

ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL INCLUSION IN PRIMARY SCHOOL CONTEXTS

Cristina Rodríguez Galafat

*Diplomada en Magisterio de Educación Primaria. Licenciada en Documentación.
Máster en Políticas y prácticas de innovación Educativa. Universidad de Almería*

Antonio Luque de la Rosa

*Doctor en Innovación Educativa por la Universidad de Almería.
Maestro de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Audición y Lenguaje*

RESUMEN

Este artículo es el resultado de analizar el sistema educativo español. Presentando la trayectoria de la educación comenzando por la exclusión, continuando por la segregación e integración hasta llegar al término de inclusión, desde dos perspectivas: a nivel teórico (avalado por diferentes autores) y a nivel legislativo (es decir, la evolución del mismo a través de las leyes educativas que ampara nuestro sistema). Así también se desarrollan los elementos claves para el desarrollo de una escuela inclusiva y por último expondré una revisión de las investigaciones que ampara el objeto de estudio.

Palabras clave: inclusión, educación, legislación, primaria.

ABSTRACT

This article is the result of an analysis of the Spanish educational system. It follows the educational path dealing with exclusion, segregation and integration, to eventually focus on inclusion. The concept of inclusion is addressed both from a theoretical level, endorsed by different authors, and from a legislative level, analysing the evolution through the subsequent educational laws. Likewise the key elements for the development of an inclusive school will be outlined. Finally, the paper makes a review of the research carried out through the present study.

Key words: inclusion, education, legislation, Primary School.

Recibido: 06/11/2017

Aprobado: 10/05/2018

Enero - Junio 2019

ISSN: 1695-4297

páginas

99-119

Nº 18

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. PRESENTACIÓN

Nos encontramos en una sociedad que lucha contra las desigualdades sociales y por la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos, lo que viene a ser el denominado estado de bienestar (Arnaiz Sánchez, 2012). Es importante resaltar que en los últimos tiempos ha aumentado el interés por parte de los distintos organismos nacionales e internacionales para conseguir una mayor inclusión (Gerardo Echeita, 2010).

No podemos olvidar que vivimos en un mundo globalizado en el que convive una gran variedad de razas y culturas, que hace que cada uno de nosotros seamos únicos. Además de estos aspectos tan generales tenemos que añadir las peculiaridades de cada individuo. Claro está, que es necesario que los responsables de la educación sean conscientes de la exclusión social que existe en nuestra sociedad y hagan posible que los individuos principales de nuestra sociedad, los niños¹, convivan juntos en una sociedad única, considerando su diversidad y peculiaridades (Valcarce Fernández, 2011).

Así mismo, en los últimos años, se ha puesto de manifiesto que la igualdad de oportunidades en la educación garantizaba una óptima formación social, ya que se entendía que, si a todos los individuos se les ofrecían las mismas oportunidades, éstos podían obtener idénticos resultados. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha visto que no se tenía en cuenta un factor que a la postre es determinante, y es que cada individuo es diferente, con distintas inquietudes, distintas características, distintos problemas o distintos intereses. Por tanto, la escuela juega un papel fundamental en la consideración de las características individuales como un enriquecimiento colectivo. Acentuando las palabras de Vernor Muñoz (2010) el cual afirma que cuidar la diferencia es cuidar el tesoro de la vida. En este sentido, es necesario promover actuaciones que favorezcan, desde la escuela, la consolidación de una sociedad inclusiva, respetando las diferencias de cada niño.

La escuela no sólo ha de favorecer aprendizajes académicos. La educación está basada en el desarrollo integral de las personas. Este enfoque de la educación requiere el cuestionarse actuaciones educativas enraizadas en la tradición racional y academicista, donde las emociones y los sentimientos no han tenido cabida, y requiere, tal vez, repensar la escuela (Giné Giné, 2001).

Una de las características más importantes que presentan las ciudades es la presencia de áreas y comunidades excluidas. A nivel general, podemos decir que los factores que promueven dicha situación son: olvido político, deficiencias residenciales, composición étnica y mercado laboral informal (Checa Olmos y Arjona Garrido, 2005).

¹ A lo largo del desarrollo del proyecto, utilizaremos el masculino genérico para referirnos conjuntamente a ambos sexos, independientemente del número de sujetos de cada uno de ellos. Bajo ningún concepto pretendemos favorecer un lenguaje sexista, sino mejorar la comprensión y facilitar la lectura.

La escuela ha de afrontar el alto índice de fracaso escolar y los problemas de marginación social. Siendo así, es necesario apoyarse en las condiciones de participación y democracia, dando gran importancia a la intervención educativa. Mi objetivo es el análisis de la inclusión del alumnado de Educación Primaria, para tratar la situación y tener un análisis que puede guiar los estudios y actuaciones posteriores en el trabajo del aula, como la práctica aplicada.

En definitiva, el desafío que se plantea en la educación es la respuesta a esa diversidad existente en la sociedad actual; sin exclusión ni segregación a ningún niño, ya sea por su discapacidad (del tipo que fuera), su ritmo de aprendizaje, su origen, su género, etc., siendo necesario conocer el valor de la diversidad aportando enriquecimiento a toda la sociedad y abandonar la idea de que las diferencias generan problemas. Por ello, es imprescindible un compromiso a favor de la educación inclusiva por parte de la sociedad y por el sistema educativo en su conjunto.

El presente trabajo está estructurado en dos bloques. En primer lugar, el marco teórico que recoge los aspectos más destacables de la terminología vinculada al objeto de estudio. En segundo lugar, el estado de la cuestión que recoge investigaciones sobre la temática objeto de estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Inclusión educativa: un camino por recorrer

En este apartado presentaré las características e implicaciones más relevantes desde la exclusión hacia la inclusión educativa, profundizando en los conceptos *integración e inclusión educativa*.

2.1.1 Desde la exclusión hacia la escuela inclusiva

Para comprender correctamente el desarrollo del presente trabajo realizaré un breve recorrido histórico hasta llegar al concepto más novedoso como es **inclusión**. Recurriendo a los estudios realizados por Parrilla Latas (2006) existen cuatro fases desde el trayecto de la exclusión hacia la inclusión. Para una rápida y mayor comprensión de estas fases considero oportuno mostrarlo en la siguiente *figura*:

Figura 1. Trayecto de la exclusión hacia la inclusión

Fuente: Adaptado de Parrilla Latas (2006).

FASE	CONDICIONES EDUCATIVAS Para clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad
Exclusión	No escolarización para todos o algunos de estos grupos
Segregación	Escolarización para todos o algunos de estos grupos
Integración	Incorporación de algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria (sin que esta haga cambios sustanciales)
Inclusión	Creación de una escuela entre todos para todos

La primera fase, la *exclusión* supuso la separación de la escuela de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la cual se dirigía la enseñanza, es decir, las elites sociales (Escribano González y Martínez Cano, 2013).

La segunda fase, denominada *segregación*:

Supone la incorporación de los grupos sociales antes excluidos situados en un sistema de educación dual que mantiene las respuestas especiales en un tronco general y en paralelo al mismo tiempo. Se reconoce, sí, el derecho de las personas a la educación, pero desarrollando políticas diferenciadoras para cada grupo en situación de desigualdad: las escuelas graduadas, las escuelas puente, las escuelas separadas y las escuelas especiales (Escribano González y Martínez Cano, 2013, p. 37).

La tercera fase, la *integración*, es un período de reformas como respuesta a movimientos de grupos de presión exigiendo los derechos civiles de los colectivos marginados. Se creó una simple integración espacial y física; desde esta perspectiva, las medidas que se aplicaron para atender a la diversidad no contribuyeron al cambio sino más bien al mantenimiento de las desigualdades (Booth y Aisncow, 1998).

La cuarta fase, la *educación inclusiva*, es el desafío actual en la construcción de un proceso de reestructuración global del centro para responder desde la unidad a la diversidad de las necesidades de todos y

cada uno (Booth y Ainscow, 2000a).

Katarina Tomasevski (2002, citado en Blanco Guijarro, 2008) señala que generalmente los países, con relación a la concepción de la educación especial, pasan por tres etapas. Estas etapas muestran un continuo de progreso hacia el “pleno disfrute del derecho a la educación”, concebido en su sentido más amplio:

- La primera etapa consiste en conceder el “derecho a la educación” a los grupos tradicionales excluidos, pero en opciones segregadas, en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos.
- La segunda etapa rechaza la segregación educativa, promoviendo la integración en las escuelas, pero sin transformar los sistemas educativos, de tal manera que las personas o grupos que se incorporan tiene que adaptarse a la enseñanza disponible, independientemente de su lengua materna, cultura, capacidades o situaciones de vida.
- La tercera etapa consiste en adaptar la enseñanza a las características y necesidades de todos los estudiantes, en lugar de que estos se adapten a la escolarización disponible. Ésta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

Es transcendental tener una clara conceptualización entre los términos integración e inclusión asociados a la educación. No deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas y, por tanto, llevan a cabo distintos modelos de intervención (Muntaner Guasp, 2010).

La integración educativa significó un cambio importante en los planteamientos educativos, y supuso un avance muy importante para acabar con la exclusión (Muntaner Guasp, 2010). Siguiendo a Muñoz Moreno (2013), la integración vino a expresar un deseo para cambiar la práctica histórica educativa y reparar las injusticias cometidas en un primer momento con los discapacitados. Arnaiz Sánchez (2003) expresa que, en el modelo de integración, la escuela permanece inerte y es el niño el que debe adaptarse al medio y, de no ser así, fracasará. Por tanto, no se realizan cambios profundos (ni desde la metodología, ni desde las propias administraciones educativas).

Es evidente que el término integración fue aumentando progresivamente su significado a la vez que surgían necesidades en el ambiente escolar, por ello, se dio lugar a la aparición de un nuevo término: la *inclusión*, siendo imprescindible establecer la diferencia entre ambos.

La inclusión educativa puede ser concebida como “un conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo” (Meyer et al., 1997, citado en Escribano González y Martínez Cano, 2013, p. 25).

Siguiendo a La UNESCO (2007, citado en Escribano González y Martínez Cano, 2013) se define la inclusión educativa como:

Un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la educación. Implica también cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la enseñanza, con una visión común que alcance a todos los niños de la misma edad y con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños, dándoles las mismas oportunidades de calidad y gratuidad. (p. 24).

Podemos establecer algunas de las diferencias entre integración e inclusión, siguiendo a autores como Arnaiz Sánchez (2003) y Moriña Díez (2002):

Figura 2. Diferencias entre integración e inclusión.

Fuente: Adaptado de Alemañy Martínez (2009).

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> -Centrada en el diagnóstico -Dirigida a la educación especial (alumnos con necesidades educativas especiales) -Basada en principios de igualdad y competición -La inserción es parcial y condicionada -Exige transformaciones superficiales -Se centra en el alumno (se aplica al alumno programas específicos) -Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar las limitaciones de inserción 	<ul style="list-style-type: none"> -Centrada en la resolución de problemas -Dirigida a la Educación General (para todos los alumnos) -Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad) -La inserción es total e incondicional -Exige ruptura en los sistemas (transformaciones profundas) -Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria) -No disfraz las limitaciones porque estas son reales

Un aspecto diferenciador entre ambos conceptos es que, en el caso de la integración escolar, el alumno con necesidades específicas se encuentra en el aula ordinaria como un privilegio, mientras que, en la inclusión educativa, el alumno está en el aula ordinaria por derecho. La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. La inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y a disposición para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (López Aznaga, 2011). Como también afirma González Jiménez (2010), la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad.

La conciencia social sobre la igualdad de oportunidades educativas de todos los ciudadanos forma parte de la nueva sociedad del siglo XXI. Como bien expresaba la Unesco en 1990 “una educación para todos”.

Dando lugar al comienzo de una nueva conciencia social sobre la igualdad de oportunidades educativas de todos los ciudadanos.

El objetivo fundamental de la Educación Inclusiva es no dejar a nadie fuera de la vida escolar ya que para las comunidades inclusivas cada sujeto es un miembro importante con responsabilidades dentro del grupo (Echeita Sarrionandia, 2006). La educación del siglo XXI pone de manifiesto la necesidad de transformar las aulas en centros inclusivos donde todo el alumnado, sin excepción, tenga derecho a disfrutar de una educación plena que promueva el desarrollo integral del alumno a lo largo de la vida. Para concluir este apartado, podemos decir que la escuela inclusiva entiende la diferencia como algo positivo e intrínseco al ser humano, evitando cualquier segregación o discriminación, por ello apuesta por las modificaciones necesarias para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Es necesario e imprescindible que los poderes políticos plasmen el espíritu inclusivo en su legislación educativa; a posteriori analizaremos la situación de la inclusión en el marco legislativo español.

2.1.2 Marco legislativo español en la etapa de Educación Primaria

La necesidad de proporcionar una educación a los niños con necesidades educativas especiales tiene lugar con el desarrollo de la Ley General de Educación (LGE) en 1970, se desarrolla en centros específicos o unidades especiales dentro de los centros ordinarios. Pero es evidente que no deja de ser una forma de segregación educativa, ya que la educación que se proporciona es paralela a la ordinaria, claro está que fue un primer paso hacia la inclusión. La LGE establece en su artículo cincuenta y uno que:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible. (LGE, 1970, art. 51).

El artículo 49 de la Constitución Española del 1978, manifiesta que todos los poderes públicos ejecutasen una política de integración a todas las personas que tuvieran discapacidad.

En los años 80 tuvo lugar la integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios con la Ley 13/1982, del 7 de abril (Ley de Integración Social de los Minusválidos) conocida como LISMI y se caracteriza fundamentalmente por ser la primera ley que reconoce a las personas con discapacidad y además tiene en cuenta los principios de normalización e integración.

El Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, Ordenación de la Educación Especial es derogado posteriormente y sustituido por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. La Ordenación de la Educación Especial,

supuso un paso decisivo hacia la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo y no como una modalidad independiente. Por ello, supuso la integración del alumnado con disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales en los centros ordinarios.

La aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), estableció como norma la escolarización ordinaria de todo el alumnado (independientemente de sus necesidades educativas especiales). La escolarización en unidades o centros de educación especial tendrá lugar cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas por un centro ordinario. La LOGSE lo establece en su artículo 37.3:

La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración. (LOGSE, 1990, art. 37.3).

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 hace mención a la inclusión educativa, donde dice:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, se favorece que únicamente de ese modo garantice el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social... Se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) instaurada actualmente que modifica la ley anterior, mantiene el principio de inclusión educativa como referente fundamental. En el ámbito que nos ocupa es importante resaltar el artículo 1 de la citada Ley:

Principios y fines de la educación. Artículo 1. El sistema educativo español... siguientes principios: b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales y económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa-LOMCE).

Concretando en Andalucía, podemos resaltar:

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, Título III Equidad en la Educación capítulo I (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo), en su artículo 113 principios de equidad, dispongo a destacar:

1. El Sistema Educativo Público de Andalucía garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
5. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios

de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Con objeto de proporcionar la respuesta educativa adecuada, este alumnado podrá escolarizarse en aquellos centros que dispongan de recursos específicos que resulten de difícil generalización.

Instrucciones de 18 de noviembre de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía, de la cual, debó resaltar:

La Ley 17/2017, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía incluye entre sus objetivos garantizar el derecho de la ciudadanía a una educación permanente y de carácter compensatorio, así como garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Y la Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, destacando:

Artículo 15. Evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

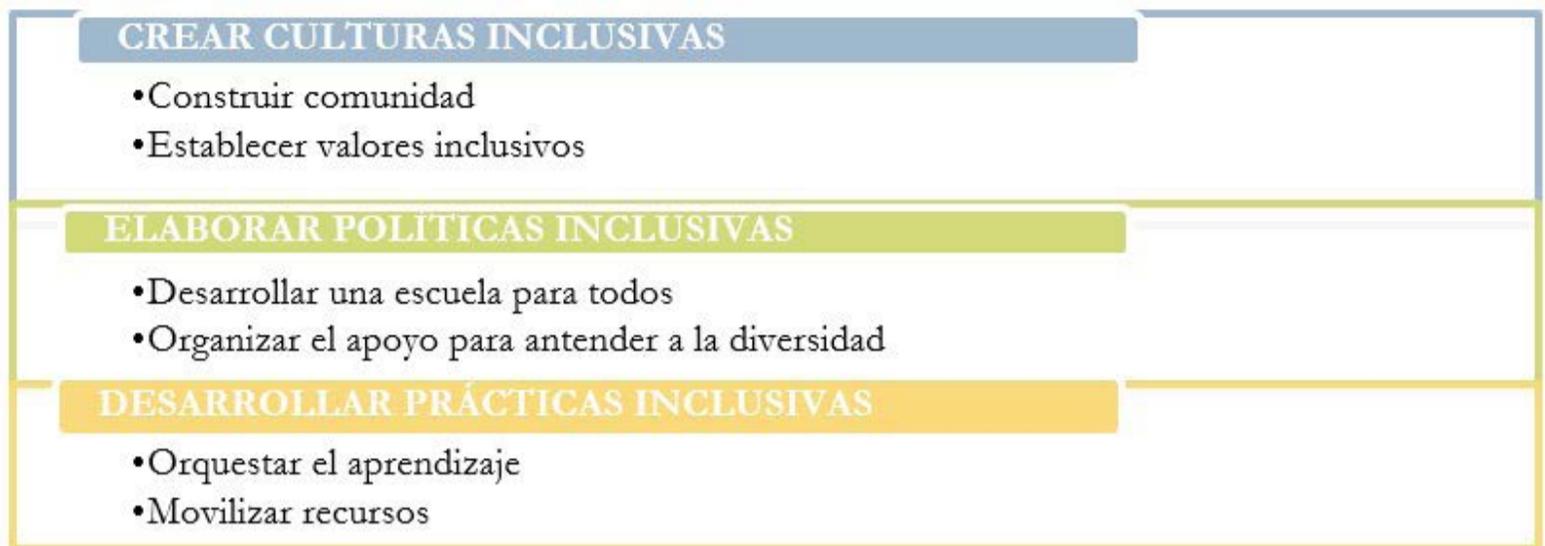
1. La evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por el principio de inclusión y se asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso a la permanencia en el sistema educativo.

2.1.3 Una propuesta de mejora: Index for Inclusión

El *Index for inclusión* fue desarrollado por Booth y Ainscow (2000) y actualizado en el 2002. Dicho estudio ha sido adaptado al contexto educativo español como *guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Echeita Sánchez, 2003). Es una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para poner en marcha dos objetivos fundamentales. En primer lugar, para revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva, de tal forma que facilita la identificación de las barreras que estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y en segundo lugar, es una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir. Siguiendo a los autores del *Index* nos adentramos en la necesidad de valorar los centros educativos a partir de un proceso de autoevaluación en tres dimensiones (*Figura 3*).

Figura 3: Dimensiones del Index for inclusión.

Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2002b).



La primera dimensión *cultura* está orientada hacia la creación de una comunidad escolar o centro escolar seguro, acogedor, colaborador y estimulante en la que todos sus miembros se sientan valorados. Los agentes fundamentales de las culturas inclusivas son el profesorado, el alumnado y las familias. La segunda dimensión *políticas* que pretende desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Tratando de plasmar todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Es fundamental destacar la organización escolar a nivel de centro y la organización de los apoyos educativos de centro y por último la tercera dimensión *prácticas* garantiza el desarrollo de las actividades tanto del aula como de tipo extraescolar son accesibles para todos los alumnos. Las prácticas inclusivas se desarrollan desde dos puntos de vista: el de la organización de las didácticas de aula y el del desarrollo concreto de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Finalizando con este apartado me gustaría señalar que la utilización de este instrumento pretende vencer las resistencias al cambio, es decir, el camino hacia la meta de una escuela para todos y con todos.

2.2 Elementos claves para el desarrollo de la escuela inclusiva

2.2.1 Los profesionales y su formación desde la perspectiva de la inclusión

La formación del profesorado es fundamental para conseguir la inclusión. Los cambios en los sistemas educativos y las variables que se producen en la sociedad suponen para el profesorado un desafío importante (Esteve Zarazaga, 1996). Según Marchesi Ullastres (1998) los docentes deben afrontar cada vez más tareas en su nuevo rol docente. Entre los cuales, destacamos:

- Enseñanza a todos los alumnos.
- Diversidad de culturas.
- Participación en los proyectos del centro.
- Enseñanza abierta al exterior de la escuela.
- Enseñanza con mayor autonomía y control.

Esta es la situación compleja que se da en los centros, a lo que deben de hacer frente los defensores de la inclusión (León Guerrero, 1995). Según Stainback y Stainback (1999) muestran las dos vertientes existentes en el profesorado respecto a la atención de la diversidad. Por una parte, consideran que los alumnos con discapacidades o con problemas de aprendizaje tienen derecho a las mismas oportunidades educativas que el resto de sus compañeros. Por otra parte, sus actitudes hacia la educación inclusiva son negativas, ya que estiman que la inclusión será el principal fracaso de los alumnos en las escuelas, y afirman que es necesaria la utilización de filtros. Pérez Gómez (2015) añade un matiz diferente que nos sirve para ilustrar de mejor forma la igualdad de oportunidades. Él la denomina como “oportunidades de valor equivalente” para evitar la posible confusión entre igualdad de oportunidades y estandarizar el aprendizaje. En otras palabras, este autor insiste que la igualdad de oportunidades no es enseñar lo mismo y del mismo modo a todos los alumnos.

El reto profesional que plantea la escuela inclusiva y que llevara a los docentes a ser más competentes para planificar los procesos educativos para todos los alumnos, y a utilizar métodos de enseñanza cooperativos, comienza desde el trabajo colaborativo entre los docentes (Arnaiz Sánchez, 1999). Es evidente que es necesaria la reestructuración del currículo, la pedagogía y la organización escolar, creando condiciones favorables en los centros que ayuden a toda la comunidad educativa a desarrollar cambios que los hagan más inclusivos. Es necesario plantearse el movimiento de la inclusión puesto que la mera presencia de personas con discapacidad en los centros educativos no es suficiente. Siguiendo a Parrilla (2001, p. 9) en una entrevista a Mel Ainscow, afirman que “cualquier cambio, solo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que pueda prosperar”. Dejar a un lado las circunstancias puede desembocar en el fracaso de numerosas reformas, puesto que el profesorado es la clave para el cambio educativo y la mejora escolar (Hargreaves, 1998). Los profesionales de la educación son los verdaderos creadores de las reformas, siempre que tengan la posibilidad de participar en la elaboración de los planes o proyectos a desarrollar por los centros.

Siguiendo a Garner (1998), la educación inclusiva supone cambios fundamentales en la forma de pensar del profesorado y, por lo tanto, deben reflexionar sobre: ¿Qué es el conocimiento?, ¿qué es la enseñanza?, ¿qué es el aprendizaje? y ¿cuál es su papel en el aula?

En la educación inclusiva se busca que los profesores sean competentes para educar en y para la diversidad (Arnaiz Sánchez, 2000), como elemento principal en el desarrollo profesional. Siendo imprescindible la formación del profesorado tanto en su fase inicial como permanente, con la finalidad de buscar la mejora de la educación. Como señala Escudero Muñoz (1999) debemos ser conscientes de que la tarea formativa no está exenta de conflictos y contradicciones, ya que la formación inicial y continua del profesorado no es independiente de las presiones a las que hoy en día están expuestos el sistema escolar y sus reformas.

2.2.2 Efectos de la educación inclusiva en el alumnado

“Crear las condiciones requeridas para una inclusión exitosa de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares beneficia a todos los estudiantes” (Consejo de la Unión Europea, 2010, p. 5).

Farrell (2007) señala que los estudiantes con NEE en escuelas ordinarias no presentan mayores consecuencias adversas para los logros académicos, comportamientos y actitudes de todos los niños. Siguiendo *Evidence for Policy and Practice Initiative* creado por Kalamouka et al., (2005), en líneas generales, podemos decir que indica que no existen efectos adversos en los alumnos sin NEE cuando estos son incluidos en aulas ordinarias.

Existen estudios que muestran los beneficios de la inclusión para aquellos alumnos sin ningún tipo de discapacidad. Entre los que podemos destacar:

- Los estudios de Bennett y Gallagher (2012) muestran un incremento en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias individuales y la diversidad para todas las personas, una mejor preparación para la vida adulta en una sociedad inclusiva y oportunidades para dominar actividades a través de la práctica y la enseñanza a otros.
- Continuando con los estudios realizado por MacArthur et al. (2005) y por Graaf et al. (2011), muestran un impacto positivo de las prácticas inclusivas con alumnos con discapacidad. Destacan la mejora de las relaciones y redes sociales, modelos de roles en grupos de iguales, un aumento de los logros, mayores expectativas, mayor colaboración entre el personal escolar y una mejor integración de la familia en la comunidad.

Debemos citar también otros estudios contradictorios a los mencionado anteriormente los cuales afirman que los alumnos con NEE no rinden adecuadamente en entornos inclusivos (Salend y Duhanney, 1999) y afirman que los alumnos con NEE que son educados en las aulas ordinarias muestran progresos académicos mínimos, (Klingner, 1998).

En conclusión, podemos decir que el impacto de la inclusión sobre la adquisición de las habilidades académicas y sociales de los alumnos ha dado resultados mixtos.

2.2.3 Perspectiva de los padres acerca de la inclusión

Siguiendo los estudios de Farrell (1997), nos manifiesta que algunos padres no ven con buenos ojos que sus hijos compartan las clases con alumnos con necesidades educativas especiales, creen que puede comprometer la educación de sus hijos. Siguiendo a Logan (1995), expresan que cuando se les informa y sensibiliza, se convierten en defensores de la educación inclusiva, ya que las escuelas inclusivas suponen un efecto positivo sobre sus hijos en su desarrollo personal y social. Algunos padres de alumnos con discapacidad temen que la inclusión suponga el recorte de los servicios individualizados (Green y Shinn, 1994), también se muestra preocupación por parte de los padres de que sus hijos sienta fracaso y frustración al ponerlo en situación de competir con el resto de compañeros. Pero, por otro lado, otros padres defienden el derecho de una escuela inclusiva. Pretenden que sus hijos tengan las mismas experiencias y oportunidades que sus compañeros y apoyan que las escuelas inclusivas preparen mejor a sus hijos para ser independientes y miembros activos de la sociedad (Vargo y Vargo, 1993).

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado exponemos una revisión de las investigaciones y estudios realizados con relación a la percepción que tienen los padres y profesionales de la educación sobre la inclusión educativa del alumnado, así como de los recursos que se dispone, ya que consideramos que estos tres ámbitos son imprescindibles para analizar la inclusión educativa.

Para comenzar, hacemos referencia al trabajo desarrollado por Leal Hernández que tuvo lugar en dos fases (1997-1998/2002-2003) desarrollado en la Universidad de La Laguna, el trabajo se titula **actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad: un estudio en la Isla de Tenerife**. El objetivo que persigue es conocer las actitudes hacia la integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) por parte de los padres y madres de los centros educativos públicos de la Isla de Tenerife a los cuales acude dicho alumnado. El estudio se realizó en los mismos centros educativos en las dos etapas, participando un total de mil sesenta y siete padres y madres que han valorado este proceso y expresado su opinión hacia el mismo. Como resultados obtenemos que los padres, en general, muestren actitudes positivas a la integración escolar de los niños y niñas con NEE. Los padres opinan favorablemente sobre el proceso de

integración escolar, pero siempre argumentan que, aunque comparten los principios de la integración, no lo hacen con la forma en que ésta se está llevando a cabo, pues son necesarios más recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo. Muchos estudios, a lo largo del tiempo, confirman esta idea (Arnáiz, 2003; Gairín, 2001; Giné, 1998; Martín et al., 1991).

En segundo lugar, haremos mención al trabajo realizado por Llorens Ferrer (2009) desarrollado en las provincias de Castellón y Valencia. El trabajo se denomina **actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación**. El objetivo es analizar si hay diferencias en sus actitudes y si éstas están influidas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc., a través de un estudio de investigación cualitativo. Los participantes son 81 sujetos: 33 maestros de educación primaria y secundaria, 22 padres y 26 madres de alumnos. En cuanto a los resultados, destacamos que existe una actitud positiva general hacia la inclusión de este colectivo, aunque ésta no funciona de forma óptima por falta de recursos y estrategias adecuadas.

En tercer lugar, hacemos referencia al estudio realizado por la doctoranda Ausín Villaverde (2011), cuyo director de la tesis doctoral es Lezcano Barbero. El trabajo de investigación realizado se denomina **recursos para la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación**. Persigue como objetivo general construir y validar un modelo educativo para la inclusión del alumnado de origen extranjero adaptable a las características de cada Comunidad Autónoma. Por tanto, los participantes de dicha investigación, son personas de referencia de cada comunidad autónoma y la investigación realizada es de tipo cualitativo. Este estudio nos muestra que la realidad en las aulas ha cambiado en los centros educativos caracterizados por la heterogeneidad y la diversidad cultural. Esta variedad ha supuesto un cambio dentro de la planificación y la organización escolar, teniendo que adaptarse a las necesidades emergentes. Por ello, la inclusión educativa tal y como se ha planteado en esta investigación, es la estrategia metodológica. Se trata de proporcionar a todo el alumnado los apoyos necesarios para que pueda seguir el ritmo del grupo, sin necesidad de que ninguno de ellos salga del aula ordinaria, permaneciendo siempre en contacto con los demás compañeros. Otro aspecto a destacar de esta investigación es que la exigencia de la escuela inclusiva requiere potenciar recursos materiales, personales y económicos que de auge a esta nueva realidad escolar.

En cuarto lugar, haremos referencia al estudio realizado por González Gil et al. (2013) denominado **inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado**, desarrollado por la Universidad de Salamanca y la Universidad de León. El objetivo de dicha investigación es analizar la formación del profesorado a través de un estudio cuantitativo. La muestra de este estudio está compuesta por 402 profesionales

de la educación de Castilla y León. La edad de los participantes se encuentra dividida en 4 grupos: menor de 30 años (16.3%), entre 30 y 40 años (33.7%), entre 41 y 50 años (25.1%) y mayor de 50 años (24.9%). La mayoría desempeñaba su tarea en centros públicos (68.7%), mientras que un 17.8% lo hacía en centros concertados y un 13.5% en centros privados. Los resultados han mostrado necesidades formativas en los profesores, relacionadas principalmente con la necesidad de una preparación constante de los profesionales de la educación para participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos, de manera especial en lo que se refiere a metodologías inclusivas de trabajo y a estrategias para la mejora de la convivencia en los centros.

En quinto lugar, voy a analizar la tesis doctoral realizada por Aurelia Valenzuela (2014) et al. Cuyo título es **recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria**. El propósito de la investigación es identificar los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la Educación Primaria. Los entrevistados son 178 profesores del estado de Sonora México, la investigación se desarrolló a través del modelo mixto cualitativo-cuantitativo. Como conclusión de este estudio, los profesores expresan que los requisitos necesarios para la inclusión educativa es la inversión económica en cuanto a personal se demandan profesores de apoyo, un equipo multidisciplinario (especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etc. y una reestructuración del número de alumnos en el aula) e infraestructura se requiere instalaciones adecuadas a la necesidades de los alumnos, materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados.

En sexto lugar, presento el estudio realizado por Benítez Jaén (2014) desarrollado en la asociación síndrome de Down de Sevilla cuyo título es **la inclusión educativa desde la voz de los padres**. El objetivo que busca es conocer las percepciones de los padres y madres de hijos con síndrome Down, acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que estos alumnos reciben en sus respectivos centros escolares. Los participantes son 200 padres de alumnos con Síndrome Down. Los padres en general muestran actitudes positivas a la inclusión educativa de sus respectivos hijos, argumentando que, aunque comparten los principios de la inclusión, no lo hacen con la forma en que ésta se está llevando a cabo, señalando la falta de recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo. La falta de apoyos es una tónica repetida por los padres, restándoles valor y siendo un obstáculo para la implementación de la inclusión en los centros escolares. Es relevante resaltar los datos aportados por los padres a la hora de elegir centro educativo para su hijo, valoran en primer lugar los “recursos materiales y humanos”, seguido de “buenas referencias de otros padres”, y por último los padres se deciden por ese centro por ser “el mismo colegio al que acuden los hermanos”. Los datos coinciden en parte con los aportados por autores como Domingo Segovia et al. (2010), cuando afirman que los padres definen la calidad de los centros en torno al grado de presencia de

características como: la existencia de buenos profesores, su disponibilidad para atender a las familias y la información que se les proporciona sobre los alumnos.

A la vista de las investigaciones anteriores, quiero dar respuesta a una serie de interrogantes que me surgen con respecto al desarrollo de la inclusión del alumnado en la etapa de Educación Primaria.

4. PROSPECTIVA

Tras el estudio realizado en el presente artículo, surgen las siguientes cuestiones: ¿qué opina el equipo docente sobre la inclusión que se les ofrece al alumnado?, ¿qué piensan los padres sobre la inclusión de sus hijos en el centro?, ¿qué medidas y recursos utilizan los docentes para hacer frente a la inclusión educativa?, ¿qué recursos ponen en marcha los docentes para favorecer la inclusión de los alumnos con ayuda de las familias? Dichas incógnitas podrán ser resueltas con la realización de una futura investigación, siendo así, el presente escrito queda abierto a una nueva indagación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica*. Odense, Dinamarca.
- Alemañy Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1, 84-87.
- Arjona Garrido, A., y Checa Olmos, J. C. (2005). Factores que determinan el proceso de exclusión de los barrios periféricos: el caso de El Puche (Almería). Universidad de Almería. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona*, 9, 1-31.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 30, 25-44.
- Aurelia Valenzuela, B., Guillén Lúgigo, M., y Campa Álvarez, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.
- Ausín Villaverde, V., y Lezcano Barbero, F. (2011). *Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación* (Tesis Doctoral). Universidad de Burgos.
- Benítez Jaén, M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. Asociación síndrome de Down de Sevilla y Provincia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7, 110-120.

- Bennett, S., y Gallagher, T. L. (2012). *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario*. Toronto: La Vida en Comunidad en Ontario.
- Blanco Guijarro, R. (2008). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social en OEI. Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes*. Santiago de Chile.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002a). *Index for inclusión: developing learning and participation in schools* (2ª ed.). Bristol: CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002b). The Index of Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Cited 332 times. London: CSIE cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- De Graaf, G., Van Hove, G., y Haveman, M., (2011). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of International Disability*, 1, 21-38.
- Domingo, J., Martos, M. A., y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: Retos y realidades. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9, 111-133.
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (s.f.). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. VIIª Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. M.E.-RIINEE*. París: Ediciones Unesco. Recuperado en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/caa38c92-5f5f-454d-b030-89cf3f39edbc/gerardo-echeita-pdf.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C., Verdugo Alonso, M. A., Sandoval Mena, M., López Cruz, M., Calvo Álvarez, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escribano González, A., y Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). El curriculum, las reformas y la formación del profesorado. En J. M. Escudero Muñoz (Coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 209-236). Madrid: Síntesis.
- Escudero Muñoz, J. M., y Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

- Esteve, J. M. (1996). El profesor ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En *Actas del Seminario Reformas educativas y formación del profesorado*. Universidad de Murcia y Caja Murcia.
- Farrell, P. (1997). The integration of children with severe learning difficulties: a review of the recent literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10(1), 1-14.
- Farrell, P. (2007). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Fernández Batanero, J. M., y Hernández Fernández, A., (2013) Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Estudio de casos*, 4(3), 117-144.
- Gairín Sallán, J. (2001). Una escuela para todos: un reto social y educativo. En A. Sipán Compañé, *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 500-550). Zaragoza: Mira.
- Gardner, H. (1998). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gerardo Echeita, G., Parrilla Latas, A., y Carbonell, F. (2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. En *Actas de las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial: Universidad de Vic*. Recuperado en http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/material_begona/Educacion_especial_debate.pdf [Consulta: 01/11/2017].
- Giné Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40-45.
- Giné Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso de Atención a la diversidad en el sistema educativo. Universidad de Salamanca.
- González Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy Castro, R., y María Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3(2), 125-135.
- Green, S. K., y Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: what is the role of student outcome? *Exceptional Children*, 61(3), 269-281.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotions of teaching educational change*. Barcelona: Octaedro.
- Instrucciones 18/11/2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía. (2015). Andalucía: PROA.

- Kalambouka, A., Farrell, P. Dyson, A., y Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcome*. Londres. Recuperado en http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/incl_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124937-203 [Consulta: 01/11/2017].
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., y Elbaum, B. (1998). Academic outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 13*, 153-160
- Leal Hernández, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad. Un estudio en la Isla de Tenerife. Universidad de La Laguna. *Revista Currículum, 19*, 211-220.
- León Guerrero, M. J. (1995). Las concepciones y la acción de los profesores tutores de niños con necesidades educativas especiales en sus aulas como base de su curriculum formativo. En *Actas de las XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Integración Escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp. 387-394). Granada: I.C.E de la Universidad.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre. (26 de diciembre de 2007). [Ley] de Educación de Andalucía. *BOJA*, 252.
- LGE, Ley 17/1970, de 4 de agosto. (6 de agosto de 1970). [Ley] General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, 187.
- LISMI, Ley 13/1982, del 7 de abril. (30 de abril de 1982). [Ley] de Integración Social de los Minusválidos. *BOE*, 103.
- Llorens Ferrer, A. (2009). *Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1> [Consulta: 01/11/2017].
- LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. (24 de diciembre de 2002). [Ley] de Calidad de la Educación. *BOE*, 307.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. (4 de mayo de 2006). [Ley] de Educación. *BOE*, 106.
- Logan, K. R., Diaz, E., Piperno, M., Rankin, D., MacFarland, A. D., y Bargamian, K. (1995). How inclusión built a community of learners. *Educational Leadership, 52*(4), 42-44.
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. (10 de diciembre de 2013). [Ley] de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. (10 de diciembre de 2013). [Ley] para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295.

- López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 1-20.
- López Moreno, W. (2013). *Ochos pasos para el desarrollo de una investigación*. San Juan: Universidad de Puerto Rico en Humacao.
- Marchesi Ullastres, A. (1998). International perspectives on special education reform. *European Journal of Special Needs Education*, 13(1), 116.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa 5ª edición*. Madrid: Pearson Educación.
- Miguel, R. de. (2009). La observación sistemática y participante como herramienta de análisis de los fenómenos comunicativos. En M. R. Berganza Conde y J. A. Ruiz San Román (Eds.), *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (pp. 95- 130). Madrid: McGraw-Hill.
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz Sánchez, M. D. Hurtado Montesinos y F. J. Soto Pérez, *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz Moreno, J. (2013). La organización y atención a la diversidad en los centros educativos. En M^a. Chisvert Tarazona, A. Ros Garrido y V. Horcas López (Eds.), *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 79-101). Barcelona: Octaedro.
- Orden 4/11/2015. (26 de noviembre de 2015). [Orden] por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, 230.
- Parrilla, A. (2001). Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 44-49.
- Parrilla, A. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. México: UNAM.
- Pérez Gómez, A. (2012). *A favor de una escuela educativa. Educarse en la era digital*. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=T6KOQ3QfkUE> [Consulta: 01/11/2017].
- Real Decreto 2639/1982. (22 de octubre de 1982). [Real Decreto] de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. *BOE*, 253.

- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. (16 de marzo de 1985). [Real Decreto] de ordenación de la Educación Especial. *BOE*, 65.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa 5ª edición*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Salend, S. J., y Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Sales Ciges, M. A., Ferrández Berruero, R, y Moliner García, O. (2011). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Vargo, R., y Vargo, J. (1993). Parents: A “typical” classroom is the only choice. *Counterpoint*, 14(1), 5.
- Verdugo Alonso, M. A., y Sabeh, E. N. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*, 14(1), 86-91.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Rodríguez Galafat, C., y Luque de la Rosa, A. (2019). Análisis de la inclusión educativa del alumnado en la etapa de Educación Primaria. *Educación y Futuro Digital*, 18, 99-119.