

# LA INCLUSIVIDAD EN LA ETAPA DE SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

JOSEFINA LODEIRO SÁNCHEZ  
(UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID)  
MARIANO URRACO SOLANILLA  
(UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID)

## R E S U M E N :

EL OBJETIVO DEL PRESENTE ARTÍCULO ES ANALIZAR LA INCLUSIVIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LA ETAPA DE SECUNDARIA. PARA ELLO SE HA REALIZADO UN TRABAJO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LOS DISTINTOS TÉRMINOS EMPLEADOS EN TORNO A ESTAS CUESTIONES, SE HA ANALIZADO LO QUE DICEN LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS Y SE HA COMPARADO CON LOS DATOS SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA. A PARTIR DE DICHO TRABAJO DE REVISIÓN SE CONCLUYE QUE LA REALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESTÁ MUY LEJOS DEL IDEAL INCLUSIVO RECONOCIDO EN LA LEGISLACIÓN Y QUE LA SITUACIÓN ES TODAVÍA MÁS COMPLICADA PARA LOS ALUMNOS QUE LLEGAN A LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

## PALABRAS CLAVE:

EDUCACIÓN INCLUSIVA; NECESIDADES ESPECIALES; SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL; ENSEÑANZA SECUNDARIA; EDUCACIÓN ESPECIAL.

RECEPCIÓN: ABRIL 2021  
ACEPTACIÓN: MAYO 2021

## 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<sup>1</sup> 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).

<sup>1</sup> A lo largo de todo este artículo 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.

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 considerado una cuestión de derecho por parte de muchos autores que, en sus artículos, ponen el acento en las conexiones entre la inclusión y 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, 2011:88) porque nada hay más discriminatorio que esa actitud de tratar por igual a quienes por distintas razones están en situación de desigualdad con respecto a sus pares (Echeita y Verdugo, 2005).

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, pero, 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, 2013:1). 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 significativa, 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, en la que viven muchos de estos alumnos. Esta

situación está generando una creciente preocupación y desencanto, tal y como ha sido resaltado en distintas ocasiones (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, 2011). Por ello, la exclusión del sistema educativo sigue siendo una realidad para muchos alumnos en la etapa de primaria. No obstante, “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, 2011:168).

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, 2009:21). En una búsqueda preliminar de trabajos sobre inclusión educativa ya se constata la falta de consenso en muchos aspectos, puesto que, en los propios títulos de los resultados encontrados, junto al término “inclusión” suelen aparecer otras palabras como “problemas”, “barreras”, “dilema”, “paradoja”, “quebranto”, “debate pendiente”, “luces y sombras”. 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 detractores que subrayan las deficiencias que presenta, como hacen, por ejemplo, Ainscow (2001), Calvo y Verdugo (2012) o García Barrera (2017).

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. Se lleva a cabo,

por lo tanto, una revisión de la literatura producida sobre estas cuestiones. 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 buenos propósitos, puesto que “no es suficiente con imaginar una realidad distinta para cambiar la que tenemos” (Echeita y Verdugo, 2005:2). Es por ello que 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.

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.

Por último, 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. La aportación fundamental de esta revisión bibliográfica, por tanto, es la de poner el foco en las situaciones en las que continúan existiendo 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.

## **EL DEBATE DE LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

### *En torno a la 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 a dicho 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 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 implementarlo y adoptarlo como principio rector, 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, Martín y Poy (2019) distinguen dos vertientes: una primera vertiente, 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; y una segunda vertiente, que, por su parte, 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 ni 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 el camino que conduce a esa meta. 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, 2002:31).

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 que demanda un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje (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 y Huete, 2016:255).

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, 2009:14). Dicho de otro modo: el objetivo de la educación inclusiva es el de frenar los procesos de exclusión social, toda vez que “lo que está en juego, en definitiva, es la cohesión de la propia sociedad” (Echeita y Sandoval, 2002:32).

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).

## 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, más aún, por debajo de lo normal, términos tales como “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 y Vázquez Ferreira, 2010). La idea era remarcar el hecho de que ser diferente no significa ser más ni menos, mejor ni peor, sino simplemente distinto, sin más connotaciones. Actualmente, el término “personas con diversidad funcional” se utiliza 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 los distintos 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 de este modo del término “deficiencia”, que es una característica propia del individuo.

En general, 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 Necesidades Educativas Especiales (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 a los niños con alguna discapacidad, sino también a aquellos alumnos con circunstancias (no solo personales, sino también sociales, familiares o de procedencia) por las cuales se considerase que pueden necesitar un apoyo educativo especial o específico. Es decir, comenzó a contemplarse como destinatarios de diversos refuerzos educativos también a 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 esto

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, 2005:6).

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 (2017:721) 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.

En la misma línea, Ainscow (2001) explica cómo, a partir 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 sí se utiliza como si lo fuera, con lo que se vuelve a la idea anterior de interpretar las dificultades educativas como un déficit intrínseco. Por ello, este autor defiende el uso del concepto de “barreras para el aprendizaje” en lugar del término NEE.

Los estudios que se han llevado a cabo en torno a los efectos de la proliferación de distintas etiquetas no son concluyentes, por cuanto algunos autores consideran que el propio acto de etiquetar tiene efectos negativos sobre las personas objeto del etiquetaje, mientras que otros consideran que la identificación de distintas situaciones aporta beneficios y supone avances (Sepúlveda, 2017). Para algunos autores, entrar en esas discusiones terminológicas 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) pueden ser más un obstáculo para el cambio que una discusión necesaria. 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 hacen uso de ellas, sino también en las visiones de sí mismas de las personas con discapacidad, quienes descubren esta condición a través de la mirada externa, cuando son mirados y clasificados de ciertos modos.

### **LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA: AVANCES, OBSTÁCULOS Y PUNTOS DE MEJORA**

#### *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, Palacio, Conde y Rodríguez, 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).

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 vez de la figura del alumnado con necesidades educativas especiales (Ramos 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 anterior, el término NEE se utiliza en general para designar a los niños que requieren 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, sino que 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 mencionados en las leyes educativas puede suponer una esperanza de que sus dificultades y necesidades serán tenidas en cuenta. 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.*, 2015:26).

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, con respecto a la política de escolarización del alumnado con NEE (Alcaraz y Arnaiz, 2020).

## PANORAMA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

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 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, 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 *et al.*, 2019).

### ANÁLISIS DE LAS DISCREPANCIAS ENTRE EL RECONOCIMIENTO TEÓRICO Y LA REALIDAD DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

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 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 las 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 y Caballero (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 al desarrollo de una segregación de los alumnos con discapacidad hacia aquellos centros educativos con menos medios. Por todo ello, estos autores concluyen que existe una brecha entre los planteamientos teóricos sobre la educación de 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 González *et al.* (2019), que explica cómo 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 a la 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 de educación más adecuado 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).

En el mismo sentido, Verdugo y Rodríguez (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 docentes con respecto a los alumnos con discapacidad intelectual, así como 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, su estudio denuncia 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 un inmensa rentabilidad económica y social, en muchas ocasiones este hecho no se evidencia (Sánchez 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 *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,

en su trabajo 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).

#### **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).

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, como 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 cuáles son los factores que, de un modo u otro, favorecen el avance en materia de educación inclusiva (Arnaiz, 2019). Lo conveniente será, por lo tanto, partir de las conclusiones de las experiencias y los estudios realizados 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 bibliográfica 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 y Robles, 2013).

En esa línea, López Torrijo (2009) 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, que promueva un aprendizaje significativo, cooperativo, constructivista y reflexivo y, finalmente, que implique a toda la comunidad educativa y a la sociedad misma como marcos y agentes de la educación.

Por su parte, 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 todo ello, que la formación inicial desde una orientación más inclusiva redundaría en una mayor calidad y equidad en la educación. En el mismo sentido se posicionan Reoyo, Carbonero, Freitas y Valdivieso (2012), quienes 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 enseñanza secundaria, y destacando que los propios

alumnos de Magisterio 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 les 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 y Caballero, 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 un 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 (Moliner, 2008).

## CONCLUSIONES

La conclusión general de este artículo, a partir de la revisión bibliográfica desarrollada, 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 en un momento inicial, para denominar a este proceso de inclusión, suelen utilizarse diferentes vocablos, 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 “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 connotados o peyorativos, es decir, porque de un modo u otro están subrayando el déficit que ese niño presenta. El problema surge cuando el nuevo término alternativo, con el uso, acaba tomando el mismo sentido negativo o estigmatizante que tenía aquel que le precedió. Para evitar estas implicaciones, 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 supone 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.

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 diálogo entre los distintos agentes implicados.

Y es que un factor fundamental en el proceso de inclusión educativa es la formación del profesorado. Del mismo modo en el que se aprecia bastante unanimidad a la hora de señalar al cuerpo docente 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 la senda de la inclusión educativa. Tanto las familias como los propios profesores demandan más formación y que esta sea más amplia, a fin de conseguir alcanzar las competencias docentes necesarias para trabajar en el aula con todos los alumnos, sean cuales sean sus circunstancias. Este hecho habría de tenerse en cuenta en el diseño y elaboración de los distintos planes de estudio de las titulaciones del ámbito de la Educación.

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 inclusion*) desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow (2002).

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. Y es en este punto donde tenemos que avanzar para encontrar la clave que ayude a que todos los esfuerzos se transformen en resultados positivos para los alumnos con dificultades educativas. No debemos olvidar que la inclusión es una cuestión de derecho y de justicia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020): “La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal”, *Revista Colombiana de Educación*, 78:299–320.
- Arnaiz, P. (2019): “La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI”, *Participación educativa*, 6(9):41–54.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009): “Hacia una Educación Inclusiva para todos”, *Revista Complutense de Educación*, 20(1):13–31.
- Bolaños, L. M.; Palacio, L. S.; Conde, J. y Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015): “Políticas de educación inclusiva: el caso de España y Colombia”, en: J. Casanova (coord.), *Escuela inclusiva apoyada en TIC*. Madrid, Aljibe; pp. 15–41.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002), *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile, UNESCO-OREAL.
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012): “Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?”, *Edetania*, 41:17–30.
- CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad) (2010), *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2010*. Madrid, CERMI.
- Díaz Gandasegui, V. y Caballero Méndez, F. (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, G. (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*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo; pp. 1–13.

- Echeita, G. (2011): “El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar!”, *Participación Educativa*, 18:117–128.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002): “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”, *Revista de educación*, 327:31–48.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (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, J. M. (2012): “La educación inclusiva, una cuestión de derecho”, *Educatio Siglo XXI*, 30(2):109–128.
- Escudero, J. M. y Martínez Domínguez, B. (2011): “Educación inclusiva y cambio escolar”, *Revista iberoamericana de educación*, 55(1):85–105.
- García Barrera, A. (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, S. (2020), Diversidad funcional, un término discutido. Recuperado de <https://www.tecnioaccesible.net/revista/articulo/diversidad-funcional-un-termino-discutido>
- González Gil, F.; Martín Pastor, E. y Poy, R. (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, M.; Luengo, J. J. y Taberner, J. (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.
- LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo). Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, n.º 238, pp. 28927-28942.
- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, n.º 106, pp. 17158-17207.
- LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2020, n.º 340, pp. 122868-122953.
- Lledó, a. Y arnaiz, P. (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, M. (2009): “La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea”, *Relieve*, 15(1):1–20.
- 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 del profesorado*, 25(1):165–183.
- Martínez usarralde, M. J. (2021): “Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social”, *Educacion XXI*, 24(1):93–115.
- Moliner, O. (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).
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2006), *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, Organización de las Naciones Unidas.
- Parrilla, M. A. (2009): “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa”, *Revista de Educación*, 349:101–117.
- Ramos Feijóo, C. y Huete, A. (2016): “La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente?”, *Prisma Social*, 16:251–277.
- Reoyo, N.; Carbonero, M. A.; Freitas, A. y Valdivieso, J. A. (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, S. (2011), *Políticas inclusivas en los centros escolares desde la perspectiva del profesorado* (Trabajo Fin de Máster). Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Díaz, S. y Vázquez Ferreira, M. A. (2010): “Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad”, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1):151–172.
- Sánchez Teruel, D. y robles, M. A. (2013): “Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica”, *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2):24–36.
- Sandoval, M.; López, [A. L.]; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002): ““Index for inclusion”: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”, *Contextos educativos: Revista de educación*, 5:227–238.
- Sarto, M. P. y Venegas, M. E. (2009), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca, Inico.
- Sepúlveda, L. (2017): “Algunos criterios relacionados con la actitud docente y el etiquetaje desde la trayectoria educativa”, Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, 10:109–122.
- UNICEF (2013), *Estado mundial de la infancia 2013: Niños y niñas con discapacidad*. Nueva York, UNICEF.
- Valenciano, G. (2009): “Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una experiencia compartida”, en M. P. Sarto y M. E. Venegas (coords.), *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca, Inico; pp. 13–24.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez Aguilera, A. (2012): “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”, *Revista de Educación*, 358:450–470.