

INCLUSIÓN COMO CLAVE DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS: REVISIÓN TEÓRICA

INCLUSION AS KEY TO EDUCATION FOR ALL: A THEORETICAL REVIEW

David **Sánchez-Teruel**¹
M^a Auxiliadora **Robles-Bello**
Universidad de Jaén

RESUMEN

Más allá de lo que planteen modelos o estudios académicos y científicos, existe una nueva realidad, que con sus valores y sus comportamientos suponen, no sólo un reto a ser diferente y a la forma tradicional de entender y estudiar la diferencia, sino que también es una innovación social, que puede llegar a conseguir una sociedad realmente inclusiva. Este artículo tiene el objetivo de contribuir a que todos los profesionales y agentes educativos (Administraciones competentes, padres, profesores, etc.) amplíen la percepción de lo que significa educar en y para la diversidad en una sociedad como la actual. Se analizan las diferencias y semejanzas entre integración, interculturalidad, educación inclusiva y diversidad en la educación como claves de una sociedad más multicultural. Se plantean las recomendaciones al respecto de algunas administraciones educativas internacionales y europeas, y en particular se centra la atención, en el caso de España, como país con gran experiencia en alumnado diverso y multicultural, realizando un análisis crítico sobre la actuación en sus aulas en estos últimos años y en la actualidad. Se ofrecen los principios básicos y claves metodológicas específicas para propiciar contextos educativos diversos. Se plantean también ciertas limitaciones y futuras perspectivas investigadoras de interés.

Palabras clave: integración, diversidad, inclusión, educación, sociedad.

¹ *Correspondencia:* Universidad de Jaén. Campus Las Lagunillas, s/n, Edificio C5-Despacho 026-Buzón 66, 23007 Jaén
Correo-e: dsteruel@ujaen.es

ABSTRACT

Beyond present models, academic and scientific studies; there is a new reality with that brings new values and behaviors that encourage the difference and the traditional way of understanding and studying the different, but it is also a social innovation that can encourage a truly inclusive society. This article aims to help all professionals and educators (competent authorities, parents, teachers, etc.) to expand the perception of what it means to educate and diversity in a society like today. Analyze the differences and similarities between integration, multiculturalism, inclusive education and diversity in education as keys in a multicultural society. Arise for recommendations of some international and European education authorities, and in particular the focus is in the case of Spain, as a country with extensive experience in diverse and multicultural student, undertaking a critical analysis of the performance in their classrooms in recent years and nowadays. The basic principles and specific methodological key to promote various educational contexts are discussed. Also some limitations and future research perspectives of interest are approached.

Keywords: integration, diversity, inclusion, education, society.

Introducción

La integración es sin lugar a dudas, uno de los fenómenos de mayor importancia en los últimos años en la educación y de mayor trascendencia en la sociedad (Aguado, 2003), sobre todo para quienes, de forma directa o indirecta, trabajan con y para los que son llamados “diferentes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

La integración ha sido desde la década de los 60, un tema que ha originado el despertar a favor de los derechos de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y juega un papel de vital importancia para el desarrollo de individuos y sociedades (Bartolomé, 2002). Además, presenta implicaciones en el ámbito social, en la medida en que ésta se manifiesta en la capacidad para comunicarnos y relacionarnos con los demás, para participar activamente ejerciendo los derechos y deberes de la ciudadanía (López-Melero, 2005). También en el ámbito del aprendizaje, numerosos estudios (Arnáiz, 2003; Echeita, 2006) así lo demuestran, la integración social es considerada como un proceso activo para la construcción del conocimiento.

Considerando que en grupo (Huget, 2006) es donde mejor se afianza la integración, se materializa la propia experiencia, se reconstruye los aprendizajes, se construye mejor el concepto de identidad propia y se enriquece la cultura en base a la interacción con otros y con otras realidades. El estudio de las relaciones de grupo interétnicos o interculturales y su influencia en la integración educativa, ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores (Aguado, Buendía, Marín y Soriano, 2006; Lobato, 2002).

De hecho, la inclusión es un concepto teórico del que se ocupan diversas disciplinas como la Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, y que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad (Peñaherrera y Cobos, 2011; Sánchez-Teruel y Robles, 2010). Es un término que surge en los años 90 (Perret-Clemont y Nicolet, 1992) y pretende sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa. Pero, la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos. Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura.

De ahí, que sea de interés conocer como el concepto de inclusión se ha desarrollado en los últimos treinta años, planteando nuevos desafíos para los gobiernos, escuelas y sociedades de un mundo, como el actual, cada vez más diversificado y global.

Objetivo

Este trabajo intenta contribuir a que todos los profesionales y agentes educativos (Administraciones competentes, padres, profesores, etc.) amplíen la percepción de lo que significa educar en y para la diversidad en una sociedad como la actual. Si todos estos agentes socioeducativos no intervienen sobre estos contenidos a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, otras experiencias y contextos (tecnologías de la información y comunicación, medios de comunicación audiovisuales y escritos, redes sociales, etc.) serán los que enseñen al alumnado, que es y que no es igualdad de oportunidades y atención a la diversidad.

De la Escuela inclusiva a la Educación para todos

Al hablar de la Pedagogía de la Inclusión se hace referencia a toda aquella teoría educativa que pone de manifiesto y busca ofrecer una educación integral y de calidad a todo el alumnado independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal (Sáez-Carreras, 1997). La educación inclusiva es aquella que se ampara en el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todas las personas que intervienen en el proceso educativo (Porter y Stone, 2000). Éstas oportunidades se traducen, fundamentalmente, en dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada educando (Porrás, González y Acosta, 2005), de desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, con el fin de fomentar su progreso académico y personal.

El supuesto básico de la escuela inclusiva es que el centro escolar tiene que responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado quién tiene que adaptarse al sistema, integrándose en él (Ortiz-González y Lobato, 2003). El fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente.

En este sentido, la escuela inclusiva abarca la diversidad cultural que tenemos actualmente en las aulas, producto en unos casos de la inmigración, en otros de factores genéticos o metabólicos y en la mayoría de aspectos socioculturales. Así, la presencia de alumnado extranjero introduce mayor diversidad en las aulas, de índole: cultural, lingüística, religiosa, ideológica... o en palabras de la Oficina del Alto Comisionado, la diversidad cultural, constituye el "patrimonio común de la humanidad" (citado por Awoko, 2009, p.2), incardinándose también en un patrimonio común para la escuela. Por lo tanto, se hace necesario atender a la diversidad para que uno de los principios básicos (UNESCO; 2009) se hagan realidad: oportunidad e igualdad para todos, es decir, una escuela para todos. De ahí que hablar de educación inclusiva desde la cultura escolar, requiera estar dispuestos a cambiar nuestras metodologías pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes (López-Melero, 2005).

Esta “inclusión”, se opone a cualquier forma de segregación o marginación (Faro y Villageliu, 2000). La inclusión no se reduce a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica, va un poco más allá del ámbito educativo y se expresa en otros sectores, como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc. En este marco, se tratará la inclusión desde el punto de vista educativo sin descuidar su incidencia en la sociedad.

La diversidad y la cultura escolar

Partiendo de lo planteado hasta ahora, se entiende que la educación debe ser guiada para “educar en y para la diversidad” (Arnáiz, 2002; Ortiz-González y Lobato, 2003). Para investigadores expertos y para algunas instituciones internacionales, educar en la diversidad trata de:

Jiménez y Vilá (1999):

“Un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento... con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (p. 38).

Para Sáez-Carreras (1997), educar en la diversidad es:

“Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos, un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy día” (p. 31)

Para la UNESCO (2009, p. 8), la educación inclusiva:

“Es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Un sistema educativo inclusivo sólo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa - en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades”.

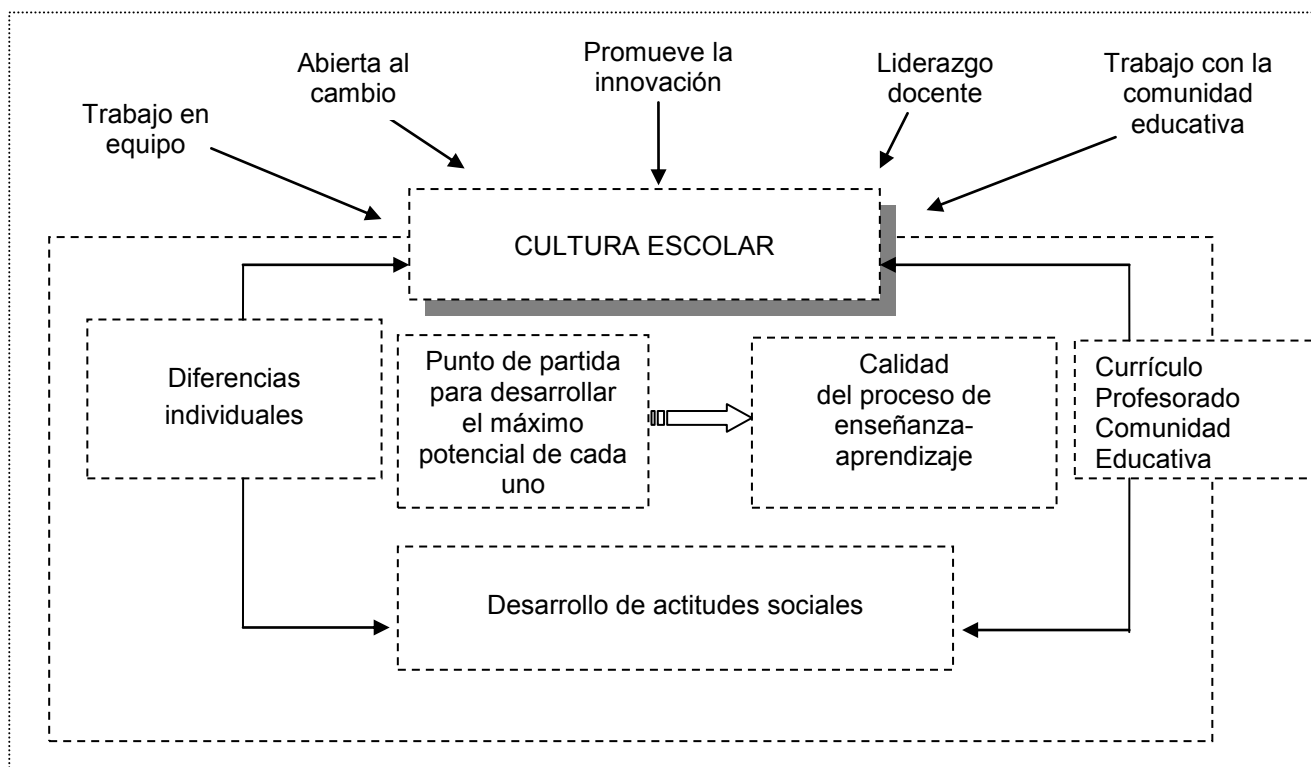
Según European Agency for Development in Special Needs Education- (2011), la práctica de la educación inclusiva: *“Debe basarse, esencialmente, en una educación de calidad que potencie una diferenciación educativa inclusiva real, conseguida mediante el trabajo cooperativo, la acción colectiva, la promoción de grupos de trabajo en el aula, entre otros” (p.16).*

Para Camacho, (2011), educar en la diversidad es: *“La respuesta a la diversidad no ha de ser nunca una decisión puntual, ni asumida por individualidades, ni tampoco deben ser solucionadas únicamente con ayudas externas; el planteamiento ha de ser institucional desde el plano escolar hasta el social” (p. 26).*

Desde estos planteamientos, podemos establecer que la escuela inclusiva promueve tres aspectos fundamentales: las *diferencias individuales*, la *calidad del proceso de enseñanza-*

aprendizaje, y el desarrollo de actitudes para favorecer la interacción y la participación de los sujetos en la vida social. Dichos conceptos se desarrollan y se ponen en práctica cuando la escuela es capaz de construir una “cultura escolar” (Ortiz-González y Lobato, 2003), que incluya algunos elementos, como podemos apreciar en la Figura 1:

FIGURA 1. Escuela inclusiva y cultura escolar



Fuente: Elaboración propia basada en Peñaherrera (2008)

Entonces, lo que se pretende es eliminar procesos de exclusión en la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas inadecuadas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y orientación sexual (Corbett, 2001; Sánchez-Teruel, 2011; Vitello y Mithaug, 1998). Siendo necesario, no eliminar, sino desarrollar, en aquellos que ponen de manifiesto posturas arraigadas, homogéneas y nacionalistas, la curiosidad de mirar hacia el mundo que les rodea para ver su diversidad (Sánchez-Teruel, 2009; Trent, Artiles, y Englert, 1998).

En este sentido, la presencia de alumnado heterogéneo supone un importante cambio ya sea de tipo organizativo, metodológico y curricular, para hacer de los centros educativos un entorno comprensivo, capaz de acoger y atender adecuadamente la diversidad real presente en las aulas (Peñaherrera, 2008). La escuela inclusiva se ampara en la importancia de que el sujeto aprendiz, interactúe con su medio (compañeros, materiales de trabajo, etc) ya que ofrecerán así múltiples experiencias de aprendizaje, necesarias para un desarrollo bio-psico-social adecuado (Ainscow y Miles, 2008).

Inclusión e interculturalidad en la educación: Una visión crítica

La educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considera que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno (Marchesi et al., 2003). La educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos ellos (Toboso et al., 2012). El alumno diferente debe ser uno más, con sus apoyos y las mismas oportunidades de aprendizaje.

El profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades (Alonso y Araoz, 2011).

Sin embargo, uno de los grandes escollos que se encuentra la educación actual para trabajar en entornos diversos son las políticas educativas que cada país pone en marcha en su territorio, y como perciben dichas políticas, la diversidad, en contextos sociopolíticos y temporales distintos.

Así, el hecho de que el Estado invierta en educación no debe ser a cambio de que todos los centros educativos deban organizarse de una misma manera (Torres, 2011). El Estado es responsable de la educación pero a la vez debe ofrecer más posibilidades de experimentación ante la escuela plural, flexible e intercultural que hoy forma parte de nuestra sociedad. La escuela debe tener la libertad de desarrollar proyectos que permitan el desarrollo del niño y la niña, que investigue y sea capaz de crear el espacio y tiempo, generando si es necesario, una utopía que ayude a reconocer el camino con la dirección a seguir. Esto que se plantea no es nuevo, ya a finales del s. XIX y principios del XX, existían diversos profesionales que planteaban una escuela nueva (John Dewey, Claparède, Ferrière, Maria Montessori, etc.), también otros autores empezaron a vislumbrar la necesidad imperiosa de nuevas formas de enseñar (Rousseau, Vives, Montaigne, Paolo Freire, etc.). Parece que cada vez se hace más necesario el inicio de un nuevo cambio educativo, a nivel mundial, donde la construcción de una realidad más plural sea el leitmotiv de su desarrollo.

De ahí, que el principal reto que deben perseguir los sistemas educativos en todo el mundo sea favorecer procesos de aprendizaje inclusivos (Peñaherrera, Sánchez-Teruel y Cobos, 2010). Ejemplo muy claro, lo refleja la discapacidad y su tratamiento a lo largo de diversas épocas y según países. Así, en el 2001, la UNESCO, plantea que la educación inclusiva, debía de atender no sólo a los alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales, sino que debe responder a la diversidad entre todos los estudiantes. En un estudio posterior (UNESCO, 2011) empieza a plantear que la educación debe estar diseñada para facilitar el aprendizaje de los individuos que, por una amplia variedad de razones, requieren un apoyo adicional y una adaptación de métodos pedagógicos, con el fin de participar y cumplir con el aprendizaje objetivo en un programa educativo determinado. Las razones pueden incluir (pero no se limitan) a desventajas en sus capacidades físicas, conductuales, intelectuales, emocionales y sociales. Sin embargo, y aunque diversas instituciones así lo han planteado ya (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; UNESCO 2011), parece ser que las formas de gobernanza educativa actual y la sociedad en general, continúan distraídas ante estos nuevos retos, que plantean las personas con diversidad funcional, convirtiendo lugares y espacios en testigos constantes de la discapacidad real que presentan, estos agentes educativos y políticos, para ofrecer respuestas claras y eficaces a estos colectivos.

De una forma más general, y como ejemplo más cercano, diferentes investigaciones evaluativas sobre la escolarización del alumnado diverso en algunos países europeos, y en

particular en España (Echeita y Verdugo, 2004; Marchesi et al., 2003; Verdugo et al., 2009) muestran un panorama ambivalente, de avances notables y de estancamientos preocupantes (Echeita, 2011). Entre los logros destaca el proceso de inclusión educativa en la etapa de la educación infantil (Ortega-Tudela, 2011). Todos los indicadores apuntan a que las tasas de escolarización de alumnado diverso en centros ordinarios son muy altas, y también la valoración sobre la participación y el aprendizaje alcanzado en esta etapa (Toboso et al., 2012). Más allá de la educación infantil surgen las dificultades, como consecuencia de las numerosas barreras educativas presentes en los colegios de educación primaria e institutos de educación secundaria obligatoria de este país.

Así recientes investigaciones tratan en profundidad este tema (ver Toboso et al., 2012) planteando algunas barreras que todavía existen cuando se produce un análisis exhaustivo de los procesos inclusivos en el sistema educativo español.

Las barreras más importantes son: Las derivadas de ideologías discriminatorias, barreras en la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas, barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva, barreras de información y formación del profesorado y agentes educativos, barreras de acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada del colegio y barreras derivadas de modelos tradicionales de educación.

En general, pero sobre todo en la educación secundaria, para conseguir igualdad de derechos no basta con formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares, formación del profesorado en nuevos contenidos (Escribano y Martínez-Cano, 2012; Sánchez-Teruel, 2009) y análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011).

Recientes investigaciones (Robles y Sánchez-Teruel, 2011; Toboso et al., 2012) plantean que las políticas para la inclusión educativa deben ser políticas sistémicas, que atiendan a todos los componentes del sistema educativo necesitados de mejora: la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye a los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos. Pero, al mismo tiempo, se debe pensar en la inclusión educativa de manera local y situada (Dyson y Kerr, 2011), prestando atención a lo que ocurre en las aulas y centros educativos concretos, tratando de mejorar este contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos (Echeita, 2011; Toboso et al., 2012). Existen múltiples experiencias exitosas (Casanova, 2011; Porras, González y Acosta, 2005) de inclusión educativa de alumnado diverso que no han llegado a generalizarse o a establecerse como pautas globales de actuación.

Por otro lado, las creencias sobre la inclusividad en el aula son uno de los mayores predictores de la eficacia docente (Escribano y Martínez-Cano, 2012; Rojas, Cruz del Pino, Jiménez y Tatar, 2011; Rojas, Cruz del Pino, Tatar y Jiménez, 2012). Esto supone entender que las experiencias de aprendizaje inclusivo en grupos heterogéneos (representativos de la diversidad en el aula ordinaria) mejoran las relaciones interpersonales y el logro académico, independientemente del contenido de las tareas (p.ej. Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2007; Trujillo, 2007). Las creencias positivas hacia la inclusividad podrían facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como aclara Gibbs (2007) el desarrollo de prácticas inclusivas es incompatible con creencias segregadoras. Sin embargo, aunque las creencias inclusivas son necesarias, no son suficientes para conseguir el logro académico. A esto hay que añadir que los docentes tengan creencias positivas hacia la inclusividad, ya que muchos de ellos creen que tienen insuficientes recursos para implementar la inclusividad exitosamente

(Tournaki y Podell, 2005). Ejemplo de este aspecto se evidencia en los resultados obtenidos por algunos autores (Rojas et al., 2011, 2012), donde se refleja como factores de carácter psicológico (burnout) o educativo (Anati, 2013) en los docentes influyen de forma decisiva en creencias y puesta en prácticas de programas escolares de interculturalidad e inclusión.

Hoy día existen grandes dificultades para generalizar la inclusión educativa, a pesar de que la Convención de la ONU sobre los Derechos de las personas con discapacidad por ejemplo, obliga a acabar con ese estancamiento (Alonso y Araoz, 2011; Verdugo, 2011). Para ello, la perspectiva del derecho debería ser implementada decididamente en la educación, reconociendo que todos los alumnos vulnerables a los procesos de marginación o fracaso escolar por razones diversas, tienen derecho a que ello no sea así, y a una educación de calidad en el más amplio sentido del término (Echeita, 2011).

Es imprescindible promover políticas que obliguen al sistema educativo a generar las respuestas adecuadas (Dyson y Kerr, 2011). A este respecto, las Administraciones competentes deben impulsar políticas claras y comprometidas con la inclusión educativa, pues seguramente dos de las características más relevantes del proceso de inclusión educativa sean, por un lado que todavía no se han podido eliminar las principales barreras que limitan el derecho a una educación de calidad de los alumnos diversos (Echeita, 2011), y por otro, que en momentos de crisis e incertidumbre no se evidencia la inmensa rentabilidad económica y social que arrastra un proceso adecuado de inclusión (Anyon, 2005; Dyson y Kerr, 2013; Lipman 2008).

Principios y factores clave para una educación inclusiva

Educar en la diversidad expresa la manera de educar para una convivencia democrática, donde estén presentes la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, dentro y fuera del aula; donde los ciudadanos sean capaces de convivir y cooperar con el que es diferente (UNESCO, 2009). De ahí, que los principios con los que se ampara la educación inclusiva deban ser:

- Acoger la diversidad.
- Un currículo más amplio.
- Enseñanza y aprendizaje interactivo.
- Enseñanza abierta (de espacios y contenidos).
- El apoyo a los profesores; y la participación de los padres.

Sin embargo, existen factores considerados como claves para construir una escuela inclusiva real. De hecho, siguiendo a diversos autores (Anisow, 2000; Ainsow y Miles, 2008; Faro y Vilageliu, 2000; Peñaherrera, 2008; Porter, 2000; Sánchez-Teruel, 2009) se plantean algunos factores que deben hacer reflexionar sobre lo que es una escuela diversa:

- Centrarse en el desarrollo de las competencias emocionales y no tanto en las competencias técnicas ni en las cognitivas
- Partir de la experiencia y conocimientos previos del profesorado
- Tener pleno convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación
- Utilizar el trabajo cooperativo como instrumento metodológico habitual
- Entender la heterogeneidad como una oportunidad para potenciar el aprendizaje en el alumnado

- Dotarse de una estructura de centro flexible que responda a las características y necesidades de los alumnos, donde la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes sea un pilar básico
- Desarrollar planes de formación para el profesorado
- Incorporar la evaluación (autoevaluación, coevaluación, etc.), como aspecto fundamental para promover retroalimentación
- Apoyo de la comunidad educativa
- Fomento de redes sociales basadas en entornos digitales colaborativos

También es necesario afirmar que la diversidad debe ser abordada en el aula desde edades tempranas (Robles y Sánchez-Teruel, 2011), en torno a propuestas de educación inclusiva, incardinadas en el currículo a través de programas educativos intencionados, para favorecer la inclusión y un clima de aula positivo.

Discusión y conclusión

El concepto de inclusión supone un paso más allá del concepto de integración (Shaeffer, 2008). Podemos decir, que esta perspectiva que empieza en el aula debe ser trasladada a la sociedad en sus diferentes ámbitos. Sobre todo, porque los esfuerzos que la escuela realice en este tema deberían de tener un eco en el tejido social que sea amplificado (Sánchez-Teruel, 2011), si no es así, se habrá iniciado una experiencia inclusiva, que servirá solo y exclusivamente para fines académicos, sin transferencia en el ámbito social.

Hay que ser consciente entonces de que la escuela ya no es el único lugar, ni de encuentro ni de aprendizaje (Torres, 2011; Sánchez-Teruel y Robles, en prensa), por ello debe competir con otros espacios (redes sociales, móviles, medios de comunicación, etc), que están ahí, enseñando a niñas, niños y jóvenes, aunque políticos de la Educación, padres y docentes no sean conscientes de ello. Hoy a la escuela se le dan más responsabilidades de las que puede asumir y se le delegan fracasos sociales y sus problemáticas, para que las resuelva. La política social debe recuperar sus propias responsabilidades para asumirlas y no derivarlas, exclusivamente, al ámbito educativo. Así, la escuela refleja los propios conflictos sociales, pero estos no se crean dentro de ella, sino fuera, aunque en demasiadas ocasiones estallan dentro (Sánchez-Teruel, Cobos y Peñaherrera, 2011; Torres, 2011). De esta forma se podrán prevenir y corregir los desajustes sociales, que actualmente, se extienden por muchos centros educativos.

Algunas de las limitaciones de este estudio, que podrían ser perspectivas futuras de trabajo, se refiere a que este artículo es una revisión teórica que debería ser ampliada, en combinación con otras estrategias metodológicas, para que pueda ayudar a establecer relaciones entre algunas de las variables descritas, así como a recoger el significado que cada una de ellas tiene para los docentes, el alumnado diverso, sus familias y la organización, mediante técnicas cualitativas, cuantitativas y con estudios longitudinales.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, T., Buendía, L., Marín, M^ªA. y Soriano, E. (2006). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad en T. Escudero, y D. Correa (Coords.) *Innovación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (89-146). Madrid: La Muralla.

- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca
- Anisow, M. (2000). *The next step for Special Education*. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities*. New York and London: Routledge
- Anati, N. (2013). The pros and cons of inclusive education from the perceptions of teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2, 55-66, doi: 0.5861/ijrse.2012.94
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38, 18-44
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Awoko, G.M. (2009). El cuidado de poblaciones diversas en el siglo XXI: Formación del contingente de enfermería. En E. Soriano (Coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (237-250). Almería: La Muralla.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación*. Madrid: CEP
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-24
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: a connective pedagogy*. London: Routledge
- Dyson, A. y Kerr, K. (2011). *Taking action locally: Schools developing innovative area initiatives*. Centre for Equity in Education: The University of Manchester.
- Dyson, A. y Kerr, K. (april 2013). Reviewing the field of school-community relations: Conceptualisations in the literature on school-community relations in disadvantaged areas. *Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Vancouver (Canada)*.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G. y M.A. Verdugo (coord.) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!". *Participación Educativa*, 18, 117-128
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education (MIPIE): An Exploration of Challenges and Opportunities for Developing Indicators*. Brussels: Serge Ebersold
- Escribano, A. y Martínez-Cano, A. (2012). *La formación inclusiva del profesorado*. Madrid: Narcea
- Faro, B. y Villageliu, M. (2000). *Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes*. CEIP Dr. Fortià Solà (Torelló, Barcelona), 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Gibbs, S. (2007). Teacher's perceptions of efficacy: beliefs that may support inclusion or segregation. *Educational and Child Psychology*, 24, 47-53.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999): De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
- Huget, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó
- Lipman, P. (2008). Mixed-income schools and Housing: Advancing the neoliberal urban agenda. *Journal of Education Policy*, 23, 119 – 134 doi: 10.1080/02680930701853021

- Lobato, X. (2002). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento de cambio*. Madrid: Paidós
- López-Melero, M. (2005). *Convivencia escolar y educación intercultural: una oportunidad para (con) vivir en libertad y en igualdad*. Jaén. II Jornadas andaluzas para una educación en valores.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's World*. París: OECD
- Ortíz-González, M.^a y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, 27-39.
- Ortega-Tudela, J.M. (2011). De la atención temprana al céntrico educativo: apoyo psicopedagógico para el proceso de tránsito. En M.A. Robles y D. Sánchez-Teruel (Coord.). *Evaluación e intervención en atención infantil temprana: Hallazgos recientes y casos prácticos* (pp.175-198). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Peñaherrera, M.S. (2008). *Programa E-Culturas: diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Peñaherrera, M.S., Sánchez-Teruel, D. y Cobos, E.F. (2010). Inclusión y currículo intercultural. En M. MARTÍN-PUIG (2010) (coord). *Situación actual y perspectivas de futuro del aprendizaje permanente* (pp.261-271). Castellón. Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Peñaherrera, M.S. y Cobos, F. (2011). *Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión*. Barcelona. XII Congreso internacional de Teoría de la Educación.
- Perret-Clemon, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Niño y Dávila
- Porter, G.L. y Stone, J.A. (2000). *Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe*. 5es, Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Porrás, R., González, O. y Acosta, M. (2005). *Haciendo realidad la escuela inclusiva*. Valladolid: M.C.E.P
- Robles, M.A. y Sánchez-Teruel, D. (2011). Atención temprana en España y su estructura territorial. En M.A. Robles y D. Sánchez-Teruel (Coord.). *Evaluación e intervención en atención infantil temprana: Hallazgos recientes y casos prácticos* (pp.19-52). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Rojas, A.J., Cruz Del Pino, R.M., Jiménez, P. y Tatar, M. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional?. En F.J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp.517-522). Granada: Instituto de Migraciones.
- Rojas, A.J., Cruz Del Pino, R.M., Tatar, M. y Jiménez, P. (2012). "Spanish as a foreign language" teachers' profiles: inclusive beliefs, teachers' perceptions of student outcomes in the TCLA program, burnout, and experience. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 285-298 doi: 10.1007/s10212-011-0070-9

- Sáez-Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García. (Coords.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp.19-35). Málaga: Aljibe.
- Sánchez-Teruel, D. (2009). *Actualización en inteligencia emocional*. Madrid. Editorial CEP
- Sánchez-Teruel, D. (2011). *Intervención y atención a las agresiones a menores y mujeres*. Madrid. Editorial CEP.
- Sánchez-Teruel, D., Cobos, E.F., Peñaherrera, M. (2011). Violencia sexual entre compañeros y en parejas adolescentes. En M^aL. Sanchiz, M. Martí e I. Cremades (2011) (Edit). *Orientación e intervención educativa: retos para los orientadores del siglo XXI* (pp.729-738). Valencia. Márgenes.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles, M.A. (2010). *La formación y orientación profesional para el empleo en colectivos de riesgo de exclusión: Un modelo de trabajo innovador*. I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado. Universidad de Murcia.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles, M.A. (en prensa). Infancia, adolescencia y juventud en la era digital. En D. Sánchez-Teruel y M.A. Robles-Bello (coords). *Trasformando problemas en oportunidades: Evaluación e intervención psicosocial y educativa en la infancia y adolescencia* (en prensa). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén
- Shaeffer, S. (2008). *Workshop synthesis 1: Approaches, scope and content, 48th session of the International Conference of Education*. Geneva, Switzerland: UNESCO- International Bureau of Education.
- Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-295
- Torres, M.C. (2011). Educar para ser hoy. Una perspectiva de educación diferente y creativa. *Revista de Ciències de l'Educació*, 36, 73-82
- Tournaki, N. y Podell, D.M (2005).The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success.*Teaching and Teacher Education*, 21, 299-314, doi: 10.1016/j.tate.2005.01.003
- Trent, S.C., Artiles, A.J. y Englert, C.S. (1998). From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education. *Review of Research in Education*, 23, 277-307, doi: 10.3102/0091732X023001277
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE,..., NL. *Revista de educación*, 343, 71-91.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO- INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION (2009). *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future*. Final Report. Geneva: IBE/UNESCO.
- UNESCO (2011). *Enhancing Effectiveness of EFA Coordination*. Paris: UNESCO
- Verdugo, M.A., Rodríguez, A., Sarto, P., Calvo, I. y Santamaría, M. (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: INICO.
- Verdugo, M.A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Participación Educativa*, 18, 25-34
- Vitello, S.J. y Mithaug, D.E. (1998) (comps). *Inclusive schooling: national and international perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum

Fuentes electrónicas

Arnáiz, P. (2002). *Educación en y para la diversidad*. Disponible el 15/07/2012 en <http://educacion.es/pdf/gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducacionDiversidad.pdf>

Camacho, O.T. (2011). *Enfoque y aproximación al discurso de la diversidad en la comprensión de la inclusión educativa*. Disponible el 15/18/2012 en www.comau.org

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza: UNESCO-Oficina Internacional de Educación. Disponible el 18/02/2013 en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

Fecha de entrada: 22 de agosto de 2012

Fecha de revisión: 31 de octubre de 2012

Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2013