



Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España

Francisca González-Gil
Universidad de Salamanca

Sumario: 1. La inclusión y las necesidades educativas especiales. 2. La investigación sobre inclusión y necesidades educativas especiales. 3. La atención a las necesidades educativas especiales en la legislación educativa.

Resumen

La diversidad entre el alumnado se manifiesta en el ámbito educativo en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, etc..., y exige una atención educativa adecuada si pretendemos proporcionar a todos ellos una educación de calidad, respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en el principio que debe presidir su educación. Si bien desde los paradigmas actuales, y según la legislación vigente, la inclusión debería ser el modelo que sustenta el sistema educativo de España, seguimos manteniendo el concepto de necesidades educativas especiales o específicas para abordar la atención a determinados alumnos, con todo lo excluyente del término, y las consecuencias que para la inclusión puede tener.

En este artículo se presenta cómo se aborda la atención a las necesidades de los alumnos desde la legislación española, tanto nacional como autonómica (Castilla y León), así como la perspectiva de la investigación al respecto.

Palabras clave: Inclusión educativa, necesidades educativas especiales, investigación, España.

Abstract

Diversity is embodied in education with different learning rates, abilities, interests, motivations, expectations, needs, and so on. It requires attention if we are to provide

quality education to all students. This attention guarantees equal opportunities principle, where “attention to diversity” is a core principle. Although from the current paradigms and legislation, inclusion should be the model supporting the educational system in Spanish, we maintain the concept of special education needs to address the specific attention to certain students. This perspective may have negative impact for inclusion.

This paper discusses how to address the care needs of students from Spanish law, both national and regional (Castilla y León), and the research about it.

Keywords: inclusive education, special needs education, research projects, Spain.

Desde hace casi 20 años, el término necesidades educativas especiales ha aparecido vinculado al tratamiento especial que requerían algunos alumnos, y por ello, al de diferencias individuales. Se instaba ya en aquel momento a todos los centros para que asumieran estas diferencias individuales de los alumnos y planificaran, a partir de la diversidad, su respuesta educativa (MEC, 1992). De este modo, la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos se circunscribe en el marco de atención a la diversidad; pero hay que tener en cuenta que no toda “la diversidad” presenta necesidades educativas especiales. La diversidad en las aulas es patente, y nadie puede ignorar que las diferencias entre los alumnos en las situaciones de aprendizaje siempre han existido y no tiene sentido buscar el límite para determinar hasta donde una necesidad es común y donde empiezan las necesidades especiales. Se trata simplemente de garantizar el derecho a la educación para todos los alumnos y, a su vez, constatar que el proceso educativo cumple con una de sus funciones fundamentales: la de compensar las desigualdades en el acceso a la educación.

Tomasevsky (2002), citada por Blanco (2008), establece tres etapas por las que habitualmente han pasado los diferentes países para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquéllos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos.
- La segunda etapa enfrenta la segregación promoviendo la integración en las escuelas comunes pero manteniendo inalterables los sistemas educativos. En los procesos de integración las personas o grupos que se incorporan tienen que adaptarse a la escolarización y enseñanza disponibles, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. La integración se ha centrado más en la atención individualizada, a través de la provisión de recursos y

apoyos para los alumnos integrados, que en transformar la organización, la cultura y las prácticas educativas de las escuelas de forma que se puedan beneficiar todos los estudiantes. Este enfoque ha mostrado que la integración de un determinado colectivo no es muy efectiva cuando la escuela no está preparada para atender la diversidad del alumnado en general.

- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que éstas se acomodan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Ésta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

La aspiración de la inclusión es que todas las enseñanzas disponibles se acomoden a las necesidades de los alumnos para facilitar su plena participación y aprendizaje.

Tal como plantea Arnáiz (2004), el acuñamiento de diversidad, con un uso más amplio que el de educación especial (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales. Y recoge, citando a Mir (1997) que la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada una de las personas.

En términos similares se expresa Gimeno (2000) cuando expone que la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado), y que podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Y destaca que las prácticas educativas (de la familia, la escuela o cualquier otro agente) se topan con la diversidad como un dato de la realidad.

Si tenemos en cuenta que no existen grupos homogéneos ni en la sociedad ni en las aulas, la diversidad del alumnado es un hecho patente y atender a esa diversidad es una obligación de la Administración educativa, de la escuela y del profesorado. Así, la diversidad se manifiesta en el ámbito educativo en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades etc..., y exige una atención educativa adecuada si pretendemos proporcionar a todos los alumnos una educación de calidad, respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en el principio que debe

La diversidad se manifiesta en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades etc..., y exige respetar el principio de igualdad de oportunidades.

presidir la educación de todos los alumnos. La Administración educativa asumió en la LOGSE (1990) una reforma del sistema educativo asentada en dos pilares básicos: la comprensividad y la diversidad; las leyes educativas posteriores han mantenido estos planteamientos y han establecido medidas y condiciones para atender a la diversidad de los alumnos. De esta manera lo expone la LOE (2006) en su preámbulo, donde aborda la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

No podemos olvidar, y en este sentido compartimos la opinión de González (2008), que en última instancia, es el centro escolar quien a través de sus estructuras, su relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos “normales” y quienes son “diversos”, el que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva. Si las condiciones y capacidades del centro escolar no son las más adecuadas para acoger y responder a la población heterogénea de estudiantes, difícilmente podrá acometer el reto de que todos los alumnos —no sólo los que responden a un modelo ideal— puedan aprender lo que es justo y pertinente. Con todo lo expuesto, estamos contrastando dos perspectivas claras para observar las dificultades educativas:

La *perspectiva individual*, en la que las dificultades están definidas según las características del alumno, por la que:

- Un grupo de niños pueden ser identificados como especiales.
- Estos niños necesitan una enseñanza especial en respuesta a sus problemas.
- Es mejor enseñar juntos a niños con problemas similares.
- Otros niños son normales y se benefician de la enseñanza existente.

La *perspectiva curricular*, donde las dificultades se definen en términos de tareas, actividades y condiciones del aula, y desde ella:

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.
- Tales dificultades pueden dar luz sobre las formas en que se puede mejorar la enseñanza.
- Estas mejoras conllevan condiciones de aprendizaje más favorables para todos los alumnos.

- Los docentes debieran contar con apoyo cuando intentan desarrollar su práctica.

La perspectiva curricular da mayor importancia a la interacción de los agentes implicados y al cambio metodológico y de pensamiento. Implica la participación de todos y centrarse en cada uno de los alumnos.

En esta segunda perspectiva se da mayor importancia a la interacción de los diferentes agentes implicados en la educación, y al cambio metodológico y de pensamiento que implica la participación de todos y el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en cada uno de los alumnos y en sus características individuales. Por ello, desde esta perspectiva se aborda la atención a la diversidad en la escuela inclusiva. Así podemos constatarlo si analizamos el modelo de atención a la diversidad que caracteriza a este tipo de escuela, y que pone su énfasis en la valoración de las diferencias, la importancia de la diversidad, la riqueza que aportan las diferentes culturas, el desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, el trabajo con un currículum de máximos y no de mínimos, la metodología basada en la participación de todos, el proporcionar los apoyos dentro del aula y el papel primordial que cada miembro de la comunidad educativa ejerce en el desarrollo de una educación para todos. Por ello, consideramos que se trata del modelo hacia el que deben tender todos los centros educativos, si pretenden contribuir a esa educación “de todos” y “para todos”.

En relación a ello, Echeita y cols. (2004) plantean que, en último término, los modelos en base a los cuales analizamos y organizamos la realidad escolar tienen mucho que ver también con la *valoración* que se hace de las diferencias inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia,...) y de nuestra reacción hacia ellas como individuos y como miembros de un centro escolar que, ante esta situación, desarrolla una “cultura escolar” determinada (López Melero, 2001; Torres, 2002). Y establecen que esa reacción discurre o puede discurrir entre la segregación en categorías fuera de la “normalidad, la mera “asimilación” o integración al patrón dominante (lo masculino, occidental, sano, capaz, católico,...), o el respeto “intercultural” basado en el aprecio y la valoración de las diferencias como algo enriquecedor para todos (Gimeno, 2001). Por tanto, difícilmente podremos evitar la exclusión de determinados alumnos, si al unísono no hacemos todo lo posible por lograr la igualdad de expectativas y de resultados desde ese respeto. Así lo plantea Escudero (2007) cuando defiende que las múltiples y diferentes fuentes de diversidad sitúan a los alumnos en zonas de vulnerabilidad y los hacen proclives a diferentes modalidades de exclusión; de ahí que los desafíos que representa para los centros escolares la atención a todos ellos son notables, y tienen que ver tanto con el trabajo en las aulas como con aspectos curriculares y organizativos que atañen al centro en su conjunto y a las dinámicas de liderazgo que se despliegan en él.

La inclusión y las necesidades educativas especiales

Si nos remontamos al año 1994, en que se proclamó la Declaración de Salamanca, nos encontramos ya con un planteamiento claro y decidido sobre las implicaciones de la

Podemos considerar la inclusión un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal docente y administrativo se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados.

inclusión en nuestros centros educativos, cuando expone que las escuelas inclusivas son el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; y explicita que, además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo. En este sentido, podemos considerar la inclusión, desde una perspectiva amplia, como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro de modo que los niños, sus familias y el personal docente y administrativo se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. Por lo tanto, se trata de un proceso de planificación ordinario para mejorar cada centro en su conjunto. En ese mismo documento también se hace referencia a la diversidad de alumnos, y a la necesidad de no realizar ningún tipo de concesiones a la hora de plantear la atención a esa diversidad:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. ...Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (1994: 6).

La educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y las exclusiones presentes en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la escolarización en escuelas, grupos o programas especiales con carácter permanente debería ser una excepción y habría que asegurar que la enseñanza que se ofrezca equivalga al currículo común, tanto como sea posible. Tal como refleja Blanco (2008), la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, considerando que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y se manifiestan en los ámbitos en que estos se desarrollan. En el ámbito educativo, estas diferencias se expresan en muchas ocasiones en necesidades que debemos satisfacer desde una respuesta adecuada. Así, la atención a las necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la diversidad de todo el alumnado. En esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad. En este sentido, Blanco (2008) destaca que el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño. Cuanto más inclusivas sean las escuelas en su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no

será necesario integrarlos a posteriori. En la misma línea, la UNESCO (2007) pone de manifiesto que tratar de forma homogénea situaciones y necesidades diversas acentúa las desigualdades de origen de los niños, por lo que la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador, en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades. Blanco (2008) plantea el interrogante de ¿cómo evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales?, y considera imprescindible conciliar la respuesta a la diversidad, por un lado, y la integración y cohesión social, por otro, estableciendo unos fines, principios y orientaciones comunes para todos pero otorgando un tratamiento diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, según las distintas necesidades de los niños y los contextos.

Tal como refleja Arnáiz (2004), la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las capacidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito, y reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos. Por ello, avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude a cada centro educativo a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad aunque se produzca en un principio una situación de conflicto entre el pasado, el presente y el futuro más inmediato. Esto supone cuestionarse los valores vigentes y apostar por los valores de la inclusión, que se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación (libertad y valoración de los logros), comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos (reconocimiento de que los niños y los jóvenes tienen derecho a una educación exhaustiva, a apoyos apropiados y a la asistencia a su escuela local), alegría y sostenibilidad. Esta lista de valores está en un estado de continuo desarrollo, y debemos actualizarla en base a los cambios tanto escolares como sociales que vayan aconteciendo.

Numerosos autores citados por Arnáiz (2004) han recogido que convertir las escuelas en inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos. De esta forma, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación (Arnáiz, 2000; Stainback y Stainback, 1999; Vlachou, 1999).

Por tanto, si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas y diversas de sus alumnos, es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la

cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas (Arnaiz, 2003; Casanova, 2011).

Para facilitar este cambio y crear y mantener una actitud positiva ante la educación inclusiva (Ainscow, 1999) es necesario desarrollar alrededor del profesorado y de los centros escolares una “red de apoyo, confianza y seguridad” de forma que, si hay fallos, problemas o conflictos, estos no traigan de la mano reproches, descalificaciones, o involución de los proyectos en marcha. Los conceptos de “red”, “interdependencia positiva” y “comunidad” son conceptos clave en la mayoría de los procesos y experiencias de cambio escolar (AA. VV. 2002). Esa red se debe tejer a distintos niveles (Echeita y cols., 2004):

- configurando los centros escolares como auténticas “Comunidades de Aprendizaje” abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares, voluntarios y comunidad, y donde se utilicen estrategias de colaboración y ayuda mutua (“grupos de apoyo entre profesores”, “dos tutores”, ...),
- centros en los que la cooperación entre los estudiantes es fundamental: estos cooperan para aprender y, al mismo tiempo, aprenden a cooperar,
- las familias participan plenamente,
- los centros cooperan entre sí.

Hablar de inclusión significa pertenecer a un grupo, y es algo que tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte del mismo, ser apreciado y poder aportar algo al mismo.

En base a todo ello, hablar de inclusión significa pertenecer a un grupo, y es algo que tiene que ver, fundamentalmente, con sentirse parte del mismo, ser apreciado y poder aportar algo al mismo. Es por lo tanto, muy distinto al mero hecho de estar físicamente en un lugar, tal como en ocasiones ha desarrollado la integración escolar. Por el contrario, la exclusión escolar se manifiesta de manera explícita en centros, aulas o grupos especiales o encubierta (dentro de las aulas, pero excluidos), por razones de capacidad, procedencia, lengua, origen social o cualquier otra (Echeita, 2006).

En este contexto, debemos reflexionar sobre nuestra escuela actual. Si bien, desde diversos frentes, se está apostando por la inclusión como modelo en el que basarse los sistemas educativos, no podemos afirmar que el que sustenta el funcionamiento de los centros lo haya conseguido. Es más, consideramos que aún se trata de un modelo basado en la integración que, necesariamente, se debe revisar desde el paradigma de la inclusión, y por ello, repensar y redefinir, puesto que reproduce el planteamiento médico centrado en diagnosticar las deficiencias y en establecer modelos de enseñanza específicos impartidos por especialistas (Arnáiz, 2004). Y la educación inclusiva puede constituir el medio para hacerlo realidad, a través de la ruptura de las rutinas igualitarias, homogeneizadoras, con la consideración de que todos los alumnos son iguales, y el paso a la idea de que cada alumno siempre es diferente del otro (Casanova, 2011).

Así, Echeita (2006) manifiesta que no podemos sentirnos ni plenamente satisfechos, ni mucho menos complacientes con los avances y logros de muy distinto tipo que se han conseguido a través de las diferentes políticas de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que se vienen desarrollando en nuestro país en los últimos años, una revisión de las cuales puede verse, en parte, en el trabajo de Echeita y Verdugo (2004), donde se hace una valoración de la repercusión de la Declaración de Salamanca en cada comunidad autónoma, pasados diez años de su promulgación.

También es importante destacar el uso excesivo de la etiqueta "necesidades educativas especiales" ya que, al utilizarla, se devalúa a todo un grupo y se enmascara su diversidad. Esto fomenta que se analicen las dificultades en términos de deficiencias de los niños y desvía la atención de las barreras para el aprendizaje y la participación. No en vano, a numerosos alumnos, por el hecho de ser clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales, se les supone una discapacidad sin tenerla (Vlachou, 1999, citado por Arnáiz, 2004).

La idea de que las dificultades que el niño experimenta se pueden resolver identificándolas como "necesidades educativas especiales" tiene importantes limitaciones y puede conducir a reducir las expectativas.

Por ello, el cambio conceptual, cuantitativo y cualitativo, que se propone en el Index para la inclusión, acerca del concepto de necesidades educativas especiales, marca un antes y un después en la atención a la diversidad de alumnos que tenemos en las aulas. Así, propone utilizar la noción de "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" para hablar sobre las dificultades en la educación y el cuidado infantil, y cómo éstas pueden superarse, evitando utilizar la expresión "necesidades educativas especiales" y todas sus connotaciones (González-Gil, Gómez-Vela y Jenaro, 2009). De esta forma se evidencia que la idea de que las dificultades que el niño experimenta se pueden resolver identificándolas como "necesidades educativas especiales" tiene importantes limitaciones. Supone una etiqueta que puede conducir a reducir las expectativas, y desvía la atención de las dificultades que experimentan otros niños que no tienen la etiqueta, y de la fuente del problema que puede estar en las relaciones, las culturas, el tipo de actividades y recursos, el modo en que los profesionales apoyan el aprendizaje y el juego, y las políticas y la organización de los centros. En este proceso, los profesionales pueden empezar a pensar de un modo diferente sobre cómo surgen las dificultades educativas, y utilizar este concepto para superarlas.

La investigación sobre inclusión y necesidades educativas especiales

Con objeto de evaluar la realidad en torno a la atención a las necesidades educativas especiales en nuestro país, pusimos en marcha tres proyectos de investigación consecutivos que nos permitieran acercarnos a este ámbito, analizarlo y realizar propuestas de mejora, de cara a la transformación de los centros educativos en escuelas inclusivas. En primer lugar, Echeita y colaboradores (2008) recogen los resultados de una investigación en la que participaron personas que trabajan en las organizaciones

del sector de la discapacidad, cuyos objetivos eran: conocer y valorar las opiniones de las organizaciones no gubernamentales estatales de personas con discapacidad, a través de los responsables en materia de educación y de personas representativas de las mismas, tanto sobre la evolución como sobre el estado actual y las expectativas hacia la inclusión educativa del alumnado al que representan, dentro del período de la educación obligatoria y conforme a la definición adoptada sobre dicho principio, y sintetizar y dar a conocer por distintos procedimientos tanto las propuestas y recomendaciones que puedan ser comunes para seguir mejorando la inclusión educativa de los diferentes colectivos de alumnos implicados, como aquellas otras singulares y propias de las necesidades específicas de cada colectivo (2008: 29).

Los autores manifiestan que la primera y más relevante conclusión de este estudio es que, en opinión de las organizaciones participantes, la política de inclusión educativa, que ya está establecida en la LOE como un principio central y como una dimensión, en buena medida, transversal al conjunto de la misma, “*debe no sólo mantenerse sino ampliarse*”, con los cambios pertinentes que se necesiten para mejorarla, “*en todas las etapas educativas y para la mayoría del alumnado que se considera con necesidades educativas específicas*” (2008:45).

En lo que se refiere a políticas educativas destacan que parecen bastante claros los ámbitos de actuación en los que, a juicio de los encuestados, deberían concentrarse los esfuerzos de quienes tienen responsabilidad a la hora de promover esta política (administraciones, profesorado, organizaciones,...). En esta línea se subrayan las tres que aglutinan un mayor porcentaje de respuestas: ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado; incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas e incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros. En este sentido, los expertos de las organizaciones consultadas vienen a refrendar la importancia de tres esferas de actuación estratégicas para la mejora: la generación de condiciones e incentivos para la innovación de la organización, el funcionamiento de los centros y la didáctica en el aula; ampliar el número de profesorado de apoyo, lo que facilitaría además tales innovaciones y, finalmente, la formación del profesorado (tanto inicial como permanente). Y resaltan, a raíz de esta última consideración, que la investigación y la experiencia apuntan, una y otra vez, a que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y la baja calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas (Echeita y cols., 2008: 46), donde la peor valoración fue obtenida por los alumnos con discapacidad intelectual.

Un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras que perviven en los centros escolares.

Después de la investigación presentada, nos encontramos con la necesidad de identificar el funcionamiento y las dificultades de los procesos educativos inclusivos de los alumnos con discapacidad intelectual en España, teniendo en cuenta la propia perspectiva de los implicados en dichos procesos. Por ello, se puso en marcha un nuevo proceso de investigación, en el que el principal objetivo se basó en analizar la opinión de alumnos con discapacidad intelectual, familiares y profesionales del ámbito educativo para identificar qué aspectos están funcionando, qué dificultades encuentran y qué sugerencias de mejora consideran que podrían facilitar el proceso inclusivo en las aulas. La investigación se basó en los postulados de lo que hoy se entiende como escuela inclusiva o educación para todos de acuerdo con las propuestas de los autores más relevantes en el ámbito, y se planteó con un enfoque cualitativo a partir de la realización de grupos focales. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de familias, profesionales y alumnos vinculados con el proceso de educación inclusiva en relación con tres aspectos fundamentales: 1) la valoración de la situación actual de la inclusión educativa para alumnos con discapacidad intelectual, 2) cambios y propuestas de mejora, y 3) definición de una educación inclusiva de calidad (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, en prensa). Así, las principales dificultades en inclusión educativa señaladas, compartidas por profesionales, familias y alumnos fueron:

- El agotamiento emocional de los padres.
- Actitudes de evitación de los profesores hacia los alumnos con discapacidad intelectual.
- La falta de formación de los profesionales.
- Aceptación entre compañeros en la etapa de educación secundaria.
- Maltrato físico hacia estos alumnos.
- Problemas de relación social.
- Líneas segregadoras, derivación a centros específicos.
- Alternativas de futuro, inclusión laboral.
- Grado de frustración al que están sometidos los alumnos.
- Desmotivación, falta de orientación práctica.

Profesionales, familias y alumnos muestran su preocupación por la falta de formación para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual, además del riesgo de desviar a centros específicos a los alumnos con NEE.

Como se puede observar, uno de los aspectos fundamentales destacados por los profesionales, y en menor medida también por las familias y los alumnos, fue la preocupación por la falta de formación para trabajar con alumnos con discapacidad intelectual, mayor en el caso de los profesores con más años de experiencia.

También comentaron de manera especial el riesgo de derivar a centros específicos al alumnado con necesidades educativas especiales. Se hizo patente la necesidad de replantear los motivos que conducen a esta situación y de actualizar las alternativas de continuidad de estudios, ya que todos los colectivos señalaron la disminución del rendimiento de estos alumnos durante el paso a secundaria y la falta de alternativas de futuro.

En este contexto, los tres colectivos (profesionales, familias y alumnos), comparten una serie de cambios y propuestas, de cara a una educación de calidad. Así, destacan los siguientes elementos (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, en prensa; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008):

- cambio de actitud: profesionalidad y trato igualitario hacia todo el alumnado,
- necesidad de concienciar al profesorado en valores,
- importancia de disponer de más material gráfico y manipulativo,
- adaptación del ritmo de la clase y contar con un profesor de referencia,
- disminuir la ratio profesor-alumno,
- conseguir una buena coordinación que facilite una mejor atención por parte de los profesores y una ayuda más efectiva por parte de la familia,
- pautar reuniones con más frecuencia, en las que estén presentes profesionales, familias y alumnos,
- actualización legislativa, en la que se planteen alternativas de continuidad de estudios,
- instauración de contenidos prácticos en la programación académica.

Para Verdugo y Rodríguez Aguilera (en prensa) todo ello pone de manifiesto la necesidad de aunar los esfuerzos por afrontar esas dificultades que parecen incidir en el desarrollo de las prácticas inclusivas exitosas, incrementándose especialmente durante el cambio de ciclo educativo. También, de contar con más implicación por parte de la inspección técnica: más iniciativas coherentes con los propósitos de la inclusión, y dedicar más atención a las pautas de relación entre los alumnos e incluir dentro del currículum actividades orientadas a fomentar la interacción positiva entre iguales, especialmente durante secundaria. Además, destacan la relevancia de la formación del profesorado en todo este proceso, de dotarle de herramientas que le permitan afrontar los retos de la inclusión, y compensar las carencias que actualmente presenta, a través del cambio en las prácticas educativas.

Una tercera investigación contribuiría al estudio de la inclusión en Castilla y León desde el análisis de las necesidades de formación de los docentes y aportará un instrumento de evaluación de las mismas.

De los resultados de las dos investigaciones se derivaba un resultado común: la necesidad de abordar la formación del profesorado para la inclusión como un aspecto de especial importancia en el proceso de transformación de las escuelas en centros más inclusivos. Por ello, se puso en marcha una tercera investigación, en la que aún nos encontramos analizando los resultados, que nos permitiera dar respuesta a estas necesidades. Con ella contribuiremos al estudio de la inclusión en Castilla y León desde el análisis de las necesidades de formación docente de sus profesionales y aportaremos un instrumento de evaluación de las mismas que permitirá, en un primer momento, realizar una evaluación con los profesores que participan en el estudio y en el futuro generalizar su utilización con otros profesionales de nuestra comunidad y de fuera de ella. Se trata de un valioso aporte para la puesta en marcha de la inclusión en los centros educativos en la medida en que, a partir de su utilización, se podrán dar respuesta a las necesidades profesionales e iniciar la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos. Además, los resultados permitirán diseñar programas de formación docente genéricos y específicos que, integrados en los planes de formación permanente de profesores de cada provincia, garanticen una oferta formativa adecuada para las necesidades que surjan durante el proceso de transformación hacia un sistema educativo más inclusivo.

La atención a las necesidades educativas especiales en la legislación educativa

La normativa educativa actual, tanto nacional como autonómica, trata en diferentes textos y regulaciones la atención a la diversidad. La LOE, tal y como se ha mencionado previamente, transforma lo que anteriormente se había denominado como “medidas” de atención a la diversidad en el “principio” fundamental de la atención a la diversidad que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Establece como uno de sus principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los ciudadanos y reconoce que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado (LOE, preámbulo: 17162). Además, incide en otra serie de principios que regularán la escolarización:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación (LOE Art. 74: 17180).

Esta ley educativa establece que en la etapa de Educación Primaria se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de

mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades (LOE, Art.19). De igual manera, plantea que serán las Administraciones educativas las que dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en dicha Ley, y asegurarán los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado; y todo ello, regido por los principios de normalización e inclusión (Art. 71).

En la comunidad autónoma de Castilla y León, esta categorización que realiza la LOE en el Art. 71 se concreta a través de la Instrucción Conjunta de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de la comunidad. Se basa en la necesidad de atender desde el sistema educativo a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera, en la forma regulada por la LOE. Así, se plantea que la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo da lugar a que en su gestión sea necesaria la intervención de diversas unidades orgánicas de la Consejería de Educación, que necesitan disponer de información actualizada relativa a estos alumnos en diferentes momentos del curso escolar.

Para que la información relativa al alumnado con NEE escolarizado en los centros de Castilla y León sea tratada con las debidas garantías se crea un fichero automatizado de datos de carácter personal.

Por ello, se crea el fichero automatizado de datos de carácter personal denominado "Datos relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas" de la Consejería de Educación, desde donde se gestiona la recogida, inclusión y tratamiento de los datos de este fichero, de modo que se mantenga permanentemente actualizado y la información relativa al alumnado con necesidades educativas específicas escolarizado en centros docentes de Castilla y León sea tratada con las debidas garantías. En dicha instrucción se modifican las categorizaciones anteriores, introduciendo nuevas categorías e informaciones. Así, establece que el fichero automatizado de datos denominado "Datos relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas", será la única fuente de información para cualquier órgano de la Consejería de Educación que necesite tener conocimiento de datos relativos a los alumnos de este tipo matriculados en centros docentes de Castilla y León. Y establece que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, a efectos de la inclusión en este fichero, son aquellos que se definen en las categorías y grupos que se presentan en la

siguiente tabla, junto con los requisitos para ello:

GRUPO	REQUISITOS
<p>1. ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discapacidad física - Discapacidad psíquica - Discapacidad auditiva - Discapacidad visual - TGD - Trastornos graves de la personalidad - TDA y comportamiento perturbador 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica, que valore que el alumnado tiene necesidades educativas especiales incluidas en la tipología y categoría correspondiente • Dictamen de Escolarización
<p>2. RETRASO MADURATIVO (2º ciclo de Educación Infantil)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica, que valore que el alumno presenta necesidades educativas que, por sus particularidades, no pueden dar lugar a un diagnóstico más preciso. Dadas sus especiales características, el Informe de Evaluación Psicopedagógica será actualizado al iniciar cada nuevo curso en la etapa de Educación Infantil y validado por el Área de Inspección Educativa • Dictamen de Escolarización
<p>3. ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inmigrantes - Especiales condiciones personales (enfermedad u hospitalización) - Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación de Necesidades de Compensación Educativa del alumnado incluido en la tipología y categoría correspondiente y que además presente un retraso escolar de dos o más cursos -al menos, en las áreas instrumentales-, con respecto al curso en el que está escolarizado. El Informe será actualizado, en Educación Primaria a la finalización de cada uno de los ciclos y en Educación Secundaria Obligatoria al promocionar de curso. Será validado por el Área de Inspección Educativa
<p>4. ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica que evalúe estas necesidades e incluya medidas curriculares específicas necesarias para el desarrollo de sus capacidades desde un contexto escolar lo más normalizado posible
<p>5. ALTERACIONES DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica
<p>6. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dislexia - Disortografía - Discalculia - Lectoescritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica
<p>7. CAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Evaluación Psicopedagógica

Fuente: elaboración propia a partir de Instrucción Conjunta de 7 de enero de 2009.

Además, a través de la *ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto*, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León se sistematiza la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la planificación de las medidas

El Plan de Atención a la Diversidad, documento que recoge el conjunto de actuaciones y medidas educativas y organizativas que forma parte de su Proyecto Educativo de Centro.

educativas que deben ser adoptadas y la definición de los medios y recursos necesarios para hacer efectivo el derecho de este alumnado a la igualdad de oportunidades en educación. En los centros educativos, se concretará en el Plan de Atención a la Diversidad, documento que recoge el conjunto de actuaciones y medidas educativas y organizativas que diseña y desarrolla para adecuar la respuesta a las necesidades educativas del alumnado en él escolarizado, y que forma parte de su Proyecto Educativo de Centro. Así, se especifican en esta orden las medidas de atención a la diversidad, tanto de carácter ordinario como específico, para atender a las necesidades de los alumnos. En la tabla 2 se resumen ambos tipos de medidas:

Medidas ordinarias de atención educativa <i>(estrategias organizativas y metodológicas destinadas a todo el alumnado que faciliten la adecuación del currículo a sus características individuales y al contexto sociocultural de los centros docentes, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin modificar los objetivos generales de cada una de las etapas educativas)</i>	Medidas específicas de atención educativa <i>(programas, actuaciones y estrategias de carácter organizativo y curricular que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta a través de las medidas ordinarias de atención educativa)</i>
Acción tutorial	Adaptaciones curriculares significativas
Opcionalidad en la elección de materias en la educación secundaria obligatoria y bachillerato	Permanencia excepcional
Estrategias de enseñanza, grupos de refuerzo o apoyo en las áreas o materias de carácter instrumental, agrupamientos flexibles de carácter colectivo y medidas de ampliación o profundización	Fraccionamiento de las enseñanzas de bachillerato para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a problemas graves de audición, visión o motricidad
Adaptaciones curriculares no significativas (metodología, organización, adecuación de actividades, temporalización y adaptación de técnicas, tiempos e instrumentos de evaluación, así como medios técnicos y recursos materiales)	Programas de diversificación curricular y programas de cualificación profesional inicial
Planes de Acogida	Programas específicos de apoyo, refuerzo y acompañamiento para el alumnado de integración tardía en el sistema educativo o para el alumnado en situación de desventaja socioeducativa
Medidas específicas de prevención y control del absentismo escolar y del abandono escolar temprano	Acciones de carácter compensatorio dirigidas al alumnado que presente necesidades educativas por estar en situación desventaja socioeducativa y medidas destinadas al alumnado que presente dificultades de adaptación e inserción al entorno escolar y manifieste problemas de convivencia
	Adaptación lingüística y social, incluida la atención en aulas específicas de apoyo, para el alumnado de integración tardía en el sistema educativo cuya lengua materna sea distinta del castellano
	Programas específicos para alumnos que presenten desfases o carencias significativas, al menos de dos cursos, en los conocimientos instrumentales básicos
	Atención educativa al alumnado enfermo: hospitalización o convalecencia domiciliaria
	Flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado con altas capacidades intelectuales

Si analizamos los datos que arroja la ATDI en cada provincia respecto al número de alumnos que aparecen incluidos en la clasificación, así como a las medidas a poner en marcha para responder a sus necesidades, nos encontramos con una idea general de la realidad que los maestros se van a encontrar en las aulas, en relación con la atención a las mismas, y más aún si tenemos en cuenta a aquellos alumnos que presentan otras necesidades pero que, por distintos motivos, no están registrados en la aplicación. Si bien, tanto dichos datos como la existencia en sí de la ATDI nos dibujan una realidad lo suficientemente compleja como para abordar la inclusión educativa con carácter de urgencia, consideramos necesario destacar que estas cifras no reflejan el

total de alumnos que en cada centro educativo van a requerir una respuesta adecuada a las necesidades que presentan. Nos referimos a todos aquellos que por su situación y características individuales no cumplen los requisitos establecidos por las diferentes regulaciones para ser calificados como alumnos con necesidades y, por tanto, aparecer reflejados en las estadísticas. No obstante, en los centros no se puede obviar a estos alumnos y, por tanto, la eliminación de las barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación de todos también les concierne a ellos.

Por otra parte, resulta sorprendente que, a pesar de los planteamientos inclusivos que caracterizan a la mayor parte de los procesos de mejora en los centros, desde la Administración educativa se insista en nuevas categorizaciones que, en muchas ocasiones, se traducen en un etiquetado de los alumnos y, en el caso de nuestra comunidad, en la existencia de un censo donde constan dichas “etiquetas”. Pensamos que esta realidad puede constituir un arma de doble filo en el logro de una “educación para todos” y pone de manifiesto la necesidad de formación, tanto del profesorado como de la administración, para hacer frente al reto que supone conseguir el éxito de todos los alumnos, y de manera especial, de aquellos susceptibles de ser “categorizados”. En este sentido, estamos de acuerdo con Casanova (2011) cuando afirma que se pueden suprimir tanto las etiquetas que se asignan a los alumnos más diferentes, ya sea por su capacidad o talento, por sus intereses, su etnia, lengua o cultura, como algunos conceptos que forman parte de la terminología escolar (necesidades educativas especiales, nacionalidades, lenguas, nivel o ritmo de aprendizaje), que poco contribuyen al logro de esa educación para todos. Consideramos que este reto debe iniciarse en las facultades de educación, incidiendo de manera especial en una preparación consecuente de los futuros profesionales de la educación para participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos donde, como establece la LOE, la “Atención a la Diversidad” se convierta en un principio fundamental de funcionamiento. Y debe continuar desde los diferentes programas de formación permanente del profesorado, abordando el reto de la inclusión con carácter prioritario ■

Con una preparación consecuente de los futuros profesionales para participar en la transformación de sus escuelas en centros inclusivos, la “Atención a la Diversidad” se convertirá en un principio fundamental de funcionamiento.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (2002): El cambio en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 9-93.
- AINSCOW, M. (1999): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ, P. (2000): Hacia una educación sin exclusión. En MIÑANBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad* (pp. 187-195). Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- ARNAIZ, P. (2004): La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), pp. 25-40.
- BLANCO, R. (2008): Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, pp. 33-54.
- CASANOVA, M.A. (2011): *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ECHEITA, G. (2006): "Ojos que no ven, corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles". En VERDUGO, M.A y JORDÁN DE URRÍES, B. *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Eds). (2004): *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHEITA, G.; AINSCOW, M.; ALONSO, P.; DURÁN, D.; FONT, J.; MARÍN, N.; MIQUEL, E.; PARRILLA, A.; RODRÍGUEZ, P. y SANDOVAL, M. (2004): Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, pp. 50-53.
- ECHEITA, G; VERDUGO, M.A.; SANDOVAL, M.; SIMÓN, C.; LÓPEZ, M. GONZÁLEZ-GIL, F. y CALVO, I. (2008): La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero* 39 (4), num 228, pp. 26-50.
- ESCUADERO, J. M. (2007): "Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 371, pp. 86-89.
- GIMENO, J. (2001): "Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria". En SIPÁN, A. (Coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.
- GIMENO, J. (2000): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". En AA.VV. *Atención a la diversidad* (pp. 11-35). Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ, M.T. (2008): "Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.82-99.
- GONZÁLEZ-GIL, F., GÓMEZ-VELA, M. y JENARO, C. (2009). "Traducción y Adaptación al castellano del Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil". En VERDUGO, M.A.; NIETO, T.; JORDÁN DE URRÍES, B. y CRESPO, M. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp.577-590). Salamanca: Amarú.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.). BOE núm 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

LÓPEZ MELERO, M. (2001): "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades". EN SIPÁN, A. (Coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.

MEC, (1992): *Los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC.

MIR, C. (1997): "¿Diversidad o heterogeneidad?" *Cuadernos de Pedagogía*, 263, pp. 44-50.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

TOMASEVSKI, K. (2002): "Contenido y vigencia del derecho a la educación". *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

TORRES, J. (2002): "La cultura escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, pp. 71-75.

UNESCO/OREALC (2007): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo.

VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (2008): "Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas". *Siglo Cero*, 39(4), pp. 5-25.

VERDUGO, M. A. y RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. (en prensa): "La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales". *Revista de Educación*, 358.

VLACHOU, A. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Breve currículum

Francisca González Gil es Profesora contratada Doctora en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Salamanca. Secretaria académica del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Miembro del Grupo de Investigación reconocido por la Universidad de Salamanca "Investigación en Discapacidad". Principales líneas de investigación: Educación Inclusiva y Calidad de Vida, desarrolladas a través de la participación en múltiples proyectos, publicaciones y reuniones científicas de carácter interdisciplinar.

frang@usal.es