

Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva.

(Main issues to effective inclusive education).

Marta Medina García
Universidad de Jaén

Páginas 196-206

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 28-01-2016
Fecha aceptación: 27-02-2016

Resumen.

En nuestro sistema educativo actual la inclusión sigue siendo un tema pendiente a pesar de que se contempla en la normativa en materia de educación y atención a las personas con discapacidad. El objetivo principal de este trabajo es poner de manifiesto los principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva a través de la revisión de la literatura y el desarrollo de una metodología de tipo cuantitativa utilizando como instrumento un cuestionario con ítems de escala tipo Likert. Los resultados demuestran que los principales problemas para la puesta en marcha de la inclusión en nuestro sistema educativo giran en torno a la escolarización, la evaluación psicopedagógica, las medidas de atención a la diversidad, el currículum y la formación del profesorado. Del trabajo se concluye que nuestro sistema educativo actual contempla mecanismos para promover la igualdad de oportunidades e integración de las personas con discapacidad, aunque no las garantiza, siendo estos mecanismos reconocidos por nuestro profesorado como ineficaces en cuanto a la atención a la diversidad, así como al logro de la inclusión.

Palabras clave: inclusión, medidas de atención a la diversidad, currículum, formación del profesorado, escolarización, igualdad de oportunidades.

Abstract.

In our current education system it remains a pending inclusion even though contemplated by the legislation on education and care for people with disabilities topic. The main objective of this paper is to highlight the main problems for effective inclusive education through literature review and development of a methodology for quantitative type using as a questionnaire with Likert scale items. The results show that the main problems in the implementation of inclusion in our educational system revolve around schooling, psychoeducational assessment, measures of attention to diversity, curriculum and teacher training. The paper concludes that our current education system provides for mechanisms to promote equal opportunities and integration of people with disabilities, although not guaranteed, these mechanisms being recognized for our teachers as ineffective in terms of attention to diversity and achieving inclusion.

Keywords: inclusion, measures of attention to diversity, curriculum, teacher training, education, equal opportunities.

1.-Introducción.

Con el desarrollo de este artículo pretendemos poner de manifiesto los principales problemas que existen para hacer efectiva la educación inclusiva. Para ello hemos realizado un recorrido por la literatura para determinar qué cuestiones se plantean problemáticas en la puesta en marcha de un modelo educativo inclusivo para seguidamente contrastar esta información a través de una metodología de tipo cuantitativa utilizando como instrumento un cuestionario con ítems de escala tipo Likert, con el objetivo conocer la realidad y dar respuesta a nuestro problema de investigación el cual se centra en conocer si el sistema educativo tiene mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad que permitan su inclusión educativa.

2.-Antecedentes.

Términos como justicia, igualdad y equidad a menudo son empleados indistintamente, aunque conceptualmente se enmarcan en paradigmas diferenciados. Si desde el paradigma de la igualdad todas las personas deben siempre recibir el mismo tratamiento, desde el marco de la equidad las personas son diferentes entre sí y merecen por lo tanto un trato diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida. Por tanto, la equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos, tratando de modo "desigual" para restablecer la equidad. Una justicia social en educación debe tender a la equidad, es decir, repartir los medios para atender a los más desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En definitiva, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia educativa a cómo resuelve la situación de los peor situados en una redistribución proporcional a las necesidades. (Bolívar, 2013).

Una de las cuestiones que promueve la igualdad de oportunidades o equidad en el ámbito escolar era en un principio la integración, aunque como plantea Arnáiz (2012) esta idea no llega a calar definitivamente, quedando este enfoque más en la defensa del emplazamiento físico, que en la puesta en marcha de un proceso realmente integrador, estando presentes, como afirma López (2011) ciertos modos de exclusión en la escuela de la integración. De ahí, que cada vez cobre mayor fuerza el proceso de inclusión, que implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y reducir la exclusión. (Echeíta y Ainscow, 2011).

La educación inclusiva es un concepto reciente del siglo XXI. Hasta entonces hemos pasado por diferentes etapas que han ido evolucionando junto con el modelo de discapacidad. Pero no es hasta la llegada de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en 2006, la que en su artículo 24 reconoce el derecho a la educación, sobre la idea de no discriminación e igualdad de oportunidades, instando a los Estados partes a asegurar un sistema de educación inclusivo, garantizando el acceso en igualdad de condiciones, así como los ajustes razonables y apoyos que sean necesarios.

Partiendo de esta idea que promueve la Convención, intentamos conocer cómo queda reflejada la educación inclusiva en el ordenamiento jurídico español, centrándonos en las normas en materia de educación y discapacidad que han logrado pequeños hitos en cuanto a la atención de las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales.

En primer lugar debemos mencionar la Ley General de 1970, la cual empieza a contemplar un gran cambio en aquella época, estableciendo una modalidad específica paralela al régimen ordinario, como es la educación especial. Por su parte, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, asistimos a una nueva forma de entender la educación especial, fomentando la integración de todos los alumnos/as en centro ordinario y en un régimen de enseñanza lo más parecido posible al del resto de alumnos y alumnas.

El desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, se hace eco de las nuevas tendencias que ya apuntan en los diferentes foros y encuentros educativos, definiendo el principio de equidad y atención a la diversidad como elementos fundamentales de actuación. Y por último, en el caso de la recién llegada Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, no encontramos notables diferencias entre su articulado en cuanto a la atención al alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales. De manera que no ha llegado a contemplar una regulación adecuada de la educación inclusiva, con lo cual, hemos perdido una oportunidad para implantar el artículo 24 de la Convención, quedando de manifiesto la falta de apoyo, respaldo y desconexión con otras normas.

Así pues, atendiendo a las normas en materia de discapacidad y de la misma manera que en la citada Convención, el artículo 16 y el Capítulo IV del derecho a la educación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social de 29 de noviembre de 2013, reconoce la educación inclusiva como un instrumento privilegiado de sensibilización para la inclusión social de las personas con discapacidad, así como el mecanismo para garantizar la igualdad de oportunidades y no discriminación.

Sin lugar a dudas y tras nuestra revisión a la normativa española, queda claro que han tenido que ser las normas en materia de discapacidad las que den respaldo jurídico al tema de la educación inclusiva a pesar de no ser leyes educativas especiales.

Teniendo en cuenta el contexto legal y siguiendo con el objetivo de nuestra investigación, de conocer los principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva, continuación nos centraremos en determinar cómo nuestro sistema educativo contempla la educación inclusiva, y, lo que es más importante, si ofrece respuestas para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y con discapacidad.

A priori, podemos decir que en nuestro sistema educativo existen mecanismos y herramientas para responder a la educación inclusiva, pero no están desarrollados de forma adecuada y por lo tanto no son efectivos ni resuelven los problemas. De ahí, que sea tan importante determinar las claves para conseguir la plena inclusión

educativa. Así pues, a continuación expondremos los principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva que recoge la literatura.

Aunque la Ley reconoce como principio fundamental la inclusión, lo cierto es que establece dos modalidades de escolarización, una ordinaria y otra especial. Las premisas de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos sino a cómo se educa a todos. De manera que el alumno/a con discapacidad debe ser uno más, con sus apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje. Por tanto, el profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno/a, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades. Es por ello, que los centros especiales se deberían utilizar como medida de transición y facilitadora, en el complejo proceso desde un modelo de integración a otro de verdadera inclusión, utilizándolos para formar y colaborar con el profesorado de los centros ordinarios, avanzando en la línea de convertirse en centros de recursos. (Alonso y Araoz, 2011). Siguiendo con lo propuesto por Alonso y Araoz (2011) el artículo 74.1 que regula de forma general los criterios de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, es contradictorio con lo establecido en la Convención, puesto que establece que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, podrá ser llevada cabo en unidades o centros de educación especial, contraviniendo el acceso incondicionado a una educación primaria y secundaria inclusiva que explicita la Convención.

En relación con esto, un aspecto de vital importancia es la evaluación psicopedagógica, que en opinión de Sala Sivera (2011) constituye un elemento de discriminación con la diversidad, las diferencias, las dificultades del aprendizaje y las deficiencias. En sus orígenes el espíritu que animaba la evaluación psicopedagógica era el de ser una medida de garantía de equidad para que las decisiones de acceso, curriculares u organizativas aplicables a un alumno/a en el marco de las llamadas "medidas extraordinarias de atención a la diversidad" no se tomaran de forma arbitraria o con poco fundamento. Tal vez por su naturaleza (ruptura de la comprensividad del currículo y/o derivación hacia agrupamientos o centros con diferentes grados de *segregación* respecto al marco común), tales medidas conllevan un riesgo evidente de inequidad, marginación y discriminación (Martín y Mauri, 2011). Por tanto y siguiendo con lo expuesto por Echeíta (2014) determinadas concepciones y prácticas de la evaluación psicopedagógica están actuando como barreras en relación al derecho que asiste al alumnado con discapacidad a una educación inclusiva.

En nuestra opinión y concluyendo con lo expuesto hasta ahora, no percibimos libertad en la elección de centro, al no estar todos provistos de medios adecuados para atender a la diversidad, considerando que los centros especiales, en su objetivo de proporcionar una atención específica acorde a sus necesidades fracasan en el aprendizaje social, perfilándose las modalidades de escolarización planteadas en el modelo de integración que actualmente tenemos, como perpetuadoras del modelo de

educación especial, puesto que mantienen grupos claramente diferenciados, con recursos, visiones y proyectos diferentes. De la misma manera, con respecto a la evaluación psicopedagógica, tal cual está planteada actualmente, contribuye a esa dualidad de escolarización, convirtiéndose en elemento de clasificación, etiquetaje y diagnóstico, antesala de la futura segregación educativa y social.

El segundo de los problemas detectados, gira en torno a las medidas de atención a la diversidad. La incorporación en los centros educativos de una población cada vez más diversa, por distintas razones, constituye un desafío para los mismos, que han de ofrecer una respuesta educativa ajustada a tal diversidad y garantizar el derecho de todos ellos a la educación básica (González, M. T., Méndez García, R. M., & Rodríguez Entrena, M. J. 2011).

Según estos autores, las medidas de atención a la diversidad, tal cual están planteadas en las actualidad, suponen un bosque por el que no es fácil transitar, siendo algunas de ellas poco facilitadoras para que un alumno/a con determinadas necesidades se mantenga integrado en su grupo de origen, pues ya en su diseño se opta abiertamente por separarlos irremediamente del resto de sus compañeros (González, M. T., Méndez García, R. M., & Rodríguez Entrena, M. J. 2011).

Por su parte, Martínez (2011) considera que las medidas extremas de atención a la diversidad que se han ido desarrollando en la ESO promueven vías paralelas y devaluadas de escolarización. Por ello, sería recomendable conocer si, en nombre de la inclusión que predica la legislación, estas medidas pueden ser eficaces para conseguir el objetivo para el que se ponen en marcha, es decir, para evitar el fracaso escolar, garantizando la equidad desde el respeto a la diversidad (Darling-Hammond, 2001). Así pues, teniendo en cuenta los datos que actúan como indicadores de calidad de nuestro sistema educativo, destacamos las cifras estadísticas de 2013 (Eurostat) las cuales sitúan las tasas de fracaso escolar en España en un 23,5%, lo que nos indica que las estrategias y medidas de atención a la diversidad o bien no son efectivas o bien no llegan a todas las que las necesitan.

En definitiva, según Muñoz y Maruny (1993); Sánchez y Torres (2002); López (2005); Arnáiz, Garrido y Guirao (2007) citados en Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., & Frutos, A. E. (2010), la atención a la diversidad supone la superación de un modelo educativo instructivo y de transmisión, para pasar a un modelo de promoción y desarrollo de educación "en y para la diversidad". Este modelo exige un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. En definitiva, una escuela inclusiva abierta a la diversidad (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003), donde uno de los mayores retos para el sistema educativo es entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado (Martínez, 2011).

Otra de las dificultades a las que se enfrenta la educación inclusiva es el currículum. Ya en el siglo XX, autores como Smith (1986) afirmaban que el currículum estandarizado y generalista estaba condenado a desaparecer movido por las siguientes razones:

- La existencia de un currículum estandarizado no es útil para atender a los alumnos/as, puesto que cada uno presenta una idiosincrasia que lo hace totalmente diverso al resto.
- Si el currículum se encuentra previamente planificado y estructurado no se tiene en consideración al alumno/a, por tanto se atiende a una generalidad poco real ni fiable.

Si este planteamiento lo unimos la idea de currículum que requiere la educación inclusiva y que establecía Stainback y Stainback (1999), nos encontramos que uno de los principios que dan entidad a la educación inclusiva es un currículum más amplio. La inclusión significa implementar una modalidad de currículum multinivel, entendiendo que enseñar a una clase heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículum. Por lo tanto, los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, entendido en sentido amplio como referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades, y en su caso, adaptaciones que se programen.

Con todo ello, queda clara la necesidad de realizar cambios en el currículum para atender a la diversidad de nuestro alumnado desde una perspectiva inclusiva. De esta manera Martínez (2011) establece algunas orientaciones sobre el cambio de currículo en primaria y secundaria.

Currículo de primaria: facilitadores sistémicos de la educación inclusiva.	Currículo de secundaria: barreras sistémicas de la educación inclusiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Más centrado en las necesidades del alumno. • Pocas materias integradas en áreas de conocimiento. Contenidos relacionados con la vida. Metodología activa. • Poca aplicación de medidas de atención a la diversidad segregadas del aula ordinaria. • Evaluación de procesos sin presión. Promoción por ciclos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Más centrado en la transmisión de conocimientos. • Fragmentación y especialización del conocimiento. Muchas materias. Contenidos relacionados con la cultura dominante. Metodología expositiva. Recursos: libros, apuntes etc. • Aplicación de numerosas medidas excepcionales de atención a la diversidad fuera del aula. • Evaluación de rendimientos. Promoción por cursos. Presión externa de la enseñanza superior.

El último de los problemas detectados, es la formación del profesorado. Tal y como afirma Casanova (2008) uno de los principales problemas en el ámbito educativo de

las personas con discapacidad es la formación del profesorado, la carencia de planes de formación permanentes y actualizados.

Según nos propone Gisbert y Giné (2011) El proceso de educación inclusiva supone un verdadero reto para la formación del profesorado. Aunque evidentemente como afirma Arnáiz (2003) la formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema, esperando que aporte la solución, pero sí es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance hacia la inclusión. Así pues, la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, que colabora activamente para mejorar su competencia y que actúa como un intelectual crítico.

Gisbert y Giné (2011) defienden que progresar hacia una escuela inclusiva conlleva un nuevo rol docente, donde el profesor tutor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender. Así pues, algunos elementos clave en la formación inicial del profesorado se resumen en lo siguiente:

- Aceptación de todo el alumnado como propio.
- Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención.
- Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos.
- Estrategias y apoyos para la inclusión.
- Colaboración con los profesionales de apoyo.
- Investigación-acción para transformar.

Con este recorrido normativo y bibliográfico queda constancia de dos temas muy importantes: 1) Que el modelo educativo inclusivo es el proceso más adecuado para atender a todo el alumnado sin distinción, y 2) Que se detectan como principales ejes para aglutinar y estructurar los problemas para la implementación de la educación inclusiva, la escolarización y la evaluación psicopedagógica, las medidas de atención a la diversidad, el currículum y la formación del profesorado.

3.-Metodología.

La metodología que hemos llevado a cabo para el desarrollo de esta investigación es de tipo cuantitativa. Siguiendo lo propuesto por Gil (2004) la metodología cuantitativa toma la realidad como algo externo al investigador, siempre objetivo y neutral y puede fragmentarse en variables. Su objetivo es conocer la realidad para predecirla y controlarla, pretendiendo llegar a generalizaciones universales. En este caso concreto se trata de una prueba piloto de aproximación a la investigación.

Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos utilizado como instrumento un cuestionario con ítems de escala tipo Likert, ya que se trata de uno de los procedimientos escalares más aplicados en investigación social (Cea, 2011). De esta forma, tomando como referencia el objetivo general y los específicos que se derivan de él se elaboraron los ítems que forman parte de nuestra escala a los cuales se les asignó la siguiente puntuación: 1. "Muy en desacuerdo", 2. "En desacuerdo", 3. "Indiferente", 4. "De acuerdo" y 5. "Muy de acuerdo".

Una vez elaborada la escala, necesitamos conocer el grado en que nuestro instrumento mide realmente la variable que se pretende. Para Cea (2011) uno de los criterios metodológicos más aplicados en la evaluación de los resultados de cualquier investigación es el de validez, de modo que realizamos el proceso de validación de la misma a través de la consulta a expertos, para lo cual se envió la escala a 14 profesores doctores especialistas en la materia.

A continuación, para el procedimiento de recogida de datos, se entregaron los cuestionarios a los maestros de pedagogía terapéutica de secundaria de centros públicos de Jaén capital, obteniendo una muestra de 6 profesores. Con los datos obtenidos, volcamos la información en una hoja de cálculo para realizar los análisis estadísticos a través del programa SPSS-20.

4.-Resultados.

Tras el estudio descriptivo de los datos, realizamos la interpretación global de los mismos basándonos en los resultados obtenidos y teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados que hacen referencia a lo siguiente:

- Averiguar el conocimiento que posee el profesorado sobre discapacidad y necesidades educativas especiales.
- Conocer la información y opinión que tiene el profesorado en materia de inclusión.
- Determinar la efectividad de las medidas de atención a la diversidad.
- Concretar la necesidad de una serie de cambios en el modelo educativo para atender a la diversidad de nuestro alumnado.

Así pues, en primer lugar los datos reflejan que existe un porcentaje de profesionales de la educación que no tienen claros los conceptos básicos relacionados con la discapacidad, utilizando conceptos vinculados a estereotipos y con connotaciones peyorativas.

Por otro lado, en materia de atención a la diversidad, el 50% se muestra indiferente ante esta cuestión, siendo un 16% el que se posiciona en desacuerdo ante estas.

Centrándonos en las cuestiones referidas a la necesidad de cambios en nuestro modelo educativo para atender a la diversidad, una amplia mayoría opina que si se produjesen modificaciones en metodología y currículo se favorecería la integración. De la misma forma, el 50% está de acuerdo al afirmar que las carencias en la formación del profesorado afectan a la atención a la diversidad. Por último, con respecto al dictamen de escolarización y evaluación psicopedagógica la totalidad de nuestros encuestados opina que ambos elementos cooperan en la integración. En el caso concreto de la evaluación psicopedagógica el 66,7% considera que es un elemento que beneficia a la igualdad de oportunidades. Y con respecto al dictamen de escolarización, los resultados están divididos al 50% acerca de la idea sobre si supone el acceso a un centro especial.

Por último, los datos que hacen referencia a la opinión e información que posee el profesorado en materia de inclusión reflejan lo siguiente: El 50% se muestra a favor

de la existencia de dos alternativas en centro ordinario y especial para atender a la diversidad. Y por otro lado, a la cuestión sobre si nuestro sistema educativo es inclusivo el 66,7% se muestra indiferente y un 33,3% se muestra en desacuerdo con ella. Por último, existe un 33,4% que opina que la educación inclusiva no es un mecanismo de igualdad de oportunidades.

5.-Discusión y conclusiones.

A la luz de los resultados obtenidos podemos interpretar varias cuestiones interesantes:

1º) Llama la atención el desconocimiento y confusión en materia de discapacidad, sobre todo al tratarse del profesorado de pedagogía terapéutica en cuya formación de base están estas cuestiones, pudiendo deducir que se debe a la falta de formación continua y reciclaje en conocimientos.

2º) La indiferencia mostrada por la mayoría de nuestros encuestados a la hora de valorar las medidas de atención a la diversidad nos resulta preocupante, pues denota cierta apatía, desinterés y no nos aporta información válida acerca de su opinión con respecto a la eficacia de las medidas de atención a la diversidad. Sólo un pequeño porcentaje se muestra en desacuerdo con ellas, por tanto podemos interpretar que en términos generales no hay conformidad con las mismas.

3º) En cuanto a la necesidad de cambios en el modelo educativo para atender a la diversidad, queda claro que las mejoras en metodología, curriculum y formación del profesorado son las premisas de actuación para vertebrar el cambio educativo. Destacan en este sentido las opiniones sobre la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, contrarias a lo recogido en la literatura e investigaciones revisadas, ya que la mayoría consideran que la evaluación psicopedagógica favorece la igualdad de oportunidades, existiendo división de opiniones ante la idea de que el dictamen supone el acceso a centro especial, de lo cual apreciamos la conformidad del profesorado con estas prácticas.

4º) Los datos demuestran desinformación y poca creencia en el modelo inclusivo y ello se refleja entre otras cosas, en su posición a favor de dos alternativas educativas en centro especial y ordinario, así como en su idea acerca de que la educación inclusiva no es un mecanismo de igualdad de oportunidades.

La principal limitación que nos hemos encontrado en el desarrollo de nuestra investigación ha sido la falta de colaboración del profesorado, el cual argumenta en su mayoría, mucha carga laboral para participar. También observamos cierta reticencia en su participación al sentirse evaluados con este tipo de pruebas.

En conclusión, teniendo en cuenta nuestra hipótesis de partida podemos decir que nuestro sistema educativo actual contempla mecanismos para promover la igualdad de oportunidades e integración de las personas con discapacidad, aunque no la garantiza, siendo estos mecanismos reconocidos por nuestro profesorado como ineficaces en cuanto a la atención a la diversidad, así como al logro de la inclusión.

Nuestras recomendaciones tienen como objetivo principal ajustarse a la realidad y dar respuesta a las necesidades que hemos detectado, de ahí que consideramos en

primer lugar la necesidad de implantar en la práctica educativa cuestiones como la accesibilidad universal, el diseño para todas las personas y los ajustes razonables, por tanto se convierte en urgente la inclusión en los planes de estudios del diseño curricular para todas las personas elaborado por la CRUE y la Fundación ONCE. De la misma forma, consideramos oportuno que se revisen y renueven los mecanismos de equidad e igualdad de oportunidades siguiendo con los planteamientos del modelo educativo inclusivo que propone la legislación en materia de discapacidad, contando para ello con la información y asesoramiento por parte del movimiento asociativo.

6.-Bibliografía.

- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., & Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Alonso Parreño, M. J. A., & de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *EL impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. CERMI. Madrid: Ediciones Cinca.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2007) La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n23/>.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30 (1), 21-44.
- Bolívar, A. (2013). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 9-45.
- Casanova, M.A. (2008). *Documento para una reflexión inicial. Seminario de Reflexión: educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: 7.1.
- D'Ancona, M. A. C. (2011). Estabilidad y cambios de las actitudes ante la inmigración: un análisis cuantitativo. In *Inmigración y crisis económica: impactos actuales y perspectivas de futuro* (pp. 48-75).
- Bellaterra, Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Echeíta Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. 12, 26-46.
- Echeíta Sarrionandía, G. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. In *Inclusiva 2014 International Congress*. Barcelona.

- <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7809/Obst%C3%A1culos%20a%20la%20inclusi%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Gill, J. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Madrid: UNED.
- Gisbert, D. D., & Giné, C. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5 (2).
- González, M. T., Méndez García, R. M., & Rodríguez Entrena, M. J. (2011). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 79-105.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Martín, E. Y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.). *Orientación educativa, atención a la diversidad y educación inclusiva en la educación* (pp.29-49). Barcelona: Graó. Colección Educación secundaria. N. 15.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Sala Sivera, J. M. (2011). ¿Para qué una evaluación psicopedagógica? Recurso web: <http://www.escacyl.es/doc/publico/dinnovalorientadores/4reunion-03-11/ponencia4reunion28032011.pdf>
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (2002). Las necesidades educativas especiales como alternativas a la categorización. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres (Eds.) *Educación Especial. Centros educativos y profesores con la diversidad* (pp. 63-84). Madrid: Pirámide.
- Smith, F. (1986). *Insult to Intelligence*. New York: Arbor House.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Baltimore: Narcea.
-

Sobre los autores:

Marta Medina García. Doctoranda de Pedagogía. Coordina el Máster en discapacidad, autonomía personal y atención a la dependencia que se realizara a través de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y la Fundación Derecho y Discapacidad. Desempeña funciones de coordinación en proyectos dirigidos a la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad.

Correo electrónico: marta.6483@hotmail.com

Dirección postal: C/ Melchor Almagro nº6, 2º C. Código postal 18002 Granada.