



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

***INCLUSIVIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LA ETAPA
DE SECUNDARIA: TRABAJO DE REVISIÓN TEÓRICA***

Josefina Lodeiro Sánchez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Mariano Urraco Solanilla

MADRID
Junio de 2021

Dedicado a todas las madres luchadoras
de la Asociación Lagundu NEE Enkarterri,
en especial a sus fundadoras Inga y Raquel.

A mis hijos Eder y Markel,
por ser tan diferentes y auténticos.

A mi director de TFM,
por su cercanía y dedicación.

“Seguramente una forma eficaz de ayudar al avance de la
inclusión educativa sea por la vía de denunciar la exclusión
y resistir activamente a las fuerzas que invitan a ello”
(Echeita, 2008, p. 9)

ÍNDICE

CONVENCIONES DE ESCRITURA.....	1
RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS	8
4. MÉTODO	8
5. DESARROLLO Y DISCUSIÓN	12
5.1. Definición de inclusión	12
5.2. Sujetos de la educación inclusiva	14
5.3. Legislación vigente en cuanto a educación inclusiva	17
5.4. Situación de la inclusión educativa en España en la etapa de secundaria	19
5.5. Análisis de las discrepancias entre el reconocimiento teórico y la realidad.....	20
5.6. Propuestas de mejora para una educación inclusiva.....	23
5.7. Reflexiones sobre la necesidad o no de la educación especial	25
6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN CRÍTICA.....	26
7. REFERENCIAS	30
8. ANEXOS.....	35
8.1. Anexo 1: Resultados de la búsqueda bibliográfica.	35
8.2. Anexo 1: Fuentes secundarias a partir de búsqueda inicial	36

CONVENCIONES DE ESCRITURA

A lo largo de todo este trabajo de Fin de Máster se ha optado por el uso genérico del masculino para designar a todos los individuos, sin distinción de sexos,. De este modo se ha preferido evitar el uso de fórmulas como “niños y niñas”, “alumnos y alumnas”, “padres y madres” etc. De acuerdo con la RAE este tipo de desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico ya que la mención explícita del femenino solo se justifica cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto, pero no es este el caso ya que todo lo que aquí se expone es igualmente válido para ambos sexos.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

El objetivo de este trabajo es analizar la inclusividad del sistema educativo español en la etapa de secundaria. Para ello se ha realizado un trabajo de revisión bibliográfica buscando información relativa a los términos “inclusión” y “necesidad educativa específica”, analizando lo que dicen las leyes educativas españolas y comparando con los datos sobre la situación actual encontrados en dicha búsqueda para llegar a algunas conclusiones que ayuden a avanzar en el proceso de inclusión.

Con el término “inclusión educativa” se hace referencia a los procesos que se llevan a cabo para garantizar el derecho de todos los niños a participar y aprender en el sistema educativo en términos de igualdad. Actualmente, tanto la legislación internacional como la española recogen este derecho de todos los niños a asistir a la escuela ordinaria, reservando la escuela especial solo para los casos más graves.

A pesar de este reconocimiento legal, la realidad de las escuelas está muy lejos de este ideal inclusivo y la situación es más complicada todavía para los alumnos que llegan a la etapa de educación secundaria. En las últimas décadas se han realizado varios estudios tratando de analizar cuáles son los factores que ayudan a eliminar esas barreras que dificultan la participación de los alumnos más vulnerables. En prácticamente todos los estudios revisados se concluye la gran importancia del profesor como agente dinamizador de todos los procesos de inclusión en el aula. Pero para llevar a cabo esta importante función el docente reclama más formación y que los centros educativos cuenten con más recursos. El profesor también precisa más apoyo por parte de las familias, de los equipos directivos, etc.

Ante tantas dificultades la realidad es que la educación especial sigue siendo una opción que eligen aquellos alumnos con necesidades especiales que no encuentran un hueco en la escuela ordinaria.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades especiales, sistema educativo español, educación especial.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión supone una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, y requiere llevar a cabo un conjunto de acciones que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje (Valenciano, 2009). Este es precisamente el principal objetivo del proceso de inclusión educativa: suprimir aquellos obstáculos que dificultan que determinados alumnos puedan aprender con sus compañeros en términos de igualdad. Es esta una aspiración muy compleja, sin duda, pero es imprescindible para avanzar realmente hacia sociedades más cohesionadas y justas (Sandoval *et al.*, 2002).

A lo largo de las últimas décadas ha ido evolucionando la idea de la inclusión y con ello han cambiado también las razones que la fundamentan. Lo que antes se planteaba como un alarde de generosidad hacia los alumnos con dificultades, generalmente niños con discapacidad, actualmente es considerada una cuestión de derecho por muchos autores, es decir, en sus artículos estos autores al hablar de la inclusión ponen el acento en sus conexiones con la democracia, la justicia y la equidad (Escudero, 2012). Otros autores van más allá al afirmar que “la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible” (Escudero y Martínez Domínguez, 2011, p. 88) porque nada hay más discriminatorio que esa actitud de tratar por igual a quienes por distintas razones están en desigualdad con sus pares” (Echeita y Verdugo, 2005, p. 10).

En todo el mundo unos 93 millones de niños –o sea, 1 de cada 20 niños menores de 14 años– viven con alguna discapacidad moderada o grave. Esto generalmente se considera un gran problema, sin embargo, “si se les da la oportunidad de prosperar como a los demás niños, aquellos que tienen discapacidades poseen el potencial para llevar vidas plenas y contribuir a la vitalidad social, cultural y económica de sus comunidades” (UNICEF, 2013, p. 1). Y esto precisamente es la inclusión: dar a todos los alumnos la oportunidad de desarrollar su potencial independientemente de las circunstancias personales (físicas, psicológicas, sociales...) de cada uno.

En España, según Alcaraz y Arnaiz (2020) los estudiantes con necesidades educativas especiales suponen aproximadamente un 2,7 % del alumnado total escolarizado en el sistema educativo. Puede parecer que esta cifra, en relación al total del alumnado, es poco representativa pero hay que tener en cuenta que es un porcentaje que va en aumento a medida

que mejoran los procesos e instrumentos de identificación de necesidades educativas.

La legislación vigente, tanto en España como en el ámbito internacional, recoge el derecho a una educación inclusiva, sin embargo, se ha constatado que existe una distancia preocupante entre el reconocimiento teórico y una realidad cotidiana de fracaso, marginación o exclusión que viven cotidianamente muchos de estos alumnos. Esta situación en la que se encuentra el proceso está generando una creciente preocupación y desencanto que ha sido reconocida en varios eventos de importancia (Echeita, 2010).

Aunque ahora todas las reformas se declaren inclusivas, en realidad la mayoría de ellas no se han llevado a cabo con el objetivo de evitar o frenar la exclusión y, si lo han hecho, no han sido capaces de conseguirlo (Escudero y Martínez Domínguez, 2011). Por ello, la exclusión del sistema educativo sigue siendo una realidad para muchos alumnos en la etapa de primaria. Sin embargo “es en la transición de la etapa primaria a la secundaria cuando el alumnado más vulnerable corre los mayores riesgos de ser excluido del sistema educativo ordinario” (Martínez Domínguez, 2011, p. 168).

Una de las principales dificultades que existen para que se lleve a cabo un avance real en este proceso de inclusión educativa es que “a pesar de la existencia de consenso en el plano teórico, no existe ni una definición compartida, ni una elaboración de conceptos, métodos operativos y sistemas de indicadores comunes que permitan analizar el dinamismo procesual de la exclusión social” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009, p. 21).

En una búsqueda preliminar de artículos sobre inclusión educativa ya se constata la existencia de muchas trabas o dificultades y la falta de consenso en muchos aspectos, puesto que, en los títulos de los resultados encontrados, junto al término “inclusión” suelen aparecer otras palabras como “problemas”, “barreras”, “dilema”, “paradoja”, “quebranto”, “debate pendiente”, “luces y sombras”.

El objetivo principal de este trabajo es analizar hasta qué punto es inclusivo el sistema educativo español en la etapa de secundaria. Pero para ello, previamente será preciso dilucidar cuáles son esos dilemas a los que se refieren numerosos autores y con los que se encuentran tanto los alumnos como los profesores, en especial los de secundaria. Partiendo de todos los obstáculos y los fracasos anteriores es como se podrán analizar con más criterio las propuestas de mejora planteadas en diversos estudios de cara a favorecer un avance real en el ámbito de la inclusión educativa. De lo contrario, se corre el riesgo de seguir quedándose tan solo en bonitas palabras, puesto que “no es suficiente con imaginar una realidad distinta para cambiar

la que tenemos” (Echeita y Verdugo, 2005, p. 2).

En los siguientes apartados se realizará un recorrido por los diferentes términos que se utilizan para denominar este proceso de participación de todos los alumnos en el sistema educativo y las implicaciones que puede tener el uso de unos nombres u otros. Algo similar ocurre con el modo en que se designa a estos alumnos más vulnerables. Actualmente es habitual el uso del término “alumno con necesidades educativas especiales”, pero este término, como se expondrá posteriormente, también tiene sus detractores que consideran que subraya las deficiencias, por ejemplo, Ainscow (2001), Calvo y Verdugo (2012) y García Barrera (2017).

Posteriormente se analizará cómo está reflejado, en la legislación internacional en general y en la española en particular, este derecho de todos los alumnos a participar en el sistema educativo en términos de igualdad, para después compararlo con el estado actual de la inclusión educativa en España y analizar las discrepancias entre la legislación y la situación real de los alumnos en las escuelas, es decir, la diferencia entre la teoría y la práctica.

Partiendo de esas discrepancias y teniendo en cuenta las experiencias positivas en cuanto a inclusión escolar, se realizará un recorrido por distintas propuestas de mejora de cara a favorecer que el sistema educativo sea más inclusivo y que los profesores cuenten con más formación para atender la diversidad.

Por último, se plantearán una serie de reflexiones realizadas por diversos autores sobre cuál es el papel de la educación especial en España, es decir, qué función se supone que debería realizar este tipo de escuela dentro de un sistema educativo cuyas leyes defiendan la inclusión de prácticamente todos los alumnos en la escuela ordinaria, reservando la escuela especial únicamente para los casos más graves en que no sea posible otra opción.

2. JUSTIFICACIÓN

“La inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales constituye una de las innovaciones más importantes e influyentes que los sistemas educativos han incorporado a sus políticas y a sus prácticas en las últimas décadas” (López Torrijo, 2009, p. 1). El proceso de inclusión educativa comenzó siendo un fundamento pedagógico y se ha ido ampliando hasta convertirse en un principio que forma parte de la política socioeducativa y que se ha asentado a nivel transnacional (Martínez Usarralde, 2021). De hecho, la filosofía de la

inclusión constituye un movimiento imparable como puede observarse a partir de la actividad de los Organismos Internacionales, de los aportes científicos de profesionales de distintas disciplinas, del compromiso de los gobiernos de diferentes países o del trabajo de muchos docentes (Sarto y Venegas, 2009).

A pesar de todo este movimiento inclusivo y de los cambios en las leyes educativas a todos los niveles, algunos autores y estudios concluyen que los resultados educativos que alcanzan las personas con discapacidad están muy por debajo de sus posibilidades. Por ejemplo, Ramos Feijoo y Huete (2016) afirman que estos resultados, los de los alumnos con dificultades educativas, están muy en línea con las expectativas que nuestra sociedad tiene, erróneamente, sobre sus capacidades. Todo esto nos lleva a pensar que:

tal vez las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a las diferencias humanas, en definitiva, con relación a la “cultura” dominante hacia la diversidad (Echeita y Verdugo, 2005, p. 205).

En este trabajo de revisión bibliográfica se recogen algunas ideas que resaltan los aspectos positivos de las experiencias en escuelas inclusivas y que fomentan unos valores más colaborativos señalando diversas vías de mejora. La aportación fundamental de esta revisión bibliográfica, por tanto, es la de poner el foco en las situaciones en las que continúan existiendo muchas dificultades para que se dé una inclusión real, especialmente en la etapa de secundaria, a la que muchos de estos alumnos más vulnerables ni siquiera llegan. Dicho de otro modo, como expone la cita de apertura de este TFM, “seguramente una forma eficaz de ayudar al avance de la inclusión educativa sea por la vía de denunciar la exclusión y resistir activamente a las fuerzas que invitan a ello” (Echeita, 2008, p. 9). Sin duda, para que se produzcan los cambios el primer paso es analizar la realidad y detectar la necesidad de cambiarla.

Al tratar el tema de la inclusión una de las principales dificultades que surgen es la disparidad de enfoques y términos que se emplean. Resulta curioso constatar que en un tema tan importante no existe un acuerdo en cuanto a los términos a utilizar ni siquiera en cuanto al significado de los términos utilizados. Esto hace que la bibliografía referente al tema de la inclusión educativa pueda resultar confusa. Por otra parte, aunque existen diversos indicadores que se encargan de medir la inclusividad de los centros educativos, tampoco hay

acuerdo respecto al uso de estos indicadores. Por todo ello, con la realización de este Trabajo de Fin de Máster también se pretende sintetizar los conceptos y las ideas generales y recopilarlos contrastando las diferentes propuestas de mejora, con el objetivo de establecer los puntos en común sin entrar en grandes debates que hagan perder de vista el objetivo principal, que es avanzar hacia una escuela más inclusiva.

De este modo se pretende contribuir a que todos los profesionales y agentes educativos (Administraciones competentes, padres, profesores, orientadores...) puedan ampliar la percepción de lo que supone educar para la diversidad. En una sociedad como la actual es necesario que todos tengamos unos conocimientos básicos y un compromiso pleno en nuestra labor diaria en los centros educativos, ya que “nuestra responsabilidad como educadores es que lo que hagamos puertas adentro de la escuela sea parte de la solución y no parte del problema” (Echeita, 2008, p. 3). Se trata, por tanto, de fortalecer la implicación y la motivación, puesto que “a veces, los responsables educativos, preocupados por lo urgente, se olvidan de lo fundamental” (Echeita y Verdugo, 2005, p. 3).

La elaboración de este Trabajo de Fin de Máster ha aportado a su autora una visión mucho más amplia y contrastada de un tema tan complejo como es el de la inclusión de todos los alumnos en el sistema educativo. Por una parte, cualquier trabajo de revisión implica la búsqueda, lectura y contraste de diversas opiniones y autores, y no solo de los que más habitualmente aparecen en revistas, charlas, redes sociales, reuniones de asociaciones, etcétera. Por otra parte, la rutina del día a día suele hacer que interpretemos los sucesos solamente desde nuestro punto de vista, sin embargo, realizar este trabajo de revisión ha implicado el analizar la situación de la inclusión educativa en España intentando ponerse no solo en el lugar de los alumnos con necesidades, sino también en el de sus familias, en el de los políticos y en general en el de todos los agentes educativos intentando mostrar una visión que fuera lo más objetiva posible. De hecho, la clave para avanzar en el proceso inclusivo será la capacidad de dialogo y de trabajo en común de todas las partes implicadas:

Los retos que implica la educación inclusiva permiten reconocer que es un ideal por el cual debemos luchar, pero que es una tarea sumamente compleja que requiere la participación de la toda la comunidad educativa, en particular, y a toda la sociedad, en general (Bolaños, Palacio, Conde y Rodríguez Izquierdo, 2015, p. 39).

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar la inclusividad del sistema educativo español en la etapa de secundaria. A partir de este objetivo general se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Definir el concepto “inclusión educativa”.
- Concretar quiénes son o deben ser los sujetos de la inclusión educativa.
- Reflejar cómo reconoce la legislación vigente el derecho a una educación inclusiva, tanto en España como a nivel internacional.
- Analizar la situación de la inclusión educativa en España en la etapa de secundaria.
- Exponer las diferencias entre el reconocimiento teórico y la realidad cotidiana, analizando las barreras que dificultan que la inclusión educativa se haga efectiva.
- Avanzar en la concreción de propuestas que ayuden a mejorar la situación de inclusión en el actual sistema educativo español.
- Comparar las distintas reflexiones que existen sobre el papel de la educación especial

4. MÉTODO

Para cubrir los objetivos anteriormente expuestos se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de estudios sobre este tema basada en una búsqueda en distintas bases de datos. Se comenzó buscando el término “inclusión educativa” en Google Académico y, obviamente, se obtuvo una gran cantidad de resultados, por lo que ha sido necesario acotar un poco la búsqueda y buscar diferentes conceptos en función de cada uno de los objetivos.

De este modo, para obtener las definiciones o explicaciones de cada uno de los términos se optó por buscarlos poniendo por delante la palabra “concepto”. Como se han realizado las búsquedas en lengua castellana muchos resultados correspondían a artículos de otros países (Costa Rica, Colombia, México, Chile...). Aunque los conceptos en principio sean similares, se ha optado por utilizar preferiblemente las definiciones aportadas por autores españoles o que aparecen en revistas y libros publicados en España. Por todo ello, se decidió añadir “España” como un término más en la búsqueda.

Por otra parte, se comprobó que en los textos se utiliza tanto el término “inclusión educativa” como “educación inclusiva”, como simplemente “inclusión” dentro del sistema

educativo. Por ello se hicieron diversas búsquedas con estos términos que en principio son similares, pero devuelven diferentes resultados. Por ejemplo, al separar “inclusión” y “educación” se consiguieron más resultados.

Las diferentes búsquedas y sus resultados se han ido anotando en la Tabla 1: *Resultados de la búsqueda bibliográfica* (que puede consultarse en el Anexo 1). En dicha tabla se ha indicado también el nombre de la base de datos consultada, el término de búsqueda utilizado en cada caso, el número de materiales que se han encontrado y la referencia de aquellos textos que finalmente se han utilizado. En un primer vistazo a la tabla contrasta la diferencia entre la gran cantidad de materiales encontrados y el número de materiales procesados. El motivo es que, a pesar de intentar afinar los términos de búsqueda, muchos de los resultados no encajan con los objetivos de este trabajo por resultar ser estudios demasiado específicos por lo que ha sido necesario ir estableciendo una serie de criterios que ayudasen a descartar aquellos materiales que no iban a ser procesados. Uno de estos criterios ha sido, como se ha comentado anteriormente, que el país del autor o dónde se ha realizado el estudio fuera otro distinto a España. En otros casos, el estudio estaba restringido a una región muy concreta de España y se ha preferido optar por estudios más amplios. Algo similar ocurre con el tema de estudio o análisis: en ocasiones los textos obtenidos en la búsqueda analizaban la problemática de un sector de población muy concreto, como pueden ser los niños con un trastorno del espectro autista, o una deficiencia visual o auditiva, etc. Estos informes, siendo muy interesantes por los datos concretos que aportan, a menudo no son generalizables a todos los colectivos y por ello se escapan del ámbito de este Trabajo de Fin de Máster. A pesar de que en casi todos los términos de búsqueda se incluía la palabra “educación” o “educativo”, algunos resultados obtenidos trataban sobre otros procesos de inclusión, como puede ser en el entorno laboral, por lo que estos resultados tampoco se han tenido en consideración. Aunque es cierto que la falta de adaptación al sistema educativo se acaba traduciendo en dificultades para la inserción laboral, este tema también excede las pretensiones del presente trabajo. Por último, se han encontrado también algunos estudios que analizan la inclusión en el ámbito universitario, en el de la educación infantil o en el de la formación profesional, seleccionando únicamente para este trabajo aquellos estudios que hablan de la etapa de primaria y, sobre todo, los centrados en la etapa de secundaria.

Por otra parte, al analizar los materiales seleccionados se han encontrado referencias a otros artículos que se han considerado pertinentes para este trabajo. Esta relación entre los

trabajos obtenidos en la búsqueda y los trabajos que en ellos se referencian se ha reflejado en la Tabla 2: *Fuentes secundarias a partir de las referencias obtenidas en la búsqueda inicial* (que se encuentra en el Anexo 2).

Al ir avanzando en la lectura y el tratamiento de los textos finalmente seleccionados se percibe que gran cantidad de los autores aparecen en numerosas ocasiones. A veces son los propios autores quienes hacen referencia a alguno de sus trabajos anteriores, mientras que en otras ocasiones son otros compañeros los que los referencian dada la pertinencia de sus trabajos. En este sentido, a nivel nacional, cabe destacar la labor de Gerardo Echeita, Pilar Arnaiz, Begoña Martínez Domínguez Marta Sandoval, Miguel Ángel Verdugo como autores recurrentes sobre esta temática. A nivel internacional los autores que más repercusión tienen son Tony Booth y Mel Ainscow y su obra:

No cabe duda de que una de las obras claves en este ámbito es el denominado “Index for Inclusion” realizado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) y publicada en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (Sandoval *et al.*, 2002, p. 228).

Hasta aquí se han indicado los criterios generales a la hora de realizar las búsquedas y seleccionar los resultados. A continuación, se expone un análisis más detallado por cada uno de los puntos de desarrollo y discusión del presente trabajo:

- Para el punto 5.1, que establece las definiciones de inclusión, integración y de atención a la diversidad, se buscaron, tanto en Google Académico como en Dialnet, los conceptos “inclusión” y “educación inclusiva”, quedándonos con las definiciones más completas y recogiendo también los argumentos o razones que han empujado a ir cambiando de término en cada momento histórico. Más que un análisis histórico exhaustivo de la evolución de los conceptos interesa entender el ideario que hay detrás de cada uno de los términos que actualmente todavía se utilizan. Posteriormente, se consideró conveniente mencionar también la existencia del término “equidad educativa” y para ello se hizo una búsqueda de este término en Google Académico añadiendo las siglas "OCDE", con lo que se obtuvo un artículo con una explicación detallada del término entre los primeros resultados sin necesidad de revisar el resto de los textos encontrados.

- Para el punto 5.2, que identifica quienes son los sujetos de la inclusión, se pudieron

utilizar los textos procesados para el punto 5.1, puesto que la búsqueda del concepto “inclusión” dio como resultado trabajos que hacían un recorrido también por los diferentes nombres que se les ha ido dando a estos niños y por el conjunto de necesidades que se tomaban en consideración en cada momento. A medida que se iba elaborando este punto iba tomando más importancia dentro del conjunto del trabajo: lo que en un principio parecía simplemente una cuestión de nombres en las lecturas seleccionadas aparecía como uno de los factores que favorece o dificulta el proceso de inclusión efectiva de estos niños en el sistema educativo. Por ello se decidió añadir una reflexión basada en un repaso de todas las etiquetas que en otros tiempos se utilizaban con naturalidad y que actualmente han dejado de considerarse apropiados, hasta llegar a mencionar el uso del término “diversidad funcional” como uno de los intentos por restar la connotación negativa de los términos utilizados anteriormente. Esta es la razón de que se hiciera una búsqueda menos refinada del término “concepto de diversidad funcional” que devolvió infinidad de resultados, pero en este caso fue válida para encontrar un artículo en el que se describe ampliamente este intento de quitar la connotación negativa de los términos utilizados anteriormente.

- Para el punto 5.3, que hace un recorrido por la legislación vigente, también se encontró información de este tema en los resultados de la búsqueda realizada para elaborar el punto 5.1, puesto que la mayoría de los autores comienzan sus trabajos sobre la inclusión educativa haciendo un repaso de la legislación vigente y planteando un pequeño fundamento del derecho a la inclusión. Además, se realizó una búsqueda del término “legislación” junto al de “inclusión educativa”, y también se ha analizado lo que dicen las leyes actuales, tanto las de nivel internacional como las leyes educativas españolas: LOE (2006), LOMCE (2013) y LOMLOE (2020), en las que se ha ido ampliando paulatinamente el concepto de NEE.

- Para el punto 5.4, que analiza la situación educativa en España para la etapa de secundaria, se han ido recogiendo las referencias encontradas en los artículos anteriores y además se ha buscado el concepto “educación secundaria” junto con el de “inclusión”. Se ha tenido en cuenta la información encontrada para la etapa de primaria por ser el momento educativo anterior, por el que necesariamente pasan todos los alumnos por ser una educación obligatoria.

- Para el punto 5.5, que subraya las diferencias entre teoría y realidad buscando las

posibles causas de dichas diferencias, se ha buscado el concepto “barreras” relacionado con la inclusión educativa en España y se ha obtenido como resultado varios estudios en los que, de un modo u otro, se refleja esa diferencia entre la teoría y la práctica en lo que respecta a los avances en la inclusión educativa. También se han encontrado artículos en los que se señalan los obstáculos que hacen más difícil que se produzca un avance real.

- Para el punto 5.6, donde se plantean propuestas que podrían ayudar a mejorar la situación de inclusión en el sistema educativo actual, se han recogido las ideas que aportan los autores en sus informes tras enumerar las barreras a las que hay que hacer frente para lograr un avance real.

- Para el punto 5.7, donde se analiza la función de la educación especial se ha realizado una búsqueda del término “educación especial en España” y además se ha recogido las reflexiones que se hacen sobre la escuela especial en los textos tratados anteriormente.

5. DESARROLLO Y DISCUSIÓN

5.1. Definición de inclusión

La participación en el sistema educativo de los alumnos con dificultades, en particular la de los niños con discapacidad, ha ido evolucionando durante décadas y con ello también ha ido cambiando el nombre con el que se designa este proceso de incorporación de todos los niños a la educación ordinaria.

A principios del siglo XX el alumnado con discapacidad era directamente excluido del sistema educativo. Posteriormente, de la “exclusión” se pasó a una nueva forma de atención diferenciada: “la segregación”, que consistía en que los niños con alguna discapacidad asistían a centros o unidades especiales fuera del sistema educativo ordinario. Esta educación especial se basaba en la idea de que las ayudas se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con dificultades similares (Echeita y Sandoval, 2002).

En la década de los 80 el sistema educativo español afrontó el reto de incorporar a los alumnos con algún tipo de discapacidad en el contexto del aula regular, dándoles una respuesta adaptada a sus características, lo que se denominó “integración escolar” (Lledó y Arnaiz, 2010). Sin embargo, en contra de lo esperado, el simple hecho de asistir a la misma clase no fue suficiente para conseguir la plena participación de este colectivo en el sistema

educativo en términos de igualdad.

En los años 90 surge el término “inclusión” con la idea de sustituir y ampliar el concepto de “integración”. El supuesto básico de la inclusión es el de que para responder a las necesidades de todos los alumnos hay que mejorar el sistema educativo, en lugar de que sean los alumnos quienes se tengan que adaptar al sistema (Barrio de la Puente, 2009). Es decir, el fundamento principal de la educación inclusiva no solo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas (Sánchez Teruel y Robles, 2013). Se trata de valorar lo positivo de cada persona, considerando las diferencias como una riqueza en lugar de como una etiqueta asociada a una dificultad. Es decir, la educación inclusiva va siempre ligada a valores educativos como la justicia, la solidaridad, la equidad, el respeto mutuo, la tolerancia y, por supuesto, la no discriminación (Calvo y Verdugo, 2012).

A pesar de que el concepto de “inclusión” parece claro, y de que son muchas las razones sociales que justifican la necesidad de llevarlo a cabo, la realidad es que actualmente todavía no hay un consenso a la hora de definir y/o concretar la idea de inclusión. En este sentido, González Gil, Martín Pastor y Poy (2019) distinguen dos vertientes: una vertiente está centrada en la perspectiva de concebir la educación inclusiva como una educación cuya principal finalidad es beneficiar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. La segunda vertiente, sin embargo, es aquella que no hace distinciones entre unos alumnos u otros, sino que se apoya en el hecho de que cualquier persona puede presentar necesidades a lo largo de su trayectoria educativa. Podría decirse que el primer punto de vista estaría relacionado con la idea de “atención a la diversidad,” mientras que el segundo encaja más con la idea de una “educación para todos”. De hecho, aunque puedan parecer contradictorios, ambos términos se usan frecuentemente como sinónimos del término “educación inclusiva”.

Lo que tienen en común cualquiera de estas definiciones es que relacionan el término “inclusión” con un ideal que se desea alcanzar, pero que implica muchísimos cambios que no son rápidos, ni fáciles, ni continuos. Por ello, generalmente este término se usa no solo para hacer referencia a la meta final, sino también para nombrar a todo el proceso que lleva asociado. Es decir, la inclusión también podría definirse como:

un movimiento en el que confluyen iniciativas y proyectos procedentes de

ámbitos educativos muy dispares, los cuales, aunque mantienen elementos diferenciales muy importantes entre sí, comparten, no obstante, una serie de “denominadores comunes”, relativos tanto a valores como a prácticas educativas, que nos permiten hablar de inclusión como un concepto que en buena medida podría englobarlos (Echeita y Sandoval, 2002, p. 31).

Algunos autores llegan incluso a considerar el proceso de la inclusión como una nueva filosofía que requiere nuevas formas de trabajar y de convivir y un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje (Barrio de la Puente, 2009; Sarto y Venegas, 2009). De hecho, la gran relevancia de la inclusión reside en el hecho de que es un concepto que trasciende el ámbito educativo: “la inclusión educativa tiene una función relevante en la construcción de la ciudadanía y no debe quedar por tanto circunscrita a la exclusiva consecución de logros académicos” (Ramos Feijoo y Huete, 2016, p. 255).

Puesto que la función de la educación es la de formar a los miembros de una sociedad, la inclusión educativa “aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales” (Barrio de la Puente, 2009, p. 14). Dicho de otro modo: el objetivo de la educación inclusiva es el de frenar los procesos de exclusión social, “lo que está en juego, en definitiva, es la cohesión de la propia sociedad” (Echeita y Sandoval, 2002, p. 32).

En los últimos años junto al concepto de “inclusión educativa” se ha comenzado a utilizar también el término “equidad educativa”, que en cierto modo complementa y amplía el significado del anterior. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la equidad se define desde dos dimensiones: la justicia y la inclusión. Mientras que la justicia se identifica con asegurar que las circunstancias sociales y personales (género, estatus socioeconómico o etnia de origen) no deberían erigirse en obstáculos para conseguir todo el potencial educativo, la inclusión se relaciona con asegurar un mínimo estándar básico de educación para todos (Martínez Usarralde, 2021).

5.2. Sujetos de la inclusión educativa

Si se toma en consideración la vertiente que identifica el proceso de inclusión con el de “educación para todos” no habría por qué hacer distinciones entre unos alumnos u otros puesto que bajo esta perspectiva se considera que cualquier persona puede presentar

necesidades a lo largo de su etapa escolar. Sin embargo, si se parte de la idea de que una educación inclusiva es aquella que tiene en cuenta la atención a la diversidad, habría que concretar qué se entiende por diversidad y qué nombre utilizar para denominar a este conjunto de alumnos.

Durante mucho tiempo, para denominar a estos niños más vulnerables se utilizaron con naturalidad adjetivos que daban a entender que sus características estaban fuera o por debajo de lo normal, términos como pueden ser “subnormal”, “anormal”, “disminuido”, “desviado”, “discapacitado”, “deficiente”, “minusválido”, “inválido” o “retrasado mental”. Frente a este concepto de personas sin capacidad o con menos capacidad, dentro del propio colectivo, surgió el término “diversidad funcional”, que hace referencia a unas características diferentes que implican un modo de realizar las funciones también diferente (Rodríguez Díaz y Vázquez Ferreira, 2010). La idea era remarcar el hecho de que diferente no significa más ni menos, mejor ni peor, simplemente es distinto, sin más. Actualmente el término “personas con diversidad funcional” se utilizad en todos los idiomas de nuestro país. En Hispanoamérica, la alternativa ha sido “personas en situación de discapacidad”. En cualquier caso, “personas con discapacidad” sigue siendo el término más utilizado en español en todos los países (Gil, 2020).

Por otra parte, el término “discapacidad” a su vez también puede analizarse desde diferentes perspectivas. Así el modelo social de la discapacidad considera a esta como la desventaja o restricción de la actividad causada por una sociedad que tiene poco o nada en cuenta a las personas que tienen deficiencias y, por lo tanto, las excluye de la actividad principal (Gil, 2020) diferenciándolo así del término “deficiencia” que es una característica propia del individuo.

En genera el punto de vista del concepto de “discapacidad” se ha ido modificando hacia un enfoque más integrador. El punto de inflexión para este cambio de perspectiva fue el informe Warnock de 1978, que propuso la aceptación de los alumnos tal como son, dejando de lado la clasificación según sus necesidades o “discapacidades”, y apostando por el uso de un lenguaje diferente e inclusivo como es el de NEE (López Torrijo, 2009).

Con el tiempo, el término de inclusión educativa se fue ampliando de modo que empezó a tener en cuenta no solamente los niños con alguna discapacidad sino también aquellos alumnos con circunstancias, no solo personales sino también sociales, familiares o de procedencia, por las cuales se considera que un alumno puede necesitar un apoyo educativo

especial o específico. Es decir, comenzaron a considerarse también como destinatarios de diversos refuerzos educativos los niños pertenecientes a minorías étnicas, los hijos de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, los alumnos con riesgo de fracaso escolar y los niños con alta capacidad. Con todo ello surgió el concepto de “alumno con necesidades educativas especiales” que engloba a todos los alumnos que, por cualquiera de los motivos mencionados, requieren o pueden llegar a requerir medidas específicas de apoyo educativo. Con ello

no se estaba diciendo que todas las necesidades de los alumnos fueran iguales o que las ayudas o recursos requeridos fueran del mismo tipo. Pero lo que sí son idénticos son los principios y los valores en los que debe sustentarse la respuesta que se precisa (Echeita y Verdugo, 2005, p. 6).

Por todo ello, podría decirse que, de una forma similar a cómo el concepto de “inclusión” vino a rectificar al de “integración”, el concepto de “alumno con necesidades educativas especiales” (ANEE) vino a sustituir y ampliar términos como “discapacitado”. Al sustituir el concepto “discapacidad” por el de “necesidad” lo que se pretendía era poner la mirada en los apoyos educativos orientados a atender las necesidades especiales que presenta el alumno y no en la dificultad que tiene. Sin embargo, parece que no se consiguió este efecto que se buscaba.

Por ejemplo, Calvo y Verdugo (2012) consideran que el concepto NEE puede generar expectativas más bajas por parte de los profesionales, reproduciendo de nuevo propuestas educativas segregadas centradas en el alumno con dificultades. En este sentido, García Barrera (2017, p. 721) va más allá y, basándose en una encuesta realizada a 160 profesionales en activo, concluye que “el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) parece estar suponiendo un lastre tanto para los propios alumnos a quienes hace referencia como para los avances que tratan de hacerse para atender a la diversidad”, y por ello cree que habría que sustituirlo.

Ainscow (2001) explica cómo de ese enfoque, que él mismo defendía porque trataba de prestar una atención especial a la individualidad, el término NEE pasó a convertirse en una etiqueta más, utilizada para designar a un grupo concreto de alumnos, a los que se caracterizaba como problemáticos. Aunque el término no se plantea como un sinónimo de discapacidad, en la práctica en las escuelas si se utiliza como si lo fuera con lo cual se vuelve a la idea anterior de interpretar las dificultades educativas como un déficit intrínseco. Por ello

defiende el uso del concepto de “barreras para el aprendizaje” en lugar del término NEE. Este cambio “es por si sólo un acicate intelectual frente al conformismo y la complacencia y una llamada a que las comunidades educativas asuman su responsabilidad en los procesos de participación y aprendizaje de todo el alumnado” (Sandoval et al., 2002, p. 228).

“Los estudios realizados en este ámbito no son del todo decisivos, ya que hay autores que atribuyen efectos negativos al acto de etiquetar, mientras otros encuentran influencias positivas del mismo” (Sepúlveda, 2017, p. 118). Para algunos autores entrar en esas discusiones supone una pérdida de tiempo que hace que no se preste atención a lo realmente importante. Es el caso de Echeita y Verdugo (2005) que consideran que tanto la defensa del uso del término NEE como el debate entre inclusión e integración (que en castellano son prácticamente sinónimos) puede ser más un obstáculo para el cambio que un debate necesario. Sin embargo, otros autores afirman que las formas de denominar no son inocuas y por lo tanto tienen consecuencias no solo en las personas que las dicen sino también en las visiones de sí de las personas con discapacidad, quienes descubren esta condición ante la mirada externa cuando son mirados y clasificados de ciertos modos.

5.3. Legislación vigente en cuanto a educación inclusiva

Booth y Ainscow (2002) consideran que las políticas inclusivas que sustentan las leyes educativas pueden considerarse, junto con la cultura y las prácticas educativas, un buen parámetro para establecer análisis de los estándares de inclusión.

Además, la legislación educativa de un país también ayuda a comprender los factores que hacen que determinados sistemas educativos se muestren más preparados para conseguir mejores aprendizajes de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o sociales (Bolaños *et al.*, 2015).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), firmada y ratificada por España en 2008, establece en su artículo 24 que “los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

Actualmente ofrecer una respuesta educativa de calidad e inclusiva a todos los estudiantes se ha convertido en una de las líneas de acción prioritarias de la comunidad

educativa internacional. Así se refleja en el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el 2015, que insta a los gobiernos a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Alcaraz y Arnaiz, 2020). La adopción por parte de España de esta Agenda da a nuestro país la oportunidad de establecer políticas nacionales y locales que permitan proporcionar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado. Este compromiso supone avanzar en los procesos de cambio y de mejora en los centros educativos para conseguir garantizar los derechos de todos los alumnos de modo que ninguno se quede al margen del sistema (Arnaiz, 2019, p. 41).

Ya en la Constitución española de 1978 en su artículo 49, se indica que los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”. Sin embargo, es con la llegada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, cuando se hablará por primera de la figura del alumnado con necesidades educativas especiales (Ramos Feijoo y Huete, 2016).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se convierte en el primer marco legislativo educativo que vertebrará políticas y articula actuaciones en materia de inclusión (Bolaños *et al.*, 2015). Con esta ley se pretende recoger las medidas propuestas por los órganos europeos e internacionales sobre inclusión y, además, alcanzar el principio de igualdad en el derecho a la educación. En su artículo 74 expone: “La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo” LOE (2006).

Como se ha comentado en el punto 5.2 de este trabajo, el término NEE se utiliza en general para designar a los niños que tienen que requerir una atención educativa diferente a la ordinaria. En el título II de la LOE (2006) se menciona otro término el de “Necesidad Específica de Apoyo Educativo” (NEAE) que engloba a las NEE pero incluye además otras circunstancias que se han ido concretando y ampliando en las sucesivas leyes hasta que en la (LOMLOE, 2020) se establece de este modo:

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por

desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Como se puede apreciar en esta lista no se recogen solamente circunstancias relacionadas con la discapacidad, también se mencionan otras causas tan dispares como pueden ser las dificultades que pueda tener un alumno con altas capacidades para adaptarse a un sistema educativo ordinario o los inconvenientes que se encuentran aquellos estudiantes que se han incorporado más tarde al sistema educativo. Para muchos colectivos el hecho de verse mencionado en las leyes educativas puede suponer una esperanza de que sus dificultades y necesidades serán tenidas en cuentas. Sin embargo, esto también puede considerarse desde otro punto de vista ya que según afirman algunos autores “la persistencia de etiquetas en las leyes generales va en detrimento de un espíritu genuino que respete la filosofía profunda de la educación inclusiva” (Bolaños *et al.*, 2015, p. 26).

Por otra parte, puesto que la educación es una materia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas, en España existen diversos modelos de desarrollo legislativo y de gestión de la enseñanza entre territorios, por ejemplo, respecto a la política de escolarización del alumnado con NEE (Alcaraz y Arnaiz, 2020).

5.4. Situación de la inclusión educativa en España en la etapa de secundaria

Para llegar a la situación actual en materia inclusiva, España ha sido protagonista de una serie de transformaciones en su sistema educativo, que ha originado una sucesión de cambios, avances y retos con el objetivo de ser capaz de estar a la altura de las necesidades que ha demandado la sociedad durante los últimos años (Bolaños *et al.*, 2015).

Sin embargo, la organización de la educación secundaria obligatoria en España se ha planteado de tal manera que, en sí misma, supone una barrera para atender a los alumnos con necesidades especiales y, en general, para ofrecer una educación de calidad para la gran diversidad del alumnado. Es evidente que muchos de los alumnos con necesidades educativas especiales, con los apoyos suficientes, podrían cursar estudios superiores. Sin embargo, a menudo, su empeño personal se percibe como un capricho que no compromete a los educadores en esas etapas (Echeita y Verdugo, 2005). Se produce, por tanto, una situación paradójica por cuanto pareciera que la prolongación de la escolaridad ha agravado, más que

mejorado, la situación de esos jóvenes que, al enfrentarse a un sistema educativo incapaz de ofrecerles una enseñanza adaptada a sus intereses y características, fracasan, es decir, abandonan los centros escolares sin las capacidades necesarias para insertarse, con garantías de éxito, en la vida adulta y activa (Echeita y Sandoval, 2002).

En algunas ocasiones, desde una perspectiva sobreprotectora, se trata de compensar tanto las dificultades del alumno como las carencias del profesor y del sistema educativo a la hora de lograr que la educación sea realmente inclusiva, otorgando al alumno una titulación, pero, al no ir este proceso acompañado de una auténtica promoción de capacidades, inhibe las posibilidades de participación, libertad o creación que la persona tiene (Ramos Feijoo y Huete, 2016).

En España persisten grandes dificultades para avanzar en la inclusión en el ámbito educativo, como queda confirmado por el Informe del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2010). Además, son numerosos los estudios que llegan a la conclusión de que los obstáculos para lograr una educación inclusiva eficaz aparecen, principalmente, en la etapa de la educación secundaria. Estos obstáculos tienen que ver, fundamentalmente, con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales (Verdugo y Rodríguez Aguilera, 2012). A este respecto, en muchos casos, son los propios profesores de secundaria quienes reconocen su escasa formación didáctica en general, y en atención a la diversidad en particular. De hecho, son muchos los profesores que se quejan de que la formación que han recibido resulta insuficiente para adquirir las habilidades y competencias docentes necesarias para trabajar con los alumnos con más necesidades de apoyo, lo que da lugar a que la enseñanza en esta etapa educativa quede a merced, en muchas ocasiones, de capacidades y motivaciones intrínsecas (González Gil *et al.*, 2019).

5.5. Análisis de las discrepancias entre el reconocimiento teórico y la realidad

A pesar de que las sucesivas leyes educativas españolas establezcan la inclusión como un principio básico y un derecho irrenunciable, las propias personas con discapacidad y sus organizaciones representativas han expresado dudas acerca de su capacidad para generar oportunidades de inclusión (Ramos Feijoo y Huete, 2016).

Si bien es cierto que se han producido algunos avances educativos en las últimas décadas también es verdad que las políticas desarrolladas hasta el momento son aún limitadas

para el desarrollo total de la educación inclusiva (Bolaños *et al.*, 2015). De hecho, son numerosos los trabajos en los que se afirma que el reconocimiento teórico y los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas. Por ejemplo, según Reyes (2011) son pocas las medidas originales que van más allá de ser acciones que se vienen realizando en los centros escolares de forma habitual desde hace años, a las que se le ha nombrado de otra forma para situarlas dentro del ámbito de la inclusión.

Echeita (2011), por su parte, habla de que diferentes investigaciones evaluativas sobre la escolarización del alumnado diverso en algunos países europeos, y en particular en España, muestran un panorama ambivalente, de avances notables y de estancamientos preocupantes. De un modo, similar Alcaraz y Arnaiz (2020) enumeran diferentes investigaciones que han puesto de manifiesto una distancia entre la declaración de intenciones y las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el sistema educativo español.

Un ejemplo de este tipo de investigaciones es el estudio de Díaz Gandasegui y Caballero Méndez (2014), en el que se analizan los recursos educativos que los profesores de secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos, encontrando una desigual distribución de estudiantes y recursos educativos entre los centros escolares, lo que predispone una segregación de los alumnos con discapacidad hacia aquellos centros educativos con menos medios. Por todo ello se concluye que existe una brecha entre los planteamientos teóricos sobre la educación a estudiantes con discapacidad, que promulgan una escuela para todos, y lo que actualmente refleja el sistema educativo español en la etapa de educación obligatoria.

Este desencuentro entre la teoría y la práctica también queda de manifiesto en el trabajo de Arroyo y Berzosa (2018) sobre la atención educativa al alumnado inmigrante. En este estudio se llega a la conclusión de que la legislación que sustenta las medidas educativas defiende la diversidad como un reto, mientras que en cambio, las actuaciones diseñadas por las distintas administraciones educativas siguen entendiendo la diferencia desde la “teoría del déficit”, como algo que deben gestionar otros, los especialistas. Las medidas en muchas ocasiones separan más que igualan, generando realidades contradictorias.

González Gil *et al.* (2019) explica como algunas de las prácticas educativas calificadas como inclusivas no han hecho más que perpetuar la situación del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre los alumnos, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión. Es el caso, por ejemplo, de la utilización

de las etiquetas como instrumento para determinar el tipo más adecuado de educación para los alumnos o el uso de espacios e itinerarios especiales basados en modelos paliativos y terapéuticos que sitúan a los alumnos con dificultades específicas en la periferia académica (Parrilla, 2009).

Verdugo y Rodríguez Aguilera (2012) realizaron un análisis crítico de la inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. En dicho estudio se analizan y concretan las dificultades asociadas al proceso de inclusión educativa. Por un lado, se destaca el agotamiento emocional de los progenitores que sienten que tienen que estar constantemente luchando a contracorriente. Por otro lado, subrayan la actitud de evitación por parte de algunos profesores respecto a los alumnos con discapacidad intelectual y la falta de formación del profesorado para trabajar con estos alumnos. Además, mencionan la desmotivación de estos alumnos y sus dificultades de relación debidas a la actitud de sus compañeros. Por último, denuncian la falta de itinerarios de futuro para estos alumnos, que ya en el paso a secundaria presentan gran cantidad de problemas de rendimiento.

Otros estudios, en cambio, inciden más en otros aspectos como la falta de recursos. Es evidente que en momentos de crisis e incertidumbre la falta de recursos es un problema general, pero además se da la circunstancia de que los pocos recursos educativos existentes están excesivamente focalizados en determinados alumnos, que no suelen ser precisamente los más vulnerables. El problema reside en la tendencia actual de buscar una rentabilidad económica y social rápida a cualquier inversión económica y, aunque un proceso adecuado de inclusión arrastra una inmensa rentabilidad económica y social, en muchas ocasiones este hecho no se evidencia (Sánchez Teruel y Robles, 2013).

En cualquier caso, casi todos los estudios coinciden en señalar tanto la figura del profesor como las prácticas educativas que este desarrolla como el factor principal para la mejora de la escuela y para lograr el éxito de todos los estudiantes. Tal es el caso, por ejemplo, del estudio de González Gil *et al.* (2019), para quienes cabría esperar que se le concediera gran importancia a la formación de profesores competentes, atentos y sensibles con un modelo inclusivo de la educación. Sin embargo, sigue constatándose tanto la poca atención que se ha prestado a la formación de profesores como lo poco adecuada que dicha formación ha sido al no responder a las necesidades reales de los docentes. Para estos autores, de hecho, son los propios docentes quienes ponen de relieve la desconexión entre la teoría,

impartida en las Facultades de Educación o en los cursos de formación permanente, y la realidad del aula, echando en falta cuestiones prácticas enfocadas al desarrollo de estrategias metodológicas o al diseño y búsqueda de recursos didácticos.

Por lo tanto, puede decirse que, si bien es cierto que la legislación vigente recoge la necesidad de avanzar hacia la inclusión educativa, no es menos cierto que los resultados obtenidos están muy lejos de ser los esperados. Para que haya un avance realmente significativo es necesario que familiares, profesores, centros y administraciones realicen un análisis autocrítico de los resultados conseguidos hasta ahora (Calvo y Verdugo, 2012).

5.6. Propuestas de mejora para una educación inclusiva

Para hacerse una idea aproximada de cómo sería una escuela más inclusiva bastaría con leer las leyes educativas. Sin embargo, la experiencia de estos últimos años ha dejado claro que plasmar estos ideales de inclusión en las leyes no es suficiente. Para que los objetivos expresados en las leyes se lleven a cabo es necesario, además, establecer planes de acción e incentivar los avances en las escuelas (Calvo y Verdugo, 2012). Además, lo que hoy sabemos, es que para explorar ese territorio no nos van a servir los esquemas (las concepciones, las estrategias y los valores educativos) que hemos aprendido durante mucho tiempo en el mundo escolar que todavía habitamos (Echeita, 2011, p. 119).

Obviamente, romper con los esquemas y valores de tiempos anteriores y construir unos nuevos no será tarea fácil, pero para ello se cuenta con una gran ventaja y es la existencia de experiencias previas de puesta en marcha de distintas propuestas de inclusión para el alumnado con necesidades educativas en el sistema educativo español. Estas experiencias, tanto las exitosas como las que han fracasado, han permitido descubrir cuales son los factores que de un modo u otro favorecen el avance en materia de educación inclusiva. De hecho, “desde hace más de 30 años se han ido desarrollando en nuestro país investigaciones y estudios orientados a favorecer procesos de inclusión educativa que hagan frente al elevadísimo número de estudiantes que fracasan y abandonan tempranamente la escolaridad” (Arnaiz, 2019, p. 45). Lo conveniente será, por lo tanto, partir de las conclusiones de dichos estudios y reforzar aquellos elementos que se hayan constatado como esenciales para construir una escuela para todos.

Para llevar a cabo este cambio de esquemas y de estrategias de acción el requisito previo señalado por los autores que han sido objeto de esta revisión será tener pleno convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación y

esto lleva consigo la necesidad de cambiar el enfoque para centrarse más en el desarrollo de las competencias emocionales y no tanto en las competencias técnicas ni en las cognitivas (Sánchez Teruel y Robles, 2013).

López Torrijo (2009) también señala algunos de los factores a tener en cuenta en la mejora del proceso inclusivo al indicar que la inclusión demanda el desarrollo de un currículo funcional, común y adaptado a la vez a la individualidad de cada alumno, promueve un aprendizaje significativo, cooperativo, constructivista, y reflexivo y, finalmente, implica a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación.

Lledó y Arnaiz (2010) consideran que es el profesorado el protagonista de la implementación de las prácticas educativas inclusivas, por lo que la relación entre estas y su formación, actitudes y creencias, va a ser crucial a la hora de iniciar el proceso de cambio e innovación hacia la inclusión educativa. Afirman, por ello, que la formación inicial desde una orientación más inclusiva redundaría en una mayor calidad y equidad en la educación.

Por su parte, Reoyo, Carbonero, Freitas y Valdivieso (2012) también destacan la importancia del profesor en el aula afirmando que es una de las vías más importantes para la mejora de la motivación y el rendimiento de los alumnos de la enseñanza secundaria, y que los propios alumnos perciben la importancia de que el perfil del profesor de educación secundaria esté formado por aspectos no solo curriculares, sino también afectivos y de habilidades relacionales.

Sin duda, la formación de los profesores es fundamental pero además de contar con una formación adecuada los docentes necesitan otras herramientas y recursos que le faciliten la tarea, como pueden ser informes evaluativos de los alumnos, más recursos materiales y tecnológicos, más apoyos de profesionales especialistas y que los centros estén más y mejor adaptados. Todas estas medidas educativas las tiene que tomar cada centro, pero para articularlas el punto de partida tiene que ser una política educativa que favorezca la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Díaz Gandasegui y Caballero Méndez, 2014).

Además, esta dotación de recursos no puede hacerse de cualquier forma puesto que la dotación desigual de medios en algunos centros educativos también puede tener el efecto contrario al deseado, es decir, la existencia de centros educativos con mayores recursos se puede convertir en un reclamo para otros estudiantes con discapacidad y prolongar, involuntariamente, la segregación de los centros educativos del pasado (Moliner, 2008).

Los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la investigación de Colmenero, Pantoja y Pegajalar (2015) señalaron otros condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula, tales como el trabajo colaborativo entre profesionales, la motivación docente, la actitud de la familia, el apoyo de los órganos de dirección o la adecuada ratio profesor/alumno.

5.7. Reflexiones sobre la necesidad o no de la educación especial

En torno a la educación especial surge otro gran debate: si es necesaria o por el contrario su existencia es un síntoma de que algo está fallando en el proceso de inclusión educativa, ya que el objetivo principal de la inclusión es que todos los alumnos asistan a la escuela ordinaria en condiciones de igualdad. “Si no todo el alumnado con NEE tiene la oportunidad de participar en los mismos escenarios que el alumnado sin NEE, ninguno de estos dos grupos podrá aprovechar la riqueza y los beneficios que reporta la convivencia en diversidad” (Alcaraz y Arnaiz, 2020. p. 317).

La legislación española recoge la existencia de la educación especial y establece que la escolarización del alumnado con NEE en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (LOE, 2006). Conviene tener en cuenta que algunos de estos alumnos solo precisan de adaptaciones curriculares y ayudas pedagógicas significativas para acceder a un nivel de autonomía personal y de participación sociales, mientras que para otros la tarea educativa es prácticamente inútil y hay que asegurarles una actuación asistencial que garantice su máximo bienestar posible (Lopez Torrijo, 2009). Como se ha dicho anteriormente, la inclusión educativa está relacionada con el derecho de todos los alumnos a participar en el sistema educativo en términos de igualdad, pero en ocasiones el problema es que el hecho de que los alumnos tengan ese derecho no implica necesariamente que todos tengan esa capacidad.

Además de esta función de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, los centros de educación especial desempeñan la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios (LOMLOE, 2020).

La realidad en España es que, a pesar de los diferentes intentos por lograr una escuela inclusiva, muchos alumnos con dificultades asisten a centros de educación especial. Por ejemplo, para Ramos Feijoo y Huete (2016) el número total de alumnos escolarizados en

educación especial en España según los datos disponibles en la estadística oficial en términos generales ha descendido desde 1990 hasta el curso 2013-2014. Sin embargo, si se contempla la evolución curso a curso, se puede constatar que la tendencia no es ni mucho menos descendente, ubicándose el punto más bajo en el curso 2002-2003 (Ramos Feijoo y Huete, 2016).

También Núñez Mayán (2019) afirma que en España hay muchos niños que siguen teniendo dificultades para escolarizarse en el sistema educativo ordinario y otros muchos no encuentran la debida respuesta en el mismo y buscan la solución en el ámbito de la Educación Especial (Núñez Mayán, 2019). También Sisto, Pérez Fuentes, Gázquez y Molero (2021) afirman que los datos sobre la situación educativa española sugieren la existencia de algunas dificultades que impiden a los centros educativos ordinarios españoles incluir a todos los estudiantes con discapacidad y explican que, sin embargo, aquellos países cuyos gobiernos cerraron los centros de educación especial (Italia y Portugal), integrando a todos los alumnos en colegios ordinarios, no hubo secuelas negativas irreversibles para el sistema educativo.

Estos ejemplos de países sin educación especial son la excepción, en general, casi todos los países que han avanzado en la inclusión educativa mantienen una atención paralela a los estudiantes con discapacidad severa, pero con diferencias significativas con relación a las escuelas de principio de siglo XX (Amiama, 2020).

6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN CRÍTICA

La conclusión general de este Trabajo de Fin de Máster podría expresarse diciendo que el ámbito de la inclusión educativa es un terreno pantanoso donde no existen ni las verdades absolutas ni las fórmulas mágicas. Todo esto da lugar a que se consideren diferentes enfoques que a su vez provocan gran cantidad de debates y puntos de vista enfrentados.

Para empezar, tal y como se ha expuesto, no existe acuerdo en cuanto a los términos a utilizar ni siquiera en cuanto al significado de los términos utilizados. Así, simplemente para denominar a este proceso de inclusión suelen utilizarse diferentes términos como “integración”, “atención a la diversidad”, “educación para todos”, “equidad” etc. También para identificar a esos alumnos que precisan apoyo para poder participar en términos de igualdad existen actualmente diferentes expresiones tan variadas como pueden ser “persona con discapacidad”, “persona con diversidad funcional”, “alumno con necesidades educativas específicas”, “alumno con barreras para el aprendizaje”, etc. La razón para ir descartando

algunos “términos” es porque resultan peyorativos, es decir, porque de un modo u otro están subrayando el déficit que ese niño presenta. El problema surge cuando ese nuevo término con el uso acaba tomando la misma connotación negativa que aquel que le precedió. Para evitar estas implicaciones negativas uno de los términos propuestos es el de “educación para todos”. Es cierto que de este modo no se hacen diferencias entre los alumnos, pero probablemente, al no tener en cuenta la situación propia de cada uno de los alumnos tampoco se les da el apoyo adaptado a sus dificultades.

Curiosamente, otro de los dilemas planteados es el de determinar hasta qué punto la existencia de estos debates dialécticos puede estar ralentizando todo el proceso de inclusión educativa. A la vista de lo expuesto en este trabajo puede concluirse que efectivamente entrar en este tipo de cuestiones suponen mucho tiempo y mucha energía que de un modo u otro se resta al tiempo dedicado a realizar y analizar propuestas que ayuden a avanzar hacia una escuela más inclusiva. De hecho, la pretensión inicial de este trabajo era un planteamiento fijo y delimitado que consistía en establecer una serie de definiciones en torno a la inclusión educativa para, a partir de ahí, comparar lo que dicen las leyes con la realidad que se vive en las escuelas españolas y así poder obtener unas conclusiones que ayudasen a marcar los pasos a seguir en los próximos años de cara a lograr una escuela más inclusiva. Sin embargo, desde el inicio de la búsqueda de artículos se comprobó que entre los resultados aparecían una y otra vez términos como “paradoja”, “dilema”, “quebranto”, “desafío”, “debate pendiente”, “asignatura pendiente”, “luces y sombras” y esto hizo que se viera la necesidad de exponer estos debates y analizar las implicaciones de tomar los diferentes puntos de vista.

Entre los títulos de los trabajos analizados para la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster también sorprende la aparición de planteamientos tan sugerentes como pueden ser “en busca de consenso”, “ideal o realidad”, “la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio”, “un lastre conceptual”, “un término discutido” e incluso el interrogante: “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?” lo que da también una idea de las dificultades que conlleva todo el proceso de la inclusión. A lo largo del trabajo se ha comentado como algunas medidas que se plantean como inclusivas acaban generando segregación. Esto ocurre, por ejemplo, al dotar a unos centros de más recursos adaptados que a los otros centros. También el alargar la enseñanza obligatoria ha agravado, más que mejorado, la situación de esos jóvenes estudiantes.

Por otra parte, tampoco la educación especial se libra de estas contradicciones, puesto

que, en principio, choca con el concepto de “inclusión educativa”, sin embargo, cada vez más alumnos, o las familias de estos alumnos, sienten que sus necesidades estarán más cubiertas en un centro de educación especial que en un centro de educación ordinaria.

Estas ideas, aunque vistas en conjunto puedan resultar desesperanzadoras, en realidad suponen información muy valiosa que habrá que tener en cuenta a la hora de dar los siguientes pasos hacia la inclusión. Por ello, al crear nuevos términos tanto para designar los procesos de inclusión como a las personas que se quieren incluir, al redactar las leyes educativas, al asignar los recursos a los distintos centros, al establecer los proyectos educativos en los colegios y al diseñar las programaciones didácticas o elegir la metodología que se usará en el aula habrá que ir con cautela y analizar estas decisiones desde diferentes enfoques teniendo en cuenta los riesgos que ahora se conocen. Por ello, para contar con todos los puntos de vista es fundamental el dialogo entre los distintos agentes implicados.

Otro factor fundamental en el proceso de inclusión educativa es la formación del profesor. Del mismo modo en el que se aprecia bastante unanimidad a la hora de señalar al profesor como el elemento fundamental en el proceso educativo, también hay coincidencia a la hora de afirmar que mejorar su formación es uno de los factores principales de cara a avanzar en el proceso de inclusión. Tanto las familias como los propios profesores demandan más formación y que esta sea más amplia para conseguir las competencias docentes necesarias para trabajar en el aula con todos los alumnos sea cuales sean sus circunstancias. Este hecho habría de tenerse en cuenta en el diseño y elaboración de los contenidos del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

En la bibliografía revisada para la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster también se mencionan como factores importantes para la inclusión conceptos relacionados con el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, etc. Respecto a estos temas hay mucha bibliografía en la que se menciona la inclusión educativa pero son pocos los estudios encontrados que profundicen en la relación entre estas metodologías y la atención a la diversidad.

Como se ha mencionado en el apartado de la metodología, para la realización de este Trabajo de Fin de Máster se han seleccionado aquellos artículos e informes que presentan conclusiones generales y fácilmente generalizables a todas las comunidades autónomas y a todas las necesidades educativas que se puedan considerar. Esto en sí mismo ha sido una limitación porque se han encontrado pocos resultados que cumplan esos criterios. Lo más

habitual suele ser que los estudios tengan sus restricciones y por lo tanto se realicen en territorios concretos y considerando unas necesidades educativas determinadas.

Por otra parte, como se ha comentado al inicio de estas conclusiones, el debate de la terminología y la necesidad de aclarar los diferentes puntos de vista y las dificultades que se encuentran a la hora de avanzar provoca que se profundice menos en las propuestas de mejora para una educación inclusiva. Por ello, las líneas de trabajo futuro deberían ir en esa dirección, la de concretar cuáles son los factores que los distintos estudios realizados indican que ayudan a mejorar la escuela haciéndola más inclusiva. Además, dadas las dificultades encontradas a la hora de determinar si una determinada práctica educativa resultará ser inclusiva o no, sería muy conveniente ahondar más en las herramientas de medida que se han creado a tal efecto, como puede ser el índice de inclusión (Index for inclusión) realizado por Tony Booth y Mel Ainscow y que se ha mencionado anteriormente.

Este trabajo ha aportado a su autora, por una parte, un conocimiento de todo lo que tiene que ver con un trabajo de revisión teórica: la bibliografía, las bases de datos, las referencias, los textos educativos y diversos estilos de redacción de los distintos autores. Por otra parte, le ha brindado una oportunidad para poner en práctica parte de lo aprendido al tener que escribir y redactar con sus propias palabras lo que iba leyendo en los diferentes artículos analizados. Por otra parte, leer todos estos trabajos acerca de la inclusión educativa le ha aportado muchísima información y una mirada un poco más crítica y muchísimo más objetiva. Este es un tema muy complejo que no puede ser abordado únicamente con empatía y buena voluntad. Es preciso, además, tener una buena formación que ayude a conocer y entender las razones y circunstancias que hay detrás de las acciones de cada uno de los agentes educativos implicados. Cuando las cosas no funcionan correctamente, es muy fácil pensar que falta intención por parte de los políticos o los directores de los colegios, pero como se ha comentado, además de las buenas intenciones hacen falta medios. Pero no solo eso, desgraciadamente, aunque se tengan las intenciones y los medios a veces tampoco se consigue. Y es en este punto donde tenemos que avanzar para encontrar la clave que ayude a que todos esos esfuerzos se transformen en resultados positivos para los alumnos con dificultades educativas. No olvidemos que la inclusión es una cuestión de derecho y de justicia.

7. REFERENCIAS

- Ainscow, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alcaraz, Salvador y Arnaiz, Pilar (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299–320.
- Amiama, Cristina (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133–143.
- Arnaiz, Pilar (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41–54.
- Arroyo, María José y Berzosa, Ignacio (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192–239.
- Barrio de la Puente, José Luis (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31.
- Bolaños, Lucy Mar; Palacio, Luz Stella; Conde, Jesús y Rodríguez Izquierdo, Rosa María (2015). Políticas de educación inclusiva: el caso de España y Colombia. En: J. Casanova (Coord.), *Escuela inclusiva apoyada en TIC* (pp. 15–41). Madrid: Aljibe
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Calvo, María Isabel y Verdugo, Miguel Ángel (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17–30.
- Cobeñas, Pilar (2021). Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. En: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP, 28–103.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) (2010). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2010*. Madrid: CERMI.

- Colmenero, María Jesús; Pantoja, Antonio y Pegajalar, María del Carmen (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101–120.
- Díaz Gandasegui, Vicente y Caballero Méndez, Fernando (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97–113.
- Echeita, Gerardo (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9–18.
- Echeita, Gerardo (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En, P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, 1–13. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, Gerardo (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa*, 18, 117–128.
- Echeita, Gerardo y Sandoval, Marta (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31–48.
- Echeita, Gerardo y Verdugo, Miguel Ángel (2005). *Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio*. Salamanca: Inico
- Escudero, Juan Manuel (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128.
- Escudero, Juan Manuel y Martínez Domínguez, Begoña (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55(1), 85–105.
- García Barrera, Alba (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721–742.
- Gil, Santiago (2020). *Diversidad funcional, un término discutido*. Recuperado de

<https://www.tecnoaccesible.net/revista/articulo/diversidad-funcional-un-termino-discutido>

- González Gil, Francisca; Martín Pastor, Elena y Poy, Raquel (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–263.
- Jiménez, Magdalena; Luengo, Julián Jesús y Taberner, José (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del profesorado*, 13(3), 11–49.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158-17207 (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 – 97921 (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Lledó, Asunción y Arnaiz, Pilar (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96–109.
- López Torrijo, Manuel (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), 1–20.
- Martínez Domínguez, Begoña (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 165–183.
- Martínez Usarralde, María Jesús (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educacion XXI*, 24(1), 93–115.

- Moliner, Odet (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Núñez Mayán, María Teresa (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Art. 30; Numeral, 2.*
- Parrilla, María Ángeles (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101–117.
- Ramos Feijoo, Clarisa y Huete, Agustín (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Prisma Social*, 16, 251–277.
- Reoyo, Natalia; Carbonero, Miguel Ángel; Freitas, Alvaci y Valdivieso; Juan Antonio (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, Revista de Psicología*, 2(1), 389–395.
- Reyes, Salvador (2011). *Políticas inclusivas en los centros escolares desde la perspectiva del profesorado. Trabajo Fin de Máster*, dirigido por Dra. Pilar Colás Bravo. Sevilla: Universidad de Sevilla
- Rodríguez Díaz, Susana y Vázquez Ferreira, Miguel Ángel (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 151–172.
- Sánchez Teruel, David y Robles, María Auxiliadora (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 24–36.
- Sandoval, Marta; López, [Ana Luisa]; Miquel, Ester; Durán, David; Giné, Climent y Echeita,

- Gerardo (2002). "Index for inclusion": una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 227–238.
- Sarto, María Pilar y Venegas, María Eugenia (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Inico.
- Sepúlveda, Lucy (2017). Algunos criterios relacionados con la actitud docente y el etiquetaje desde la trayectoria educativa. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (10), 109–122.
- Sisto, Maria; Pérez Fuentes, María del Carmen; Gázquez, José Jesús y Molero, María del Mar (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221–237.
- UNICEF (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: Niños y niñas con discapacidad*. NUEVA YORK: UNICEF.
- Valenciano, Grettel (2009). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una experiencia compartida. En María Pilar Sarto, María Eugenia Venegas (Coords.), *Aspectos claves de la Educación Inclusiva* (pp. 13–24). Salamanca: Inico.
- Verdugo, Miguel Ángel y Rodríguez Aguilera, Alba (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales: The Perspectives of Students with Intellectual Disabilities, Families and professional son Inclusive Education in Spain. *Revista de Educación*, 358, 450–470.

8. ANEXOS

8.1 ANEXO 1

Tabla 1: Resultados de la búsqueda bibliográfica

BASE DE DATOS CONSULTADA	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	NÚMERO DE MATERIALES ENCONTRADOS	MATERIALES PROCESADOS
Google Académico	“concepto de Educación inclusiva” y “España”	1.350	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sarto y Venegas, 2009 ✓ Echeita y Sandoval, 2002 ✓ Calvo y Verdugo, 2012 ✓ González Gil, Martín Pastor y Poy, 2019 ✓ Sandoval et al., 2002
Google Académico	“concepto de inclusión” y “educación” y “España”	3.950	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sánchez Teruel y Robles, 2013 ✓ Verdugo y Rodríguez Aguilera, 2012 ✓ Bolaños <i>et al.</i>, 2015
Hipatia	“barreras” AND “inclusión educativa” AND “España”	242	<ul style="list-style-type: none"> ✓ García Barrera, 2017
Google Académico	“barreras” + “inclusión educativa” + “España” +	3.550	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Echeita y Verdugo, 2005 ✓ Escudero, 2012 ✓ Jiménez, Luengo y Taberner, 2009
Dialnet	“inclusión educativa”	1.781	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sisto et al., 2021
Google Académico	“equidad educativa” + “OCDE”	2.890	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Martínez Usarralde, 2021
Google Académico	concepto de diversidad funcional	421.000	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rodríguez Díaz y Vázquez Ferreira, 2010
Dialnet	“inclusión educativa” + “legislación”	28	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ramos Feijoo y Huete, 2016
Google Académico	“educación especial en España”	444	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alcaraz y Arnaiz, 2020.
Google Académico	"educación especial" + "secundaria" + "España"	10.300	<ul style="list-style-type: none"> ✓ López Torrijo, 2009

Google Académico	desarrollo de escuelas inclusivas	14.900	✓ Amiama, 2020
------------------	-----------------------------------	--------	----------------

8.2 ANEXO 2

Tabla 2: Fuentes secundarias a partir de las referencias obtenidas en la búsqueda inicial

FUENTE SECUNDARIA	FUENTE ORIGINAL
- Arroyo y Berzosa, 2018	- Alcaraz y Arnaiz, 2020
- Arnaiz, 2019	- Amiama, 2020
- Ainscow, 2001	- Barrio de la Puente, 2009
- Reyes, 2011	- Bolaños <i>et al.</i> , 2015
- Barrio de la Puente, 2009	- Calvo y Verdugo, 2012
- Reoyo, Carbonero, Freitas y Valdivieso, 2012	- Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015
- Moliner, 2008 - Parrilla, 2009	- Díaz Gandasegui y Caballero Méndez, 2014
- Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015 - Lledó y Arnaiz, 2010	- González Gil, Martín Pastor y Poy, 2019
- Echeita, 2011	- Sánchez Teruel y Robles, 2013
- Díaz Gandasegui y Caballero Méndez, 2014	- Sisto <i>et al.</i> , 2021