperactividad(46Q)	0 6,9 55,2 37,9	12,5 18,8 43,8 25	3,27	2,81	0,691	0,957
.-Dificultades de lectura y/o escritura (46R)	0 3,3 48,3 48,3	19 17,5 42,9 20,6	3,45	2,78	0,572	0,932

.- Dificultades en cálculo y matemáticas (46S)	6,9 3,4 44,8 44,8	9,5 15,9 47,6 27	3,28	2,92	0,841	0,903
.- Dificultades del habla o lenguaje: tartamudez...etc. (46T)	3,3 10 43,3 40	17,5 15,9 49,2 17,5	3,24	2,67	0,786	0,967

Vemos en la tabla nº 5 como los participantes en nuestras muestras se ven preparados para trabajar con todo tipo de alumnado con lo que se corrobora el nivel de formación que tienen. Los sordos ciegos, sin embargo presentan menos puntuación y hay según el país diferencias en algunos casos como son el síndrome de Down que alcanza valores medios más altos en la nuestra española que portuguesa.

Tabla nº 6. Resultados de los ítems de la sexta dimensión.

ITEM 6ª Dimensión Prácticas	%	%	MEDIA		DESV. TÍP.	
	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra	Úbeda	Coímbra
El proyecto educativo de tu centro favorece la inclusión(47)	0 3,4 65,5 31	1,7 20 45 33,3	3,28	3,10	0,528	0,775
Las nee necesitan un metodología específica (48)	0 14,3 35,7 50	0 4,8 25,4 69,8	3,17	3,65	0,731	0,572
Los materiales(fichas de trabajo) ayudan en el desarrollo curricular de las nee(49)	3,4 10,3 51,7 34,5	0 17,5 36,5 46	3,54	3,29	0,535	0,750
Tengo suficientes recursos para desarrollar mi trabajo(50)	0 41,4 44,8 13,8	12,1 48,3 32,8 6,9	3,28	2,34	0,649	0,785
Mi alumnado incluido en un clase ordinaria necesita adaptaciones curriculare(51)	0 6,9 41,4 52,7	7,3 12,7 32,7 47,3	2,96	3,20	0,824	0,931
Utilizo alguna tecnología de la información y comunicación para trabajar con nee (52)	0 10,3 51,7 37,9	12,3 8,8 40,4 38,6	2,44	3,05	1,396	0,990
Pido ayuda a colaboradores externos.(53)	0 34,6 34,6 30,8	12,5 0 50 37,5	2,96	2,62	0,965	0,834
Das apoyo en las aulas de nee.(54)	44,4 3,7 14,8 37	20 9,1 16,4 54,5	2,44	3,05	1,396	1,208

Como respuestas a la última dimensión y que ofrecemos en la tabla nº6, vemos como las adaptaciones curriculares son muy frecuentes en ambas muestras y que las Tic como tal aún no están presentes de forma contundente, se utiliza el ordenador, pero como apoyo a estas adaptaciones curriculares.

Tabla nº 7. Prueba t de Student.

Dimensiones	País	N	M	DP	T	P
Concepto	España	33	33,2727	2,98195	-1,054	0,295
	Portugal	54	34,1481	4,76785		
Formación	España	37	20,4324	1,83395	2,607	0,011
	Portugal	61	19,2459	2,66243		
Legislación	España	20	20,1500	3,34467	-1,569	0,121
	Portugal	57	21,4386	3,09387		
Relaciones	España	24	93,1667	10,67165	5,271	0,000
	Portugal	48	75,1458	14,92533		
Preparación	España	24	90,7083	10,19155	5,271	0,000
	Portugal	48	73,6458	14,58867		
Práctica aula	España	30	33,0000	0,81650	0,766	0,4 85
	Portugal	57	30,4000	7,53658		

En la tabla nº7 presentamos el estudio de las poblaciones desde una prueba paramétrica como es la *t* de Student a un nivel de confianza de alfa menor o igual a .005. De su análisis deducimos que se han asumido varianzas iguales en la dimensión de formación (0,011), en la dimensión “de relaciones con la familia”, y en la de “preparación”. En la dimensión de “formación” y comprobando a la vez con la media que presenta, hay una ligera diferencia a favor del grupo de España. En cuanto a la dimensión que trabaja las “relaciones con las familias” (.000) de los alumnos con NEE la diferencia significativa que nos ofrece el estadístico es considerablemente mayor en el grupo de España y lo mismo sucede en la dimensión que trabaja la “preparación del profesorado” (0,000). Por lo que consideramos que no hay diferencias muy grandes en general entre las dos muestras de nuestro estudio.

Conclusión

Durante el trabajo nuestros objetivos han sido comprender los motivos que hacen que el aula-clase no sea un espacio de inclusión y que el concepto se extienda por todos los niveles educativos, desde las prácticas que lo hagan posible. En concreto el primer objetivo relativo a “Conocer la opinión del profesorado...”, es interesante comprobar cómo el profesorado de ambos países en un alto porcentaje considera sinónimos los conceptos de integración e inclusión con las repercusiones que para la metodología en el aula supone este paralelismo, ya que es obvio que la integración en el centro está en contra de la inclusión en el aula y por lo tanto en el sistema educativo. A la vez el profesorado que entiende la inclusión como una opción dentro del aula, se inclina por el trabajo colaborativo para favorecerla en sus aulas, y nosotros junto con Trujillo (2014) compartimos que la metodología que desarrolla esta dinámica en el aula favorece la inclusión.

En cuanto al segundo objetivo relativo a “Determinar las barreras” que impiden realmente la inclusión, estamos de acuerdo con las sugeridas por López Melero (2011) y estas son:

1.- El modelo de competitividad que se desarrolla en las aulas frente a un modelo cooperativo y solidario. En nuestro estudio se reafirma esta barrera al quedar indicado que puede suponer la inclusión un retroceso para el resto del alumnado en cuanto a la adquisición de conocimientos se refiere.

2.- El curriculum estructurado en disciplinas y el uso de libros de texto es otra barrera, ya que propone un modelo que no está basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas reales en donde se les ofrezca a todos la posibilidad de participar y que provoquen la ruptura con las adaptaciones curriculares, que como también hemos comprobado se siguen desarrollando en las aulas de los dos países. Vemos como las adaptaciones curriculares son muy frecuentes en ambas muestras y que las Tic como metodología que puede ayudar a participar a todos en la realización de la solución de los problemas, aún no están presentes de forma contundente en el aula. Se utiliza el ordenador, pero como apoyo a estas adaptaciones curriculares. Pensamos que las Tic son una magnífica posibilidad para incluir a todo el alumnado en el aula.

3.- La organización espacio-temporal de aula es otra barrera importante, ya que según está planteado el sistema de cursos, obedece a situaciones concretas y muy estructuradas, realizadas para un alumnado que evoluciona al mismo, y como sabemos en educación las diferencias individuales marcan el desarrollo y los ritmos de aprendizaje con sus múltiples variables, son muy diferentes.

4.- La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad, y el paso del profesor técnico-racional al profesor investigador es otra barrera. En nuestro trabajo, el profesorado considera mayoritariamente necesaria la formación, para ellos es imprescindible y de hecho, hacen formación permanente, pero no obstante hacen hincapié en la necesidad de una formación inicial de calidad abundando en el concepto de inclusión. Creemos que es necesaria una formación para la práctica, e investigación sobre ella. Confirmamos el optimismo del profesorado ante su preparación aunque detectan algunas lagunas en la formación alumnos de sordo-ciegos y se ven desbordados por el desarrollo que se ha producido en alumnos con síndromes de Down.

Al mismo tiempo el profesorado está informado y conoce la legislación, asume y está de acuerdo con la Declaración de Salamanca, lo que no garantiza que esta legislación se lleve a cabo en el aula. Reparten la responsabilidad del desarrollo de un aula inclusiva entre el mismo profesorado, la familia y la Administración principalmente. Aunque hemos corroborado que las familias están relativamente contentas y quieren ver a sus hijos en el aula ordinaria.

Consideramos que los objetivos del trabajo se han visto cumplidos, sabemos qué entiende nuestro profesorado por inclusión, hemos constatado las barreras que la impiden, y aunque conocen la legislación suficientemente, proponemos un cambio de modelo educativo que se centre en el aula como facilitadora de un modelo de justicia social, en donde todos aprendan de todos a vivir en sociedad. Las barreras son salvables, es decir, exigimos más y mejor formación inicial, un cambio de modelo en el aula, que partiendo de los problemas reales y vitales haga a todos los alumnos competentes en todos los ámbitos de la vida, trabajar por proyectos y tareas por que de otra manera se subrayan las diferencias y no serán vistas como un valor. También necesitamos un trabajo conjunto familia-profesorado-Administración, sin prejuicios y buscando siempre el bienestar social de todos los ciudadanos.

Y en lo referente al profesorado propiamente dicho, pensamos que también necesitamos una generalización del concepto de inclusión con todas sus consecuencias. El desarrollo de la

investigación que compruebe los resultados del alumnado dentro del aula y una actitud del profesorado que propicie cambios en las prácticas de aula (Chiner, 2011).

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- 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. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Bisquerra Alcina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra Alcina, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabezas Gómez, D. (2011). Hacia una sociedad inclusiva: La incorporación al trabajo de personas con discapacidad. *Revista Participación Educativa: Todos Iguales, Todos Diferentes*, 18, 101-106.
- Calero Martínez, J. (2011). Educación inclusiva: Una expansión no homogénea. *Revista Participación Educativa: Todos Iguales, Todos Diferentes*, 18, 129-133
- Cantón Mayo I., Valle Flórez, R. E., & Arias Gago, A. R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: Procesos clave. *Educatio siglo XXI*, 26. 121-160.
- Cardona Moltó, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Educación.
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Duk, J. F., & Murillo, C. (2011). Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5 (1).
- Duran, 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. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3, 1 Recuperado el 12-9-2014 de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf
- 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.
- Echeíta, G. (2006). *Del dicho al hecho hay mucho trecho*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación Especial. Concepción, Chile. Recuperado 20-1-2014 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20
- Echeíta, G. y Ainscow M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Esteve, F.M; Ruiz, O; Tena, S., y Úbeda, I. (2010). *La escuela inclusiva. Jornadas de fomento de la investigación*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Esteves A. y López Torrijo, M. (2005). La integración educativa en Portugal. Un análisis de la enseñanza obligatoria. *Revista Española de Educación Comparada*, 11. 315-356.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- García Cedillo, I. (2010). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe*. El caso Mexicano. Mexico: Banco Mundial-UASLP.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C.L., Lomeli Hernández, K.A. y Rodríguez Ugalde, D.C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades educativas en*

- educación.13*, 1, pp. 1-29. INIE: Universidad de Costa Rica. Recuperado el 25 -1-2014 de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a07v13n1.pdf>.
- Ley Educativa Andaluza LEA, L.17/2.007, 10 de diciembre, Ley de Educación en Andalucía.
- Ley Orgánica de Educación. LOE, L.2/2.006, 3 de mayo, Ley Orgánica de Educación.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Torrijo, M. (2009). La inclusión de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15, 1. Recuperado el 20-1-2014 De: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.
- Martínez Abellán, R., de Haro Rodríguez, R., Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, (1).
- Maturana, K. (2008). Prefacio. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 1-5.
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2011). Educational programs for elementary students with Full Inclusion 28 learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.
- Ramos, F. (2011). Presentación del proyecto, Exedra. *Revista científica*, 9- 38. Recuperado el 20-1-2014 de <http://hum742.ugr.es/produccion-cientifica/revistas/>.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em educação inclusiva*. 1,11-16. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Sanz, M. L. (2011). Trayectoria del CERMI en materia educativa. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, 18, 35-45.
- Scott, B.J., Vitale, M.R. & Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19 (2), 106-119.
- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *Revista Participación Educativa*, CEE, 18, 35-45.
- Stainback, S. y Stainback, W. (Ed.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Tomlinson, C.A., Callahan, C.M., Tomchin, E.M., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63(2), 269-282.
- Unesco, (2010) Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva UNESCO. *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIREd)*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Vega Fuente, A; López Torrijos, M. y Garín Casares, S. (2013). La educación inclusiva entre la crisis y la indignación. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 7, (1).
- Verdugo Alonso, M. Á. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Revista participación educativa: todos iguales, todos diferentes*, 18, 25-34.