



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA**

**El pasado, presente y futuro de la escuela inclusiva.**

**Realizado por:**

**Pedro Juárez González**

**Tutorizado por:**

**Pablo Daniel Franco Caballero**

**Curso 2019-20**

## **Resumen**

Atendiendo a las diferentes perspectivas que hay sobre la educación inclusiva y el debate que hay sobre este tema, este trabajo se ha centrado en una revisión bibliográfica sobre la inclusión en las escuelas, utilizando las publicaciones de los últimos 5 años, para conocer cuales son los puntos de partida y la historia de la inclusión social y educativa, la situación actual y las necesidades que reclaman los expertos para alcanzar una inclusión de calidad y un acuerdo común. Además, se puede observar los conflictos actuales sobre la aplicación de la inclusión completa de todos los niños y niñas en la escuela ordinaria y los beneficios que se han demostrado con la utilización de la metodología por proyectos y otras políticas educativas que están dando resultados. Partiendo del análisis realizado, se ha llegado a la conclusión de que la escolarización del alumnado, siguiendo un modelo totalmente inclusivo, tendría beneficios educativos y económicos para el país, pero que el profesorado no se encuentra lo suficientemente formado, tanto para aplicarlo en el aula, como para desarrollar un conocimiento científico al respecto.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades educativas, diferentes perspectivas, escolarización, historia de la inclusión

## **Abstract**

Taking into account the different perspectives that exist on inclusive education and the debate that exists on this topic, this work has focused on a bibliographic review on inclusion in schools, using the publications of the last 5 years, to find out what the starting points and the history of social and educational inclusion, the current situation and the needs claimed by experts to achieve quality inclusion and common agreement. In addition, it is possible to observe the current conflicts over the application of the full inclusion of all boys and girls in ordinary school and the benefits that have been demonstrated with the use of the methodology by projects and other educational policies that are giving results. Based on the analysis carried out, it has been concluded that the schooling of the students, following a totally inclusive model, would have educational and economic benefits for the country, but that the teachers are not sufficiently trained, both to apply it in the classroom , as to develop a scientific knowledge about it.

Keywords: inclusive education, educational needs, different perspectives, schooling, history of inclusion

## ÍNDICE

---

1	Introducción .....	3
2	Método .....	5
3	Conceptualización de la orientación e intervención psicopedagógica.....	5
3.1	La orientación psicopedagógica en los centros educativos.....	7
3.2	La evaluación psicopedagógica .....	8
3.3	La intervención psicopedagógica enfocada en los agentes educativos.....	10
4	Marco teórico .....	11
4.1	Historia de la educación inclusiva .....	11
4.2	La educación inclusiva un valor para la democracia. ....	15
4.3	La educación inclusiva y su papel en la normativa educativa. ....	17
4.4	Estado actual de la escuela inclusiva. ....	18
4.5	Diferentes perspectivas sobre la educación inclusiva. ....	22
4.6	Las propuestas de futuro para una escuela más inclusiva.....	26
4.7	La metodología por proyecto, una experiencia inclusiva .....	32
5	Conclusiones .....	35
6	Reflexión sobre los conocimientos teórico - prácticos adquiridos.....	37
7	Referencias bibliográficas.....	39

# 1 INTRODUCCIÓN

---

Este trabajo trata de un análisis sobre la educación inclusiva, desde una visión psicopedagógica, para comprender el progreso que ha sufrido la inclusión en el sistema educativo español, desde los modelos más segregadores hasta lo que hoy entendemos por equidad, justicia social, respeto por la diversidad, empoderar a los sectores oprimidos, etc. Acorde con esto, los dos objetivos centrales de este proyecto son comprender cuales han sido las causas que nos han llevado hasta el modelo de escuela actual y conocer la dirección de los caminos hacia donde se dirige.

Uno de los aspectos que se ha tratado durante el trabajo es el vínculo que tiene la educación inclusiva con la sociedad actual, y los elementos que comparte con el sistema político democrático, en busca de comprobar si hay complicidad entre el modelo político de nuestro país con el modelo educativo de sus escuelas. Además, aprovechando que se está desarrollando una nueva normativa educativa, hemos comparado el borrador que se ha publicado de esta y la normativa vigente, desde una visión, únicamente centrada en la inclusión.

Antes bien, la visión del trabajo se ha realizado desde una perspectiva psicopedagógica, para situarlo dentro de las finalidades del Máster en Psicopedagogía, donde se ha realizado un marco teórico de los conceptos relacionados con la orientación y las diferentes funciones que deben desempeñar los psicopedagogos en las escuelas. Se ha de recalcar, que dicha fundamentación, ha ido orientada a conocer los aspectos generales que esta profesión ofrece, en relación con la temática trabajada.

Por lo tanto, y atendiendo a las palabras de Fernández y Malvar (2020) los cuales determinan que es necesario recalcar que los profesionales de la psicopedagogía tienen una responsabilidad primordial en proponer un sistema inclusivo en sus escuelas, considerando que una de sus funciones es el establecimiento de conexiones constantes entre la escuela y las familias de su alumnado, siendo esto un método idóneo para conseguir información relevante para mejorar la participación del alumnado en el aula.

Por otro lado, en relación a la atención a la diversidad, Balongo y Mérida (2016) determinan que el aula es un lugar donde el choque cultural se puede apreciar fácilmente, considerando, que las interacciones se están produciendo constantemente, pero, el problema llega cuando el respeto hacia dicha diferencia no está bien asumido por la

sociedad, en general, y por los familiares del aula, de manera específica y por lo tanto, esto produce un efecto nocivo en el clima del aula. Por ello, creo necesario destacar que la inclusión de la que hablamos posteriormente, no se ha limitado a cualquier tipo de grupo oprimido, sino que se ha evaluado los diferentes focos que tiene la educación inclusiva, mediante la investigación sobre artículos, experiencias o investigaciones sobre los diversos sectores que se encuentran en esta situación.

El término diferencia Según Balongo y Mérida (2017) tiene connotaciones negativas, relacionadas con la exclusión, segregación o marginación, por ello, la utilización del concepto diversidad, permite una visión centrada en que todo el mundo tiene características y construcciones culturales distintas. Es cierto que, a lo largo de los años, este concepto se ha centrado, únicamente, en las necesidades del alumnado de educación especial, pero los estudios psicopedagógicos, han vuelto a encaminar este concepto hacia las ayudas personalizadas de las necesidades de todo el alumnado.

Por lo tanto, se ha decidido no filtrar por grupos de opresión y valorar cualquier investigación sobre la educación inclusiva que aporte información relevante acerca del progreso que esta ha sufrido con el paso de los años o experiencias que nos ayuden a averiguar hacia donde nos dirigimos. Para ello, se ha expuesto un apartado relacionado donde se habla de las metodologías por proyectos, con la intención de mostrar experiencias positivas y que se han demostrado que funcionan en el tratamiento de la educación inclusiva.

En particular, se ha querido mostrar una serie de experiencias y proyectos que recogen gran parte de las orientaciones para el futuro de la educación inclusiva, con la finalidad de que sean ejemplos para otras personas a la hora de solucionar problemáticas que estén relacionadas con la temática tratada.

A fin de encontrar un orden lógico para construir un conocimiento con sentido, he comenzado con la elaboración del marco teórico de la psicopedagogía, posteriormente, he comenzado con la educación inclusiva desde sus orígenes hasta la actualidad, para seguir, con su vínculo al sistema democrático y normativa. Después, se ha continuado con el estado actual de esta, para finalizar con las propuestas de futuros y experiencias que han resultado ser positivas.

## **2 MÉTODO**

---

Se ha elaborado una revisión bibliográfica de las diferentes publicaciones científicas, con la finalidad de recoger información sobre la educación inclusiva, para ello, se ha recogido un total de 33 artículos desde 2016 hasta la actualidad, a través de las bases de datos Scielo, Dialnet y Scopus, utilizando como palabra clave “inclusive education”.

Por otro lado, se han seleccionado artículos trabajados en la asignatura “Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad”, considerando que son autores reconocidos y relevantes sobre el tema seleccionado, estos son: Fernández Enguita (1998); Parrilla (2002); Echeita y Ainscow (2011). Para el marco teórico de la psicopedagogía, he utilizado la bibliografía obtenida durante la realización del Máster en Psicopedagogía, generando un total de 36 artículos utilizados para todo el trabajo.

Los filtros utilizados fueron “Open Access” “desde 2016” y “Ciencias Sociales”

Número de artículos seleccionados: 33.

## **3 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

---

Para enmarcar a la psicopedagogía dentro del contexto educativo, Cobos (2018) determina que es fundamental conocer el origen de la orientación, la cual nace a principios del siglo XX, con la incorporación de la industrialización y con ello, nuevos puestos de trabajo. Más aun, en este siglo se consiguieron una serie de derechos, como por ejemplo los derechos de la infancia, los derechos de la mujer trabajadora o los derechos de las personas con discapacidad, etc.

Ante esta serie de nuevos elementos, que afectaban a la vida de las familias, creando nuevas oportunidades, pero también necesidades, se decide que la escuela responda ante ellas mediante la orientación educativa, y es a partir de este momento donde se crea la imagen del orientador y orientadora. Para su profesión, se proponen tres

cimientos fundamentales de actuación, centrado en la acción tutorial, la orientación profesional y la atención a la diversidad.

La acción tutorial se centra en el bienestar de las personas, los contenidos transversales que son necesarios para la convivencia en sociedad y el apoyo en el proceso de enseñanza – aprendizaje; la orientación vocacional, no se trata de influir en el alumnado para que escoja un camino determinado, sino de acompañar y guiar en su proceso de elección, para que esta sea autónoma y en busca de su bienestar global y en la atención a la diversidad, Cobos (2018) destaca que la evaluación psicopedagógica es un elemento esencial, no para realizar un informe clínico, sino para conocer las necesidades educativa que el alumno o alumna tiene o va a tener, para buscar una mejora de su desarrollo, a través de una actuación que permita su progreso y su seguimiento.

Si ponemos el foco en la orientación psicopedagógica, se puede definir como un “proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (Bisquerra, 2006).

Además, Bisquerra (2006) expone tres modelos de intervención centrados en la figura del psicopedagogo:

1. Modelo clínico o counseling: se basa en un modelo clínico, de consejo y asesoramiento directo, sobre todo, vinculado a la orientación profesional y a la terapia educativa. Sus objetivos se centran en influir sobre el alumnado para que modifique su conducta y generar un ambiente para que el alumnado cambie de manera voluntaria.

El modelo es diádico, la interacción asimétrica y la técnica es una entrevista, donde el orientador se encarga de orientar, dirigiendo el proceso, mientras que el alumno o alumna es orientado.

2. Modelo de programas: se crea para subsanar las limitaciones del modelo counseling, con un carácter terapéutico, asistencial e individual. Este modelo se está utilizando frecuentemente en las escuelas y se centran en elaborar un programa para atender a las necesidades del centro, aplicándose a todo el alumnado como medida preventiva.

Pertenece al proyecto educativo del centro y necesita de la participación de todas las figuras educativas, siendo el orientador un profesional más del programa.

3. Modelo de consulta: este modelo se centra en el trabajo conjunto entre profesorado y orientador u orientadora, a través de una relación simétrica, donde se pretende enseñar al profesorado e informar ante una necesidad terapéutica, preventiva o de desarrollo de su alumnado.

La relación profesional que se establece empieza con la orientación del orientador u orientadora al profesorado y este, aplica lo aprendido al alumnado. Dentro de los roles, el orientador no deberá participar en la relación con el alumnado, será solamente el profesorado el que lo haga.

Una vez visto los modelos de intervención psicopedagógica, se va a tratar la organización que tienen los centros educativos en materias de orientación y cuáles son los equipos que se encargan de aplicarlos, tanto en los centros de Educación Primaria e infantil como en los Institutos de Educación Secundaria.

### **3.1 LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

Con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, se establece la organización actual de la orientación educativa en las escuelas públicas del territorio español, distribuyendo las competencias en los equipos de orientación educativa (EOE), Departamentos de orientación (DO) y Equipos de orientación educativa especializado. Para conocer los ámbitos de actuación y finalidades de cada uno de estos grupos, voy a pasar a detallarlos:

- Equipo de Orientación Educativa (EOE): son un grupo de multiprofesionales, externos a la escuela, facilitándoles la actuación preventiva y la obtención de conocimientos de los servicios de la comunidad. Sus funciones son orientar en el apoyo a la acción tutorial y vocacional, y a la atención a la diversidad, tanto a las necesidades educativas especiales (N.E.E) como a compensar las necesidades del alumnado.



- Departamento de Orientación (DO): suele ser un psicopedagogo o profesional de la orientación, con pertenencia interna al centro, favoreciendo una intervención más real y un conocimiento más cercano del profesorado y de la realidad educativa.

Sus funciones se centran facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje, a través de la orientación en los cambios de ciclos y etapas o en las elecciones académicas y profesionales, apoyar y asesorar la puesta en marcha del currículum del centro educativa, trabajando juntamente con el profesorado en el proyecto del centro, mediante el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica profesional.

- Equipos de orientación educativa especializados: son profesionales de la orientación, cuyo campo de actuación engloban a niños y niñas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, con deficiencias auditivas, motoras, visuales o con trastornos generalizados del desarrollo, y se centran en dar respuesta a aquellos alumnados específicos que necesiten sus servicios, siempre actuando complementariamente con los EOE y los DO.

Aunque las funciones que tienen son similares, sus papeles son relevantes a la hora de favorecer el desarrollo social, afectivo, emocional e intelectual del alumnado, así como, apoyar al profesorado en todos aquellos aspectos que necesitan ser orientados o apoyados en sus actuaciones con el alumnado.

Posteriormente, se va a visualizar cuales son los modelos de evaluación que estos equipos realizan para recoger información relevante, que sirva para proporcionar al alumnado una atención individualizada e inclusiva, en relación a su participación en el contexto escolar.

## **3.2 LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Partiendo de la **Orden de 19 de septiembre de 2002**, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, la evaluación psicopedagógica es la recogida y análisis de información del individuo en interacción con su contexto familiar, escolar y curricular, con el principal objetivo de detectar las necesidades especiales que tiene y poder proporcionarle una actuación educativa con fundamentos.

Según su **artículo 5**, la evaluación se podrá realizar durante la escolarización y sobre todo en los siguientes casos específicos:

- Al comienzo de la escolarización.
- Cuando se observen necesidades educativas especiales.
- Antes de una adaptación curricular
- Para participar en un programa de diversificación o de transición a la vida adulta y laboral
- Debido a una modificación de su contexto familiar, social o a nivel personal.

A la hora de realizar el **informe psicopedagógico**, elaborado por el EOE o DO, se deberá recoger el contexto actual del alumnado, las necesidades educativas especiales que presenta, las adaptaciones curriculares que debería recibir, así como los apoyos durante la escolarización.

Una vez obtenida la información oportuna, se deberán tomar medidas de actuación generales, las cuales se programarán a nivel de centro y/o nivel de aula y medidas específicas, que atenderán a la diversidad, a los recursos personales y materiales y a una atención educativa especial.

En cuanto al **dictamen de escolarización**, elaborado por el EOE, deberá recoger las necesidades educativas especiales, determinar la modalidad de escolarización, las ayudas oportunas y las adaptaciones necesarias. Para ello, se detallará los motivos por los que se realiza el informe, las necesidades educativas especiales que tiene, a través de documentos clínicos y sociales, la interacción con el currículum y la movilidad y autonomía, todo ello, acompañado de una proposición de actuación específica y la modalidad correspondiente.

Una vez conocidos los dos modelos de evaluación específicos que realizan los profesionales de la orientación y los momentos en los que se realizan, se va a exponer cuales son las funciones que tienen sobre el apoyo hacia el profesorado y el resto de los profesionales que conviven en el centro.

### **3.3 LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA ENFOCADA EN LOS AGENTES EDUCATIVOS**

En una comunidad como es la escuela, todos los profesionales deben coordinarse para sacar el mayor rendimiento posible a las actuaciones educativas, por ello, Muñoz y García (1996) determinan que la colaboración con el profesorado tiene una serie de beneficios que se deben tener en cuenta en todos los centros, puesto que generan una mejora de la calidad educativa, estos son:

- Facilitar el conocimiento de los problemas y de las circunstancias que lo provocan.
- Mejorar las propuestas de actuación y evaluación para solucionarlos.
- Una buena coordinación, inducirá a mejores competencias personales y profesionales del profesorado.
- Además, se crearán espacios y climas potencialmente más significativos para la mejora de la calidad educativa.

En cuanto a la relación familia – escuela, los profesionales de la orientación también tiene un papel fundamental para facilitar el acercamiento de los padres y madres al centro, con la intención de eliminar las actuaciones autónoma de ambos y empezar a trabajar de forma cooperativa, por ello, Muñoz y García (1996) anterior expone los roles que un especialista en psicopedagogía debe desempeñar en dicha interacción:

- Ser una fuente de información para los padres y madres, con la intención de que puedan favorecer el desarrollo escolar de sus hijos e hijas.
- Comunicarles los recursos a los que pueden atender para mejorar el rendimiento académico y personal de sus descendientes.
- Fomentar la implicación de los padres y madres en el entorno escolar, para una mejor interacción con sus hijos e hijas.

Dicho esto, un rol importante del profesional de la orientación es buscar una interacción con todos los agentes educativos, para conseguir que el alumnado se desarrolle, lo más completamente posible, en un ambiente donde predomine el bienestar social entre todos.

Una vez visto, cual es el espacio donde el profesional de la psicopedagogía debe actuar, vamos a desarrollar el tema central de la revisión bibliográfica “El pasado,

presente y futuro de la escuela inclusiva”, teniendo presente todos los aspectos visto en este apartado, ya que partimos de dicha formación académica.

## **4 MARCO TEÓRICO**

---

### **4.1 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Actualmente, la inclusión es un concepto que preocupa a muchos sectores y grupos de la sociedad y esto provoca que su expansión sea mayor y más rápida, no obstante, Parrilla (2002) expresa que el crecimiento de este nunca ha sido lineal ni homogéneo, a condición de que el ritmo de propagación ha dependido de los colectivos que lo han tratado y el método para llegar hacia el no siempre ha sido el mismo, sino que se han buscado diferentes formas de conseguir una educación y sociedad inclusiva.

Considerando que los grupos sociales no siempre tienen el mismo reconocimiento ni preocupación por la sociedad y, por otro lado, el hecho de que no hay un plan conjunto donde todos y todas las personas puedan actuar siguiendo un protocolo de la inclusión, el proceso de transformación hacia una educación centrado en sus principios ha tenido estos “picos” de los que hablamos anteriormente.

Si queremos ver desde donde parten los inicios de esta transformación social como es la educación basada en la inclusión, debemos partir de la conferencia de 1990 realizada por la UNESCO, donde algunos países desarrollados proponen la educación especial, en busca de una atención educativa para todos y todas. Tanta fue su repercusión, que a los cuatro años se realizó otra, en salamanca, con 88 países y 25 organizaciones, denominada como el movimiento inclusivo.

A partir de aquí, se inicia un proceso de unión a la hora de afrontar la inclusión desde una base cooperativa entre los países que consideraban este derecho como fundamental en sus sociedades. Aunque cada país lo interpretó en función de su contexto y de las necesidades que tuviera su sociedad, pero era un punto de partida para el reconocimiento de la escuela inclusiva en gran parte del mundo.

Es necesario recalcar, que uno de los principios que se expusieron en esa conferencia de Salamanca, fue que la inclusión no solo debe centrarse en las necesidades educativas especiales (NEE), sino en todas las personas que no tengan acceso a la educación, sin importar el motivo. Entonces, se dieron cuenta de que sus escuelas no estaban preparadas para afrontar este modelo de escolarización y provocó que se necesitará de diversos especialistas que permitieran afrontar un nuevo modelo educativo desde muchas perspectivas diferentes.

López-Vélez (2018, p. 20) fue el que conceptualizó las NEE, en el informe Warnock y este fue utilizado en la conferencia de Salamanca, para expandirlo a nivel internacional, con la intención de explicar que todas las personas tienen barreras que les son imposible superar y es la escuela y las propuestas educativas las que marcan cuales son las limitaciones que van a tener todos los niños y niñas, puesto que son los que establecen en que contextos y tiempos se va a mover. Su intención era cambiar la visión que tenía la población con respecto al afrontamiento de los retos educativos por parte del alumnado, promocionando que la diversidad era un hecho y que, por lo tanto, los modelos educativos deberían ser como tal, sino serían ellos los que construían esos problemas.

Acorde a esto, Parrilla (2002) expone que abrir el concepto de inclusión a toda la sociedad, permitía convertir este movimiento en un derecho humano, que fomentaba la justicia social y con ello, un pensamiento de equidad y humanidad hacia la población oprimida. Esto fue un cambio a la hora de visibilizar a la población, considerando que pasamos de considerar que solo las personas con diversidad funcional tienen necesidades a que toda y cada una de las personas pueden verse excluidas de participar en la sociedad que hemos construido.

Por otro lado, en relación al progreso que se ha sufrido para llegar al punto de partida y a pesar de que su desarrollo no ha sido lineal en el tiempo, Fernández Enguita (1998) expone 4 fases, bien diferenciadas, por las que han pasado aquellos sectores que han sido marginados por la sociedad en el ámbito educativo, las cuales están ligadas a su inclusión en la sociedad de cada momento, hasta llegar a lo que hoy llamamos educación inclusiva.

Según Lucena y Serena (s.f.) las etapas que voy a mostrar a continuación han estado expuestas en las normativas educativas de cada época y sus transformaciones han

sido apoyadas desde las reformas de cada ley educativa. Las etapas para llegar a la inclusión son las siguientes:

1<sup>a</sup>) **Educación basada en la exclusión:** en los inicios de las primeras escolarizaciones, la escuela era un reflejo de la sociedad española, donde solo tenían derechos a recibir una enseñanza aquellos que también gozaban de beneficios a nivel social y laboral, algunos de los ejemplos son las mujeres, campesinos, extranjeros o gitanos.

2<sup>a</sup>) **Educación segregadora:** poco a poco se fueron incorporando estos sectores a la escuela, mediante la creación de políticas educativas que otorgaban el derecho a la educación. No obstante, la escolarización no era igual para todos los ciudadanos, dado que se separaron en escuelas para mujeres, para diversas etnias, otra denominada para deficientes y la escuela ordinaria. Este planteamiento político no se basa en otra cosa que en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura dominante como la superior y calificar cualquier desviación de la misma como rasgos de inferioridad (Parrilla, 2002).

En realidad, en esta propuesta organizativa no se dio un paso adelante en la educación como justicia social y equidad, ya que la discriminación era la misma, considerando que a cada grupo se le formaba académicamente para lo que el estado esperaba sacar de ellos. Además, se hizo más visible la separación que había entre los diferentes estratos sociales de la época y el derecho que cada uno tenía hacia la educación, por lo tanto, lo que visiblemente parecía un progreso, era todo lo contrario.

3<sup>a</sup>) **La escuela integradora:** a principios de los años cincuenta, se empiezan a tomar medidas para la creación de una escuela común para todos y todas, con un modelo de compensación para aquellos grupos o individuos que lo necesiten. Posteriormente, en los años setenta, se integra a los niños y niñas con NEE en las escuelas ordinarias, siendo una propuesta muy criticada, ya que no consideraban que estas estuvieran preparadas para atender al alumnado.

Realmente, no solo no estaban preparados para atender a estos niños y niñas, sino que tampoco crearon un sistema educativo que atendiera a las necesidades de los otros sectores incorporados, es decir, se mantuvo el modelo de escuela pensado para los sectores favorecidos, integrando a los marginados. A pesar de esto, ya se empezó a reconocer que la educación es un elemento fundamental para el desarrollo del país y que todos los niños y niñas tienen que tener la oportunidad de acceder a ella.

4º) **La escuela en busca de la inclusión:** para Parrilla (2002), la escuela inclusiva es aquella que permite que todos y todas las personas tengan la oportunidad de participar en todo lo que engloba a la práctica educativa, con un currículum que no propague la exclusión y por tanto, contemple la necesidad de participación de toda la comunidad, sin importar el tipo de limitación que tenga, como por ejemplo el origen de procedencia, la etnia a la que pertenezca, el sexo o la diversidad funcional.

Esta visión de una escuela donde todo el mundo sea participe se debe, según Iglesias y Martín (2019), se debe a que los países nórdicos llevaron a cabo un plan de integración en sus sistemas educativos y también, a las movilizaciones de los grupos minoritarios y a la defensa por los derechos de las personas, logrando que se les tuvieran en cuenta a cada uno de los grupos oprimidos. Conviene subrayar que, sin estos tres aspectos, el pensamiento inclusivo hubiera tardado más en aparecer y por lo tanto, no habríamos llegado hasta el punto en el que nos encontramos actualmente, puesto que estas acciones han sido expuestas y acogidas por otros países.

Años posteriores a la publicación Parrilla (2002), la UNESCO desarrollo una definición similar, con la intención de que fuera asumida por todos los países:

*La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005, pág. 14).*

A pesar de que las definiciones anteriores recojan una serie de principios que parecen básicos en la cultura de una escuela, hoy en día, la elaboración de una definición exacta, que se pueda extrapolar a cualquier país o contexto, está lejos en lo que se refiere a la inclusión, ya que el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso (Echeita y Ainscow, 2011).

Para García-García, López-Torrijo y Gozávez (2019) el principio más importante para que la educación pueda ser inclusiva, es que no debemos verlo como una excusa para descubrir las necesidades que tiene el alumnado, sino como un cambio de pensamiento para encontrar las capacidades individuales que todos y todas tienen.

Además, Martínez (2020) expone que las Naciones Unidas, en su agenda 2030 desarrolla 169 metas y 232 indicadores para mejorar nuestro planeta, de los cuales, dos de ellos tienen que ver con la educación inclusiva:

- Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Naciones Unidas, 2015).
- Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas (Naciones Unidas, 2015).

Una primera e importante consideración al acercarnos a esta tarea analítica es la de hacer ver que, en primer lugar y, ante todo, estamos tratando un asunto de derechos humanos (Simón, Barrios, Gutiérrez, Muñoz, 2019). Pasamos de la integración de personas a un sistema ya creado, a la planificación de este, respetando la individualización de los miembros pertenecientes.

## **4.2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UN VALOR PARA LA DEMOCRACIA.**

Actualmente, la mayoría de los países del mundo se encuentran bajo un sistema político democrático, el cual, lo podemos entender como un todo social que se complementa mediante la participación y las aportaciones de todos y cada uno de sus miembros y resulta beneficioso para ellos (Casanova, 2020). Teniendo en cuenta esto, las escuelas, centradas en la educación de los valores democráticos de nuestra sociedad, deberán ser un claro ejemplo de esta definición, donde las personas se sientan cómodas para actuar en ellas.

Por ello, Casanova (2020) recalca que la educación inclusiva es la única que respeta y ofrece aquellas habilidades fundamentales para vivir en sociedad democrática. Considerando que unos de los principios fundamentales, del cual hemos hablado anteriormente, es considerar a todos los niños y niñas capaces de participar en el contexto escolar.

Si buscamos las características compatibles con el sistema democrático, Para Azorín y Sandoval (2019) los valores que definen a la inclusión son la equidad, valorar la diversidad y ser responsables con ella, cooperar para superar los problemas y la actitud



respetuosa y de confianza hacia todas las personas. Visto esto, podemos decir que la participación como derecho ciudadano para intervenir y mejorar el mundo real está inextricablemente unida a la inclusión como paradigma educativo y ambas son, en realidad, inseparables (Susino, Ceballos, Saiz y Ruiz, 2019).

Es por esto que García, López y Gozávez (2019) hablan de la importancia de cambiar la perspectiva que tenemos sobre la sociedad y con ella, la educación, considerando que la vida debe ser un proyecto conjunto, donde las personas con diversas características puedan aportar sus capacidades y progresar al ritmo que necesiten.

Atendiendo a esto, García, López y Gozávez (2019) determinan que la participación de las personas en los asuntos políticos es algo que debe ser obvio, ya que vivimos en una sociedad que busca ser libres y autónomos, por lo tanto, la creación de una escuela, donde todos y todas las personas sean activos en la toma de decisiones, puede considerarse como una escuela inclusiva. Por ello, debemos preguntarnos ¿Con qué derecho íbamos a negar el desarrollo de otros, cuando cada uno nos aferramos al nuestro propio tan celosamente? (García-García, López-Torrijo y Gozávez, 2019).

Por otro lado, a nivel económico la educación inclusiva también ofrece beneficios a los países que la practiquen, ya que García-García, López-Torrijo y Gozávez (2019) determinan que desarrollar una cultura de dependencia sobre los demás resulta más caro que una población lo más autónoma posible, un ejemplo de ello es el estudio de la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) en 2016, determinó que se gasta más en mejorar el sistema educativo que en compensar la participación del alumnado.

Este análisis nos demuestra que las políticas educativas van dirigidas a modificar horarios, apoyos curriculares, organización estructural y no en fomentar la participación de todo el alumnado en un proyecto de escuela o de vida común, tal y como hemos mencionado anteriormente, generando un coste económico que no tiene sentido, ya que la teoría va a favor de una acción que daría resultados positivos en términos de coste.

Atendiendo a todo lo anterior, se llega a la conclusión de que la educación inclusiva es una necesidad en los países que tengan como modelo político una democracia, ya que respeta y contempla los valores que esta transmite a sus ciudadanos, además, de que aportaría una mejora económica al fondo destinado para las escuelas.

### **4.3 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU PAPEL EN LA NORMATIVA EDUCATIVA.**

Actualmente, el sistema educativo español se encuentra regido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), aunque el actual gobierno ya ha hecho público los principios y modificaciones de su propia ley educativa, a través de la publicación de un borrador, la cual se denomina Ley Orgánica para la modificación de la LOE (LOMLOE).

Con respecto a la legislación actual, en su primera página ya menciona la inclusión y la igualdad de oportunidades, como requisitos esenciales para que una educación se pueda considerar de calidad. Esto transmite que la inclusión, al menos sobre el papel, es uno de los puntos más relevantes que se deben de tener en cuenta en la escuela actual, pero no solo para incluir al alumnado como seres participativos, sino para conseguir que todos tengan las mismas posibilidades de movilidad social, sin importar sus características, ya que se hace referencia al principio de equidad como esencial.

Además, en el preámbulo, apartado XV, especifica una equidad e inclusión de aquellos sectores de la población que sufren o han sufrido discriminación, incluyendo, el acceso universal de educación y compensación a cualquier desigualdad, centrandose especialmente su atención en la discapacidad. Esto quiere decir, que la mirada que hace la normativa actual va dirigida hacia los grupos que, realmente, necesitan atención específica en materias de inclusión.

Con relación a la atención a la discapacidad, la LOMCE, se acoge a los principios de mejora 2020 de la Unión Europea, para acabar con el abandono escolar, promocionando que se harán prácticas inclusivas y de calidad para atender a este problema, acogiendo a los derechos humanos de las personas con discapacidad.

En este sentido, se defiende la escolarización del alumnado con discapacidad y la lucha contra su salida de las escuelas, a través de un proceso de mejora, basándose en los principios de la Unión Europea, pero no se esclarece el método que van a utilizar o cómo van a conseguir dichos objetivos.

En relación con el nuevo proyecto ley, sí que explica, de manera clara, cuáles son los principios que van a llevar a cabo, en relación con la agenda 2030, de los cuales debemos destacar: “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las

necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”. (LOMLOE, 2020)

Aquí podemos observar la intención de transformar y construir modelos de escuelas educativas que tengan la capacidad para incluir al alumnado con discapacidad y para crear un entorno que favorezca la convivencia entre todos los miembros de la comunidad.

En la comparación de las dos normativas educativas, podemos determinar, que la LOMLOE va un paso más allá a la hora de preocuparse por la creación de un clima inclusivo, para que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de sentirse partícipes de las escuelas públicas ordinarias.

#### **4.4 ESTADO ACTUAL DE LA ESCUELA INCLUSIVA.**

Con respecto a la educación inclusiva en la actualidad, es necesario recalcar que no se ha encontrado una definición exacta que se pueda aplicar a todos los contextos y países del mundo. Los sistemas educativos, tal y como están configurados en este momento, no dan respuesta a las necesidades de todos los niños y las niñas en ninguna sociedad (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019).

Pero la situación no solo se queda ahí, puesto que Parrilla (2002) determina que la escuela está en un proceso de retroceso, donde no se lucha contra la desigualdad sino contra la diversidad, a causa de su preocupación por separar a las diversidades en vez de aprovecharlas como un beneficio. Parrilla (2002) defiende que hay tres cuestiones que se deben discutir para seguir luchando por una educación inclusiva:

- Pensar en las personas con diversidad funcional como población con derechos.
- Retomar la investigación, tanto en el ámbito social como educativo, de la diversidad funcional.
- Crear un nuevo planteamiento de la discapacidad.

Para Iglesias y Martín (2020) el problema que sufre la educación inclusiva es debido a que las normativas que se han establecido en todos los países no están viendo los resultados que se esperaban, ya que su aplicación en las escuelas no se está viendo

reflejadas. No obstante, es más positivo que el anterior autor, ya que determina que hemos llegado a un momento donde se han logrado algunas cosas que nos permiten tomarlo como una referencia de inicio, quedando mucho camino por recorrer.

Otra circunstancia que provoca la falta de concordancia entre la normativa y la aplicación de la inclusión en las escuelas es según Iglesias y Martín (2020) que los estudios realizados al respecto no suelen coger datos de los centros educativos, ya que se realizan en las universidades y, por lo tanto, los resultados no llegan a las escuelas. En muchas ocasiones, se observa que las relaciones de colaboración entre universidades y centros educativos no están bien definidas y responden a realidades tan diferentes como distantes (Moliner, 2020).

No obstante, un estudio realizado por Moliner (2020) demuestra que el profesorado universitario especializado en la educación inclusiva se centra más en elaborar planes y prácticas de interacción, con un 78%, frente a exposición de contenidos, con un 22%, considerando que se preocupan más por crear conexión entre la teoría científica y las experiencias escolares, que en transmitir contenidos descontextualizados.

De modo que, desde las universidades, en gran mayoría, se favorece la elaboración de un conocimiento práctico en la formación de futuros docentes, ya sea a través de los proyectos de intervención en las prácticas profesionales, actividades sobre experiencias que han ocurrido o análisis de situaciones que pueden ocurrir cuando sean profesionales.

Además, Moliner (2020) saca en conclusión diferentes estrategias para mejorar la trasposición de la teoría a la práctica, sobre la educación inclusiva, mediante la educación directa (talleres o cursos) en los centros educativos, para ello, menciona la utilización de la investigación – acción, formación fuera del centro ( universidad – docente, grupos de aprendizaje, etc.) y aprendizaje en el aula a través de experiencias, con el objetivo de conseguir un pensamiento crítico y una reflexión en la acción y sobre ella.

Otra de las barreras que se ha encontrado en la aplicación de la educación inclusiva, es que la mayoría de las escuelas mencionan en sus proyectos educativos conceptos como la inclusión, la equidad o la igualdad de oportunidades, pero en realidad, en la práctica están alejadas de estos procesos, ante esto, Azorín y Sandoval (2019) exponen que la relación entre las palabras y la acción no es algo que se caracterice en nuestra sociedad en general y que, por lo tanto, las escuelas reproducen este tipo de acciones.

Esto demuestra que la causa no proviene de la normativa, ya que, en mayor o menor grado, la aplicación de los elementos inclusivos, están recogidos en nuestro sistema educativo; no obstante, gran parte del profesorado no lo llevan a la práctica en sus aulas.

Por otro lado, otra de los temas que más se menciona en relación a la inclusión es el tratamiento de la equidad, para ello, Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz (2019) determinan que es necesario hacer legislaciones educativas basadas en los grupos desfavorecidos, como, por ejemplo, que los factores socioeconómicos o personales no sean relevantes para los accesos a estudios universitarios. Por ello, las investigaciones en cuestión de equidad se centran de demostrar la relación del fracaso escolar y las variables sociales, educativas y personales del alumnado.

Si atendemos a las palabras de Casanova (2020) la inclusión de minorías en las mayorías es algo complejo y difícil, pero debe ser una de las finalidades de nuestra sociedad y, por lo tanto, de nuestras escuelas, mostrando un proceso positivo y de actitud hacia su consecución, donde el respeto por la legislación de nuestro país sea un elemento necesario. Este pensamiento no solo se centra en la cultura de los miembros, sino en cualquier característica que se considere diferente o especial, como pueden ser las motivaciones del alumnado, posibilidades, experiencias momentáneas sufridas, etc. que puedan considerarse como elementos que afecten a las interacciones del alumnado.

Para que esto se cumpla, Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz (2019) proponen un modelo ecológico sistémico, para determinar cuáles son los elementos que provocan el desarrollo de la equidad o inequidad, determinando que no solo están relacionados con la comunidad educativa, en esta línea, el reto es reducir la distancia entre la teoría y la práctica. (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019) En líneas generales, se admite que el problema viene determinado por el entorno que rodea al niño o la niña, pero también hay otras circunstancias que afectan al desarrollo personal.

Otro de los problemas que actualmente se encuentran dentro de los estudios relacionados con la inclusión, es la perspectiva de género, a condición de que en los últimos años el empoderamiento de las mujeres y su poder de participación en nuestra sociedad ha cogido fuerza gracias a los movimientos feministas. Gracias a esto, cada vez más se utilizan protagonista del sexo femenino, para visibilizar los logros que han

obtenido a lo largo de la historia, ya que se consideran un grupo oprimido y olvidado en la educación.

Martínez (2020) plantea una serie de principios que se deben considerarse a la hora de transmitir una educación donde la inclusión de la mujer sea una prioridad:

- a) En todos y cada uno de los cursos escolares se deberá recoger el derecho de igualdad entre mujeres y hombres como principio irrompible, en busca de una equidad entre ambos sexos.
- b) Acabar con la discriminación y temas sexistas, luchando contra cualquier estereotipo que encontremos, siendo los libros uno de los que más genera esta reproducción.
- c) El profesorado deberá tener una formación centrada en la capacidad para transmitir estos valores, tanto a nivel de preprofesional como en la formación continua.
- d) Todos y cada uno de los estamentos e instituciones relacionadas con la escuela, deberán de estar compuestos por las mismas personas de cada sexo, con la intención de dar ejemplo a las generaciones posteriores.
- e) Elaborar una red de centros, donde la exposición de buenas prácticas sea un medio para que los profesionales puedan recoger ideas e información y aplicarlos a sus contextos.
- f) Fortalecer el conocimiento de la importancia del papel de la mujer a lo largo de la historia, mostrándoles los logros obtenidos en cada una de las áreas que se trabajan en los centros educativos.

Además, en una investigación realizada por Martínez (2020), muestra que el 97% de los profesores han recibido formación para trabajar la igualdad de género en el aula, no obstante, el 83% se siente preparado para trabajar este tema en el aula.

Por otro lado, Llorens. y Díaz (2018) destacan que una de las problemáticas más perjudiciales para la inclusión son las nuevas tecnologías, puesto que generan actuaciones individualizadas, perjudicando la interacción y el trabajo colaborativo en clase o en el ámbito familiar. Si se acepta que las nuevas tecnologías no permiten que el alumnado interactúe entre sí, se convierte en una barrera a la hora de que el alumnado pueda conocerse en su diversidad y poder realizar prácticas inclusivas.

Por ello, Llorens. y Díaz (2018) proponen una educación basada en el movimiento corporal y la interacción social entre personas, puesto que estos procesos si establecen

experiencias donde se puede trabajar los aspectos relacionados con la educación inclusiva. Se promociona una educación donde la interacción y el movimiento corporal este más presente en el aula, ya que crea momentos donde la inclusión es más posible que a través de las nuevas tecnologías, las cuales utilizan habitualmente en sus contextos familiares.

Es necesario recalcar, que las investigaciones y estudios sobre la situación actual de la educación inclusiva, se centran sobre todo en solucionar los problemas de participación y equidad, de aquellos grupos sociales que todavía no tienen una participación plena en los contextos educativos que ofrece el profesorado.

#### **4.5 DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

Actualmente, hay un debate acerca de la escolarización del alumnado que va a los centros de educación especial, ya que se piensa que el gobierno vigente, tiene la intención de cerrarlos e incorporar a su alumnado a los centros denominados “ordinales”. Ante esta situación, es importante recalcar las palabras de Casanova (2020) el cual determina que el modelo de escolarización de cualquier niño o niña da igual si tiene necesidades educativas especiales (NEE), provocará unas esperanzas, exigencias y oportunidades específicas, baste como ejemplo, pertenecer a un centro privado te ofrece una serie de recursos o facilidades que la escuela pública por sus características no puede.

Si partimos de la opinión que tienen la Organización de Naciones Unidas al respecto, Cobeñas (2020) determina que, para esta, 4 de los 3 modelos de escolarización del alumnado con NEE son discriminatorios y para ellos, no deberían estar reconocidos en ningún país. Esto es debido, a que, en la actualidad, hay dos formas de ver la discapacidad desde el modelo médico, considerando a las personas como biológicamente inferiores y por lo tanto, deben pasar por un proceso de exclusión, o desde un modelo social, centrado en que es la sociedad la que impone barreras a unas ciertas personas con características peculiares, siendo esta última la menos utilizada por los profesionales.

Cobeñas (2020) explica que, al alumnado con discapacidad, se le considera incapacitado para el aprendizaje y por ello, se separa a este alumnado del considerado ordinario. Además, en una investigación realizada por ella, se aprecia que ningún

especialista de los centros de educación especial son capaces de dar un argumento lógico de porque debe mantenerse esta separación.

Por ello, los criterios pedagógicos de que un niño o niña con educación especial, tanto en escuela ordinaria como no, no puede ser educado plenamente, no puede demostrarse, ya que no existe ninguna evidencia al respecto. Además, es necesario recalcar, que en la investigación se muestra que los profesionales de los centros de educación especial realizan tareas, en la mayoría de los casos, de recuperación o estimulación, dejando a un lado la educación y socialización del alumnado.

En el estudio se pudo identificar al menos tres grados de incumplimiento del derecho a la educación educativa en la escolarización de las personas con discapacidad: exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión (Cobeñas, 2020).

En cuanto, si asumimos que el problema de la escolarización viene dado por la errónea percepción que tenemos sobre la educación del alumnado y acogemos un modelo social, según García, López y Gozávez, (2019) no podemos caer en el error de eliminar todas las barreras que consideremos que el alumnado no puede superar, sino guiarlos para que encuentren capacidades que les permitan superarlas, siendo en estos casos imprescindible la interacción con los demás, es decir, destacan la necesidad de encontrar una inteligencia cooperativa que permita al alumnado sobrepasar cualquier tipo de barreras, a través del desarrollo de capacidades que se cambien por la estrategias habituales.

Actualmente, según una investigación realizada por Alcaraz y Arnaiz (2020), el 2,7 % del alumnado es considerado NEE, sufriendo un aumento del 42,1 % en la última década. No obstante, la diversificación de este alumnado ha tenido dos crecientes bastantes distintas, ya que en los centros específicos de educación especial ha crecido un 13.54, pero las aulas específicas dentro de los centros ordinarios han subido un 82.91, mostrando la importancia que le otorga el gobierno actual a la normalización de los niños y niñas con NEE.

En la interpretación de estos podemos sacar que el diagnostico de NEE ha aumentado de manera significativa en los últimos diez años, ya que su crecimiento es muy notable, no obstante, se ve las intenciones que tienen los centros de que el alumnado se escolarice dentro de los centros ordinarios, ya que la mayoría de ellos, se han destinado



a aulas específicas, aunque la mayoría de los autores y autoras leídos sobre inclusiva, discuten sobre la necesidad de que se incorporen a las aulas ordinarias.

Si atendemos a las palabras de Casanova (2020) los niños y niñas con NEE deberán estar en los centros ordinarios, ya que las escuelas diferentes a estas no han demostrado tener mejores resultados, además de provocar dificultades a la hora de introducir al alumnado en la sociedad. También, considera que, si el alumnado con NEE no tiene interacciones reales con sus iguales, jamás será capaz de afrontar situaciones cotidianas de su entorno.

Por otro lado, Casanova (2020) destaca que los centros educativos que lo necesitan han incorporados profesionales no educativos que han hecho que las escuelas sean mucho más competentes y mejoren la calidad de vida de la población que convive en ella. Aunque, no podemos olvidar que la mayoría de escuela no cuentan con estos servicios y por lo tanto, no podemos hablar de una escuela que atienda a la diversidad, sino de algunas escuelas que son capaces de incluir y atender las necesidades que tiene el alumnado con NEE.

Además, Melero (2018) determina que la base de una educación inclusiva es que la escuela tiene que estar al servicio de los componentes de ella y no al revés, por lo tanto, en este modelo de pensamiento no tiene sitio las denominadas “educación especial, “compensatoria” o “adaptaciones curriculares”, considerando que no se da una respuesta educativa en base a los niños y niñas que la componente, sino son ellos los que se están adaptando al modelo de escuela que se les ofrecer. Por ello, si buscamos un sistema educativo centrado en la equidad, debemos pensar en “la igualdad dentro de la diversidad”, considerando que no hay dos personas que sean idénticas en el mundo.

Melero (2018) defiende una institución escolar única, donde el proyecto pedagógico y las estrategias vayan diseñadas en función del alumnado que se encuentre allí en ese momento, buscando el desarrollo personal, social, físico e intelectual que cada uno llegue a alcanzar y no poniendo unas metas fijas de llegada o salida. Esta idea defiende el pensamiento de que no podemos comprender como es posible que todavía se siga dudando de que el lugar para la educación de todos los niños y niñas sea la escuela pública (Melero, 2018).

Por otro lado, y en contra de los modelos de apoyo educativos o clases específicas, Vizcarra y López (2020) determinan que el modelo de apoyo discriminatorio no hace

ningún bien al alumnado, considerando que se cambia un contexto habitual por uno artificial. Por ello, defiende la creación de un sistema de apoyos, donde el niño o niña reciba una ayuda encaminada a luchar contra las barreras del curricular y no adaptándolas a él, a través de un trabajo cooperativo entre todos los profesionales.

El autor defiende el modelo multidisciplinar, donde el aula sea un encuentro de profesionales destinados a favorecer el desarrollo íntegro del alumnado, donde el foco no sea solo académico, para buscar que el alumnado pueda vivir una vida lo más plena y autónoma posible.

En contra a lo dicho hasta ahora, en un estudio realizado por Silva, Souza, Suely, Freitas (2019) el 93% de los profesores reconocen que no tienen formación para incluir a niños con NEE, frente a un 7 % que sí, además, de forma más específica, en relación con los niños con sordera, un 43% se siente un poco preparado para afrontar la situación, un 46% no se siente preparado y solo un 7% estaría seguro de actuar con el alumnado.

Por otro lado, el 80% del profesorado expone que la formación continua es el camino para seguir para incluir al alumnado en el aula, pero hay un 20% que piensa que esto no sería suficiente, ya que, la formación dependerá del contexto y de la diversidad de NEE que hay en los centros.

Con este estudio, se muestra que la inclusión en el aula de este alumnado todavía no se encuentra en el momento adecuado y que se necesitan una serie de cambios institucionales y culturales para poder llevarlo a cabo.

*En vista de esto, la inclusión de personas con algún tipo de discapacidad en el entorno escolar se ha convertido en un gran desafío para los maestros, ya que este proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales requiere la construcción de nuevas propuestas de enseñanza y su desempeño con una mirada diferente en el aula (Souza, Suely, Freitas, 2019. p2).*

El estudio realizado por Maia, da Veiga, Cruz y Olcina-Sempere (2020) demuestra que hay muchos profesores que actualmente, tienen una perspectiva médica de las NEE y por lo tanto, no están preparados para llevar a cabo la inclusión en el aula de este alumnado, aunque la mayoría destacaron que el alumnado con NEE tendría ventajas en la socialización si se produjera su inclusión en las escuelas ordinarias.

Aunque es cierto, que la mayoría del profesorado estaba de acuerdo en que la educación inclusiva es el camino para seguir, ya que sus beneficios son mayores que la exclusión o segregación en centros específicos. Esto demuestra que el profesorado se encuentra concienciado de la importancia que tiene para el alumnado con NEE a la hora de desarrollarse socialmente, pero la capacidad para tratar con este alumnado es lo que realmente les da miedo.

Es importante recalcar, que si se busca una educación inclusiva completa, la formación del profesorado debe ser un elemento esencial para su aplicación, ya que, si el profesorado está bien formado tiene las herramientas necesarias para atender las diversas necesidades del aula y para que el alumnado saque el máximo partido del proceso de enseñanza aprendizaje (Martínez, 2020).

Llegados hasta aquí, se puede decir que los investigadores sobre la educación inclusiva, en general y específicamente, sobre la escolarización del alumnado con NEE, piensan que el alumnado debería escolarizarse dentro de las escuelas ordinarias y convivir con el resto de alumnado, no obstante, los resultados sobre la preparación docente, demuestran que no están preparados para afrontar dicha situación y que tendrían que pasar por una formación específica para conseguir conocimientos y sobre todo, confianza para atender al alumnado.

## **4.6 LAS PROPUESTAS DE FUTURO PARA UNA ESCUELA MÁS INCLUSIVA.**

Como hemos visto anteriormente, la educación inclusiva no tiene establecido un marco definitivo de actuación, considerando que quedan muchos aspectos que todavía no se han conseguido alcanzar. No obstante, hay muchas escuelas que sirven de ejemplo para que otras comiencen el camino o para que los docentes acojan buenas prácticas que les ayuden a crear un marco de actuación en sus contextos.

Un ejemplo de buenas prácticas, según Vizcarra y López (2020) es el Plan Marco, elaborado por la comunidad autónoma del País Vasco, basado en la creación de una maniobra para conseguir la consecución de los objetivos establecidos por el Marco Europeo para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva.

En este proyecto se contempla la participación plena de todo el alumnado y de los miembros de su comunidad, con la finalidad de crear un espacio equitativo en el que la diversidad sea un valor añadido. Para ello, centran toda la importancia en el desarrollo específico del profesorado, para que valoren a su alumnado como una persona con una serie de capacidades relevantes y no para que busquen cuales son las dificultades que estos tienen en la escuela.

La creación de un marco común, en búsqueda de la inclusión, muestra que los mandatarios de esa comunidad están preocupados por la educación inclusiva de sus escuelas y esto, transmite al profesorado un sentimiento de preocupación por el tema, puesto que se nota que para ese territorio es un tema con cierta relevancia. Esto no quiere decir que en resto de zonas del mundo no se tenga en cuenta, pero es uno de los pocos marcos de referencias escritos por el gobierno de una comunidad que se pueden encontrar actualmente.

Por otro lado, Calatayud (2019) expone diez posibles cambios o estrategias necesarias para conseguir resolver ciertas preocupaciones actuales sobre la inclusión, con la intención de que la práctica inclusiva de un paso más en su desarrollo:

- Evaluar la funcionalidad y resultado de cada práctica educativa, a través del proceso de reflexión en la acción y sobre esta, con el objetivo de no caer en la tentación de seguir reproduciendo una actividad, por el hecho de pensar que es adecuada, sin haber analizado aquellos aspectos que se deberían considerar relevantes, como la participación de todo el alumnado.
- Comprender y conocer al alumnado, para que las sesiones recojan los intereses, las capacidades y las características de su entorno, valorando que las sesiones tengan valor de uso para todo el alumnado y no solo estén contextualizadas para unos pocos.
- Poner la mirada en las capacidades que tienen el alumnado, con el propósito de que el alumnado se sienta capaz de aprender y participar, ya que Cada estudiante necesita ser el campeón de algo (Calatayud, 2019). Será a través de sus posibilidades, como ellos y ellas aprenderán a solucionar los problemas y barreras que le vayan apareciendo en su vida cotidiana y en la escuela.
- Utilizar metodologías abiertas y flexibles, donde la participación cooperativa sea esencial para la construcción de un conocimiento que debe ser significativo y

relevante. Es necesario recalcar, que todos los alumnos y alumnas van a tener barreras a lo largo de sus vidas, entonces, la necesidad del otro siempre va a estar presente.

- Centrar la evaluación o el diagnóstico para conocer las capacidades y posibilidades que tienen el alumnado, eliminando el enfoque de partida en todas las limitaciones que pueden encontrarse, ya que esta percepción, encamina la actuación educativa hacia la adaptación o no a la inclusión. Por ello, la nota pasará a segundo plano, y será la retroalimentación del profesorado, en un proceso evaluador continuo, el que facilite el desarrollo individualizado del alumnado, no solo para ver sus fallos, sino también para que sean conscientes de sus progresos, convirtiendo a la evaluación en un proceso motivacional.
- Conocer bien el currículum y la normativa para poder aprovechar su flexibilidad lo máximo posible, con la intención de que responda a las características de nuestro alumnado. Es necesario recalcar, que en muchas ocasiones no tenemos el conocimiento de hasta qué punto podemos personalizar el currículum a las necesidades de nuestra aula.
- Comprender que el alumnado es un ser irreplicable y que cada uno de ellos y ellas, tienen capacidades y ritmos diferentes. Según Baches y Sierra (2019) el profesorado tiene que potenciar la capacidad de que su alumnado comprenda que no solo hay varias formas de ver el mundo, sino que todos somos seres diferentes con construcciones culturales diversas.
- Valorar el trabajo en equipo con otros profesionales, en busca de la aportación de otros puntos de vistas para el diseño de prácticas educativas que hayan funcionado en términos de inclusión, ya sea para la resolución de una problemática que ha surgido en el aula, o simplemente, para prevenir y elaborar buenas prácticas en este ámbito.
- Proporcionar a los centros educativos autonomía para el diseño de proyectos y estrategias para la inclusión del alumnado y de las familias, puesto que son estos los que, realmente, tienen conocimiento de las características del entorno en el que se encuentra y, por lo tanto, la capacidad de contextualizar los planes para mejorar esta situación.
- Otorgar el papel de responsable de la creación de puentes para alcanzar la educación inclusiva a la inspección educativa, proporcionando recursos, espacios,

evaluaciones y otras técnicas, que vayan encaminadas a la creación y valoración de prácticas inclusivas en todas las escuelas.

Para cumplir con estos diez desafíos, supone que el profesorado asuma la responsabilidad de evaluar, desevaluar y reevaluar para no convertir las diferencias individuales naturales de los estudiantes en desigualdades (Calatayud, 2019).

También, Operti (2019) expone una serie de cambios que se deben realizar para conseguir la inclusión en el mundo, pero estos van en consonancia con la transformación de la sociedad y las grandes instituciones, para conseguir su extrapolación a las escuelas. Los cambios que propone son:

- Universalizar la inclusión, con un modelo donde toda la sociedad pueda participar, pero que el respeto por las culturas propias y ajenas sea la base de esta inclusión, aunque se establecería una “línea roja” que no se pudiera justificar el paso de esta a través de la cultura.
- No solo una escuela inclusiva, también un estado para la inclusión, donde se reconozcan los modelos equitativos y la igualdad de oportunidades para todos y todas.
- Una escuela donde la inclusión sea inherente al sistema, un proyecto destinado a la empatía, las emociones, etc. convirtiéndose en una característica transversal en cada una de las prácticas, interacciones o experiencias que el alumnado viva en la escuela.
- La creación de un acuerdo común para la inclusión para que la población considere apropiada las prácticas realizadas, con la intención de que todos y todas se sientan partícipes de la escuela.

Así mismo, en la educación inclusiva actual hemos tratado la falta de entendimiento entre la investigación educativa y la práctica de los resultados obtenidos. Para Darretxe, Geruraga, y Berasategi (2020) todo tipo de investigación tiene una influencia política y por ello, sería necesario establecer un marco ético, que buscará el estudio para la mejora de la cohesión social, no para el desarrollo de la investigación.

Por ello, defienden que las investigaciones con fundamento inclusivo deben de realizarse con los participantes y para los participantes, siempre con enfoques críticos para su contextualización, ya que la falta de unión entre las investigaciones y la práctica en los centros escolares genera que la inclusión sea más complicada. Atendiendo a esta

reflexión, se debe construir una participación, ya sea formal o informal, estructuradas o no, cualificados o no, no solo aceptando al profesorado sino también el alumnado ya que puede considerarse como participe de la investigación inclusiva.

En la figura 1, se puede apreciar los miembros que deben ser participantes en la investigación para la educación inclusiva en los centros educativos, siendo ellos, también, objeto de estudio y, por lo tanto, pertenecientes a los resultados de este. Con este modelo se busca un nuevo perfil de el/la investigador/a, un/una investigador/a orientado/a a la transformación social, que aprende en colaboración, que está dispuesto/a a “abandonar” una postura de poder, de control absoluto sobre el proceso (Darretxe, Geruraga, y Berasategi, 2020).

Figura 1.

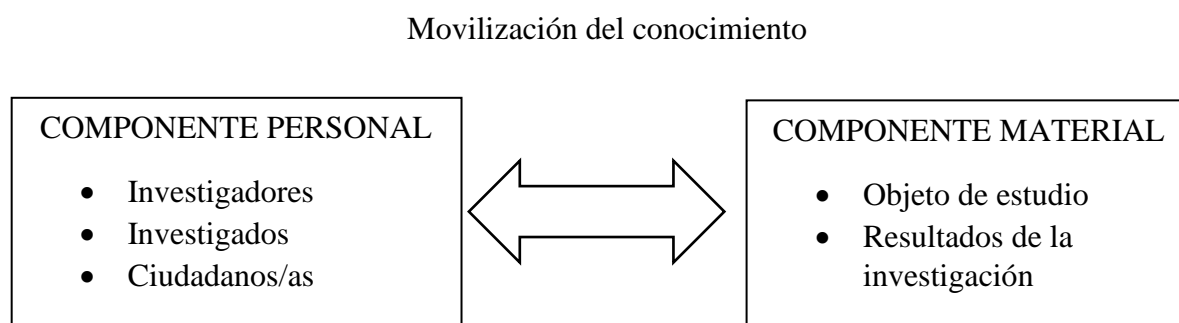


Figura 1. Parrilla, Raposo y Marínez (2016) (citado en Darretxe, Geruraga, y Berasategi, 2020)-114.

Considerando lo anterior, Susino, Ceballos, Saiz y Ruiz (2019) proponen un modelo para acercar al investigador al profesorado, ya que es necesario que el docente universitario que participa en el tratamiento de la inclusión no acabe asumiendo el rol de experto (Susinos, Ceballos, Saiz y Ruiz, 2019).

Se propone un proyecto compuesto por 3 fases:

- Deliberación democrática: todo el equipo opina sobre las cosas que han de mejorarse y se recogen evidencias de ello, ya sea a través de fotos, textos, etc. y el método de recolección de información puede ser por diversas vías (buzones, encuestas, asambleas de aula, observación, etc.)

- Proyecto de mejora: todo comienza con transformar las necesidades que hemos encontrado, de manea, que todos los participantes se sientan incluidos en el proyecto y tengan la libertad de opinar y actuar, siempre con un consenso.
- Difusión y evaluación: evaluamos los cambios y elegimos nuevas cosas a conseguir, además, se difunden las buenas prácticas realizadas. El objetivo principal es resolver las problemáticas sobre inclusión y difundir las buenas prácticas para que otros centros puedan.

Por esto, Moliner y Ramenl (2020) defienden que el acompañamiento por parte de los investigadores debe ser un aspecto esencial para tratar la inclusión en los centros, puesto que aportarían una opinión más fundamentada de las prácticas que el profesorado está realizando en las aulas. Los proyectos de larga duración son idóneos para el tratamiento de este tema, ya que permite que, tanto los investigadores como el profesorado, se involucre mucho más en las propuestas y no se quede en una simple ayuda específica, sino en una formación compartida entre profesionales.

Es necesario recalcar, que Moliner y Ramenl (2020) proponen trabajar la educación inclusiva desde las propias prácticas ya realizadas por el profesorado, ya que consideran que es la mejor forma de corregir los errores, es decir, el investigador evaluaría la práctica del docente y le daría orientaciones de cuáles pueden ser los puntos que se necesitan reforzar y donde se ha podido fallar.

Ante los problemas para conseguir experiencias y modelos inclusivos de calidad y para conseguir evaluaciones de dichas prácticas inclusivas realizadas por el profesorado, García, Romero, Escalante y flores (2018) realizaron un estudio con dos modelos de evaluación de la práctica inclusiva, denominados GEPIA-A y GEPIA-O, cuyos resultados han sido prometedores a la hora de gestionar la práctica inclusiva y observar cuales son los fallos que el propio participante está realizando.

Con el estudio anterior, se busca la capacidad de universalizar la práctica inclusiva, con la intención de que todo el profesorado reconozca si está haciendo una buena puesta en práctica y cuáles son los elementos y requisitos que tiene que modificar para mejorar la inclusión en su aula.

Para finalizar con este apartado, quiero destacar que se puede apreciar el interés que tienen los profesionales de la investigación por encontrar el camino que les permita establecer una conexión funcional con el profesorado para que la educación inclusiva siga



progresando con fundamento científico hacia el final del camino, para ello, aportan propuestas para la mejora, proyectos de intervención conjuntas o metodologías que pueden funcionar a la hora de trabajar la inclusión en el aula.

## **4.7 LA METODOLOGÍA POR PROYECTO, UNA EXPERIENCIA**

### **INCLUSIVA**

Como hemos visto anteriormente durante todo el trabajo, la inclusión es un camino que todavía no ha llegado a su fin y, por lo tanto, hay muchos aspectos que necesitan ser mejorados. Atendiendo a esta necesidad, pienso que es relevante la exposición de prácticas, proyectos o actividades que recojan resultados positivos sobre el tratamiento de este, para que otros docentes puedan tenerlos en cuenta.

En un estudio realizado por Balongo y Mérida (2017), en el cual se analizan los beneficios que tiene la metodología por proyectos en un aula de educación infantil, muestra lo siguiente:

- Como resultados, se obtuvo que los proyectos de trabajo permiten que el alumnado muestre sus intereses, ya que uno de los principios educativos de esta metodología es partir de estos, y, por lo tanto, se refleje la diversidad de pensamientos de todo el alumnado, mostrando que cada uno es diferente.
- Las actividades tienen un carácter más flexible que el modelo tradicional, ya que permite la participación de diferentes niveles de desarrollo y, además, a través de la realización de un mapa conceptual, van observando el progreso desde su punto de partida hasta donde han conseguido llegar. Esto favorece la inclusión de todo el alumnado, ya que pueden aportar sus capacidades a la actividad, para conseguir resolverla y por otro lado, pueden ir autoevaluando su progreso mediante el mapa conceptual.
- Además, permite la aceptación de todas las ideas previas, sin rechazar las que no son válidas, ya que durante el progreso del proyecto se irán comprobando cuales son ciertas y cuáles no, creando un clima de aprendizaje idóneo y totalmente inclusivo.
- Con relación a la evaluación, el tener en cuenta las ideas previas de todo el alumnado, se facilita la recogida de información individualizada, provocando que

se evalúe al alumnado de manera específica, respetando sus ritmos y necesidades. En este caso se propone una evaluación sumativa, donde toda la comunidad participa y el alumnado muestra todo lo que ha aprendido durante el proyecto de trabajo.

Por otro lado, es necesario recalcar que esta investigación se llevó a cabo por la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (RIECU), la cual es una organización que se compone por el centro educativo, el centro de profesorado y la facultad. Por lo tanto, también se encarga de fomentar la conexión entre los estudios e investigaciones sobre educación inclusiva y la práctica directa en las aulas, siendo este uno de los problemas actuales de la inclusión.

Además, en un año anterior, Balongo y Mérida (2016) determinan en una investigación la influencia que tienen los proyectos de trabajo sobre la creación de un clima de aula inclusivo, llevada a cabo por el mismo equipo mencionado anteriormente, la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (RIECU). Los resultados que se obtuvieron en esta investigación fueron:

- La posibilidad de realizar diferentes tipos de agrupaciones y organizaciones de aula favorece que el alumnado se conozca en diferentes facetas del aprendizaje, ante la necesidad de apoyarse unos en otros para conseguir superar los retos que se proponen en las sesiones.
- Como ya vimos en la anterior investigación, en este caso también se determina que esta metodología ha favorecido la flexibilidad de las actividades, consiguiendo la adaptación de ellas a los ritmos y capacidades del alumnado. Esta forma de trabajar permite que el alumnado con NEE tenga más facilidades de participación que en otros métodos tradicionales, ya que aquí se valora lo que aportes y no la dificultad que presentes.
- El papel del profesorado se debe centrar en promocionar las interacciones entre el alumnado, con el objetivo de generar situaciones de participación para toda la clase y la cooperatividad para alcanzar las metas.
- También, se recalca la importancia de incluir a las familias en las actividades del proyecto de trabajo, ya que la convivencia y el respeto entre los adultos, sirve de ejemplo para el alumnado, a la hora de respetar la diversidad y tratar la inclusión en el aula.

Por otro lado, López Melero, Mancila y Sole (2016) exponen un modelo pedagógico, llamado Proyecto Roma, centrado en la inclusión del alumnado, sin importar la diversidad funcional que tengan ni su procedencia. La metodología de trabajo que utiliza son los proyectos de trabajos de investigación, el cual parte de los intereses e inquietudes del alumnado y por ellos mismos, a través del aprendizaje cooperativo y la aportación de cada uno, tendrán que solucionar los problemas que le vayan surgiendo a lo largo del proyecto.

Un rasgo relevante de este método es que antes de comenzar a realizar los primeros proyectos de trabajo, se deben tener en cuenta una serie de factores que son necesarios para crear un ambiente que se considere inclusivo, estos son:

- El profesorado debe pensar que todas las personas tienen la capacidad de aprender, solamente, que cada persona tiene un ritmo diferente y, por lo tanto, no se debe aprender lo mismo ni a la misma vez.
- El trabajo cooperativo y la construcción social del conocimiento deben ser la base de todo aprendizaje, considerando que somos seres sociales y que necesitamos de la ayuda de los demás para desarrollarnos como personas.
- Transformar la clase en un cerebro común, es decir, fomentar que el alumnado piense, trabaje y resuelva en equipo, para respetar los ritmos que necesiten cada uno, ya que la flexibilidad debe ser un aspecto esencial en cada actividad.
- La diferencia comprendida como oportunidad: este modelo entiende que las diferencias del alumnado deben ser incluidas como características que enriquecen el proceso de enseñanza - aprendizaje y no como un entorpecimiento.

Lo mencionado anteriormente, va encaminado al desarrollo de una educación donde la inclusión de todo el alumnado sea la pieza clave para el desarrollo personalizado de ellos y ellas, mientras tanto, utilizan la metodología por proyectos, planificadas en cuatro fases esenciales, las cuales son:

1. Participar en una asamblea conjunta, donde conozcamos cuales son los intereses o problemáticas que tiene el alumnado, para debatirlos juntos y decidir por cual se va a comenzar.

2. Se elabora un plan de actuación por grupos heterogéneos, con la intención de que todos se sientan partícipes de las acciones que van a llevar a cabo a lo largo del proyecto de trabajo y cada uno pueda pensar y planificar su puesta en práctica.
3. En la acción, el profesorado les ayudará con aportaciones reflexivas que los encamine hacia alcanzar las metas, pero sin darles las respuestas que resuelvan el problema.
4. Se finaliza tal y como se empieza, con una asamblea donde se comenta, no solo los resultados que han obtenido, sino, también las dificultades individuales y grupales que se han ido encontrando a lo largo del proyecto.

La forma de trabajar que se utiliza en el Proyecto Roma busca la eliminación de la exclusión y segregación en las escuelas públicas, construida a través de los valores humanos de cooperación y solidaridad (López Melero, Mancila y Sole, 2016). Para ello, en este caso también escogen la metodología por proyecto como medio potenciador de la educación inclusiva en las escuelas.

Como resultado de estos dos estudios sobre la metodología proyectista y su capacidad para fomentar la práctica inclusiva en el aula, quiero destacar que los resultados demuestran que este método, gracias a su flexibilidad y al aprendizaje constructivista y social que ofrece, es una buena forma de desarrollar una escuela donde la inclusión sea relevante a la hora de solucionar los diferentes problemas y actividades que propone el docente, ya que se necesita de las aportaciones de todo el alumnado para poder resolverlas.

## **5 CONCLUSIONES**

---

Durante este trabajo, hemos analizado la educación inclusiva a lo largo del tiempo, ya que la educación se encuentra en un cruce de caminos donde se entremezcla pasado, presente y futuro (Opertti, 2019), obteniendo una serie de principios éticos y democráticos que deben ir siempre acompañados de esta perspectiva educativa y social, llegando a la conclusión de que la creación de un marco común sería dar un paso más hacia su alcance, para ello, podemos recoger, según Casanova (2020) tres dimensiones necesarias para la creación de este, las cuales son:

- Dimensión ética: todos los niños y niñas deben estar escolarizados, pero esto no basta para hablar de una escuela inclusiva, ya que su participación debe ser enfocada a la equidad y cohesión social. Si queremos que todo el alumnado se sienta miembro de la comunidad educativa, no podemos romper con unos principios éticos que vayan en contra de lo establecido en las bases de la educación inclusiva.
- Dimensión sociológica: el centro educativo debe ser un espacio que proyecte la vida real y cotidiana de nuestro alumnado, por lo tanto, debemos permitir que las acciones que realicen nuestro alumnado en el centro vayan encaminadas a desarrollar sus competencias a la hora de incorporarse a la vida en sociedad.
- Dimensión psicopedagoga: la psicopedagogía tiene un papel muy importante en este aspecto, considerando que el tipo de diagnóstico deberá ir enfocado a ver las capacidades del alumnado y no sus necesidades. Con ello, se pretende que todos y todas puedan participar, de manera plena, en el contexto escolar para poder eliminar las barreras que se les presentan habitualmente en la escuela.

Ante esto, se ha mostrado que la educación inclusiva es un reto que no se ha conseguido, pero que progresivamente va alcanzando el desarrollo de elementos que la componen, es cierto, que se han mostrado muchos factores que quedan por conseguir, pero hay otros que ya se ven reflejados.

Según Operti (2020) el presente de la educación inclusiva está enmarcado por el pasado histórico, social y cultural de nuestro país, no obstante, se encuentra en un momento de comprensión y concienciación para transformar la educación en un modelo más cerca de la inclusión actual, pero no se acaba de comprender y de valorar que la base de la educación inclusiva es que todos somos diversos y que nuestras barreras dependen de nuestros entornos y no de nuestra biología.

No debemos olvidar, que ya hay metodologías, que se están utilizando desde hace años y que ofrecen resultados muy positivos, en relación con el alcance de una educación inclusiva completa, como es la metodología por proyectos. Pero, no podemos negar que, en su mayoría, se ha visto, que la escuela actual no puede ser considerada inclusiva, ya que va en contra de las propuestas elaboradas por la UNESCO, en busca de la participación y escolarización de todos los niños y niña de forma equitativa, para alcanzar la justicia social.

Lo que si es cierto, que la mayoría de artículos acerca de la escolarización de todo el alumnado, defiende que no podemos hablar de educación inclusiva si no consideramos a las niñas y niños de los centros de educación especial, así como a cualquier persona, sin importar su procedencia, género o grupo de pertenencia, como miembros activos de la escuela ordinaria, pero, las investigaciones al respecto, muestran que el profesorado no se encuentra preparado para afrontar este modelo de escolarización y por lo tanto, deben cambiar algunos procedimientos, además, de que la población comprenda que es lo mejor para sus hijos e hijas, ya que, desde las escuelas integradoras hemos visto que la escolarización de niños y niñas con NEE en la escuela ordinarias tiene sus críticas.

Entre ellos, se ha expuesto que el vínculo investigador – maestro funciona a la hora de llevar a cabo una metodología inclusiva en el aula, pero que, no es lo habitual, ya que es un aspecto de mejora que la mayoría de los artículos tratan como objetivo de futuro. Ante esto, se han mostrado como las investigaciones cooperativas, muestran datos relevantes que pueden servir para mejorar, tanto los estudios sobre educación inclusiva, como la práctica profesional de los docentes.

Para concluir, quiero mencionar que la educación inclusiva está pasando por dificultades para encontrar un sitio en las escuelas, ya que, todavía no se ha conseguido la conformidad, desde la conferencia de la UNESCO en 1990 , debido a que intervienen factores sociales, profesionales, históricos que realizan una interpretación del concepto, aunque es cierto, que la mayoría de los autores coinciden en características que pueden alcanzarse a corto plazo, como la equidad, cohesión social, participación de todos y todas, capacidades y oportunidades, cooperación, etc. sin olvidar que su aplicación podría reducir costes en educación, entre otros muchos problemas que podrían mejorarse.

## **6 REFLEXIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICO - PRÁCTICOS ADQUIRIDOS.**

---

En primer lugar, debo decir que la experiencia de formación en este máster me ha dado enriquecimiento tanto profesional como personalmente, aportándome diferentes ideas, conceptos y vivencias, por lo que para mí ha sido una oportunidad muy favorecedora. Me gustaría recalcar varios aspectos de lo aprendido durante este año.

En relación con la atención a la diversidad, todo lo aprendido sobre esto, hace que muchas veces reflexionemos sobre nuestros comportamientos, sobre ideas que podamos proyectar en un futuro como docentes y lo más importante como queremos llevarlo a cabo, ya que sin una formación previa esto sería mucho más difícil para nosotros, no por falta de interés, sino por la escasez de conocimientos al respecto.

En cuanto a esto tuvimos el privilegio de contar con una charla que nos ofreció un investigador de Chiapas (México), el cual nos contó los problemas originados en las aulas en esos países debido a la variedad de idiomas que usan los habitantes de esta región y que por lo tanto los profesores no pueden atender al 100% por el desconocimiento de ellos, aun así estos docentes hacen todo lo que está en sus manos para seguir creciendo y lo más importante para que los niños y niñas puedan tener una educación digna.

Esto nos hace reflexionar sobre las carencias y problemas que se encuentran en las aulas, un tema interesante al que muchas veces no se presta atención y que es indispensable para ofrecer una buena atención a la diversidad. Las diferentes culturas, estatus sociales, edades, razas y creencias, así como las experiencias en diferentes países y regiones, siempre son una buena lección no solo de vida sino para crecer como profesional y utilizarlas como valor de uso.

Es necesario recalcar, que me han enseñado como poder detectar los problemas que se dan en el aula, no solo a nivel académico, sino carencias por parte de familia, económica o problemas de diversidad funcional entre otros, y los pasos a seguir y mecanismos para poder resolverlos o minimizarlos.

Por otro lado otro punto significativo sería la formación como investigador, un aprendizaje enriquecedor ya que es algo que no nos enseñan durante el grado, y creo que es un punto a favor para el desarrollo de la educación, puesto que no todos nosotros nos dedicaremos en un futuro a desarrollarnos como profesores y el camino de la investigación puede abrirnos puerta, para llevar a cabo ideas nuestras o simplemente lo que nuestra vocación dicta que es ayudar a un mejor desarrollo de la educación que pueda llegar a todos y todas los niños y niñas del mundo, y poder crear un igual futuro de oportunidades para ellos, por lo que es una herramienta necesaria y fundamental para conseguir esto y hacer que la educación crezca y mejore.

Otra de las cosas de las que no podría olvidar mencionar, es sin duda las nuevas formas de trabajar en las escuelas como, por ejemplo: comunidades de aprendizaje o el proyecto Roma, desarrollado por el profesor Miguel Melero, y con el cual tuvimos la oportunidad de que asistiera a una clase nuestra y nos transmitiera y explicara más en profundidad lo que significa este proyecto, su importancia y relevancia en la escuela, así como todo lo que se ha logrado con él. Esto no cabe duda de que para cualquier profesional de la educación supone un baño de valores y conocimientos que no se encuentran en cualquier sitio sino solo desde la voz de la experiencia.

En conclusión, ha sido un año de grandes experiencias, de obtención de conocimientos y de vivencias. Por lo que estoy muy agradecido tanto al equipo docente como por supuesto a mis compañeros, los cuales han hecho este año más ameno y bonito, y de los que sin duda también he aprendido mucho.

## **7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

---

### ***Legislación:***

ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/125/4>

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

[https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ef5d4e5-a41b-40a3-867b-](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ef5d4e5-a41b-40a3-867b-e3b320dc48be/03-loe-con-lomloe-web-2020-03-03.pdf)

[e3b320dc48be/03-loe-con-lomloe-web-2020-03-03.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ef5d4e5-a41b-40a3-867b-e3b320dc48be/03-loe-con-lomloe-web-2020-03-03.pdf)

Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación aprobado en la sesión del Consejo de Ministros celebrada el 3 de marzo de 2020.

[https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ef5d4e5-a41b-40a3-867b-](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ef5d4e5-a41b-40a3-867b-e3b320dc48be/03-loe-con-lomloe-web-2020-03-03.pdf)

[e3b320dc48be/03-loe-con-lomloe-web-2020-03-03.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ef5d4e5-a41b-40a3-867b-e3b320dc48be/03-loe-con-lomloe-web-2020-03-03.pdf)



### Artículos bibliográficos:

- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Azorín, M.C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Ediciones universidades de Salamanca*, 50 (3), 7 – 27. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Baches, J. y Sierra, M. L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la signatura de educación plástica, visual y audiovisual: retos y oportunidades. *Revista de Profesorado y Currículum*, 23(1), 162 -181. : <https://orcid.org/0000-0002-2904-7377> <https://orcid.org/0000-0001-8809-7924>
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 353(152), 146 – 162.
- Balongo, E. y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Servicio de publicaciones de la universidad de Navarra*, 11, 9 – 25.
- Calatayud, M.A. (2019).Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8, 167-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Casanova, M.A. (2020). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?. *Revista portuguesa de educação*, 31, 42-54. <http://doi.org/10.21814/rpe.15078>

- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65 – 81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Cobos, A. (12, septiembre, 2018). ¿Qué impacto tiene la actividad de un psicopedagogo en la realidad educativa?.. <https://www.youtube.com/watch?v=k5J8TtOnnpA&feature=youtu.be>
- Da silva, V., Souza, K., Suely, K., Freitas, C.M. (2019). El Papel del Profesor en la Educación Inclusiva de los Estudiantes Sordos en la Escuela Secundaria. *Research, Society and Development*, 9(1), 1 -13. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1480>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 104 -114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- EADSNE. (2016). *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. Odense: EADSNE.
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *ISNN*, 12, 26 -46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: España. Pirámide.
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar Méndez, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257.
- García, F.J., López, M. y Gozávez, V. (2019). Educación Inclusiva para la Ciudadanía Europea: el doble itinerario. *Aula Abierta*, 48(2), 175 – 182. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.175-182>
- García, I., Romero, S., Escalante, L. y Flores, V.J. (2018) Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *REOP*, 29(2), 8-28.

- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>. °
- Llorens, J.B. y Díaz, A.M. (2018). Aspectos corporales y sociales a tener en cuenta en una educación inclusiva. *Revista de Educación Física da UFRGS*, 24(4), 1219 – 1234. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.82614>
- López Melero, M. (2018). El derecho a la educación y la escuela pública: ¿Por qué es tan difícil explicar lo evidente?. Recuperado de [www.diariosur.es/opinion/derecho-educacion-escuela-20180728190409-nt.html](http://www.diariosur.es/opinion/derecho-educacion-escuela-20180728190409-nt.html)
- López Melero, M., Mancila, L., Sole, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Resvista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 85, 49 – 56. °
- López-Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua / Servicio Editorial.
- Lucena, M. S., y Serena, V. (S.F.). Reformas educativas en España. Tratamiento de la educación especial en las diferentes leyes de educación. <http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/grupo39.htm> °
- Maia Ferreira, M., da Veiga Gonçalves, C., Cruz da Silva, C., y Olcina-Sempere, G. (2020). Inclusión y diferenciación pedagógica: dos estudios cualitativos en el sistema educativo portugués. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 321-342. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9922>
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Moliner Garcia, O.; Arnaiz Sanchez, P., & Sanahuja Ribes, A. (2020). Bridging the gap between theory and practice: What strategies university professors use in order to mobilize knowledge about inclusive education?. *Educación XXI*, 23(1), 173-195.°

- Moliner, O. y Ramenl, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar? *Estudios sobre Educación*, 38, 169 – 189. <http://doi.org/10.15581/004.38.169-189> °
- Muñoz, A.M. y García, J. (1996). La intervención centrada en los agentes educativos, 167 – 178
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015a). Objetivos de Desarrollo Sostenible. A/69/L.85. 12 agosto 2015. Disponible en: <https://bit.ly/38HnotR>
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267–282. <https://orcid.org/0000-0003-4860-8456> °
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17 - 32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., & Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57–78. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- UNESCO (2003): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible online en: <http://unesco.org/educación/inclusive>).
- Vizcarra, M.L. y López, M.T. (2020). Actuaciones con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: el caso del País Vasco. *Revista española de orientación y pedagogía*, 31(1), 81-97.