

## EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CALIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

---

---

*Olga María Alegre de la Rosa<sup>a</sup> y Luis Miguel Villar Angulo<sup>b</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 11 de junio de 2013, 4 de julio de 2013

*Resumen:* Este estudio aporta principios clave recomendados por las agencias europeas para el desarrollo de la educación y que fundamentamos con aportaciones de investigaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la educación inclusiva.

Pretende proporcionar a los responsables de políticas educativas y a los educadores una síntesis de las líneas estratégicas europeas al respecto, así como de los hallazgos de estudios empíricos vinculados a las mismas.

*Palabras clave:* Calidad, educación inclusiva, Unión Europea.

*Abstract:* This study provides key principles recommended by the European Agencies for the Development of Education that support us with contributions from national and international research in the field of inclusive education.

It aims to provide educational policymakers and educators a synthesis concerning European strategic lines, as well as findings from empirical studies related to them.

*Keywords:* Quality, Inclusive Education, European Union.

<sup>a</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Laguna.  
Correspondencia: Avenida Trinidad, s/n. 38204 La Laguna (Tenerife). España.  
E-mail: decanafe@ull.es

<sup>b</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.



## 1. INTRODUCCIÓN

Presentamos estudios llevados a cabo en diferentes países de la Unión Europea sobre aspectos vinculados con la inclusión y la calidad. En el sondeo de opinión dirigido por Meijer (2003*b*) en 18 países, este tuvo como meta conocer las tendencias cualitativas sobre la inclusión educativa en Europa. Indicamos algunos testimonios sobre países que no fueron estudiados en el sondeo de Meijer (2003*b*), en particular, analizamos el estudio de Koutrouba, Vamvakari y Steliou (2006) sobre Chipre porque la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en clases regulares fue objetivo del sistema educativo de ese país, como ocurrió en el nuestro.

En el caso de Escocia, Allan (2010) reconoció las barreras a la inclusión y argumentó en su estudio que había una necesidad urgente de resolver las demandas políticas vinculadas con la educación y con los problemas asociados al provisionar tales demandas, específicamente en el caso de los niños romaníes. Las políticas educativas rumanas en este ámbito comenzaron a evolucionar hacia la integración y la inclusión, como escribió Walker (2010).

Turquía había trabajado en temas relacionados con la provisión de la educación especial y educación inclusiva para mejorar la calidad de los servicios a los ciudadanos con discapacidad. El propósito del estudio de Melekoglu, Cakiroglu y Malmgren (2009), por ejemplo, consistió en describir la estructura del sistema de educación especial en Turquía y los desarrollos actuales en el campo de la educación especial, concluyendo con varios retos para la mejora continua de la calidad de la educación especial en Turquía.

En el caso de Grecia, los investigadores Avramidis y Kalyva (2007) estudiaron las actitudes de los maestros griegos hacia la inclusión revelando una actitud positiva hacia el concepto general de inclusión pero con opiniones variables sobre la dificultad de acomodar los diferentes tipos de discapacidad en las aulas ordinarias. En ese país, Kalyva, Georgiadi y Tsakiris (2007) estudiaron las actitudes de los padres de los niños griegos de educación primaria sin necesidades educativas especiales (NEE) hacia la inclusión y revelaron que los padres de niños griegos de educación primaria no identificados con NEE tenían una actitud general positiva hacia la inclusión. En otro ejemplo de investigación, el objetivo del estudio de Mavropoulou y Avramidis (2012) consistió en examinar el tipo de actividades, así como los retos que tenían los voluntarios de apoyo a las personas con trastornos del espectro autista (TEA).

Los italianos Begeny y Martens (2007) revisaron toda la literatura disponible en inglés en un período de 20 años que se refería a los resultados de la inclusión y de las prácticas en el aula en Italia, siendo los estudios más comunes aquellos que se basaban en encuestas, y los más infrecuentes aquellos estudios que utilizaron una metodología experimental.



En Francia, los estudiantes sordos habían tenido la obligación de asistir a las clases de idiomas extranjeros, en su mayoría de lengua inglesa. Los resultados del estudio de Bedoin (2011) mostraron las diferentes estrategias de enseñanza utilizadas con el fin de hacer accesibles las clases de inglés a estudiantes sordos y con problemas de audición.

El sistema inglés permitió ayudar a los estudiantes sobre la base de las evaluaciones de sus NEE. Así, Dyson y Gallannaugh (2008) observaron la presencia desproporcionada de estudiantes de diferentes grupos sociales en el sistema con necesidades especiales, pero la falta de datos a nivel estudiantil obstaculizó la investigación de las causas de tal desproporcionalidad. Según Strand y Lindsay (2009), la pobreza y el género tuvieron fuertes asociaciones de la etnia con la prevalencia global de las NEE de los estudiantes. Asimismo, Bhopal y Myers (2009) examinaron procesos de inclusión y ejemplos de *buenas prácticas* en escuelas primarias y secundarias para gitanos, romaníes y alumnos viajeros de la ciudad de Londres.

Hodkinson (2010) sugirió que era el momento de desarrollar una nueva visión para la educación de los niños con NEE y discapacidades que fuera compatible con políticas sencillas, coordinadas y con buenos recursos. Mientras, y bajo una perspectiva experimental, el artículo de Gray (2009) presentó las experiencias de los coordinadores de NEE sobre la inclusión de alumnos con deficiencia visual (DV) en centros ordinarios de Irlanda del Norte. Fuera de ese país, el estudio español de Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005) recogió y contrastó las opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento y la integración de los alumnos con NEE.

En un estudio comparado entre Estados Unidos y España, Harry, Arnaiz, Klingner y Sturges (2008) centraron sus datos en los estudiantes afroamericanos e hispanos en Estados Unidos y estudiantes gitanos y marroquíes en España, siendo preocupación clave en España el supuesto profesional de que la asimilación cultural de los estudiantes era un requisito para el éxito. En otro estudio español, Echeita, Simon, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil (2009) pusieron en evidencia la existencia de *barreras* de distinto tipo que impedían el disfrute del derecho a una educación inclusiva de acuerdo con lo que había establecido tanto la LOE (2006) como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). También en España el estudio de Chiner y Cardona (2012) examinó las percepciones de los maestros sobre la inclusión en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria en Alicante y cómo estas percepciones diferían dependiendo de la experiencia docente, las habilidades y la disponibilidad de recursos y apoyos. En esta línea, Martínez, de Haro y Escarbajal (2010) repasaron en España los avances legislativos en materia de educación inclusiva hasta la LOE (2006), al tiempo que analizaron algunas de las investigaciones de educación inclusiva. Posteriormente, la investigación de Pallisera, Vilà y Fullana (2012) analizó las buenas prácticas en el ámbito de la inclusión en el mercado laboral de las personas con discapacidad



demostrando que el papel de la escuela secundaria era fundamental para mejorar las oportunidades de empleo.

La cantidad de tiempo que los estudiantes con discapacidad están ausentes de las clases regulares se incrementó significativamente a medida que los niños crecían en Noruega, según el estudio de Wendelborg y Tøssebro (2008). El artículo de Fasting (2012) proporcionó una reseña histórica de la política educativa noruega para ilustrar la manera como se había entendido la educación inclusiva en los últimos años. La cuestión de la definición epistemológica de la educación especial fue discutida en Irlanda por McDonnell (2003), país que había dado por buenas las definiciones y las respuestas psicomédicas a la discapacidad y que se habían incorporado en la legislación educativa en Irlanda y dominado la enunciación de políticas en educación especial.

No obstante, O'Brien y Fathaigh (2007) señalaron que el sistema educativo irlandés había continuado reflejando y produciendo nociones sobre *ventajas y desventajas* de esta. Conforme pasaron los años, la legislación irlandesa se centró en el desarrollo de la educación inclusiva, así, el artículo de Rose, Shevlin, Winter y O'Raw (2010) fue esclarecedor, al identificar cuatro temas clave en las que se había llevado a cabo la investigación: política, disposición, experiencia y resultados. Bajo un ángulo teórico específico, Rose (2011) exploró los posibles roles que los programas de alfabetización de la familia desempeñaron para influir en el logro educativo y en el fomento de actitudes positivas, revalorizando el papel que la educación familiar había tenido al menos en ese tipo de población nómada.

En un estudio comparado entre el rendimiento y la preeminencia de estudiantes con discapacidades finlandeses y norteamericanos, Itkonen y Jahnukainen (2007) indicaron que la calidad de la profesión docente, el acceso a los materiales, las intervenciones tempranas intensivas, la distribución equitativa de los recursos y los valores fundados en la equidad frente al acceso se relacionaban con el rendimiento estudiantil y la preferencia de estudiantes con discapacidades.

Es interesante también, por las connotaciones que tuvo en los estudios PISA, el estudio de Kivirauma y Ruoho (2007), que mostró que la cantidad relativa de educación especial dirigida a problemas de lenguaje en Finlandia era el más alto entre los países. El trabajo de los maestros finlandeses de educación especial que habían trabajado en aulas separadas reveló que constaba de tres elementos, según un sondeo de opinión realizado por Takala, Pirttimaa y Törmänen (2009): enseñanza, orientación y trabajo de fundamentación. El trabajo de los profesores de educación especial era inclusivo, pero también había soportado elementos segregadores. El estudio de Koster, Pijl, Nakken y Van Houten (2010) abordó la participación social de estudiantes con NEE en las escuelas primarias holandesas revelando que la mayoría tenía un grado satisfactorio en participación social.



Bajo otro punto de vista, Nilsson y Andersson (2001) discutieron el concepto de justicia social en relación con algunos de los hechos y debates sobre la educación en Suecia.

En enero de 2008 se publicó una nueva ley en Portugal con el objetivo de proponer una nueva organización de la educación especial. Rodrigues y Nogueira (2010) analizaron los principales aspectos y los datos estadísticos que les habían permitido conocer su impacto en el sistema.

En Austria, y según el estudio de Schwab, Gebhardt, Ederer-Fick y Klicpera (2012), se comprobó cómo los encuestados manifestaron una actitud positiva hacia la integración escolar de los niños con discapacidades. Por su parte, Mand (2007) mostró los resultados de un estudio que indicaba que los alumnos alemanes con problemas de conducta no habían estado bien vistos. Dinamarca, con un gasto relativamente alto en educación, fue uno de los primeros países en el movimiento de integración. Egelund (2000) comentó que la prevalencia de la educación especial era entre el 25 y el 35%, y que esto había tenido implicaciones para la formación de maestros en educación especial. Posteriormente, Warming (2011) destacó la situación de la educación inclusiva danesa y cómo la atención gubernamental había sido periférica en la educación preescolar.

Uno de los problemas educativos en Suiza fue la diferenciación de la instrucción (DI) en las áreas rurales. Los investigadores Smit y Humpert (2012) analizaron las condiciones de las escuelas que habían apoyado la ejecución de una DI y demostraron una diferencia en las prácticas entre los profesores con más y menos desarrolladas culturas DI, destacando la colaboración en equipo de los profesores.

Como instrumento para avanzar en la práctica hacia escuelas más inclusivas, se utilizó a nivel internacional el *Index for Inclusion* (Vislie, 2003), que ha sido usado por Alegre (2013) para el conocimiento de prácticas inclusivas en su investigación en Islas Canarias.

## 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LOS PLANTEAMIENTOS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Seis acciones básicas vertebran las propuestas de los organismos internacionales sobre inclusión:

### 2.1. *Extender la cooperación ampliando las situaciones educativas de todo el alumnado*

Donnelly (2011) tomó como punto de partida las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (UNESCO, 2009), reconociendo que una filosofía inclusiva puede contribuir significativamente en la calidad de la educación de todo el alumnado. Soria-



no, Kyriazopoulou, Weber y Grünberger (2008) sintetizaron las opiniones de los jóvenes sobre la educación inclusiva indicando la necesidad de eliminar barreras interiores y exteriores y ser constructores de su propio futuro.

### 2.2. *Desarrollo profesional para todos los docentes en educación inclusiva*

De acuerdo con la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), las áreas de competencia dentro del perfil profesional del docente en la educación inclusiva tienen que ver con la reflexión y el aprendizaje continuo. Donnelly (2011*b*) sintetizó los valores de acceso y calidad, igualdad y justicia social, valores democráticos y participación.

### 2.3. *Instrucción, cultura y valores que suscitan la educación inclusiva*

El fenómeno de la inmigración y la diversidad cultural es un asunto delicado que puede percibirse con connotaciones negativas, manifestaron Grünberger, Kyriazopoulou y Soriano (2009) en la introducción a su informe acometido en 25 países. Con anterioridad Meijer (2003*a*) manifestó que uno de los mayores problemas de Europa era atender la diversidad en las aulas.

### 2.4. *Procedimientos organizativos que acometen la educación inclusiva*

Las prácticas inclusivas que Meijer (2005) planteó en el informe para el Aula en Educación Secundaria fueron: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, solución cooperativa de conflictos, agrupamiento heterogéneo, enseñanza eficaz, sistema de aulas de referencia y formas alternativas de enseñanza. Posteriormente, Meijer, Soriano y Watkins (2006) manifestaron tres áreas prioritarias en el campo de la educación especial: *a*) educación inclusiva y prácticas en el aula de la Educación Secundaria, *b*) acceso a la Educación Superior para el alumnado con necesidades educativas específicas, y *c*) transición de la escuela al empleo (Soriano, 2006). El informe de Soriano (2005*a*) se refirió a la atención temprana como derecho para todos los niños y sus familias.



### 2.5. Flexibilidad en los servicios y recursos que impulsan la educación inclusiva

Las recomendaciones sobre las nuevas tecnologías sintetizadas por Watkins (2011) reflejaron la importancia de favorecer el acceso a las infraestructuras de las nuevas tecnologías y el apoyo al intercambio de prácticas de cooperación internacional.

### 2.6. Legislación que protege la educación inclusiva

Uno de los documentos iniciales que comparó la educación especial en 18 países europeos fue el coordinado por Meijer (2003b), que incluyó a España en la época de la LOGSE, LISMI y LOPEG. Con el informe de Watkins (2007) se evidenció la evaluación relativa a la inclusión educativa. La preocupación internacional por el desarrollo de indicadores de educación inclusiva fue objeto de estudio por Kyriazopoulou y Weber (2009). Finalmente, uno de los estudios más recientes se debe a Ebersold y Watkins (2011), que desarrollaron la trazabilidad y seguimiento de las políticas a nivel autonómico, nacional e internacional.

## 3. PROPUESTAS PARA EL FOMENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para la organización de este apartado hemos procedido conforme a las siguientes aproximaciones que, usando la información disponible anteriormente, nos han servido para proponer recomendaciones políticas y educativas:

- *Perspectiva técnico-funcional*, orientada al incremento del aprendizaje del estudiante y a una enseñanza de clase más eficaz, que se apoya en evidencias para la calidad.
- *Perspectiva sociopolítica*, que trata de elucidar problemas y conflictos que afectan el progreso social, económico y político de los ciudadanos, que descansa en evidencias para la igualdad.
- *Perspectiva institucional u organizativa*, que incluye el sistema educativo autonómico, y que alega evidencias orientadas al control.



### 3.1. *Recomendación 1: Extender la cooperación ampliando las situaciones educativas de todo el alumnado*

Bajo la perspectiva técnico-funcional, cinco factores han mostrado ser efectivos para una educación inclusiva en las unidades de clase y de centro educativo: *a)* enseñanza cooperativa, *b)* aprendizaje cooperativo, *c)* resolución cooperativa de problemas, *d)* agrupamientos heterogéneos y *e)* enseñanza positiva. Como ocurrió en la investigación holandesa de Koster, Pijl, Nakken y Van Houten (2010), se aplicaron instrumentos que habían medido el perfil de autopercepción que los alumnos tenían de sí mismos destacando valores que también expresaron en su estudio Dempsey y Foreman (2001).

Bajo la perspectiva sociopolítica, en el informe sobre la juventud europea, Soriano, Kyriazopoulou, Weber y Grünberger (2008) resumieron las opiniones de los jóvenes sobre los derechos, las mejoras, los retos y las necesidades.

Bajo la perspectiva institucional u organizativa, Donnelly (2011) propuso para mejorar la práctica de la educación inclusiva que las opiniones de los alumnos y sus familias debían ser escuchadas y tener derecho a participar activamente. Además, se hizo necesario ir más allá de los discretos sistemas de clasificación y categorización tradicionalmente utilizados (Florian, Hollenweger, Simeonsson, Wedell, Riddell, Terzi y Holland, 2006).

### 3.2. *Recomendación 2: Desarrollo profesional para todos los docentes en educación inclusiva en las universidades e instituciones*

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE inició el proyecto de formación del profesorado para la inclusión y editó informes en 2011 y 2012 que reflejaron la inquietud por la cuestión de la preparación y desarrollo del personal. El Informe Mundial sobre Discapacidad (2011) destacó que “la formación adecuada de los docentes de los centros ordinarios es crucial (...) y dicha formación se ha de centrar en las actitudes y los valores, y no solo en conocimientos y habilidades” (222).

Dentro de la perspectiva técnico-funcional, los objetivos de calidad del Desarrollo Profesional Docente (DPD) fueron: *a)* repensar el perfil profesional del docente en la educación inclusiva; *b)* auspiciar pensamientos, creencias y conocimientos sobre educación inclusiva en los docentes (el estudio de los norteamericanos Buell, Hallam, Gamel-McCormick y Scheer (1999) se refirió al Sistema Comprensivo de Desarrollo de Personal de Estados Unidos como un modelo que ofreció ayuda a los profesionales para atender a los alumnos discapacitados; *c)* generar actitudes positivas hacia la educación inclusiva en el profesorado. El análisis del estudio de Avramidis y Kalyva (2007) que se hizo con



maestros griegos demostró la importancia de una formación sustantiva a largo plazo en la formación de actitudes positivas hacia la integración; *d*) esparcir en la práctica de clase estrategias imprescindibles para retar las dificultades sociales, emotivas y comportamentales de los estudiantes (DSEC) (a este respecto, Cooper (2011) refirió entre otras la calidez y la empatía para tratar a niños con DSEC); *e*) propagar en el cuerpo docente la aproximación a la capacidad que consideraba la inclusión como un concepto ético (desde el punto de vista del noruego Reindal (2010: 5), las capacidades *fueron las acciones y enfoques de la vida que uno valora*); *f*) dirigir la atención de maestros y profesores de Educación Secundaria hacia enfoques responsivos de clases con grupos heterogéneos (en este sentido, Villar (2009) sintetizó ejemplos teóricos y de investigación para la promoción de la excelencia en los centros de Educación Secundaria); *g*) convenir la colaboración y cuadrar el trabajo en equipo con colegas como raíces sustantivas de la profesión docente; *h*) pertenecer a una comunidad educativa que dimensionaba lazos de importancia con las familias; *i*) reestructurar la reflexión como la megacompetencia que cohesionaba el quehacer docente (abundando en ello, Villar (1995) desarrolló una estrategia formativa basada en la reflexión sobre la práctica apoyada en un estudio empírico español), y *j*) ordenar las partes del conjunto, la formación inicial marcaba la base de un continuo de mejora profesional.

Siguiendo la perspectiva sociopolítica, la formación inicial del personal académico y de apoyo a la docencia podría: *a*) representar los sistemas de recogida y análisis de información que habían permitido conocer las competencias y resultados del personal académico y de apoyo a la docencia con vistas a su formación inicial; *b*) enfocar los componentes que hicieron posible el seguimiento, revisión y mejora del plan de formación del personal; *c*) tipificar las características mínimas de la formación inicial del profesorado; *d*) reorganizar las prácticas docentes y las relaciones con los centros (los holandeses Meijer, Oolbekkink, Meirink y Lockhorst (2013) describieron cómo profesores de Educación Secundaria aprendieron a investigar sobre su propia práctica en colaboración con la universidad); *e*) reajustar la selección, entrenamiento y gestión de los formadores de centros de prácticas; *f*) la mejora de la calidad del DPD contribuyó a mejorar el conocimiento legal y contextual de la educación inclusiva (el trabajo de los austriacos Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger y Spiel (2013) mostró un programa de formación docente basado en la evidencia para promover en los estudiantes el aprendizaje a lo largo de la vida), y *g*) la evaluación, promoción y reconocimiento del personal académico y de apoyo a la docencia significó establecer el principio educativo del cambio personal y profesional (a este respecto, el libro de Villar y Alegre (2012a) sistematizó la estructura, alcance y rendimiento de los portafolios electrónicos en niveles y áreas del sistema educativo).



Finalmente, atendiendo a la perspectiva institucional u organizativa, el esclarecimiento de la política del personal académico y de apoyo a la docencia expone los siguientes movimientos: a) establecer procedimientos de recogida y análisis de información; b) constituir mecanismos que hagan posible el seguimiento, la revisión y la implantación de mejoras en la política de la carrera del personal docente y de apoyo (como ilustración de este punto, los alemanes Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke y Baumert (2011) realizaron un estudio sobre las oportunidades formales e informales de aprendizaje a lo largo de los ciclos de la carrera de un profesor), y c) delinear dispositivos y herramientas que reconocen la rendición de cuentas sobre los resultados de la política de personal.

### 3.3. *Recomendación 3: Instrucción, multiculturalidad y valores que suscitan la educación inclusiva*

La investigadora americana Ferguson (2008) estudió las tendencias internacionales en la educación inclusiva, subrayando que las prácticas inclusivas llegaron “a todos, en cualquier sitio y en cualquier momento”.

Dentro de la perspectiva técnico-funcional, Ferguson (2008) señaló que una de las tendencias era cambiar de un enfoque basado en la enseñanza a otro apoyado en el aprendizaje. De otra parte, los holandeses Reichrath, de Witte y Winkens (2010) revisaron 20 publicaciones relevantes relacionadas con la mejora de destrezas de lectura apuntando la complejidad de mostrar un efecto generalizado sobre la eficacia de las intervenciones.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE (2012) emitió un informe de formación del profesorado para la educación inclusiva. Uno de los principales objetivos de la Estrategia Europea 2020 (ET, 2020) fue la educación. Este objetivo hizo hincapié en la importancia de los valores en los sistemas educativos europeos (Conclusiones del Consejo 2009: 3).

El marco estratégico de la ET 2020 estableció cuatro objetivos para la educación y la formación en la siguiente década. El tercer objetivo se centró en promover la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Dentro de este objetivo, se había subrayado la importancia de los valores (4). De otra parte, el *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (2011) hizo hincapié en que la formación necesitaba centrarse en comportamientos y valores, no solo en conocimientos y destrezas.

Bajo la perspectiva sociopolítica, los suecos Nilsson y Andersson (2001) debatieron el principio regulador de la justicia social en las escuelas suecas con especial incidencia en la educación inclusiva. Ferguson (2008) señaló que una de las tendencias de la educación inclusiva era cambiar de un enfoque basado en la prestación de servicios a otro que ofertara apoyos estructurados en función de las necesidades de los estudiantes.



La Agencia Europea manifestó en 2005 su interés por buscar la mejor respuesta a la atención de las necesidades educativas específicas del alumnado de origen inmigrante y, en muchos casos, con lenguas maternas distintas a la del país de acogida (Grünberger, Kyriazopoulou y Soriano, 2009).

Siguiendo la perspectiva institucional u organizativa, una nueva variación representó la tendencia de cambio de un enfoque basado en la implicación de los padres a otro que establecía lazos entre la familia y el centro educativo, como fue señalada por la investigadora americana Ferguson (2008). En este sentido, los ingleses Lim y Ireland (2001) subrayaron la idea de que las escuelas eran como comunidades educativas.

#### *3.4. Recomendación 4: Procedimientos organizativos que acometen la educación inclusiva*

Desde la perspectiva técnico-funcional, Barrera (2006) llamó la atención en Estados Unidos respecto a cómo una evaluación dinámica basada en el currículo proporcionaba a los maestros un método para recopilar información sobre los alumnos que tenían dificultades de aprendizaje (DA). Los ingleses Brigharm, Morocco, Clay y Zigmond (2006: 185) se cuestionaron qué hacía que un instituto fuera un buen instituto con estudiantes con discapacidad destacando la oferta académica optativa, oferta de estructuras de apoyo académico, conectar y motivar a los estudiantes, construir una comunidad adulta, desarrollar líderes responsables. Esto hizo considerar las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) como uno de los factores eficaces de la educación inclusiva (Meijer, 2003a), y de las áreas de un Programa Individual de Transición (PIT) (Soriano, 2006).

En segundo lugar, bajo la perspectiva sociopolítica, y como meta para una evaluación auténtica de las necesidades educativas especiales de los alumnos, se utilizó el eportafolio para informar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante. El informe sobre evaluación del editor de la Agencia Europea de Watkins (2007) resaltó recomendaciones europeas procedentes de las informaciones nacionales, incluida España.

Dentro de la perspectiva institucional u organizativa, los factores microorganizativo (práctica de clase) y mesoorganizativo (centro educativo) asociados con la educación inclusiva contemplaron los siguientes elementos en las prácticas de clase: enseñanza entre iguales, estrategias de aprendizaje: enseñanza cooperativa y aprendizaje cooperativo, diseños combinados con contenidos y servicios educativos digitales, el eportafolio del alumno y del profesor. Mientras, las características que hicieron eficaz un centro educativo consistieron en ofrecer optatividad académica, proporcionar conjuntos de apoyo académico, conectar y motivar a los estudiantes, construir una comunidad de adultos y desarrollar líderes que respondieran (Meijer, 2005).



### 3.5. *Recomendación 5: Flexibilidad en los servicios y recursos que impulsan la educación inclusiva*

Siguiendo la perspectiva técnico-funcional, los americanos Bryant, Seok, Ok y Bryant (2012: 45) sondearon los recursos tecnológicos asistenciales usados con personas que tenían discapacidades. La usabilidad y accesibilidad de nuevas tecnologías por alumnos y alumnas con NEE fueron destacadas por Villar y Alegre (2012b: 323): “Los profesionales de la educación quieren tecnologías –en particular, el ordenador– que sean compatibles con alumnos y alumnas de distintas capacidades”. Antes, Alegre (2008) describió y analizó el uso de portales y foros para niños con discapacidad.

En segundo lugar, y bajo la perspectiva sociopolítica, los austriacos Debevc, Kosec y Holzinger (2011) revisaron la literatura de los recursos diseñados y propusieron el uso de un fondo transparente en la pantalla con señales de comunicación para alumnos sordos. En el proyecto HANDS de los ingleses Mintz, Branch, March y Lerman (2012) utilizaron aplicaciones persuasivas con alumnos autistas.

La enseñanza asistida por ordenador se mostró como una herramienta instructiva eficaz para enseñar a los estudiantes destrezas para el establecimiento de metas que promovieran la autodeterminación, según indicaron los americanos Mazzotti, Wood, Test y Fowler (2012) para enseñar a alumnos con problemas de conducta. Mientras, el americano Hardman (2012) reseñó comunidades de aprendizaje en educación especial basadas en la Web 2.0. que promovían un aprendizaje activo.

En la perspectiva institucional u organizativa destacamos el trabajo de Watkins (2011) sobre la práctica innovadora de las tecnologías de la información y comunicación con las personas con discapacidad. También en el País Vasco, Arrue, Vigo y Abascal (2006) revisaron las orientaciones técnicas para el establecimiento de métricas aplicables a la selección de sitios web para alumnos con discapacidad. Por su parte, los americanos Bullock, Gable y Mohr (2008) llamaron la atención de la educación a distancia para alumnos que tenían necesidades especiales, que habían requerido una formación docente específica.

### 3.6. *Recomendación 6: Legislación que protege la educación inclusiva*

En la perspectiva técnico-funcional, las disposiciones de distintas leyes educativas han recogido medidas ordinarias de atención a la diversidad, refuerzo individual, agrupamientos flexibles y agrupamiento de materias.

Bajo la perspectiva sociopolítica hemos asumido el informe editado por Ebersold y Watkins (2011) para constatar la evidencia mediante estudios de *benmarching*, comparar



con otras comunidades autónomas y proponer indicadores, según el informe europeo de Kyriazopoulou y Weber (2009: 15), quienes habían sugerido para el área de financiación políticas basadas en las NEE que promovieran la educación inclusiva, facilitaran respuestas flexibles y apoyaran la colaboración intersectorial.

Finalmente, y dentro de la perspectiva institucional u organizativa, hemos tomado conciencia del estudio y seguimiento de las recomendaciones de las organizaciones internacionales, del establecimiento de evidencias basadas en políticas de educación inclusiva (Soriano, 2006) y del programa de atención temprana (Soriano, 2005a; Soriano y Kyriazopoulou, 2010).

#### 4. CONCLUSIONES

- Extender la cooperación ampliando las situaciones educativas de todo el alumnado.
- Desarrollo profesional para todos los docentes en educación inclusiva.
- Instrucción, cultura y valores que suscitan la educación inclusiva.
- Procedimientos organizativos que acometen la educación inclusiva.
- Flexibilidad en los servicios y recursos que impulsan la educación inclusiva.
- Legislación que protege la educación inclusiva.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2012) *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Denmark, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).

ALEGRE, O.M. (2008) *Diversidad de escenarios para variedad de usuarios: utilización de portales y foros*, en M.L. Sevillano (coord.) *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid, McGraw-Hill: 215-252.

ALEGRE, O.M. (dir.) (2013) *Islas Canarias: Inclusión e Interculturalidad: estudio sobre actitudes, competencias y tecnologías para la inclusión y la interculturalidad en centros educativos*. La Laguna. Plan Nacional de I+D+I (2008-2011) (Referencia 781808115-8115-4-9).

ALLAN, J. (2010) Questions of inclusion in Scotland and Europe en *European Journal of Special Needs Education*, 25(2): 199-208.



- ARRUE, M., VIGO, M. y ABASCAL, J. (2006) Architecture for Personal Web Accessibility en *Computers Helping People with Special Needs*, 4061: 120-127.
- AVRAMIDIS, E. y KALYVA, E. (2007) "The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion", en *European Journal of Special Needs Education* 22(4): 367-89.
- BAGLIERI, S., VALLE, J.W., CONNOR, D.J., y GALLAGHER, D.J. (2011) "Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability", en *Remedial and Special Education*, 32(4): 267-278.
- BARRERA, M. (2006) "Roles of Definitional and Assessment Models in the Identification of New or Second Language Learners of English for Special Education", en *Journal of Learning Disabilities*, 39: 142-156.
- BEDOIN, D. (2011) "English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: needs, barriers and strategies", en *European Journal of Special Needs Education*, 26(2): 159-175.
- BEGENY, J.C. y MARTENS, B.K. (2007) "Inclusionary Education in Italy: A Literature Review and Call for More Empirical Research", en *Remedial and Special Education*, 28(2): 80-94.
- BHOPAL, K. y MYERS, M. (2009) "Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'", en *International Journal of Inclusive Education*, 13(3): 299-314.
- BRIGHARM, N., MOROCCO, C.C., CLAY, K. y ZIGMOND, N. (2006) "What Makes a High School a Good High School for Students with Disabilities", en *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(3): 184-90.
- BRYANT, B.R., SEOK, S., OK, M. y BRYANT, D.P. (2012) "Individuals with Intellectual and/or Developmental Disabilities. Use of Assistive Technology Devices in Support Provision", en *Journal of Special Education Technology*, 27(2): 41-57.
- BUELL, M.J., HALLAM, R., GAMEL-MCCORMICK, M. y SCHEER, S. (1999) "A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion", en *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2): 143-56.
- BULLOCK, L.M., GABLE, R.A. y MOHR, J.D. (2008) "Technology-Mediated Instruction in Distance Education and Teacher Preparation in Special Education", en *Teacher Education and Special Education*, 31(4): 229-242.
- CASTEJÓN FERNÁNDEZ, L., GONZÁLEZ-PUMARIEGA SOLÍS, S., NÚÑEZ PÉREZ, J.C. y GONZÁLEZ-PIENDA GARCÍA, J.A. (2008) "La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa", en *Revista de Educación*, 345, enero-abril: 281-99.



- CAVENDISH, W. (2013) "Identification of Learning Disabilities: Implications of Proposed DSM-5 Criteria for School-Based Assessment", en *Journal of Learning Disabilities*, 46(1): 52-7.
- CHINER, E. y CARDONA, M.C. (2012) "Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?", en *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2012.689864.
- COOPER, P. (2011) "Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: implications for policy and practice", en *European Journal of Special Needs Education*, 26(1): 87-92.
- DEBEVC, M., KOSEC, P. y HOLZINGER, A. (2011) "Improving multimodal web accessibility for deaf people: sign language interpreter module", en *Multimedia Tools and Applications*, 54(1): 181-199.
- DEMPSEY, I. y FOREMAN, P. (2001) "A Review of Educational Approaches for Individuals with Autism", en *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1): 103-16.
- DONNELLY, V. (2011a) *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones para la puesta en práctica*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- DONNELLY, V. (ed.) (2011b) *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa - Retos y Oportunidades*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- EBERSOLD, S., y WATKINS, A. (ed.) (2011) *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education (MIPIE). An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- DORN, S. (2010) "The Political Dilemmas of Formative Assessment", en *Exceptional Children*, 76(3): 325-37.
- DYSON, A. y GALLANNAUGH, F. (2008) "Disproportionality in Special Needs Education in England", en *The Journal of Special Education*, 42(1): 36-46.
- ECHETA, G., SIMON, C., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I. y GONZÁLEZ-GIL, F. (2009) "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España" ["Paradoxes and dilemmas in the process of educational inclusion in Spain"], en *Revista de Educación*, 349: 153-78.



- EGELUND, N. (2000) "Country Briefing: Special education in Denmark", en *European Journal of Special Needs Education*, 15(1): 88-98.
- FASTING, R.B. (2012) "Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education", en *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2012.676083.
- FERGUSON, D.L. (2008) "International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone", en *European Journal of Special Needs Education*, 23(2):109-20.
- FLORIAN, L., HOLLENWEGER, J., SIMEONSSON, R.J., WEDELL, K., RIDDELL, S., TERZI, L. y HOLLAND, A. (2006) "Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities : Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities", en *The Journal of Special Education*, 40(1): 36-45.
- FINSTERWALD, M., WAGNER, P., SCHOBER, B., LÜFTENEGGER, M. y SPIEL, Ch. (2013). Fostering lifelong learning e Evaluation of a teacher education program for professional teachers en *Teaching and Teacher Education*, 29: 144-55.
- GILMORE, L., CAMPBELL, J. y CUSKELLY, M. (2003) "Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: Community and teacher views of Down syndrome", en *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1): 65-76.
- GRAY, C. (2009) "A qualitatively different experience: mainstreaming pupils with a visual impairment in Northern Ireland", en *European Journal of Special Needs Education*, 24(2): 169-182.
- GRÜNBERGER, A., KYRIAZOPOULOU, M., y SORIANO, V. (2009) *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- HARDMAN, E.L. (2012) "Supporting Professional Development in Special Education with Web-Based Professional Learning Communities: New Possibilities with Web 2.0.", en *Journal of Special Education Technology*, 27(4): 17-31.
- HARRY, B., ARNAIZ, P., KLINGNER, J. y STURGES, K. (2008) "Schooling and the Construction of Identity Among Minority Students in Spain and the United States", en *The Journal of Special Education*, 42(1): 15-25.
- HODKINSON, A. (2010) "Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges", en *British Journal of Special Education*, 37(2), 61-7.
- HORNBY, G. (2011) "Inclusive Education for Children with Special Educational Needs: A critique", en *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3): 321-29.



- ITKONEN, T. y JAHNUKAINEN, M. (2007) “An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States”, en *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1): 5-23.
- JUDGE, S. y ORESHKINA, M. (2004) “Special Education Teacher Preparation in Belgium, Russia, and United States: A Comparative Study”, en *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 27(3): 240–50.
- KALYVA, E., GEORGIADI, M. y TSAKIRIS, V. (2007) “Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion”, en *European Journal of Special Needs Education*, 22(3): 295-305.
- KEEN, D. (2007) “Parents, Families, and Partnerships: Issues and considerations”, en *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3): 339-349.
- KIVIRAUMA, J. y RUOHO, K. (2007) “Excellence through special education? Lessons from the Finnish School Reform”, en *International Review of Education*, 53(3): 283-302.
- KOSTER, M., PIJL, S.J., NAKKEN, H. y VAN HOUTEN, E. (2010) “Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands”, en *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1): 59-75.
- KOUTROUBA, K., VAMVAKARI, M. y STELIOU, M. (2006) “Factors correlated with teachers’ attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus”, en *European Journal of Special Needs Education*, 21(4): 381-394.
- KYRIAZOPOULOU, M. y WEBER, H. (eds.) (2009) *Desarrollo de indicadores - sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- MAND, J. (2007) “Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes”, en *European Journal of Special Needs Education*, 22(1): 7-14.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G. y PÉREZ, E.M. (2005) “Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain”, en *European Journal of Special Needs Education*, 20(4): 357-374.
- MARTÍNEZ, R., DE HARO, R. y ESCARBAJAL, A. (2010) “Una aproximación a la educación inclusiva en España [An approach to inclusive education in Spain]”, en *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1): 149–64.
- MAVROPOULOU, S. y AVRAMIDIS, E. (2012) “Befrienders to persons in the autistic spectrum in Greece: what support do they offer and what challenges they face?”, en *European Journal of Special Needs Education*, 27(3): 337-53.
- MAZZOTTI, V.L., WOOD, CH.L., TEST, D.W. y FOWLER, C.H. (2012) “Effects of Computer-Assisted Instruction on Students’ Knowledge of the Self-Determined Learning



- Model of Instruction and Disruptive Behavior”, en *The Journal of Special Education*, 45(4): 216-26.
- MCDONNELL, P. (2003) “Developments in special education in Ireland: deep structures and policy making”, en *International Journal of Inclusive Education*, 7(3): 259-69.
- MEIJER, C.J.W. (Ed.) (2003a) *Educación Inclusiva y Prácticas en el aula*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- MEIJER, C.J.W. (ed.) (2003b) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- MEIJER, C.J.W. (ed.) (2005) *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- MEIJER, C.J.W., SORIANO, V. y WATKINS, A. (eds.) (2006) *Educación Especial en Europa (Volumen 2). Factores clave en la Educación Post-Primaria*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- MELEKOGLU, M.A., CAKIROGLU, O. y MALMGREN, K.W. (2009) Special education in Turkey en *International Journal of Inclusive Education*, 13(3): 287-298.
- MEIJER, P.C., OOLBEKKINK, H.W., MEIRINK, J.A. y LOCKHORST, D. (2013) “Teacher research in secondary education: Effects on teachers’ professional and school development, and issues of quality”, en *International Journal of Educational Research*, 57: 39-50.
- MILES, S. y SINGAL, N. (2010) “The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?”, en *International Journal of Inclusive Education*, 14(1): 1-15.
- MINTZ, J., BRANCH, C., MARCH, C. y LERMAN, S. (2012) “Key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with Autistic Spectrum Disorders”, en *Computers & Education*, 58(1): 53-62.
- MOROCCO, C.C., AGUILAR, C.M., CLAY, K., BRIGHAM, N. y ZIGMOND, N. (2006) “Good High Schools for Students with Disabilities. Introduction to the Special Issue”, en *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(3): 135-45.
- NILSSON, I. y ANDERSSON, I. (2001) “What is social justice in Swedish education today? The political governing problema”, en *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3): 257-63.



- NORWICH, B. (2008) "Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement", en *European Journal of Special Needs Education*, 23(4): 287-304.
- NUTBROWN, C. y CLOUGH, P. (2004) "Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators", en *European Journal of Special Needs Education*, 19(3): 301-15.
- O'BRIEN, S. y FATHAIGH, M. (2007) "Ideological challenges to the social inclusion agenda in the Republic of Ireland", en *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6): 593-606.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011) *Informe Mundial sobre la Discapacidad*.
- PALLISERA, M., VILÀ, M. y FULLANA, J. (2012) "Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain", en *International Journal of Inclusive Education*, 16(11): 1115-1129.
- PREWETT, S., MELLARD, D.F., DESHLER, D.D., ALLEN, J., ALEXANDER, R. y STERN, A. (2012) "Response to Intervention in Middle Schools: Practices and Outcomes", en *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(3): 136-47.
- REICHRATH, E., DE WITTE, L.P. y WINKENS, L. (2010) "Interventions in general education for students with disabilities: a systematic review", en *International Journal of Inclusive Education*, 14(6): 563-80.
- REINDAL, S.M. (2010) "What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective", en *European Journal of Special Needs Education*, 25(1): 1-12.
- RICHTER, D., KUNTER, M., KLUSMANN, U., LÜDTKE, O. y BAUMERT, J. (2011) "Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities", en *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 116-26.
- RODRIGUES, D. y NOGUEIRA, J. (2010) "Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções", en *Revista de Educação Inclusiva*, 3(1): 97-109.
- ROSE, A. (2011) "Building on existing informal learning in Traveller communities through family literacy programmes: an Irish case study", en *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2011.629688.
- ROSE, R., SHEVLIN, M., WINTER, E. y O'RAW, P. (2010) "Special and inclusive education in the Republic of Ireland: reviewing the literature from 2000 to 2009", en *European Journal of Special Needs Education*, 25(4): 359-73.
- SALMINEN, A.-L. (2008) "European research related to assistive technology for disabled children", en *Technology and Disability*, 20: 173-78.
- SMIT, R. y HUMPERT, W. (2012) "Differentiated instruction in small schools", en *Teaching and Teacher Education*, 28(8): 1152-62.



- SOMOGYI, K. y WATKINS, A. (2009) *Thematic key words for inclusive and special needs education. Glossary of Terms Revised 2009*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- SORIANO, V. (2006) *Programas Individuales de Transición. Apoyo al tránsito de la escuela al empleo*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- SORIANO, V. (Ed.) (2005a) *Atención Temprana. Análisis de la situación en Europa. Aspectos clave y recomendaciones*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- SORIANO, V. (ed.) (2005b) *Young Views on Special Needs Education. Results of the Hearing in the European Parliament. November 3rd, 2003*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- SORIANO, V., KYRIAZOPOULOU, M., WEBER, H. y GRÜNBERGER, A. (eds.) (2008) *Jóvenes Voces Encuentro sobre Diversidad y Educación*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- SORIANO, V. y KYRIAZOPOULOU, M. (eds.) (2010) *Atención temprana progresos y desarrollo 2005–2010*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- STRAND, S. y LINDSAY, G. (2009) “Evidence of Ethnic Disproportionality in Special Education in an English Population”, en *The Journal of Special Education*, 43(3): 174-190.
- SCHWAB, S., GEBHARDT, M., EDERER-FICK, E.M. y KLICPERA, B.G. (2012) “An examination of public opinion in Austria towards inclusion. Development of the “Attitudes Towards Inclusion Scale””, en *European Journal of Special Needs Education*, 27(3): 355-371.
- TAKALA, M., PIIRTIMAA, R. y TÖRMÄNEN, M. (2009) “Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland”, en *British Journal of Special Education*, 36(3): 162-72.
- VASQUEZ III, E. y STRAUB, C. (2012) “Online Instruction for K-12 Special Education: A Review of the Empirical Literature”, en *Journal of Special Education Technology*, 27(3): 31-40.



- VILLAR, L.M. (dir.) (1995) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR, L.M. (coord.) (2009) *Creación de la Excelencia en Educación Secundaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- VILLAR, L.M. y ALEGRE, O.M. (2012a) *Los portafolios electrónicos en el hemisferio de la evaluación auténtica*. Madrid: Síntesis.
- VILLAR, L.M. y ALEGRE, O.M. (2012b) “Usabilidad y accesibilidad de nuevas tecnologías por alumnos y alumnas con dificultades: forjando la inclusividad”, en O.M. Alegre (dir.) *Investigación sobre Competencias y Tecnología para la Inclusión y la Interculturalidad*. Sevilla: Arial 2011, S.L.: 323-343.
- VISLIE, L. (2003) “From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies”, en *European Journal of Special Needs Education*, 18(1): 17-35.
- WALKER, G. (2010) “Inclusive education in Romania: policies and practices in post-Communist Romania”, en *International Journal of Inclusive Education*, 14(2): 165-181.
- WARMING, H. (2011) “Inclusive discourses in early childhood education?”, en *International Journal of Inclusive Education*, 15(2): 233-247.
- WATKINS, A. (ed.) (2007) *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación (Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice)*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- WATKINS, A. (ed.) (2008) *Special Needs Education Country Data. 2008*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- WATKINS, A. (ed.) (2009) *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Odense, Denmark: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (*European Agency for Development in Special Needs Education*).
- WATKINS, A. (ed.) (2011) *ICTs in education for people with disabilities. Review of innovative practice*. Moscow: UNESCO, y European Agency for Development in Special Needs Education.
- WENDELBOG, CH. y TØSSEBRO, J. (2008) “School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study”, en *European Journal of Special Needs Education*, 23(4): 305-319.



- ZAMBELLI, F. y BONNI, R. (2004) “Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis”, en *European Journal of Special Needs Education*, 19(3): 351-66.
- ZIEGLER, A. y PHILLIPSON, S.N. (2012) “Towards a systemic theory of gifted education”, en *High Ability Studies*, 23(1): 3-30.

