

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DINÁMICAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Jurado Jiménez, M. Dolores¹; Gandiaga Bernal, Francisca²;
Parra Rodríguez, Fátima³**

Universidad de Sevilla, España

¹lolajurado@us.es, ¹fatparrod@us.es, ¹fraganber@us.es

Resumen. Este trabajo recoge las bases y fundamentos teóricos y prácticos que han guiado las acciones educativas inclusivas que se desarrollaron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante el curso 2016/2017. Aquí se expone una experiencia educativa innovadora que realza la importancia de incluir en el aula universitaria metodologías, acordes a una educación que integre herramientas, materiales y dinámicas participativas diversas y que sean motivadoras durante la formación inicial de graduados en educación primaria. En un semestre, se han implementado contenidos transversales, que además de ser aplicables para el ejercicio profesional, son útiles para la vida de las personas, tanto en el ámbito profesional como personal e interpersonal.

Palabras clave: Educación-Inclusiva, Enseñanza-Universitaria, Innovación, Sostenibilidad y Educación.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

El concepto de partida de Educación Inclusiva, fue trabajado a través de documentos de autoras y autores (Arnáiz Sánchez, 2012 y Valcarce Fernández, 2011, entre otros), que guiaron las prácticas educativas en la formación universitaria, durante una parte del proceso formativo desarrollado con alumnado del Grado de Educación Primaria (mención Educación Especial). Este alumnado está terminando su formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El trabajo que se presenta, va acompañado de una concepción de educación inclusiva que es la que se ha tratado de aplicar como práctica innovadora inclusiva en la universidad, pues el aula se ha tomado como “laboratorio”, dentro del marco de la Sostenibilidad en Educación, desde el que se gestan compromisos importantes con los procesos educativos. Además de las capacidades básicas que son necesarias para ejercer como profesional de la educación, se ha trabajado sobre el desarrollo de valores, actitudes y destrezas para acrecentar la autoestima de las personas y la responsabilidad de sus actos. Así mismo, se ha facilitado la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras vidas y experiencias, y las de otras personas, muy diferentes a nosotros. Se ha fomentado así la participación y se han creado propuestas de cambios que apuesten por un mundo más justo y equitativo.

El concepto de educación inclusiva que se esboza, fue trabajado en el primero de los bloques de contenidos de la materia “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (en adelante NEAE) durante el primer semestre del curso 2016/2017 en el grupo de tarde. La educación inclusiva tal cual es concebida, se entiende como un modelo holístico, dinámico, global, contextualizado y sostenible, pues tiene presente aspectos del contexto en el que se ubica y a la persona como ser social y socializador. Para ello, se pone el énfasis en las competencias curriculares pero también en estrategias organizativas y metodológicas. Sitúa la atención a la diversidad como principio, que ha de regir la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de proporcionar al alumnado una educación de calidad, gestando actitudes y acciones colectivas que contrarresten situaciones discriminatorias.

Los cambios educativos han de surgir desde la propia aula y/o centro, es decir, su estructura organizativa ha de posibilitar la participación de todos y garantizar una educación atenta a la diversidad (en su sentido más amplio y no solo de capacidades o de culturas) en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la interacción participativa del alumnado y los profesionales de la educación. La atención e inclusión de la diversidad es tarea de todas las personas, denotando una apuesta educativa de calidad, pues es una labor socializadora. Todo ello, implica que la maestra o el maestro tengan conocimientos variados de diferentes disciplinas académicas, de tal forma que acompañe a su alumnado en el proceso educativo, generando dinámicas diversas que permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar, asumiendo la diversidad existente en el aula y en el entorno. Ello incluye hacer proyecciones que traspasen “los muros” de las instituciones educativas. Los postulados de la Escuela Inclusiva a los que aluden autores como Pujolás Maset (2008), son importantes incluirlos en la formación de

futuras maestras y maestros, ya que contribuyen a gestar modelos “teórico-prácticos” que guiarán, en gran parte, sus prácticas profesionales. Algunos de ellos son: que la escuela debe celebrar la diversidad (como un elemento de calidad)¹³⁴, que hay que poder gozar aprendiendo, en la escuela, todos deben estar a gusto y sentirse seguros. La escuela debe estar basada en una política de igualdad (equidad), así como debe contar con profesores (y profesoras) que faciliten el aprendizaje (y creen condiciones para disfrutarlo) y preparar para la cooperación y no para la competición.

Y para gestar una coherencia entre lo trabajado a nivel teórico-práctico desde el ámbito universitario, se parte de la premisa de que, en la Universidad como institución, también es posible llevarse a término dichos postulados. Aunque ello comporta una gran complejidad, pues hasta ahora se han encontrado teorías y prácticas educativas focalizadas a la escuela más que a las instituciones educativas superiores. Fernández Batanero (2005-2006: 137) expone que la inclusión “no es tarea fácil, ya que implica un cambio profundo y esencial en los Proyectos Educativos de los centros docentes, de forma que contribuya a reconsiderar su organización, curriculum y servicios, entre otros aspectos”. Según este profesor, se ha de resituar la escuela donde le corresponde, como una “comunidad de aprendizaje” al servicio de una comunidad. Y para ello, se ha de integrar una Base Curricular Común, adecuada para todo el alumnado, personalizar la enseñanza y el aprendizaje, así como fomentar la autonomía del alumnado: las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Y organizar el trabajo en el aula de modo que el alumnado pueda aprender unos de otros: la estructuración cooperativa del aprendizaje. Todo ello, es suscrito por nosotras, pero al mismo tiempo, suscita cuestionamientos acerca de este planteamiento, pues desde instancias educativas superiores como es la Universidad, resulta “fácil” hacer propuestas para proponerlas a niveles teóricos y que se pongan en práctica en otros niveles educativos. Pero, ¿la Universidad suscribe estos principios? He ahí el eje y la base del trabajo que ahora se presenta.

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean son los proyectados en este trabajo, aunque también fueron, en parte, objetivos que se esbozaron en la materia a la que se hace alusión en el desarrollo de la experiencia.

- A. Compartir la experiencia desarrollada en el aula universitaria de alumnas y profesora respecto al trabajo sobre la Educación Inclusiva.
- B. Dar forma a la experiencia educativa universitaria para construir conocimiento a partir de la vivencia y los aprendizajes ligados a prácticas innovadoras inclusivas.
- C.

¹³⁴ Los aspectos incluidos entre paréntesis, han sido insertados a partir de lo trabajado en clase entre la profesora y el alumnado.



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

La experiencia que se expone a continuación, como se ha indicado anteriormente, se corresponde con una metodología y dinámica de aula llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, durante el curso académico 2016/2017, en la asignatura optativa denominada “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” que se imparte por la tarde en cuarto curso del Grado en Educación Primaria (mención Educación Especial). En los siguientes epígrafes se exponen, tanto las características del alumnado y del profesorado, como la base de contenidos y la metodología planteada en el aula.

Características del alumnado y del profesorado

Para comprender el proceso educativo desarrollado en el aula universitaria, es importante que se sitúen las características principales del grupo de alumnado con el que se ha trabajado, así como de la profesora que ha impartido la materia. Ello permitirá comprender más en profundidad el proceso generado, pues la realidad de las aulas universitarias, puede ser una buena oportunidad para afrontar retos que traspasen el que la educación de personas jóvenes y adultas sea un mero aprendizaje instrumental. El grupo de alumnado de la tarde lo componen, tanto personas consideradas “estudiantes tradicionales”, como aquellos “estudiantes no tradicionales”, es decir, “estudiantes que se encuentran poco representados en la educación superior y cuya participación en la misma está limitada por factores estructurales” (Finnegan, Merrill y Thumborg, 2014, p. 3). En este grupo estarían: estudiantes provenientes de grupos étnicos minoritarios, estudiantes que provienen de familias en las que ninguno de sus miembros habían accedido a la universidad con anterioridad, estudiantes de familias con bajos ingresos, estudiantes mayores y estudiantes con discapacidades, entre otros. Esta denominación hasta ahora no es tenida en cuenta en los programas académicos.

Por otra parte, es importante comprender a nivel institucional el ejercicio docente, pues en este caso, la profesora que imparte la materia, aunque lleva más de diez años impartiendo docencia en la Universidad, tiene condición laboral inestable y a tiempo parcial, lo cual condiciona su disponibilidad por tener que buscar otro trabajo fuera de la institución. Este es su tercer año en el que imparte la materia, pero es la primera vez que tiene a un grupo completo, es decir, que aglutina créditos teóricos y prácticos (Enseñanza Básica y Enseñanza Práctica Básica) de un mismo grupo. Ello le permite conocer más en profundidad al grupo y trabajar de un modo directo y cercano con el alumnado, pues en total son setenta y cuatro los matriculados en este grupo.

La materia, aunque es optativa, gran parte del alumnado la elige porque le cuadra en horario o porque es la que creen que, entre las materias ofertadas, es la más afín a su perfil de maestros o la que puede venirles bien para su formación. Pocos son los alumnos o alumnas que expresan haber elegido la materia para ser especialistas de Pedagogía Terapéutica y dedicarse a la Educación Especial de lleno.

Contenidos Básicos de la Materia de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el Grado de Educación Primaria.

Durante el desarrollo de esta materia se han trabajado esencialmente cuatro bloques de contenidos teóricos y prácticos. Estos son detallados más adelante. Para ello, se planteó una metodología innovadora y participativa, que ha sido fruto del acuerdo entre la profesora y el alumnado. Este diseño ha sido construido durante el proceso educativo, y aunque, en gran parte, fue esbozado por la profesora, también se matizó, debatió y acordó con el alumnado. La innovación a la que se hace alusión se plantea, en tanto que se ha tratado de integrar en el aula los conocimientos teóricos, que se ha procurado que pudieran ser aplicados en la práctica directa con el alumnado universitario. Es decir, el objetivo fue conectar la teoría con la práctica desde la vivencia, así como entender la experimentación de actividades como aplicables a contextos educativos en los que desarrollará su labor profesional. Los bloques de contenidos trabajados, así como la parte eminentemente práctica en la que está dividida la materia, son los siguientes:

1. BLOQUE I. Diversidad de necesidades e igualdad de oportunidades en la escuela y en la sociedad.
2. BLOQUE II. El apoyo educativo como estrategia para responder a la diversidad.
3. BLOQUE III. Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).
4. BLOQUE IV. Recursos generales y específicos
5. Parte Práctica. Exposición, desarrollo y diseño de un caso de alumno o alumna o profesorado que ha de atender a una NEAE desde una perspectiva inclusiva.

En el Bloque I se trabajó esencialmente con contenidos sobre la atención a la diversidad del alumnado (la diversidad como “punto de partida y de llegada”), el origen y evolución del concepto de NEAE, la inclusión como alternativa a la integración y a la exclusión social y educativa. También se trabajaron los principios generales y las estrategias de apoyo y refuerzo, así como las medidas organizativas, curriculares y didácticas de atención a la diversidad en los centros educativos, esencialmente se tomó el caso de Andalucía por ser el contexto en el que se desarrolla la materia. Se reflexionó sobre si esos principios son acordes o no a la inclusión o a la integración y dan respuestas reales a las características de la Escuela Inclusiva tal cual es concebida. En el Bloque II, basado en lo expuesto por Balbás Ortega (2011) entre otras autoras, se ha trabajado la evolución del concepto de apoyo y los diversos enfoques o modelos educativos que pueden darse según sea el proceso de apoyo (enfoque individual frente al centrado en el currículum y enfoque deficitario frente al enfoque preventivo) que se establezca. Del mismo modo, se matizaron los roles de los diferentes profesionales del apoyo que podemos encontrar en la escuela, haciendo alusión a cuáles deberían estar presentes en la escuela inclusiva como alternativa al Modelo de Apoyo tradicional. En el Bloque III se hizo hincapié en la clasificación de las NEAE según la normativa, tanto a nivel estatal como autonómico, facilitándose



recursos materiales sobre ello para ampliar conocimientos. Y por último, en el Bloque IV, se expusieron las diversas adaptaciones curriculares que actualmente se llevan a cabo en las aulas de los centros de educación primaria, y se generó una actividad, donde cada grupo pudo hacer una búsqueda y compartir con el resto de compañeros materiales sobre las diversas NEAE.

Por otra parte, al mismo tiempo que se desarrolló la parte teórico-práctica, el alumnado, en pequeños grupos de cuatro a seis componentes, plantearon una actividad práctica. Eligieron un caso por grupo, donde se especificaba la situación de un alumno o alumna que presentara alguna NEAE y se diseñaba la intervención que ellos pondrían en marcha en el Centro Educativo para que fuese atendido o atendida desde una perspectiva inclusiva.

Metodología participativa planteada en el aula

El alumnado planteó la posibilidad llevar a cabo un proceso formativo que no implicara necesariamente un proceso evaluativo a través de un examen tipo test, como inicialmente se planteó en la materia, acorde a planificado en los dos grupos de la mañana y llevado a cabo en cursos anteriores. Ante esta situación, se llegó a un consenso en el aula, para plantear un trabajo y compromiso, tanto individual como grupal, que ayudara a avanzar en la materia y hacerla amena, al mismo tiempo que se aprendía colectivamente a diseñarla y aplicarla a situaciones prácticas. Ello supuso un trabajo importante, tanto por parte del alumnado como de la profesora, quien revisaría periódicamente los trabajos del alumnado, enviando reflexiones y aspectos a mejorar durante el proceso, así como la sistematización y devolución de los mismos para completarlos. Este proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la experiencia de cada persona se ha tratado de conectar con los contenidos teóricos-prácticos, se considera constructivista y participativo, pues el conocimiento se va construyendo a lo largo del proceso de interacción y de inmersión en la materia, lo que requiere del uso de recursos variados, como se exponen como evidencias.

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES TRANSVERSALES A PARTIR DE DINÁMICAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS

Por límites de espacio, aquí solo son expuestas algunas de las evidencias tomadas de las reflexiones del alumnado en torno a los recursos más valorados por el alumnado, como se puede ver en el Cuadro nº 1.

Cuadro nº 1. Dinámicas metodológicas participativas aplicadas en la materia de NEAE.

DINÁMICAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS¹³⁵	
D-1	Experiencia personal escrita: medio de conocimiento inicial del grupo.
<p>Antes de entrar en contenidos teóricos, se pidió al alumnado que, por escrito e individualmente, expresaran alguna experiencia que hubiesen tenido a lo largo de su trayectoria educativa con alguna NEAE. La profesora lo recogió para sistematizar cada situación planteada y devolverla al grupo, a modo de síntesis y de forma anónima, al tiempo que se valoró el nivel de expresión escrita, así como la concepción inicial sobre NEAE que subyacía en los escritos. Fue voluntaria la lectura de algunas de las experiencias que ayudaron a generar debates. Esta actividad ayudó a generar un clima de confianza y conocer la diversidad que existía en el aula en cuanto a experiencias y maneras de expresarlas. También ayudó a conocer quienes tenían decidido dedicarse a la especialización de Educación Especial y quienes aún no lo saben o quienes quieren ejercer como “maestros” sin más. La motivación es diversa.</p>	
D2	Integrando la experiencia de Centros Educativos en el aula universitaria.
<p>Se invitó a una maestra de Pedagogía Terapéutica con más de veinte años de experiencia laboral para que contase como es su desempeño profesional. Se pidió al grupo que valorase por escrito esta experiencia y coincidieron en valorarla muy positivamente por estimularles y generarles expectativas importantes para su ejercicio profesional futuro.</p>	
T.	<p>“Esta es la clase en la que más he aprendido” “Me ha encantado como ve escrito esta persona la educación especial y como lo hace en su día a día”. “Ella ha sabido transmitirnos de forma muy clara la utilidad de nuestra labor”</p>
D3	Cuestionario inicial antes de abordar algunos bloques de contenido.
T.	<p>oral “Yo me incomodé con este cuestionario porque era como un examen pero después me alegro porque veo que había cosas que sabía y que estaban bien pero otras no tenía ni idea y ahora ya no se me olvidarán”.</p>
D4	Experimentando con masilla. Integrar el conocimiento más abstracto de forma manual.
<p>Se pidió que, en pequeños grupos (con personas con las que no se había trabajado anteriormente), se rescatase lo más importante del Bloque I de contenidos y que dicho conocimiento se expresase de forma gráfica a través de un bloque de masilla. Posteriormente y a modo de asamblea cada grupo explicó a los demás su obra y sus aprendizajes.</p>	
T.	<p>oral “Hacerlo en masilla hace que no se te olvide y que además se vea la diferencia entre unos y otros” “Esta parte asamblearia me recuerda a lo que estudiamos de las escuela de Platón” “Pocas veces ponemos en común los conocimientos de esta forma” “A mí me ha ayudado a tener más claro el concepto de Inclusión, creo que no se me va a olvidar ni su diferencia con la integración”.</p>
D5	Expresar de manera gráfica a través de un dibujo conceptos abstractos.
<p>Hacer hincapié en la importancia de usar las manos para integrar contenidos no es algo habitual en la actualidad, pues al pedirles esta actividad algunos optaron por hacerlo manual pero otros tomaron una imagen de la Web</p>	

¹³⁵ Algunas de estas dinámicas, son adaptadas de las creadas por la orientadora M. Ángeles Oliva Jiménez, quien tiene más de 30 años de práctica psico-educativa y con la que desde hace 10 compartimos experienciase intercambiamos conocimientos.



DINÁMICAS METODOLÓGICAS PARTICIPATIVAS ¹³⁵	
T. oral	“Dibujar el concepto de apoyo hace que te ayude a conocer de una forma diferente y a que puedas retener mejor lo que significa ese apoyo” “Ahora he conocido diferentes apoyos que desconocía y que no podía imaginarme que estuvieran”
D6	Actividades de Mindfulness
Ayudaron a crear momentos cortos de relajación en el aula, aprendiendo a generar tiempos de centramiento, fundamentales para el aprendizaje. Este conocimiento, no solo lo practicaron con ellos mismos, sino también comentaron que lo habían aplicado en su entorno familiar.	
T. oral	“Lo he planteado con mi prima de tercero de primaria y al principio era reacia y al tercer día me lo pedía porque tiene pesadillas nocturnas y a mí también me gusta porque me tranquiliza”
D7	Visualización de vídeos cortos que guían el autoconocimiento
Ayudan a reflexionar sobre los procesos mentales que guían nuestros aprendizajes	
T. oral	“Yo me doy cuenta cuando estoy estudiando que me vienen muchos pensamientos y me pasa, pero no me daba cuenta de la misma forma que antes de ver el vídeo de <i>La mosca</i> ”
D8	El uso de la papiroflexia
Actividades de autoconocimiento que ayudan a expresar las preocupaciones y a compartirlas grupalmente para dar respuestas colectivas.	
T. oral	“Poníamos los miedos que teníamos y después recogíamos aleatoriamente uno al que había que dar respuesta” “Si lo hubiera tenido que hacer en voz alta no hubiera puesto el mismo, sino que al ser anónimos pude poner realmente mi miedo en ese momento”. “Y las respuestas posteriores, realmente yo ponía lo que podía ayudarle a esa otra persona” “ Hay niños que son tímidos y por inseguridad no expresarian o les costaría más decir sus miedos y de esta forma podría ayudarles bastante”
D9	Ejercicios de hetero-conocimiento para desarrollar la inteligencia interpersonal.
En pequeño grupo, se expresa en positivo algún rasgo de cada persona, para comprender y valorar la diversidad.	
T. oral	“Aprender de las diferencias” “Más unión al valorarnos positivamente” “No nos paramos a pensar sobre estas cosas”

Fuente: Elaboración propia. Curso 2016/2017.

Este grupo ha reflexionado sobre aspectos metodológicos, aprendizajes y la aplicación práctica de la materia, así como el rol de la profesora y el suyo.

CONCLUSIONES

Actualmente, tal como se disponen los programas formativos universitarios, es complejo integrar metodologías que cobren la atención del alumnado universitario y que pasen por procesos formativos significativos, donde todo el proceso educativo, incluida la evaluación, sea no solo de contenidos, sino que abarque a los procesos y las actitudes y que acerque el autoconocimiento y hetero-conocimiento para una mayor inclusión de la diversidad en el aula. Experimentar la riqueza de la diversidad,

comporta retos importantes a los que tenemos que aprender a dar respuestas desde la formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas Eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. En *Revista Educatio S-XXI*, vol. 30, nº 1, 25-44.

Azorín Abellán, C. M. y Arnáiz Sánchez, P. (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, nº 22, 9-30.

Balbás Ortega, M. J. (2011). El apoyo educativo como estrategia para responder a la diversidad. Documento multicopiado.

Finnegan, F.; Merrill, B. y Thunborg, C. (ed. lit.) (2014). *Student voices on inequalities in European higher education: challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London: Ed. Routledge.

Fernández Batanero, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo? *Contextos Educativos*, 8-9, 135-145.

Pujolàs Maset, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. En *Revista Innovación Educativa*, nº 21, 119-131.