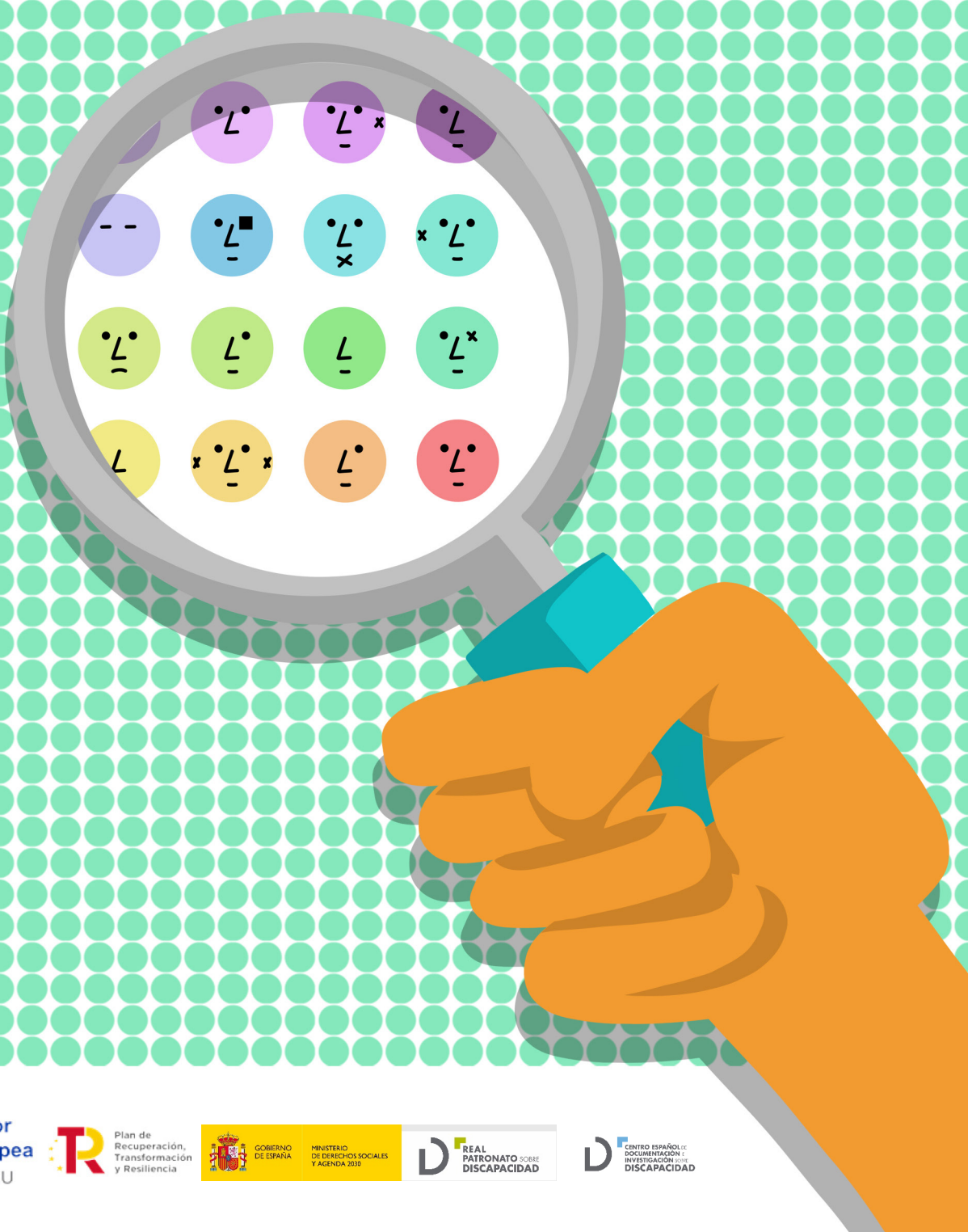


# ESTUDIO SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS EN ESPACIOS INCLUSIVOS Y ACCESIBLES



Financiado por  
la Unión Europea  
NextGenerationEU



Plan de  
Recuperación,  
Transformación  
y Resiliencia



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE DERECHOS SOCIALES  
Y AGENDA 2030



REAL  
PATRONATO SOBRE  
DISCAPACIDAD



CENTRO ESPAÑOL DE  
DOCUMENTACIÓN E  
INVESTIGACIÓN SOBRE  
DISCAPACIDAD

## **Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles**

Estudio encargado por el Centro de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID) al grupo de investigación OnInclusion de la Universidad Autónoma de Madrid.

### **Coordinadores**

Carmen Márquez Vázquez  
Sergio Sánchez Fuentes

### **Asesores**

Gerardo Echeita Sarrionandia  
Miguel Ángel Verdugo Alonso

### **Labor técnica**

Paloma Arranz Rumbero

Financiado por la Unión Europea-NextGenerationEU en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia a través del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 del Gobierno de España.

### **Edita**

Real Patronato sobre Discapacidad  
[Web del Real Patronato sobre Discapacidad](#)

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030  
[Web del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030](#)

### **Cuidado de la edición**

Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID)  
[Web del Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad \(CEDID\)](#)  
Serrano, 140 28006 MADRID  
Tel. 91 745 24 49  
cedid@cedid.es

### **Maquetación**

Mindundis Factory SL

Mayo 2023

© Real Patronato sobre Discapacidad, 2023

NIPO: 132-23-008-5

Catálogo de Publicaciones Oficiales de la Administración General del Estado: <https://cpa-ge.mpr.gob.es>

Reservados todos los derechos. El contenido de este documento es propiedad del Real Patronato sobre Discapacidad. Se autoriza la visualización, impresión y descarga del documento solo y exclusivamente si no se realizan con fines comerciales o para su distribución, comunicación pública o transformación; si ninguno de los contenidos se modifica y siempre citando la fuente.





# ÍNDICE

<b>I. CONTEXTO E IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIO</b>	<b>7</b>
<b>II. RESUMEN EJECUTIVO</b>	<b>9</b>
<b>III. RESUMEN EN LECTURA FÁCIL</b>	<b>17</b>
<b>IV. RESUMEN EN LENGUA DE SIGNOS</b>	<b>33</b>
<b>1. ANTECEDENTES</b>	<b>36</b>
<b>2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b>	<b>41</b>
<b>3. LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA</b>	<b>44</b>
3.1. Panorama actual de la educación inclusiva en España	44
3.1.1. Cuestiones generales acerca de la educación inclusiva. ¿A que nos referimos, a quién y a qué interpela la educación inclusiva? ¿Qué implica?	46
3.1.2. Panorama actual de la educación inclusiva en España. Ejes para el análisis y algunas evidencias	51
3.1.2.1. Ejes y evidencias para un análisis crítico de la educación inclusiva. ¿Cómo se comunica?	55
3.2. Marco referencial de la accesibilidad y su relación con la educación inclusiva en España	68
3.2.1. Accesibilidad y derecho a la educación	71
3.2.2. La educación inclusiva desde el Derecho	76
3.2.2.1. Normativa en materia de ordenación de centros	79
3.2.2. Conclusiones desde la visión legislativa de la educación inclusiva	81
<b>4. ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	<b>87</b>
4.1. Presentación y justificación del estudio	87
4.2. Método	88
4.2.1. Método de la recogida de información de los informes de investigación de los proyectos I+D+i (fase 1)	89
4.2.1.1. Estrategia de búsqueda	90
4.2.1.2. Criterios de inclusión y exclusión	92
4.2.1.3. Recopilación de datos	93
4.2.1.4. Codificación de datos	94
4.2.2. Método de la recogida de información de los grupos focales (fase 2)	96
4.2.2.1. Estrategia de selección de los grupos focales	96



# ÍNDICE

4.2.2.2. Recopilación de información en los grupos focales	99
4.2.2.3. Codificación de datos	99
4.2.3. Método de la recogida de los trabajos publicados derivados de los proyectos de investigación (fase 3)	101
4.2.3.1. Estrategia de búsqueda	101
4.3. Resultados	103
4.3.1. Resultados de los informes de investigación de los proyectos I+D+i	103
4.3.2. Resultados de los grupos focales	105
4.3.2.1. Descripción de los resultados de los grupos focales	105
4.3.3. Resultados de los trabajos publicados derivados de los proyectos de investigación	111
4.3.3.1. Dimensión de acceso/presencia	114
4.3.3.2. Dimensión de aprendizaje	120
4.3.3.3. Dimensión y participación	132

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

150

5.1. Conclusiones al estudio	150
5.2. Recomendaciones derivadas de los resultados	155
5.2.1. Construcción conjunta de un relato claro y optimista de la educación inclusiva	156
5.2.2. Acompañamiento institucional a las escuelas en procesos de transformación escolar	157
5.2.3. Promoción de programas preventivos	158
5.2.4. Modelos de financiación diseñados con una mirada inclusiva	159
5.2.5. Los centros como ejes del cambio	160
5.2.6. Reformulación de los planes de formación docente inicial	161
5.2.7. Formación continua en inclusión de docentes en activo	162
5.2.8. Mecanismos de rendición de cuentas a la sociedad	163
5.2.9. Avanzando hacia un enfoque holístico de las necesidades de apoyo	164
5.2.10. Pedagogía inclusiva. La base de un modelo contextualizado	165
5.2.11. Más investigación inclusiva y en inclusión	166
5.2.12. Colaboración institucional como eje del cambio	167

## 6. CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y CONSENSO DE LA DECLARACIÓN

169

6.1. Preámbulo del de la Declaración	169
6.2. Declaración por la educación inclusiva y accesible	170

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

176

## 8. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

191



# ÍNDICE

<b>APÉNDICES</b>	<b>194</b>
Carta de invitación	194
Modelo de informe completado por los grupos de investigación	196
Datos demográficos de los grupos de investigación y proyectos I+D+I asociados a la muestra de participantes	200
Información de los grupos participantes	203



# CONTEXTO E IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIO





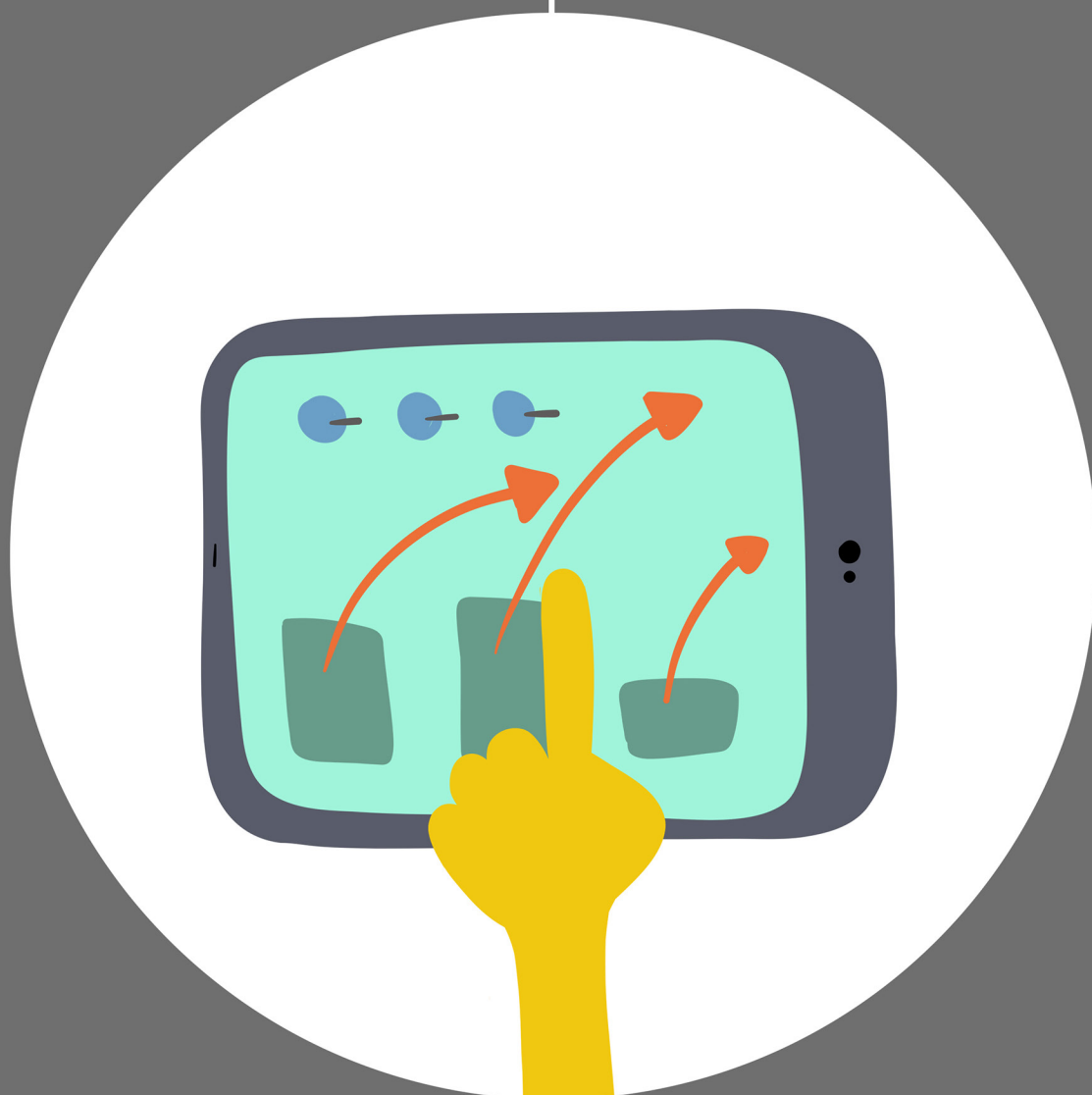
### I. CONTEXTO E IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio ha sido encargado por el Real Patronato sobre Discapacidad al Centro de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID), quien, a su vez, ha confiado parte de su desarrollo al grupo de investigación OnInclusion de la Universidad Autónoma de Madrid. A este respecto, debe señalarse que ha sido coordinado por Carmen Márquez Vázquez y Sergio Sánchez Fuentes y asesorado por Gerardo Echeita Sarrionandia y Miguel Ángel Verdugo Alonso, junto con la labor técnica de Paloma Arranz Rumbero.

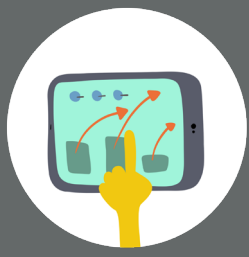
Se trata de una investigación realizada en base a las investigaciones anteriormente realizadas por otros muchos investigadores e investigadoras de reconocido prestigio en nuestro país, cuyos nombres y afiliación aparecen detallados en la Declaración por la educación Inclusiva y accesible que puede leerse al final de este informe.



# RESUMEN EJECUTIVO



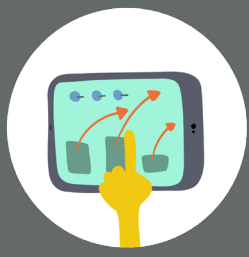




## II. RESUMEN EJECUTIVO

La educación inclusiva (término que puede corresponderse con el de inclusión por economía del lenguaje a lo largo de este documento) corre el peligro de convertirse en un discurso recurrente, pero carente de la profundidad y reflexión que permitan tomar decisiones de calado para mejorar las condiciones educativas de todo el alumnado escolarizado en, al menos, las etapas de educación obligatorias. Y es que el paradigma de la educación inclusiva está íntimamente relacionado con la diversidad, con los derechos y oportunidades, con el buen hacer docente y con la participación social. También se vincula a la accesibilidad como exigencia universal y, por lo tanto, no asociada únicamente a la discapacidad, aunque es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), que entró en vigor en España en 2008, el texto de referencia para describir su sentido en el campo de los derechos humanos. En base a ello, se considera imprescindible avanzar en el conocimiento de lo que los estudios empíricos y académicos para que guíen políticas y medidas de éxito coherentes con un principio básico como el de la educación inclusiva, presente en la regulación nacional e internacional, y que atañe, entre otros, a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las aulas de todo el alumnado.

Este informe presenta los principales objetivos derivados del Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles subvencionado por la convocatoria publicada por el Real Decreto 670/2022, de 1 de agosto, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a diversas entidades para la realización de proyectos de innovación tecnológica, investigación y divulgación científica en materia de accesibilidad universal, así como para la creación del Centro Español de Accesibilidad Cognitiva y el Centro Piloto sobre Trastorno del Espectro del Autismo, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno, gestionada por el Real Patronato sobre Discapacidad.



## RESUMEN EJECUTIVO

### OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio ha sido identificar las estrategias necesarias para la transformación de la escuela en espacios inclusivos y accesibles en base a los hallazgos de la investigación científica realizadas en el último lustro. Se ha realizado una revisión sistemática de los resultados obtenidos por los proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación (proyectos I+D+i), con la intención de elevar a las autoridades competentes y la opinión pública las propuestas y recomendaciones consensuadas por los principales investigadores y expertos en la materia de educación inclusiva en España.

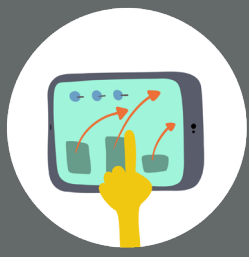


“Este estudio identifica las principales estrategias aportadas por la ciencia para crear escuelas inclusivas accesibles”

En cuanto a la estructura que presenta este informe, en primer lugar, se aborda el marco conceptual que fundamenta el desarrollo de la educación inclusiva a nivel nacional e internacional, con claras implicaciones sobre el significado y alcance de la educación inclusiva. Se reflexiona sobre cuestiones como: ¿de qué se trata o cuál es su naturaleza?, ¿a quién compete implementarla y a qué alumnado atañe?, ¿cabe evaluarla? Y si es posible emitir un juicio valorativo al respecto, ¿en qué situación estamos en España?

En este sentido, se parte de la idea de que la inclusión y la exclusión no son dos procesos distintos, sino polos de un mismo eje. Y que, para valorar, aunque fuera parcialmente, la situación de la educación inclusiva en España deben considerarse diversos ejes transversales como la comunicación pública, directa o indirecta, de su significado, su grado de vinculación con la innovación, cómo se articula la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en los centros ordinarios, la importancia del profesorado en el proceso o las fronteras que existen en el avance del paradigma inclusivo. Todos ellos son ejes críticos para dicho análisis valorativo, y por ello, han querido ser aspectos ampliamente tratados en el estudio llevado a cabo.

En segundo lugar, el informe continúa con el análisis de la regulación nacional en materia de accesibilidad y su vinculación con el ámbito educativo. El derecho a la educación inclusiva está justificado en la Constitución Española (CE), en su artículo 27, cuando reconoce el derecho a la educación



## RESUMEN EJECUTIVO

ligado al libre desarrollo de la personalidad y el respeto y el fortalecimiento de los derechos humanos y en el art. 14 CE (principio de igualdad) que exige la no discriminación. Este reconocimiento constitucional lo convierte en un derecho fundamental, de naturaleza prestacional, que se refuerza con la exigencia de obligatoriedad de la enseñanza básica. La transformación del sistema educativo hacia la educación inclusiva quedó reconocida en el art. 24.1 de la CDPD, que establece “Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación...” y, a tal efecto, “asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles...”.

### METODOLOGÍA

En tercer lugar, se expone el diseño metodológico seguido en cada una de las tres fases en las que se desglosa este estudio. La fase I se centró en identificar los proyectos I+D+i concedidos entre 2017 y 2022 sobre el ámbito de la educación inclusiva y accesibilidad. La plataforma electrónica de la Agencia Estatal de Investigación facilitó la identificación de aquellos proyectos investigación en los que se trataban aspectos relacionados con la inclusión; accesibilidad; educación inclusiva; equidad; diversidad; igualdad; discapacidad; participación; aprendizaje; TEA; TDAH; género; etnia, raza, migrante; nivel socioeconómico; barreras; familias; profesorado; atención temprana; auto-determinación; autoestima; apoyo conductual positivo; apoyo activo; calidad de vida. Inicialmente se registraron 2206 resultados, de los cuales pasaron la primera criba 89. La revisión por pares de los 89 proyectos determinó una selección final de 45 proyectos, a los que se añadieron tres más, localizados tras consultar a los asesores expertos de este estudio. Los criterios de inclusión y exclusión estuvieron vinculados con el periodo de concesión del proyecto y su vinculación directa a la educación inclusiva en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Los grupos de investigación que desarrollaban estos proyectos fueron invitados a participar en un acto presencial que tuvo lugar en enero de 2023 en Madrid y que pasó a denominarse Foro de investigación en educación inclusiva. Los grupos que aceptaron la invitación configuraron la muestra de participantes y completaron un informe destinado a conocer los principales resultados de sus trabajos, así como sus visiones sobre el estado de la educación inclusiva en España.



## RESUMEN EJECUTIVO

La fase II comenzó con la celebración del citado foro, donde los representantes de los 25 grupos de investigación que asistieron trabajaron en grupos focales sobre: (a) Formación del profesorado, (b) Colaboración y cooperación y (c) Dotación de recursos. Todos los debates fueron grabados para su posterior análisis.

En la fase III se realizó un análisis de las producciones de impacto derivadas de los 48 proyectos I+D+i citados anteriormente, siguiendo la metodología de revisión sistemática PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010; Yepes-Nuñez et al., 2021). La búsqueda mediante las referencias en Google Académico arrojó un total de 432 resultados. En la fase de cribado se preseleccionaron 150 de dichos resultados, únicamente mediante la lectura del título. De los mismos, se eliminaron 69 resultados por estar duplicados. Después de un proceso de depuración, fueron analizados un total de 75 artículos.

Hasta aquí se ha descrito el método de manera sucinta para esta investigación. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos, no sin antes destacar que entre los 25 grupos de investigación participantes cabe destacarse la presencia notable de mujeres investigadoras, siendo 18 de ellas IP o co-IP de sus respectivos grupos de investigación. La amplia mayoría, a excepción de un grupo, pertenecen a universidades públicas y 23 de los 25 grupos están consolidados. Se apreciaron algunas diferentes regionales en cuanto a la financiación recibida, siendo Cataluña y Andalucía las comunidades autónomas que mayor financiación obtenida.

### RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos de los grupos focales, se destacó la necesidad de reformar la formación del profesorado universitario incluyendo metodologías activas, inclusivas y de evaluación diversificada. Igualmente, se demandó la implicación de la Administración en la formación docente y la necesidad de cambiar tanto el acceso a la profesión como los planes de estudios para incluir competencias basadas en la educación inclusiva. También se debatió sobre las menciones específicas en la etapa de Educación Primaria, incluso sobre la necesidad de hacer partícipes a los agentes de la comunidad educativa en la renovación de los planes de formación inicial del profesorado y la formación continua.



## RESUMEN EJECUTIVO

En relación con la revisión documental, se señala que más de la mitad de los trabajos analizados se incluyeron en un paradigma cualitativo y, en menor medida, siguieron diseños cuantitativos o mixtos. En coherencia con ello, las técnicas de investigación usadas fueron múltiples. En cuanto a los participantes en estos trabajos, el profesorado fue el principal implicado, seguido del alumnado, familias, equipos directivos y profesionales de la orientación educativa. También participaron otros agentes del entorno como personas voluntarias, personal sanitario, responsables de la administración educativa, inspección, etc. Para las etapas educativas más estudiadas fueron la Educación Primaria seguida de la Educación Secundaria Obligatoria y un menor porcentaje analizaron, de manera conjunta, Primaria y Secundaria. En cuanto al impacto de los trabajos publicados, se observó que más de la mitad de los artículos se publicaron entre 2021 y el 2022 y, prácticamente, la mitad de ellos en revistas de alto impacto (Q1), un indicador que revela la calidad de tales aportaciones.

Los resultados recogidos del análisis cualitativo de estos trabajos se agruparon en las dimensiones de: (a) Dimensión de acceso, (b) Dimensión de aprendizaje y (c) Dimensión de participación. En cuanto al acceso, los resultados mostraron que el sistema educativo español continúa enfrentando importantes desafíos para garantizar una educación inclusiva para todo el estudiantado, siendo especialmente segregador con el alumnado de necesidades educativas especiales (NEE). Una de las principales barreras se encontró en los procesos de evaluación psicopedagógica, que a menudo se basan en una normativa obsoleta que viola el derecho a la educación inclusiva y que lleva a los equipos profesionales a justificar la escolarización del alumnado NEE en centros de educación especial. En base a ello, se demanda una nueva configuración de los procesos de evaluación psicopedagógica que considere el contexto y la voz del alumnado y sus familias. Igualmente, es fundamental vigilar los procesos de transición escolar de todo el alumnado más vulnerable, proporcionando más información y orientación a las familias y a los centros educativos de destino.

Respecto a la dimensión de aprendizaje, se destacó que el abandono y fracaso escolar continúan siendo un problema de nuestro sistema educativo que afecta, especialmente, a grupos más vulnerables. La falta de adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características del alumnado y la rigidez de los sistemas de evaluación constituyen las principales barreras para mejorar su rendimiento escolar. También se destacó que, aunque muchas escuelas reconocen la diversidad cultural formalmente, en la práctica no se incluye como tema central en los proyectos educativos y curriculares

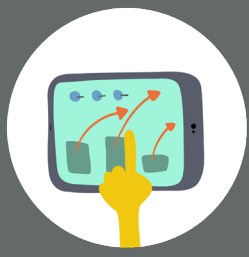


## RESUMEN EJECUTIVO

del centro y las intervenciones sobre diversidad cultural quedan reducidas a las escuelas con tasas elevadas de matriculación de alumnado extranjero. En Cataluña, además, se ha constatado que la preferencia dominante del alumnado autóctono hacia sus iguales de ascendencia latinoamericana y marroquí es la asimilación, seguida de preferencias multilingües. Esto pone de manifiesto la importancia de seguir trabajando por un modelo curricular intercultural que promueva el uso y la aceptación de las lenguas minoritarias en todos los entornos escolares como una forma posible de aumentar la construcción de preferencias multilingües y deconstruir prejuicios.

Por otro lado, se constató la imperiosa necesidad de incorporar el enfoque inclusivo en los programas de formación docente. A este respecto, se demanda una mayor capacitación docente en metodologías centradas en el alumnado, el uso de diferentes organizaciones de aula y el diseño de materiales didácticos para la atención a las diferentes capacidades en las aulas. La colaboración docente y la consolidación de un nuevo modelo de apoyos son clave para establecer una estrategia de acompañamiento sistemático, operativo y planificado de todo el alumnado en las aulas ordinarias, donde cada profesional educativo incorpore su experiencia a un “fondo común del saber”.

También se constató cómo la escuela ha evolucionado y cómo la participación es un elemento fundamental para avanzar hacia una escuela más inclusiva. A este respecto, se confirmó que la educación inclusiva no es sólo un tema escolar, sino que también implica la transformación de los territorios cercanos; así, se destacó la importancia de la implementación de prácticas escolares que posibiliten la cooperación escuela-comunidad desde una pedagogía transformadora. Resulta de vital importancia activar proyectos curriculares vinculados al territorio para fortalecer esta relación capaz de responder a la diversidad de intereses, ritmos y capacidades de todos sus miembros. Asimismo, se constató que la investigación-acción participativa es una metodología que favorece el aprendizaje vivencial de la participación democrática y contribuye a aumentar el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa. Esta metodología tiene un impacto positivo en las culturas y políticas escolares, facilitando la comunicación intercultural e intergeneracional. Finalmente, se discutió la importancia de la participación del estudiantado en la toma de decisiones en la escuela y cómo esta puede mejorar su sentimiento de pertenencia y sus habilidades curriculares y sociales. Actualmente, muchos programas de participación del estudiante se centran en aspectos periféricos y no en la toma de decisiones cruciales. Y se identificaron barreras para la participación debido a la falta de iniciativas



## RESUMEN EJECUTIVO

tendientes a fortalecer los procesos de empoderamiento del alumnado y su familia.

El penúltimo punto de este informe se dividió en dos epígrafes. Primero, en el apartado de conclusiones, se subraya la importancia y valor que tiene la investigación sobre educación inclusiva y accesibilidad realizada en España en estos últimos años. Aunque se requiere una mayor inversión que permita continuar ahondando en los temas de estudio, el buen hacer de los grupos de investigación ha dado como resultados contribuciones muy considerables para el avance de la educación inclusiva que debieran ser conocidas y consideradas por los responsables políticos en el ámbito educativo. Y no sólo por su rigor científico sino porque han recogido las voces de miles de participantes en calidad de alumnado, familias y profesionales de los sistemas educativo, sanitario y social.

### RECOMENDACIONES

Seguidamente, se presentan 12 recomendaciones que este estudio quiere trasladar a la sociedad como resultado de los hallazgos y las evidencias identificadas en las distintas fases de investigación. Estas sugerencias de mejora engloban aspectos tan diversos y a la vez tan fundamentales para el avance de la educación inclusiva en nuestro país como: (1) Juntos por un relato claro y optimista de la educación inclusiva; (2) El apoyo institucional como eje del cambio; (3) La necesidad de ser preventivos; (4) Financiación adecuada desde una mirada inclusiva; (5) Los centros como ejes del cambio; (6) Acceso y formación de los futuros docentes; (7) Formación continua de los docentes en activo; (8) La importancia de una coherente rendición de cuentas a la sociedad; (9) Avanzando hacia un enfoque holístico de las necesidades de apoyo; (10) Pedagogía inclusiva. La base de un modelo contextualizado; (11) Una adecuada investigación inclusiva; y (12) Fomento de las sinergias de participación comunitaria.

Una vez finalizada la descripción de los resultados, conclusiones y recomendaciones derivadas de este estudio, en el último apartado, se presenta el documento denominado Declaración por la educación inclusiva y accesible. Este es el documento consensuado por los grupos de investigación participantes y supone una sólida propuesta para la mejora de la educación inclusiva en nuestro país, construida desde el conocimiento científico adquirido en los últimos años.



# RESUMEN EN LECTURA FÁCIL







## ESTUDIO SOBRE TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS EN ESPACIOS INCLUSIVOS Y ACCESIBLES

Este documento está en lectura fácil.

La adaptación a lectura fácil la ha hecho  
el Centro Español de Accesibilidad Cognitiva.

© Logo europeo de lectura fácil.

Más información en:

[Web European Union](#)



## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>19</b>
<b>¿Qué queremos conseguir con esta investigación?</b>	<b>21</b>
<b>¿De qué trata la investigación?</b>	<b>22</b>
Parte 1 de la investigación	22
Parte 2 de la investigación	23
Parte 3 de la investigación	25
Resultados del paso 1 de la investigación	25
Resultados del paso 2 de la investigación	26
Resultados del paso 3 de la investigación	27
<b>Recomendaciones</b>	<b>30</b>



### INTRODUCCIÓN

Este documento es un resumen en lectura fácil del Estudio sobre transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles.

Un estudio es una investigación sobre un tema.

Y un espacio inclusivo es un lugar en el que participan todas las personas y no se diferencia a las personas por sus características, por ejemplo, por tener una discapacidad o por venir de otro país.

Un espacio accesible es un lugar sin barreras.

A partir de ahora nos vamos a referir al estudio como la investigación.

En este resumen vamos a hablar de educación inclusiva.

La educación inclusiva significa 2 cosas:

- 1.** Que las niñas y los niños con y sin discapacidad estudien en el mismo sitio.
- 2.** Y que todas las personas tengan el apoyo que necesitan para aprender.

Los apoyos son la ayuda que damos para cada persona.

La educación inclusiva también tiene que ver con:

- La diversidad de las personas, es decir, que cada persona es diferente pero todas somos personas.
- Con los derechos y las oportunidades.



● Con el buen trabajo de las profesoras y los profesores.

● Con la participación.  
Por ejemplo, que los niños y las niñas, las profesoras y profesores y las familias piensen juntos en las cosas que son importantes para la educación.

● Y la accesibilidad.

Este estudio lo ha hecho el Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad. También se llama CEDID.

Aquí tienes la página web de este centro:

[Web del Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad](#)

La información de esta página web no está en lectura fácil.



### ¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR CON ESTA INVESTIGACIÓN?

La investigación se hizo para conseguir que las niñas y niños y las personas jóvenes puedan estudiar en las mismas escuelas.

En la investigación revisaron resultados de otras investigaciones sobre educación inclusiva que se hicieron en los últimos 5 años.

Con esa información hicieron recomendaciones para conseguir que los colegios y los institutos sean espacios inclusivos y accesibles.

Las personas expertas en educación inclusiva están de acuerdo con estas recomendaciones.

Estas recomendaciones se quieren compartir con la sociedad en general y también con las personas que toman decisiones sobre educación.

Por ejemplo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional.



### ¿DE QUÉ TRATA LA INVESTIGACIÓN?

La investigación tiene 3 partes:

#### Parte 1 de la investigación

---

En esta parte explican qué es la educación inclusiva y cómo se desarrolla en España y en otros países.

Para hablar de la educación inclusiva en España tienen en cuenta 4 cosas, que son:

- 1.** Qué es la educación inclusiva y qué dicen de ella por ejemplo, los partidos políticos o los medios de comunicación.
- 2.** La relación de la educación inclusiva y la innovación.  
La innovación es una manera nueva, diferente y mejor de hacer las cosas.
- 3.** La participación de las alumnas y alumnos en los colegios y los institutos.  
Y también cómo aprenden estos alumnos y alumnas.
- 4.** Los profesores y las profesoras son muy importantes para conseguir la inclusión de todas las personas en los colegios e institutos.

Esto quiere decir, que no existan colegios especiales para alumnas y alumnos con discapacidad y que todos vayan a los mismos colegios e institutos.



### Parte 2 de la investigación

---

En esta parte hablan de las leyes y las normas sobre educación inclusiva que existen en España y en otros países.

Estas leyes son 2:

**1.** La Constitución Española que es la ley más importante de España.

Esta ley explica:

- Los valores del país.
- Los derechos y los deberes de las personas.  
Cómo se reparte el poder.
- Cómo se organiza el país.
- La forma de cambiar la Constitución.

Las leyes se dividen en partes y estas partes se llaman artículos.

El artículo 27 de la Constitución Española habla del derecho a la educación para todas las personas.

Dice la educación básica es obligatoria y gratis para todas las personas.

La educación básica son los estudios que debemos hacer todas las personas desde los 6 años hasta los 16 años.



**2.** La otra ley de la que hablan en esta parte de la investigación es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La Convención es un documento que protege los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.

Este documento garantiza la plena igualdad de las personas con discapacidad ante la ley.

El artículo 24 de la Convención dice que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación.

También dice que tienen derecho a:

- Estar incluidas en el sistema de educación.
- Que no les cueste dinero.
- Tener ayudas.
- Desarrollar sus habilidades sociales.

Si quieres saber más sobre la Convención y el derecho a la educación puedes ver la Convención en lectura fácil en el siguiente enlace:

[Web Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#)





### Parte 3 de la investigación

---

En esta parte explican cómo se hizo la investigación.

Esta investigación se hizo en 3 pasos, que son:

**Paso 1:** Saber qué investigaciones hay sobre educación inclusiva.

**Paso 2:** Organizar el Primer Foro por la Educación Inclusiva. Un foro es una reunión de personas que son expertas en un tema.

**Paso 3:** Conocer el impacto que tuvieron los proyectos de investigación sobre educación inclusiva.

### Resultados del paso 1 de la investigación

En esta parte de la investigación quisieron conocer los proyectos de investigación e innovación que se hicieron en España sobre educación inclusiva y accesibilidad entre los años 2017 y 2022.

Se quedaron con 48 proyectos.



### Resultados del paso 2 de la investigación

En el Primer Foro por la Educación Inclusiva participaron los investigadores y las investigadoras de los proyectos sobre educación inclusiva y accesibilidad.

Estas personas hablaron sobre 3 temas que son:

- La formación que necesitan los profesores y las profesoras.
- La importancia de colaborar.
- Los recursos que se necesitan.

Por ejemplo, más dinero o más profesoras y profesores.

Las conclusiones que sacaron sobre estos temas son que para que haya una educación inclusiva:

- La formación universitaria de los profesores y las profesoras tiene que ser diferente.

Les tienen que enseñar formas de dar clase inclusivas y en las que participen los alumnos y las alumnas.

- La Administración Pública tiene que implicarse más en la formación a los profesores y profesoras.
- Y hay que cambiar los planes de estudios que son las guías que dicen las asignaturas que tiene que haber y qué cosas hay que aprender.
- Los profesores y profesoras se tienen que seguir formando.



### Resultados del paso 3 de la investigación

Por último, quisieron saber si los 48 proyectos que eligieron en la primera parte de la investigación se habían utilizado en otras investigaciones.

Descubrieron que estos proyectos se habían utilizado para escribir 75 artículos de investigación.

Las conclusiones que sacaron después de revisar estos documentos son:

En las investigaciones se tuvo en cuenta la opinión de los profesores y profesoras.

También se escuchó a los alumnos y alumnas, las familias y otros profesionales de la educación, por ejemplo los orientadores y las orientadoras

En algunas investigaciones también participaron personas voluntarias, profesionales de la sanidad o profesionales de la Administración Pública.

● Descubrieron que muchas veces a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, por ejemplo, personas con discapacidad intelectual las llevan a colegios de educación especial.

En estos colegios solo hay alumnos y alumnas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

● Vieron que los alumnos y alumnas más vulnerables dejan de estudiar más que el resto de los alumnos y alumnas.



Estas personas pueden ser personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, personas con pocos recursos económicos, entre otras personas.

- Hay pocos colegios que hacen cosas para que se respeten las diferencias culturales de los alumnos y alumnas. Por ejemplo, teniendo en cuenta otros idiomas.

- Los profesores y profesoras se tienen que formar para que se puedan adaptar a las circunstancias de cada alumno y alumna.

Para que conozcan otras maneras de organizar las aulas que ayuden a que los alumnos y alumnas participen, aprendan mejor y se relacionen.

Y para sepan hacer materiales de clase que se adapten a las necesidades y las capacidades de cada alumno y alumna.

sobre formas de enseñar que se centren en cada alumno y alumnaLa Administración Pública tiene que implicarse más en la formación a los profesores y profesoras.

- Es importante que los profesores y profesoras compartan sus experiencias con otros compañeros y compañeras. Y que esa información la puedan ver más personas.

- Para que las escuelas sean inclusivas es importante que participen personas que están en las ciudades y pueblos donde están las escuelas.



## RESUMEN EN LECTURA FÁCIL

- Los alumnos y alumnas tienen que participar en las decisiones que se toman en sus escuelas.
- Hay que seguir investigando sobre educación inclusiva y contar los resultados de las investigaciones a las personas que toman decisiones en nuestro país, por ejemplo, los partidos políticos y las administraciones públicas.



### RECOMENDACIONES

En la investigación se hacen 12 recomendaciones para conseguir una educación inclusiva de verdad.

Estas recomendaciones son:

- 1.** Que las profesoras y profesores, la Administración Pública, las personas que investigan y todas las personas hablemos de la educación inclusiva de manera clara y como algo bueno.
- 2.** Que las instituciones apoyen la educación inclusiva.
- 3.** Que es necesario prevenir. Prevenir significa intentar evitar un daño antes de que ocurra.
- 4.** Que la educación inclusiva tenga el dinero y los recursos que necesita.
- 5.** Que las escuelas dirijan el cambio hacia la educación inclusiva.
- 6.** Que se forme a los futuros profesores y profesoras en educación inclusiva.
- 7.** Que los profesores y profesoras de ahora se sigan formando.
- 8.** Explicar a la sociedad qué está pasando con la educación inclusiva y lo que se está consiguiendo.
- 9.** Tener en cuenta las necesidades de apoyo de cada alumno y alumna y trabajar para que tenga una buena calidad de vida y esté incluido en la comunidad.



## RESUMEN EN LECTURA FÁCIL

**10.** Hacer que los alumnos y alumnas accedan a todos los recursos.

**11.** Hacer investigación inclusiva.

**12.** Conseguir más participación de todas las personas en la educación.

# IV

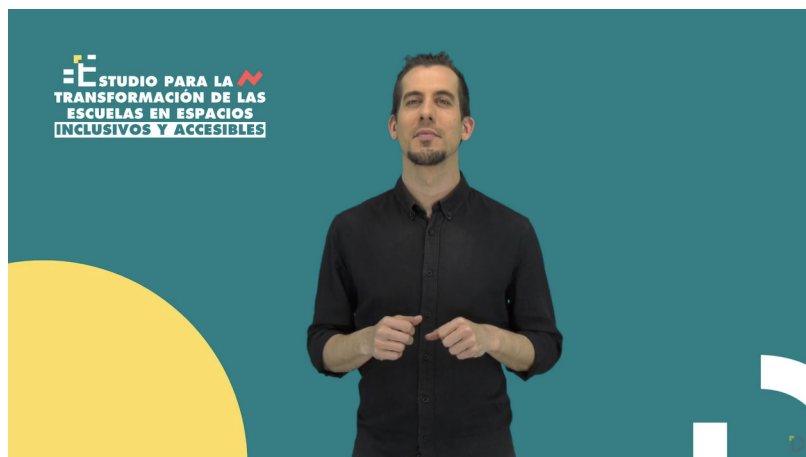
## RESUMEN EN LENGUA DE SIGNOS







## RESUMEN EN LENGUA DE SIGNOS



El Centro de Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID), cumpliendo su finalidad de promover el conocimiento y la investigación en el ámbito de la discapacidad, aborda este estudio con el propósito de identificar los avances en el campo de la educación inclusiva en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

Esta iniciativa se corresponde con la línea de inversión 3 C22.I3: Plan España País Accesible, y contribuye al cumplimiento de parte del objetivo 326 que propone desarrollar proyectos de mejora de la accesibilidad desde una perspectiva integral; a saber, el desarrollo de proyectos de innovación tecnológica, investigación y divulgación científica en materia de accesibilidad universal. Se enmarca, por tanto, dentro del eje 2 relativo a proyectos de investigación para generar conocimiento experto para la transformación de las políticas plicas en clave de accesibilidad universal.

El objetivo principal de este estudio ha sido identificar las estrategias necesarias para la transformación de la escuela en espacios inclusivos y accesibles en base a los hallazgos de la investigación científica realizadas en el último lustro. Se ha realizado una revisión sistemática de los resultados obtenidos por los proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación (proyectos I+D+i), con la intención de elevar las autoridades competentes y la opinión pública las propuestas y recomendaciones consensuadas por los principales investigadores y expertos en la materia de educación inclusiva en España. Para ello, esta investigación se ha desarrollado en 3 fases con distintos enfoques metodológicos a través de la revisión documental, el análisis cualitativo y cuantitativo con una base en los avances en el ámbito de la educación inclusiva en nuestro país.



## RESUMEN EN LENGUA DE SIGNOS

Fruto de los resultados hallados en el estudio, se han realizado un total de 12 recomendaciones con el objetivo de trasladar a la sociedad como resultado de los hallazgos y las evidencias identificadas. Estas sugerencias de mejora engloban aspectos tan diversos y a la vez tan fundamentales para el avance de la educación inclusiva en nuestro país como: (1) Juntos por un relato claro y optimista de la educación inclusiva; (2) El apoyo institucional como eje del cambio; (3) La necesidad de ser preventivos; (4) Financiación adecuada desde una mirada inclusiva; (5) Los centros como ejes del cambio; (6) Acceso y formación de los futuros docentes; (7) Formación continua de los docentes en activo; (8) La importancia de una coherente rendición de cuentas a la sociedad; (9) Avanzando hacia un enfoque holístico de las necesidades de apoyo; (10) Pedagogía inclusiva. La base de un modelo contextualizado; (11) Una adecuada investigación inclusiva; y (12) Fomento de las sinergias de participación comunitaria.

Finalmente, se presenta el documento denominado Declaración por la educación inclusiva y accesible que supone propuesta para la mejora de la educación inclusiva en nuestro país, construida desde el conocimiento científico adquirido en los últimos años.

# 1

## ANTECEDENTES





### 1. ANTECEDENTES

El derecho a la educación es un derecho fundamental contenido en las principales declaraciones y leyes de nuestra historia reciente. Este derecho corresponde a todas las personas, con independencia de sus particularidades culturales, sociales, económicas, étnicas, religiosas, de género, idioma o condición de discapacidad. Según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), para que este derecho sea efectivo en este colectivo, los Estados parte deberán asegurar la implementación de sistemas de educación inclusivos en todos los niveles educativos (artículo 24). De igual forma, la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 enfatiza la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas (ODS4). A su vez, se subraya que la accesibilidad es una condición que debe estar siempre presente en todos los entornos educativos para todas las personas que los transitan, no sólo físicamente, también cognitiva o sensorialmente. Estudiantes, familias, profesionales o visitantes pueden tener dificultades para comprender aspectos de la organización y funcionamiento del centro escolar debido a diferencias lingüísticas, culturales o de capacidades y el camino hacia una educación inclusiva pasa por garantizar la accesibilidad de los centros educativos.

La reciente entrada en vigor de la 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) representa una nueva oportunidad de volver “a la casilla de salida” anterior a la LOMCE. En su prólogo, este texto normativo recoge expresamente como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la CDPD, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad. En este mismo punto también se destaca que la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado.



## ANTECEDENTES

A día de hoy, se sabe que el diseño estratégico del sistema educativo inclusivo implica entender que el «problema» no está en el estudiando, sino en el propio sistema educativo, asumiendo consecuentemente que este puede solucionarse a través de la puesta en marcha de los mecanismos precisos (García-Domingo et al., 2019). Y que transitar hacia el propósito de construir escuelas más inclusivas y accesibles supone dotar al sistema de la capacidad de garantizar que todo el alumnado pueda acceder y estar presente en los espacios educativos comunes/ordinarios, participar, convivir y tener un bienestar acorde con la dignidad de todo ser humano, así como aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones personales o sociales, individuales o grupales (Echeita, 2017).



El sistema debe revisar y reformar las culturas, políticas y los sistemas de prácticas para afrontar el desafío de buscar una interacción optimizadora de la educación escolar.

Revertir el impacto de las condiciones excluyentes en los centros escolares requiere que el sistema en su conjunto se oriente y articule para revisar y reformar las culturas, políticas y los sistemas de prácticas mayoritariamente vigentes en los centros de todas las etapas educativas, con el objetivo de reconocer sus fortalezas y sus debilidades para afrontar el desafío de buscar una interacción o mediación optimizadora de la educación escolar (Booth y Ainscow, 2015). Algunas investigaciones también han señalado la importancia de explorar nuevos paradigmas de apoyos basados en un modelo de evaluación inclusiva, de capacitar al profesorado para la mejora y desarrollo de los procesos de participación y aprendizaje, tanto del alumnado a título individual como grupal o de establecer procesos para la obtención de recursos contextualizados más allá de la escuela (Simón et al., 2021). Pero el cambio de paradigma educativo, sobre todo, requiere de una acción global que aborde todo el proceso en su conjunto y supere las acciones parciales que se han llevado a cabo o que puedan llevarse.

Este proyecto de investigación considera que la acción sistemática capaz de transformar nuestras escuelas en espacios inclusivos y accesibles debe estar sustentada en los hallazgos de la investigación como base de la pro-



## ANTECEDENTES

moción para la innovación educativa y la accesibilidad en su conjunto. La investigación científica es el proceso mediante el cual se descubren nuevos conocimientos, se introduce, innova y crea tecnología para resolver los problemas sociales. En este sentido, la investigación educativa tiene como más alto cometido alumbrar el cambio educativo, aunque para alcanzar este fin es necesario que aborde la denominada “brecha entre la investigación y la práctica educativa”, que no solo involucra a profesionales de la investigación y docentes en un trabajo colaborativo, sino que también requiere de las administraciones educativas (quienes legislan, quienes diseñan el currículum y los materiales didácticos, servicios de inspección, etc.) (Blanco-López et al., 2018).



Es necesario abordar la brecha entre la investigación y la práctica educativa que involucra a profesionales de la investigación, docentes y administraciones educativas en procesos de mejora continuos.

La evidencia y la conciencia generalizada sobre la debilidad o la falta de una aplicación robusta de los resultados de investigación y mejoras ya consensuadas a la ordenación de los sistemas, currículos o prácticas docentes debe revertirse y los hallazgos de la investigación educativa deben convertirse en las principales directrices del cambio.

En el marco de estas preocupaciones y necesidades, el Real Decreto 670/2022, de 1 de agosto, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a diversas entidades para la realización de proyectos de innovación tecnológica, investigación y divulgación científica en materia de accesibilidad universal ha supuesto un impulso para avanzar en ese objetivo de visibilizar y poner en valor la investigación educativa sobre la educación inclusiva. También para la creación del Centro Español de Accesibilidad Cognitiva y el Centro piloto sobre Trastorno del Espectro del Autismo, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Este proyecto en particular se enmarca en el Marco Financiero Plurianual (MFP) para 2021-2027 y la puesta en marcha de un Instrumento Europeo de Recuperación (Next Generation EU), cuyo elemento central es el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, establecido por el Reglamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2021. Por tanto, la ejecución de



## ANTECEDENTES

los recursos financieros se lleva a cabo gracias a dichos fondos, aprobados por Acuerdo del Consejo de Ministros, de 27 de abril de 2021, y de conformidad con lo establecido por la Decisión de Ejecución del Consejo relativa a la aprobación de la evaluación del plan de recuperación y resiliencia de España (Council Implementing Decision-CID), de 13 de julio de 2021.

Esta investigación se engloba, a su vez, dentro de una de las diez políticas palanca que determinan la evolución futura del país a través de un crecimiento sostenible e inclusivo. Más concretamente, el estudio tiene como eje transversal la accesibilidad, considerada como

“una perspectiva integral...con enfoque basado en los derechos sociales que ha de ser garantizar la igualdad en el acceso a todo tipo de servicios para todas las personas, por lo que una parte de las inversiones se destinarán directamente a reforzar la accesibilidad universal, entendida esta como un derecho instrumental, o, dicho de otra manera, como la palanca para el acceso y disfrute de todos los derechos humanos” (Real Decreto 670/2022).

Así, los objetivos planteados para el estudio están en consonancia por lo expuesto la línea de inversión 3 del componente veintidós (C22.I3): Plan España País Accesible, que a su vez contribuye al cumplimiento de parte del objetivo 326 que propone desarrollar “Proyectos de mejora de la accesibilidad”.

Más concretamente, este estudio ha sido financiado dentro del eje número 2 de las líneas de financiación planteadas por el Real Decreto 670/2022, siendo esta denominada “Proyectos investigación para generar conocimiento experto para la transformación de las políticas públicas en clave de accesibilidad universal”.



# 2

## OBJETIVOS DEL ESTUDIO







## 2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El **objetivo general** de este estudio ha sido identificar las estrategias necesarias para la transformación de los centros escolares en espacios inclusivos y accesibles. Su desarrollo ha pretendido contribuir a la consecución de los siguientes hitos:

- **Impulsar la democracia y la justicia social dentro del sistema educativo español**, favoreciendo que todo el alumnado se beneficie de una escolarización en común con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales o aquellas relacionadas con la discapacidad.
- **Determinar las estrategias y acciones** necesarias para la construcción de un sistema educativo que garantice la igualdad de oportunidades, proporcione una educación personalizada a cada estudiante y fomente la participación, la solidaridad y cooperación entre toda la comunidad educativa. Estas condiciones de partida mejorarán la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo.
- **Identificar las estrategias de intervención y medidas de apoyo** necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales del alumnado.
- **Promover el dinamismo y la interacción entre la ciencia y las instituciones gubernamentales** para la articulación de políticas educativas basadas en los hallazgos de la investigación educativa.
- **Promover la consolidación de centros educativos accesibles** para todas las personas que los transitan, no sólo físicamente, también cognitiva o sensorialmente.



## OBJETIVOS DEL ESTUDIO

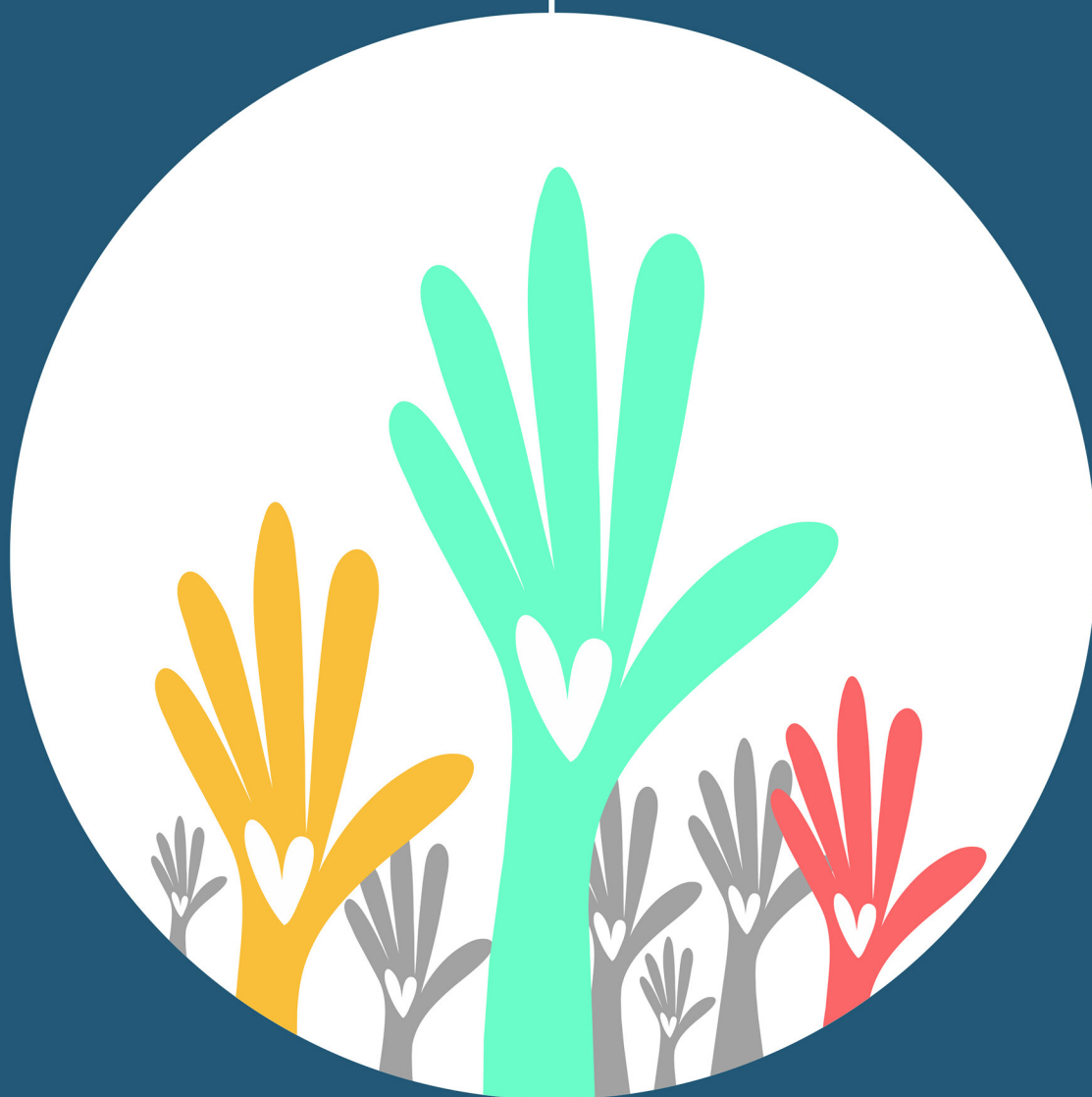
Estos objetivos generales se han concretado en otros más **específicos**:

- Estudiar el avance de la ciencia española sobre accesibilidad, inclusión y diversidad en el sistema educativo.
- Identificar buenas prácticas y mejoras actuales propuestas desde la investigación en el campo de la educación inclusiva.
- Compilar información actualizada sobre accesibilidad e inclusión para hacerla accesible a la sociedad.
- Compilar saberes de los principales expertos en el campo de la accesibilidad, inclusión y diversidad en España.
- Proponer una hoja de ruta para el avance de la accesibilidad, la inclusión y diversidad en el sistema educativo español.



# 3

## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA





### 3. LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

#### 3.1. Panorama actual de la educación inclusiva en España

Hablar de educación inclusiva -en el sentido de tratar de analizar y compartir de qué se trata, de forma que podamos entendernos cuando hablemos de ello y, por otra parte, llegado el momento, analizar cómo está este asunto en España y por qué es necesario el impulso que se reclama desde muchos foros y por muchos agentes educativos- es, sin duda, una tarea que no se despacha fácilmente.

Pero, al mismo tiempo, es una tarea necesaria para contextualizar y calibrar lo mejor posible el alcance de este informe, con sus posibles aciertos y sus indudables limitaciones; la primera de ellas es la relativa, precisamente, a la extensión con la que se va a analizar un asunto que tiene una naturaleza sistémica y que, a su vez, trasciende lo estrictamente educativo desde un punto de vista escolar y se conecta con la sociedad que tenemos y, sobre todo, con el proyecto de sociedad (en términos de valores y principios respecto a la diversidad humana) hacia el que nos gustaría avanzar, a tenor de los requerimientos y compromisos internacionales con los que España está alineada en el sistema de Naciones Unidas, sobre todo en torno al llamado Código de Derechos Humanos (Arp, 2010; Blengio y Cagnoni, 2010).

A tenor de ello, en este epígrafe en el que vamos a hablar de educación inclusiva lo que se pretende, en primer lugar, es hacer explícito un marco de referencia, conceptual, pero también con claras implicaciones para la acción, sobre el significado y alcance de la educación inclusiva, marco que gira alrededor de preguntas como: ¿de qué se trata o ¿cuál es su naturaleza?, ¿a quién compete implementarla y a qué alumnado atañe, si es que atañe a alguno en particular?, ¿cabe evaluar y cómo el estado en el que se encuentra? Y de ser posible, ¿en qué situación estamos en España dentro del panorama internacional y en particular europeo?

En todo caso, el proyecto realizado tenía y tiene, sobre todo, dos propósitos generales. Por un lado, poner en valor las evidencias y análisis derivados de la investigación que pueden ser de utilidad para la toma de decisiones a la hora de impulsar como se merece este compromiso nacional (LOMLOE) e



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

internacional asumido. Por otro lado, también poner el foco sobre preguntas y posibles proyectos de investigación que están por formular o implementar alrededor de cuestiones que, siendo importantes -y urgentes- no tienen todavía el suficiente soporte científico que necesitan para responderse.

Tenemos claro y abogamos por resaltar la expresión educación inclusiva, en el sentido de que lo importante y aquello que debemos repensar profundamente es la educación escolar, en todos sus sentidos, elementos y etapas, con la vista puesta en que esta se reconstruya desde una cualidad que ahora no tiene; ser inclusiva, por cuanto estructural e históricamente los sistemas vigentes han sido y son excluyentes (es cierto que en menor medida que antes). Es por ello por lo que, al igual que otros (Jarque, 2016) eludimos hablar en general de inclusión educativa, pues ello daría pie, a algunos, a pensar o evocar solamente cuestiones relativas a cómo incluir o integrar a algunos estudiantes que no han estado tradicionalmente en los centros ordinarios (véase, por ejemplo, a los y las estudiantes en situación de discapacidad o al alumnado de origen gitano). En este caso lo sustantivo sería únicamente pensar el proceso y las condiciones para llevar a cabo esa tarea específica y no tanto en repensar y reconstruir, como abogamos, el sistema educativo en su conjunto para que progrese con celeridad hacia una nueva configuración que tuviera, entre otras consideraciones, las cuatro “A” que se vienen reclamando desde mediados de los años 90<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> **Asequibilidad** (disponibilidad), **accesibilidad**, **adaptabilidad** y **aceptabilidad**.

Los términos originales en inglés son *availability*, *accessibility*, *adaptability*, *acceptability*. Traducimos *availability* como *disponibilidad*, un término más corriente y comprensible que *asequibilidad*, que es el que se viene usando en muchas traducciones al español a fin de mantener las “4 A”.

Estas «4 A» fueron adoptadas en 1966 en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* como categorías para establecer el cumplimiento del derecho a la educación; posteriormente fueron adoptadas y desarrolladas por Katarina Tomasevski, Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación 1998-2004, quien contribuyó a darles amplia difusión. Las «4 A» se han centrado en la educación de niños/niñas y en el sistema escolar. No obstante, la Aplicación del Pacto expresamente establecía que “la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener estas cuatro características interrelacionadas” (Naciones Unidas, 1999).

[Enlace al blog: Otra educación.](#)



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

A tenor de lo dicho también utilizaremos en ocasiones, expresiones del tipo “avanzar hacia una educación más inclusiva”, por cuanto bien sabemos que **la educación inclusiva no es un estado, una meta alcanzable, o un conjunto limitado de prácticas o características de un centro escolar (por ejemplo, porque escolariza a un determinado grupo de estudiantes vulnerables a la exclusión), sino que estamos ante un proceso (que ojalá fuera continuo) de cambios educativos a distintos niveles (sistema, centro escolar, aula) que requieren a su vez de cambios intrasujeto (en sus concepciones, actitudes y valores) (Echeita et al., 2013).** En este sentido cabría decir que la aspiración siempre será a “ser hoy más inclusivos que ayer pero menos que mañana”, sea ello respecto a las formas de pensar hacia el alumnado y su intrínseca diversidad, como a la hora de desarrollar culturas, políticas y prácticas más inclusivas.

### **3.1.1 Cuestiones generales acerca de la educación inclusiva. ¿A que nos referimos, a quién y a qué interpela la educación inclusiva? ¿Qué implica?**

A los efectos de este informe, y dado que su pretensión no es la de adentrarse en una explicación pormenorizada del tema sobre el que, en todo caso, hay muchísimo publicado<sup>2</sup>, lo que en esta ocasión queremos resaltar con la mayor intensidad que sea posible es que de lo que en el fondo se está hablando es, como antes apuntábamos, de una deseada cualidad transversal a la totalidad de elementos o componentes de un sistema educativo que tiene la aspiración de teñirlos con los colores que se desprenden de una serie de valores, principios éticos y morales, así como de actitudes relativas a la igual dignidad e intrínseco e idéntico valor de todos los y las estudiantes, en todas las etapas educativas, cualesquiera que sean sus características y condiciones personales o sociales.

<sup>2</sup> Tómese como muestra de ello, por ejemplo, los cientos de publicaciones generadas en los últimos seis/siete años que se derivan de los proyectos de investigación analizados en este Proyecto y que se referencia en este Informe. O los abundantes documentos internacionales, informes y valiosas guías que produce la UNESCO sobre esta amplia temática:



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Como señala el profesor Etxeberria (2023, p.1-2)

“la dignidad es la referencia clave de la ética. Consiste, en lo más básico, en reconocerla y respetarla en todas las personas y siempre, en cualquier circunstancia vital...Ser sujeto de dignidad es valer en sí, por ser persona. Respetar la dignidad de todas las personas es no tratarlas como puro medio y apoyarlas para que cada persona la actualice en función de sus necesidades, para que actualice sus potencialidades y realice sus proyectos vitales. ¿Y cuándo se reconoce, de verdad, la dignidad de todas las personas? Cuando se les reconoce a las que se tiene mayor tendencia social a disvalorar.... a las personas con especiales necesidades de apoyo y las que sufren mayor discriminación estructural- mujeres y niñas-.”



Hablar de inclusión es pensar sobre qué tipo de sociedad un país quisiera para sí y para sus generaciones futuras.

Cabría decir ya, entonces, que hablar de inclusión es, en primerísimo lugar, un asunto que nos interpela sobre el tipo de sociedad que mayoritaria y democráticamente un país quisiera para sí y para sus generaciones futuras a este respecto de la ¿deseada? igual dignidad de toda su ciudadanía, lo cual, inevitablemente, nos tiene que hacer pensar sobre el tipo u orientación ética que debe tener la educación escolar para contribuir al avance de ese horizonte.

En este sentido, y aunque ciertamente en diferente grado, podría decirse que los trabajos alrededor o con el foco puesto en hacer avanzar la educación inclusiva tienen (o deberían tener) en su horizonte contribuir a cambiar la *cultura moral* (Puig-Rovira, 2012) de los centros escolares -y por extensión del conjunto del sistema educativo -, para que unos y otros se guíen (y estructuren) por los valores nucleares que cabría llamar genuinamente inclusivos. Y, de hecho, algunos autores como Booth y Ainscow (2015) han hecho explícitos y compartido (tras un largo proceso de investigación participativa con muchos centros escolares en distintas partes del mundo) cuáles son esos valores. Estos han definido la educación inclusiva, precisamente, como “el proceso sistemático de llevar ciertos valores a la acción (p. 25)”:



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

“Los valores son guías fundamentales y promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino. No sabemos si estamos haciendo, o si hemos hecho lo correcto, sin entender la relación entre nuestras acciones y nuestros valores. Todas las acciones que afectan a los demás se basan en valores. Cada acción se convierte en un argumento moral, seamos o no conscientes de ello. Es una forma de decir “esto es lo que hay que hacer, es lo correcto”. Cuando explicitamos y desarrollamos un marco de valores establecemos cómo queremos vivir y educarnos, ahora y en el futuro...

...En los centros escolares esto significa vincular los valores a los diferentes “sistemas de prácticas” que en ellos se establecen, desde el currículum, a las formas de enseñar y a las actividades de aprendizaje, pasando por el clima de relaciones y la interacción en la sala de profesores y llegando a lo que ocurre en las áreas de juego y los recreos o en las relaciones entre los estudiantes y los adultos... El marco de valores... que en su conjunto apoyan el desarrollo inclusivo de la educación escolar, está formado por una cuidadosa unión de piezas, relativas a temas relacionados con la igualdad, los derechos, la participación de la comunidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad, la valentía, la alegría, el amor, la esperanza, el optimismo y la belleza... Cada valor resume un área de acción amplia y la aspiración a una educación y una sociedad más justa...

... Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos –igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad– pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas. Los derechos surgen de la valoración de la igualdad, pero se incluyen por separado. Esto es debido a la importancia estratégica del concepto de derechos en la promoción del reconocimiento de la igual dignidad de las personas y en la lucha contra la discriminación. El resto de los valores se han añadido para completar un marco, que nos hace pensar acerca de las formas de vida que deseamos promover para nosotros y para nuestros hijos. ¡Si usted duda de la contribución de un determinado valor, trate de quitarlo de la educación!

Aunque sabemos, como se acaba de señalar, que la tarea por delante no es solamente la de declarar(se) a favor de los mencionados valores, sino en-





## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

cararlos en la acción educativa cotidiana, en las culturas, políticas y prácticas pedagógicas de los centros escolares, lo cierto es que no terminan de estar claras las palancas (estrategias de evaluación, puntos de apoyo para la mejora, tipo de presión necesaria, etc.) que movilizarían sostenidamente a las comunidades educativas para emprender el viaje de su mejora hacia un horizonte más inclusivo.

Más compleja (y por cierto necesitada de más y mejor investigación al respecto) resulta aún la tarea de tratar de encarnar dichos valores inclusivos en el conjunto del sistema educativo (desde su financiación a su ordenación; desde el currículum a la formación de su profesorado; desde las normas que rigen la participación de la comunidad educativa y su convivencia, hasta las que rigen el gobierno de los centros escolares) sabiendo que las resistencias a ello serán muy grandes. Lo son porque los sistemas educativos vigentes están contruidos estructuralmente sobre otros valores y prácticas: el individualismo; el mérito y la capacidad personal de los estudiantes como criterio para progresar; la competitividad y la desconfianza hacia los otros; la compartimentalización del currículum, así como por actuar de espaldas a la sostenibilidad del planeta, por citar solamente algunos.

**Un corolario inmediato de lo anterior es que esa aspiración a una educación más inclusiva, al igual que no puede verse como un asunto colateral o puntual dentro de la estructura educativa sino como una aspiración sistémica de la misma, no puede quedar constreñida, tampoco, a un asunto que tenga que ver solamente con algunos “alumnos o alumnas especiales”, sino que nos obliga a tener en mente a todo el alumnado sin excepción (UNESCO, 2020a), pues a todas y todos se les debe reconocer igual dignidad y derecho (a una educación de calidad).** Ello sin demérito de tener que dejar de poner atención en aquellos estudiantes que, parafraseando al profesor Etxeberria, diríamos que están “en mayor riesgo de no tener una vida escolar acorde con su dignidad”.

Si se asume lo anterior, es más fácil entender ahora por qué decíamos al inicio de este epígrafe que preguntarse por la situación de la educación inclusiva en España (como en cualquier otro lugar) es un análisis que no se despacha fácilmente por su poliédrica, multidimensional y dilemática naturaleza. De hecho, cabría preguntarse cómo se debería reformular la pregunta y la tarea para no incurrir en dos posiciones poco útiles cuando lo que se quiere es mejorarla; una “que no se puede hacer nada” con sentido a este respecto dada la amplitud de aspectos a mejorar. Ello sería equivalente a renunciar a construir, al menos, por ejemplo, algún tipo de índice compuesto



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

que sirviera para capturar el grado de inclusión, si no en todos los elementos del sistema sí, al menos, en algunos de los que pudieran considerarse más significativos o nucleares. Esta es una tarea de investigación que, por cierto, se nos antoja digna de ser acometida con apoyo de lo que se ha hecho en otros ámbitos relacionados con los derechos humanos (de Beco, 2008, 2014).

El otro riesgo que, lamentablemente, está muy presente es el de “tomar alguna de las partes por el todo”, como se hace, por ejemplo, cuando se valora la inclusión solamente por el número de estudiantes considerados con necesidades educativas especiales que están integrados escolarmente en centros ordinarios, aunque nada se diga sobre cómo están; esto es, sobre la calidad de la experiencia educativa que estén viviendo o sobre su rendimiento escolar. Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

Sea como fuere, y en tanto que se pueda avanzar en la dirección de construir un marco de evaluación potente sobre la educación inclusiva<sup>3</sup>, de momento lo único que cabe hacer es tratar de mostrar algunos indicadores que nos ayuden a componer una imagen -ciertamente incompleta e imperfecta-, sean algunos de ellos relativos a ejes más genéricos (por ejemplo, el referido a cómo se comunica a la opinión pública esta tarea) o más relativos a algunas de las principales dimensiones que nos hablan, sobre todo a nivel de centro escolar, de la situación del alumnado más vulnerable (y por ello en mayor riesgo de exclusión), pero no sólo sobre dónde está dicho alumnado, sino sobre cómo está (en términos de bienestar emocional y social) y hasta dónde ha llegado en su trayectoria escolar.

Una última e importante consideración antes de aportar algunos elementos para construirse una opinión sobre el estado de la educación inclusiva en España: **la inclusión y la exclusión educativa no son dos procesos distintos, sino polos de un mismo eje o dimensión global.** Esto es, se mejora la educación inclusiva cuando se reducen o eliminan las barreras excluyentes que estén en las culturas, políticas o en las prácticas de los docentes; por ejemplo, cuando se diversifican las formas de enseñar y evaluar de estos para responder con equidad a un conjunto diverso de estudiantes en intereses, capacidades y motivaciones. Por el contrario, la exclusión gana terreno cuando dichas prácticas educativas son homogeneizadoras -“misma talla de camiseta para todo el alumnado”-, o cuando, entre otras importantes

<sup>3</sup> Una tarea que, además de los equipos de investigación existentes en España, también debería acometer – ojalá que de forma colaborativa con algunos de ellos al menos –, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MEFP (INEE) que, al menos hasta la fecha, no ha dado muestra de tener esta temática entre sus objetivos inmediatos.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

condiciones escolares para la mejora (Ainscow, 2023), las políticas de centro no cuidan los espacios de coordinación y colaboración docente y con la comunidad o no generan oportunidades para su propio desarrollo profesional.

En este sentido, es por lo que decimos que el estado de la inclusión en un determinado territorio o centro, ante la falta de indicadores directos, en ocasiones se capta mejor cuando se analizan evidencias sobre exclusión (por ejemplo, tasas de segregación, maltrato o abandono escolar). Son evidencias que, si bien es cierto, nos hablan solamente de una parte de la población escolar (la más vulnerable), nos permite intuir también y hasta cierto punto extrapolar cómo pueden estar otros y, en todo caso, nos indican con claridad la envergadura de lo que queda por mejorar.

### **3.1.2. Panorama actual de la educación inclusiva en España. Ejes para el análisis y algunas evidencias**

Hablar de educación inclusiva en España también es un asunto difícil porque nuestro país no es una realidad unitaria ni centralizada en materia educativa (como en otras materias, por ejemplo, la sanitaria), sino que, como bien sabemos todos, está configurada por un mosaico compuesto por la situación de las diecisiete comunidades autónomas y dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla, estas sí, dependientes del Estado) y que configuran el Estado autonómico que establece la Constitución.

No es este el lugar ni el momento para entrar a valorar las bondades o debilidades de dicho Estado autonómico, pero sería cínico no reconocer que entre las últimas está la de no poder componer ágilmente una imagen global y nítida del panorama educativo, sea en materia de educación inclusiva o en otras. Ello no quiere decir que no se tengan ni que no se podría llegar a tener mejores indicadores globales, algo que en buena medida depende de la calidad de la cooperación interterritorial que, a su vez, y como es bien sabido, es un asunto muy sensible a la diversidad política de los distintos territorios y a sus frecuentes tensiones intra e interterritoriales.



Los indicadores globales en educación mejorarían con una mayor cooperación interterritorial.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Lo cierto es que las y los investigadores reunidos alrededor de este proyecto han evidenciado una importante debilidad en dicha cooperación interterritorial (cuya responsabilidad es, sin duda, compartida por todas las partes implicadas) en la materia que nos ocupa, a la hora tanto de compartir iniciativas de mejora, como datos estadísticos o evaluaciones de proceso o resultados en algunos ámbitos, lo que ya de por sí son barreras de indudable importancia y que ayudan a dar cuenta de una situación actual que por ello se ha calificado como no muy halagüeña, por decirlo suavemente.

**Legislativamente hablando la educación inclusiva está contemplada en la LOMLOE (2019) como norma de mayor rango, destacando que, en su parte programática, la inclusión está considerada un principio fundamental del sistema (art. 1) y el concepto de “inclusión” aparece citado más de 20 veces a lo largo del texto.** Por otra parte, el Título III - dedicado íntegramente a la equidad en la educación-, aglutina buena parte del articulado y disposiciones específicas en las cuales se asienta y desarrolla el principio mencionado. Tras su aprobación las diferentes comunidades autónomas han relaborado o elaborado normas propias (por lo general, Decretos) que han dado cabida y acomodo a lo que la LOMLOE establece. Es cierto que algunas de ellas han dado pasos más firmes, coherentes e incluso audaces de lo dispuesto en la ley marco, mientras que otras han sido mucho más conservadoras.

Ahora bien, no es objeto de este proyecto ni de este informe entrar a realizar una valoración crítica pormenorizada de la LOMLOE ni de la dispersa normativa autonómica al respecto, desde una perspectiva inclusiva. Lo que sí es cierto es que en España sí vienen produciéndose cambios y mejoras sostenidas que hacen que nuestro actual sistema educativo sea, sin duda, hoy más inclusivo de lo que lo era hace, 10, 20 o 30 años atrás, y no digamos si nos remontamos a los inicios de la transición democrática (finales de los años 70) cuando, sin ir más lejos, miles de niños y niñas permanecían sin escolarizar y una parte más que significativa de la población adulta era analfabeta a cuenta de una escasa, cuando no inexistente, educación básica<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> En el año 1978, la cuarta parte de la población mayor de 16 años era analfabeta o carecía de estudios, y un 57,4 % de la población española sólo tenía estudios primarios. [Web Comunidad Escolar](#) Hay que esperar hasta mediados de los años 80 para llegar una escolarización plena en la llamada EGB (de los 6 a los 14 años). Merchán Iglesias, F. J. (2021). La política educativa de la democracia en España (1978- 2019): escolarización, conflicto Iglesia-Estado y calidad de la educación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(61). [Web Arizona Estate University](#)



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Lo que sí procede reflejar es que, distintos investigadores/as presentes en este proyecto (Amor et al., 2018; Carmona et al., 2023; Echeita, 2021; Muntaner, 2017; Verdugo et al., 2018; Vigo-Arrazola et al., 2022), han señalado que, cuanto menos, dicha ley y varias normas autonómicas vinculadas estrechamente al desarrollo de una educación más inclusiva (las que tienen que ver, por ejemplo, con la evaluación psicopedagógica), incurren en serias contradicciones y debilidades respecto a lo que cabría entender, en efecto, como una educación inclusiva de calidad. También sobre las medidas para llevarla adelante a tenor de los acuerdos internacionales vinculantes asumidos en dicha materia y de las recomendaciones que importantes organismos de cooperación como las que la UNESCO vienen aportando de forma continuada desde mediados de los años 90, empezando por la *Declaración de Salamanca y su marco de acción* (UNESCO, 1994; UNESCO, 2020b).

En otros casos, lo que ocurre es que existe una enorme disparidad normativa (y de modelos de actuación) en algunos ámbitos, como, por ejemplo, el relativo a las modalidades de escolarización del alumnado dentro del espectro autista (TEA) (de la Torre y Martín, 2020).

Además de los tratados internacionales referidos, en 2018 el Consejo de ministros aprobó el *Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030: hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*<sup>5</sup>, en cuya elaboración participaron todos los Departamentos Ministeriales, así como las comunidades autónomas, las Entidades Locales y organizaciones representativas de la sociedad civil. Si bien es cierto que dicho plan no tiene la naturaleza jurídica que tiene las convenciones referidas, sí configura un indudable compromiso moral y ético con el futuro del planeta y de la humanidad misma. **El ODS 4 establece en particular el objetivo de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, toda vez que la educación es un objetivo y derecho habilitante y central para la consecución de otros derechos y metas.**

<sup>5</sup> [Web de la Moncloa](#)



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Por todo lo anterior, no cabe otra que señalar que el progreso hacia una educación más inclusiva e nuestro país -a tenor de su propia normativa (nacional y autonómica), de su compromiso con varias convenciones internacionales en materia de derechos humanos que amparan el derecho a una educación inclusiva y de su compromiso mundial, a través de los ODS, con un desarrollo sostenible y una educación equitativa e inclusiva-, no puede considerarse como un asunto opinable o realizable al albur de las circunstancias sino que, como se viene insistiendo, debería tener la consideración de una dimensión transversal al conjunto del sistema y con la vista puesta en darle a este una específica orientación ética que no es otra que la señalada desde el inicio de este capítulo y que la UNESCO (2017, p. 12) expresó de esta sucinta pero importante manera:



“Todos los estudiantes importan y todos importan por igual”.

Esta es una consideración muy significativa para analizar y valorar el estado de la educación inclusiva en España, pues ello debería obligar a las Administraciones competentes a actuar con determinación, valentía y celeridad en materia de impulso y sostenibilidad de políticas que permitan hacer efectivo el cumplimiento de dichos derechos y sus compromisos ineludibles. De no ser así, a los investigadores y a las organizaciones concernidas nos compromete la tarea de denunciar con rigor y aplomo sus incumplimientos, pues dicho incumplimiento hace incurrir al Estado parte (España) en fragantes situaciones de discriminación y menosprecio a la legalidad asumida, algo que lamentablemente ya ha sido denunciado y reconocido (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).





## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

### 3.1.2.1. Ejes y evidencias para un análisis crítico de la educación inclusiva ¿Cómo se comunica?

A tenor de lo dicho hasta aquí, tal vez es oportuno señalar que una primera clave o eje para valorar el estado de la educación inclusiva en un determinado país, bien podría ser analizar cómo se comunica por parte de los responsables educativos a la ciudadanía el asunto de la inclusión y que, a tenor de lo dicho anteriormente, ya se puede comprender: ¿se legisla, se habla y se comunican las cuestiones relativas a la educación inclusiva como un tema puntual, colateral o marginal que sólo afecta al conjunto del sistema en sus elementos retóricos?, ¿o se hace realmente como una perspectiva transversal -como suele hacerse últimamente, por ejemplo, con la perspectiva de género (que, por cierto, creemos que debería verse como un vector fundamental de la educación inclusiva)?-<sup>6</sup>



¿Se legisla, se habla y se comunican sobre educación inclusiva como un tema puntual, colateral o se hace realmente como una perspectiva transversal?

A la vista de los resultados que se desprenden de los proyectos de investigación analizados en este informe, lo que viene ocurriendo, tanto en España como en otros muchos países es que, a pesar de los reiterados mensajes y propuestas de los organismos internacionales en materia de educación para que la educación escolar que tenemos (hoy por hoy poco inclusiva UNESCO (2020a) se impregne profundamente de los valores mencionados y se vaya pareciendo a la que aspiramos a tener (UNESCO, 2021), lo cierto es que **“hablar de educación inclusiva” se interpreta, de facto, muy frecuentemente en muchos lugares y por muchos, como un asunto que tiene que ver sólo o prioritariamente con una parte del alumnado – digamos aquellos y aquellas más vulnerables a situaciones de segregación, marginación o abandono escolar, sea por razones personales y/o sociales y sus múltiples intersecciones-** Por lo tanto, se entiende y se tiende a enfocar como un asunto de planes y acciones específicas para ellos y ellas (véase, por ejemplo, el programa PROA+ del Ministerio de Educación y Formación Profesional<sup>7</sup>).

6 Un buen ejemplo de esta forma de hablar y comunicar el alcance de la educación inclusiva lo tenemos en el caso de Portugal y sus recientes leyes. OCDE (2022). *Review of inclusive Education in Portugal*. OCDE.  
[Web de OCDE](#)

7 [Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional](#)



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Ello, a su vez, da cuenta del hecho de que lo que más se observa son actuaciones (legislativas y de otro tipo) que cabría calificar como estrechas, esto es, orientadas a promover cambios parciales o limitados en algunas esferas; por ejemplo, la relativa a cómo financiar específicamente los recursos adicionales, personales, que se considera que necesita básicamente ese alumnado más vulnerable, por razones de urgencia y mientras llegan, si es que se prevé que lleguen en algún momento, las reformas de fondo más estructurales.

### *Inclusión e innovación educativa*



Avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos supone, necesariamente, implementar reformas educativas sistémicas y multinivel.



Si por lo analizado y apuntado hasta ahora resulta evidente, entonces, que **avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos supone, necesariamente, implementar reformas educativas sistémicas y multinivel**. Un segundo eje desde el cual cabría aproximarse al estado de la cuestión en España sería el relativo a valorar en qué medida las distintas Administraciones educativas han promovido con vigor, extensión y suficiencia, planes de actuación orientados a generar sinergias positivas entre la mejora e innovación educativa y la promoción de culturas escolares, políticas y sistemas de práctica más inclusivos.



Sin duda alguna, tanto por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional como en todas las comunidades autónomas hay multitud y variedad de planes, programas y acciones dirigidas al desarrollo curricular. Sin embargo, seguramente, la inmensa mayoría de ellos no parecen tener entre sus propósitos explícitos -y no simplemente declarativos- la mejora de la equidad y de la educación inclusiva, incorporando transversalmente esta dimensión en sus propuestas, sino más bien y como se viene señalando, como un tema particular.

Este hecho es importante porque sí hay algún proceso con el que la inclusión tiene que conjugar y en el que debe apoyarse decididamente ese es la innovación (y la mejora escolar). Y, en este sentido, los resultados de algunos





## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

estudios realizados explícitamente con la intención de analizar esa “interseccionalidad entre innovación e inclusión” son, a este respecto, cuanto menos, preocupantes (Collet-Sabé et al., 2022, p. 865) pues muestran que

“...La inclusión a menudo compite y choca con la innovación en perspectivas y prácticas escolares concretas. Nuestra valoración es que algunas escuelas tienden a priorizar las prácticas innovadoras sobre las inclusivas y presentarlas como una ‘marca de la escuela’ para competir para familias blancas de clase media. Al mismo tiempo, algunos directivos y maestros evitan implementar prácticas inclusivas porque sienten que se relacionan con tener más alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y una escuela más compleja y menos competitiva”.

Es obvio, y no se pretende disimular, el hecho de que los análisis que estamos planteando son una manera de aportar algunas evidencias parciales e indirectas y, por ello, incompletas y, seguramente también, en algunos casos injustas. Pero creemos que, en todo caso, son análisis significativos sobre la situación de una aspiración (la educación inclusiva en España), sobre la que no se puede contestar con una simple afirmación o con datos relativos a una sola de las dimensiones que la articulan, algo que, sin embargo, ocurre con frecuencia en muchos foros, debates y documentos.

*Articular con equidad, presencia, participación y aprendizaje. Reducir sin demora la segregación, marginación/maltrato y el abandono escolar*

En efecto, cuando se habla de las dimensiones en las que se articula la educación inclusiva, es frecuente entre los investigadores/as que han participado en este proyecto hacer referencia a lo dicho a ese respecto por la UNESCO (2017, p. 13); **“la educación inclusiva un proceso que ayuda a superar las barreras que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos.”**



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Brevemente diremos que la idea de presencia se refiere al lugar en el que se escolarizan los alumnos. **Todos deben aprender juntos en escuelas y espacios educativos comunes, participando en actividades escolares y complementarias. Todo el alumnado debe compartir las aulas comunes, el patio de recreo, el comedor y otros servicios, así como las excursiones, las fiestas o los proyectos comunitarios con sus compañeros.** La educación inclusiva es, por lo tanto, contraria a la segregación sistemática de determinados alumnos/as en grupos, aulas o centros diferenciados en función de su rendimiento, capacidad, salud, origen, grupo étnico, orientación sexual o por cualquier otro motivo.

En este sentido y en lo tocante a la presencia, se suele reconocer y citar a España como un país muy inclusivo, en comparación, por ejemplo, con otros países europeos (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022) porque, en este caso el porcentaje de estudiantes con NEE escolarizados en centros y aulas de educación especial (por lo tanto separados de sus iguales sin sus NEE) es, relativamente bajo; en estos momentos, un 18 % aproximadamente de media para el conjunto de comunidades autónomas, aunque con variaciones entre ellas importantes (Sandoval et al., 2022).

**La dimensión de participación en la educación hace referencia a aprender con otros y trabajar juntos durante las clases, lo que incluye comprometerse activamente con lo que se aprende. También implica una preocupación por el bienestar personal y social entre el alumnado en su experiencia escolar.** A este respecto y como recogen McDermott et al. (2021) y otros investigadores (EDITEA, 2021) cabe considerar los “sentimientos de pertenencia”, como un componente clave -el corazón-, de los procesos inclusivos. Para ello, se basan en el trabajo de Goodenow (1993), quien definió “el sentido de pertenencia o la pertenencia psicológica de los estudiantes... [como] el grado en que los estudiantes se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados en el entorno social de la escuela” (p. 80).



Cabe considerar los sentimientos de pertenencia como el corazón de los procesos inclusivos.

Se trata de un constructo que permite aglutinar las políticas y prácticas orientadas a asegurar afectos, emociones y relaciones positivas en la vida escolar del alumnado, incluyendo tener amigos y grupos de referencia con los



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

que compartir actividades significativas de la vida escolar. **La participación en la educación inclusiva también implica que el alumnado participe en las decisiones que le afectan, reforzando así su agencia y autodeterminación. En definitiva, en tratar de garantizar que sus voces sean escuchadas y valoradas, algo que, por cierto, también es un derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).** Para que esto ocurra, hay que fomentar un clima de igualdad en el que todas las personas se sientan reconocidas y seguras en todos los contextos escolares (pasillos y clases, recreos y baños) siendo quienes son, lo que les hace sentirse orgullosas. De este modo, no se les compara con una idea prototípica de la identidad correcta, que suele traducirse en el ideal del buen estudiante (Calderón y Echeita, 2022).

Finalmente, **el aprendizaje tiene que ver con la preocupación de que todos los alumnos y alumnas de la escuela tengan el mejor rendimiento y desempeño escolar posible en las diferentes áreas del currículo en cada etapa educativa establecida para todo el alumnado.** Este rendimiento esperado no debería estar influenciado por expectativas negativas, prejuicios o falsas creencias sobre la capacidad de aprendizaje de algunos alumnos y alumnas. El aprendizaje y el rendimiento deben prestar más atención al reconocimiento del progreso individual de cada estudiante en cuanto al desarrollo de las competencias básicas y esenciales que faciliten su inclusión en la vida social y laboral, que a una evaluación calificativa y comparativa que se traduzca en notas numéricas.



La educación inclusiva no puede reducirse a una mera cuestión de dónde se educan los y las estudiantes, aunque los lugares son un asunto muy importante.

La educación inclusiva no puede reducirse, por tanto, a una mera cuestión de dónde se educan los y las estudiantes (presencia), aunque los lugares son un asunto muy importante. A la vista de lo dicho cabría decir que la educación inclusiva vendría a ser el proceso complejo y dilemático con el que se busca articular equitativamente las tres dimensiones señaladas (presencia, participación y aprendizaje), lo que conlleva desarrollar culturas, políticas escolares y prácticas de aula que tengan en cuenta a todo el alumnado sin excepción “creando comunidades en las escuelas y en las aulas donde todos los alumnos pertenecen y son valorados positivamente” (Olsson y Nilholm, 2023, p. 127).



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA



La exclusión educativa aparece cuando las culturas, las políticas o las prácticas escolares generan situaciones que mantienen a determinados estudiantes en centros y/o aulas escolares separados (centros y aulas de educación especial) o en centros ordinarios con una alta concentración de estudiantes con idénticas características personales, étnicas o sociales

Como antes se apuntaba, estas tres dimensiones también nos ayudan a comprender mejor el concepto de exclusión educativa. La exclusión educativa aparece cuando las culturas, las políticas y/o las prácticas escolares dan lugar a situaciones y condiciones que mantienen o generan segregación de algunos estudiantes en centros y/o aulas escolares separados (como es el caso de los centros y aulas de educación especial) o en centros ordinarios en los que, sin embargo, se da una alta concentración de quienes comparten algunas características personales, étnicas o sociales (tal es el caso, lamentablemente, de muchos centros segregados por alta concentración de alumnado gitano, migrante o de con familias con bajos recursos económicos) (Murillo et al., 2017; Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

Otras caras de la exclusión (que interseccionan frecuentemente con las anteriores, aunque no siempre) son la marginación, el maltrato, la inseguridad o el menosprecio, emociones y actitudes todas ellas, opuestas al reconocimiento, la participación y el bienestar personal y social de cualquier alumno o alumna. A este respecto conviene no olvidar lo que con tanto acierto señalaba el profesor Puig-Rovira (2012): que “sin reconocimiento no hay conocimiento” (o en todo caso, será muy difícil y penoso para muchos alumnos aprender).

En este sentido, por ejemplo, si nos fijamos en algunas evidencias relacionadas con el bienestar emocional y relacional de los estudiantes, lo que estamos observando es un preocupante aumento de las situaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder (*bullying*) así como un aumento y deterioro de la salud mental, particularmente entre los adolescentes y jóvenes, con cifras crecientes de aumento de las conductas suicidas.

En efecto, las evidencias que se acumulan a este respecto son escandalosamente preocupantes, tanto por su magnitud como por lo que pareciera ser un fenómeno inevitable que se mantiene en el tiempo (Benítez y Justicia, 2006; Defensor del Pueblo 2007; Suárez, et al., 2020) y que ahora adquiere



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

una dimensión nueva y más compleja y devastadora en forma de *ciberbullying* (Ruiz et al., 2020). Si cerramos el foco sobre el alumnado en situación de discapacidad (del Barrio y van der Meulen, 2016) puede evidenciarse que algunos de ellos y ellas, como por ejemplo el alumnado con TEA, están aún en peores circunstancias. Los datos del estudio de Hernández (2017), no dejan lugar a dudas a este respecto: casi la mitad de los niños con TEA sufre acoso escolar, el 46,3 por ciento, frente al 10,6 por ciento de los estudiantes sin este trastorno o sin discapacidad. Según esta autora (2017, p. 38)

“los chicos y chicas con TEA (en España) parecen tener menos amigos, relaciones de menor calidad y menos duraderas; y esta falta de apoyo social es un factor de riesgo esencial para ser víctima de acoso. Por tanto, forman un grupo de riesgo vulnerable al maltrato y tienen más probabilidades de ser victimizados. De todas las discapacidades, el TEA es la que tiene más riesgo, entre 2 y 4 veces mayor que los que no la tienen”



La educación inclusiva no puede reducirse a una mera cuestión de dónde se educan los y las estudiantes, aunque los lugares son un asunto muy importante.

Finalmente, y en ocasiones también como resultado en buena medida de las circunstancias y emociones anteriormente referidas, **la exclusión también se puede manifestar como fracaso y/o abandono escolar, una realidad muy preocupante en una sociedad donde la capacidad y la actitud de querer y poder seguir aprendiendo es crítica para una inserción y una vida de calidad como adultos en un mundo que cambia social y laboralmente de modo vertiginoso.**

A este respecto España tiene una de las tasas más altas de abandono escolar temprano en Europa, y que ha vuelto a aumentar en 2022 después de que se había reducido en los últimos años<sup>8</sup>. Ello se traduce en un importantísimo número de estudiantes que, o bien no alcanzan la titulación mínima de graduado en Educación Secundaria o bien que renuncian a seguir formándose en estudios postobligatorios, lo cual les sitúa en un altísimo riesgo ex-

<sup>8</sup> Web [EDUCAWEB](#)



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

clusión, esto es, de vivir como adultos en situaciones de precariedad laboral y con bajo nivel y calidad de vida (EFSE, 2021).



En España no disponemos de estadísticas oficiales sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumnado considerado con necesidades educativas especiales.

**Finalmente, y no por ello menos preocupante y negativo respecto a la valoración del estado de la inclusión en España, es que no hay estadísticas oficiales disponibles sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumnado considerado con NEE.** Esto es, ninguna estadística de las que habitualmente realiza el Ministerio de Educación y Formación Profesional en España o las propias de las comunidades autónomas da cuenta de este importante dato, cuando sí hay disponibles evidencias para el resto de la población escolar. Las pocas evidencias indirectas disponibles al efecto nos hablan, lamentablemente, de un triste panorama. Conocemos el estudio de Mena et al. (2010), realizado para estudiar diferentes procesos, experiencias, motivaciones y estrategias de fracaso escolar y de abandono temprano en España, realizado tras el estudio de la información académica y de otro tipo, correspondiente a 856 alumnos que habían abandonado los estudios antes de obtener un título postobligatorio en el curso anterior a la realización del trabajo de campo (curso 2007-08). De dicho trabajo se deducía que el 92 % del alumnado considerado con necesidades educativas especiales (ACNEE) y aún tras haber estado recibiendo las medidas previstas en la legislación para apoyar su aprendizaje, no conseguían el título de graduado de Educación Secundaria, lo que hacía que ninguno continuara con estudios postobligatorios. De hecho, parece extendido el supuesto de que una vez que el alumnado con NEE ha tenido adaptaciones significativas en sus enseñanzas obligatorias, ello necesariamente se considera equivalente a suspender las materias adaptadas y, en consecuencia, al acumular varios suspensos, no pueden titular.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Esta ausencia de evidencias sobre el nivel de rendimiento del alumnado considerado con NEE es, cuanto menos sorprendente y más bien vergonzante, pues se trata de un alumnado que, desde el minuto uno de su escolarización está registrado como alumnado con NEE, categorizado respecto a sus necesidades de apoyo específicas y clasificado en cuanto tal a la modalidad de escolarización que cursa (ordinaria, con o sin apoyos, aula específica o centro de educación especial). Todo apunta no tanto a que no se puede saber este dato de rendimiento, sino a que no se quiere difundir tan flagrante fracaso de un sistema educativo que, tras la retórica de ser muy inclusivo, esconde la ineficacia e ineficiencia de las medidas previstas en la legislación para evitarlo, como así apuntan algunos de los estudios referenciados anteriormente (Carmona, et al., 2023; Márquez, 2016; Vigo-Arazola, et al., 2022).



No parece que haya muchas razones para estar complacientes con la situación de la educación inclusiva en España.

Con todo ello no parece que haya muchas razones para estar complacientes con la situación de la educación inclusiva en España, so pena que se acepte como inevitables o como un daño colateral justificado, los datos de segregación, maltrato y abandono escolar referidos, siendo que, posiblemente, estos no reflejen más allá de lo visible un iceberg de exclusión mucho más profundo de lo que seguramente se quiera aceptar.

### *El profesorado necesario para una educación más inclusiva*

En otro orden de cosas, un parámetro fundamental para calibrar, ya no tanto el presente como el futuro próximo de la educación inclusiva, tiene que ver con la hondura y calidad de la formación de su profesorado para hacer frente a tan impresionante desafío profesional. En este sentido, sin duda resulta crucial la formación inicial de todos ellos, sean los o las que vayan a desempeñarse en las etapas de educación infantil o primaria o sea los que vayan a hacerlo en educación secundaria, bachillerato o formación profesional.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA



Las reformas acometidas sobre la formación del profesorado no aseguran que estas y estas profesionales se sientan capaces de implementar prácticas más inclusivas.

A este respecto y si bien de nuevo se debe señalar que se han producido progresos al respecto, la investigación existente en este ámbito (parte de la cual ha estado muy presente en este proyecto) viene a señalar que las reformas acometidas no han tenido el suficiente efecto deseado sobre el cambio conceptual y actitudinal del profesorado a la hora de que se sientan capaces de implementar prácticas más inclusivas.

En efecto, es cierto y positivo que se revisaron al inicio de los años 2000 los planes de formación inicial de las titulaciones de Magisterio, incorporando materias básicas y complementarias orientadas a que todo el profesorado tuviera una comprensión básica de la inclusión y de las medidas necesarias para atender a la diversidad del alumnado. También se reformó la formación inicial del profesorado de secundaria haciendo obligatorio cursar a quienes quisieran optar por el desempeño laboral como docentes en esa etapa, un máster oficial (MESOB), específico para completar su formación de base (graduados en materias no pedagógicas). Los resultados de varias investigaciones referenciadas en este proyecto muestran, sin embargo, que esa reforma no ha tenido el calado suficiente como para configurar cohortes de profesores y profesoras inclusivos. Lo cierto parece ser que muchos de ellos y ellas se incorporan a su profesión sin estar convencidos actitudinalmente de que tienen que ser docentes de todo su alumnado, sin exclusiones, y más bien que en muchos de ellos se mantienen concepciones y actitudes que justifican la segregación de algunos a causa de sus específicas necesidades de apoyo educativo. Tampoco parecen sentirse seguros competencialmente para implementar una pedagogía inclusiva basada en principios como los del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), algo de los que muchos de ellos ni tan siquiera han oído hablar al terminar sus grados de Magisterio.

Por ello, es preocupante que hasta hace solo unos meses el Ministerio de Universidades e Investigación<sup>9</sup> no haya abierto a debate la propuesta de orden con nuevos requisitos para la verificación de los planes de estudio para la obtención de los títulos oficiales de maestra/o de primaria y maestra/o

<sup>9</sup> [Web Ministerio de Universidades](#)





## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

de Educación Infantil<sup>10</sup>. En ambos casos, **se observan ahora cambios muy necesarios para hacer que los nuevos docentes se perciban a sí mismos como maestras y maestros inclusivos y muy coherentes con las principales orientaciones que al respecto vienen ofreciéndose desde distintas instancias internacionales, como es el caso de la Agencia Europea para las NEE y la educación inclusiva (EASNIE, 2021).**

Lo preocupante es el largo y turbulento proceso que parecen tener por delante unas propuestas que, de no implementarse con celeridad, volverán a abonar el terreno para seguir teniendo un sistema nominal y aparentemente inclusivo, pero en la práctica mucho menos. Y lo cierto es que las primeras reacciones del Ministerio de Universidades a la participación y propuestas de mejora de dichas normas por parte de quienes tienen derecho a hacerlo (“El Gobierno congelará el nuevo plan de estudios para ser maestro si no hay consenso en las facultades de Educación”)<sup>11</sup>, no da mucho lugar a la esperanza de que las mismas puedan llegar a implementarse pronto. Y si ello no es así, mientras tanto, la exclusión, en sus distintas caras (segregación, marginación/menosprecio, maltrato y abandono escolar temprano) seguirá siendo una realidad cotidiana para muchos, y con ella, vendrá el pesar y quebranto emocional de muchos estudiantes y sus familias.

Por lo que respecta a los planes para el desarrollo profesional docente (DPD), lo que apuntan diversos estudios es que, si bien hay (en algunas comunidades autónomas, que no en todas) muchas actividades, no parece estar clara la eficacia y eficiencia de las mismas y más bien se apunta a que, al igual que ocurre en otros muchos países, las ingentes cantidades de dinero invertido no están contribuyendo, ni de lejos, al cambio en las competencias docentes que se necesita para un mundo complejo que, entre otras consideraciones, tendría que ser más inclusivo (Bautista y Ortega-Ruiz, 2015). **Las razones estudiadas apuntan a la persistencia de modelos de DPD que siguen guiados más por un más que obsoleto marco conceptual que entiende a implementar la formación permanente o en servicio como “actualización” (Martín, 2015), frente a los modelos más avalados por la investigación que se deben centrar en promover y hacer sostenible las acciones y momentos que facilitan la “reflexión y la autorregulación” del docente.**

<sup>10</sup> [Web Ministerio de Universidades](#)

<sup>11</sup> [Web El País](#)



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Una vez más, las evidencias concurrentes que estamos aportando no parecen dejar lugar a dudas de que, como suele decirse, queda mucho, mucho camino por recorrer, antes de estar a la altura del derecho a una educación inclusiva que con tanta celeridad fue incorporado a nuestro ordenamiento jurídico<sup>12</sup>, pero que con tan obtusa y tenaz resistencia se lleva modestamente a la práctica.

### *La frontera hoy en el proceso hacia una educación más inclusiva*

En este estudio se ha indicado desde el primer momento que la inmensa mayoría de las investigadoras e investigadores españoles cuyos proyectos han sido tenidos en consideración en el marco de este proyecto tienen claro que el compromiso con la educación inclusiva es sinónimo del compromiso con una educación de calidad para todo el alumnado sin excepciones. Pero también se ha reiterado que, dentro de ese todos, hay estudiantes en mayor riesgo de exclusión (en todas o en algunas de sus facetas) y que, entre ellos, a su vez, el alumnado que se considera con NEE asociadas a condiciones de discapacidad y alta dependencia o trastornos del desarrollo está, si cabe señalarlo de esta manera, doblemente en riesgo. Es por ello que, afortunadamente, en nuestro país existen instituciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que se ocupan y cuidan de que las políticas de inclusión para todos no vayan a dejar fuera o al margen a este alumnado, lo que sería una discriminación inaceptable. El promotor principal de este proyecto, el Real Patronato sobre Discapacidad, es una de esas organizaciones vigilantes y garantes de que la inclusión llegue con todo su alcance y beneficios al amplio y diverso conjunto de estudiantes en situación de discapacidad, tengan las necesidades de apoyo que tengan y estén escolarizados donde lo estén en estos momentos.

Y en este sentido, el análisis sobre la inclusión no tanto del conjunto del alumnado con NEE, sino en particular de aquellas y aquellos estudiantes cuyas necesidades de apoyo educativo son más extensas, complejas y persistentes, representan la frontera actual respecto a los límites de esta ambición, límites que son, al mismo tiempo, el criterio que en pureza permitiría calibrar la calidad y hondura del proceso de inclusión en nuestro país.

---

<sup>12</sup> La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre de 2006. España la ratificó en 2007 y el 3 de mayo de 2008 entró en vigor, pasando a formar parte de su ordenamiento jurídico.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

También se ha dicho, con razón, que la calidad o resistencia de una cadena (o de un mecanismo o sistema organizacional) viene dado por la resistencia o calidad de su o sus elementos más débiles. Salvando las distancias, y con el debido respeto, cabría señalar que el alumnado con tales necesidades es el alumnado en “mayor riesgo de no tener una vida escolar acorde con su dignidad” como señalaba el profesor Etxeberria (2018, 2023) y por ello, el eslabón más débil de este engranaje.

A este tenor cabe compartir varios datos relevantes. En primer lugar, que el grado y tipo de apoyo requerido para su escolarización no puede considerarse como un criterio a la hora de restringir su derecho a la educación inclusiva. Así, se apunta sucintamente en la CDPD (2006) pero se detalla y explica en la Observación General nº 4 del Comité garante del desarrollo de la Convención.

Lo que se puede decir es que, hasta la fecha, sólo algunas Administraciones autonómicas han dado algunos pasos (algunos más valientes, otros timoratos) en la dirección de cambiar este estado de cosas y para enfrentarse a la tarea de seguir moviendo la frontera de la inclusión para que el derecho establecido en la CDPD sea la realidad que se merece ser y realmente no deje a nadie al otro lado de esa simbólica última frontera entre inclusión y exclusión.

Hasta aquí se han aportado los que consideramos un conjunto parcial y ciertamente incompleto de análisis referidos al estado actual de la educación inclusiva, y en particular, en lo relativo al alumnado considerado con NEE asociadas a discapacidad y trastornos del desarrollo. Es obvio que no son todos los análisis que procede realizar, pero sí que los que están son pertinentes y necesarios para una valoración crítica sobre esta compleja realidad que, sin embargo, puede y debe mejorarse precisamente, si se concita la voluntad política y el buen hacer de todos los agentes educativos y las agencias gubernamentales y no gubernamentales que tienen mucho que decir al respecto.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA



Se necesita un diálogo franco y constructivo en aras a construir una educación más inclusiva y un futuro con mayores expectativas para toda la ciudadanía.

Ello ha de hacerse desde un diálogo franco y constructivo en aras a construir una educación más inclusiva para todos y un futuro con mayores expectativas para una vida digna de calidad igualmente para toda la ciudadanía.

En esta tarea la investigación en y para la comprensión y mejora de la educación inclusiva tiene mucho que decir para ayudarnos a interpretar dónde y por qué razones estamos donde estamos, y también para guiarnos, con apoyos rigurosos, durante el camino que queda por recorrer. En lo que sigue, en este informe se van a analizar, precisamente, los principales resultados, conclusiones y sugerencias para acometer ese de nuevo simbólico viaje hacia una educación de inclusiva de calidad para todo el alumnado en mejores condiciones.

### 3.2. Marco referencial de la accesibilidad y su relación con la educación inclusiva en España

El abordaje de la accesibilidad en el campo educativo debe hacerse siendo conscientes de que se trata de una exigencia que se desarrolla en el ámbito de los derechos humanos. **La accesibilidad posee una indudable conexión con la lucha contra las barreras que los limitan, siendo este uno de los rasgos que ha caracterizado la historia de los derechos humanos.**

**Se trata de una exigencia universal y, por lo tanto, no asociada únicamente a la discapacidad, si bien es la CDPD el texto de referencia que suele ser utilizado para describir su sentido en el campo de los derechos humanos.**



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA



La accesibilidad exige que todo sea accesible a través de diseño universal y dar entrada a los ajustes razonables solo en aquellas situaciones justificadas

Una visión íntegra de la accesibilidad requiere conectarla a otras dos grandes exigencias: el diseño universal y los ajustes razonables. La accesibilidad exige que todo sea accesible a través de diseño universal, pudiéndose dar situaciones en las que la falta de accesibilidad universal esté justificada, dando entrada a los ajustes razonables.

Así, aunque es común manejar un sentido restringido o débil de la accesibilidad que la conecta únicamente con bienes, productos y servicios, existe también un sentido fuerte conectado con los derechos. Según este sentido fuerte, la accesibilidad tiene que ver con las condiciones que debe reunir un derecho para ser practicable por todas las personas.



La accesibilidad tiene que ver con las condiciones que debe reunir un derecho para ser practicable por todas las personas.

Desde el sentido fuerte, la accesibilidad se presenta como parte del contenido esencial de los derechos y como exigencia de no discriminación. Dicho de otra manera, la falta de accesibilidad de un derecho puede constituir a la vez una violación de dicho derecho o una situación de discriminación.

En el derecho internacional se reconoce el derecho a la educación sin discriminación para todo el alumnado, exigencia en relación con la cual, la accesibilidad adquiere una importancia central. Asimismo, las finalidades básicas del derecho a la educación están ligadas al libre desarrollo de la personalidad y el respeto y fortalecimiento de los derechos humanos.

Por su parte, la Constitución Española (CE, 1978) reconoce el derecho a la educación en su artículo 27, que también se refiere al libre desarrollo de la personalidad. De la interpretación sistemática de su apartado 1 (“Todos tienen derecho a la educación”), con el artículo 14 (principio de igualdad), se deriva también la exigencia de no discriminación. Con su reconocimiento



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

constitucional, el derecho a la educación se convierte en el sistema español en un derecho fundamental de naturaleza prestacional que se refuerza con la exigencia de obligatoriedad de la enseñanza básica.



La accesibilidad forma parte del contenido esencial del derecho a la educación y, especialmente, de las personas con discapacidad



La accesibilidad forma parte del contenido esencial del derecho a la educación en el sentido de que su ausencia hace que sea un derecho impracticable. Se trata pues de una exigencia que se proyecta sobre todas las personas titulares del derecho a la educación, pero que posee una importancia mayor en relación con las personas con discapacidad.



Pero, además, el derecho a la educación recogido en el artículo 27.1 (CE, 1978) no comprende tan sólo el derecho a recibir un cierto nivel de instrucción durante una serie de años, sino que exige también que dicha educación sea de una determinada forma.

En este sentido el derecho a la educación en el contexto de los derechos humanos debe entenderse como el derecho a una educación inclusiva, pues sólo desde el paradigma de la inclusión se asegura su garantía como un derecho de todas las personas que puede ejercerse y disfrutarse en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna.

La transformación de la educación inclusiva en auténtico derecho vinculante se produce con el artículo 24.1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que establece que “Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación...” y, a tal efecto, “asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles...”.

Teniendo en cuenta que el artículo 24 de la CDPD (ONU, 2006) sirve como parámetro interpretativo, ex artículo 10.2, del catálogo de derechos constitucionales del Estado español (CE, 1978), el derecho fundamental de educación se refiere necesariamente, desde el punto de vista jurídico, a la educación inclusiva, al menos por lo que respecta a la discapacidad. Pero, de un lado, como la idea de educación inclusiva no se restringe sólo a la discapacidad



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

sino a todo el alumnado, y, de otro lado, el artículo 14 (CE, 1978) prohíbe la discriminación, no es difícil concluir que la idea de educación inclusiva abarca todo el concepto de la educación y no sólo una parte.

### 3.2.1. Accesibilidad y derecho a la educación

El número de alumnado con discapacidad en España es significativo desde el punto de vista cuantitativo, pero lo es más desde una perspectiva cualitativa, pues se trata de un escenario que involucra derechos fundamentales considerados claves, como es el derecho a la educación (CE, 1978, artículo 27.1) y la prohibición de discriminación por discapacidad (CE, 1978, artículo 14).

Según las últimas cifras oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional disponibles, relativas al curso 2020-2021, hay en España 784.054 estudiantes en los listados de aquellos que están sujetos a las llamadas “medidas de atención a la diversidad”, el 9,3 % del alumnado total (8.248.489), aunque alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por discapacidad hay 277.979, el 2,8 % del total. La mayoría de este alumnado se ubica en los centros ordinarios (el 82,9 %): la estadística oficial habla, muy elocuentemente, de alumnado “integrado”. Hay 473 centros de educación especial, 197 públicos y 276 privados, que atienden a 39.567 escolares, de los cuales 25.921 varones y 13.646 mujeres; y 24.329 en la pública y 15.238 en la privada<sup>13</sup>.

**Es importante tener en cuenta que el alumnado con discapacidad es diverso, existiendo diferentes situaciones de discapacidad que, a veces, además, confluyen en una misma persona y que se relacionan con otras situaciones que también pueden requerir apoyo educativo.**

Para todo el alumnado, y para ciertos colectivos en especial entre los que se encuentra el estudiantado con discapacidad, la accesibilidad constituye una cuestión clave para garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad. El artículo 9 de la Convención (ONU, 2006) establece:

<sup>13</sup> Estadística de las enseñanzas no universitarias. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2020-2021*.

[Web del Ministerio de Educación y Formación Profesional](#) (última consulta 5 de marzo de 2022).



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

**1.** A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
- Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

**2.** Los Estados partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

- Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;
- Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad;
- Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;
- Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;
- Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;
- Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información;





## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

- Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet;
- Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo”.



Una visión íntegra de la accesibilidad requiere conectarla a otras dos grandes exigencias: el diseño universal y los ajustes razonables.

El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (LGDPD, 2013) define, en su artículo 2, ambos términos:



Diseño universal o diseño para todas las personas: es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

- Diseño universal o diseño para todas las personas: es la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal o diseño para todas las personas» no excluirá los productos de apoyo para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA



**Ajustes razonables:** son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular de manera eficaz y práctica, para facilitar la accesibilidad y la participación y para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos.

- Ajustes razonables: son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular de manera eficaz y práctica, para facilitar la accesibilidad y la participación y para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos”.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, la accesibilidad se proyecta en todos los derechos y, por tanto, forma parte también del contenido del derecho a la educación. Pues bien, el tratamiento de la proyección de la accesibilidad en el derecho a la educación de las personas con discapacidad debe hacerse teniendo en cuenta todo un entramado normativo de normas internacionales, estatales y autonómicas.

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDD-HH, 1948) afirma:

1.- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2.- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

3.- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDDN, 1989), en vigor en España desde septiembre de 1990, establece en su artículo 28:

**1.** Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

**2.** Los Estados partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

**3.** Los Estados partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo”.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Por otro lado, la exigencia de accesibilidad no es siempre una exigencia absoluta, sino que puede encontrar sus límites. Estos límites tienen que ver con lo imposible (no existe conocimiento ni técnica para lograrla) y con lo no razonable (afecta gravemente a otro derecho o bien fundamental al que se le puede dar prioridad después de un juicio de proporcionalidad) (de Asís, 2016). Más allá de estas dos circunstancias, la accesibilidad se convierte en una exigencia absoluta.

La accesibilidad forma parte, pues, del contenido esencial del derecho a la educación en el sentido de que su ausencia hace que sea un derecho impracticable. Se trata de una exigencia que se proyecta sobre todas las personas titulares del derecho a la educación, pero que posee una importancia mayor en relación con las personas con discapacidad. Teniendo claro que la accesibilidad es una exigencia del contenido esencial del derecho a la educación, parece importante aclarar qué tipo de educación exige el discurso de los derechos humanos.

### 3.2.2. La educación inclusiva desde el Derecho

El derecho a la educación del artículo 27.1 (CE, 1978) no comprende tan sólo el derecho a recibir un cierto nivel de instrucción durante una serie de años, sino que exige también que dicha educación sea de una determinada forma.



En este sentido el derecho a la educación en el contexto de los derechos humanos debe entenderse como el derecho a una educación inclusiva, pues sólo desde el paradigma de la inclusión se asegura su garantía como un derecho de todas las personas que puede ejercerse y disfrutarse en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna

En este sentido el derecho a la educación en el contexto de los derechos humanos debe entenderse como el derecho a una educación inclusiva, pues sólo desde el paradigma de la inclusión se asegura su garantía como un derecho de todas las personas que puede ejercerse y disfrutarse en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna (Campoy, 2016).



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

En la fijación del estándar internacional aplicable sobre el concepto de educación inclusiva, hay que reparar en ciertos documentos de la UNESCO, empezando por la capital Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, de junio de 1994, y su reconocida Declaración de Salamanca (CMNEE, 1994). En ella, 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales apostaron por el modelo de educación inclusiva: (a) La educación inclusiva se refiere a todo el alumnado y no sólo a los que tengan alguna discapacidad o se encuentren en situación de vulnerabilidad social: los sistemas educativos deben diseñarse para tener en cuenta la amplia diversidad de cada niño, niña y joven, que tiene rasgos, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicas. (b) El mejor modelo educativo para el alumnado con necesidades educativas especiales es el del sistema ordinario con una orientación inclusiva. Este es el medio más eficaz para “combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades sanas, constituir una sociedad inclusiva, dar educación a todos y mejorar la eficiencia de todo el sistema educativo”.

La UNESCO ha elaborado otros documentos que ayudan a esclarecer el significado de la educación inclusiva, entre los que destaca la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* (UNESCO, 2017). Por otro lado, no hay que olvidar que el objetivo cuarto de la Agenda de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2015-2030) es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Pero la transformación de la educación inclusiva como principio, marco orientador o de referencia, hasta ahora contemplada, en auténtico derecho vinculante (Cuenca, 2016) se produce con el art. 24.1 de la CDPD (ONU, 2006). El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha interpretado el art. 24 de la Convención en su Comentario General número 4. Así, el comentario define la “inclusión” educativa como un “proceso de reforma sistemática” que afronta cambios “en el contexto, método, enfoques, estructuras y estrategias” de la educación para “superar las barreras”, proporcionando “a todos los estudiantes del grupo de edad correspondiente una experiencia de aprendizaje igualitario y participativo en un entorno que se ajuste lo mejor posible a sus necesidades y preferencias”. Por el contrario, la “exclusión” supone que “a los estudiantes, directa o indirectamente se les dificulta o impide el acceso a la educación”. Y la “segregación” sería la educación ofrecida “en entornos separados, diseñados o empleados para dar respuesta a una o varias deficiencias, en condiciones de aislamiento”.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Por tanto, teniendo en cuenta que el art. 24 de la Convención sirve como parámetro interpretativo, ex art. 10.2 CE, de nuestro catálogo de derechos constitucionales, entre ellos el de educación (CE, 1978, art. 27), el derecho fundamental de educación se refiere necesariamente, desde el punto de vista jurídico, a la educación inclusiva, al menos por lo que respecta a la discapacidad. Pero, de un lado, como la idea de educación inclusiva no se restringe sólo a la discapacidad, sino a todo el alumnado, y, de otro lado, el art. 14 CE prohíbe la discriminación, no es difícil concluir que la idea de educación inclusiva abarca todo el concepto de la educación y no sólo una parte (Berasategi, et al., 2022; Rey, 2022).



La idea de educación inclusiva tiene un núcleo duro: **el derecho de todo el alumnado a ser atendido por el sistema educativo común**, ordinario (esto es, a acceder al sistema educativo y a los distintos elementos de la experiencia educativa) desde sus necesidades, aspiraciones, capacidades y expectativas personales en condiciones de igualdad real con el resto de las personas.

De este modo, la naturaleza de la accesibilidad como contenido esencial del derecho a la educación se hace todavía más evidente si la educación se entiende como educación inclusiva.



El concepto de barreras es nuclear en la educación inclusiva: identificar y eliminar o minimizar las barreras generadas por la interacción del contexto escolar con la diversidad del alumnado es lo que permite crear las condiciones para el desarrollo de una educación cada vez más inclusiva. La accesibilidad en sus diferentes dimensiones -física, comunicacional, cognitiva, actitudinal e incluso cultural- contribuirá a lograr una articulación justa de la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

El concepto de barreras es nuclear en la educación inclusiva: identificar y eliminar o minimizar las barreras generadas por la interacción del contexto escolar con la diversidad del alumnado es lo que permite crear las condi-



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

ciones para el desarrollo de una educación cada vez más inclusiva. La accesibilidad en sus diferentes dimensiones -física, comunicacional, cognitiva, actitudinal e incluso cultural- contribuirá a lograr una articulación justa de la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. El diseño curricular, los materiales, los espacios y cualquier otro elemento de la experiencia educativa serán discapacitantes en la medida en que no permitan el acceso a todo el alumnado (Sánchez, 2023; Sánchez y Duk, 2002; Villaescusa, 2022). Todo lo anterior requiere construir el derecho a la educación desde el diseño universal, atendiendo a las diferentes necesidades educativas de todo el alumnado, garantizando las condiciones de accesibilidad universal que permitan su ejercicio en igualdad de condiciones, y cuando se precisen, los ajustes razonables que sean necesarios para los casos particulares que se presenten.

### 3.2.2.1. Normativa en materia de ordenación de centros

La 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) y la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (LOOIFP) regulan detalladamente materias de accesibilidad y no discriminación por motivo de discapacidad.



El sistema educativo se rige por los principios de inclusión, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, como establece especialmente la LOMLOE.

En este sentido, el sistema educativo se rige por los principios de inclusión, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, como establece especialmente la LOMLOE (2020). Estos principios son desarrollados también por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOSU) en su disposición adicional nº 24. Junto a los principios, hay también un horizonte planteado por la Agenda 2030, a través de la LOMLOE (2020) (Disposición adicional cuarta. Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales). En lo referente a la discapacidad, la normativa señala que el Gobierno y las Administraciones educativas deben lograr, en el plazo de 10 años, brindar la mejor escolarización posible a estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

La legislación es clara en cuanto a que los centros educativos deben adaptarse a las necesidades educativas del alumnado. De allí que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales deba respetar los principios de inclusión, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo (LOE, 2006, art. 74). El ejercicio de la autonomía de los centros educativos, también reconocida en la normativa (LODE, 1985, art. 15, 25 y 57), no puede suponer discriminación alguna contra cualquier persona integrante de la comunidad.

Ahora bien, esta normativa también plantea un escenario (a nuestro parecer contradictorio con lo señalado hasta aquí) por cuanto permite compatibilizar el desarrollo de una educación especial enfrentada a la inclusión. La propia disposición adicional cuarta de la LOMLOE (2020) antes mencionada da cuenta de ello.



Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios

“Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”.





## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

En este sentido, en esta disposición no se llega a precisar con exactitud la transformación de la educación especial en España, sino que tan sólo enuncia un muy ambiguo y evanescente deber para el Gobierno nacional, en colaboración con las consejerías autonómicas, de desarrollar “un plan” para que, en el plazo de diez años (esto es, como máximo en 2030), “los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad”. Pero en el párrafo siguiente se sigue asignando a los centros de educación especial no sólo la función de “centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”, sino de escolarización del alumnado que “requiera una atención muy especializada”. Así pues, la norma no aclara si la escolarización en centros de educación especial se contrae hasta 2030 o si después de ese año se seguirá manteniendo vigente. La LOMLOE se refiere a la inclusión, pero de facto es la integración el modelo real dominante.

### **3.2.2. Conclusiones desde la visión legislativa de la educación inclusiva**

La normativa española en materia de educación maneja una idea de accesibilidad en un sentido restringido o débil y plantea un modelo de educación más integrador que propiamente inclusivo, manteniendo dos tipos de redes educativas, la ordinaria y la especial, en lo referente al alumnado con discapacidad. Esto sucede a pesar de que las normas estatales y autonómicas aludan a la educación inclusiva, la igualdad y la no discriminación, la adaptación de la educación a las necesidades de todo el alumnado y a la exigencia de accesibilidad y se refieran también a los ajustes razonables, incorporando además la importancia de los apoyos para el correcto funcionamiento de todo ello.

Mantener un modelo de educación integrador y un sentido de accesibilidad restringido o débil no es adecuado ni conforme al discurso de los derechos humanos. **Por eso es necesario actualizar las normativas adaptándolas a todos los estándares internacionales de derechos humanos, tanto en lo relativo al reconocimiento de derechos, perspectivas de análisis y valoraciones, políticas públicas y diversas consecuencias en el acceso, calidad y accesibilidad de la educación, garantizando el genuino reconocimiento a la igualdad y el respeto de los derechos humanos a todas las personas.**



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

La educación a la que se refiere el derecho a la educación como derecho fundamental de todas las personas es la educación inclusiva. Todo el alumnado es titular del derecho a la educación inclusiva y debe poder ejercerlo en igualdad de condiciones con los demás, garantizándose la adaptación del sistema educativo a sus diversas necesidades, preferencias e intereses educativos.

Desde el discurso de los derechos humanos, la accesibilidad aparece como parte de cualquier derecho y como exigencia de no discriminación. Este sentido amplio de accesibilidad fortalece, por otro lado, el modelo de la educación inclusiva.

El modelo integrador presente en la normativa en materia de educación, tanto en el ámbito del Estado como en el de las comunidades autónomas, implica no hacer accesible el derecho a la educación y, por tanto, supone a la larga, una violación de su contenido esencial y de la exigencia de no discriminación. Dicho de otro modo, mientras el sistema educativo no sea plenamente inclusivo se estará produciendo una violación del derecho a la educación de todo el alumnado. La satisfacción del derecho a la educación inclusiva es una obligación para los padres y las madres, y para todos los poderes públicos y privados. **Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar un sistema educativo inclusivo, en el que los padres y las madres puedan ejercer su derecho a elegir la educación de sus descendientes dando cumplimiento a su obligación de que estos puedan satisfacer eficazmente su derecho a la educación inclusiva.**

La normativa española permite una educación segregada en la que se excluye a un determinado alumnado por sus condiciones especiales y se impide además con ello que el resto pueda enriquecerse con la experiencia educativa de convivir juntos. Exige que sea el alumnado quien se adapte al sistema educativo, y no el sistema a sus situaciones y necesidades.

Es cierto, como se ha visto, que buena parte de la normativa se refiere a la inclusión y se marca como objetivo satisfacer la accesibilidad en este ámbito. Sin embargo, dicha visión coexiste con un modelo de educación especial que se distancia enormemente del modelo inclusivo.

Se trata de una barrera a la accesibilidad que hay que combatir; si bien es una barrera preferentemente actitudinal, como resaltó el informe del Comité, con lo que su superación requiere de medidas no sólo jurídicas, sino también formativas y de concienciación.



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Y es que, en muchos casos, la separación del alumnado con discapacidad en los centros de educación especial puede ser considerada como una segregación bienintencionada. En principio, no persigue perjudicar al alumnado, sino todo lo contrario: darles el mejor servicio. La palabra “segregación” tiene una connotación tan negativa que, posiblemente, aplicada a los centros especiales, incomode a profesionales y familias de estos centros. Segregar es, en alguno de sus sentidos, “marginar” al alumnado por razones culturales. Es casi seguro que las personas que trabajan o tienen contacto con los colegios de educación especial no crean que están marginando al alumnado, al que dedican su mejor hacer profesional. Por eso, la educación inclusiva requiere de un cambio cultural. Es una tan bienintencionada como arraigada discriminación sistemática e institucional cuya modificación requiere cambios organizativos y presupuestarios de hondo calado.



El derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva.

Desde esta perspectiva, el primer cambio normativo que habrá que realizar afecta a nuestra propia norma constitucional. Puesto que el derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva -y esta idea, según también apunta el Comité, no termina de ser tomada en serio-, parece necesario introducir el término “inclusiva” en el artículo 27 de la CE (1978).



El diseño universal debe proyectarse en todos los elementos de la educación.

A partir de ahí, el enfoque de derechos debe estar presente en toda la normativa en materia de educación. Desde este, el diseño universal debe proyectarse en todos los elementos de la educación, los ajustes y los apoyos se convierten en un derecho de la infancia, lo que implica la necesidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares, de los métodos de aprendizaje, planes de estudio, aulas, espacios, materiales, actividades extraescolares, apoyos dentro y fuera del aula, etc. Debería fortalecerse que los procesos de evaluaciones varios que atraviesan las personas en el ámbito educativo a lo largo de toda la vida se adecúen a los principios generales de la educación inclusiva. La falta de accesibilidad, cuando el diseño universal y los ajustes y apoyos



## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

son posibles y razonables sin que la mera apelación al coste suponga su falta de razonabilidad si no se afecta a otros derechos, no puede ser nunca más una excusa para expulsar al alumnado con discapacidad del sistema general de educación.

La LOE (2006) establece en su Preámbulo que es parte de los objetivos de esta norma el “acometer una simplificación y una clarificación normativas, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución española y las leyes que la desarrollan”. Es necesario realizar un esfuerzo mayor en ese objetivo, tanto a nivel nacional como de las comunidades autónomas.

La normativa debe utilizar un lenguaje sensible a la diversidad que exprese el compromiso con el enfoque de derechos. No parece adecuado el uso de los términos “normalizar” ni “normalización”. Utilizar la normalización como objetivo junto a la inclusión, sugiere que la segunda exige la primera, en el sentido de asimilación a lo que se considera el parámetro de normalidad, o de humano, o -en este caso- de estudiante normal.

**Es importante dedicar esfuerzos para que la información en materia educativa sea realmente accesible tanto en la forma de realizar el acceso (los lenguajes utilizados y formas de expresarlo) como en la manera de mostrar las normativas.**

Por otro lado, y para avanzar en la inclusión, es necesario incorporar el derecho reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDDN, 1989) referido a que su opinión sea valorada y tenida en cuenta.

El sistema educativo debe prepararse para recibir a todo el alumnado con discapacidad. Asimismo, no debe permitirse la creación de nuevos centros de este tipo, ni acreditarlos si proceden de la iniciativa privada. Tampoco debe permitirse la escolarización en un centro de educación especial en contra de la voluntad de las familias. Los dictámenes de escolarización deben mejorarse. Sería conveniente orientar los modelos de organización del sistema escolar, de dirección de centros y formación del profesorado hacia modelos de educación inclusiva, prestando especial atención al diseño curricular. Una ley básica estatal que creara un sistema común de atención a la diversidad también parece imprescindible para lograr estos objetivos.

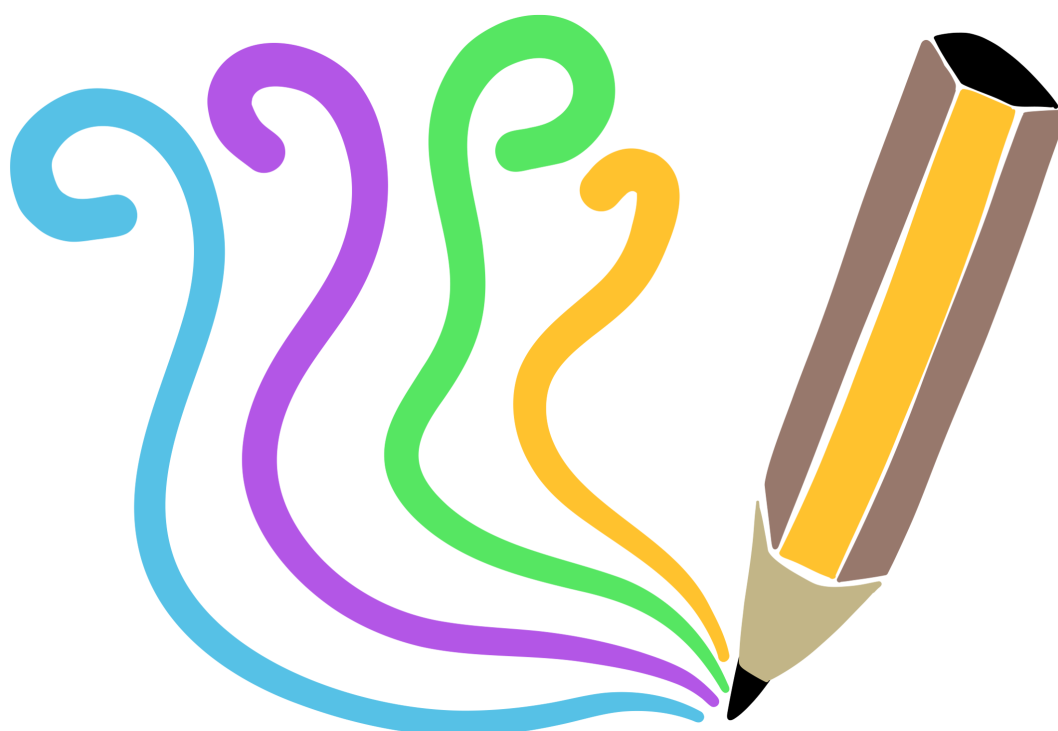


## LA ACCESIBILIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Para hacer efectivo el derecho a la educación es necesario realizar un profundo cambio en todo el sistema educativo, de modo que cada estudiante pueda desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades, hasta el máximo de sus posibilidades y se forme en el respeto por la dignidad intrínseca de todo ser humano y los derechos humanos. Un sistema educativo inclusivo necesita recursos materiales y humanos, formados “para” y “en” la inclusión. Por tanto, necesita de políticas públicas, de fondos económicos y, además, de una sociedad abierta a la inclusión.

La satisfacción del derecho a la educación, que es a la educación inclusiva, requiere de una transformación cultural que no puede lograrse sólo a través del Derecho, aunque este sea una palanca muy importante para ello.

A continuación, se va a presentar el método llevado a cabo para lograr los resultados propuestos en base a los objetivos planteados para este estudio.



# 4

## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 4. ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

#### 4.1. Presentación y justificación del estudio



Objetivo general identificar las estrategias necesarias para la transformación de la escuela en espacios inclusivos y accesibles, derivadas o avaladas por la investigación educativa en esos ámbitos durante los últimos seis años.

La investigación llevada a cabo en este estudio tenía como objetivo general identificar las estrategias necesarias para la transformación de la escuela en espacios inclusivos y accesibles, derivadas o avaladas por la investigación educativa en esos ámbitos durante los últimos seis años, aproximadamente. Obviamente con anterioridad a 2015 también hay muchos proyectos relevantes con aportes indiscutibles para los objetivos generales del proyecto, pero por razones de eficacia se acordó concentrar la búsqueda y análisis en los años que se refieren.

Por ello, se tomó como etapa de análisis en el trabajo el periodo educativo básico y obligatorio, es decir, desde los 6 a los 16 años. De esta manera, los objetivos planteados al comienzo de este informe tienen un sentido que se relaciona con el método que se presenta en este apartado. Para lograr dichos objetivos, el equipo de investigación ha realizado diferentes hitos y actuaciones con el fin de lograr evidencias del conocimiento científico existente en nuestro país para el adecuado avance de la educación inclusiva.

A continuación, se presenta el método llevado a cabo en las fases para cada una de las diferentes muestras identificadas como válidas con el fin de lograr los objetivos propuestos en la investigación.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 4.2. Método

El método llevado a cabo en el estudio se compone de diversas técnicas y diversos medios. Así, el trabajo se ha desarrollado en diversas fases y ha tenido análisis combinados con el objetivo de lograr una maximización de las evidencias buscadas para dar cuenta de los objetivos propuestos.

En concreto el proceso de desarrollo del método ha estado dividido en 3 fases que se han identificado y estructurado de manera separada para establecer una coherencia y organización jerárquica en el trabajo. A continuación, se presentan con una identificación numérica para su estructura.



Se realizó una búsqueda sistemática de proyectos I+D+i y se localizaron los grupos de investigación que llevaron a cabo cada uno de los proyectos seleccionados.

**Fase 1:** se realizó una búsqueda sistemática de proyectos I+D+i y se localizaron los grupos de investigación que llevaron a cabo cada uno de los proyectos seleccionados. Después se contactó con todos ellos, y con un grupo adicional de expertos, para invitarles a participar en un encuentro presencial en Madrid. Los que aceptaron la invitación configuran la muestra de participantes, quienes además completaron un informe destinado a conocer los principales resultados de sus trabajos, así como su visión sobre el estado de la educación inclusiva en España.



En el encuentro presencial se realizaron una serie de grupos focales con los y las participantes que fueron grabados para su análisis posterior.

**Fase 2:** en el encuentro presencial se realizaron una serie de grupos focales con los y las participantes que fueron grabados para su análisis posterior. Las temáticas de dichos grupos focales se acordaron a partir del análisis de los informes recopilados en la fase anterior.





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



En el encuentro presencial se realizaron una serie de grupos focales con los y las participantes que fueron grabados para su análisis posterior.

**Fase 3:** por último, se realizó una búsqueda sistemática y un análisis de las producciones derivadas de los proyectos I+D+i seleccionados.

A continuación, se describen cada una de las fases mencionadas con mayor detalle y concreción respecto al procedimiento, identificación de las variables y codificación.

### 4.2.1. Método de la recogida de información de los informes de investigación de los proyectos I+D+i (fase 1)

Los proyectos I+D+i nacionales suponen la referencia más importante como fuente de conocimiento del avance de la ciencia en España. Por ello, la selección de la muestra a analizar compuesta por los proyectos que resultaron elegidos y, por tanto, que se desarrollaron como aquellos más competitivos y correctos para la obtención del conocimiento han sido los documentos base que se utilizaron para identificar los avances en la educación inclusiva en el territorio nacional.



A la hora de seleccionar los proyectos I+D+i se han seguido las recomendaciones del método PRISMA.

A la hora de seleccionar los proyectos I+D+i se han seguido las recomendaciones del método PRISMA para la realización de revisiones sistemáticas (Urrútia y Bonfill, 2010; Yepes-Núñez et al., 2021). La selección progresiva de los proyectos nacionales de concurrencia competitiva incluidos en esta primera parte queda reflejada en el procedimiento se detalla a continuación.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 4.2.1.1. Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó a través de la plataforma de ayudas concedidas de la Agencia Estatal de Investigación ([Web de la Agencia Estatal de Investigación](#)). Estos fueron los términos de búsqueda acordados por el equipo de investigación, en base a los principales descriptores identificados como fundamentales en el campo de estudio: inclusión; accesibilidad; educación inclusiva; equidad; diversidad; igualdad; discapacidad; participación; aprendizaje; TEA; TDAH (hiperactividad, déficit de atención); género (coeducación, diversidad sexual); gitanos (etnia, raza, migrante); socioeconómico; barreras; familias; profesorado; atención temprana; autodeterminación (independencia); autoestima; apoyo conductual positivo; apoyo activo.

Como el buscador de convocatorias concedidas de la Agencia Estatal de Investigación no permite el uso de booleanos, se fueron incluyendo las palabras una por una para cada año de convocatoria. Cabe mencionar que no se pudieron revisar los proyectos concedidos en la convocatoria del año 2021, dado que sus títulos no estaban publicados, solamente sus números de referencia. El proceso dio lugar a un extenso Excel en el que se clasificaron los proyectos arrojados por el buscador y los seleccionados inicialmente en función del término de búsqueda, el año y la convocatoria.



#### **Descriptores de búsqueda:**

accesibilidad;  
educación inclusiva;  
equidad;  
diversidad;  
igualdad;  
discapacidad;  
participación;  
aprendizaje;  
TEA;  
TDAH (hiperactividad, déficit de atención);  
género (coeducación, diversidad sexual);  
gitanos (etnia, raza, migrante);  
socioeconómico;  
barreras;  
familias;  
profesorado;  
atención temprana;  
autodeterminación (independencia);  
autoestima;  
apoyo conductual positivo;  
apoyo activo.

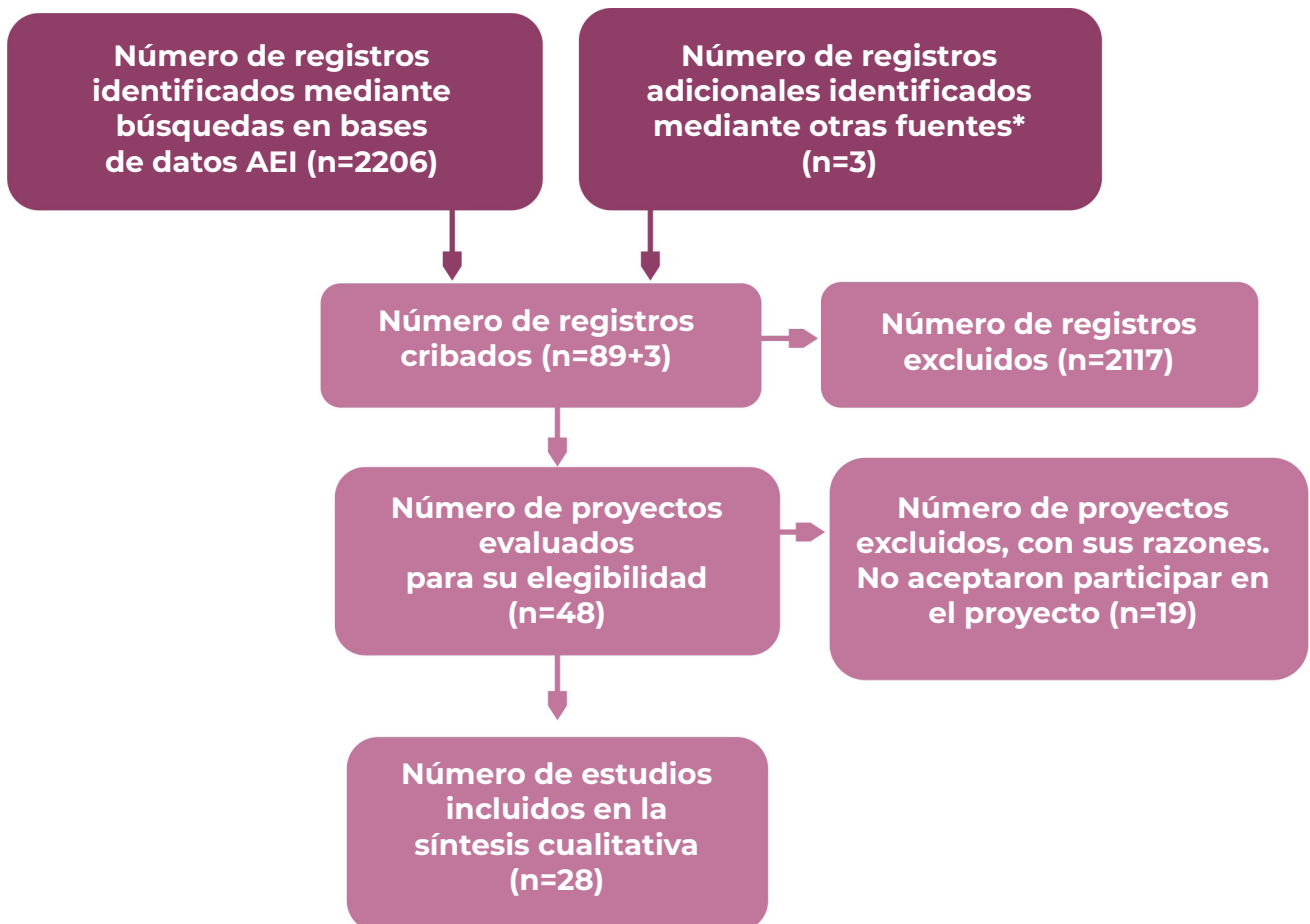


## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La selección progresiva de los proyectos nacionales de concurrencia competitiva incluidos en esta primera parte queda reflejada en la figura 1. En esta se observa que se encontraron un total de 2206 resultados, de los cuales pasaron la primera criba 89. No se pudieron contabilizar los duplicados dado que, al tener que hacer la búsqueda manualmente, término a término, fueron eliminados sobre la marcha. La revisión por pares de los 89 proyectos cribados llevó a la selección definitiva de 45 proyectos, a los que se añadieron tres más, localizados tras consultar a los asesores expertos de este estudio.

**Figura 1**

*Diagrama de flujo de la búsqueda sistemática de proyectos*



(\*) Búsqueda manual de otros investigadores reconocidos en el campo.

**Fuente:** elaboración propia a partir de Urrútia y Bonfill (2010).



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 4.2.1.2 Criterios de inclusión y exclusión



En base a un criterio interjueces, se sometió a debate y justificación cada uno de los criterios de inclusión y exclusión.

Para los criterios de inclusión y exclusión, tal y como se describía en el apartado anterior sobre el proceso de identificación, se llevaron a cabo una serie de acuerdos establecidos por todos los miembros involucrados en el proyecto. De esta manera, en base a un criterio interjueces, se sometió a debate y justificación cada uno de los criterios de inclusión y exclusión que se pueden ver en la tabla 1. Estos hacen referencia a una serie de criterios que se relacionan con los objetivos planteados en la propuesta en base a la convocatoria por la que se obtuvo el proyecto. Básicamente estos criterios hacen referencia a los años estudios como los más actuales en el avance del conocimiento en la materia; las etapas educativas implicadas, es decir, las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; y que la temática estuviera directamente relacionada con el campo de la educación inclusiva.

**Tabla 1**

#### *Criterios de inclusión de proyectos I+D+i*

- a) Que hubieran sido aprobados en convocatorias de concurrencia competitiva entre 2015 y 2021.
- b) Que abordaran alguna/s de las dimensiones de la educación inclusiva: accesibilidad, participación, aprendizaje.
- c) Que se refiriesen a las etapas de Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria.

**Fuente:** elaboración propia.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 4.2.1.3 Recopilación de datos

Durante la fase 1, se consiguieron los nombres y correos electrónicos de las y los IP de los grupos de investigación que trabajaron en los 48 proyectos seleccionados. Se les envió una carta de invitación (apéndice 1) a cada uno. En ella se indicaba la necesidad de completar un informe (apéndice 2) para poder participar en el encuentro. El propósito de dicho informe fue recabar de la manera más pormenorizada y sistemática posible información de los grupos de investigación relativa a su trayectoria en general y a sus proyectos I+D+i por los que habían sido seleccionados, en particular. Se valoró esta forma de recoger la información como la más adecuada porque hacía las veces de entrevista semiestructurada, al mismo tiempo que permitía a las personas concernidas tomarse el tiempo de reflexión necesario para responder.

El informe constó de cuatro secciones. En la primera se recogen datos demográficos de los grupos de investigación: nombre y tipo de grupo, fecha de creación, número de miembros según género, etc. En la segunda se preguntó por sus principales líneas de investigación, incluyendo las principales publicaciones. En la tercera se preguntó por su valoración del estado de la educación inclusiva en España. Esta sección constó de las siguientes preguntas, que se analizan de forma pormenorizada en el apartado de resultados: (1) explica el marco de referencia/definición que manejaís sobre educación inclusiva; (2) describe los resultados obtenidos en los proyectos I+D+i desarrollados desde 2015 en relación con la educación más inclusiva; (3) valora el estado de la educación inclusiva en España y/o en tu comunidad autónoma. Por último, se habilitó una cuarta sección para compartir otras reflexiones y comentarios generales.

El informe fue enviado por correo electrónico a los grupos que aceptaron participar en el estudio. Fue completado finalmente por 23 grupos. Dado que algunos habían obtenido más de un proyecto I+D+i en el arco de tiempo establecido, la información recopilada se refiere a un total de 28 proyectos. Estos 28 proyectos fueron los seleccionados definitivamente para el presente análisis. En el siguiente párrafo se describe la estructura del informe, que se puede encontrar en el apéndice 2.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Figura 2

*Diagrama de flujo de las secciones del informe*



#### 4.2.1.4. Codificación de datos



Los informes recabados (unidades de análisis) fueron sometidos a un doble proceso de interpretación.

Los informes recabados (unidades de análisis) fueron sometidos a un doble proceso de interpretación. Por un lado, se realizó un análisis cuantitativo de la muestra de participantes, a través de las respuestas obtenidas en la primera sección del informe. Por otro lado, se realizó un proceso cualitativo de interpretación de las respuestas dadas a las preguntas de la tercera sección del informe: (1) explica el marco de referencia/definición que manejaís sobre educación inclusiva; (2) describe los resultados obtenidos en los proyectos I+D+i desarrollados desde 2015 en relación con la educación más inclusiva; (3) valora el estado de la educación inclusiva en España y/o en tu comunidad autónoma.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La información extraída documento a documento fue categorizada y organizada en una tabla de Microsoft Excel. Un análisis inicial permitió extraer las palabras clave que identificaron aspectos relevantes expresados por los participantes en el estudio. Una vez realizada esta primera decodificación, se continuó con una clasificación de orden superior identificando las principales categorías en torno a los distintas áreas o temáticas relevantes que se habían presentado en el análisis inicial. De esta manera se logró organizar toda la información en categorías más amplias que marcan las principales cuestiones abordadas en los informes. En la tabla 2 se muestran dichas categorías en función de las preguntas del informe con que se corresponden. Esta misma estructura se seguirá más adelante en el apartado de resultados, donde se analizan y sintetizan las respuestas obtenidas para cada una de estas preguntas.

**Tabla 2**

*Categorías de análisis de los informes*

Preguntas de la tercera sección del informe	Categorías de análisis
Marcos de referencia manejado sobre educación inclusiva	Significados Ámbitos
Resultados obtenidos en los proyectos I+D+i sobre educación inclusiva	Colectivos Formas de participación Aportaciones Tareas pendientes
Estado de la educación inclusiva en España/comunidad autónoma	Políticas Prácticas Recursos Docentes Investigación

**Fuente:** elaboración propia.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A continuación, se presenta el método usado en la fase 2 de este proyecto y que supuso la recogida de información a través de la realización de grupos focales.

### 4.2.2. Método de la recogida de información de los grupos focales (fase 2)



En este apartado se describe el proceso de recogida de información mediante grupos focales. Primero se explica cómo se seleccionó la muestra de expertos y expertas que participaron en los grupos focales. Después se describe cómo se llevaron a cabo y qué temas se trabajaron en los mismos. Por último, se presenta el método de codificación de la información obtenida.

#### 4.2.2.1. Estrategia de selección de los grupos focales



Los grupos focales se llevaron a cabo en un encuentro presencial en Madrid titulado Foro de investigación en educación inclusiva.

Los grupos focales se llevaron a cabo en un encuentro presencial en Madrid titulado Foro de investigación en educación inclusiva. Para la selección de la muestra de participantes se tuvieron en cuenta dos fuentes de información. La primera de ellas fueron los proyectos I+D+i concedidos desde 2015. Como ya se ha comentado más arriba, aceptaron participar y completaron el informe necesario 23 grupos de investigación, quienes estuvieron finalmente representados en el encuentro por uno de sus investigadores/as principales (IP). La segunda fuente de información fue una revisión de la literatura científica hecha a tal efecto siguiendo una versión ampliada de los criterios que se emplearon en la búsqueda de proyectos I+D+i.





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dicha revisión consistió en localizar las principales publicaciones realizadas sobre educación inclusiva en España. Para ello se siguió de nuevo la propuesta del método PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010; Yepes-Nuñez et al., 2021), consensuando el uso de la WOS y Scopus como bases de datos y estableciendo unos criterios de inclusión (tabla 3).

**Tabla 3**

### *Criterios de inclusión de artículos en la revisión de la literatura*

- a) Trabajan sobre alguna/s de las dimensiones de la educación inclusiva: accesibilidad, participación, aprendizaje.
- b) Se focalizan en alguna de las etapas de la educación obligatoria.
- c) Son artículos revisados por pares.
- d) Son artículos de investigación, no innovaciones.
- e) Están publicados a partir de 2015 y no recoge datos anteriores a 2012.
- f) Fueron realizados en el sistema educativo español.
- g) Están escritos en inglés, español, o lenguas cooficiales.
- h) Los trabajos se orientan hacia la tarea de contribuir hacer efectiva la educación inclusiva. Aportan algún elemento de mejora educativa en alguna de sus tres dimensiones.
- i) Las investigaciones son empíricas, arrojan resultados, aunque no realicen propuestas o recomendaciones.
- j) Son investigaciones cuantitativas o cualitativas. En el caso de estas últimas, son investigación-acción; no estudios de caso único, biográfico-narrativo, análisis de legislación, revisiones sistemáticas, etc.

**Fuente:** elaboración propia.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Tras completar el proceso de revisión se seleccionaron definitivamente 110 artículos como los más relevantes en materia de educación inclusiva en España.

Se analizaron sus autores, estableciendo unos criterios para valorar su reconocimiento e impacto de su trabajo.

Tras completar el proceso de revisión se seleccionaron definitivamente 110 artículos como los más relevantes en materia de educación inclusiva en España publicados dentro del período seleccionado. A partir de ellos, se analizaron sus autores, estableciendo unos criterios para valorar su reconocimiento e impacto de su trabajo. En concreto, se estableció como punto de corte un *índice h*<sup>14</sup>=19. Así, se logró identificar a una serie de autores con un elevado índice de impacto de sus trabajos en el área de la educación. Sin embargo, no todos fueron seleccionados para participar en los grupos focales. Para ello se establecieron otros criterios complementarios. Por un lado, tenían que ser autores o coautores de, al menos, dos artículos incluidos en la revisión de la literatura. Por otro lado, su área de experiencia debía estar claramente vinculada a la educación inclusiva. Esta última condición fue de especial relevancia ya que, al cotejar el *índice h* y las producciones de ciertos autores con los criterios de la tabla 3, se descubrió que sus trabajos más citados y, por tanto, con mayor relevancia, no estaban centrados en el campo de la educación inclusiva.

Después de este proceso, se logró identificar a 4 investigadores e investigadoras que cumplieran con los criterios explicados en el párrafo anterior. De estos 4 profesionales, una persona declinó la participación, otra estaba ya dentro del equipo de investigación del proyecto y otras dos accedieron a participar del estudio.

---

14 El *índice h* es un sistema propuesto por Jorge Hirsch, de la Universidad de California, en 2005 para la medición de la calidad profesional de físicos y de otros científicos, en función de la cantidad de citas que han recibido sus artículos científicos. Se calcula ordenando de mayor o menor los artículos científicos según el número de citas recibidas, siendo el índice *h* el número en el que coinciden el número de orden con el número de citas. *Biblioteca de la Universidad de Huelva*.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 4.2.2.2. Recopilación de información en los grupos focales

La muestra de participantes se dividió durante el encuentro en tres grupos focales simultáneos en los que se discutió sobre diferentes cuestiones relacionadas con la educación inclusiva. Estas fueron propuestas por el equipo de investigación del Proyecto, en base a la identificación de las categorías y respuestas analizadas durante la fase 1 del estudio y, por tanto, las principales preocupaciones mostradas por los investigadores. Así, las 3 áreas de trabajo y discusión fueron:

1. Formación del profesorado
2. Colaboración y cooperación
3. Dotación de recursos



El objetivo principal de los grupos fue el concretar, en la medida de lo posible, las recomendaciones pertinentes que hacer a las Administraciones educativas en las materias mencionadas.

Estas sesiones fueron moderadas por componentes del equipo de investigación a cargo del estudio. Además, las sesiones fueron grabadas y se designó a una persona encargada de tomar notas. Posteriormente, dichas notas se transcribieron y fueron analizadas. A continuación, se describe cómo se llevó a cabo dicho análisis.

### 4.2.2.3. Codificación de datos

Para cada uno de los grupos focales se realizó un mismo procedimiento. De esta manera, una vez compilada toda la información por parte del equipo investigador, se procedió a la codificación de los datos descritos por los participantes.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para dicho proceso, el esquema fue el siguiente:

- 1.** Escucha de las grabaciones de los 3 grupos focales con la correspondiente recogida de información y traspaso a un documento de procesador de texto.
- 2.** Lectura de las notas recogidas por los miembros del equipo investigador presentes en cada grupo focal donde se fueron anotando los temas más relevantes comentados en función de las temáticas de los mismos.
- 3.** Combinación y triangulación de los datos anteriormente mencionados para la categorización y estructuración de los mismos.

Una vez realizado este proceso, se procedió a recoger en un documento ofimático los resultados para cada uno de los tres grupos focales realizados y organizar, no sólo los resultados encontrados, sino también las propuestas resultantes en los ámbitos fundamentales de estudio.





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 4.2.3. Método de la recogida de los trabajos publicados derivados de los proyectos de investigación (fase 3)



En este apartado se describe el proceso de recogida de información para la revisión sistemática planteada en la búsqueda de los principales trabajos empíricos derivados de los proyectos identificados en la fase 1 de esta investigación.

#### 4.2.3.1. Estrategia de búsqueda

A partir de los 48 proyectos seleccionados se realizó una búsqueda de las producciones de cada uno de ellos. Para ello se siguió la misma metodología de revisión sistemática empleada para la localización de los proyectos (Urrútia y Bonfill, 2010; Yepes-Nuñez et al., 2021).

Los criterios de inclusión empleados son los mismos que en la revisión de la literatura antes mencionada (tabla 3). Para localizar las producciones de cada proyecto se introdujo su referencia en Google Académico. Se decidió utilizar este buscador porque las bases de datos de WOS y Scopus no contemplaban en los buscadores booleanos las referencias como un campo de búsqueda. Sin embargo, es conveniente resaltar que los artículos buscados son aquellos que se encuentran publicados en ambas bases de datos, entendiendo estas como los principales centros de compilación de la ciencia en estos momentos a nivel internacional. Por ello, todos los trabajos no indexados en la WOS o SCOPUS fueron descartados de la muestra final.

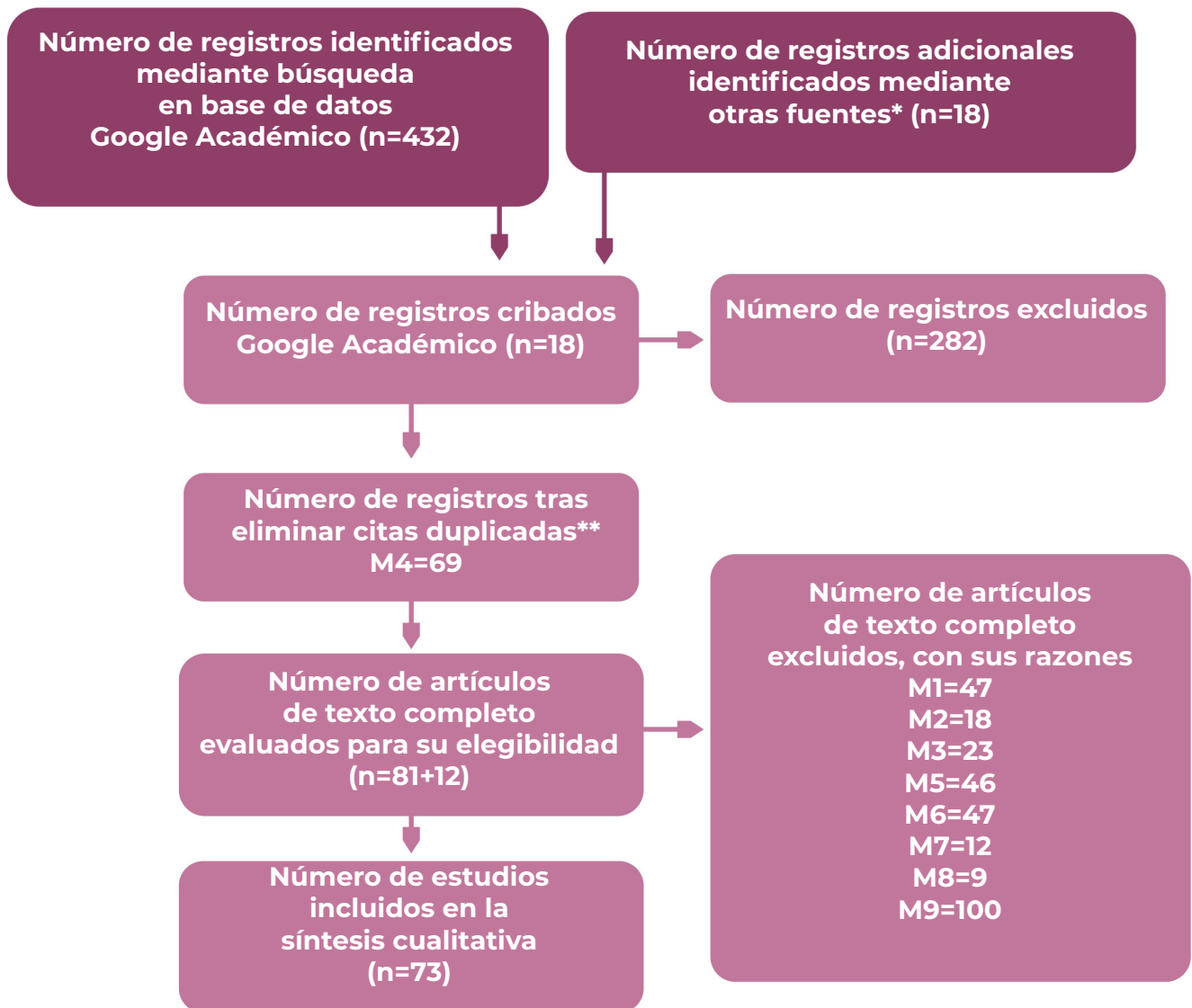
En la figura 3 se refleja este proceso de búsqueda para la obtención de las producciones de los proyectos. La búsqueda mediante las referencias en Google Académico arrojó un total de 432 resultados. En la fase de cribado se preseleccionaron 150 de dichos resultados, únicamente mediante la lectura del título. De los mismos, se eliminaron 69 resultados por estar duplicados.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Figura 3**

*Diagrama de flujo de la búsqueda sistemática de las producciones de los proyectos*



(\*) Citas añadidas a partir de la revisión de los informes.

(\*\*) Citas eliminadas de forma manual.

**Fuente:** elaboración propia a partir de Urrútia y Bonfill (2010).



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Finalmente han sido incluidos 73 artículos en la síntesis cualitativa

Se evaluaron para su elegibilidad 81 artículos de entre los restantes. A estos se añadieron 18 artículos más de manera manual, localizados al contrastar esta búsqueda con los informes aportados por la muestra de participantes del encuentro. Finalmente fueron incluidos 73 artículos en la síntesis cualitativa. Los motivos de exclusión de los resultados en esta fase fueron los siguientes: tratarse de un libro, tesis o trabajo de fin de grado/máster (M1); estar publicado en una revista no indexada en WOS o Scopus (M2); tratarse de una comunicación en un congreso (M3); no ubicar el trabajo en las etapas de la educación obligatoria (M5); no trabajar ningún aspecto relacionado con la educación inclusiva (M6); no haberse realizado en España (M7); tratarse de una revisión teórica o documental (M8); otros motivos (M9).

El análisis de datos siguió una metodología cualitativa basada en un proceso de codificación abierta que resultó en un sistema inductivo de códigos y categorías (Miles et al., 2014). Todos los códigos fueron clasificados tentativamente según su aspecto referencial, lo que llevó a la identificación de categorías conceptuales utilizando el software Atla.Ti.

### 4.3. Resultados

#### 4.3.1. Resultados de los informes de investigación de los proyectos I+D+i

Las preguntas de la primera sección de los informes permitieron analizar los principales datos demográficos de la muestra de participantes del encuentro (apéndice 3). Más concretamente los resultados hallados para esta parte sólo tenían el objetivo de identificar los principales grupos de investigación que trabajan sobre el campo de la educación inclusiva y la accesibilidad para, posteriormente, trabajar con las personas implicadas en las fases 2 y 3 de esta misma investigación. No obstante, también se muestran los datos cuantitativos sobre el número de grupos, tipología de los miembros de los equipos, financiación concedida y datos estructurales sobre su composición.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



En el estudio participaron un total de 28 personas pertenecientes a 25 grupos de investigación. En total, 28 proyectos I+D+i estuvieron representados en el encuentro.

En el estudio participaron un total de 28 personas pertenecientes a 25 grupos de investigación. 24 se localizaron a través de los proyectos I+D+i y cuatro a través de la revisión sistemática. Cinco de los grupos obtuvieron dos proyectos I+D+i sobre educación inclusiva desde 2015. En total, 28 proyectos I+D+i estuvieron representados en el encuentro.

De la muestra de 28 participantes, 18 son IP o co-IP de sus respectivos grupos de investigación (64,29 %). Además, 14 son mujeres (50 %), por lo que la participación es paritaria, aunque seguidamente se verá que la presencia de investigadoras en los grupos es sustancialmente superior. Sólo una de las universidades a las que pertenecen los grupos no es pública (Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya).



Respecto a los grupos de investigación a los que pertenecen la muestra de participantes, cabe destacar la notable presencia de mujeres investigadoras

Respecto a los grupos de investigación a los que pertenecen la muestra de participantes, cabe destacar la notable presencia de mujeres investigadoras. De media, los grupos cuentan con la presencia de 9,43 investigadoras y 5,17 investigadores. Además, 23 de los 25 grupos están consolidados. En el apéndice 4 se puede encontrar una breve descripción de cada uno de los grupos participantes en el que se especifica las líneas de investigación y las etapas educativas en las que trabajan.

Por último, la figura 4 representa gráficamente la distribución por comunidades autónomas de la financiación obtenida a través de los proyectos I+D+i. Como se puede apreciar, Cataluña (593.505 €) y Andalucía (425.272 €) son las que más financiación han obtenido, con diferencia. Mientras que otras cinco comunidades autónomas (Extremadura, Castilla-La Mancha, Navarra, La Rioja y Canarias), junto con Ceuta y Melilla, no han obtenido financiación para la investigación en este campo.

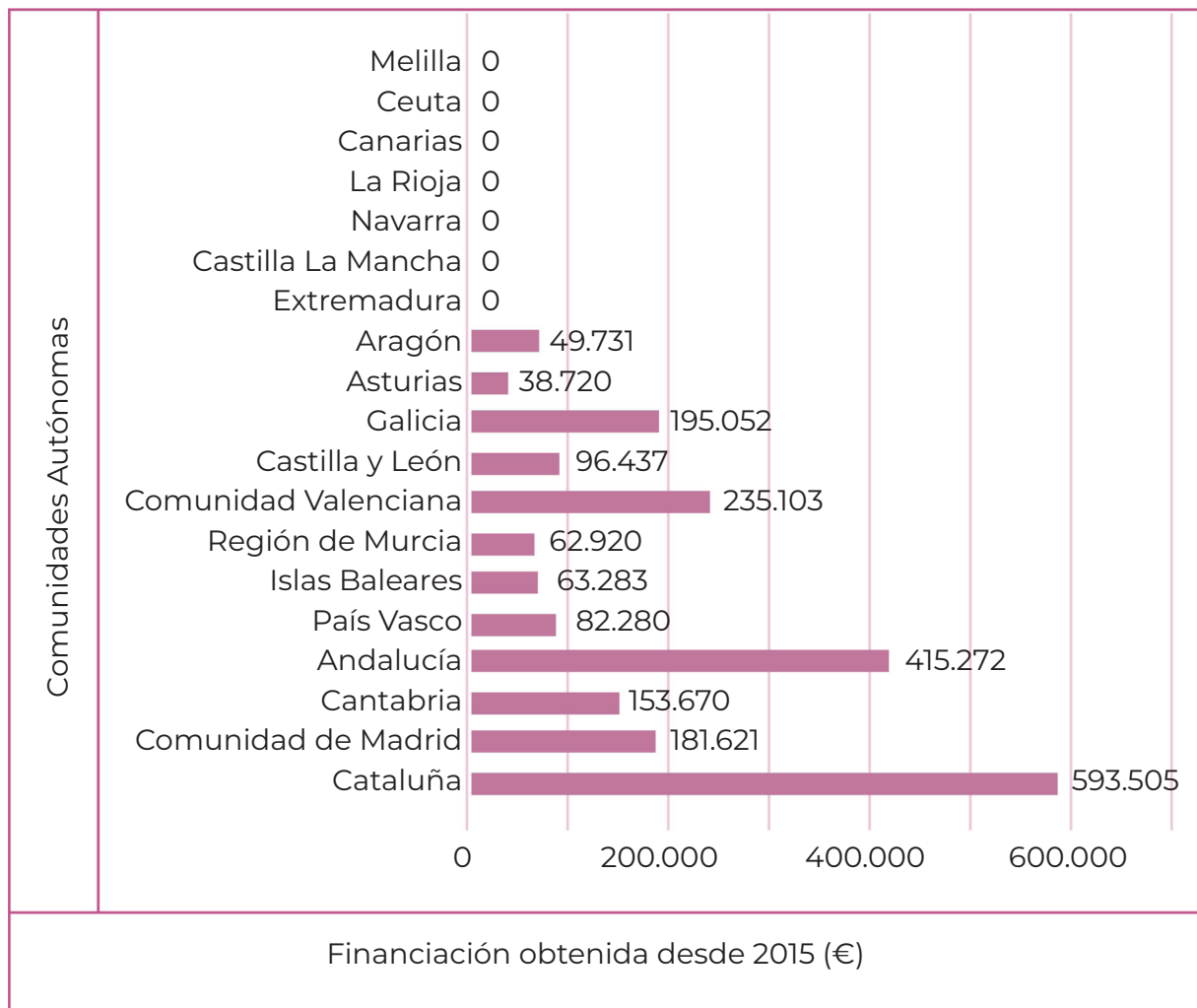




# ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Figura 4**

*Inversión en proyectos I+D+i sobre educación inclusiva desde 2015*



## 4.3.2. Resultados de los grupos focales

### 4.3.2.1. Descripción de los resultados de los grupos focales

Tal y como se describió en el método, los grupos focales estuvieron divididos en tres áreas de trabajo. Estas fueron (a) Formación del profesorado, (b) Cooperación y colaboración entre agentes educativos y (c) Dotación y distribución de los recursos. Se van a presentar los principales resultados de manera descriptiva siendo que los temas analizados vertebrarán también las recomendaciones como objetivo final de este proyecto.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### Resultados grupo focal sobre formación del profesorado

Siguiendo el mismo esquema planteado, los primeros resultados a destacar tienen que ver con el área de la formación del docente. Así, en este caso se puede decir que participaron 11 personas representantes de diversos equipos de investigación en el grupo focal sobre este campo. Estos fueron investigadores de una representatividad del territorio español con equipos del norte, sur, este y oeste del país. Así, más del 50 % fueron mujeres, en concreto, seis de las 11 personas fueron del género femenino. En cuanto a la categoría profesional, también hubo variabilidad entre los participantes con personas en la categoría de catedráticos de universidad y titulares y también diversas figuras dentro del sistema nacional o autonómico de acreditación o contratación laboral.



En términos cuantitativos, el número de propuestas finales acordadas y presentadas por los participantes fue dividido en tres grandes áreas de trabajo. Estos son: las propuestas dirigidas al profesorado universitario, a la Administración y propuestas de cambio de un modelo de plan de estudio en las facultades de Educación del país.

Si se hace un análisis más profundo de cada una de las temáticas, nos encontramos que, para el primer caso, **el profesorado universitario**, se desglosan **dos aspectos** fundamentales que tienen que ver con **la reflexión docente sobre qué hacer en las asignaturas, la transversalidad de los contenidos y coordinación con el resto de profesionales y la perspectiva que se le debe dar al plan de estudio de cada facultad**. Y, en segundo lugar, **la necesidad de aplicar metodologías activas, inclusivas y la evaluación diversificada para con sus alumnos**.

En segundo lugar, en lo referido a **la Administración y su implicación en la formación docente**, los principales resultados muestran tres grandes cuestiones a tener en cuenta en las futuras recomendaciones de este estudio. Así, un primer aspecto fundamental es lo que tiene que ver con **el valor social y laboral que se le otorga a la docencia universitaria**. La consecución automática de los quinquenios docentes como complemento al salario sin ningún tipo de evaluación, no incentiva la formación y buenas prácticas que



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

se debería esperar de un profesor universitario. **Proponer modelos donde se analice la docencia y se conforme un modelo adecuado** fue un resultado a destacar de los grupos focales.

Por otro lado, **ser capaces de medir competencias basadas en la educación inclusiva** en la formación es un aspecto necesario en todo el sistema educativo de formación docente en todos los niveles educativos. Es decir, como resultado se expondría **el consenso acerca de un cambio necesario en el acceso a la función docente del país.**

Finalmente, dentro de este segundo apartado en la formación docente, un resultado descrito es el que tiene que ver con **la elaboración de un nuevo plan de estudios.** Esto, muy cuestionado hasta el momento, y en pleno proceso de publicación de las nuevas normas ECI que regulan las materias a impartir en los grados que forman docentes, cobra especial relevancia en estos momentos. Aquí, los resultados se dividen en siete apartados específicos.

En primer lugar, la **necesidad de unir algunas competencias del plan de estudios directamente a la educación inclusiva.** En segundo lugar, **unificar contenidos de asignaturas y procurar la coordinación entre docentes universitarios.** Y, en tercer lugar, **abrir un debate necesario sobre las menciones dentro de la formación a futuros maestros** en la etapa de Educación Primaria evaluando propuestas y analizando qué está funcionando y cómo se está llevando a cabo. En cuarto lugar, otro resultado interesante es el que se relaciona con **hacer partícipes a los agentes de la comunidad educativa en la renovación del plan de formación inicial del profesorado** (familias, alumnado, políticos, docentes universitarios, escuelas, etc.). En quinto lugar, un resultado clave que resulta de los grupos focales es la necesidad de que los **universitarios se acerquen a la diversidad de las aulas a través de metodologías como el aprendizaje por servicio (ApS), el aprendizaje cooperativo y la investigación-acción en el marco de las prácticas, voluntariado, TFG, etc.** Finalmente, las dos últimas cuestiones dentro de este apartado tienen que ver con **la formación continua.** Aquí los resultados de los grupos de discusión abogan por **una mejora en la formación continua** y que los propios **equipos directivos de los centros estén implicados en dicha formación,** liderando estos procesos.

Por lo tanto, con estos resultados quedarían descritos los hallazgos en el área o campo de la formación docente. A continuación, se van a presentar los resultados para la cooperación y colaboración entre agentes educativos.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### Resultados grupo focal sobre cooperación y colaboración entre agentes educativos

Participaron un total de 8 personas representantes en el grupo focal sobre esta área. En este caso, también existe una representatividad de diversos territorios nacionales, aunque hay una mayor presencia de equipos de la zona norte del país. Así casi la totalidad de los miembros de la mesa fueron mujeres, a excepción de una persona y la categoría profesional presente más destacada fue la profesoras y profesores titulares de universidad.

Para el segundo caso, la cooperación y colaboración entre agentes educativos, **los resultados identificados para esta área se concretaron en 4 propuestas.** Estas fueron aquellas que hacen mención a un pacto nacional sobre educación, desarrollo de proyectos de centros, **distintos niveles de cooperación institucional e ir avanzando en la creación de territorios cada vez más inclusivos con proyectos participativos comunitarios en los que la escuela también forme parte.**

De esta manera, para la propuesta sobre **un pacto nacional en la Educación,** los descriptores que deberían estar implicados en dicho pacto y que estarán presente en las recomendaciones de este estudio son los que tienen que ver **los siguientes aspectos: normativa, revisión etiquetas, apoyos, organización, centros, dotación, rendición de cuentas y autonomía.**

Respecto al desarrollo de **proyectos de centros,** los principales resultados del grupo focal tienen que ver con una serie de cuestiones fundamentales tales como:

- **Rendición de cuentas.**
- **Figuras de liderazgo más allá de equipos directivos.**
- **Estructuras y espacios para ello.**
- **Aprovechar los que ya existen,** repensando sus funciones y contenidos (CCP, Consejo escolar, AMPA, etc.).
- **Autonomía de los centros.**
- **Presencia de otros agentes del entorno.**



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Todo ello, además, se plantea desde una visión donde se consideran indispensables a todos los agentes de la comunidad educativa y, por tanto, dichos proyectos deben llevarse a cabo por el conjunto de la comunidad.

Además, un aspecto destacado resultante de los análisis de los grupos focales es lo referido a **la cooperación institucional entre distintos niveles de la Administración** pública y distintos territorios del país. Así, por un lado, se plasma **la necesidad de cooperación entre centros** y que, a su vez, exista una cooperación **entre centros de distintos territorios**. Esto se une a la necesidad, destacada por los implicados en el grupo focal, de una cooperación y **revisión de las funciones de otros profesionales, como los educadores sociales, enfermeras, fisioterapeutas, mediadores culturales y asistentes personales**, para que trabajen desde una mirada del contexto y no sólo desde la atención individualizada.

En definitiva, en esta área, el objetivo que se plantea como resultado es la necesidad de ir creando territorios cada vez más inclusivos, con proyectos participativos comunitarios en los que la escuela también forme parte. Y eso, se logra a través de aspectos como la retroalimentación a la participación, evitando el solapamiento de proyectos o la puesta en marcha de proyectos que atiendan a las necesidades reales, y buscando la concreción y evitando la difusión de responsabilidad.

De esta manera, con los resultados aquí descritos quedarían presentados los hallazgos en el campo de la cooperación y colaboración entre agentes educativos. A continuación, se van a presentar los resultados para el último grupo focal, que versó sobre la dotación y distribución de los recursos.

### Resultados grupo focal sobre dotación y distribución de los recursos

Siguiendo el esquema llevado a cabo en los apartados anteriores, los resultados a describir se centran en la presentación descriptiva de la tipología de participantes. Así, en este caso se puede decir que este grupo focal fue el menos numeroso de todos, con la participación de un total de seis profesores, donde el género masculino fue el más presente.

**Un primer resultado** significativo resultante de la discusión en este grupo focal fue lo relacionado con **repensar la evaluación psicopedagógica** en función de necesidades de apoyo educativo, en lugar de las categorías que existen en la actualidad en las distintas comunidades. Se llegó a un consenso



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

donde se establece que **esto favorecería la gestión de los recursos y justificaría una mayor dotación**, pues existen más estudiantes con necesidades, pero sin etiquetas concretas encapsuladas en un mero diagnóstico clínico.

Un **segundo resultado** a destacar se centró en **la propuesta de mejorar la gestión de los recursos, considerándose como prioritario aumentar la dotación, tanto de los personales, como de los materiales**. Esto pasaría por un **nuevo modelo de las funciones de todo el personal implicado en la educación de las y los estudiantes**. Así, de manera concreta, como resultados a destacar, se pueden describir aspectos tales como:

- **Mejorar formación en inclusión de auxiliares técnicos no docentes.**
- **Favorecer la co-docencia con el maestro o maestra de Educación Especial en aula ordinaria.**

Junto con estas cuestiones, otro aspecto relevante dentro de los resultados hallados tiene que ver con la propuesta de **sectorización de recursos**. Estos **deben ser accesibles para los centros en lo que se requiriera para un mejor funcionamiento**. Esta afirmación obtuvo un consenso generalizado por parte de todos los asistentes. Además, otro resultado importante es que existe una unanimidad en que dichos **recursos deben ir de la mano de una adecuada formación a los docentes para un uso correcto de los mismos**.

Por otro lado, aunque estrechamente ligado a lo anterior, existe una necesidad descrita en los resultados cualitativos del análisis del discurso de los participantes, que se relaciona con cómo **repensar la progresión de los recursos y cómo estos se distribuyen** a medida que los estudiantes avanzan en las etapas escolares y, sobre todo, cuando finalizan la educación obligatoria. Parece que existe un pensamiento común por parte de los investigadores sobre que hay una necesidad de evaluar cuáles serían las maneras más adecuadas de una progresión más lineal y paulatina de cómo los recursos están disponibles en todas las etapas educativas.

Finalmente, el último área discutida y analizada como resultado de este grupo focal, hace referencia a las **tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**. Un resultado evidente es la necesidad en **avanzar en una mejor dotación de recursos** en este campo y, más importante incluso, la necesidad de reflexión sobre el uso pedagógico de las mismas. Además, se completa con la cuestión de que no puede suponer un exceso de carga a los docentes, o tiene que verse compensada, y que también se debe acompa-



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ñar en ese proceso de formación por especialistas en tecnología que tengan esa visión pedagógica de las mismas.

De esta manera, se daría por finalizada la presentación de los resultados encontrados para los grupos focales a través de una triangulación de la información con un análisis cualitativo de los mismos. A continuación, este informe va a describir los resultados obtenidos de la revisión sistemática realizada de los trabajos académicos resultantes de los proyectos I+D+i que se tuvieron en cuenta en la fase 1 de este proyecto.

### 4.3.3. Resultados de los trabajos publicados derivados de los proyectos de investigación



La revisión sistemática de los trabajos publicados derivados de los proyectos de investigación fue de un total de 73 artículos.

Para comenzar con la descripción de los resultados de la revisión sistemática de los trabajos publicados derivados de los proyectos de investigación, se puede decir que, en un primer acercamiento a los 73 artículos seleccionados, se realizó un análisis cuantitativo de ciertos indicadores bibliométricos. Esto permite mostrar un panorama global de las producciones derivadas de los proyectos I+D+i sobre educación inclusiva en España. Más adelante se presentará un análisis cualitativo más pormenorizado.



Al diseño de las investigaciones, más de la mitad de estas (57,53 %) se enmarcan en un paradigma cualitativo, el 30,14 % siguen un diseño cuantitativo y el 12,33 %, un diseño mixto.

Respecto al diseño de las investigaciones, más de la mitad de estas (57,53 %) se enmarcan en un paradigma cualitativo, el 30,14 % siguen un diseño cuantitativo y el 12,33 %, un diseño mixto. En cuanto a las estrategias más



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

utilizadas para recabar información en las investigaciones, destaca el uso de entrevistas 47,76 %, seguida de estrategias tipo cuestionario, escalas, encuestas (35,82 %), los grupos focales (28,36 %), la observación (22,39 %) y el análisis documental (16,42 %). La categoría “otras técnicas cualitativas” (26,87 %) recoge un conjunto de técnicas y estrategias menos utilizadas, pero de interés desde el punto de vista del diseño de las investigaciones y su posible aplicación en el aula. Estas son: eportfolio, rúbricas, fotovoz, historias visuales, historias de vida, talleres, narrativas, o diarios de campo, entre otras.



Los grupos participantes en las investigaciones, destaca la presencia de docentes (65,67 %), seguida de alumnado (55,22 %) y familias (31,34 %). En menor medida se trabaja con equipos directivos (22,39 %) y profesionales de la orientación educativa (5,97 %). La categoría de “otros agentes del entorno” (31,34 %) se refiere a personas voluntarias, personal sanitario, responsables de la Administración educativa, o inspección.

Respecto a los grupos participantes en las investigaciones, destaca la presencia de docentes (65,67 %), seguida de alumnado (55,22 %) y familias (31,34 %). En menor medida se trabaja con equipos directivos (22,39 %) y profesionales de la orientación educativa (5,97 %). La categoría de “otros agentes del entorno” (31,34 %) se refiere a personas voluntarias, personal sanitario, responsables de la Administración educativa, o inspección. También hay una serie de artículos que, por su naturaleza metodológica vinculada al análisis de documentación, no implican directamente la participación de ninguno de los colectivos mencionados (8,96 %).



Las etapas educativas a las que se refieren los artículos por orden de prevalencia son: Educación Primaria (63,01 %), Educación Secundaria Obligatoria (56,16 %) o Educación Básica Obligatoria (EBO)<sup>15</sup> (2,74 %). En un 35,62 % de los artículos, se trabaja conjuntamente Primaria y Secundaria.





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Más de la mitad de los artículos se han publicado entre el año 2021 y 2022 (34,25 % y 23,29 %, respectivamente); y más de tres cuartas partes han sido firmados por tres o cuatro profesionales de la investigación (41,10 % y 38,36 %, respectivamente). Casi la mitad de los artículos (49,32 %) se han publicado en revistas de alto impacto (Q1). Un porcentaje similar de artículos (41,10 %) se han publicado en revistas españolas indexadas, aunque la mayor parte de estas se concentran entre el segundo y el tercer cuartil. Las revistas de mayor impacto en las que se publica la investigación española en educación inclusiva son de origen británico.

A continuación, se presentan de una manera más pormenorizada los resultados de carácter cualitativo derivados de la lectura y análisis documental de todos los trabajos publicados derivados de los proyectos identificados en la fase 1 de este estudio.

La revisión documental de los trabajos derivados de los proyectos de investigación I+D+I sobre educación inclusiva y accesible, llevados a cabo en España desde 2015 a 2021, nos ha permitido obtener una visión bastante completa de la temática objeto de estudio en nuestro sistema educativo. En términos generales, los 73 trabajos científicos analizados han centrado su atención en aspectos muy diferenciados, pero imprescindibles para avanzar hacia una educación más inclusiva. Con la intención de ofrecer una información lo más clara y accesible sobre los resultados obtenidos se ha decidido agruparlos en base a las tres dimensiones de la educación inclusiva reconocidas por Ainscow y Booth (2001) y asumidas por organizaciones como la UNESCO (2017): acceso/presencia, aprendizaje y participación.

Previo a ello parece importante destacar que algunos de los trabajos analizados enfatizaron que, siendo cierto que las actuales políticas educativas parecen estar dominadas, a nivel teórico y de discurso, por la retórica de la inclusión, sin embargo, su desarrollo refuerza la homogeneización de un sistema que excluye sistemáticamente a determinados individuos (Vigo-Arrazola et al., 2022). Estas autoras también señalaron un avance de la educación inclusiva desigual en los diferentes contextos regionales, como respuesta a dispares intereses económicos, políticos o ideológicos que coexisten en nuestro país. A idénticas conclusiones llegaron también Aguilar et al. (2022) quienes afirmaron que, si bien es cierto que lenguaje sobre la inclusión ha ido evolucionando y permeando en la legislación, se encuentran múltiples evidencias de que un desarrollo normativo inclusivo no garantiza un cambio efectivo en las políticas y prácticas educativas que bien merezcan dicho calificativo.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Por ello, al analizar los resultados que a continuación se presentan, se ha tratado de ir identificando aquellas actuaciones imprescindibles que la investigación científica ha ido reconociendo. A este respecto, debemos señalar que todas y cada una de estas aportaciones no pertenecen a los investigadores principales de este proyecto, sino que son aportaciones de los 25 grupos de investigación consolidados que han participado en esta investigación.

### 4.3.3.1. Dimensión de acceso/presencia

#### **1º BARRERA DE ACCESO:** INADECUADO MODELO EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Un destacable número de investigaciones analizadas centraron su atención en uno de los grupos de estudiantes más vulnerables de nuestro sistema educativo, con el alumnado NEE. Algunos de estos trabajos comenzaron afirmando que la primera de las barreras que impiden la inclusión real de este grupo de estudiantes se encuentra en los procesos de evaluación psicopedagógica, en base a los que se decide su modalidad de escolarización y los posibles apoyos a brindarles. Según se destacó, estos procedimientos se realizan en base a una normativa que cuenta con más de 30 años de antigüedad y que la propia CDPD ya afirmó que viola el derecho a una educación inclusiva por sustentarse en el modelo médico de la discapacidad.



Nuestro sistema educativo mantiene un sistema de evaluación de las necesidades de apoyo determinado por la prevalencia de las funciones diagnósticas, clasificatorias y económicas.

El trabajo de Simón et al. (2021) analizó la interpretación que de estos procedimientos de evaluación pedagógica realizan los equipos de orientación de composición multiprofesional e informaron de su preocupación por las consecuencias del etiquetado y la categorización a la que se ve sometido el alumnado con discapacidad. La valoración profesional solicitada por la propia Administración, junto a la presión que reciben por parte de los centros escolares (en tanto que esta valoración determina la provisión de recursos



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

adicionales de apoyo profesional que reciben), los llevan, por un lado, a ocupar buena parte de dedicación profesional a esta tarea (en detrimento de otras funciones asignadas y más propiamente psicopedagógicas) y, por otro, a justificar la escolarización de un número importante de alumnado NEE en centros de educación especial. Igualmente, entendieron como un obstáculo a su inclusión, la visión que entienden el apoyo escolar como la atención que el profesorado especialista procura al alumnado con NEE, en pequeños grupos y fuera del aula de referencia, cuando el apoyo educativo se orienta a dar respuesta a la totalidad del alumnado, enfatizando particularmente a aquel con riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Puigdemívol et al, 2019) Este modelo de intervención termina por estigmatizar y segregar al alumnado en el interior de sus escuelas, al tiempo que elimina la responsabilidad del resto del equipo docente sobre su aprendizaje. Todo ello, pone de manifiesto que nuestro sistema educativo continúa manteniendo un sistema de evaluación de las necesidades de apoyo del alumnado determinado por la prevalencia de las funciones diagnósticas, clasificatorias y económicas. Este sistema alienta a los profesionales de la orientación y docentes a buscar incansablemente una cierta patología en el alumnado con NEE, lleva a los centros escolares a solicitar fondos adicionales para responder a las necesidades evaluadas del alumnado con NEE, merma las expectativas docentes sobre el alumnado clasificado y genera efectos muy negativos sobre su propia autoestima profesional.



El propio informe psicopedagógico resultante del proceso de evaluación constituye una herramienta clave para legitimar la segregación escolar y frenar el avance de la educación inclusiva en España.

Estos procedimientos de evaluación psicopedagógica también fueron analizados por Calderón-Almendros et al. (2022) quienes concluyeron que el propio informe psicopedagógico resultante del proceso de evaluación constituye una herramienta clave para legitimar la segregación escolar y frenar el avance de la educación inclusiva en España. Estos autores afirmaron que existe un vínculo claro entre el modelo hegemónico de escuela, las prácticas relacionadas con el informe psicoeducativo y la organización segregada. Los profesionales se ven obligados a utilizar una etiqueta diagnóstica para



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

enmarcar un problema individual que se limita al cuerpo del niño y que justifica una respuesta terapéutica. En contraposición, se deja sin cuestionar otros muchos aspectos relativos a la organización escolar; las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación; las actividades, los materiales y espacios de aprendizaje, o los mismos horarios, ámbitos todos ellos que, según su carácter, se configuran, frecuentemente, como barreras de primer orden para los procesos de inclusión.

Como resulta evidente, es urgente repensar sobre las concepciones que rodean a los procesos de evaluación psicopedagógica e implementar nuevas formas de llevarla a cabo más coherentes con el derecho a la educación inclusiva de todo el alumnado y el paradigma de los apoyos, que tan central resulta hoy en la comprensión y mejora de la educación del alumnado en situación de discapacidad (Amor, et al., 2021; Moriña y Fuensanta, 2020; Verdugo, et al., 2021).

En coherencia con ello, los trabajos de Palomo et al. (2022) y Simón et al. (2021c) avanzaron que debe asegurarse una mayor participación del propio alumnado con discapacidad y sus familias en dichos procesos y sustituirse los dictámenes basados en información obtenida a partir de pruebas estandarizadas y descontextualizadas por otras técnicas de información que evalúen el impacto contextual en el desarrollo alcanzado por cada estudiante.

### **2ª BARRERA DE ACCESO:** INEFICACES PROCESOS DE TRANSICIÓN ESCOLAR

La segunda barrera que limita un acceso inclusivo de todo el alumnado al sistema educativo se encuentra en los propios procesos de transición escolar.

Así lo reconoció la investigación de Echeita et al. (2021) quienes identificaron los procesos de transición del alumnado con trastorno del espectro autista (en adelante, TEA), como momentos de especial dificultad, no sólo para el propio alumnado, sino también para sus familias. La enorme burocracia y despersonalización de las actuaciones requeridas por la Administración competente hacen que el paso de una etapa a otra se realice prácticamente “a ciegas”. A ciegas para el alumnado y su familia y a ciegas para los centros receptores que, la mayor parte de las veces, no reciben orientaciones sobre el historial de alumnado ni desde los equipos de orientación ni desde los centros precedentes.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Los programas de transición escolar son particularmente ineficaces para el alumnado TEA y el alumnado con enfermedades poco frecuentes.

De forma paralela, otras investigaciones pusieron el foco en uno de los grupos más invisibilizado en nuestras escuelas: el alumnado con enfermedades poco frecuentes o mal llamadas “raras” (Paz-Lourido et al., 2020; Verger et al., 2021). Estos trabajos destacaron la especial dificultad que enfrenta este alumnado en su proceso de escolarización, dada la dificultad que presentan para contar con un diagnóstico claro, la escasa coordinación entre profesionales de los ámbitos, educativos, sociales y sanitarios, la baja accesibilidad de las instalaciones escolares y el desconcierto o incertidumbre mostrado por el personal docente (Alfaro y Negre, 2019). En cuanto a la coordinación interinstitucional, Verger et al. (2021) informaron que se circunscriben a actos puntuales o situaciones de emergencia sanitaria. Igualmente, señalaron que la falta de formación docente sobre este tipo de desarrollos atípicos y la escasa cultura escolar respecto a su afrontamiento desde el paradigma de los derechos humanos y la educación inclusiva fundamentan gran parte de las experiencias de exclusión que afectan a este alumnado. A pesar de todas estas dificultades, los autores destacaron la preferencia mostrada por las familias por una escolarización de sus hijos e hijas en centros ordinarios y no en escuelas de educación especial (Paz-Lourido et al., 2020; Verger et al., 2020; Verger et al., 2021).

### **3ª BARRERA DE ACCESO:** MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN DIFERENCIADAS.

La tercera barrera identificada entre los resultados derivados de las investigaciones con relación a esta dimensión de acceso o presencia se vinculó con la modalidad de escolarización del alumnado con discapacidad en centros de educación especial o en aulas abiertas especializadas en centros ordinarios (con esta u otras denominaciones similares o que la evocan, como las llamadas “aulas enclave”). Concretamente, estas opciones fueron ampliamente analizadas por diferentes autores y autoras dada la posibilidad reconocida en la legislación de escolarizar al alumnado en estas unidades especializadas cuando se considera que sus necesidades de apoyo no puedan ser



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

atendidas en el marco de las llamadas medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad que los centros, supuestamente, tienen que desplegar en sus propios centros.

A modo de ejemplo, puede señalarse que la valoración de la implicación, resultados e impactos escolares derivados de la existencia y funcionamiento de las llamadas “aulas abiertas especializadas” en la comunidad autónoma de Murcia, fue llevada a cabo por equipos docentes, directivos, familias y personal de la Administración educativa en diferentes trabajos (Arnaiz et al., 2021a, 2021b, 2022; Arnaiz y Caballero, 2020). La aportación de Arnaiz-Sánchez et al. (2022) se enfocó en conocer la opinión de los equipos directivos de centros ordinarios con respecto a la modalidad de escolarización más adecuada para el alumnado con necesidad de apoyo extenso y generalizado en la mayoría de las áreas curriculares. Este trabajo informó que las razones dadas por los equipos directivos para justificar su escolarización en centros de educación especial o aulas abiertas<sup>15</sup> se asociaron al cumplimiento de los dictámenes de escolarización y a la mayor dotación de recursos especializados con los que cuentan estos centros. Estos profesionales admitieron que no contemplaban la escolarización del alumnado con discapacidad en aulas ordinarias a tiempo completo, justamente, por la falta de recursos materiales y de competencias profesionales que el profesorado de refería como necesarias para atenderlos.



La falta de recursos materiales y de competencias profesionales explican que el alumnado con discapacidad no estén siendo escolarizado en aulas ordinarias.

En contraposición, también se puso de manifiesto el creciente sentimiento de satisfacción personal referido por el profesorado involucrado o responsable del trabajo educativo en estas aulas abiertas (Arnaiz et al., 2021b), aunque señaló que la excesiva carga y la responsabilidad que asumían ante los importantes problemas del alumnado los hacía sentir desbordados y desbordadas. Las únicas valoraciones positivas que se registraron en relación con este recurso fueron la adquisición de habilidades básicas y el desarrollo de contenidos curriculares de las distintas materias gracias a la atención indi-

<sup>15</sup> Cuya denominación, a la vista de su funcionamiento, no deja de ser un tanto eufemística.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

vidualizada que recibe el alumnado. Esta atención personalizada generaba un sentimiento de seguridad entre las familias del alumnado, pero también privaba al alumnado de NEE de formar parte y beneficiarse de los mismos espacios de aprendizaje y participación que el resto de los iguales. Este ha sido un impacto negativo altamente reconocido, tanto por el profesorado como por el propio alumnado, quien mostró su deseo de asistir al aula ordinaria. (Arnaiz y Caballero, 2020).

Pero los procesos de escolarización excluyentes no sólo afectan al alumnado con discapacidad, sino a otros grupos de estudiantes en situación de desventaja por razones familiares, culturales o sociales que se ven afectado por destacados procesos de segregación que emergen regularmente y se mantienen en nuestro actual sistema educativo, tal y como informaron los estudios desarrollados por Prieto-Latorre y Marcenaro-Gutiérrez (2021) y Prieto-Latorre et al. (2021). Estos investigadores concluyeron que son, precisamente, las escuelas privadas subvencionadas con fondos públicos y donde se exigen contribuciones financieras adicionales de las familias, donde la segregación por nivel socioeconómico es mayor, precisamente por esta incapacidad familiar de asumir costos adicionales; lo que pone de manifiesto que la financiación pública no está cumpliendo con el propósito de igualar las tasas de participación desde una perspectiva equitativa.

**Figura 5**





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 4.3.3.2. Dimensión de aprendizaje

El fracaso y el abandono escolar temprano continúan siendo una asignatura pendiente para nuestro sistema educativo en términos generales, aunque es bien conocido que afecta de manera particular a determinados grupos de estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa.

#### **1ª BARRERA DE APRENDIZAJE: BAJA INDIVIDUALIZACIÓN**

Gran parte de los trabajos analizados se han focalizado en las experiencias educativas del alumnado en el aula y su impacto sobre su rendimiento escolar. En ellos se encontró que la primera barrera a la inclusión en la dimensión del aprendizaje-rendimiento se halla en la falta de adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación (EAE) a las características del alumnado. Así se reconoce en los trabajos de Fernández-Menor (2020) y Marrero-Acosta et al. (2022), quienes informaron de la contraposición de sentimientos positivos, pero, sobre todo, negativos, que experimentan muchos estudiantes debido a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados y la rigidez de los sistemas de evaluación. Estos elementos poseen un impacto directo en muchas de las trayectorias de desvinculación educativa que, frecuentemente, tienen su origen en la etapa de educación primaria. Una etapa en la que hasta hace poco la repetición de curso era utilizada como una política de nivelación del alumnado, aunque las investigaciones habían señalado reiteradamente su negativo impacto durante toda la escolarización del alumnado más vulnerable (Choi et al., 2018). Esto, sumado a las débiles, fragmentadas y jerarquizadas actuaciones interinstitucionales de prevención del fracaso y del abandono escolar temprano imposibilitan una acción preventiva y correctora desde una perspectiva holística y eficaz (Gallego et al., 2019).

Gran parte de los trabajos han criticado el actual modelo de apoyo segregador donde el alumnado con una necesidad específica de apoyo ve obligado a ser atendido con el profesional de pedagogía terapéutica (en adelante, PT), en un espacio aparte porque las metodologías usadas en el aula ordinaria no se ajustan a sus necesidades (Herrera et al., 2021).





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Además de denunciar estas situaciones de discriminación, diferentes trabajos se han ocupado de identificar algunas de las prácticas de éxito que podrían implementarse en todas las aulas para facilitar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado.

Entre estas actuaciones educativas de éxito cabe destacarse la creación de entornos interactivos, como las tertulias literarias dialógicas (TLD). Se trata de espacios libres de prejuicios, donde todo el alumnado puede transmitir libremente sentimientos e ideas propias en un clima de aula seguro donde es escuchado (Álvarez-Guerrero et al., 2021). Las TLD también mostraron su utilidad como instrumento facilitador de inclusión del alumnado con NEE al mostrar una visión positiva de la discapacidad entre sus iguales, al dar voz a este alumnado y contribuir a su aprendizaje, tanto en entornos presenciales como a distancia (Álvarez-Guerrero et al., 2021b). Así lo reconocieron García-Carrión et al. (2018), que pusieron de manifiesto que la creación de contextos de aprendizaje interactivos mejora la calidad de la educación que se ofrece, aunque se realice en centros de educación especial. Según subrayaron estos investigadores, aunque la evidencia recogida no estaba alineada con la defensa de las escuelas especiales, sí informó que los contextos interactivos beneficiaban el aprendizaje y la experiencia educativa del alumnado con discapacidad allá donde estuviera. Y también lo informaron los trabajos de Navarro- Mateu et al. (2021) y de Molina et al. (2021), cuyos resultados mostraron que todo el alumnado de los centros de Educación Secundaria analizados se benefició de entornos de aprendizaje dialógicos y del trabajo organizado en grupo reducido. En cuanto al alumnado NEE, se constató un incremento de relaciones sociales e interacción del alumnado con autismo y un trastorno de la comunicación y el lenguaje y sus iguales sin discapacidad, además de una notable mejora de la comprensión de textos y motivación por el aprendizaje de la lengua extranjera entre el alumnado con discapacidad intelectual.

Finalmente, también se registraron otros beneficios como el cuestionamiento por la comunidad educativa de las limitaciones asociadas con cada una de las diferentes situaciones de discapacidad. En la misma línea, el trabajo de Duque et al. (2020) confirmó los beneficios de este tipo de actuaciones educativas de éxito para el alumnado NEE, que mostraron sus impactos positivos en términos de aprendizaje y desarrollo cognitivo, pues la posibilidad de preguntar, de ver y escuchar a sus iguales ayudó a este alumnado a mantenerse conectados con las actividades, comprenderlas y realizarlas. Y en términos de participación, aumentando la cohesión con el resto del grupo, que dejaron de percibir al alumnado NEE como compañeros y com-



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

pañeras a tiempo parcial. A este respecto, la investigación de Amiama et al. (2017) informó que el diseño de un trabajo interdisciplinar que integra a todo el alumnado en la misma tarea, aunque en distintas actividades en función de sus necesidades y potencialidades, mejoró su rendimiento educativo y se reforzaron el autoconcepto, el vínculo grupo y la responsabilidad social de todo el grupo, incluido el alumnado con NEE.

En la investigación llevada a cabo por Fernández-Menor y Parrilla (2021), el propio profesorado informó que no sólo las normas o relaciones escolares inciden en el sentimiento escolar del alumnado, sino que también las metodologías y organización de trabajo que se desarrollan en el aula pueden incrementar o disminuir el sentimiento pertenencia del alumnado. En esta línea, se presentó la tutoría entre iguales como una metodología inclusiva. En su desarrollo, el alumnado más aventajado ofrece apoyo en cuestiones académicas y/o relacionales a sus iguales, incrementando su propio aprendizaje y el de su compañero o compañera y fortaleciendo todo el sistema relacional.

Otra de las metodologías facilitadoras de la inclusión destacadas en los trabajos analizados fueron los proyectos de ApS. Diferentes investigaciones analizaron la posible relación entre factores de cooperación y solidaridad y rendimiento académico. Y concluyeron que la participación del alumnado en proyectos de ApS tuvo un impacto moderado tanto en su logro académico como bienestar social (Moliner et al., 2021c).

Por último, otros trabajos se centraron en analizar contextos internacionales para identificar cuáles estaban siendo aquellas prácticas de aula efectivas para la inclusión de todo el alumnado. En este sentido, la investigación llevada a cabo por Simón et al. (2021) sobre centros de primaria y secundaria de New Brunswick (Canadá), identificó una serie de estrategias exitosas (ver figura 6) que, aunque corresponda a un contexto diferente al sistema educativo español pueden (y deberían) ser consideradas por este.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Figura 6**

*Estrategias de éxito para todos y todas*



**Fuente:** Simón et al. (2021).

En resumen, los diferentes trabajos analizados coinciden en señalar que una inadecuada respuesta educativa a las necesidades individuales, un apoyo descontextualizado e individual y un débil sentimiento de pertenencia escolar constituyen factores de primera magnitud que actúan como la antesala de procesos segregadores y de exclusión y que llevan al alumnado a situaciones de fracaso escolar, abandono temprano o a conductas disruptivas. Revertir estos procesos escolares excluyentes debe constituir una prioridad educativa para la inclusión, cuyas acciones deben encuadrarse, entre



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

otras, en la implementación de metodologías activas y participativas y con orientación práctica en las aulas; con la reorganización y funcionamiento del centro basado en dinámicas de colaboración entre sus miembros, la promoción de una participación estudiantil desde espacios más democráticos y deliberativos y con la mejora de las instalaciones escolares (Fernández-Menor y Parrilla, 2021). Estas metodologías inclusivas deben acompañarse con dinámicas de cohesión grupal, autoconocimiento, creación de expectativas positivas o de competencias socioemocionales, entre otros, que aseguran el componente emocional y social de aprendizaje (Lago, et al., 2022; Lorenzo, et al., 2016), lo cual se vincula estrechamente con la tercera dimensión de análisis, la participación.

### **2ª BARRERA DE APRENDIZAJE:** PERMANENCIA DE UN CURRÍCULO ESTANDARIZADO Y HOMOGÉNEO.

La segunda barrera hallada señala la permanencia de un currículum estandarizado y homogéneo que no considera la diversidad del alumnado al que se dirige (Vigo-Arrazola et al., 2022). Así también lo destacaron Garreta-Bochaca et al. (2020), quienes se interesaron por conocer la evolución de los discursos y prácticas interculturales en múltiples centros educativos. En términos generales, estos autores informaron que la mayor parte de escuelas reflejan el creciente reconocimiento de la diversidad cultural a nivel formal, pero no la incluyen como tema central en sus proyectos educativos y curriculares de centro. Aunque han aumentado el número de acciones sobre diversidad cultural realizadas en las escuelas, frecuentemente quedan reducidas a intervenciones cuyo objetivo es aliviar posibles tensiones, acciones que, por otra parte, tienden a realizarse, solamente en aquellos centros con una elevada tasa de matriculación de alumnado extranjero. Estos datos confirman que las escuelas no han asumido la filosofía de la educación intercultural inclusiva y sus acciones continúan centradas en la promoción de medidas para la integración y asimilación de los culturalmente diferentes. Además de poner de manifiesto la desigual respuesta que recibe el alumnado de origen extranjero en los centros educativos.



Las escuelas no han asumido la filosofía de la educación intercultural inclusiva y sus acciones continúan centradas en la promoción de la integración y asimilación del alumnado culturalmente diferente.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Guardando una estrecha relación con la anterior temática, los comportamientos lingüísticos en las escuelas del alumnado inmigrante en Cataluña fueron abordados por Ianos et al. (2019) quienes reconocieron el importante rol que juegan en la configuración de las futuras dinámicas lingüísticas en una región donde el catalán se constituye en lengua de instrucción y comunicación en la enseñanza no universitaria. Sus hallazgos se hicieron eco del doble reto que enfrenta el alumnado recién llegado que, en algunos casos, debe incorporar dos nuevas lenguas a su repertorio lingüístico si quiere acceder al currículum escolar impuesto. Asimismo, se puso de manifiesto la situación de desventaja que afecta al alumnado NEAE en el modelo bilingüe de enseñanza, que no puede atribuirse a características personales sino a la deficiente organización de los apoyos y la baja formación del profesorado (Durán-Martínez y Beltrán-Llavador, 2020). Esta necesidad de formación docente también ha sido observada por Llompарт y Birelló (2020) quienes pusieron de manifiesto que la didáctica del plurilingüismo requiere que los y las docentes desarrollen habilidades para comprender los usos plurilingües que surgen en las interacciones entre iguales o con el profesorado en las aulas.

De forma paralela, los predictores de las preferencias de aculturación lingüística de los estudiantes autóctonos de secundaria hacia sus pares de ascendencia latinoamericana fueron analizados por Hinostroza et al. (2022a). Y sus resultados mostraron que la preferencia dominante entre el alumnado autóctono fue la asimilación seguida de las preferencias multilingües. Idénticos resultados recogieron Hinostroza et al. (2022b) sobre las preferencias de aculturación lingüística del alumnado catalán hacia sus iguales marroquíes. En este caso, la asimilación al catalán y al castellano-catalán y el plurilingüismo fueron las tres preferencias lingüísticas refrendadas por los estudiantes locales. Tanto en uno como otro caso, se hizo evidente la importancia de seguir trabajando por un modelo curricular genuino e intercultural que promueva el uso y la aceptación de las lenguas minoritarias en los entornos escolares como una forma posible de aumentar la construcción de preferencias multilingües y deconstruir prejuicios y estereotipos para finalmente lograr la cohesión social. Aunque estos estudios no suelen aparecer bajo el epígrafe de inclusión, sin duda, son una pieza imprescindible para avanzar hacia una educación intercultural que también debe ser, por ello y para ello, inclusiva.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 3º BARRERA DE APRENDIZAJE: INSUFICIENTES RECURSOS DE APOYO



La Administración educativa se muestra preocupada por legislar una normativa inclusiva, pero no modifica las condiciones y recursos de los centros educativos.

La tercera barrera se vinculó con la falta de recursos de apoyos e ineficientes condiciones de accesibilidad que presentan un gran número de centros educativos y que condiciona las experiencias educativas de un gran número de alumnado. Así lo informaron Sierra et al. (2019), quienes dieron voz al propio alumnado, que denunció la ineficiente respuesta que el sistema educativo les brinda al estar presentes en las aulas ordinarias, pero sin los recursos necesarios para participar en igualdad de condiciones. Esta investigación puso de manifiesto realidades donde la Administración educativa se muestra preocupada por legislar una normativa inclusiva, pero no modifica nada más allá del papel y donde los equipos directivos se encuentran desbordados por tareas administrativas de gran complejidad. Al mismo tiempo, el profesorado no cuenta con formación para atender las diferencias del alumnado con discapacidad visual. Así también lo recogió el trabajo de Ortiz-Jiménez et al. (2020), quienes incidieron en la especial relevancia que poseen las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) en la respuesta educativa que se ofrece en los centros al alumnado con NEE y señalaron las diferencias existentes en la dotación de recursos TIC en función de los contextos de ubicación de las escuelas o su titularidad. Por último, la investigación de Leiva-Olivencia et al. (2021) informó que esta falta de recursos e inaccesibilidad de los espacios escolares también condiciona la baja participación del alumnado NEE en el desarrollo de las actividades extraescolares y complementarias organizadas por los centros. En relación al alumnado con NEE debe señalarse que no se han registrado datos disponibles en las investigaciones realizadas sobre el nivel de aprendizaje o rendimiento educativo que presenta este grupo de alumnado en nuestro sistema educativo. Existe un total desconocimiento sobre cuáles son los porcentajes de promoción de este estudiantado y si estos porcentajes podrían ser mayores si contaran con las medidas de accesibilidad adecuadas.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### **4ª BARRERA DE APRENDIZAJE:** INADECUADA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DEL PROFESORADO

La cuarta barrera a las experiencias de aprendizaje inclusiva que revela los resultados se relaciona con la formación del profesorado en su etapa de formación inicial y con la capacitación continua en materia de inclusión que deben recibir.



Existe una importante descompensación entre el currículum docente inicial y las competencias que las comunidades educativas demandan para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

En cuanto a la formación docente inicial, los actuales planes universitarios han sido reconocidos como muros infranqueables en el desarrollo de planteamientos educativos inclusivos. En diferentes trabajos se concluyó que existe una importante descompensación entre el currículum docente inicial y las competencias que las comunidades educativas demandan para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. Las investigaciones llevadas a cabo por Arnaiz et al. (2021b) informaron que la formación docente desde el paradigma de la inclusión es un imperativo ineludible para la construcción de escuelas inclusivas. El profesorado en activo admitió que la formación inicial recibida era insuficiente para elaborar currículos inclusivos y responder a las necesidades educativas de su alumnado, salvo en aquellos casos del profesorado especialista (PT y AL). Además de estas competencias prácticas, las autoras subrayaron la importancia de preparar a los docentes para la reflexión teórica de conceptos como cultura y diversidad, inclusión, así como las distintas categorías sociales que marcan las diferencias entre las personas.

En la comunidad autónoma de Andalucía, los planes de formación docente inicial y continua fueron también analizados por García et al. (2022). En primer lugar, estos investigadores consideraron que la actual formación del profesorado tan sólo se ha modernizado incorporando el lenguaje de competencias, emprendimiento o creatividad, pero no se ha desprendido de patrones tecno-burocráticos. Su formación continua se realiza a modo de una “cadena de montaje” orquestada y controlada para responder a los



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

objetivos de políticas educativas neoliberales y conservadoras, mediante las evaluaciones y del desarrollo de currículos estandarizados dictados por la Administración educativa y desde un pensamiento no crítico. Esto limita la capacidad del profesorado novel de ofrecer estrategias metodológicas para todo el alumnado, se traduce en que terminan diseñando e implementando en sus prácticas sólo respuestas uniformes. Por otra parte, se señaló que la formación inicial se encuentra muy alejada de la realidad educativa y la conexión universidad-escuela es mínima o inexistente. El profesorado universitario no conecta su docencia con lo que sucede en los centros educativos y ofrece una formación academicista, con un claro predominio de contenidos de corte psicologicista que destacan las limitaciones individuales y obvian la dimensión social en la que se enmarca el alumnado. Asimismo, la falta de coordinación entre las universidades y los centros de prácticas imposibilita que el alumnado cuente con un tiempo de reflexión para trasladar lo aprendido en la universidad en los centros y viceversa.



La formación del profesorado tan sólo se ha modernizado incorporando el lenguaje de competencias, emprendimiento o creatividad, pero no se ha desprendido de patrones tecno-burocráticos.

Asimismo, las investigaciones de Vigo-Arrazola et al. (2022) constataron la necesidad reformular la formación inicial y continua del profesorado de manera que este adquiera las competencias necesarias para generar nuevas dinámicas de trabajo en el aula hacia la diversidad. Al tiempo que sea capaz de incorporar una perspectiva intercultural (Fernández-Batanero, et al., 2019; Garreta-Bochata et al., 2020).

En un segundo plano, un gran número de investigaciones analizadas han puesto de manifiesto la importancia de trabajar actitudes positivas hacia la inclusión en los programas de formación docente continua, dada la baja tasa participación en programas de mejora continua que presenta el profesorado en activo. Estos trabajos señalaron que la formación docente y el nivel de competencia aparecen como dos aspectos con una alta relación. El concepto de competencia docente ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y como señala García et al. (2021) ha dejado de considerarse como el nivel de dominio que posee el docente sobre su materia a su capacidad. Y ha co-





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

menzado a asociarse con su capacidad para elaborar objetivos adecuados, realistas y alcanzables para todo su alumnado y realizar presentaciones motivadoras y adaptadas de su materia, a promover la satisfacción por aprender, el compromiso y la dedicación del estudiante durante todo el proceso y no sólo en función del resultado. La investigación realizada por estos autores mostró que son las competencias relacionadas con el liderazgo y establecimiento de vínculos con la familia y comunidad más cercana son las peor valoradas por el propio profesorado. A este respecto, fue el profesorado de las áreas menos instrumentales quienes se percibieron más competentes para diseñar actividades y procesos de evaluación adaptados, crear canales de colaboración activa con la familia y diseñar actividades de participación comunitaria frente a sus pares de las áreas sociolingüística y científico-tecnológica.

El trabajo de García et al. (2022) destacó también la importancia de formar de manera continua a todos los equipos docentes para que no reproduzcan los estilos de enseñanza tradicional en el que fueron socializados. Para ello, recomendaron ofrecer formación tendente a superar el actual modelo de formación impartida que carece de fundamento crítico sobre la práctica educativa y ofrecer planes que cuestionen las estructuras escolares y sociales para que generen cambios educativos mediante el uso de prácticas inclusivos.

Qué perfiles deben capacitarse en materia de inclusión también fue un aspecto tratado por Alfaro y Negre (2019), quienes constaron la necesidad de formar al profesorado en la promoción de las relaciones entre el alumnado diverso y su entorno. Al mismo tiempo, también subrayaron que esta formación específica no debe dirigirse sólo al profesorado especialista, sino a todos los equipos docentes que, según Arnaiz et al. (2021b), es el grupo profesional que participa masivamente en este tipo de formación inclusiva. Según estas autoras, la formación en inclusión del profesorado no es un asunto baladí si se observa que fueron los profesionales que cursaron esta formación específica quienes presentan actitudes más positivas hacia ella, quienes desarrollan prácticas educativas más inclusivas y quienes presentan un mayor nivel de implicación en los procesos de colaboración, coordinación y comunicación con el resto de profesionales con una formación generalista. Este resultado evidencia la importancia de la formación en inclusión de todo el profesorado como palanca de cambio y mejora de la atención a todo el alumnado.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A idéntica conclusión llegaron Verger et al. (2021) quienes subrayaron que fueron los propios docentes quienes reconocieron su necesidad de disponer de formación específica para enseñar al alumnado con NEE, para poder realizar las adaptaciones precisas y no depender de la información dada por las familias. También Echeita et al. (2021) señalaron que la baja capacitación del profesorado para responder con equidad a las necesidades del alumnado TEA lleva a muchas familias a considerar el bienestar educativo de su hijo o hija como una cuestión de azar en función de que hayan tenido la suerte, o no, de que sus hijos o hijas tenga a un profesorado u a otro. Y Herrera et al. (2021), para quienes la posibilidad de aprender todos juntos en un aula ordinaria está limitada por la falta de estrategias o formación docente para responder a las demandas del alumnado.



La posibilidad de aprender todos juntos en un aula ordinaria continua estando limitada por la falta de estrategias o formación docente para responder a las demandas del alumnado.

El desarrollo profesional docente (DPD) precisa de herramientas que apoyen el aprendizaje de competencias básicas inclusivas curriculares y pedagógicas entre estos profesionales. En este sentido, el eportfolio podría considerarse como un instrumento muy útil en los programas de formación docente porque proporciona un medio para documentar y elaborar una reflexión crítica de la labor docente realizada, según los análisis realizados por Martínez et al. (2019) en centros de educativos de quince comunidades autónomas. Según estos autores, el uso didáctico de las TIC y la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) también podrían suponer una mejora en la acción educativa para todo el alumnado y, particularmente, del alumnado con discapacidad (García et al., 2021; Ortiz-Jiménez et al., 2020).

En otra investigación se hizo patente la tendencia predominante a considerar el papel fundamental de la formación continua para mejorar la respuesta educativa a las diferentes capacidades del alumnado presente en las llamadas aulas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Casi el millar de profesorado participante en la investigación de Casas y Rascón (2021) demandaron una mayor capacitación en metodologías centradas en el estudiante, el uso de diferentes organizaciones de aula y sobre el diseño y adaptación de materiales didácticos.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Finalmente, quisiéramos destacar las aportaciones de Leiva-Olivencia et al., (2021) quienes mencionaron la importancia de incorporar la autoevaluación como elemento de mejora de los planes formativos para una educación más inclusiva. A este respecto, el trabajo de Bienciento et al. (2021) elaboró y validó la rúbrica de autoevaluación ProficiencyIn + E que promueve la identificación de oportunidades específicas de aprendizaje profesional y fomenta la reflexión sobre cómo alcanzarlo. El uso de estos instrumentos constituye una herramienta fiable para la evaluación de competencias docentes que apoyen a todo el alumnado a alcanzar sus objetivos con un alto grado de dominio y satisfacción, con independencia de sus diferencias iniciales y capacidades individuales.

### **5ª BARRERA DE APRENDIZAJE:** PERMANENCIA DE UN MODELO DE APOYOS SEGREGADOR

La quinta barrera que afecta a la garantía de una experiencia de aula inclusiva para todos se vincula con el modelo de apoyos y la falta de cooperación actual entre muchos equipos docentes. El trabajo de Fernández-Menor y Parrilla (2021) informó que la mayor parte de docentes participantes en su investigación reconocieron no haber estado en un aula diferente a la propia durante toda su trayectoria laboral. Paralelamente, la investigación de Arnaiz et al. (2021a) señaló que las necesidades del alumnado NEE no pueden ser entendidas como una tarea individual de los profesionales especialistas y resulta imprescindible comprender que esta labor requiere una acción conjunta y colegiada de todos los profesionales del centro educativo. Así también lo reclamaron Alfaro y Negre (2019), quienes identificaron la colaboración docente como una herramienta clave en la atención al alumnado con enfermedades poco frecuentes. Resultado imprescindible que el profesorado cuente con un mayor tiempo para comunicarse con el resto de los docentes, cuidadores y terapeutas sobre la situación del alumnado.

Este modelo de apoyos centrados en el aula basado en la colaboración docente entre todo el profesorado es un elemento fundamental para establecer una estrategia de acompañamiento sistemático, operativo y planificado al alumnado en aulas ordinarias (Leiva-Olivencia et al., 2021). Aunque siendo cierto que, al inicio, puede generar algunas tensiones, la construcción de un aula inclusiva constituye un proceso proactivo llevado a cabo por docentes comprometidos que creen en su influencia en el aprendizaje de todo el alumnado (Simón et al., 2021). Cuando no existe esta consonancia entre la in-



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

tervención del profesorado de apoyo y las dinámicas generales que realizaba el profesorado regular y se utilizan espacios diferenciados para enseñar a los distintos perfiles de alumnado, se prorroga una organización del apoyo anclada en el modelo del déficit, cuyos principios correctivos y compensatorios obstaculizan la extensión del apoyo al conjunto de las aulas ordinarias y, por tanto, el avance de la educación inclusiva (Abellán et al., 2022). En resumen, los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que el avance de la educación inclusiva pasa por consolidar un sistema de apoyos dentro del aula y promover prácticas de colaboración docente inclusivas como la co-enseñanza u otros modelos cooperativos, donde cada uno de los profesionales educativos incorpore su expertirse a un “fondo común del saber” (Jurado de los Santos et al., 2021; Leiva-Olivencia et al., 2021).

### 4.3.3.3. Dimensión de participación

Los resultados encontrados han informado sobre cómo el concepto de escuela ha evolucionado y cómo la participación, como dimensión nuclear de la educación inclusiva, está cobrando nuevos significados muy ligados a la conexión con su comunidad de pertenencia.



Una de los mayores obstáculos a la participación inclusiva es la desconexión que existe entre la escuela y el resto de la comunidad.

### **1ª BARRERA A LA PARTICIPACIÓN:** DESCONEXIÓN ENTRE LA ESCUELA Y SU COMUNIDAD O TERRITORIO

En este sentido, la primera barrera identificada en la dimensión de participación ha sido, en efecto, la desconexión que existe entre la escuela y su comunidad o territorio. A este respecto, diferentes grupos de investigación han centrado su trabajo en el análisis de diferentes formas de organización escolar que faciliten, potencien o refuercen esta sinergia entre el centro escolar y su territorio. Es el caso de los trabajos que hicieron referencia a las escuelas incluidas (Traver-Martí et al., 2019). O los que hablaron de redes socioeduca-



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

tivas (Martínez et al., 2018; Gallego-Vega et al., 2019). O los que se focalizaron en las escuelas inclusivas e interculturales. En unos y en otros fue evidente que todos compartían una visión de la acción educativa como resultado de diferentes procesos dialógicos que permiten el avance de la inclusión a través de caminos ordenados de deliberación democráticas que engloban la diversidad de saberes comunitarios (Sales et al., 2021a).

De estos trabajos aflora, en primer lugar, que las relaciones colaborativas desarrolladas a través de grupos heterogéneos de alumnado, docentes y familiares y prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio posibilitan una respuesta más adaptada a la diversidad de intereses, ritmos y capacidades de todos sus miembros. Así lo constataron las investigaciones de Martí et al., (2018) y Traver-Martí et al. (2019), quienes también subrayaron que a través de proyectos interdisciplinarios vinculados a territorio, la escuela se convierte en un agente activo en la identificación y supresión de barreras a la inclusión, debido a la incorporación de todas las voces e interconexión de saberes mediante prácticas democráticas. Y lo corroboraron los trabajos de Sales et al. (2019) y Sales et al., (2021a) al concluir que cualquier centro escolar cuenta con la posibilidad de transformar sus prácticas mediante estrategias de *diagnóstico social participativo*. Esta metodología facilitará la evaluación las necesidades y potencialidades de cada escuela, colegio, o instituto y le proporcionará espacios de reflexión colaborativa sobre aquellos aspectos metodológicos, curriculares o de liderazgo que obstaculizan su camino hacia una educación más inclusiva.



Es necesario fortalecer significativamente la vinculación de la escuela y su territorio.

Sin dejar de reconocer la importancia de lo dicho, debe aludirse a otros hallazgos encontrados que pusieron de manifiesto cómo la acción transformadora de los centros escolares se extiende más allá de sus límites y se adentra en la propia comunidad, constatando que la inclusión no es un asunto meramente escolar, sino que debe acompañarse de la transformación de los territorios más cercanos. Según el trabajo de Sales et al. (2019), los centros escolares están llamados a desempeñar un papel protagonista en las dinámicas de cambio social, sobre todo, en la transformación de los contextos



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

y espacios más inmediatos. Y Calderón et al. (2022) afirmaron también que los centros deben abrir sus puertas a la comunidad, creando canales de participación efectiva que puedan revolucionar lo que hoy son prácticas habituales. En este sentido, la implementación de prácticas escolares como los proyectos de ApS, anteriormente también referidos, además de posibilitar el aprendizaje de contenidos curriculares, posibilitó las dinámicas de cooperación entre los centros escolares y su comunidad desde una pedagogía transformadora, convirtiendo una necesidad o demanda comunitaria en un asunto escolar y viceversa.

Así también lo destacó el trabajo de Arriaga-Sanz et al. (2021) quienes, además, enfatizaron la importancia de asegurar la adecuación de estos proyectos mediante un análisis previo de los contextos con instrumentos como una maqueta en relieve de la escuela y el barrio, grabaciones sonoras de espacios comunitarios, dossier con información complementaria de la maqueta, ficha de recogida para la información de las familias, autoinforme del profesorado, entrevistas a agentes del barrio y actividades de colaboración con las asociaciones. Todos estos instrumentos demostraron su capacidad para recoger información real sobre la comunidad y el territorio. En ese sentido, debe destacarse que la noción de territorio fue revisada por Sales et al. (2019), concluyendo que este no sólo hace referencia al espacio geográfico más inmediato al centro, sino que alude a esos lugares de encuentro e intercambio cultural desde los que pueden proponerse mejoras a través de prácticas democráticas.



El territorio es considerado como todos esos lugares de encuentro e intercambio cultural desde los que pueden proponerse mejoras a través de prácticas democráticas.

Además de señalar los beneficios escolares y comunitarios que traen consigo los proyectos interdisciplinarios vinculados con el territorio, la investigación también se ha ocupado de identificar las principales dificultades que enfrentan los centros escolares para convertirse en espacios democráticos y de transformación social. Concretamente, Sales et al. (2021b) informaron de



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

las resistencias mostradas por los equipos directivos para delegar parte de sus responsabilidades y empoderar las voces del alumnado y sus familias. Esto los llevó a concluir que las tensiones derivadas de las confrontaciones ideológicas entre familias, profesorado y equipos directivos que emergen en los procesos de transformación participativa deben ser reconocidas y gestionadas adecuadamente para que no continúen siendo la base de las dinámicas reproductoras de las desigualdades más históricas.

Asimismo se registraron otros resultados derivados de proyectos centrados en la evaluación de las denominadas “propuestas inclusivas de segunda generación”, llamadas así por poner a la escuela en el centro de la acción comunitaria y aborda sus problemáticas desde una perspectiva ecológica. Estas investigaciones subrayaron la conveniencia de crear redes socioeducativas con capacidad para articular procesos y acciones adaptadas y sensibles a las necesidades y demandas observadas por todos (Martínez et al., 2018; Gallego-Vega et al., 2019). Según argumentaron sus investigadoras e investigadores, es en estos entramados de colaboración organizada donde el centro escolar enfatiza su función social y donde la educación inclusiva se conecta con la democracia, la justicia social y la equidad al ofrecer a sus actores la posibilidad de diseñar nuevas estrategias y acciones pedagógicas desvinculadas de tradicionales patrones curriculares, tiempos y espacios y basadas en nuevas sinergias colaborativas entre agentes y recursos comunitarios (Arriaga-Sanz et al., 2021).

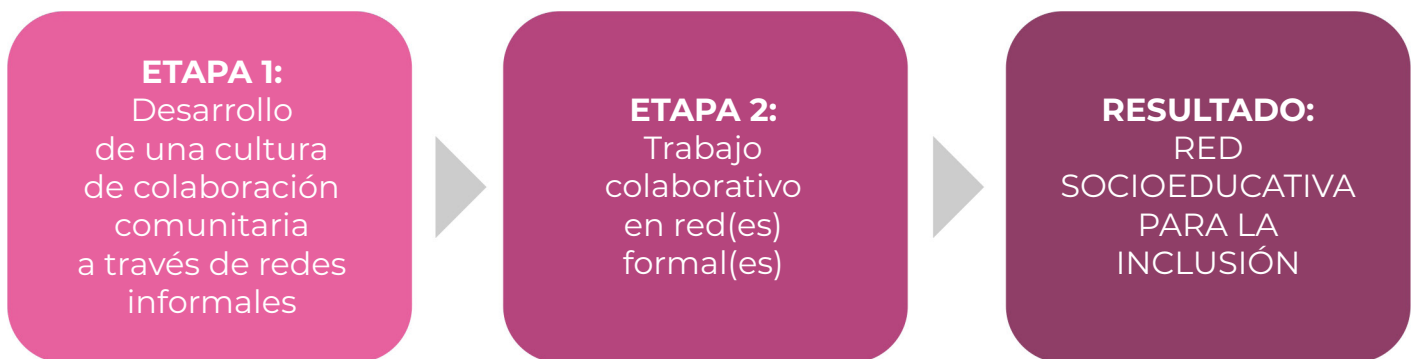
Las redes socioeducativas también mostraron su utilidad como espacios de colaboración e intercambio de conocimiento, experiencia y prácticas inclusivas en el tratamiento y prevención de diferentes problemáticas escolares, como el fracaso escolar o el abandono temprano. El problema que se ha observado es que muchas de estas estructuras de colaboración nacen en contextos informales y son débiles. Esto pone de manifiesto la necesidad de que sean acompañadas y apoyadas en sus distintas fases (figura 5) hasta constituirse y consolidarse en redes formales capaces de aunar recursos y profesionales de los ámbitos educativo, sanitario y de servicios sociales en una acción conjunta.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Figura 7**

*Proceso de construcción y desarrollo de una red socioeducativa*



**Fuente:** Martínez et al. (2018).

Otros trabajos de investigación aparecieron vinculados al término “escuela intercultural inclusiva”. Desde estos trabajos se apela la importancia de transitar, desde una cultura individualista a otra colaborativa, en la búsqueda de nuevos modelos organizativos, curriculares y sociales (Moliner et al., 2016). Y se conciben el centro escolar como espacio facilitador de la plena participación y la construcción del conocimiento basado en el contexto social (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

En esta línea, Molina y Sales (2021) informaron que los procesos de transformación escolar requieren de la corresponsabilidad y la soberanía compartida por la comunidad educativa y abordada desde un enfoque intercultural. De esta manera, se favorece el rendimiento, la motivación e implicación de todo el alumnado por su capacidad de decisión en los contenidos curriculares, se promueve una valoración positiva de la diversidad, no anclada en el déficit, y se fomenta una cultura escolar comprometida con transformación, en base a la interacción continua entre el centro escolar y la comunidad.





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### **2ª BARRERA A LA PARTICIPACIÓN:** BAJA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EN LA GENERACIÓN DE CAMBIOS SOCIALES

La segunda barrera identificada hizo mención a la baja implementación de procesos de investigación colaborativos en la construcción del conocimiento y en la generación de cambios sociales. A este respecto, se señaló que la generación y el apoyo a estas dinámicas requieren algunas condiciones básicas, como son la búsqueda conjunta de símbolos identitarios que capten la máxima aspiración de la comunidad, la capacitación de todos los miembros para ejercer el derecho a participar, el cambio de roles entre los diferentes actores, particularmente, entre los equipos directivos que deben convertirse en agentes mediadores de la participación comunitaria, así como el diseño de espacios y procesos democráticos articulados desde enfoques de investigación-acción participativa.



La investigación-acción participativa constituye una metodología coherente con los principios de inclusión e interculturalidad.

La investigación-acción participativa ha sido considerada por Sales et al. (2021b) y Moliner et al. (2021b) como una metodología coherente con los principios de inclusión e interculturalidad en tanto constituyen un vehículo para retomar las valiosas experiencias y conocimientos adquiridos por los participantes a lo largo de su vida, es decir, favorece el aprendizaje vivencial de la participación democrática y contribuye a incrementar el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa, incluidos los locales. Es sobre la toma de conciencia grupal desde donde se producen los procesos de aprendizaje y cambio de la propia realidad.

Por último, también se destacó el impacto positivo de los procesos de investigación-acción participativa en las culturas y políticas escolares al facilitar la comunicación, no sólo intercultural sino también intergeneracional. Así fue destacado por Gradaïlle et al. (2021), quienes constataron en su investigación la importancia socioeducativa de generar espacios para la convivencia entre niños, jóvenes y mayores que comparten un mismo territorio. También por

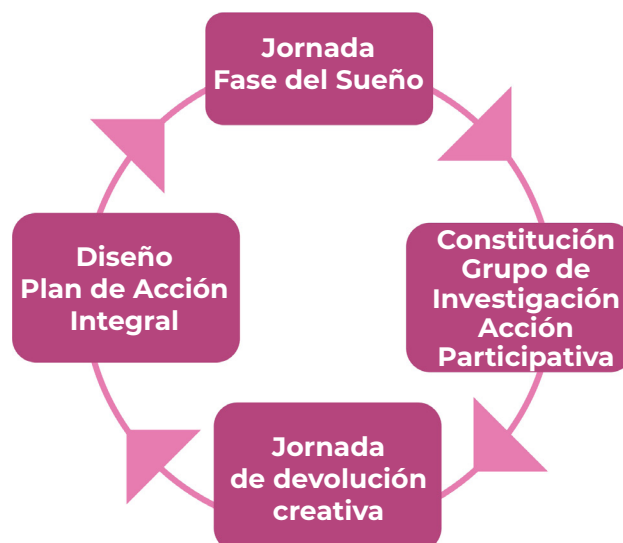


## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Echeita et al. (2021), quienes concluyeron que escuchar con mucha atención y respeto la voz del alumnado autista, sus familias y los docentes, en procesos de investigación sirvió para empoderarles y facilitar que pusieran en relación tanto sus valores como acciones hacia una meta común. Y, finalmente, por Herrera et al. (2021) quienes compartieron sus análisis acerca de cómo transformar el centro escolar para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado sin reproducir las tradicionales prácticas segregadoras. Entre sus resultados, destacaron que los procesos de investigación acción participativa constituyen una herramienta clave para la transformación de las relaciones entre los miembros de un centro escolar y su entorno. Esta metodología permitió a los centros participantes en su proyecto un mayor conocimiento de su contexto educativo, el desarrollo de un pensamiento crítico y la mejora de la convivencia escolar. A modo de ejemplo, detallaron el proceso llevado a cabo, que comenzó con la celebración de una jornada donde toda la comunidad pudo comunicar cómo era la escuela que quería. En este espacio de debate surgió la necesidad de poner en marcha un proceso de investigación para conocer, con mayor profundidad, las relaciones entre los miembros del centro. En base a ello, se constituyó un grupo motor de investigación acción participativa encargado de indagar y analizar este aspecto relacional con el fin de obtener información sobre cuáles serían las principales líneas de transformación sobre las que trabajar. Los principales resultados obtenidos fueron devueltos a la comunidad escolar en una jornada de devolución creativa y de trabajo sobre propuestas consensuadas de mejora (figura 8).

### Figura 8

*Ciclo de acciones para la mejora de la convivencia desde la investigación-acción participativa*



Fuente: Herrera et al. (2021).



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

A pesar de su amplio reconocimiento, este no ha sido el único enfoque de investigación inclusiva apreciado entre los resultados de este proyecto. La investigación de Sierra et al. (2019) sobre la situación de jóvenes con discapacidad visual durante su trayectoria de vida plantearon otro enfoque de investigación inclusiva basado en el desarrollo de la denominada *Biblioteca Humana o Human Library*. Desde este enfoque, las personas se convierten en coinvestigadores al compartir la narración de sus historias. El proceso seguido demostró el poder transformador de la metodología seguida al permitir la creación de espacios de diálogo y la reflexión conjunta donde lo físico perdió valor en detrimento de las emociones y se produjo una ruptura de estereotipos y prejuicios sociales sobre las personas con capacidades visuales diversas. En su desarrollo se siguieron tres etapas (figura 9). Una primera etapa formativa donde relatores e investigadores externos se aproximaron a la investigación participativa y a los relatos narrativos. Una segunda donde los relatores hicieron un trabajo individual para identificar las barreras que les había limitado y posibles palancas de cambio. Y una última etapa de trabajo grupal donde construye el discurso colectivo.

**Figura 9**

*Proceso de investigación desde la metodología Human Library*



**Fuente:** Sierra et al. (2019).



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Otras investigadoras vertebraron un conjunto de principios y acciones convergentes que deben guiar la investigación en y sobre inclusión, so pena de obtener visiones y propuestas parciales y sectoriales sobre los procesos hacia una educación más inclusiva. Parrilla et al. (2017) los resumen a continuación. Frente a la prevalencia de intereses de investigadores externos/as que determinan las prioridades y objetivos de estudio debe planificarse una agenda de investigación contextualizada y al servicio de aquellos colectivos y entidades implicados con los centros escolares. En contrapartida a las actuaciones de agencias o instituciones externas sin capacidad para generar cambios en las prácticas educativas se propuso la conformación de grupos de trabajo heterogéneos, horizontales y complementarios constituidos por representantes de los centros, la sociedad civil y sus organizaciones. Frente a la persistencia de modelos de conocimiento basados en disciplinas clásicas, se propuso un conocimiento complejo y transdisciplinar, capaz de producir un conocimiento más especializado a partir de procesos de reflexión y acción participativa. Y, por último, se apeló al compromiso responsable con la mejora y la transformación social y educativa apoyado por los procesos de investigación e innovación participativos, colaborativos y deliberativos. En resumen, estas autoras identificaron cuatro ideas claves que deben guiar toda investigación educativa inclusiva (figura 10).

### Figura 10

#### *Ideas claves de la investigación inclusiva*

#### INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

Investigación y prácticas entrelazadas
Investigación con la participación colectiva de personas implicadas en procesos de revisión, análisis y cambio
Investigación como proceso crítico y colaborativo alejado de concepciones elitistas
Investigación participativa conectada con ideales inclusivos, democráticos y de justicia social

Fuente: Parrilla et al. (2017).



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En su trabajo sobre el sentimiento de pertenencia del alumnado, las autoras Fernández-Menor y Parrilla (2021) también cuestionaron la producción de conocimiento desde el enfoque tradicional. Como proceso de investigación sobre el sentimiento de pertenencia del alumnado trabajaron con un enfoque participativo que reconocía la capacidad de los participantes para responder conjuntamente y de manera democrática y deliberativa al objeto de estudio, por ser este una cuestión que les afectaba directamente. Como resultado, se configuró un grupo de jóvenes y agentes educativos que conjuntamente analizaron la realidad del centro y diseñaron propuestas ajustadas a sus necesidades y basadas en el reconocimiento de la pertenencia escolar.

De una u otra forma, una amplia mayoría de trabajos coinciden en señalar que la mejora de las condiciones escolares para una mejora inclusiva, pasa ineludiblemente por poner el foco en las voces de la comunidad, en la capacidad de crecimiento de todos y en la necesaria revisión de las limitaciones del sistema mediante enfoques participativos. En esta tarea los profesionales de la educación deben desplegar su capacidad reflexiva y crítica y dar voz a quienes han permanecido históricamente silenciados dentro de los centros escolares (Calderón-Almendros et al., 2022).

### **3ª BARRERA A LA PARTICIPACIÓN: VOCES DEL ALUMNADO SILENCIADAS**

La investigación ha hecho emerger que una importante barrera a la participación está fuertemente asociada con la falta de empoderamiento y participación del alumnado en todos los procesos educativos. En efecto, un destacado número de investigaciones han enfatizado la importancia de asegurar la participación de todo alumnado en diferentes ámbitos y actuaciones de la vida escolar, particularmente, la participación de grupos ausentes o silenciados históricamente en los procesos y toma de decisiones (Parrilla et al., 2017). Algunas de ellas concluyeron que cuando el alumnado abandona su rol pasivo porque se le da la oportunidad para hacerlo y se convierte en promotor del cambio y la innovación en su comunidad, se produce un incremento sustancial de sus competencias curriculares (Amiama et al., 2017). Otras enfatizaron el sentimiento de pertenencia mostrado por el alumnado cuando tuvo posibilidad de tomar decisiones curriculares y responsabilizarse del trabajo colectivo (Amiama et al., 2017). O cuando, su voz fue tenida en cuenta en el uso y la mejora de las condiciones de accesibilidad física de



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

los espacios escolares o las propuestas de mejora de los espacios verdes del barrio (Susinos et al., 2019). En todos estos casos, el alumnado no dudó en afirmar que volvería a sumergirse en este tipo de actuaciones que les habían supuesto un reto por su carácter innovador y una experiencia muy positiva que, a su vez, les facilitó la adquisición de competencias de planificación y de evaluación únicas (Traver-Martí et al., 2019).

Sin embargo, estos trabajos también señalaron el carácter reducido de la participación del alumnado debido a que muchas de estas experiencias apenas abordan aspectos nucleares, como la negociación del currículum, y permanecen centrados en elementos más periféricos que requiere una menor cesión de poder sobre las estructuras más tradicionales (Susinos et al., 2019). Otros trabajos demandaron una mayor participación del alumnado en el establecimiento de normas de convivencia desde un ambiente más democrático (Fernández-Menor y Parrilla, 2021). También la importancia de reconocer la voz del alumnado en los proyectos de investigación acción-participativa. A este respecto, Herrera et al., (2021) señalaron que son precisamente ellos y ellas quienes en muchas ocasiones muestran el camino de mejora de la labor docente; e incluso, la participación de alumnado en los procesos de evaluación psicopedagógica que fue reivindicada por diferentes investigaciones analizadas (Calderón-Almendros et al., 2022; Simón et al., 2021).

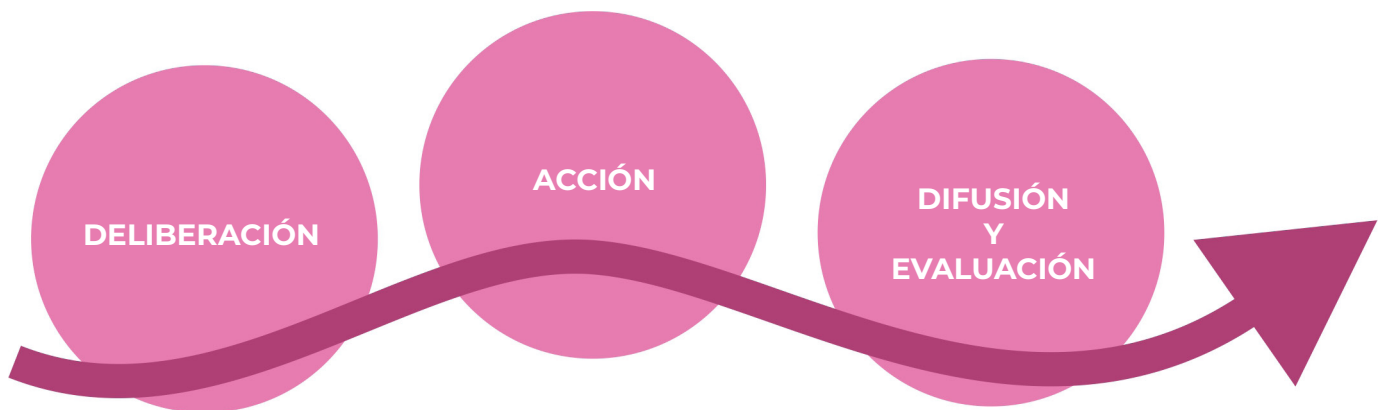
Una de las dificultades para hacer extensivos estos procesos de participación a todo el alumnado se vinculó con la falta de estrategias o herramientas que permitan conocer sus percepciones y que sean fácilmente compartidas con el resto del centro. A este respecto, el trabajo de Susinos et al. (2019) planteó un esquema de procesos de participación del alumnado desde un enfoque inclusivo y crítico. Este se desarrolla en tres fases dialógicas de: deliberación, acción (proyecto de mejora) y difusión/evaluación (figura 11).



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

**Figura 11**

*Proceso de participación del alumnado desde un enfoque inclusivo*



**Fuente:** Susinos et al. (2019).

Complementariamente, la investigación en diferentes centros escolares por Parrilla et al. (2017) puso en evidencia la utilidad del método de la fotovoz como instrumento para incrementar las oportunidades del alumnado de ser escuchados, de construir y comunicarse desde unas narrativas propias y diferentes a las impuestas por otros enfoques de investigación más convencionales.

### **4º BARRERA A LA PARTICIPACIÓN: ESCASAS POSIBILIDADES DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR**

La escasas formas y posibilidades de participación en la escuela con la que cuenta la familia fueron identificadas como otra gran barrera de los procesos inclusivos. Este ha sido otro de los temas centrales identificados entre los resultados de este proyecto. En este sentido, algunos autores quisieron destacar la situación de grave discriminación que afecta a las familias involucradas en la lucha constante por asegurar la asistencia de sus hijos e hijas a escuelas ordinarias. Estas situaciones son contrarias al derecho a una educación inclusiva y pone en evidencia la desigualdad posición de partida a la que las somete el propio sistema educativo (Rascón-Gómez y Mojtár, 2021).



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Otros trabajos centraron su interés en analizar sinergias de colaboración entre los equipos docentes y las familias también como parte esencial de los procesos inclusivos. La investigación realizada por Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet (2022) concluyó que la comunicación establecida entre centros de educación primaria y familias es muy escasa y muestra modelos comunicativos poco participativos y verticales entre los padres y madres y el centro educativo. Complementariamente, se informó que este diálogo es, particularmente, limitado cuando se trata de familias de origen extranjero. En estos casos, los mecanismos de comunicación informados por los centros son prácticamente nulos, a excepción de aquellos con una alta tasa de matriculación de alumnado de origen extranjero. En estos casos, a pesar de contar con canales y recursos de apoyo para la traducción y mediación, se constató que no se lograban disipar las barreras lingüísticas, culturales, socioeconómicas e institucionales identificadas (figura 12).

**Figura 12**

*Principales barreras a la comunicación con familias de origen extranjero*

<b>BARRERAS</b>	
<b>LINGÜÍSTICAS</b>	-Bajo conocimiento de la lengua vehicular
<b>CULTURALES</b>	-Escaso valor a la educación -Desconfianza de la escuela
<b>ECONÓMICAS</b>	-Dificultades económicas para la conciliación laboral familiar
<b>INSTITUCIONALES</b>	-Escasas iniciativas institucionales para mejorar la comunicación. -Baja formación intercultural del profesorado

**Fuente:** Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet (2022).





## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En contrapartida, las investigaciones de Sanahuja et al. (2020) y Crisol-Moya et al. (2022) certificaron la utilidad de los proyectos de investigación acción participativa y de las estructuras colaborativas como las “escuelas de familias” o “asambleas con tutoría de familias”, como posibles propuestas para implicar a las familias de una forma más activa en la vida de los centros, más allá de las actividades lúdicas o festivas.

### 5º OTRAS BARRERAS TRANSVERSALES

Como último bloque de resultados obtenidos hemos querido centrar la atención en dos barreras que afectan de manera transversal a las tres dimensiones señaladas (presencia, participación y aprendizaje). La primera de estas barreras es la falta de acompañamiento y apoyo institucional que reciben los centros educativos comprometidos con procesos de transformación inclusivos.



Los centros educativos más comprometidos con la inclusión perciben la falta de acompañamiento y apoyo institucional como un importante obstáculo en sus procesos.

La investigación de García et al. (2022) informó que el profesorado consideraba que las Administraciones educativas no tienen un interés real por conocer si se está y cómo se está acompañando a los centros en los procesos de cambio. De forma complementaria, la investigación de Arnaiz et al. (2022) informó de la necesidad de contar en los equipos directivos con guías para la creación y desarrollo de culturas, valores, políticas y prácticas inclusivas compartidas en las escuelas. En contraposición, la restricción de la autonomía, tanto a los centros como al profesorado, la presión por ordenarlos, uniformizarlos y la sobreabundancia de disposiciones y exigencias normativas contrarias entre sí, generan en los propios centros y sus equipos educativos un sinnúmero de inseguridades acerca de cómo afrontar su trabajo y, por supuesto, de cómo promover respuestas inclusivas para su alumnado (Marrero-Acosta et al. 2022).



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Por ello, es necesario fomentar una actitud proactiva entre los líderes escolares para la creación de entornos propicios para la participación en la implementación de prácticas inclusivas emergidas de la reflexión comunitaria. Así lo señalaron en su investigación Barrero et al. (2022) y Crisol-Moya et al. (2022). En sus análisis sobre el liderazgo ejercido para promover la inclusión de todo el alumnado, sendos trabajos informaron que la mayor parte de las acciones dirigidas a este fin se dirigieron a gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje, prevenir el absentismo escolar y procurar un buen clima escolar. En cambio, son deficitarias la promoción de la colaboración permanente con el mundo empresarial para fortalecer la relación escuela-clima laboral, la creación de redes de colaboración con otros centros educativos para compartir experiencias o la organización de debates abiertos a la comunidad sobre situaciones de exclusión.

Y por último entre los resultados debe destacarse la falta de inversión pública en investigación sobre inclusión y accesibilidad. Sin el necesario apoyo por parte de la Administración pública, los grupos de investigación no pueden continuar generando conocimiento científico que ayude a comprender la complejidad de la realidad educativa y ofrezca información relevante desde la que elaborar políticas públicas educativas coherentes con el derecho de todos y todas a una educación inclusiva y accesible. Como recoge Verdugo et al. (2021) las Administraciones poseen la responsabilidad de impulsar y sostener los procesos de cambio necesarios para abandonar procesos despersonalizados y no centrados en la persona en todos los ámbitos, incluida la educación.

En este sentido, los diferentes grupos de investigación señalaron algunas de las líneas de investigación que sería necesario implementar de forma más urgente. Entre ellas, se destacó la conveniencia de analizar cómo la comunidad educativa, desde un enfoque participativo, puede contribuir a mejorar la cultura y la organización escolar de forma que incremente el sentimiento de pertenencia de su alumnado (Fernández-Menor y Parrilla, 2021). Álvarez-Guerrero et al. (2021a) reconocieron que los niveles de participación han mejorado, pero continúan siendo necesarias investigaciones que profundicen en los elementos que favorecen o dificultan la participación de todo el alumnado y, especialmente, de aquel con mayores dificultades.



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Arnaiz et al. (2022) señaló la importancia de reforzar nuevas líneas de investigación que profundicen en el conocimiento y la valoración de las aulas abiertas especializadas. Sería conveniente conocer los pensamientos de diferentes actores de la comunidad educativa en relación con las aulas abiertas especializadas, así como las percepciones de los estudiantes, docentes y familias acerca de esta medida y sus contribuciones o barreras a la inclusión. También resulta determinante conocer cómo es la participación del alumnado en ellas, su nivel de aprovechamiento o qué tipo de metodologías específicas se están desarrollando para ofrecer una repuesta educativa adecuada. En definitiva, debe analizarse si verdaderamente estas aulas están contribuyendo a ofrecer al alumnado una educación inclusiva y de calidad en cada comunidad autónoma porque, aunque puede aceptarse que muestran una cierta tendencia hacia la inclusión, la investigación empírica ha señalado que su desarrollo normativo en las diferentes comunidades autónomas no siempre se ajusta a este propósito (Martínez et al., 2020). Igualmente, se registró la necesidad de nuevas investigaciones dedicada a analizar la parte aún no explicada de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España (Prieto-Latorre y Marcenaro-Gutiérrez, 2021).

Casas y Rascón (2021) afirmaron que todavía quedaba mucho camino hasta llegar a una implementación favorable del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) desde un enfoque dirigido a responder a la diversidad del aula con equidad. En este sentido, parece más que evidente la conveniencia de realizar más investigación involucrando a otras partes interesadas, como las familias, que también son agentes directos en la implementación de los programas AICLE.

El contexto educativo catalán también ha sido explorado por Garreta-Bochaca et al. (2020) quienes se interesaron por conocer la evolución de los discursos y prácticas interculturales en los centros educativos. En términos generales, estos autores informaron que la mayor parte de los centros escolares reflejan el creciente reconocimiento de la diversidad cultural, aunque no incluyen la diversidad cultural como tema central en sus proyectos educativos y curriculares de centro. A pesar de ello, el número de acciones hacia una mejor respuesta a la diversidad cultural realizadas en las escuelas también han aumentado, aunque gran parte estaban orientadas a informar a las familias sobre el fenómeno migratorio y para evitar posibles tensiones posteriores. Estos datos confirman que los centros escolares no han captado la filosofía de la educación intercultural y sus acciones continúan centradas en la promoción de medidas para la integración y adaptación/asimilación de los culturalmente diferentes. Asimismo, se hizo evidente la importancia



## ANÁLISIS DEL AVANCE DE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA EN ESPAÑA ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

de seguir trabajando por un modelo educativo genuino intercultural que promueva el uso y la aceptación de las lenguas minoritarias en los entornos escolares como una forma posible de aumentar la construcción de preferencias multilingües y deconstruir prejuicios y estereotipos para finalmente lograr la cohesión social. En este sentido, y para futuros estudios, sería deseable no ceñirse sólo a una revisión documental, sino completarla con información obtenida mediante un trabajo de campo específico (Gradaïlle et al. 2021).

Aquí finaliza la presentación sintética de los principales resultados derivados de la investigación analizada. Por lo tanto, a continuación, se presentan las conclusiones y recomendaciones identificadas para este estudio.



# 5

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES





### 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En aras de una mejor comprensión y presentación de este penúltimo apartado, este se va a realizar en base a dos grandes subapartados. En primer lugar, se van a presentar las conclusiones identificadas gracias al desarrollo de los objetivos, el método y los resultados de este proyecto. Seguidamente, y como un eje fundamental en el planteamiento de la investigación, el equipo del trabajo pretende ofrecer una serie de recomendaciones que sirvan de punto de reflexión para las Administraciones con competencias en la materia, pero, en última instancia, también puedan ser utilizadas por las organizaciones de la sociedad para mejorar las condiciones del disfrute en nuestro país del derecho a una educación que, necesariamente, tiene que ser inclusiva.

#### 5.1. Conclusiones al estudio

Los responsables de este *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles* consideramos que, tras la ejecución de las acciones y tareas previstas en las distintas fases del mismo, se puede afirmar con honestidad que se han alcanzado, con un nivel más que notable, los objetivos específicos previstos en su planteamiento. Esto, a su vez, supone una contribución destacada hacia la consecución de los objetivos generales que, obviamente y por su propia naturaleza, tienen una envergadura mayor y precisan de la acción convergente, a medio y largo plazo, de otras muchas iniciativas además de las planteadas en este proyecto.

Tales objetivos específicos se referían a estudiar el avance de la ciencia española sobre accesibilidad, inclusión y diversidad en el sistema educativo español, a identificar prácticas inspiradoras y mejoras actuales y posibles propuestas desde la investigación científica para el progreso hacia una educación más inclusiva, así como, compilar información actualizada sobre accesibilidad, inclusión y diversidad proporcionada por expertos en las materias en cuestión en España. Y todo ello, con vistas a poder ofrecer, en sintonía con otras directrices que emanan de los organismos internacionales en este terreno, una hoja de ruta básica para la consolidación del derecho a una educación inclusiva de calidad.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para ello y como se ha descrito en los capítulos precedentes, se ha ejecutado en un tiempo récord, dicho sea de paso, un proyecto propiamente investigador en su naturaleza y desarrollo, que ha permitido conocer y analizar con rigor la producción científica en los ámbitos objeto de estudio (educación inclusiva y accesibilidad) generada desde el 2015 a 2022 y producida por grupos de investigación consolidados de distintas universidades el estado, los cuales habían ganado en concurrencia competitiva diferentes proyectos de investigación en convocatorias nacionales. No se está hablando, por tanto, ni de trabajos que solamente se refieren a posicionamientos teóricos (*position papers*) sobre tales temáticas ni, sobre todo, de simples y perniciosas ocurrencias. Se ha trabajado sobre los proyectos que reunían criterios de calidad de la investigación al uso (indexación y publicación en revistas de impacto) y que han sido objeto de un análisis temático sistemático según los protocolos reconocidos y aceptados para ello (Prisma) y, posteriormente, sintetizados sus principales resultados en el apartado correspondiente de este informe.



Todo ese saber constituye, sin el menor asomo de duda, una plataforma de indudable valor y utilidad para sustentar políticas y planes de actuación que den a la educación inclusiva en España el impulso que se merece.

Todo ese saber constituye, sin el menor asomo de duda, una plataforma de indudable valor y utilidad para sustentar políticas y planes de actuación que den a la educación inclusiva en España el impulso que se merece y que está comprometida desde la legislación nacional y los acuerdos internacionales. Estos acuerdos internacionales, sobre todo los vinculados al reconocimiento de la educación inclusiva como un derecho, (CDDN, 1989; CDPD, 2006), obligan a España, como Estado parte y al amparo de nuestra propia Constitución, a actuar con celeridad y rigor, so pena de que dicho derecho se convierta de hecho, en una hueca declaración sin impacto efectivo en la educación de quienes más lo necesitan por razones de vulnerabilidad.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



Se consiguió reunir en el I Foro sobre educación inclusiva y accesibilidad de debate ad hoc a investigadoras e investigadores principales (IPs) de los proyectos de competencia competitiva.

Para discutir y validar dichos saberes incluidos en esta investigación, se consiguió reunir en el I Foro de Investigación sobre educación inclusiva y accesibilidad de debate ad hoc, realizado presencialmente en enero de 2023, a investigadoras e investigadores principales (IPs) de los proyectos de competencia competitiva seleccionados, en representación de sus respectivos grupos de investigación. De los análisis colectivos y colaborativos realizados durante su desarrollo y en conjunción con los resultados publicados de sus trabajos, se han extraído recomendaciones suficientes y agrupadas en ejes temáticos pertinentes como para configurar una hoja de ruta para sumar a las directrices internacionales que en estas materias vienen generando desde hace treinta años organismos como la UNESCO, la OCDE o la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva.



Se han extraído recomendaciones suficientes y agrupadas en ejes temáticos pertinentes como para configurar una hoja de ruta.

Con todo ello no se quiere dar a entender que ya existe suficiente investigación al respecto o que no fuera necesaria una mayor inversión en este ámbito de la ya se viene realizando. Que hay mucho saber disponible no es sinónimo, ni mucho menos, de que se conoce todo lo necesario para hacer frente a tan complejo desafío, que implica que los centros y su profesorado sean competentes para articular respuestas educativas que contribuyan al pleno desarrollo y la personalidad de todo su alumnado (sin excepciones y en un marco escolar común). Hay mucho terreno por andar en materia de aumento y mejora de la investigación, empezando por una mayor coordi-





## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

nación y difusión de la misma a nivel estatal y terminando por un mayor compromiso de los equipos de investigación con los centros de su territorio, donde unos y otros tienen que estar imbricados a través de modelos más participativos y comunitarios. Que sea necesaria más y mejor investigación educativa en materia de promoción de la inclusión, no es incoherente con la afirmación de que ya disponemos de mucho saber valioso para sustentar progresos más hondos de los vistos en los últimos años.



Hay mucho terreno por andar en materia de aumento y mejora de la investigación, empezando por una mayor coordinación y difusión de la misma a nivel estatal y terminando por un mayor compromiso de los equipos de investigación con los centros de su territorio, donde unos y otros tienen que estar imbricados a través de modelos más participativos y comunitarios.

Por ello no es aceptable que, bajo ningún pretexto, se afirme que no se sabe o que se puedan tener dudas sobre cómo orientar políticas educativas, sean nacionales u autonómicas, con capacidad para seguir haciendo avanzar como se merece el derecho a una educación más inclusiva que nuestro país ha considerado como un objetivo indispensable dentro de su compromiso con los Objetivos para un Desarrollo Sostenible (ODS).



la producción publicada, y que, en todo caso, también se han sintetizado en el documento llamado *Declaración del I Foro de Investigación sobre educación inclusiva y accesibilidad*.

No se trata en estas conclusiones de volver a recordar dichas recomendaciones que, como se ha dicho, están implícitas en el exhaustivo y sistemático análisis llevado a cabo sobre la producción publicada, y que, en todo caso, también se han sintetizado en el documento llamado *Declaración del I Foro*



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*de Investigación sobre educación inclusiva y accesibilidad.* Más allá de la retórica y contenido de dicho documento hay que rescatar que el mismo aglutina el consenso de los principales grupos de investigación de este país que, desde hace tiempo (y que sin duda seguirán haciéndolo en el futuro) están dando lo mejor de su trabajo investigador para que el tan mencionado derecho no se convierta en un desecho.

Cotidianamente, la opinión pública observa y valora cómo la ciencia está aportando saberes de distinto tipo que están ayudando a mejorar significativamente la calidad de vida de las personas en muchos ámbitos de su existencia y ayudando también a que el horizonte de un planeta insostenible no sea una realidad insoportable. Todos lo hemos vivido en primera persona, por ejemplo, al beneficiarnos de los avances en la vacunación contra la COVID19 en un tiempo récord. La mejora de la educación escolar no es ajena a estas consideraciones y aspiraciones, pero bien es cierto que el grado de penetración de los saberes derivados de la investigación educativa es menor de lo deseado y necesario. Sin duda, tras ello hay razones culturales complejas, pero no suficientes como para no persistir en la tarea y esperanza de que también a ella se trasladen los conocimientos contrastados, que podrían conseguir una mayor calidad educativa para todo el alumnado, que es lo que en esencia se persigue tras hablar de educación inclusiva.

Hemos iniciado estas conclusiones haciendo explícita nuestra valoración positiva respecto al grado de consecución, en particular, de los objetivos específicos planteados en este estudio. Lo que no está claro es si el propósito general del mismo se podrá conseguir o no. Dicho propósito tenía que ver, en su esencia, con poner al servicio de las Administraciones educativas competentes y, en segundo término, también para las organizaciones de la sociedad civil que se involucren en estas temáticas, conocimientos adecuados para que, sea vía presión o convencimiento, se puedan implementar sin mayor demora las políticas educativas necesarias que permitan avanzar hacia un sistema educativo inclusivo que merezca tal calificativo con rigor.



Propuestas y bases sólidas para el proceso sostenido hacia ese horizonte siempre en movimiento que hemos convenido en llamar una educación más inclusiva y accesible.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Decimos que no estamos seguros de que se pueda alcanzar dicho propósito porque ello ya no depende solamente del trabajo que vienen realizando los equipos de investigación que han participado en esta iniciativa y cuyas aportaciones se han resumido y ordenado en este informe por el equipo del proyecto, sino que depende sobremanera de la voluntad y la valentía de quienes recibirán este trabajo, así como de su determinación política a la hora de llevar a la práctica, según su responsabilidad y posición, lo que ya sabemos que serían propuestas y bases sólidas para el proceso sostenido hacia ese horizonte siempre en movimiento que hemos convenido en llamar una educación más inclusiva y accesible.

### 5.2. Recomendaciones derivadas de los resultados

En el contexto del Real Decreto 670/2022, de 1 de agosto, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a diversas entidades para la realización de proyectos de innovación tecnológica, investigación y divulgación científica en materia de accesibilidad universal, así como para la creación de un centro español de accesibilidad cognitiva y un centro piloto sobre trastorno del espectro del autismo, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, una de las principales actuaciones que se espera lograr con la financiación obtenida es la que tiene que ver con ofrecer a la sociedad civil una serie de recomendaciones que permitan avanzar en muy diferentes campos.

En base a ello, el principal objetivo de este estudio se ha encaminado a analizar las aportaciones de la investigación científica realizada en nuestro país, de manera que aseguren los cambios necesarios para alcanzar el compromiso adoptado por nuestro sistema educativo de garantizar el derecho a la educación inclusiva y accesible de todo el alumnado.



Se presentan una serie de recomendaciones derivadas de nuestros análisis y que recoge las voces de miles de estudiantes, familias y profesionales de los ámbitos educativos, sanitarios y sociales que, de una u otra forma, han participado en todos y cada uno de los proyectos de investigación analizado.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones derivadas de nuestros análisis y que recoge las voces de miles de estudiantes, familias y profesionales de los ámbitos educativos, sanitarios y sociales que, de una u otra forma, han participado en todos y cada uno de los proyectos de investigación analizados. Sin duda alguna otras voces y puntos de vista faltan, lo que no resta legitimidad y valor a las que este informe ha recogido.

### 5.2.1. Construcción conjunta de un relato claro y optimista de la educación inclusiva



Las Administraciones, junto con los distintos agentes implicados en los procesos educativos deben trabajar conjuntamente para obtener un relato claro y optimista sobre el significado e implicaciones de la educación inclusiva.

Las Administraciones, junto con los distintos agentes implicados en los procesos educativos (alumnado, docentes, familias y sociedad civil), deben trabajar conjuntamente para obtener un relato claro y optimista sobre el significado e implicaciones de la educación inclusiva para todo el alumnado sin excepciones.

Este proceso debe construirse en espacios de reflexión conjunta que, desde el sosiego y encuentro, cuestionen los actuales discursos hegemónicos y, en buena medida, “capacitistas” en torno a la educación inclusiva. Con especial atención debe asegurarse la participación de todas las Administraciones competentes en materia de educación, de todos los agentes sociales implicados en los centros escolares y de todas las voces que forman parte de ellas. En especial, debe velarse por la participación de todo el alumnado, sin importar su edad o circunstancia, así como de las familias de cultura u origen minoritario, facilitando para ello formas de participación alternativas o complementarias al lenguaje oral y/o escrito siempre que sea preciso.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este mismo sentido de encuentro y trabajo cooperativo para la mejora de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva se reivindica de manera constante la necesidad de lograr un Pacto por la Educación. Un acuerdo nacional donde, entre otras cuestiones, queden claros y definidos aspectos tales como la conceptualización transversal de la educación inclusiva como eje del sistema educativo, los recursos necesarios o el establecimiento de los necesarios sistemas de evaluación de su progreso, desde todos sus posibles puntos de vista.

### **5.2.2. Acompañamiento institucional a las escuelas en procesos de transformación escolar**



Las Administraciones públicas competentes deben asumir la responsabilidad de apoyar y sostener de manera holística a todos los centros en sus procesos de transformación escolar hacia la educación inclusiva.

Las Administraciones públicas competentes deben asumir, sin demora, la responsabilidad de apoyar y sostener de manera holística a todos los centros en sus procesos de transformación escolar hacia la educación inclusiva. De forma urgente, deben articularse políticas educativas que aseguren la disponibilidad de los recursos y medios para la consolidación de culturas, políticas y prácticas inclusivas. Es también responsabilidad pública fomentar la consolidación de redes entre centros educativos ubicados en diferentes territorios o que se encuentren en diferentes etapas de los procesos de cambio, de manera que se puedan establecer sinergias de tutorización e intercambios entre ellos. Igualmente, debe avanzarse en el refuerzo de los procesos de liderazgo distribuido en los centros, que impliquen procesos de toma de decisiones mediante prácticas democráticas y el empoderamiento para la acción de todos sus miembros.



### 5.2.3. Promoción de programas preventivos



Es absolutamente urgente reforzar el diseño de programas educativos de carácter preventivo en contraposición a los actuales programas educativos de carácter inminentemente paliativo.

Es absolutamente urgente reforzar el diseño de programas educativos de carácter preventivo en contraposición a los actuales programas educativos de carácter inminentemente paliativo y que generan continuas situaciones de desenganche y segregación escolar. Los hallazgos han constatado que gran parte de las desastrosas consecuencias de estas actuaciones compensatorias se relacionan con su focalización sobre individuos o grupos específicos a los que se atiende en programas, espacios y por profesionales específicos. Estas acciones, lejos de contribuir a la mejora inclusiva de los centros donde se escolarizan, la entorpece y debilita.

En consecuencia, se reclama a las Administraciones educativas la puesta en marcha de programas de carácter integral, continuo y sostenible que consideren la importancia del sentimiento de pertenencia escolar de todo el alumnado desde el inicio de su escolarización y orienten sus acciones a reforzar la capacidad de los centros educativos para la identificación temprana de posibles dificultades. Así como, de ofrecer experiencias educativas enriquecedoras y adaptadas a todas las necesidades de manera conjunta. Resulta fundamental que estos programas estén disponibles desde los primeros años, previos al periodo de escolarización en la educación obligatoria



### 5.2.4. Modelos de financiación diseñados con una mirada inclusiva



Resulta necesario identificar modelos de financiación diseñados en base a las necesidades de los centros educativos en su conjunto de modo que se potencie su capacidad para responder con equidad al conjunto de su alumnad.

Los modelos de financiación actual deben ser repensados de forma inmediata. Resulta necesario identificar otros modelos de financiación diseñados en base a las necesidades de los centros educativos en su conjunto y de modo que potencie su capacidad para responder con equidad al conjunto de su alumnado, esto es, el que vive cerca de su zona de influencia. Ello no debe verse como incompatible con la petición de que resulta igualmente urgente que se mantengan, como una política clara y de consenso por parte de todas las Administraciones, acciones encaminadas a dotar de recursos a aquellos centros educativos que más lo necesiten desde una perspectiva de solidaridad y equidad. Por otra, debe asegurarse la existencia de mecanismos ágiles y flexibles que respondan de manera rápida y eficiente a las necesidades cambiantes surgidas a cada momento.

Asimismo, se destaca como prioritarias las políticas de dotación de recursos orientadas a garantizar la accesibilidad universal en todos los espacios y servicios educativos que aseguren el acceso, aprendizaje y participación de todo el alumnado en igualdad de condiciones.



### 5.2.5. Los centros como ejes del cambio



El avance hacia una educación cada día más inclusiva debe abordarse desde el diálogo, el sosiego y el encuentro generados en el interior de los propios centros.

El avance hacia una educación cada día más inclusiva debe abordarse desde el diálogo, el sosiego y el encuentro generados en el interior de los propios centros, que son el núcleo de la mejora escolar. Así debe entenderse, no como una tarea opinable o voluntaria, sino intrínseca y obligada a cuenta de su responsabilidad educativa. En estos procesos deben incluirse todas las voces de la comunidad educativa, por lo que es necesario reconocer también la capacidad de participación del alumnado, con independencia de su edad y características. Paralelamente, deben articularse nuevas estrategias de comunicación horizontal y bidireccional dirigidas, especialmente, a los grupos de estudiantes minoritarios y a sus familias, hasta conseguir que estas últimas se conviertan en socios o aliados positivos en la construcción de centros escolares más inclusivos.

Con estos objetivos, las autoridades educativas deben incentivar y facilitar en los centros el diseño e implementación de proyectos comunitarios desde los que se genere conocimiento, se contextualice el currículum escolar o se diseñen nuevas dinámicas de trabajo cooperativo. A su vez, los equipos educativos deben contar con tiempos y condiciones escolares de calidad destinados a implementar procesos de investigación e innovación, a desarrollar de actividades de experimentación y de creación cultural vinculada al territorio y resolver conflictos desde perspectivas dialógicas que incorporen a toda la comunidad educativa.





### 5.2.6. Reformulación de los planes de formación docente inicial



De manera prioritaria, se apela a la actuación coordinada de todas las Administraciones e instituciones con responsabilidad en la educación superior para revisar y actualizar los planes de formación inicial de todas aquellas titulaciones educativas.

De manera prioritaria, se apela a la actuación coordinada de todas las Administraciones e instituciones con responsabilidad en la educación superior para revisar y actualizar los planes de formación inicial de todas las titulaciones educativas. Simultáneamente, deben ser revisados los planes de Formación Profesional relativos a la capacitación del personal auxiliar educativo o con funciones no docentes de apoyo. Tanto unos como otros deben ser presididos por un enfoque inclusivo.

Los sistemas universitarios deben ser capaces de dotar a los y las futuros docentes de una formación académica polivalente, que los y las capacite para desarrollar y evaluar estrategias formativas adaptadas a las múltiples situaciones de aprendizaje que encontrarán en las aulas a lo largo de sus carreras laborales. Esta formación no sólo debe procurar la adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino también las competencias y habilidades cognitivas y afectivas necesarias para responder con eficacia a contextos de aula complejos y diversos y hacerlo en estrecha coordinación con el resto de miembros de las comunidades educativas.

En base a ello, se recomienda revisar profundamente la perspectiva psicologista y capacitista muy presente en los planes de estudio de nuestro país desde hace décadas y la incorporación de otros enfoques pedagógicos y sociológicos que consideran la realidad social como un elemento clave. Es decir, que toman en consideración todos los condicionantes estructurales y contextuales que determinan los procesos educativos del todo el alumnado. Asimismo, se destaca la importancia de facilitar el egreso de profesionales educativos con capacidad reflexiva e investigadora capaces de promover la autonomía de su alumnado mediante sus prácticas de aula y las sinergias colaborativas con su entorno.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A este respecto, se incide en la importancia de fortalecer la relación entre universidades y centros educativos orientados a un mayor aprovechamiento para todas las partes de los periodos de prácticas curriculares en los que participan los y las futuros docentes.

### 5.2.7. Formación continua en inclusión de docentes en activo



Resulta imprescindible revisar los modelos de formación permanente del profesorado en ejercicio.

Igualmente, resulta imprescindible revisar los modelos de formación permanente del profesorado en ejercicio. La investigación ha demostrado que asegurar un aprendizaje personalizado para todo el alumnado requiere del fortalecimiento de los programas de desarrollo profesional docente con un enfoque inclusivo de manera transversal, pero también con acciones específicas a tenor de la necesidad de conocer y estar capacitado para orquestar las respuestas educativas necesarias ante las complejas y variadas necesidades de apoyo educativo de todo el alumnado.

Además, como parte de los planes de desarrollo profesional docente, los centros y su profesorado deben contar con asesoramiento y orientación psicopedagógica adecuado dirigido a facilitar la explicitación, a través de procesos reflexivos sobre la propia práctica profesional de aquellas concepciones y actitudes más implícitas, y que por ello suelen permanecer ocultas, y que pudieran estar retrasando el avance de una educación más inclusiva. Sólo así se podrán dar cambios reales hacia un, cada vez, sistema educativo más inclusivo.

Las Administraciones educativas también tienen que revisar cómo se estructura actualmente la jornada laboral, para que en adelante sea factible la participación mayoritaria del profesorado en procesos formativos y de investigación-acción relativos a la mejora de sus propios proyectos educativos con un enfoque inclusivo.



### 5.2.8. Mecanismos de rendición de cuentas a la sociedad



El avance de la educación inclusiva requiere de la articulación y cumplimiento de distintos mecanismos de rendición de cuentas por parte de las Administraciones públicas y de las propias comunidades educativas.

El avance de la educación inclusiva requiere de la articulación y cumplimiento de distintos mecanismos de rendición de cuentas por parte de las Administraciones públicas y de las propias comunidades educativas.

El sistema educativo español adquirió un compromiso ineludible con el conjunto de premisas educativas recogidas en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, refrendada por España y amparada por la Constitución Española. Igualmente, está comprometido con el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. En este sentido, se exige a las Administraciones competentes, no sólo el seguimiento y evaluación de las responsabilidades asumidas con el alumnado con discapacidad y otros grupos vulnerables igualmente en situación de riesgo, dentro de estos marcos internacionales, sino también la articulación de aquellos mecanismos de transparencia que posibiliten el conocimiento por parte de toda la sociedad del grado de cumplimiento de todos y cada uno de los acuerdos pactados.

Igualmente, se apela a la responsabilidad ineludible de todos los centros educativos, incluidas las instituciones universitarias, de poner a disposición de la ciudadanía en general, toda aquella información que permita evaluar su compromiso y progreso con una educación inclusiva de calidad.



### 5.2.9. Avanzando hacia un enfoque holístico de las necesidades de apoyo



Se estima indispensable reformular completamente el actual modelo de evaluación de las necesidades de apoyo para avanzar en el diseño de otros procedimientos que aseguren el bienestar personal (calidad de vida) del alumnado.

En base a la realidad educativa, se estima indispensable reformular completamente el actual modelo de evaluación de las necesidades de apoyo para avanzar en el diseño de otros procedimientos que aseguren el bienestar personal (calidad de vida) del alumnado en todas las etapas de la vida escolar.

En esta línea, se recomienda la modificación de la normativa que actualmente regula los procesos de evaluación psicopedagógica, fundamentada como se ha apuntado en un paradigma capacitista, para que estos puedan ser reformulados en su integridad. La investigación ha constatado que continúan basándose en pruebas psicométricas legitimadas desde el enfoque médico de la discapacidad. Y, en base a sus resultados, proponen estrategias de compensación individual centradas en el déficit del alumnado. En contraposición se recomienda el diseño de procesos de evaluación de las necesidades de apoyo del alumnado en base al modelo de niveles de intervención que se utiliza en otros países, tanto de nuestro entorno europeo como fuera de él. Se trata, en todo caso, de un modelo más inclusivo y asentado en la utilización de herramientas cualitativas y participativas que consideran los aspectos contextuales que rodean al alumnado, así como su voz y la de sus familias, frecuentemente, silenciadas.

En base a ello, y estrechamente con lo señalado sobre la necesidad de un nuevo modelo de financiación, debe superarse el actual sistema de provisión de apoyo a los centros escolares en función del número de alumnado evaluado y considerado con necesidades específicas de apoyo educativo y darse pasos hacia otros modelos de provisión de recursos, desde la atención temprana hacia adelante, en base a las necesidades de apoyo de todo



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

el alumnado, sin excepciones. A este respecto, los modelos que se necesitan están estructurados en un gradiente de tres niveles: medidas de apoyo universales (vinculadas precisamente a la implementación de los principios del DUA), medidas adicionales para algunos y medidas extraordinarias solamente para el alumnado con necesidades de apoyo más extensas y generalizadas.

### **5.2.10. Pedagogía inclusiva. La base de un modelo contextualizado**



Se ha identificado la importancia de la construcción de un diseño curricular capaz de interconectar los diferentes saberes presentes en las comunidades y proporcionará al alumnado conocimientos y habilidades significativas para el contexto cultural en el que se desarrollan.

En base a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación que se suceden en los centros educativos, la investigación ha señalado la importancia de la construcción de un diseño curricular capaz de interconectar los diferentes saberes presentes en las comunidades y proporcionará al alumnado las competencias necesarias para su funcionamiento en el contexto cultural en el que se desarrollan.

Paralelamente, también ha señalado que existe un avance en la comprensión de los principios de lo que se está llamando una pedagogía inclusiva como un enfoque preventivo, contextualizado y con valor para generar prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación más accesibles para todos. De esta manera, es imperioso considerar el diseño universal como un eje rector en la implementación del currículum en todas las etapas educativas.

En este sentido, las Administraciones educativas deben impulsar las actuaciones normativas y para el desarrollo profesional docente necesarias que aseguren la implementación curricular desde metodologías y estrategias de



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

aula basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje y la Instrucción, dado su impacto positivo en el aprendizaje y la participación social del alumnado. Igualmente, se requiere fortalecer la competencia de los equipos educativos para llevar a cabo prácticas cooperativas y democráticas como estrategia clave en la construcción de relaciones positivas en el aula y en el incremento del sentimiento de pertenencia grupal de todos y todas.

### 5.2.11. Más investigación inclusiva y en inclusión



Es necesaria una mejora en los recursos públicos dirigidos a la investigación inclusiva y a la investigación en educación inclusiva.

Es necesaria una mejora en los recursos públicos dirigidos a la investigación inclusiva y a la investigación en educación inclusiva. Por una parte, deben promoverse procesos de investigación acción-participativa que aseguren el desarrollo de metodologías que promuevan procesos de indagación conjunta como estrategia para abordar las necesidades y retos de cada centro escolar y su comunidad. Incluso, debe facilitarse la implementación de programas intergeneracionales, interculturales e interseccionales que favorezcan el intercambio de recursos, vivencias, enseñanzas y aprendizajes entre las personas de distintos colectivos y grupos sociales. Y es que los cambios en las comunidades educativas deben ser abordados desde un enfoque institucional y comunitario que se lleve a cabo mediante estudios con vocación transformadora donde el estudiantado, docentes y familias desarrollen un rol protagonista como informantes y coinvestigadores.

Paralelamente, la Administración debe comprometer una mayor cuantía de los fondos públicos dedicados a la investigación centrada en los significados e implicaciones de la educación inclusiva. Debe premiarse la investigación comprometida con los cambios escolares y comunitarios, facilitarse el acceso de los grupos de investigación a los centros educativos y fomentarse las redes de colaboración conjunta entre investigadores.



### 5.2.12. Colaboración institucional como eje del cambio

Uno de los aspectos más importantes que subyacen de esta investigación ha sido que el avance de la educación inclusiva no puede ser comprendido como un proyecto meramente educativo, por el contrario, se trata de un proyecto social que compromete a toda la comunidad.



Se requiere el fomento por parte de las Administraciones educativas de la constitución de redes de colaboración institucional como un elemento imprescindible para la detección e intervención temprana de cualquier problemática educativa.

Se requiere el fomento por parte de las Administraciones educativas de la constitución de redes de colaboración institucional como un elemento imprescindible para la detección e intervención temprana de cualquier problemática educativa. Es la colaboración organizada entre instituciones presentes en el territorio, donde todos los recursos pueden dirigirse a un mismo fin y donde la diversidad de enfoques profesionales puede facilitar el abordaje de una intervención temprana y global. Es importante reforzar la misión social de la educación escolar a través de proyectos interdisciplinarios vinculados al territorio, que se lleven a cabo desde un enfoque democrático, intercultural e intergeneracional. De esta forma, no sólo se consolida una educación más inclusiva en los propios centros escolares, sino que se genera un impacto comunitario de valor incalculable en aras de una mayor equidad y justicia social.

# 6

## CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y CONSENSO DE LA DECLARACIÓN







# 6. CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y CONSENSO DE LA DECLARACIÓN

## 6.1. Preámbulo de la Declaración

La declaración que se presenta en este informe tiene como punto de partida el trabajo desarrollado en las distintas fases de la investigación descritas en la memoria de solicitud del proyecto. De esta manera, el documento final expresa el sentir de los participantes en base a su experiencia y conocimiento y se basa en la evidencia de los resultados obtenidos en el trabajo realizado por el equipo de investigación de este proyecto, junto con la colaboración de todos los grupos de investigación participantes en el estudio.

Por todo ello, se quiere resaltar la idea que esta declaración surge de la puesta en común de la mayor parte de expertos en el ámbito de la educación inclusiva en España y tiene un sustento en los avances que se han venido produciendo en nuestro país gracias a la investigación y el buen hacer de los protagonistas implicados.

Este texto tiene el objetivo y la ambición de convertirse en una hoja de ruta para las Administraciones, pero también de los propios equipos de investigación, junto con todos los agentes implicados en la educación de un país. Seguramente no será suficiente, pero, sin duda, sí necesaria por su naturaleza. Por ello, esperamos que la relevancia que pueda adquirir su difusión sirva de guía para la toma de decisiones futuras y marque un hito en la concepción y la visibilización de los avances de los que disponemos en el ámbito de la educación inclusiva y las nuevas aportaciones que se espera que puedan llegar gracias al trabajo previo ya realizado.

Los investigadores y las investigadoras que han participado en su desarrollo han puesto todo su empeño y conocimiento a disposición de la sociedad con el objetivo final de aunar esfuerzos y mostrar que una educación inclusiva de calidad es posible. Que esta debe basarse en la evidencia, que hay saber suficiente para desde el actual punto de partida impulsarla con fuerza y que también existe voluntad para trabajar en ello. Finalmente, los propios implicados han asumido esta tarea con la decisión y el convencimiento de que este cambio es posible y que la calidad educativa no tiene por qué ser vista como algo que pueda estar desligada de la educación inclusiva, sino



## CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y CONSENSO DE LA DECLARACIÓN

más bien lo contrario: que esta es un requisito para aquella pues la “supuesta calidad educativa” que sólo llega a algunos no es calidad sino privilegio. Para lograrlo se necesita un punto de partida válido y una ruta a seguir, acciones que se espera motivar con esta declaración y sus recomendaciones, basadas en la ética y en su saber y saber hacer, que tienen el respaldo de la investigación.

### 6.2. Declaración por la educación inclusiva y accesible

Respondiendo al llamamiento del Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID), centro asesor del Real Patronato sobre Discapacidad, nos hemos reunido en el I Foro de Educación Inclusiva investigadores e investigadores del ámbito de la educación inclusiva en España con el propósito de poner en valor los conocimientos científicos y resultados derivados de la investigación que hemos realizado avalada por los procedimientos de evaluación seguidos desde el Agencia Estatal de Investigación, dependiente del Ministerio de Ciencia e Innovación. Este Foro se ha realizado en el marco del Real Decreto 670/2022 y bajo la coordinación de Carmen Márquez Vázquez de la Universidad Autónoma de Madrid- CEDID, Sergio Sánchez Fuentes de la Universidad Autónoma de Madrid, con el asesoramiento de Gerardo Echeita Sarrionandia de la Universidad Autónoma de Madrid y Miguel Ángel Verdugo Alonso, Universidad de Salamanca.

Desde el I Foro de Educación Inclusiva defendemos firmemente el valor de la ciencia como aliada en la construcción de políticas públicas en el ámbito de una educación inclusiva. Somos conscientes del riesgo de simplificar la comprensión de una ambición tan compleja y dilemática como es el compromiso de desarrollar una educación más inclusiva y accesible para todo el alumnado. Pero, también nos parece crítico que las Administraciones educativas competentes, reconozcan que existe un saber útil para alcanzar una educación inclusiva.

Con esa intención, elaboramos y presentamos la **Declaración por la Educación Inclusiva y Accesible**.



## CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y CONSENSO DE LA DECLARACIÓN

### CONSIDERACIONES

**A. Asumimos** que existe la necesidad de un impulso fuerte, sostenido y compartido por el conjunto de agentes educativos dirigido a mejorar el funcionamiento de los centros escolares para que todos ellos puedan responder al compromiso con una educación más inclusiva.

**B. Fundamentamos** nuestras aportaciones en el conocimiento de trabajos nacionales e internacionales en la materia y en el reconocimiento de la voz de estudiantes, docentes, familias y sociedad civil que participaron en nuestras investigaciones.

**C. Evidenciamos** que podemos aprovechar y contextualizar ese conocimiento para la mejora de la realidad de nuestro sistema educativo, bajo el paradigma de los derechos humanos y la inclusión.

**D. Afirmamos** que estamos en condiciones de ofrecer recomendaciones sobre ámbitos y actuaciones para el avance de una educación más inclusiva en nuestro país.

### RECOMENDACIONES

1. Las Administraciones deben liderar en colaboración con el alumnado, docentes, familias y sociedad civil un relato claro y optimista sobre el significado e implicaciones de la educación inclusiva. En este caso, debe tratarse de un relato para todo el alumnado sin excepciones.

2. El progreso hacia la educación inclusiva debe abordarse desde el *diálogo, el sosiego y el encuentro*, precisamente porque nos jugamos el derecho a la educación de todas las personas. En estos procesos deben estar incluidas todas las voces de la comunidad educativa.

3. Las acciones y programas educativos deben ser *más preventivos que paliativos*. En este sentido, la investigación científica señala que las acciones compensatorias que habitualmente se focalizan sobre el alumnado considerado con necesidades educativas especiales suelen desincentivar las mejoras escolares.

4. Deben darse pasos en la búsqueda de otros modelos de financiación abordados desde un enfoque inclusivo, es decir, en base a las necesidades de apoyo de todo el alumnado, sin excepciones.



## CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y CONSENSO DE LA DECLARACIÓN

5. Es imprescindible destinar una mayor inversión educativa a la transformación de los centros y espacios escolares para que acojan y respondan con equidad a la diversidad del alumnado, poniendo el foco en la accesibilidad universal y en los apoyos humanos y tecnológicos que precisa una escuela inclusiva.
6. Las autoridades universitarias deben promover la revisión y *actualización de los planes de formación inicial de todas las titulaciones vinculadas con la educación* para que sean presididas por un enfoque inclusivo. En paralelo, deben revisarse los planes de Formación Profesional relativos a la capacitación del personal auxiliar educativo o con funciones no docentes de apoyo y bajo esta misma finalidad.
7. Es urgente revisar los modelos imperantes en la formación permanente del profesorado en ejercicio. Consideramos que se utiliza con demasiada frecuencia un modelo de desarrollo profesional docente que no prepara a estos para responder con equidad a las necesidades educativas de un alumnado diverso.
8. En el marco de los mecanismos y planes de evaluación continua orientados a la rendición de cuentas de la calidad educativa en todos los niveles, es urgente que se lleve a cabo una evaluación de la educación inclusiva alineada con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, refrendada por España y amparada por la Constitución Española (Art. 10 2).
9. Es urgente replantear el actual *modelo de evaluación de necesidades de apoyo* y reorientar los esfuerzos a construir un modelo desde un enfoque integral, holístico y participativo que asegure el bienestar personal (calidad de vida) de todo el alumnado.
10. Se reconoce que se ha producido una mejora exponencial en la comprensión de los principios de la *pedagogía inclusiva* como un enfoque preventivo, contextualizado y con valor para generar prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación más accesibles para todos. Por tanto, hay que acompañar a los equipos docentes a incorporar el principio del *diseño universal* en los procesos de organización escolar, así como promover prácticas innovadoras que faciliten la personalización de la acción educativa.



## CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y CONSENSO DE LA DECLARACIÓN

11. Se necesitan más y mejores recursos públicos para la investigación inclusiva. Igualmente, debe facilitarse que los equipos de investigación se impliquen con la innovación y mejora de los centros educativos. Estos equipos deben repensar sus modelos, procedimientos y estrategias de transferencia de la investigación para posibilitar que quienes colaboran con ellos puedan sentirse parte activa en su concreción y desarrollo.

12. *Comprendemos que el saber no es suficiente* y que el conocimiento disponible no cubre todas las necesidades. Por ello, entendemos que las Administraciones públicas deben tomar en consideración el conocimiento acumulado de investigación y potenciar la colaboración en el desarrollo de infraestructuras y reforzamiento de los grupos de investigación sobre una escuela para todos.

*Hacemos esta declaración en Madrid, a 26 de enero de 2023.*

### **Coordinadores:**

Márquez Vázquez, Carmen. Universidad Autónoma de Madrid OnInclusion - CE-DID

Sánchez Fuentes, Sergio. Universidad Autónoma de Madrid. OnInclusion

### **Asesores:**

Echeita Sarrionandia, Gerardo. Universidad Autónoma de Madrid. EQUIDEI

Verdugo Alonso, Miguel Ángel. Universidad de Salamanca. INICO

### **Participantes (orden alfabético):**

Arnáiz Sánchez, Pilar. EDUIN. Universidad de Murcia.



## CONSTRUCCIÓN, DESARROLLO Y CONSENSO DE LA DECLARACIÓN

Berasategi Sancho, Naiara. KideON. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Castellary López, Macarena. EDUINCLU. Universidad de Almería.

Darretxe Urrutxi, Leire. KideON. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Durán Martínez, Ramiro. EBYAD. Universidad de Salamanca.

Fernández Batanero, José María. GIUDS. Universidad de Sevilla.

Gallego Vega, María Carmen. IDEA. Universidad de Sevilla.

García García, Mercedes. Pedagogía Adaptativa. Universidad Complutense de Madrid.

Gradaílle Pernas, Rita. SEPA. Universidad de Santiago de Compostela.

Lago Martínez, José Ramón. GRAD. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Llompart Esbert, Júlia. GREIP. Universitat Autònoma de Barcelona.

López López, María del Carmen. FORCE. Universidad de Granada.

Lorenzo Lledó, Gonzalo. IncluTIC. Universidad de Alicante.

Moliner García, Odet. MEICRI. Universitat Jaume I de Castelló.

Moriña Díez, Anabel. IDEA. Universidad de Sevilla.

Muntaner Guasp, Joan Jordi. GREID. Universitat de les Illes Balears.

Puigdellívol Aiguadé, Ignasi. LMI. Universitat de Barcelona.

Rascón Gómez, Teresa. Narrativas emergentes sobre la educación inclusiva. Universidad de Málaga.

Rodríguez Pérez, Celestino. ADIR. Universidad de Oviedo.

Simón Rueda, Cecilia. EQUIDEI. Universidad Autónoma de Madrid.

Verger Gelabert, Sebastià. GREID. Universitat de les Illes Balears.

Vigo Arrazola, María Begoña. EDI. Universidad de Zaragoza.

# 7

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





### 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J. A., Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2022). La organización del apoyo educativo. *Siglo Cero*, 53(4), 31-51.

Ainscow, M. (2023). Alianzas de investigación y práctica: una estrategia para promover la recuperación educativa. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 62(1), 8-32. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1424>

Aguilar, L., Gallardo, I. M., Arbiol, C. y Monsalve, L. (2022). Racionalidades en la gestión de una política de educación inclusiva en los institutos de educación secundaria de Valencia. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 117-117.

Albalat, S. T., Lago, J. R., Moliner, O. (2022). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>

Alfaro, A. y Negre, F. (2019). Análisis de las necesidades de información que presentan los docentes respecto a la atención educativa del alumnado con enfermedades raras. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 175-194.

Álvarez-Guerrero, G., Martínez, Z. y Villardón, L. (2021). “No one will criticize you”: Keys for egalitarian participation in dialogic literary gatherings. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(3), 218-235. <https://doi.org/10.4471/remie.8830>

Álvarez-Guerrero, G., López, A., Racionero-Plaza, S. y Flores, L. G. (2021b). Beyond the school walls: Keeping interactive learning environments alive in confinement for students in special education. *Frontiers in Psychology*, 12, 662646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662646>

Amiama, J. F., Ledesma, N. y Monzón, J. (2017). La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria. *Aula abierta*, 46, 91-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.91-96>





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.175>

Amor, A. M., Fernández, M., Verdugo, M. A., Aza, A. y Calvo, M. I. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities: Framework for action. *Education Sciences and Society*, 95-113. <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11471>

Arnaiz, P. y Caballero, C. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>

Arnaiz, P., Caballero, C. M., Escarbajal, A. y Porto, M. (2021a). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Prisma Social*, 33, 137-161. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4248>

Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y de Haro, R. (2021b). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>

Arnaiz, P., Gallego, L., de Haro, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué modalidad de escolarización prefieren los equipos directivos para el alumnado con apoyos educativos generalizados? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>

Arp, B. (2010). *Código de derecho internacional de derechos humanos*. Universidad de Alcalá de Henares.

Arriaga-Sanz, C., Más, A. C., Bartoll, O. C. y Miravet, L. M. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 100-115.

de Asís, R. (2016). El eje de la accesibilidad y sus límites. *Anales de Derecho y Discapacidad*, (1), 51-58.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berasategi, N., Arostegui, I., & Ozerinjauregi, N. (2022). Design and Validation of the Scale Attitudes and Experiences of Students Towards Inclusive Education (SAEIE). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1617-1630.

Barrero, B., León, M. J., Fernández-Martín, F. D., Arco, J. L. y Arrebola, R. M. (2022). What do school management teams do to make their schools inclusive? *School Leadership & Management*, 1-20.

Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240-251. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020>

de Beco, G. (2008). Human rights indicators for assessing state compliance with international human rights. *Nordic Journal of International Law*, 77(1-2), 23-49. <https://doi.org/10.1163/090273508X290681>

de Beco, G. (2014). The right to inclusive education according to article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Background, requirements and (remaining) questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32(3), 263-287. <https://doi.org/10.1177/016934411403200304>

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821002>

Biencinto, C., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P. y Torrecilla, S. (2021). Psychometric properties of the ProficiencyIn+ E rubric: Self-evaluation of teaching skills. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101040.

Blanco-López, A., Martínez, B. y Jiménez, M. R. (2018). ¿Puede la investigación iluminar el cambio educativo? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 2(2), 15-28.

Blengio, M. y Cagnoni, J. A. (2010). *Código Derechos Humanos*. Konrad-Adenauer-Stiftung E.V.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calderón, I. y Echeita, G. (2022). Inclusive education as a human right. *Online Oxford Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>

Calderón-Almendros, I., Moreno, J. J. y Vila-Merino, E. S. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(11). <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>

Campoy, I. (2016). El derecho a una educación inclusiva de calidad. En J. García y C. Guilarte, *Estudios y comentarios jurisprudenciales sobre discapacidad* (pp. 523-533). Thomson Reuters.

Carmona, C., Donato, D. y García de Fez, S. (2023). Changing regulations and practices in Spain. En E. J. Done y H. Knowler (Eds.), *International Perspectives on Exclusionary Pressures in Education* (pp. 327-343). Springer International Publishing.

Casas, A. y Rascón, D. (2021). Attention to diversity in bilingual education: Student and teacher perspectives in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1997902>

Choi, Á. y Jerrim, J. (2016). The use and (misuse) of PISA in guiding policy. Reform: Evidence from Spain. *Comparative Education*, 52(2), 230-245.

Collet-Sabé, J., Baena, S., García-Molsosa, M. y Manzano, M. (2022). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: A position paper. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 865-877. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. ONU.

Crisol-Moya, E., Romero-López, M. A., Burgos-García, A. y Sánchez-Hernández, Y. (2022). Inclusive leadership from the family perspective in compulsory education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 226-245.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuenca, P. (2106). Derechos humanos y discapacidad: de la renovación del discurso justificatorio al reconocimiento de nuevos derechos. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 32, 53-83.

Defensor del Pueblo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Defensor del Pueblo. <https://bit.ly/3IP2Fk6>

Duque, E., Gairal, R., Molina, S. y Roca, E. (2020). How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: The case of successful educational actions. *Frontiers in Psychology*, 11, 439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00439>

Durán-Martínez, R. y Beltrán-Llavador, F. (2020). Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(2), 170-183.

EASNIE (2021). *Teacher education for inclusion. Project recommendations linked to sources of evidence*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile>

Echeita, G. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: manual de docencia* (pp. 329-358). Amarú.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.

Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 24 p. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>

Echeita, G., Cañadas, M., Gutiérrez, H. y Martínez, G. (2021). De la cuna a la escuela. El turbulento devenir durante la primera transición educativa de alumnado autista. *Qualitative Research in Education*, 10(2), 116-143. <https://doi.org/10.17583/qre.2021.7934>

EDITEA (2021). *Sobre el desafío de una educación más inclusiva para el alumnado con TEA a lo largo de su escolarización obligatoria y más allá*. Grupo EQUIDEI. <https://www.equidei.es/proyectos-editea>



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EFSE (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://bit.ly/42DOJdc>

Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 281-290. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/433>

Etxeberria, X. (2023). *Bases éticas de la ponencia "Ganamos en Comunidad"*. <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2023/02/Bases-eticas-de-la-ponencia-Ganamos-en-comunidad.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *European Agency statistics on inclusive education: 2018/2019 school year dataset cross-country report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2018-2019-cross-country-report>

Fernández-Batanero, J. M., Cabero, J., & López, E. (2019). Knowledge and degree of training of primary education teachers in relation to ICT taught to students with disabilities. *British journal of educational technology*, 50(4), 1961-1978.

Fernández-Menor, I. (2020). Estudio exploratorio sobre las barreras y apoyos a la pertenencia en Educación Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 165-189. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>

Fernández-Menor, I. y Parrilla, A. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socioeducativa. *Revista Prisma Social*, 33, 183-201.

Gallego-Vega, C., Cotrina, M. J. y García, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>

García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P. y Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1). <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García, T., Vázquez, R. y Calvo, G. (2022). Las políticas educativas para la equidad en la formación del profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(119). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6883>

García-Carrión, R., Molina, S. y Roca, E. (2018). Interactive learning environments for the educational improvement of students with disabilities in special schools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>

García-Domingo, M., Amezcua, T. y Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40-64.

Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M. y Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of discourses and practices (2000-2016). *Estudios sobre educación*, 38, 191-215.

Garreta-Bochaca, J. y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XXI*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

Gradaílle, R., Caride, J. A. y Caballo, M. B. (2021). Construyendo ocios intergeneracionales, entre la vida y la escuela. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 27-38. <https://doi.org/10.25115/psyse.v13i3.5078>

Hernández, J. M. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)*. Confederación Autismo España.

Herrera, M., Matés, C., Farzaneh, D. y Barrado, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>

Hinostroza-Castillo, U., Huguet, A., Janés, J. y Lapresta-Rey, C. (2022a). Linguistic acculturation preferences of autochthonous students toward their latin american peers in western Catalonia. *Journal of Latinos and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2110106>



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hinostroza-Castillo, U., Ianos, M. A., Petreñas, C. y Lapresta-Rey, C. (2022b). Linguistic acculturation preferences of Catalan local students toward their peers of Moroccan descent. The determining factors of linguistic assimilationism, *International Multilingual Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2135884>

Ianos, M. A., Sansó, C., Huguet, A. y Petreñas, C. (2019). Language attitudes, use, and competences of students of immigrant origin in Catalan secondary education: a moderated mediation model. *Language and Education*, 33(3), 244-262. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1497056>

Jarque, J. M. (2016). ¿De qué hablamos, de inclusión o de escuela inclusiva? Un esbozo del estado de la cuestión en Cataluña. *Dossier Graó*, 1, 42-46.

Jurado, P., Colmenero-Ruiz, M. J., Valle-Flórez, R. E., Castellary-López, M. y Figueredo-Canosa, V. (2021). The teacher's perspective on inclusion in education: An analysis of curriculum design. *Sustainability*, 13, 4766. <https://doi.org/10.3390/su13094766>

Leiva-Olivencia, J. J., López-Berlanga, M. C., Miñán, A. y Villegas, F. (2021). Compulsory education teachers' perceptions of resources, extracurricular activities and inclusive pedagogical training in Spain. *Sustainability*, 13, 5171. <https://doi.org/10.3390/su13095171>

Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education*, 98, 192-205.

Llompарт, J. y Birello, M. (2020). Migrant and non-migrant origin pre-service teachers' beliefs about multilingualism and teaching in multilingual classrooms: Convergences and divergences. *Sustainable Multilingualism*, 17(1), 102-123.

Márquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144.

Marrero-Acosta, J., Santos, J. D., Sosa, J. J. y Vega, A. (2022). En busca de una educación pública justa: un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria de la comunidad autónoma de Canarias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(120).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martín, E. (2015). Caminos que se consolidan en el desarrollo profesional docente. ¿Están presentes en España? *Psychology, Society and Education*, 7(3), 442-458. <https://doi.org/10.21071/psye.v7i3.13819>

Martínez, R., Porto, M., y Garrido, C. (2020). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <http://dx.doi.org/10.14201/scero201950389120>

Martínez, A., Arteaga, B. y García, M. (2019). El eportfolio una herramienta para la evaluación del desarrollo profesional docente. *Digital Education Review*, 35.

Martínez, B., Alonso, I., Martínez, I. y Alonso, M. J. (2018). Colaboración y redes socioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/332991>

Martínez-Rico, G., Simón, C., Cañadas, M. y Mcwilliam, R. (2022). Support networks and family empowerment in early intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042001>

McDermott, T., Porter, J., Ingram, J. y Daniels, H. (2021). The development of a tool for investigating the barriers and supports to participation in school life and feelings of belonging: part 1. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 787-802. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823164>

Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145. <http://hdl.handle.net/11162/80862>

Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3th. ed.). Sage Publications.

Molina, M. y Sales, A. (2021). 'Som escola'. The construction of an inclusive intercultural community in a school undergoing transformation. *Intercultural Education*, 32(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1845450>

Molina, S., Marauri, J., Aubert, A. y Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Moliner, L., Alegre, F., Cabedo-Mas, A. y Chiva-Bartoll, O. (2021c). Social well-being at school: development and validation of a scale for primary education students. *Frontiers in Education*, 6, 800248. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.800248>

Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, M. P. y Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.

Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2021b). Building inclusive and democratic schools in Spain: Strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604>

Moriña, A., & Carnerero, F. (2022). Conceptions of disability at education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 1032-1046.

Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(1). <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>

Navarro-Mateu D., Gómez-Domínguez T., Padrós, M. y Roca-Campos, E. (2021) Dialogic learning environments that enhance instrumental learning and inclusion of students with special needs in secondary education. *Front. Psychol.*, 12, 662650. <https://10.3389/fpsyg.2021.662650>

Olsson, I. y Nilholm, C. (2023). Inclusion of pupils with autism: A research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 126-140. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.

Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., Castellary, M. y López, M. C. (2020). Teachers' perceptions of the use of ICTs in the educational response to students with disabilities. *Sustainability*, 12.

Palomo, R., Simón, C. y Echeita, G. (2022). La orientación de infantil y primaria en el escenario de cierre de las escuelas por COVID 19. Un estudio cualitativo en el contexto de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 44-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33755>

Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 145-156.

Paz-Lourido, Negre, F., de la Iglesia, B. y Verger, S. (2020). Influence of schooling on the health-related quality of life of children with rare diseases. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18, 109. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01351-x>

Prieto-Latorre, C., Marcenaro-Gutierrez, O. D. y Vignoles, A. (2021). School segregation in public and semiprivate primary schools in Andalusia. *British Journal of Educational Studies*, 69(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1795078>

Prieto-Latorre, C. y Marcenaro-Gutiérrez, O. D. (2021). Socioeconomic school segregation in Canary Islands. *Applied Economics Letters*, 22(15), 1347-1351. <https://doi.org/10.1080/13504851.2021.1929820>

Puig-Rovira, J. M. (Coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.

Rascon-Gomez, M. T., y Mojtar, L. D. V. (2021). Inclusive or exclusive education? A challenge for the Spanish school system.

Rey, F. (2022). El derecho fundamental a la educación inclusiva del alumnado extranjero o de origen extranjero. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, 60, 43-64.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ruiz, C., Méndez, I., Martínez, J. P. y Cerezo, F. (2020). Análisis bibliométrico de la investigación en cyberbullying en España o junto a otros países. *Anuario de Psicología*, 50(1), 38-46.

Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188.

Sales, A., Aguado, T., Lozano, J. y Pellejero, L. (2021a). Opening up participatory spaces: A way of rethinking school practices linked to territory. *Educational Research*, 63(2), 180-197. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1914514>

Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. (2021b). Participatory action research: A case study on the school democratisation process. *Research Papers in Education*, 36(6), 704-725. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767182>

Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 125-143.

Sánchez, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Guía práctica para el profesorado*. Narcea.

Sánchez Fuentes, S., & Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31

Sandoval, M., Álvarez-Rementería, M. y Darretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en educación especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394.

Sierra, S., Fiuza, M. y Parrilla, A. (2019). Investigación participativa con jóvenes con discapacidad visual: cuando los relatos de exclusión e inclusión salen a la calle. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>

Simón, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2021) The duty to promote an inclusive educational system: A phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Suárez, Z., Álvarez, D., & Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>

Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A. y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>

Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25,15-30

Traver-Martí, J. A., Moliner, O. y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>

de la Torre, B. y Martín, E. (2020). La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO (2020a). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>

UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

Verdugo, M. A., Schalock, R. L. y Gómez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Verger, S., Negre, F., Rosselló, M. R. y Paz-Lourido, B. (2020). Inclusion and equity in educational services for children with rare diseases: challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 119.

Verger, S., Negre, F., Fernández-Hawrylak, M. y Paz-Lourido, B. (2021). The impact of the coordination between healthcare and educational personnel on the health and inclusion of children and adolescents with rare diseases. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 6538. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126538>

Villaescusa, M. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90-98. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.396609>

Vigo-Arazola, M. B., Dieste, B. y Blasco, A. C. (2022). Education recommendations for inclusive education from the National Arena in Spain. Less poetry and more facts. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20(2), 275-314. <http://www.jceps.com/archives/12838>

Waitoller, F. (2020). La paradoja de la inclusión selectiva: el caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.

Yepes-Núñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.

# 8

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS





### 8. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales [CMNEE]. 7-10 de junio de 1994. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa)

Constitución Española [CE]. *Boletín Oficial del Estado*, 11, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD]. 13 de diciembre de 2006. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Convención sobre los Derechos del Niño [CDDN]. 20 de noviembre de 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración Universal de Derechos Humanos [DUDDHH]. 10 de diciembre de 1948. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación [LODE]. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades [LOSU]. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

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]. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional [LOOIFP]. *Boletín Oficial del Estado*, 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>



## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

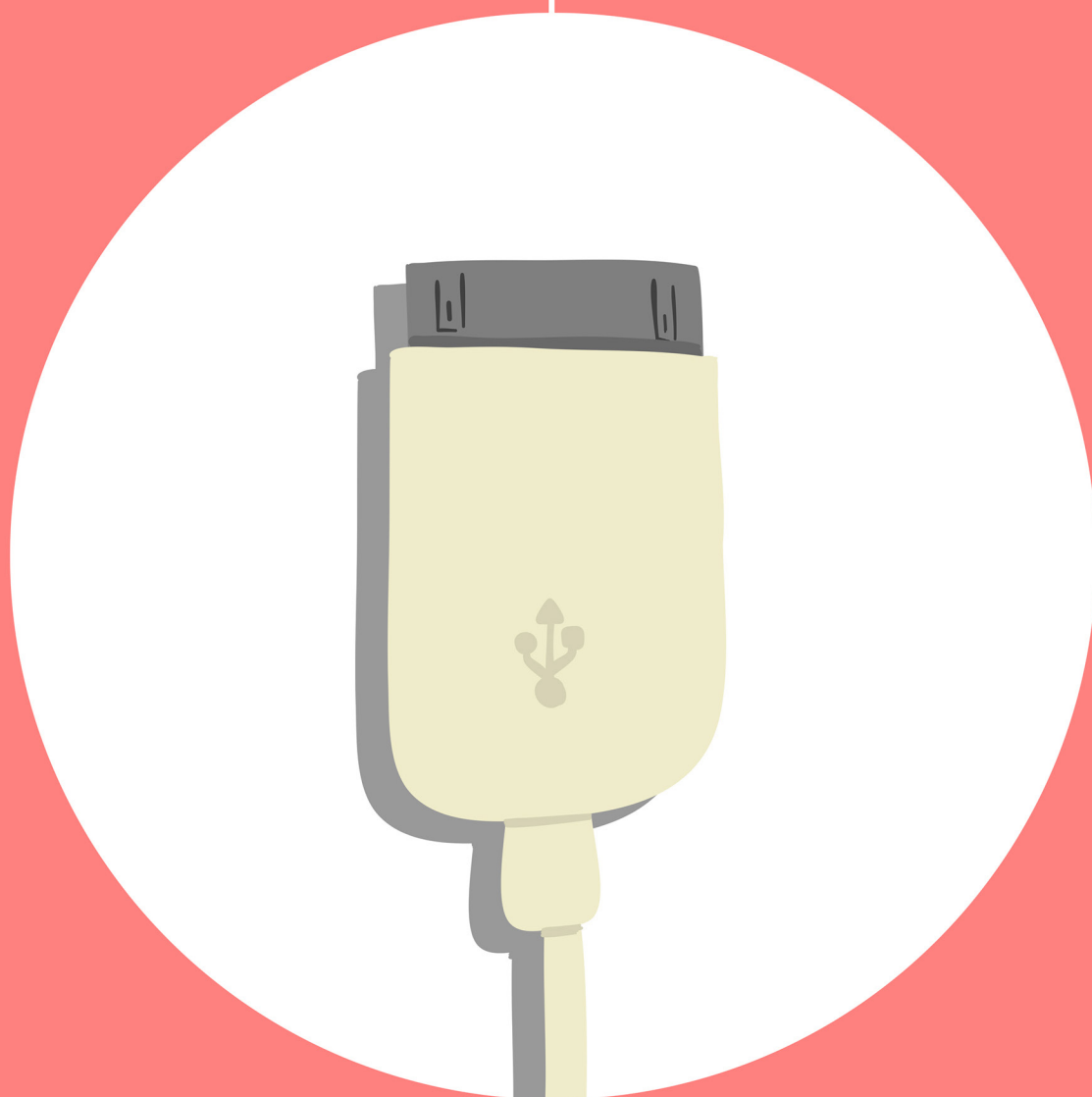
Real Decreto 670/2022, de 1 de agosto, por el que se regula la concesión directa de subvenciones a diversas entidades para la realización de proyectos de innovación tecnológica, investigación y divulgación científica en materia de accesibilidad universal, así como para la creación de un centro español de accesibilidad cognitiva y un centro piloto sobre trastorno del espectro del autismo, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. *Boletín Oficial del Estado*, 184, de 2 de agosto de 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-12935>

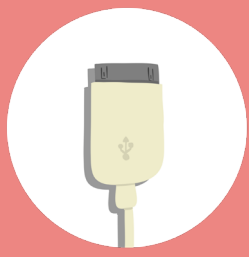
Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social [LGDPD]. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 03 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1/con>

Reglamento (UE) 2021/241 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2021, por el que se establece el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 57, de 18 de febrero de 2021, pp. 17-75. <https://www.boe.es/doue/2021/057/L00017-00075.pdf>



# APÉNDICES





### Apéndice 1

## Carta de invitación

*Madrid, a 17 de octubre de 2022.*

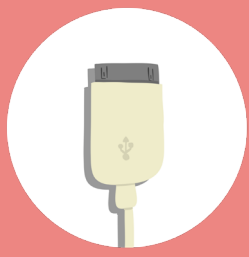
Estimada investigadora, estimado investigador:

Desde el Real Patronato sobre Discapacidad (RPD) junto con el Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID) estamos desarrollando una investigación denominada **Estudio para la transformación de las escuelas es espacios inclusivos y accesibles**. Tenemos mucha ilusión y esperando que también te parezca pertinente y valioso, quisiéramos contar con tu participación en representación del equipo que diriges.

Seguramente compartirás con nosotros que en España existen equipos de investigación reconocidos y consolidados, como el tuyo, que vienen trabajando sobre alguna de las múltiples facetas vinculadas al desarrollo de una educación más inclusiva. Como fruto de este trabajo se han generado desde hace tiempo importantes conocimientos y saberes que, sin duda, facilitarían el progreso hacia esa meta que compartimos. Sin embargo, también compartirás que los resultados del trabajo investigador no siempre llegan a los responsables de diseñar e implementar políticas públicas dirigidas hacia la mejora del sistema. Esta limitación crea una contradicción entre el saber y el hacer que, en el mejor de los casos, genera bastante frustración, tanto entre los propios investigadores, como en la comunidad educativa.

Por ello, consideramos que sería necesario dar un impulso a las políticas en materia de inclusión educativa y, por lo tanto, también de y para la accesibilidad en todas sus dimensiones. En este sentido, creemos inestimable tu ayuda y la del resto de equipos invitados para difundir los principales hallazgos obtenidos por las investigaciones más relevantes de nuestro país en el último lustro. La estrategia de trabajo contempla la acción convergente de varias iniciativas:

- Primera, y por nuestra parte, la identificación de aquellos proyectos de investigación vinculados al desarrollo de la educación inclusiva y accesibilidad en el marco de los planes nacionales de I+D+i de los últimos años. Paralelamente, estamos llevando a cabo una revisión sistemática de las publicaciones en revistas indexadas en este campo.



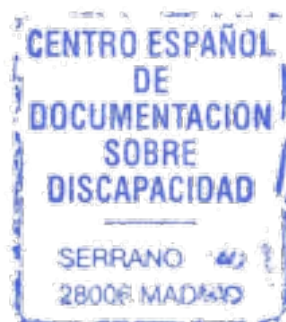
## APÉNDICES

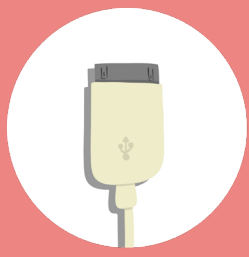
- Segundo, por vuestra parte, la elaboración de un pequeño informe, cualitativo en base a un guion común con los principales resultados y recomendaciones resultantes de vuestra investigación (aprox. 2500 palabras).
- Tercero, os queremos invitar a participar presencialmente en el “Encuentro y diálogos sobre los aportes de la investigación al desarrollo de la educación Inclusiva” programado para los días **26, 27 y 28 de enero de 2023** en Madrid. Esta sería una oportunidad muy valiosa de encontrarnos y pensar junto a otros colegas. Por supuesto, todos los gastos derivados de tu participación en esta actividad correrán a cargo de nuestro proyecto.

Quienes lideramos esta investigación, Carmen Márquez Vázquez y Sergio Sánchez Fuentes, (UAM, OnInclusion), junto con Miguel Ángel Verdugo (INICO, USAL) y Gerardo Echeita (EQUIDEI, UAM) en calidad de asesores, agradecemos sinceramente la atención que nos has prestado y te rogamos que, si estás interesado/a en colaborar, **nos lo confirmes a la mayor brevedad posible**.

Un muy cordial saludo,

*El equipo de investigación*





### Apéndice 2

## Modelo de informe completado por los grupos de investigación

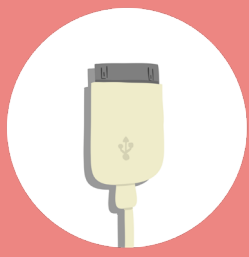


### Estudio para la transformación de las escuelas es espacios inclusivos y accesibles

*Estimado/a colega:*

*Nos dirigimos a ti para avanzar en la investigación Estudio para la transformación de las escuelas es espacios inclusivos y accesibles del Real Patronato de la Discapacidad y Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad. En este cuestionario te solicitamos información sobre los aspectos más relevantes de tu investigación, que puedes aportar en los espacios reservados para ello. Te informamos que tus datos son confidenciales y estarán protegidos por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Cuando tú decidas, podrás rectificarlos o cancelarlos. Para ejercer tus derechos sobre la información ofrecida puedes ponerte en contacto con los IPs del proyecto a través del correo: [sergio.sanchez-fuentes@uam.es](mailto:sergio.sanchez-fuentes@uam.es); [carmen.marquez@uam.es](mailto:carmen.marquez@uam.es); o a través de [cedid@cedid.es](mailto:cedid@cedid.es)*

*¡Gracias por participar!*



### **Sección 1: Identificación del grupo de investigación**

1. Nombre del grupo de investigación:

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

2. Tipo de grupo de investigación: *Elija un elemento.*

3. Fecha de creación del grupo de investigación: una fecha.

4. Universidad de pertenencia:

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

5. IP(s):

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

6. Número de miembros del equipo y distribución según género:

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

7. URL del grupo de investigación (si tuviera):

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

8. Proyectos de concurrencia competitiva en la última década:

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

9. Proyectos realizados a través de Artículo 83 de la Ley Orgánica de Universidades:

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

### **Sección 2: Principales datos de las líneas de investigación**

10. Líneas de investigación del equipo:

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*



## APÉNDICES

11. Ámbitos en las que está trabajando tu grupo de investigación:

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

12. Etapas educativas en las que está trabajando tu grupo de investigación (puedes marcar todas las que considere).

*Atención Temprana*

*Formación Profesional*

*Educación Infantil*

*Otros programas (PROA, PMAR, etc.)*

*Educación Primaria*

*Universidad*

*Educación Secundaria*

*Otros (EOI, conservatorio, etc.)*

*Bachillerato*

13. Publicaciones más significativas asociadas a estas líneas de investigación. Pueden ser publicaciones significativas por su impacto en los principales índices o por la relevancia de las mismas. Te solicitamos las cites según las normas APA.

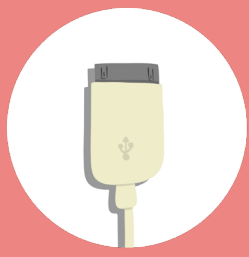
*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

14. Entre las publicaciones identificadas previamente, señala entre 3 y 5 como las más relevantes del grupo.

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

15. Palabras clave (5-6 descriptores) más utilizadas en las publicaciones del grupo de investigación.

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*



### **Sección 3: Valoración del estado actual de la educación inclusiva en España**

16. Explica el marco de referencia/definición que manejáis sobre educación inclusiva.

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

17. Describe los resultados obtenidos en los proyectos I+D+i desarrollados desde 2015 en relación con la educación más inclusiva (usa el número de palabras que creas adecuado).

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

18. Desde tu conocimiento y experiencia al respecto, ¿cómo valoras el estado de la educación inclusiva en España y/o en tu comunidad autónoma?

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

19. Enumera las principales y más urgentes políticas/líneas de actuación para que se produzca un avance significativo en materia de educación inclusiva.

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*

### **Sección 4: Comentarios generales**

20. En este espacio puedes compartir otras reflexiones que no se hayan abordado anteriormente y te parezcan fundamentales.

*Haga clic o pulse aquí para escribir texto.*



### Apéndice 3

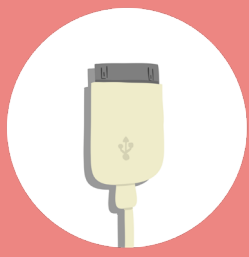
## Datos demográficos de los grupos de investigación y proyectos I+D+i asociados a la muestra de participantes

Tabla 3

*Descripción de los grupos de investigación y proyectos I+D+i asociados a la muestra de participantes*

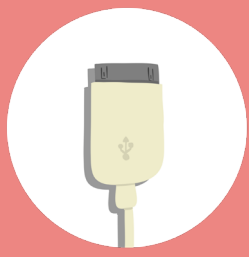
Grupo/ Equipo	Tipo	Miembros		Universidad	Título y referencia de proyecto
		H	M		
ADIR	C	4	11	Universidad de Oviedo	Detección temprana e intervención en dificultades de aprendizaje específicas (DAE) desde el modelo RTI (PID2019-107201GB-I00)
EQUIDEI	C	3	15	Universidad Autónoma de Madrid	Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA, desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis (EDU2017-86739-R)
ERDISC	C	7	8	Universitat Autònoma de Barcelona	Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa (PID2020-118198RB-I00)
GRAD	C	14	7	Universitat de Vic	Claves para el aprendizaje en equipos cooperativos como estrategia para la cohesión social, la inclusión y la equidad (EDU2015-66856-R)
EBYAD	E	3	7	Universidad de Salamanca	La atención a la diversidad en los programas bilingües de Educación Primaria: análisis del grado de inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (PID2020-113956RB-I00)
In-ParEs (inclusion-lab)	C	2	9	Universidad de Cantabria	Redes de innovación para la inclusión educativa y social. Co-laboratorio de participación inclusiva (EDU2015-68617-C4-4-R) ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: una investigación participativa en Cantabria y el País Vasco (PID2019-108775RB-C42)
IDEA	C	5	12	Universidad de Sevilla	Redes de innovación para la inclusión educativa y social: colaboración interinstitucional en el desenganche y abandono escolar (EDU2015-68617-C4-3-R) ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Un proyecto de investigación participativa en Andalucía Occidental (PID2019-108775RB-C43)





## APÉNDICES

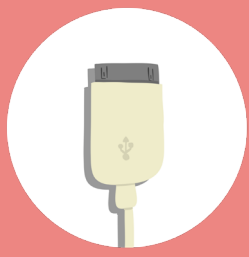
Grupo/ Equipo	Tipo	Miembros		Universidad	Título y referencia de proyecto
		H	M		
KideON	C	3	11	Universidad del País Vasco	Redes de innovación para la inclusión educativa y social: infancia vulnerable, servicios socioeducativos y familias (EDU2015-68617-C4-2-R)
EDI	C	6	21	Universidad de Zaragoza	Desafiando la estigmatización. Discursos y prácticas educativas creativas e inclusivas con medios digitales en escuelas "de especial complejidad" (PID2020-112880RB-I00)
Grupo CIES	E	3	14	Universidad de Vigo	¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Una investigación participativa en Galicia (PID2019-108775RB-C41)
GREID	C	5	10	Universitat de les Illes Balears	Soluciones educativas para la mejora de la calidad de vida del niño con enfermedad minoritaria desde una intervención innovadora y transdisciplinar (EDU2016-79402-R) Cuidados paliativos y calidad de vida en la infancia y la adolescencia. Respuestas educativas personalizadas, contextualizadas e interdisciplinares (PID2020-114712RB-I00)
EDUINCLU	C	7	11	Universidad de Almería	Evaluación de la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad en educación obligatoria: situación actual y propuesta de mejora (EDU2016-75574-P)
GRUP ENDAVANT	C	8	5	Universitat Jaume I de Castelló	Análisis multidimensional del impacto socioeducativo de iniciativas musicales comunitarias y de aprendizaje-servicio en la escuela: el programa musiquem (EDU2017-86311-P)
EDUIN	C	6	4	Universidad de Murcia	Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia (EDU2016-78102-R) ¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Una investigación participativa en la Región de Murcia (PID2019-108775RB-C44)
SEPA	C	14	11	Universidad de Santiago de Compostela	Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia (RTI2018-094764-B-I00)
GREIP	C	1	7	Universitat Autònoma de Barcelona	Constructing a collaborative understanding of language teaching and learning for the XXI century (PID2020-115446RJ-I00)
GICOM	C	3	1	Universidad Miguel Hernández	A-judo inclusivo: programa de intervención en educación física para prevenir el bullying hacia el alumnado con discapacidad (PID2020-118826RA-I00)
LMI	C	5	7	Universitat de Barcelona	Análisis de los efectos de la provisión de feedback soportado por tecnologías digitales de monitoreo sobre las competencias transversales (PID2019-104285GB-I00)
IncluTIC	E	4	14	Universidad Complutense de Madrid	La aplicación de la realidad virtual y la robótica en la comunicación e interacción social de alumnado con trastorno del espectro autista (PID2020-118826RA-I00)



## APÉNDICES

Grupo/ Equipo	Tipo	Miem- bros		Universidad	Título y referencia de proyecto
		H	M		
Pedagogía Adaptativa (940424)	C	1	10	Universidad de Granada	Proficiencyin+e. Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia (EDU2015-63844-R)
					Proficiencyin+edu. Formación colaborativa en competencias docentes para la inclusión y la excelencia (RTI2018-096761-B-I00)
FORCE	C	8	10		El liderazgo de la dirección escolar y su contribución a la mejora de la inclusión en educación obligatoria (PID2019-106250RB-I00)
Teoría de la Educación y Educación Social (HUM169)	C	5	6	Universidad de Málaga	Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social (RTI2018-099218-A-I00)
MEICRI	C	2	6	Universitat Jaume I de Castelló	La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio (EDU2015-68004-R)
BUDA	NP	NP	NP	Universidad de Sevilla	NP
GID (HUM390)	C	14	21	Universidad de Sevilla	NP
InclusionON	C	6	5	Universidad Autónoma de Madrid	NP
GREID	C	5	10	Universitat de les Illes Balears	NP

**Nota.** Elaboración propia a partir de los informes. C: consolidado. E: emergente. H: hombres. M: mujeres. NP: no procede



### Apéndice 4

## Información de los grupos participantes

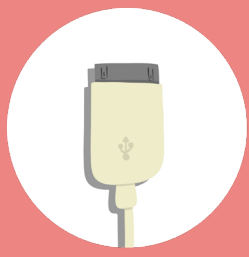
A continuación, se aporta una breve descripción de cada uno de los grupos de investigación participantes, incluyendo sus principales líneas de trabajo.

**Aprendizaje Escolar, Dificultades y Rendimiento Académico (ADIR).** Trabajan sobre aprendizaje, desarrollo y rendimiento. En particular con población que presenta dificultades en el aprendizaje escolar y TDAH. Sus líneas de trabajo abordan las funciones ejecutivas, la autorregulación, la convivencia y la implicación familiar, entre otros.

**Equidad, Diversidad y Educación Inclusiva (EQUIDEI).** Sus principales líneas de investigación incluyen: procesos psicoeducativos para la participación social del alumnado, como parte de las prácticas educativas inclusivas; construcción de instrumentos o guías para facilitar el desarrollo de procesos psicosociales y educativos que promuevan y mejorar la participación social; construcción de alianzas entre escuela, familias y comunidad; Atención Temprana con una orientación inclusiva; mejora e innovación escolar y desarrollo profesional docente con una orientación inclusiva en todas las etapas educativas; comprensión y mejora de procesos básicos en el desarrollo cognitivo y comunicativo temprano en contextos naturales y escolares.

**Equip de Recerca en Diversitat i Inclusió en Societats Complexes (ERDISC).** Trabajan desde la perspectiva de la educación intercultural para la mejora de la inclusión de la población inmigrante en la escuela. Sus principales líneas son: diversidad cultural e intercultural; educación integral y comunitaria; participación y empoderamiento.

**GRAD.** Este grupo ha trabajado sobre la cooperación entre el alumnado y entre el profesorado; la evaluación inclusiva y la mejora de las prácticas educativas; el aprendizaje cooperativo, la cohesión de grupo, el clima del aula, TIC y mejora de las prácticas educativas; el Diseño Universal para el Aprendizaje y la personalización para el acceso a entornos inclusivos; la atención a la diversidad y psicología básica y aplicada; la voz del alumnado para la mejora inclusiva y democrática de la escuela.



## APÉNDICES

**Inclusión y Participación Educativa y Social (In-ParES, inclusionlab)** . Desde el ejercicio de la investigación inclusiva y la óptica de la justicia social y eco-social en educación, este grupo trabaja en las siguientes líneas: inclusión a través de las artes y museos inclusivos; género y educación; participación democrática e investigación participativa; inclusión y derechos de ciudadanía; formación docente para la inclusión; Educación Infantil e inclusión educativa. Además, tienen un especial interés en la puesta en práctica de metodologías cualitativas -métodos visuales, narrativos y etnográficos- para la investigación en la exclusión social y educativa.

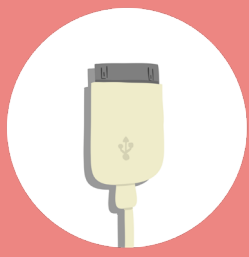
**Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento (IDEA)**. Sus trabajos se agrupan en dos temáticas. Por un lado, aquellos sobre educación inclusiva, que trabajan sobre modelos de apoyo colaborativo, desarrollo de redes de apoyo inclusivos y grupos de apoyo mutuo, colectivos vulnerables y procesos de desenganche escolar. Por otro lado, analizan el grado de inclusión y exclusión que se da en las políticas educativas, así como en el desarrollo de micro-proyectos educativos inclusivos.

**KideON**. Sus proyectos se agrupan en seis líneas de investigación: 1) acción comunitaria y colectivos en situación de vulnerabilidad; 2) autonomía y participación social y educativa en infancia y juventud; 3) inclusión y género e investigación feminista; 4) las TICs y la inclusión socioeducativa; 5) Covid-19 y propuestas socioeducativas; 6) formación, conocimiento y redes profesionales para la inclusión socioeducativa.

**Educación y Diversidad (EDI)**. El equipo trabaja en los ámbitos de la inclusión escolar y social, poniendo su atención en el contraste entre espacios rurales y urbanos. Tienen tres líneas de investigación: 1) políticas y prácticas de educación inclusiva; 2) atención a la diversidad y evaluación; 3) formación del profesorado para una sociedad inclusiva.

**Colaboración e Innovación para la Equidad Educativa y Social (Grupo CIES)**. Trabajan en procesos de inclusión y exclusión educativa y social; recursos tecnológicos en y para la educación; prácticum e innovación en la formación de docentes; educación para la sustentabilidad y género.

**Escuela inclusiva y diversidad (GREID)**. Trabajan en varios ámbitos que se corresponden con sus líneas de investigación. 1) Pedagogía Hospitalaria: con el colectivo de niños y niñas que padecen una enfermedad rara y/o están en cuidados paliativos, siempre desde una perspectiva inclusiva. 2) Atención Temprana: poniendo el foco en los modelos de intervención, calidad de vida e inclusión educativa. 3) Formación del profesorado e innovación educativa: en los mismos centros donde desarrollan proyectos dirigidos a la mejora de la inclusión educativa.



## APÉNDICES

**EDUINCLU.** Sus líneas de investigación se centran en el trabajo con personas con discapacidad, su inclusión a través de las artes (expresión plástica y musical) y el desarrollo de un currículo inclusivo.

**Enfocament de la Diversitat com a Avantatge (ENDAVANT).** Su objetivo es alcanzar una educación crítica y transformadora, transitando entre la reflexión filosófico-pedagógica y la investigación aplicada, a través de un trabajo multidisciplinar. Sus líneas de investigación abordan la atención a la diversidad y el fomento del aprendizaje-servicio como parte de la formación docente.

**Educación Inclusiva (EDUIN).** El equipo cuenta con varias líneas de investigación que giran en torno a la autoevaluación y mejora de los centros escolares desde una perspectiva inclusiva; formación del profesorado; atención a la diversidad del alumnado; migración y educación intercultural. Algunos de sus ámbitos de trabajo dentro de estas líneas son los procesos de inclusión-exclusión en centros educativos, patios inclusivos, apoyos inclusivos en Secundaria y cyberbullying.

**Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interrea).** Sus líneas de trabajo abordan las siguientes temáticas: pedagogía social, educación para la ciudadanía y derechos humanos; educación ambiental, cultura de la sostenibilidad y alfabetización climática; educación y desarrollo comunitario; educación, género y equidad social; tiempos educativos y sociales; pedagogía del ocio; análisis del sistema educativo en Galicia; políticas y acción socioeducativa en la administración local; animación sociocultural y comunidades de aprendizaje; formación y profesionalización en educación social .

**Grupo de Investigación en Educación, Interacción y Plurilingüismo (GREIP).** Su trabajo en los últimos años se ha centrado en entender las prácticas plurilingües del alumnado y realizar propuestas acordes a las necesidades de este alumnado. Concretamente las aulas d'acollida (aulas de acogida) como recurso para luchar contra la exclusión por motivos de lengua. También tratan de promover una formación para el futuro profesorado que les permita ser más inclusivos lingüística y culturalmente, a través de propuestas formativas conjuntas entre la educación formal y no formal.

**Grupo de Investigación en Comportamiento Motor (GICOM).** El equipo trabaja en diferentes líneas y ámbitos relacionados con el compromiso y la motivación hacia la práctica deportiva, y su relación con la función cognitiva. Dos de sus líneas más vinculadas con la inclusión educativa son: 1) prevención del bullying a través del judo en educación física; 2) análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actividad física y el deporte.

**Learning, Media and social Interactions (LMI).** El equipo tiene diferentes líneas de investigación: comunicación audiovisual digital; entornos formativos potenciados por la tecnología; diversidad e inclusión social y educativa; evaluación de los



## APÉNDICES

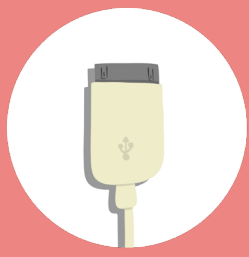
aprendizajes en TIC; redes sociales; infancia y pantallas. Entre sus ámbitos de trabajo destacan: apoyo educativo desde una perspectiva interactiva y comunitaria; autorregulación de conducta en contextos inclusivos; participación de la comunidad en los procesos inclusivos; superación el fracaso y abandono escolar temprano; formación del profesorado en inclusión y en autorregulación de la conducta a través de la formación de equipos mixtos de autoformación y desarrollo profesional universidad-escuelas.

**Educación Inclusiva y Tecnología (IncluTIC).** El principal ámbito de trabajo de este equipo es la aplicación de las nuevas tecnologías en el trabajo con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Sus líneas de trabajo son: 1) “ realidad virtual inmersiva y aumentada en la intervención del Trastorno del Espectro Autista (TEA); 2) robótica educativa para las necesidades educativas especiales; 3) las TIC como herramienta para una educación inclusiva y entornos accesibles; 4) educación inclusiva y diversidad funcional; 5) las TIC y los medios audiovisuales como recurso didáctico en metodologías activas; 6) innovaciones en contextos escolares inclusivos; 7) metodologías inclusivas en la formación del profesorado .

**Pedagogía Adaptativa (940424).** Sus líneas de investigación son: teoría y diseño adaptativo; diagnóstico y diferenciación educativa; diversidad individual de estudiantes; tutoría y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); mentoría universitaria; e-evaluación de competencias docentes; matemáticas adaptativas.

**Formación del profesorado centrada en la escuela (FORCE).** Sus principales líneas de investigación y ámbitos de trabajo incluyen: inclusión, interculturalidad, liderazgo educativo, dirección escolar, formación y desarrollo profesional docente, mejora escolar, metodologías activas, tecnología educativa y evaluación de programas.

**Equipo “Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva”, perteneciente al Grupo de Investigación “Teoría de la Educación y Educación Social” (HUM 169).** El objetivo del grupo es fomentar la educación inclusiva a través de la investigación acción participativa, así como de la documentación de narrativas personales y colectivas sobre participación y transformación, protagonizadas por familias, alumnado, y profesionales de la educación. Sus líneas de trabajo son: 1) Educación inclusiva y equidad. Estudios sobre discapacidad. Redes para la promoción de la resiliencia y la inclusión socioeducativa. 2) Evaluación de políticas públicas de carácter socio-educativo. Interseccionalidad. 3) Educación intercultural. Relaciones educativas y convivencia. Educación cívica y educación social. Educación crítica, justicia social y transformación. 4) Investigación narrativa y derechos humanos. Estudio pedagógico de las masculinidades. 5) Formación de profesionales de la educación.



## APÉNDICES

**Millora Educativa i Ciutadania Crítica (MEICRI).** Su ámbito de trabajo abarca la transformación de escuelas y universidades en contextos más inclusivos desde procesos de investigación acción participativa. Sus líneas de investigación son: 1) educación inclusiva; 2) perspectiva sociocomunitaria y escuela incluida; 3) educación intercultural; 4) investigación participativa: investigación acción participativa, historias de vida y etnografía; 5) educomunicación; 6) educación emocional.

