

Estibaliz Amenabarro Iraola  
Nagore Ozerinjauregi Beldarrain  
(coords.)



# Educación inclusiva: responsabilidad para el bien común



# Educación inclusiva

## Responsabilidad para el bien común



Estibaliz Amenabarro Iraola  
y Nagore Ozerinjauregi Beldarrain  
(coords.)

# Educación inclusiva

Responsabilidad para el bien común

**Octaedro** 

Colección Universidad

Título: *Educación inclusiva: responsabilidad para el bien común*

Primera edición: mayo de 2025

© Estibaliz Amenabarro Iraola y Nagore Ozerinjauregi Beldarrain (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1079-079-7

Depósito legal: B 11024-2025

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Presentación .....	13
ESTIBALIZ AMENABARRO IRAOLA Y NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAIN	
1. Cambios en la escuela que hacen posible la inclusión: un estudio de caso .....	19
JOANA LLABRÉS FERRER; JOAN JORDI MUNTANER GUASP; BEGOÑA DE LA IGLESIA MAYOL	
2. El rol de los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión desde las voces de los y las protagonistas: proyecto <i>Role-Special</i> .....	33
PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ; SALVADOR ALCARAZ GARCÍA; CARMEN M.ª CABALLERO GARCÍA; ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS	
3. La percepción del alumnado y profesorado universitario de las facultades de Ciencias de la Educación en relación con las metodologías y recursos inclusivos. ....	51
LAIA VILA SELLÉS	
4. Inclusión educativa en Chile: perspectivas y desafíos desde la experiencia de personas con discapacidad en la educación superior .....	71
FELIPE MORAGA-VILLABLANCA; PABLO FUICA-ALMONTE; JORGE MALUENDA-ALBORNOZ	

5.	Instrumento para evaluar la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas . . . . .	89
	LAIA RIERA-NEGRE; MARIA ROSA ROSSELLÓ RAMÓN; SEBASTIÀ VERGER GELABERT	
6.	Análisis de los rincones como espacios educativos que permiten incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el máster de profesorado: promoviendo la educación inclusiva . . . . .	109
	AIDA SANAHUJA RIBÉS; MERCÉ BARRERA CIURANA; CARMEN MÁRQUEZ VÁZQUEZ; HUGO DANIEL YAHARI	
7.	Formación inicial del profesorado para la detección de la dislexia en educación infantil: proyecto participativo con familias y universidad . . . . .	127
	NEKANE BELOKI ARIZTI; ISABEL MOLINA ZELAIA; ELENA ARNAIZ GARCIA; MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN; LEIRE DARRETXE URRUTXI	
8.	Análisis de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la Región de Murcia: un estudio documental . . . . .	145
	BELÉN GARCÍA-MANRUBIA; CARMEN M. <sup>a</sup> CABALLERO; ADRIÁN LÓPEZ-DELGADO; ANDREA CÁNOVAS-LÓPEZ	
9.	Una investigación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual y profesionales de la orientación educativa en Cantabria: propuestas inclusivas para la Educación Secundaria . . . . .	165
	ALICIA VINATEA ELORRIETA; IGNACIO HAYA SALMÓN; SUSANA ROJAS PERNIA	
10.	De vuelta a la escuela: análisis de la gestión y el desarrollo de las prácticas de maestro para un alumno con parálisis cerebral . . . . .	185
	INÉS RODRÍGUEZ MARTÍN; MARÍA GARCÍA-SERRANO; CRISTINA DEL PESO HERRANZ; ANA MARÍA PANADERO MUÑOZ	

11. El e-portafolio como estrategia facilitadora del aprendizaje en el programa UniDiversitat: ¿qué opina el estudiantado? . . . . .	201
MERCÉ BARRERA CIURANA; PATRICIA ARROYO AINSA; ODET MOLINER GARCÍA	
12. Diseñando recursos didácticos para la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo . . . . .	219
INMACULADA GÓMEZ HURTADO; MARÍA DEL PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ; INMACULADA GONZÁLEZ FALCÓN; MARÍA JOSÉ CARRASCO MACÍAS	
13. Educación inclusiva: metodología etnográfica y observación de aula . . . . .	241
ROSA MARCHENA GÓMEZ	
14. Percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes respecto a los derechos de las personas con discapacidad en México . . . . .	259
ANDREA VÁZQUEZ HERNÁNDEZ; LORENA SOTO BENÍTEZ; VIRGINIA GONZÁLEZ SANTAMARÍA	
15. Liderar para la inclusión y la implicación de los escolares: estrategias de liderazgo exitosas en una comunidad de práctica ampliada . . . . .	277
LUCÍA FERNÁNDEZ-TEROL	
16. Una revisión literaria sobre prácticas de enseñanza creativa para favorecer la aparición de espacios de encuentro y conexión entre el alumnado . . . . .	295
ANA VIRGINIA LÓPEZ FUENTES	

*Las decisiones se toman basándose en gran parte en los juicios normativos sobre la capacidad y la discapacidad, sobre el tipo y el emplazamiento de la escuela. No nos engañemos estos juicios y decisiones también otorgan oportunidades vitales.*

SLEE (2012, p. 111)

# Presentación

ESTIBALIZ AMENABARRO IRAOLA  
Y NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAIN (COORDS.)  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
Grupo de Investigación Inkluni

*La educación es esta práctica de acogida  
y de construcción de entornos habitables.*

GARCÉS (2020, p. 58)

La educación inclusiva sigue siendo objeto de diversas interpretaciones, muchas de las cuales difieren considerablemente entre sí. En 1994, la Declaración de Salamanca marcó un hito en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, pues representó un movimiento internacional en favor de la promoción de la educación inclusiva (UNESCO, 2020). Posteriormente, se han alcanzado otros compromisos que han impulsado ciertos avances (Ainscow, 2020); sin embargo, en nuestro contexto actual persisten importantes lagunas en lo que respecta a la participación, presencia y aprendizaje de todo el alumnado, sin distinción. Además, existen posturas divergentes sobre cómo abordar la educación inclusiva. Autores como Calderón-Almendros (2018) sostienen que, por ejemplo, en España, el derecho a una educación inclusiva continúa siendo vulnerado, como demuestran informes del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2010), y señalan que aún persiste una exclusión institucional en el caso de las personas con discapacidad. Para este autor, el fondo del problema radica en el modelo de discapacidad predominante, una cuestión también señalada por organismos como la ONU: «Se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en

la discapacidad, a través de un modelo médico» (ONU, 2017, p. 17). Siguiendo las propuestas de Abberley (1987) y Barton (1998), este patrón debe ser reemplazado por un *modelo social de la discapacidad* (Calderón-Almendros *et al.*, 2024), dado que es necesario desnaturalizar las teorías que deshumanizan al Otro (Mélích, 2021). Para Vila-Merino *et al.* (2024), esta negación *de facto* de la humanidad de las personas designadas por la discapacidad constriñe tanto sus vidas como las de sus familias (p. 355).

En este sentido, la investigación internacional señala la inconveniencia de una pedagogía excluyente a partir de necesidades especiales (Florian, 2021). Investigaciones realizadas en España indican, por su parte, que muchas prácticas que se presentan como inclusivas en realidad no lo son (Parrila, 2021). De ahí la necesidad de ampliar la mirada, y, en este sentido, resultan de interés las aportaciones de autores y autoras como Echeita *et al.* (2009), provenientes del tejido asociativo, o los trabajos de López y Carmona (2018), que se basan en la perspectiva de las familias, y los estudios de Moriña (2010), Messiou *et al.* (2022) o Saiz-Linares y Susinos-Rada (2018) que destacan la importancia de atender a la voz del alumnado. Así pues, la educación inclusiva es un proceso de correlación y participación comunitaria, donde las familias y el alumnado desempeñan un papel fundamental (Colet y Tort, 2017).

Este libro que presentamos recoge contribuciones que nos permiten avanzar en este camino, integrando diversas perspectivas presentadas y analizadas en el contexto del XIX Congreso Internacional y las XXXIX Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva de la RUEI, celebrado en Donostia/San Sebastián los días 14 y 15 de marzo de 2024 bajo el título *Tejiendo redes inclusivas: Escuela, comunidad e investigación*.

Abrimos con el trabajo de Llabrés, Muntaner y De la Iglesia titulado *Cambios en la escuela que hacen posible la inclusión: un estudio de caso*, donde se examina el proceso de escolarización de una alumna con discapacidad severa en la escuela pública de su localidad.

Por su parte, Arnaiz, Alcaraz, Caballero y Escarbajal presentan los resultados de su investigación sobre el papel de los centros de educación especial en la mejora de la inclusión educativa en la Región de Murcia, bajo el título *El rol de los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión desde las voces de los protagonistas: proyecto Role-Special*.

Vila, en su trabajo *La percepción del alumnado y profesorado universitario en relación con las metodologías y recursos inclusivos*, destaca la importancia de la formación inicial de los futuros profesionales de la educación.

Desde una perspectiva internacional, el estudio *Inclusión Educativa en Chile: Perspectivas y Desafíos desde la Experiencia de Personas con Discapacidad en la Educación Superior* de Moraga, Fuica y Maluenda subraya la necesidad de que las instituciones de educación superior generen condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

El Instrumento PACOPED QL para la evaluación de la calidad de vida en estudiantes con una enfermedad paliativa, de Riera-Negre, Rosselló y Verger describen el desarrollo y validación del cuestionario PACOPED QL (*Palliative and Complex Pediatric Quality of Life*) como herramienta innovadora para evaluar la calidad de vida en estudiantes con enfermedades paliativas en entornos educativos inclusivos.

Sanahuja, Barrera, Márquez y Yahari en su estudio *Análisis de los rincones como espacios educativos que permiten incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el máster de profesorado: promoviendo la educación inclusiva*, abordan y analizan la estrategia metodológica de los rincones, desarrollada en el máster como una primera aproximación al DUA en la formación inicial del profesorado.

Beloki, Molina, Arnaiz, Gezuraga y Darretxe, en *Formación para la Detección de la Dislexia en Educación Infantil: Proyecto participativo con familias y universidad*, presentan el trabajo que recoge el desarrollo de una jornada formativa y de reflexión dirigida a alumnado del grado de Educación Infantil.

García-Manrubia, Caballero, López-Delgado y Cánovas-López, mediante el estudio *Escolarización inclusiva... ¿para todo el alumnado?: el caso de la Región de Murcia*, examinan si ha habido cambios en la política de escolarización del alumnado y las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en modalidades especiales en dicha región.

Vinatea, Haya y Rojas bajo el título *Una investigación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual y profesionales de la orientación educativa en Cantabria. Propuestas inclusivas para la Educación Secundaria*, analizan los procesos de segregación y exclusión educativa en jóvenes con discapacidad intelectual en la ESO, y ofrecen propuestas de mejora.

Rodríguez-Martín, García-Serrano, Del Peso y Panadero presentan un análisis narrativo-interpretativo en su trabajo *De vuelta a la escuela: análisis de la gestión de prácticas de maestro para un alumno con parálisis cerebral espástica acompañada de disartria*, donde desgranaban problemas y soluciones que este alumnado vivencia durante el periodo de prácticas del Grado en Maestro en Educación Primaria.

El trabajo de las autoras Barrera-Ciurana, Arroyo-Ainsa y Moliner que lleva por nombre *El e-portafolio como estrategia facilitadora del aprendizaje en el programa Unidiversitat ¿Qué opina el estudiantado?* y el trabajo de Gómez-Hurtado, García-Rodríguez, González-Falcón y Carrasco-Macías, titulado *Diseñando recursos didácticos para la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*, muestran las posibilidades que ofrecen los recursos didácticos inclusivos alineadas con los principios del diseño universal para el aprendizaje de cara a la participación y el aprendizaje de los jóvenes universitarios con necesidades específicas de apoyo educativo.

En el trabajo que lleva por nombre *Educación inclusiva: metodología etnográfica y observación de aula* Marchena pone la mirada en las prácticas docentes que se desarrollan dentro de las aulas para fomentar procesos de enseñanza inclusivos.

Vázquez-Hernández, Soto-Benítez y González-Santamaría destinan su trabajo llamado *Percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes respecto a los derechos de las personas con discapacidad en México* a indagar sobre las necesidades formativas y el desarrollo de actuaciones didácticas que promueven los derechos del alumnado.

El estudio de Fernández-Terol *Liderar para la inclusión y la implicación de los escolares: estrategias de liderazgo exitosas en una comunidad de práctica ampliada*, por su parte, destaca la importancia del liderazgo pedagógico en la prevención del abandono y fracaso escolar.

Por último, este monográfico se cierra con el estudio de López-Fuentes, titulado *Transformación del espacio educativo y deconstrucción de las percepciones del profesorado mediante el uso de prácticas pedagógicas creativas e inclusivas*, que avanza evidencias sobre las posibilidades de la enseñanza creativa para conectar diversas culturas en el aula desde una perspectiva inclusiva.

Esperamos que estas contribuciones ayuden a ampliar el horizonte inclusivo, ante tanta injusticia y desigualdad en el mundo. Resulta imprescindible apelar a la esperanza de un mundo mejor, una educación para el bien común; para ello, la transforma-

ción de la escuela, entendida como espacio de encuentro y acogida de diferentes es más necesaria que nunca, la escuela tal como aprendemos de Freire (1997) se vislumbra como un espacio donde la curiosidad como actitud indagadora lo invade todo, donde todas las diversidades se afronten desde el respeto y la justicia social, para que nadie sea relegado a los márgenes, en eso seguiremos poniendo empeño.

Nuestro más sincero agradecimiento a las autoras y autores que han hecho posible este trabajo que tenemos el placer de coordinar y editar, ya que partiendo de esa curiosidad indagadora presentamos trabajos que traspasan los muros de la escuela y abordan la inclusión desde una perspectiva más global.

Donostia/San Sebastián,  
16 de diciembre del 2024

## Referencias

- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5-19.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Calderón-Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J. J. y Vila-Merino, E. S. (2024). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), 2424-2437. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Colet, J. y Tort, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Octaedro
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2010). *Derechos Humanos y discapacidad. Informe España 2009*. Cinca.
- Echeita, G., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., Calvo, I., Simón Rueda, C., López, M. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

- Florian, L. (2021). The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. En: A. Köpfer, J. J. W. Powell, eta R. Zahnd (coord.) (2021). *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (pp. 89-105). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia de la Autonomia*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98.
- Mélich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets
- Messiou, K., Then Bui, L., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos J., Simon, C., Sandoval, M. y Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690
- Organización de las Naciones Unidas (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. <https://tinyurl.com/ybz75jpf>
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: rutas participativas e inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Saiz-Linares, Á. y Susinos-Rada, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista complutense de educación*, 28(4), 993-1008. <http://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- UNESCO (2020). *Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 Years On*. UNESCO.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1>

# Cambios en la escuela que hacen posible la inclusión: un estudio de caso

JOANA LLABRÉS FERRER

<https://orcid.org/0000-0003-1358-022X> - joana.llabres@uib.cat

Universitat de les Illes Balears

JOAN JORDI MUNTANER GUASP

<https://orcid.org/0000-0002-2485-3257> - joanjordi.muntaner@uib.es

Universitat de les Illes Balears

BEGOÑA DE LA IGLESIA MAYOL

<https://orcid.org/0000-0001-5065-9071> - bego.delaiglesia@uib.es

Universitat de les Illes Balears

## Resumen

El acceso a la educación se erige como un derecho humano ineludible y la justicia social demanda que todos los niños y niñas compartan el mismo entorno educativo. La efectiva realización de este derecho implica la presencia, la participación y el aprendizaje de cada estudiante con sus iguales, sin excepciones. En el marco de un enfoque inclusivo, el presente estudio examina el proceso de escolarización de una alumna con discapacidad severa en la escuela pública de su localidad. Este análisis se centra en los factores que han facilitado su participación y contribuido a la mejora de la educación para todos y todas. La metodología empleada se basa en el método biográfico-narrativo de la historia de vida, obteniendo la información principalmente a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Los resultados destacan que la educación inclusiva es no solo factible, sino también una oportunidad para todos y todas. No obstante, se evidencia que la participación obedece más a cambios en las actitudes, en las estrategias organizativas y metodológicas, así como en el currículo, que a las características personales de la alumna.

**Palabras clave:** discapacidad, educación inclusiva, historia de vida

# 1. Introducción

La educación (inclusiva) ha sido reconocida internacionalmente como un derecho humano fundamental para todos y todas, sin excepción (Calderón y Echeita, 2022). Lo justo es que todos los niños y niñas aprendan juntos. Sin embargo, el verdadero ejercicio de ese derecho requiere mucho más que la necesaria presencia de todos los niños y niñas en el mismo centro escolar. Precisa, además, la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de estos alumnos y alumnas, sin excepción, compartiendo juntos currículum, espacios y actividades. Para ello, se requiere, según Muntaner (2014): *a*) un compromiso del profesorado con la inclusión y la aceptación real de todo el alumnado; *b*) un currículum abierto y flexible, único y común, amplio y relevante, significativo y riguroso; *c*) una organización que permita la participación activa de toda la comunidad, la realización de grupos heterogéneos y unas estructuras de apoyo coherentes con el planteamiento inclusivo; y *d*) la implantación de metodologías que faciliten la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Estas actuaciones responden a un proceso de detección y eliminación de las barreras que dificultan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow *et al.*, 2006) y la instauración de una cultura con valores inclusivos, decisiones políticas y prácticas docentes que afecten tanto al currículum como a la organización de los recursos y a las estrategias metodológicas del aula (Muntaner y Forteza, 2021).

El estudio en el que se sitúa este artículo nace de algunos interrogantes que surgen fruto de la experiencia vivida con María, una alumna con discapacidad severa que ha finalizado toda su escolarización de la etapa de infantil y primaria en la escuela ordinaria de su localidad. Estas preguntas que provocan el interés por el tema de estudio son: ¿por qué todos los niños y niñas deben aprender juntos? ¿Qué ha aportado la escuela a María? ¿Y María, a la escuela? ¿Y a sus compañeros y compañeras? ¿Qué ha supuesto la escolarización de María para su familia? ¿Qué repercusiones ha tenido dicha escolarización para la escuela y el resto de la comunidad?

El objetivo del estudio es describir, analizar e interpretar desde el enfoque inclusivo el proceso de escolarización de María en el Centro Público de Infantil y Primaria de su pueblo, a partir de

su historia de vida y sus consecuencias directas sobre la globalidad de los aspectos de la escuela en la que participa activamente toda la comunidad educativa: alumnado, docentes, familias y comunidad social. Este artículo se centra en los cambios que han hecho posible la presencia y la participación de María en la escuela y en el aula.

Como antecedente, el trabajo de Soldevila (2015), además de elaborar una historia de vida sobre la escolarización/inclusión de un niño con diversidad funcional, lleva a cabo también de forma paralela, un proceso de cambio en la escuela donde está escolarizado. Este proceso de cambio, a propuesta del equipo directivo, tiene la finalidad de transformar inclusivamente la situación del niño y la mejora de su calidad de vida y, al mismo tiempo, mejorar la calidad de la educación de todo el alumnado.

## 2. Metodología

La metodología aplicada en esta investigación se fundamenta en el método biográfico-narrativo de la historia de vida. Este método proporciona un acceso íntimo y contextualizado a la experiencia de la estudiante en cuestión, a la que se ha dado voz a pesar de no disponer de palabras, pero de quien precisamente se puede y se debe aprender mucho.

María es la segunda de dos hermanas y reside en el pueblo donde está escolarizada. Le diagnosticaron síndrome de Rett cuando tenía dos años. Debido a sus características ha hecho muchas cosas de forma muy diferente a la mayoría de sus compañeros y compañeras, comunicarse, desplazarse, relacionarse con los demás, etc. Además, ha visto gravemente afectado su grado de autonomía y es muy acentuada la dependencia hacia los demás con relación al cuidado de sí misma (comer, beber, vestirse, desvestirse), el control postural, el desplazamiento, etc. También su salud se ha visto perjudicada a causa del síndrome de Rett, que lleva implícita unas complicaciones que aumentan con la edad porque son derivadas de la escoliosis, de los problemas respiratorios y de la propia postura. Su entorno que le procuró los apoyos que necesitaba y ella nos ha dado una lección de perseverancia. Según la clasificación de las historias de vida a partir de Pujadas (2000) y McKernan (1999) presentadas en Llabrés

(2019), la historia de vida de María se centra fundamentalmente en el proceso educativo e incluye comentarios y explicaciones de otras personas. Por lo tanto, se trata de una historia de vida de relato único (Pujadas, 2000), editada y temática (McKernan, 1999) y comprende desde que María comenzó a asistir a la escuela, a los tres años, hasta el final de la etapa de primaria. La investigación corresponde a un estudio de caso único (Yin, 1989), intrínseco (Stake, 1998) y de historia de vida (Heras, 1997), donde la historia de la protagonista permite entender el proceso educativo desarrollado en la escuela de su pueblo.

Las técnicas empleadas para llevar a cabo la recogida de la información, para después estudiarla y triangular el análisis, han sido: *a*) una recopilación de registros audiovisuales, fotografías, transcripciones de conversaciones de los niños y niñas y otros documentos escritos registrados durante la escolarización de María; *b*) una entrevista en profundidad con la familia de María (EF), una con el equipo directivo del centro (EED) y una con la hermana de María (EH); y *c*) un grupo de discusión con los maestros del centro (GDM), dos con los compañeros y compañeras de clase (GDA-1; GDA-2) y uno con los padres y madres de estos compañeros y compañeras (GDFC).

Se han transcrito las entrevistas y los grupos de discusión, y se ha realizado un registro temático y un registro cronológico. La organización y reorganización de la información se ha hecho codificando el registro y asignándole una categoría (Hammersley y Atkinson, 1994), utilizando el programa de análisis cualitativo N-Vivo (versión 9).

En una parrilla de doble entrada se han representado las categorías que han aparecido en el análisis. En el eje X se han situado las categorías surgidas de las evidencias de presencia, participación y aprendizaje (Ainscow *et al.*, 2006), y en el eje Y, las que se refieren a los diferentes entornos de familia, escuela y comunidad.

Considerando la ética de la investigación se ha pedido la colaboración voluntaria de los y las participantes, informando que toda persona tiene el derecho tanto a participar como a no participar, y a abandonar el estudio cuando lo considere. Además, la participación ha sido equitativa, porque todos los y las participantes han tenido la misma oportunidad de participar. Se ha reflexionado sobre qué derecho se tiene a iniciar el estudio (Parri-

lla, 2010) y se ha procurado garantizar el anonimato y la confidencialidad de las personas participantes. Dado que en la investigación participan menores se ha considerado especialmente su aprobación para participar, el consentimiento de las familias, el uso de un lenguaje apropiado y su consentimiento y el de la familia en el uso de las fotos y videos (Moriña, 2017).

### 3. Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en un decálogo de actuaciones y decisiones que fueron indispensables para que la presencia y la participación de María en las actividades ordinarias de la escuela fuese una realidad posible y tangible.

#### 3.1. Centrar la mirada en las capacidades

Una decisión clave para asegurar la presencia de María en la escuela y promover su participación fue identificar sus capacidades y trabajar a partir de ellas. Aunque María no hablara, podía estar, interactuar y participar con sus compañeros y compañeras a través de sus gestos naturales, su mirada limpia y su risa, además de algún movimiento que podía llegar a ser funcional con su brazo izquierdo.

*El punto de partida a la hora de trabajar debía ser el hecho de que María respondía con risas a las provocaciones de los niños y que los niños se acercaban para hacerle reír, así como las habilidades que mostraba con el uso del ratón adaptado a la computadora. Era evidente que los niños tenían que pasar más tiempo juntos, debían conocerse aún más y tenían que ver todo lo que María era capaz de hacer con la ayuda de la tecnología de apoyo. (GDM)*

#### 3.2. Mantener una actitud favorable hacia la inclusión con altas expectativas de aprendizaje

Otra decisión esencial fue mantener una actitud comprometida con la inclusión, porque la actitud puede favorecer la participación o, por el contrario, puede actuar como barrera.

La presencia de María en el aula requiere entender, acoger y aceptar a María como la niña que es y entender su discapacidad

como un hecho natural, intrínseco, que no se puede cambiar y con el que hay que aprender a trabajar. Además, requiere comprender que la diferencia es un valor añadido, que ofrece la oportunidad de mejorar y aprender si se buscan alternativas y nuevas formas de actuación didáctica imprescindibles para ella y que beneficiarán a todo el grupo. Todo ello conlleva mantener altas expectativas sobre su aprendizaje y desarrollo, porque María, como cada niño y niña, posee capacidades para seguir avanzando, no en comparación con los demás, sino partiendo de sus competencias y hasta el máximo de sus potencialidades.

*Haremos todo lo que sea necesario para que María se escolarice en el centro. (GDM)*

### 3.3. Fortalecer la convivencia y los valores inclusivos

Ocuparse de la convivencia respetuosa e incorporar el trabajo de los valores inclusivos ha resultado ser uno de los puntos de inflexión en el proceso de participación de María en el aula, pero, además, ha sido un hecho muy beneficioso para el grupo de iguales.

*No sería el mismo grupo, nos gusta así. (GDA-1)*

La escuela debe dar la oportunidad de vivir valores como la equidad, el respeto, la solidaridad, entre otros, porque es la mejor manera de aprenderlos. Todos ellos aparecen en esta historia de vida a partir de dinámicas y actividades planteadas para fomentar la convivencia y los valores inclusivos.

*El vínculo que se establece es fundamental para que todos participen. (GDM)*

*Durante el curso trabajamos con muchas dinámicas de cohesión. (GDM)*

### 3.4. Replantearse la metodología del aula

Los resultados muestran que las metodologías abiertas, significativas, interdisciplinares y globales, donde los elementos prioritarios son la manipulación, la experimentación, la colaboración y la comunicación son las que favorecieron la participación

de María, porque permiten trabajar objetivos diferentes dentro del mismo espacio y en una misma propuesta didáctica. En cambio, los métodos y procedimientos tradicionales basados en la lógica de la homogeneidad no sirven porque María no puede cambiar, pero puede participar y aprender si cambia la mirada de la educación y, en consecuencia, las prácticas que se aplican en el aula.

*Las actividades que permiten la participación de María tienen unas características comunes muy diferentes a las del uso del libro de texto o a la evaluación con exámenes. (GDM)*

*Trabajar con las manos le gusta porque lo puede tocar. (GDA-1)*

### 3.5. Modificar la organización del aula

La participación de María en el aula supuso diversificar el agrupamiento del alumnado, su disposición física y ampliar los espacios de aprendizaje, mejorando, así, la calidad de las prácticas para todos y todas.

*Con María en el aula es imprescindible trabajar en grupo para fomentar la comunicación y la colaboración, de otro modo es imposible su participación. (GDM)*

*¿Y si lo pensamos para María, por qué no lo pensamos igual para los demás? (GDM)*

*También deberíamos buscar otros espacios de aprendizaje fuera del aula. (GDM)*

### 3.6. Flexibilizar los horarios

La gestión flexible de los horarios permitió la participación de María junto a sus compañeros y compañeras en las actividades de educación física, donde le gustaba asistir para compartir juegos y actividades con su grupo de amigos y amigas.

*Era entrar por el gimnasio y reír. (GDM)*

El grupo de compañeros y compañeras facilitaban la participación de María, además de disfrutar de ella.

*A sus amigos les daba igual esperar por ella, podían estar minutos a su lado para que pudiera hacer el ejercicio, se detenía el tiempo. (GDM)*

### 3.7. Facilitar apoyos

Favorecer la participación de María supuso buscar y aprovechar apoyos que posibilitaran y facilitaran el acceso y la participación con éxito en las actividades ordinarias.

Los apoyos que han permitido la participación con éxito de María, así como la mejora de su desarrollo y crecimiento personal se muestran en la tabla 1. Estos apoyos pueden ser tanto humanos como materiales o de servicios. Sin embargo, todos ellos tienen en común que siempre se han utilizado para que María participara y aprendiera junto con los compañeros y compañeras dentro de los entornos de la escuela y del aula comunes para todos y todas.

**Tabla 1.** Fuentes y recursos de apoyo en la escuela

FUENTES	RECURSOS
Personales	Familia de María Compañeros y compañeras Profesorado tutor y especialista Especialistas de apoyo Familias, amigos, amigas y personas voluntarias
Materiales y técnicos	Vida diaria: adaptaciones arquitectónicas, mobiliario escolar, movilidad y transporte personal Información, comunicación y señalización: señalar con la mirada o el tablero de comunicación, comunicadores, acceso al ordenador y material educativo Control del entorno: juguetes y aparatos domésticos
Servicios externos y comunitarios	Entidades de voluntariado humanitario Servicios de salud Centros de Educación Especial (Consultas externas) Empresas especializadas en soluciones tecnológicas Asociaciones de padres y madres Entidades que dan servicios a personas con discapacidad a través de la tecnología adaptada

Fuente: elaboración propia a partir de Llabrés (2019)

### 3.8. La función de la maestra de apoyo coherente con el sistema inclusivo

La colaboración entre la maestra de apoyo de primaria con los diferentes recursos personales de apoyo fue un elemento clave. Dicha colaboración se da, sobre todo, para planificar, llevar a la práctica y evaluar la propuesta didáctica. Se empezó trabajando con aquellos maestros y maestras que querían y que tenían una voluntad real de que María participara con el resto de compañeros y compañeras a pesar que tuvieran que cambiar horarios o introducir y cambiar las prácticas de apoyo. Sin embargo, como esta decisión no puede depender de la voluntad individual de cada profesional, la maestra de apoyo ejerce una función de orientar hacia la inclusión en un proceso de reflexión conjunta de todo el claustro, para alcanzar una verdadera colaboración entre profesionales que garantizara la atención a la realidad diversa y heterogénea existente dentro de las aulas.

*El equipo directivo, a propuesta del equipo de apoyo, reanudó la línea de centro. (GDM)*

*Tomar la decisión no estuvo exenta de miedos y dudas, pero también llena de ilusión. (GDM)*

### 3.9. Asesoramiento externo como apoyo para el cambio

Surge del equipo de apoyo y del equipo directivo la voluntad y la decisión de iniciar una reflexión de centro para establecer una línea organizativa y metodológica que permita una atención educativa de calidad para todo el alumnado.

Fue esencial definir el punto de partida donde se encontraba la escuela para establecer los pasos necesarios para la mejora. Con relación al modelo de apoyo, una tutora afirma:

*Hacemos un poco de todo. (GDM)*

Había que profundizar y determinar qué visión tenía cada uno sobre el tema que se estaba tratando y ponerse de acuerdo. También era importante no quedarse en la superficie y adentrar-

se en lo fundamental a través de preguntas clave como las que planteaba la maestra de apoyo en primaria:

*¿Estamos de acuerdo en que sacar fuera del aula al alumnado, individualmente o en grupo homogéneo, son medidas que excluyen? ¿Sabemos qué implica el apoyo dentro del aula? ¿Podemos introducir mejoras en nuestro modelo de apoyo? (GDM)*

En el proceso de establecimiento de una línea de centro fue necesario y sustancial el asesoramiento de la Universitat de les Illes Balears (UIB) a través de un seminario de formación. El asesoramiento externo aparece en la historia de vida como un apoyo esencial para que el claustro de profesores y profesoras experimentase una manera de trabajar colaborativa y orientada a llegar a acuerdos consensuados

*Fue a través del seminario de centro que se tomaron una serie de acuerdos. (EED)*

Con la ayuda del asesoramiento externo y la formación se establecieron los primeros acuerdos pedagógicos, que giraron especialmente en torno al modelo de apoyo educativo, al fomento de la convivencia y de los valores inclusivos, y a las estrategias organizativas y metodológicas de trabajo.

### 3.10. El papel de la familia

La actitud favorable hacia la inclusión de María en la escuela de la familia ha sido, desde el inicio y durante la escolarización, un factor determinante para el éxito.

Los resultados muestran tres tipos de miedos a los que la familia se enfrenta durante la escolarización. Estos miedos están relacionados con la salud de María, con su participación en la propuesta didáctica y organizativa de la escuela y con el recibimiento que la comunidad podría hacer a su participación. Sin embargo, la familia superó estos miedos y siguió adelante. Los venció mediante la comunicación con la escuela y contrastando razonablemente estos miedos con lo que realmente experimentan. De ahí, también, la importancia de la comunicación y la relación fluida, constante y basada en la confianza entre la escuela y la familia.

La madre de María explica la relevancia de la decisión tomada:  
En el camino hemos incorporado unas cosas que no podíamos tener de otra manera, en la escuela es feliz. (EF)

## 4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto la inexcusable presencia de todo el alumnado en la escuela y en el aula ordinaria, sin exclusiones. Sin esta presencia se niega el derecho a la educación de calidad y las oportunidades de favorecer la participación y aprendizaje de todos los niños y niñas juntos.

Esta investigación nos aporta que la clave de la presencia en la escuela del niño o niña con discapacidad depende, inicialmente, de que la perspectiva de mirada de la escuela se centre en el niño o niña y en sus capacidades en lugar de centrarse en sus limitaciones. El hecho de conocer y mirar al estudiante como niño o niña que es, en vez de al diagnóstico, facilita su presencia. Contrariamente, fijarse en el diagnóstico dificulta esta presencia porque solo crea angustias innecesarias. Igualmente, la voluntad de la familia de reconocer a la niña o niño en vez de rendirse ante el diagnóstico es un factor básico para la presencia. Si la familia centra la mirada en la niña o niño con más probabilidad lo llevará a la escuela ordinaria, porque es allí donde deben ir los niños y niñas a esa edad. En cambio, si centra la mirada en las limitaciones es más probable que la opción elegida sea llevarlo a un centro especial o a un aula segregada. Además, la actitud de la familia favorable a la inclusión es determinante no solo en el inicio, sino también durante toda la escolarización, para superar los miedos y dudas que puedan aparecer, buscando apoyos como la comunicación constante y fluida con la escuela a la que esta debe responder ofreciendo la confianza necesaria.

Asimismo, la tarea de la escuela, del personal de orientación y de inspección debe ser facilitar y garantizar a la familia la presencia de la niña o niño en el centro y las aulas ordinarias. Además, tiene que acoger y proteger, preocupándose de eliminar las barreras a la participación y al aprendizaje que la obstaculizan para avanzar (Booth y Ainscow, 2002). En ningún caso se puede negar a ninguna niña o niño el derecho humano a una educación de calidad (ONU 1948; 1959; 1989) porque en cuestión de de-

rechos no hay excepción posible (Soldevila, 2015). Por consiguiente, es necesario un compromiso serio y firme con la inclusión por parte de la escuela y de la administración (De Boer *et al.*, 2011) y ser contundente con la idea de que, se incluye, o no se incluye (Soldevila, 2015), porque no hay grados de inclusión (Idol, 1998).

La presencia de la niña o niño en la escuela y en el aula es imprescindible, pero no es suficiente para conseguir el éxito en el proceso de escolarización. Partiendo de los principios de Booth y Ainscow (2002) y como concreta Muntaner (2013), para hablar de *inclusión* es necesario que todo el alumnado presente en el aula pueda participar de lo que sucede y puedan progresar en su desarrollo.

Cuando todos los elementos identificados como facilitadores de la inclusión en esta investigación crean en la escuela la necesidad de renovarse, es preciso, a partir de la reflexión conjunta y del trabajo en equipo del profesorado, un planteamiento serio de renovación hacia una escuela nueva y actual que se adapte a las características de todos los niños y niñas y que mejore la calidad del aprendizaje. Las decisiones que se toman no pueden depender de voluntades individuales, sino de una línea de centro consensuada, que con el tiempo se consolide y garantice una cultura que persiga la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

En este sentido, los resultados obtenidos en esta investigación se materializaron en cambios organizativos y metodológicos que marcan el inicio del camino en el que todavía quedan tramos por recorrer. Sin duda, una escuela que revisa y reconsidera sus prácticas, actitudes y valores hacia la inclusión es una escuela que mejora la atención y la calidad de la enseñanza para todos los niños y niñas. Entonces, se evidencia cómo la participación del alumnado en la escuela depende más del cambio en las actitudes, la organización, las metodologías y el currículum que de las características y condiciones personales de los niños y niñas.

Los resultados y las conclusiones que se presentan en el artículo no son generalizables, pero sí suficientemente válidos por el aprendizaje que aportan y por las propuestas que se generan para avanzar hacia escuelas y sociedades más justas. Sin más, este artículo demuestra que la inclusión es posible. La historia de vida de María aporta evidencias claras de cómo se enriquece la

escuela y la comunidad al construirse con valores democráticos y de respeto a los derechos humanos (Campoy, 2017; Muntaner, 2013). La frase que ha sido guía de la historia de vida deseamos que pueda también acompañar a futuras investigaciones: «No hay centro más especial para cualquier niño que la escuela de su pueblo» (Llabrés, 2019).

## 5. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2022). Inclusive education as human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Campoy, I. (2017). La construcción de un modelo de derechos humanos para niños, con o sin discapacidad. *Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, 37, 131-165.
- De Boer, A., Pijl, S. J. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Registrar y organizar la información*. Paidós Básica.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Aljibe.
- Idol, L. (1998). Qüestions clau relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 2(2), 42-56. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/101917>
- Llabrés, J. (2019). *Les oportunitats de la inclusió escolar: El cas de na Maria* (tesis doctoral). Universitat de les Illes Balears.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>

- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J. J. y Forteza, D. (2021). Impacte de l'aprenentatge cooperatiu en la inclusió de l'alumnat en l'educació secundària. *Educar*, 57(2), 305-318. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (1959). *Declaración universal de los Derechos del Niño*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*: Declaración adoptada y proclamada por la resolución de la Asamblea General de 20 de noviembre de 1989. ONU.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida* (tesis doctoral). Universitat de Vic.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. Sage.

# Índice

Presentación .....	13
Referencias .....	17
1. Cambios en la escuela que hacen posible la inclusión: un estudio de caso .....	19
1. Introducción .....	20
2. Metodología .....	21
3. Resultados .....	23
3.1. Centrar la mirada en las capacidades .....	23
3.2. Mantener una actitud favorable hacia la inclusión con altas expectativas de aprendizaje .....	23
3.3. Fortalecer la convivencia y los valores inclusivos .....	24
3.4. Replantearse la metodología del aula .....	24
3.5. Modificar la organización del aula .....	25
3.6. Flexibilizar los horarios .....	25
3.7. Facilitar apoyos .....	26
3.8. La función de la maestra de apoyo coherente con el sistema inclusivo .....	27
3.9. Asesoramiento externo como apoyo para el cambio ..	27
3.10. El papel de la familia .....	28
4. Discusión y conclusiones .....	29
5. Referencias .....	31
2. El rol de los centros de educación especial en la encrucijada de la inclusión desde las voces de los y las protagonistas: proyecto <i>Role-Special</i> .....	33

1. Introducción . . . . .	34
2. Metodología . . . . .	38
2.1. Diseño de investigación . . . . .	38
2.2. Población y participantes . . . . .	39
2.3. Procedimiento de muestreo . . . . .	40
2.4. Técnicas de recogida de información . . . . .	41
2.5. Análisis de datos . . . . .	42
3. Resultados esperados del proyecto . . . . .	42
4. Discusión y conclusiones . . . . .	44
5. Referencias . . . . .	46
3. La percepción del alumnado y profesorado universitario de las facultades de Ciencias de la Educación en relación con las metodologías y recursos inclusivos . . . . .	51
1. Introducción . . . . .	52
2. Metodología . . . . .	57
3. Resultados . . . . .	58
3.1. Mecanismos, servicios y recursos inclusivos . . . . .	59
3.1.1. En el colectivo estudiantil . . . . .	59
3.1.2. El colectivo docente . . . . .	61
3.2. Metodologías inclusivas en el aula . . . . .	63
3.2.1. El colectivo estudiantil . . . . .	63
3.2.2. El colectivo docente . . . . .	63
3.3. Percepción de necesidades . . . . .	64
3.3.1. El colectivo estudiantil . . . . .	65
3.3.2. El colectivo docente . . . . .	66
4. Discusión y conclusiones . . . . .	66
5. Referencias . . . . .	68
4. Inclusión educativa en Chile: perspectivas y desafíos desde la experiencia de personas con discapacidad en la educación superior . . . . .	71
1. Introducción . . . . .	72
1.1. Caracterización de la <i>discapacidad</i> en Chile . . . . .	73
1.2. Inclusión en Educación Superior en Chile . . . . .	74
1.2.1. Medición de la inclusión en Educación Superior (ES) desde la experiencia de las Personas con discapacidad (PcD) . . . . .	76
2. Metodología . . . . .	77
2.1. Participantes . . . . .	77

2.2. Procedimiento . . . . .	78
2.3. Instrumento . . . . .	79
2.4. Plan de análisis . . . . .	79
3. Resultados . . . . .	80
3.1. Inclusión en Educación Superior (ES): características de quienes cuentan con estudios superiores . . . . .	80
3.2. Inclusión y barreras desde la mirada de las personas con discapacidad (PcD) que han cursado estudios de Educación Superior (ES) . . . . .	81
3.3. Diferencias de género en personas con discapacidad (PcD) que cursan Educación Superior (ES) . . . . .	82
4. Discusión y conclusiones . . . . .	83
5. Referencias . . . . .	86
5. Instrumento para evaluar la calidad de vida de estudiantes con enfermedades paliativas . . . . .	89
1. Introducción . . . . .	90
2. Metodología . . . . .	93
3. Resultados . . . . .	94
3.1. Bienestar físico . . . . .	95
3.2. Bienestar emocional . . . . .	95
3.3. Relaciones interpersonales . . . . .	96
3.4. Inclusión social . . . . .	96
3.5. Desarrollo personal . . . . .	98
3.6. Bienestar material . . . . .	98
3.7. Autodeterminación . . . . .	99
3.8. Derechos . . . . .	100
4. Discusión y conclusiones . . . . .	101
5. Referencias . . . . .	106
6. Análisis de los rincones como espacios educativos que permiten incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA) en el máster de profesorado: promoviendo la educación inclusiva . . . . .	109
1. Introducción . . . . .	110
2. Metodología . . . . .	113
2.1. Objetivos . . . . .	113
2.2. Contexto y participantes . . . . .	114
2.3. Procedimiento de la investigación: Instrumento y análisis de los resultados . . . . .	114
3. Resultados . . . . .	115

4. Discusión y conclusiones . . . . .	123
5. Referencias . . . . .	125
7. Formación inicial del profesorado para la detección de la dislexia en educación infantil: proyecto participativo con familias y universidad. . . . .	127
1. Introducción . . . . .	128
2. Metodología . . . . .	132
2.1. Objetivo de la jornada . . . . .	132
2.2. Procedimiento y participantes . . . . .	132
2.3. Diseño y herramientas . . . . .	134
2.4. Análisis factorial de correspondencias (AFC). . . . .	135
2.5. Análisis de similitud. . . . .	135
2.6. Análisis de especificidad . . . . .	136
3. Resultados. . . . .	136
3.1. Análisis factorial de correspondencias (AFC). . . . .	136
3.2. Análisis de similitud. . . . .	137
3.3. Análisis de especificidad . . . . .	139
4. Discusión y conclusiones . . . . .	139
5. Referencias . . . . .	141
8. Análisis de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la Región de Murcia: un estudio documental. . . . .	145
1. Introducción . . . . .	146
2. Metodología . . . . .	150
2.1. Diseño de investigación. . . . .	150
2.2. Muestra de investigación . . . . .	151
2.3. Análisis de datos . . . . .	152
3. Resultados. . . . .	153
4. Discusión y conclusiones . . . . .	161
5. Referencias . . . . .	163
9. Una investigación participativa con jóvenes con discapacidad intelectual y profesionales de la orientación educativa en Cantabria: propuestas inclusivas para la Educación Secundaria. . . . .	165
1. Introducción . . . . .	166
2. Metodología . . . . .	169
3. Procedimiento. . . . .	171
4. Resultados. . . . .	174

4.1 Barreras curriculares: La organización del apoyo educativo, una respuesta educativa diferenciada y excluyente . . . . .	174
4.2 Barreras sociales: La relación con sus iguales desde una mirada deficitaria. Estar, pero no pertenecer. . . . .	175
4.3 Barreras en la transición: La finalización de la etapa de secundaria y su titulación. Decisiones excluyentes . . . . .	177
5. Discusión y conclusiones . . . . .	179
6. Referencias . . . . .	180
10. De vuelta a la escuela: análisis de la gestión y el desarrollo de las prácticas de maestro para un alumno con parálisis cerebral . . . . .	185
1. Introducción . . . . .	186
2. Metodología . . . . .	189
3. Resultados. . . . .	192
4. Discusión y conclusiones . . . . .	195
5. Referencias . . . . .	198
11. El e-portafolio como estrategia facilitadora del aprendizaje en el programa UniDiversitat: ¿qué opina el estudiantado? . . . . .	201
1. Introducción . . . . .	202
2. Metodología . . . . .	206
2.1. Contexto y participantes . . . . .	207
2.2. Recogida y análisis de los datos . . . . .	207
3. Resultados. . . . .	208
3.1. Utilidad de la herramienta. . . . .	209
3.2. Formato digital . . . . .	209
3.3. Adecuación a las capacidades. . . . .	210
3.4. Colaboración entre iguales . . . . .	211
3.5. Evaluación . . . . .	211
4. Discusión y conclusiones . . . . .	212
5. Referencias . . . . .	215
12. Diseñando recursos didácticos para la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo . . . . .	219
1. Introducción . . . . .	220
2. Metodología . . . . .	224
2.1. Contextualización (proceso de aprendizaje-servicio) . . . . .	225

2.2. Participantes . . . . .	225
2.3. Instrumentos . . . . .	226
2.4. Análisis de datos . . . . .	226
3. Resultados . . . . .	227
3.1. Participantes . . . . .	227
3.2. Características de los recursos . . . . .	228
4. Discusión y conclusiones . . . . .	232
5. Referencias . . . . .	235
13. Educación inclusiva: metodología etnográfica y observación de aula . . . . .	241
1. Introducción . . . . .	241
2. Metodología . . . . .	245
3. Resultados . . . . .	249
4. Discusión y conclusiones . . . . .	254
5. Referencias . . . . .	255
14. Percepciones, prácticas y necesidades formativas de los docentes respecto a los derechos de las personas con discapacidad en México . . . . .	259
1. Introducción . . . . .	260
2. Metodología . . . . .	264
2.1. Población y muestra . . . . .	264
2.2. Instrumento . . . . .	265
2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos . . . . .	266
2.4. Análisis y tratamiento de los datos . . . . .	267
3. Resultados . . . . .	267
4. Discusión y conclusiones . . . . .	271
5. Referencias . . . . .	273
15. Liderar para la inclusión y la implicación de los escolares: estrategias de liderazgo exitosas en una comunidad de práctica ampliada . . . . .	277
1. Introducción . . . . .	278
2. Metodología . . . . .	281
3. Resultados . . . . .	284
4. Discusión y conclusiones . . . . .	287
5. Referencias . . . . .	289
16. Una revisión literaria sobre prácticas de enseñanza creativa para favorecer la aparición de espacios de encuentro y conexión entre el alumnado . . . . .	295

1. Introducción . . . . .	296
2. Metodología . . . . .	300
3. Resultados. . . . .	301
3.1. De la <i>Tercera frontera</i> al <i>Tercer espacio</i> a través de prácticas de enseñanza-aprendizaje creativas e inclusivas . . . . .	301
3.2. Cambios en las perspectivas del profesorado a través del reconocimiento de espacios mediados por prácticas de enseñanza creativa e inclusiva . . . . .	304
4. Discusión y conclusiones . . . . .	306
5. Referencias . . . . .	307

Si desea más información  
o adquirir el libro  
diríjase a:

**[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)**

## Educación inclusiva: responsabilidad para el bien común

La educación inclusiva se enfrenta en la actualidad a una realidad socioeducativa de notable complejidad. Los distintos significados que se le atribuyen han generado, en ocasiones, confusión y análisis conceptuales erróneos, plagados de ambigüedades. La educación inclusiva reivindica la humanidad de todas las personas y promueve el acceso, la presencia y el aprendizaje de todo el alumnado, sin distinciones, etiquetas ni estigmas. Sitúa en el centro a las personas y sus vidas, en comunidad, prestando especial atención a aquellas personas que, históricamente, han sido relegadas a los márgenes debido a un modelo hegemónico de la discapacidad, excesivamente restrictivo por interpretaciones de carácter biologicista.

Las experiencias prácticas que permiten visibilizar sin excluir constituyen una oportunidad para repensar estrategias más inclusivas. Estas estrategias deben considerar: 1) el contexto, identificando quiénes están incluidos y quiénes excluidos, así como las razones de dicha exclusión; 2) el desarrollo de prácticas cooperativas entre los diferentes profesionales de la educación; 3) el abandono de una mirada centrada exclusivamente en la discapacidad, adoptando, en su lugar, una perspectiva más holística y social; 4) la implicación activa de la comunidad y de las familias; 5) la colaboración entre diversas comunidades educativas y la creación de redes de trabajo colaborativo entre profesionales; 6) la necesidad de una coordinación y un liderazgo que cuide las relaciones y reconozca a la *otra* persona desde una posición ética de alteridad.

El alumnado en riesgo de exclusión social y la persistente segregación escolar exigen un cambio de mirada, capaz de transformar las formas de pensar y actuar. El título del libro alude a responsabilidades compartidas en aras del bien común, pues la educación inclusiva requiere de un compromiso ético global como única vía para la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas.

**Estibaliz Amenabarro Iraola.** Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación, área de Teoría e Historia de la Educación, de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Doctora en Pedagogía y actualmente vicedecana de Prácticum y Trabajos de Fin de Grado. Forma parte del grupo de investigación INKLUNI.

**Nagore Ozerinjauregi Beldarrain.** Profesora agregada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Doctora en Psicología. Forma parte del grupo INKLUNI.

