

Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado

Francisca González-Gil¹, Elena Martín-Pastor¹, Noelia Flores Robaina¹,
Cristina Jenaro Río¹, Raquel Poy Castro² y María Gómez-Vela¹
¹Universidad de Salamanca; ²Universidad de León (España)

Nuestros centros educativos son contextos en los que la diversidad se manifiesta en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas. Esta situación, que afecta a la convivencia en los mismos, hace necesaria por parte del sistema una atención educativa adecuada. La inclusión educativa constituye el mejor medio para lograrlo, desde la premisa de que la implicación y la participación de todos en la transformación de las escuelas es la única manera de conseguir una adecuada convivencia en cada centro educativo. No obstante, pone de manifiesto la necesidad de formación, tanto del profesorado como de la administración, para hacer frente al reto que supone conseguir el éxito de todos los alumnos. En nuestra investigación elaboramos un cuestionario para evaluar las necesidades de formación docente para la inclusión, que respondieron 400 profesores de centros educativos de Castilla y León. Los resultados han mostrado necesidades formativas en los profesores, relacionadas fundamentalmente con la necesidad de una preparación consecuente 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.

Palabras clave: Inclusión educativa, formación de profesores, evaluación, investigación.

Inclusion and school coexistence: analysis of teachers training. In our schools, diversity is reflected in different learning rates, abilities, interests, motivations, expectations, needs, and so on. This situation affects coexistence and demands appropriate educative attention. Inclusive education is the best way to achieve this in that involvement and participation of all people in transforming schools is the only way to achieve and fine-tune coexistence in each educational centre. However, this reality justifies the need for teachers training to meet the challenges of achieving success for all the students. For the current study, an *ad hoc* survey was developed to assess the perceived training needs of teachers for promoting inclusion. A sample of 400 teachers working in Castilla y León schools was utilized. The results showed several perceived training needs for teachers. These needs related to issues for participating in the processes of transforming schools into inclusive settings. Additional perceived needs related to inclusive methodologies to be implemented in the schools and strategies to improve their coexistence.

Key words: Inclusive education, training of teachers, assessment, research.

Desde la Declaración Universal del derecho de todas las personas a la educación hasta el panorama actual que aboga por una verdadera inclusión educativa en los centros se ha recorrido un largo camino. Colectivos muy diversos de nuestra sociedad han sido, y en ocasiones siguen siéndolo, objeto de exclusión: personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas, grupos culturales minoritarios, clases sociales marginales, inmigrantes, etc., poniendo de manifiesto la necesidad de construir una escuela para todos, una escuela que, en la mayoría de las ocasiones, ha optado por un tratamiento diferente de estos alumnos, cerrando los ojos ante la diversidad y no asumiéndola como una oportunidad de mejora. No podemos olvidar que en última instancia es cada escuela quien a través de sus estructuras, su relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos “normales” y quienes son “diversos”, la que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva (González, 2008).

Tal como refleja Blanco (2008), la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Por tanto, la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad. De esta forma, la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades (UNESCO, 2007). Así, el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño (Blanco, 2008).

Si bien, desde diversos frentes se está apostando por la inclusión y se están centrando esfuerzos en delimitar los indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación inclusiva (Kyriazopoulou y Weber, 2009) no podemos afirmar que el que sustenta el funcionamiento de los centros lo haya conseguido. La educación inclusiva puede constituir el medio para hacerlo realidad, a través de la ruptura de las rutinas igualitarias, homogeneizadoras, con la consideración de que todos los alumnos son iguales, y el paso a la idea de que cada alumno siempre es diferente del otro (Casanova, 2011). De esta forma, los profesores y los formadores de profesores juegan un papel decisivo para abordar estos retos (Donnelly y Watkins, 2011).

Para progresar en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos no basta con apelar a la ética y a los valores (Booth, 2006; Echeita y Simón, 2007; Vlachou, 2004), o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al

conjunto del sistema educativo (Echeita, 2007). Tampoco es suficiente con presentar al profesorado nuevas concepciones o nuevos recursos o pautas de acción eficaces, como podría ser el Index for Inclusion. Es necesario modificar las creencias implícitas al respecto. De hecho, la principal barrera para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados (González, 2008). En la misma línea, Parrilla (2007) hace referencia a algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre alumnos.

Por todo ello, es urgente abordar una formación de los profesionales de la educación centrada en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento. La 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, *Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*, identificó la formación de profesores como la clave para el desarrollo futuro (Acedo, 2011). En aquel momento se instó a la comunidad internacional a adoptar la educación inclusiva como manera de alcanzar las metas de la Educación para Todos (EFA). Pero este es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los profesores, y por ende, una asignatura pendiente en la misma (López e Hinojosa, 2012).

Echeita *et al.* (2008) recogen los resultados de una investigación cuyo objetivo era valorar la inclusión educativa española en los últimos años y las principales áreas de mejora. El estudio puso de manifiesto la necesidad de ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado; incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas e incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros (Echeita *et al.*, 2008).

Por todo ello, y con el objetivo de que ningún estudiante quede fuera del sistema, es fundamental que los profesores rechacen los procesos de exclusión y se impliquen en la inclusión plena de todos sus alumnos en la clase. La formación ha de completarse con una serie de actividades o planteamientos que ayuden a desarrollar la inclusión en el aula (Parrilla, 2005; UNESCO, 2005), y que recoge la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) cuando establece las competencias que los docentes deben poseer para trabajar y favorecer una educación inclusiva, bajo la responsabilidad de atender a todos los alumnos.

Así, para Deutsch y Chowdhuri (2011), el imperativo es claro: todos los educadores deben estar preparados para identificar las necesidades educativas de todos los estudiantes, y recogen, citando a numerosos autores, los múltiples retos para alcanzarlo, en la línea de lo presentado en párrafos anteriores. El Informe McKinsey

(2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos concluyó que la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los alumnos era la calidad de los profesores. Por tanto, si los profesores no se sienten preparados para trabajar con todos los alumnos (Holdheide y Reschly, 2008), el reto está en mejorar los programas de formación de maestros, dotando a los participantes de las herramientas necesarias para lograrlo.

En este contexto, constatamos que no existían en nuestra comunidad investigaciones que pusieran de manifiesto esta situación, ni estudios acerca de las necesidades de formación docente para abordar la educación desde una perspectiva inclusiva. Tampoco, instrumentos de evaluación que permitieran analizar las lagunas en la preparación de los profesores para abordar la inclusión, ni establecer las necesidades prioritarias a las que dar respuesta en ese ámbito. Por ello, pusimos en marcha un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (España) con el que pretendíamos contribuir al estudio de la inclusión en Castilla y León desde el análisis de las necesidades de formación docente de sus profesionales y aportar un instrumento de evaluación de las mismas que permitiera, en un primer momento, realizar una evaluación con los profesores participantes en el estudio y en el futuro generalizar su utilización con otros profesionales de nuestra comunidad y de fuera de ella. Además, los resultados permitirían diseñar programas de formación docente genéricos y específicos que, integrados en los planes de formación permanente de profesores, garantizaran una oferta formativa adecuada para las necesidades que surgen durante el proceso de transformación hacia un sistema educativo más inclusivo.

MÉTODO

Sujetos

La muestra de este estudio está compuesta por 402 profesionales de la educación, 36.3% hombres y 63.7% mujeres, pertenecientes a todas las provincias 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.

Instrumento

Se utilizó un instrumento de evaluación elaborado *ad hoc* para esta investigación: el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión-CEFI (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy, Gómez-Vela y Caballo, 2011), formado por 80 ítems tipo Likert de 4 opciones, que se agrupan en 10 factores: 1- Concepción de la diversidad y de la educación (valores, actitudes y creencias

sobre la educación y la diversidad); 2- Política educativa (financiación, legislación, papel de la administración y modalidades de escolarización); 3- Organización y funcionamiento de la escuela y del aula (prácticas y principios de funcionamiento, normas, infraestructuras, agrupación de los alumnos); 4- Liderazgo (papel del equipo directivo, existencia, importancia y responsabilidades de un líder); 5- Currículum (diseño y desarrollo del currículum- objetivos, contenidos, actividades y evaluación); 6- Metodología (metodologías de trabajo inclusivas); 7- Recursos y apoyos (concepción del apoyo, distribución y utilización de recursos); 8- Formación del profesorado (formación inicial y permanente de los profesores); 9- Trabajo colaborativo (entre el profesorado); 10- Participación de la comunidad (familia, profesionales, entorno, universidad, otras instituciones,...). Dichos ítems se obtuvieron a partir de la revisión bibliográfica sobre los indicadores que definen la inclusión, y de la realización de dos grupos focales con profesionales de la educación, con una experiencia laboral de entre 7 y 17 años.

Comenzamos por verificar la fiabilidad del mismo, una vez invertidos los ítems con valencia negativa, mediante el coeficiente alfa de Cronbach, donde se obtuvo una puntuación general de .90, lo que puede considerarse plenamente satisfactorio. En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 1. Fiabilidad del instrumento

Factor	Consistencia interna (alfa)
1. (Ítems: 1; 2; 3; 4; 5; 7; 17; 21; 34; 41; 45; 53; 56; 66; 70; 75)	0.612
2. (Ítems: 8; 9; 11; 19; 28; 32; 33; 39; 44; 59)	0.684
3. (Ítems: 20; 27; 42; 48; 49; 52; 60; 63)	0.463
4. (Ítems: 37; 38; 47; 58; 80)	0.630
5. (Ítems: 23; 24; 25; 54; 65; 71; 74)	0.222
6. (Ítems: 31; 61; 68; 69; 76; 77; 79)	0.591
7. (Ítems: 6; 35; 36; 43; 50; 51; 64; 72; 73; 78)	0.637
8. (Ítems: 10; 13; 15; 16; 18; 29; 46)	0.697
9. (Ítems: 14; 26; 30; 62)	0.476
10. (Ítems: 10; 12; 22; 40; 55; 57; 67)	0.662
Total	0.906

Se puede apreciar cómo los niveles son aceptables en todos los casos salvo en el factor 5, cuyos resultados requieren ser valorados con más detalle en posteriores estudios.

RESULTADOS

En la tabla 2 se presentan los resultados a nivel general obtenidos en los diferentes factores del CEFI. Se puede observar cómo las puntuaciones más elevadas se obtienen en los factores 8, 9 y 10 (formación del profesorado, trabajo colaborativo y participación de la comunidad). Por el contrario, las más bajas se obtienen en los factores 6 y 7 (metodologías inclusivas y recursos y apoyos).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Concepción de la diversidad y de la educación	402	1.94	3.81	3.16	.29
Política educativa	402	1.90	4.00	3.04	.39
Organización y funcionamiento de la escuela y del aula	402	2.00	4.00	3.13	.32
Liderazgo	402	1.60	4.00	3.58	.39
Curriculum	402	2.14	3.86	3.01	.31
Metodología	402	1.71	4.00	3.05	.42
Recursos y apoyos	402	1.70	3.90	2.97	.38
Formación del profesorado	402	1.86	4.00	3.58	.35
Trabajo colaborativo	402	1.75	4.00	3.50	.36
Participación de la comunidad	402	2.00	4.00	3.74	.29
Cuest_tt	402	2.09	3.79	3.28	.25

A continuación se calcularon las correlaciones entre los diferentes factores (Tabla 3, en la que se han eliminado las no significativas). Como se puede observar, se obtienen asociaciones de diferente nivel, lo que indica que elevadas puntuaciones en un factor está asociado en diferente medida a puntuaciones elevadas en otros factores, en función de la intensidad de dicha asociación. Todo ello avala la multidimensionalidad del instrumento.

Tabla 3. Correlaciones entre los factores del CEFI

	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	F 9	F 10
F 1	1	.529**	.589**	.483**	.448**	.535**	.571**	.521**	.462**	.530**
F 2		1	.456**	.444**	.458**	.364**	.302**	.470**	.445**	.435**
F 3			1	.406**	.510**	.453**	.516**	.397**	.443**	.432**
F 4				1	.435**	.421**	.252**	.496**	.508**	.521**
F 5					1	.349**	.320**	.405**	.429**	.435**
F 6						1	.531**	.224**	.357**	.358**
F 7							1	.191**	.274**	.243**
F 8								1	.509**	.657**
F 9									1	.523**
F 10										1

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Dadas las correlaciones entre dimensiones, se ha comenzado por realizar Manovas y en caso de resultar significativas, realizar Anovas. En primer lugar, hemos analizado la posible existencia de diferencias en función del género. Los análisis multivariados evidenciaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas (Lambda de Wilks=0.937; $gl=10$; 364; $F=2.468$; $p=0.007$) en los factores 2, 3 y 5. En todos los casos los hombres puntúan significativamente más elevado.

En segundo lugar hemos analizado la posible existencia de diferencias en función de la edad. Los análisis multivariados evidenciaron la existencia de diferencias significativas (Lambda de Wilks=0.821; $gl=30$; 1060.28; $F=2.453$; $p=0.000$) en los factores 2, 4 y 7. Los contrastes post hoc (Duncan y Scheffé) pusieron de manifiesto que el grupo de menos de 30 años puntuó significativamente más bajo en el factor 2 (política educativa); el grupo mayor de 50 años puntuó significativamente más elevado en el factor 4 (liderazgo) y significativamente más bajo en el factor 7 (recursos y apoyos). El

análisis de la interacción género x edad resultó también en diferencias significativas (Lambda de Wilks=0.874; $gl=30$, 1045, 61.28; $F=1.641$; $p=0.017$).

En tercer lugar hemos analizado la posible existencia de diferencias en función del tipo de centro. Los análisis multivariados evidenciaron la existencia de diferencias significativas (Lambda de Wilks=0.785; $gl=20$; 774; $F=4.974$; $p=0.000$) en los factores 1, 2, 5, 6 y 7. Los análisis post hoc (Scheffé y Duncan) pusieron de manifiesto que en los factores 1, 2 y 5 (concepción de la diversidad y de la educación, política educativa y currículum) los participantes de los centros públicos puntuaron significativamente más bajo que los de los centros concertados. En los factores 6 y 7 (metodología y recursos y apoyos) los participantes de los centros privados obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los de los centros concertados.

En cuanto al análisis de la relación entre años de experiencia y puntuaciones en el CEFI, existen asociaciones significativas entre años de experiencia y puntuaciones en los factores 2, 4, y 7 (política educativa, liderazgo y recursos y apoyos).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación con el análisis de resultados derivado de la aplicación del cuestionario, podemos concluir que las puntuaciones más elevadas se obtienen en los factores 4, 8 y 10 (liderazgo, formación del profesorado y participación de la comunidad). Por el contrario, las puntuaciones más bajas se obtienen en los factores 2, 5 y 7 (política educativa, currículum y recursos y apoyos). Ello pone de manifiesto que las principales necesidades de formación docente para la inclusión de los profesores de Castilla y León se centran en los elementos metodológicos y curriculares que permiten la transformación de las escuelas en centros educativos más inclusivos. Por otra parte, en relación con variables demográficas, los hombres han obtenido puntuaciones más elevadas. En cuanto a la edad, el grupo de menos de 30 años puntuó significativamente más bajo en el factor 2 (política educativa); el grupo mayor de 50 años puntuó significativamente más elevado en el factor 4 (liderazgo) y significativamente más bajo en el factor 7 (recursos y apoyos). Nuevamente se ponen de manifiesto las mismas necesidades de formación docente, si bien, se establecen diferencias por grupos de edad, derivadas, a nuestro juicio, de las diferencias en la experiencia profesional de los maestros. En cuanto al tipo de centro, los participantes de los centros públicos puntuaron significativamente más bajo que los de los centros concertados y privados en los factores 1, 2 y 5 (concepción de la diversidad y de la educación, política educativa y currículum); los participantes de los centros privados y concertados obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los de los centros públicos en los factores 6 y 7 (metodología y recursos y apoyos).

El análisis de la relación entre años de experiencia y puntuaciones en el CEFI puso de manifiesto la existencia de asociaciones significativas entre años de experiencia y puntuaciones en los factores 2 y 4 (política educativa y liderazgo). Así, podemos afirmar que los profesionales con más años de experiencia presentan una mayor formación en los aspectos relativos a la financiación de la educación, legislación, papel de la administración y modalidades de escolarización, así como en lo relativo al papel del equipo directivo y la existencia, importancia y responsabilidades de un líder. Por el contrario, en el factor 7 (recursos y apoyos) la correlación fue negativa, lo que puede poner de manifiesto la influencia que la formación en inclusión que se aborda en la actual formación de maestros tiene sobre estos profesionales.

En suma, el profesorado muestra necesidades evidentes de formación relacionadas con la educación inclusiva, lo que constituye un reto urgente que desde nuestro sistema educativo debemos asumir. A la luz de todas estas conclusiones y de las obtenidas en investigaciones previas, podemos además realizar otra serie de afirmaciones. En primer lugar, en líneas generales, se da una actitud positiva hacia la educación inclusiva desde la perspectiva de la ética educativa para con todos los alumnos. Pero lo cierto es que, según las necesidades manifestadas en el factor 1 (concepción de la diversidad y de la educación), y en los trabajos de Almeida y Alberte (2009), Colmenero (2009), Colmenero y Pegalajar (2010), Ferrandis, Grau y Fortes (2010), se tiende a identificar la atención a la diversidad únicamente con los escolares que la normativa caracteriza como de necesidades específicas de apoyo educativo y no con un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades, características, capacidades o intereses. En segundo lugar, las prácticas educativas planteadas y a partir de las cuales se trabaja con los alumnos no avanzan hacia una verdadera inclusión educativa, ya que se traducen en medidas específicas dirigidas sólo a algunos estudiantes etiquetados como “distintos” por razones culturales, étnicas o por presentar capacidades diferentes (Colmenero y Pegalajar, 2010; Echeita *et al.*, 2008, Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig, 2012; Muntaner, Forteza, Roselló, Verger e Iglesia, 2010). Así se refleja en nuestra investigación, en la que las puntuaciones más bajas se han obtenido en los factores metodologías inclusivas y recursos y apoyos. En tercer lugar, los profesores carecen de la formación necesaria para trabajar dentro de un modelo de escuela inclusiva que responda a las necesidades de todos los alumnos. En base a los resultados obtenidos en nuestra investigación, así como en los trabajos de Almeida y Alberte (2009), Colmenero (2009), Ferrandis, Grau y Fortes (2010), Lledó (2010), Muntaner *et al.* (2010), Sánchez-Palomino (2007) y Verdugo y Rodríguez (2012), es necesario diseñar planes formativos que contribuyan a paliar estas necesidades. En cuarto lugar, profesionales del ámbito educativo demandan un mayor apoyo por parte de las administraciones educativas, así como disponer de más recursos materiales y humanos (profesores de apoyo) para atender a la diversidad del alumnado.

Ya lo reflejaron los trabajos de Almeida y Alberte (2009), Ferrandis *et al.* (2010), Leal (2006), Lledó (2010), Norwich, Goodchild y Lloyd (2001), así como las necesidades derivadas de los factores 2 y 7, política educativa y recursos y apoyos, del cuestionario aplicado. En quinto lugar, se reclama más información sobre las diferentes necesidades educativas, demandando también una mayor participación en los centros (Leal, 2006; Muntaner *et al.*, 2010; Verdugo y Rodríguez, 2012). Así se ha puesto de manifiesto a través de los factores 2 (política educativa), donde se demanda un papel más activo de la administración educativa, 5, currículum, que sienta las bases para la adopción de determinadas medidas como las adaptaciones curriculares, en la mayoría de los casos poco inclusivas, y 10, participación de la comunidad, lo que permitiría dar respuesta a las demandas realizadas por las familias.

También es cierto que a nivel internacional se está desarrollando algún proceso de innovación educativa respaldado por una filosofía inclusiva, que viene acompañado de cambios en las culturas, políticas y prácticas de los centros, y que se refleja en una mayor satisfacción de los alumnos con su aprendizaje (Echeita y Jury, 2007). La necesidad urgente que este aspecto refleja se muestra en nuestra investigación a través de las necesidades manifestadas especialmente en los factores 3 y 6, organización y funcionamiento de la escuela y del aula, y metodologías inclusivas, que se encuentran entre aquellos factores destacados con las puntuaciones más bajas.

Los retos que nos quedan por asumir son muchos. Proyectos como el presentado contribuyen a un mayor conocimiento de las necesidades que existen en los centros para su transformación en escuelas más inclusivas, y a proporcionar la formación requerida a los profesionales que en ellos trabajan. Esperamos continuar en esta línea, de manera que se produzca un efecto multiplicador de los resultados obtenidos en este proyecto en otros centros de la comunidad, y en otros lugares más allá de la misma.

REFERENCIAS

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Almeida, M.S. y Alberte, J.R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 31-40.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En Verdugo, M.A. y Jordán de Urrés, F.B. (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Colmenero, M.J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Colmenero, M.J. y Pegalajar, M.C. (2010). Percepciones y necesidades formativas del profesorado de los centros de Educación Especial. En Rojas, S., García Lastra, M., Calvo, A., Lázaro, S., Haya, I., Ruiz, J. y Ceballos, N. (Coords.). *Actas del Congreso Internacional "La educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 281-300). Universidad de Cantabria.
- Deutsch, D. y Chowdhuri, N. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323-339.
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistémica de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria "Aula Cooperativa Multinivel". REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-10.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L.C. (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Ferrandis, M.V., Grau, C. y Fortes, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Holdheide, L.R. y Reschly, D.J. (2008). *Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad: un estudio en la isla de Tenerife. *Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 19, 211-220.
- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3).
- López, M.C. e Hinojosa, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218.
- McKinsey and Company (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado de http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/*/media/Reports/UKI/Education_report.t.ashx
- Moliner, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.

- Muntaner, J.J., Forteza, D., Roselló, M.R., Verger, S. e Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Illes Balears: Ediciones IUB.
- Norwich, B., Goddchild, L. y Lloyd, S. (2001). Some aspects of the Inclusion Index in operation. *Support for Learning*, 16(1), 156-161.
- Parrilla, A. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. Material no publicado, preparado para el seminario “Levantar las barreras para el aprendizaje y la participación: construyendo una escuela inclusiva”, organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Amstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Sánchez-Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 149-181.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo.
- Verdugo, M.A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.

Recibido: 24 de febrero de 2013

Recepción Modificaciones: 8 de marzo de 2013

Aceptado: 7 de mayo de 2013