

ANÁLISIS DE UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL CONCEPTO, LAS PRÁCTICAS Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN EN EL PROFESORADO DE ESPAÑA Y PORTUGAL¹

M^a Dolores Molina Jaén²
Anabela Panão Ramalho³

Abstract: After twenty years dealing with the Inclusion Concept, it has not been applied in the classroom yet. Thus, once our respective study populations were analyzed in a previous work, we want to highlight the barriers that teachers have to cope with currently. Those barriers prevent us from bringing the model of Inclusive School to the classroom. To do this, we focus on what we think affects the teachers attitude, and that is the use of a methodology that have space for all students in the same classroom, regardless of differences as deficits, and simply takes into account the individual development of every student.

For this proposal, we will focus on cooperative work (students and teachers) and programming experiences for competence development.

Keywords: inclusive school; faculty; attitude; methodology; cooperative work

Resumen: Después de 20 años en los que llevamos manejando el concepto inclusión, no hemos generalizado su aplicación en el aula y, analizadas nuestras poblaciones respectivas de estudio, en un trabajo anterior, queremos resaltar las barreras con las que se encuentra el profesorado actualmente, para no llevar el modelo de Escuela Inclusiva al aula. Para ello nos hemos centrarnos en lo que nos parece que afecta a la actitud de dicho profesorado, y que es el dominio de una metodología que dé cabida a todo el alumnado en el mismo aula, sin tener en cuenta las diferencias como déficit y que simplemente contemple el desarrollo individual de todos. Para esta propuesta, nos centraremos en el trabajo cooperativo (de alumnado y profesorado) y en la programación de experiencias para un desarrollo competencial.

Palabras clave: escuela inclusiva, profesorado, actitud, metodología, trabajo cooperativo

Introducción

En un estudio anterior, quisimos verificar si nuestras poblaciones de estudio, en los contextos respectivos de Portugal y España (Molina; Panão, 2013), conocían su legislación de referencia, participaban del concepto de Escuela Inclusiva, lo diferencian del concepto de integración y cómo trabajaban en el aula

Molina Jaén, M^a D.; Ramalho, A. P. (2015). Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 8 (2015) julho, 205-217

dichos planteamientos. También queríamos saber si les hacía falta algún tipo de formación al respecto, y si se consideraban formados para trabajar con todo el alumnado dentro de una misma aula.

La propuesta de inclusión ilimitada la basamos principalmente en experiencias que según diferentes investigaciones, en estos y en otros contextos, están resultando positivas. La actitud del profesorado (Adderley *et alii* 2015) hacia el alumnado con un hándicap más o menos severo (López Torrijo; Mengual Andrés, 2014), es fundamental y hay razones políticas, administrativas, de justicia social, culturales, profesionales y sobre todo personales que juegan a favor o en contra de la actitud del profesorado en general.

En la siguiente Tabla 1, resumimos los datos obtenidos en dicho estudio anterior para comparar las medias de ambas poblaciones y ver el paralelismo de estas.

| Dimensiones | País | N | M |
|---------------|----------|----|---------|
| Concepto | España | 33 | 33,2727 |
| | Portugal | 54 | 34,1481 |
| Formación | España | 37 | 20,4324 |
| | Portugal | 61 | 19,2459 |
| Legislación | España | 20 | 20,1500 |
| | Portugal | 57 | 21,4386 |
| Relaciones | España | 24 | 93,1667 |
| | Portugal | 48 | 75,1458 |
| Preparación | España | 24 | 90,7083 |
| | Portugal | 48 | 73,6458 |
| Práctica aula | España | 30 | 33,0000 |
| | Portugal | 57 | 30,4000 |

Tabla 1. Comparación de medias.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

Durante el trabajo, los objetivos fueron comprender para intervenir, en los motivos que hacen que el aula-clase no sea un espacio de inclusión, y que el concepto se extienda por todos los niveles educativos, desde prácticas que lo hagan posible. El cuestionario tenía 6 dimensiones: Concepto, Formación, Legislación, Relaciones, Preparación y Práctica en el aula (Tabla 1). En la primera: “Conocer la opinión que el profesorado tiene sobre el concepto de inclusión”, comprobamos cómo en ambas muestras, un alto porcentaje considera sinónimos los conceptos de integración e inclusión. No podemos considerar inclusión las prácticas que actualmente segregan, excluyen y clasifican al alumnado, perpetuando un modelo del déficit (Glazzard, 2013). Otras investigaciones que se han planteado, por ejemplo, en el norte de Europa también profundizan en esta cuestión (Hedegaard Hanse, 2012) y concluyen que en el mismo momento que el profesorado no es partidario del concepto de inclusión, lo es de la exclusión, por lo tanto el concepto de integración pasa a ser definido como exclusión del aula y perpetúa los límites de la inclusión. Lo mismo aportan otras investigaciones, por ejemplo en Sudáfrica (Nel; Engelbrecht; Nel; Tlale, 2014), en España (Chiner; Cardona 2013), también en Portugal (Madureira, 2003; Rodrigues, 2013), Estados Unidos (Gartner; Lipsky, 2002), o al noroeste de Inglaterra (Adderley *et alii* 2015).

Por lo tanto, era necesario “Determinar las barreras que impiden un mayor desarrollo en la práctica del concepto de aula inclusiva, para poder ofrecer sugerencias que ayuden a minimizarlas”, y “valorar si el profesorado, conociendo la legislación y las prácticas que de ella se derivan” optaba por un modelo u otro.

Las barreras que hemos encontrado, no son diferentes a las de otras investigaciones (Hedegaard Hansen, 2012); una de ellas responsabiliza a las políticas administrativas de los distintos países, de la poca incidencia de las prácticas inclusivas en el aula. También sugieren como barrera, la opinión (Duarte, 2002; Correira, 2003) que los propios profesores tienen sobre el concepto, la definición del propio concepto, el límite pedagógico que de él se deriva y el autoconcepto profesional docente.

En cuanto a la legislación de la mayoría de los países europeos, y en nuestro caso en Portugal y en España, regula en este sentido, y además son muchos los Foros e Informes que ratifican dichas legislaciones. Desde el 2003, ambos países

participan del Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, asumiendo que cualquier niño puede aprender, si se le proporciona un ambiente apropiado de estimulación, con actividades significativas, y que vivir y estudiar juntos es la mejor forma para beneficiarse todos, remarcando que el profesorado que entiende la inclusión como una opción dentro del aula, se inclina por el trabajo cooperativo para favorecerla en sus aulas. En Portugal, la Ley 49/2005 destaca el derecho a la educación y el aprendizaje continuo para promover el desarrollo global de los individuos en un movimiento hacia una sociedad más democrática. Desde esta perspectiva, “Portugal se ha convertido en uno de los países que más favorece la inclusión” (CNE, 2011: 68). En España, la actual LOMCE (2013) fomenta igualmente un enfoque integral de la inclusión, la equidad y la no discriminación.

La formación del profesorado es otra barrera, (Marcelo, 2005; Rodrigues; Frade, 2013), tanto la inicial como la permanente y debería ayudar al profesorado en todo momento, para ser el motor de cambio que dé paso a un aula inclusiva. El profesorado de nuestro estudio, en general aunque demanda formación, no se considera mal preparado para trabajar con todo tipo de alumnado, por lo que concluimos que lo que genera problemas no son las diferencias personales sino el trabajo con todo el alumnado dentro de la misma aula, es decir la metodología.

La formación del profesorado (Florian; Linklater, 2010; Forlin; Chambers, 2011; Rodrigues, 2011), es necesaria para el trabajo en un aula inclusiva. En España la formación en el Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria tienen una asignatura denominada “Bases psicopedagógicas para la inclusión en Educación Especial”, en Primaria y “Escuela Inclusiva” en Infantil, ambas de 6 ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) impartidas durante el segundo semestre del grado en Educación Primaria y en el primero en el grado de Infantil. Dicha asignatura parte del tratamiento a la “diversidad” y no se centra en las necesidades de un determinado grupo de alumnado. Está diseñada para reforzar específicamente conceptos, procedimientos y valores inclusivos, paso previo para que (Forlin; Chambers, 2011), la educación inclusiva incida directamente en el sistema de valores del profesorado, cuestionando sus creencias más íntimas sobre lo que es correcto y justo. A partir de aquí el alumnado de primaria puede cursar dos asignaturas más que

conforman la Mención en Educación Especial (Memoria de Grado de Primaria). La mayoría de los países europeos, exigen un título de grado de tres o cuatro años de duración. Una minoría lo amplía con un cuarto o quinto como programa de Máster (p. ej. España, Finlandia, Francia, Islandia o Portugal).

En Portugal, la inclusión se percibe como parte integral de la cultura del país, de modo que las competencias docentes en este asunto no están explícitas y se espera que todos los maestros de primaria las tengan. Estas competencias son:

- Desarrollar el currículo en entornos inclusivos, integrando los conocimientos y habilidades necesarias para el aprendizaje de todo el alumnado.
- Organizar, desarrollar y evaluar el proceso docente basándose en el análisis puntual de cada situación, principalmente del conocimiento de la diversidad, las habilidades y experiencias que cada aprendiz posee cuando inicia o continúa su aprendizaje.
- Desarrollar el interés y el respeto por otras gentes y culturas y promoviendo el aprendizaje de otras lenguas, empleando los recursos disponibles.
- Promover la participación activa de los aprendices, la colaboración y la solidaridad y el respeto para una educación democrática.

¿Qué sucede entonces que esta formación inicial no llega generalmente al aula?

Retomando el apartado que nos parece clave en el desarrollo de este trabajo, y que es la utilización de una metodología que favorezca a todo el alumnado en el aula, debemos asumir un principio de la pedagogía general, que es la educación individualizada (Leal, 2005), como ayuda para satisfacer las necesidades de todos los alumnos de un aula a través de la diferencia. Es más, el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje hace posible superar los contenidos básicos con más facilidad a todos.

Pero hay una brecha teoría práctica (Estrela, 2007) y cuando el alumnado de magisterio o de máster, pasa a ser docente no se refleja la formación recibida para desarrollar una metodología grupal dentro del mismo aula que valore la diferencia. El profesorado no tiene estrategias para ello y vuelve a trabajar, generalmente, como ha visto en su periodo de prácticas en los centros docentes, o como lo recuerda de su propio paso por las aulas, es decir no sabe

desarrollar estrategias de forma grupal, permitiéndose pensar que es mejor para algunos alumnos, la formación fuera del aula.

El estudio que da paso al Informe de Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades (2011) –, revela que la educación inclusiva se mejora con varios factores que pueden agruparse bajo el epígrafe de enseñanza cooperativa, y para el desarrollo de las destrezas tanto académicas como sociales de todos los alumnos, este parece ser un modo más efectivo de trabajar. Sin duda, la ayuda adicional y el apoyo necesitan ser flexibles, estar bien coordinados y programados, entendido siempre como apoyo al aula.

Aprendizaje cooperativo para un aula inclusiva

La base del trabajo cooperativo se centra en que los alumnos puedan aprender juntos, en un aula inclusiva, sean cuales sean sus necesidades educativas. Ya desde el libro de Stainback y Stainback (2007) y con aportaciones como las de Johnson y Johnson (1989), Slavin (1990), Kegan (1988), Arnáiz (2012) o Pujolás (2012), se ha relacionado el trabajo cooperativo con escuela inclusiva, entendido este como la colaboración y cooperación para el crecimiento de todos. Pero para que un grupo funcione (Johnson; Johnson, 1994a: 57) con contundencia, “no es suficiente con colocar simplemente a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen, esto no es en sí mismo cooperativo, ni produce por sí mismo un resultado cooperativo”. Es decir, el trabajo en grupo es un fracaso, si pensamos que solo necesita herramientas puramente académicas, ya que para que el grupo funcione, se necesita el desarrollo de las habilidades sociales como trabajo previo, para formar grupos capaces.

Aspectos a desarrollar para trabajar en grupo:

- *La interdependencia positiva*: la consecución de los objetivos de grupo depende del trabajo de coordinación que sean capaces de hacer los integrantes del grupo, y será tarea previa a realizar por el profesorado.
- Promover la *interacción cara a cara* y la relación entre el grupo, ya que una buena relación personal, garantiza una tranquilidad emocional para poner formar el grupo.
- Dar *responsabilidad* a cada estudiante del grupo: fomentar la implicación individual en la realización del trabajo, cada alumno sabe qué se le pide.

- Desarrollar las *habilidades del grupo*: es decir sociales, ya que los miembros del equipo necesitan aprender a negociar, esperar turnos, saber compartir y exponer diversos puntos de vista.
- La *reflexión sobre el trabajo del grupo*: el grupo debe ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso y de compartirlo.
- La *igualdad de oportunidades*: es necesario que todos los miembros del equipo, sean cuales sean sus posibilidades, vivan situaciones de éxito individuales.

LA IMPLANTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

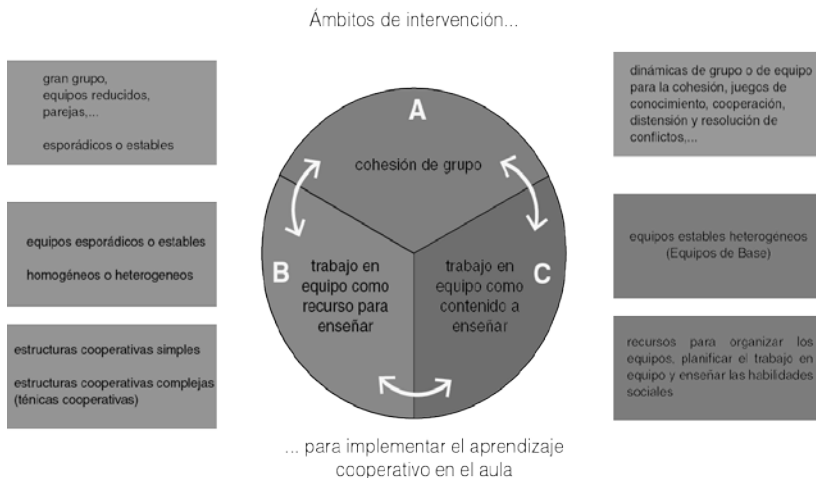


Figura 1. Fases de implantación del aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2012).

En cuanto a las capacidades personales, sabemos que no se pueden poner a trabajar juntos a alumnos cuyas diferencias individuales sean muy grandes. Debemos partir de las capacidades y del trabajo que cada uno puede aportar al grupo, y valorar la diferencia (Slee, 2010; Riera, 2011). A la hora de realizar los grupos (Figura 2) es un elemento importante a tener en cuenta la diferencia de capacidad, para equilibrarlos.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

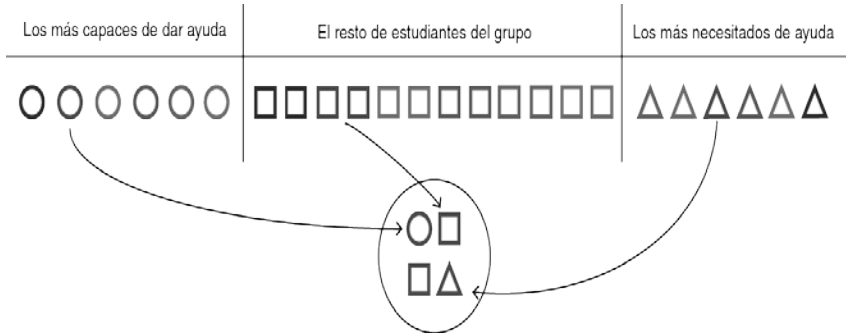


Figura 2. Formación de los grupos (Trujillo, 2011).

En cuanto a la tarea a realizar:

- Primero ofreceremos tareas a realizar en grupo de dos componentes, y de duración variable, para luego ir ampliándolos.
- Desarrollar una enseñanza basada en proyectos y/o tareas integradas (Trujillo, 2011), representa una alternativa de calidad contrastada, frente a la tradicional enseñanza directa del profesor.

Cambio del rol del profesor:

- Según Delval (2006: 116), "Hablando con rigor es una ilusión pensar que estamos enseñando. Los profesores ponemos las condiciones para que nuestros alumnos aprendan mediante su propia actividad; porque sabemos que el conocimiento tiene que ser construido por el propio sujeto. Entonces el docente lo que tiene que hacer es facilitar, crear las situaciones en las cuales el alumno aprenda a partir de su propia práctica, de su propia actividad".

En cuanto a organización del aula:

- El modelo debe contemplar también un cambio de organización física y pasar de la organización tradicional (primera imagen de la Figura 3, a la segunda) a una, que favorezca la interacción desde todos los miembros de los grupos:

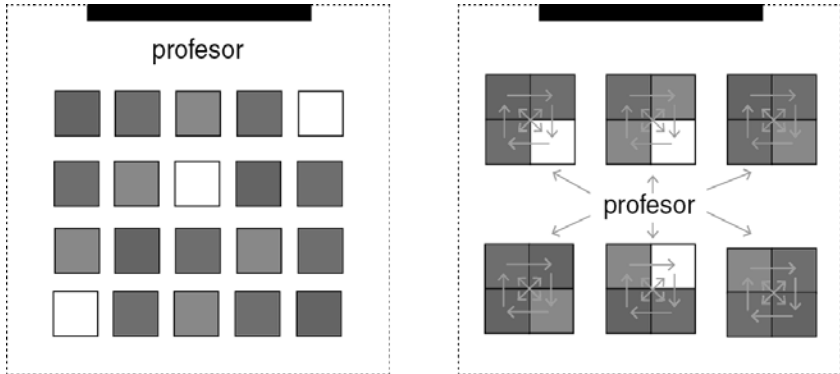


Figura 3. Cambio de rol del profesorado.

En cuanto al proceso de enseñanza- aprendizaje:

- Se verá facilitado por la utilización de las Tecnologías de la Información y comunicación, (TIC), (Raposo; Mealha, 2004; Davarpanah; Szmukler-Moncler; Khoury Jakubowicz-Kohen; Martínez, 2013). Aplicaciones como Google maps, Voxopop, grupos de Diigo, etc, así como herramientas como foros, chats, redes sociales (Edmodo, Facebook, Twitter, etc.), se pueden utilizar para trabajar con las estructuras cooperativas en cualquier área y competencia y las propias redes sociales para establecer trabajos y planes de equipo.
- Para el profesorado además disponemos de ayuda en las aulas, como por ejemplo la plataforma Ticne, que es un catálogo de soluciones TIC para alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que busca aprovechar al máximo el potencial de las tecnologías digitales para maximizar la calidad de vida de las personas con discapacidad, ya sea sensorial, cognitiva, física o social. Otro ejemplo de ayuda es el Centro del Conocimiento de Tecnologías Aplicadas a la Educación, como el portal Educared, de Fundación Telefónica o la revista Educación 3.0, o Educ@contic. En tendenciaseducativas.es encontramos otro portal educativo perteneciente al Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) de la Fundación Germán Sánchez Rupérez, con múltiples sugerencias. En la sección de Herramientas en el aula se ofrece información sobre aplicaciones 2.0, (blogs, microblogging, podcasting, redes sociales...) herramientas de autor (JClic,

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

webquest, exelearning...), plataformas educativas y videojuegos como herramientas de alfabetización digital. Otras propuestas generan iniciativas en este mismo sentido, como el Certamen Internacional Educared, convocado anualmente y dirigido a docentes y alumnos de todo el mundo que realizan actividades multimedia en el aula. O los proyectos relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, creados para favorecer una escuela cada vez más inclusiva.

- Y para las familias, como parte importante del sistema, disponen del espacio denominado “Entre padres” ya sea para estar al día de las noticias de interés educativo y social, para conocer nuevas herramientas digitales o para reflexionar, debatir e intercambiar ideas con otros padres. En la sección de Multimedia se incluyen imágenes, audios y vídeos educativos, todos organizados en una gran Mediateca como es Educared Televisión, un canal destinado a la comunidad educativa, de acceso público, y que es una herramienta que permite crear y publicar contenidos audiovisuales de forma cooperativa.

(A modo de) Conclusión

Satisfacer las necesidades de todos los alumnos a través de una educación que valore la diferencia, ayuda a cada niño a alcanzar y superar sus propios estándares. Pero si en verdad como hemos expuesto, la escuela inclusiva es tan buena como propuesta pedagógica como los estudios avalan, ¿qué es lo que hace que en la práctica no se haga generalizado en las aulas? Si la formación ya no es un problema para el profesorado, ya que la educación inicial y la permanente cumplen en parte sus expectativas, consideramos que el problema no es la diversidad del alumnado, sino la aplicación de una metodología que priorice el aprendizaje cooperativo dentro del aula, para dar respuesta a la diversidad del alumnado, que desarrolle tareas o proyectos con ayuda de las TIC, desarrollando competencias para el contexto actual, en una sociedad cada vez más globalizada y plural.

Bibliografía

Adderley, R. J.; Hope, M. A.; Hughes, G. C.; Jones, L.; Messiou, K.; Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 1 (2015) 106-121. doi:10.1080/08856257.2014.964580.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades. *La DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea*. Odense, Dinamarca: Verity Donnelly.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. www.european-agency.org. Disponible en: 8-2-2015.

Arnáiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30, 1 (2012). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10201/27247>. Consultado en: 14-2-2015.

Chiner Sanz, E.; Cardona Moltó, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17, 5 (2013) 526-541.

Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Correira, L. (2003). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Davarpanah, M.; Szmukler-Moncler, S.; Khoury, P. M.; Jakubowicz-Kohen, B.; Martinez, H. (2013). *Educação Digital: A Tecnologia a favor da Inclusão*. Porto Alegre: Creio Editora.

Delval Merino, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.

Duarte, J. (2002). *Igualdade e diferença numa escola para todos: contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias.

Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação teorias e práticas*. Lisboa: Educa-Unidade de Ciências da Educação.

Florian, L.; Linklater H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40, 4 (2010) 369-386. doi: 10.1080/0305764X.2010.526588.

Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 1 (2011) 17-32. doi: 10.1080/1359866x.2010.540850.

Gartner, A., Lipski, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de educación*, 327 (2002) 107-120.

Glazzard, J. (2013). Una interrogación crítica de los discursos contemporáneos relacionados con la educación inclusiva en Inglaterra. *Revista de Investigación en Necesidades Educativas Especiales*, 13,3 (2013) 182-188.

Análisis de un estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en el Profesorado de España y Portugal

Hedegaard Hansen. J. (2012). Límites a la inclusión. *Revista Internacional de la Educación Inclusiva*, 16, 1 (2012) 89-98. doi: 10.1080 / 13603111003671632

Johnson D. W., Johnson, R. (1989). *Cooperación y competencia: teoría y la investigación*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. (1994a). *Leading the co-operative school* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kegan, S. (1988) *Cooperative Learning. Resources for Teachers*. California: San Juan Capistrano.

Leal, M. (2005). *Inclusão e escola activa: investigar e refletir educação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Levy, M. H. (2008). Satisfacer las necesidades de todos los alumnos a través de Instrucción Diferenciada: ayudar a cada niño a alcanzar y superar los estándares. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Taylor & Francis Online 81, 4 (2008) 161-164. doi: 10.3200 / TCHS.81.4.161-164.

Lomce (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de Diciembre de 2013, 295 (97858-97921).

López Torrijo, M., Mengual Andrés, S. (2014). Students with Severe, Permanent Disabilities and Their Educational Inclusion in Spain. *International Education Studies*, 7, 2 (2014) 91-105. doi:10.5539/ies.v7n2p91.

Madureira, I. (2003). *Necesidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marcelo García, C. (2005). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Universidad de Jaén (2009). Memoria de Grado de Educación Infantil. Disponible en: http://viceees.ujaen.es/files_viceees/GRADO-EDUCACION INFANTIL.pdf. Consultado en el 14-2-2015.

Universidad de Jaén (2009). Memoria de Grado de Educación Primaria. Disponible en: http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgrados/memorias_grados/memorias. Consultado en el 14-2-2015.

Molina Jaén, M^a D.; Panão Ramalho, A. (2013). *Incidencia del uso de las TIC en las aulas de NEE*. Ponencia presentada en el I Encontro Internacional de Educação Especial: Contributos para a intervenção. Instituto Superior de Engenharia do Instituto Politécnico de Coimbra: Coimbra (Portugal).

Nel, M; Engelbrecht, P.; Nel, N.; Tlale, D. (2013). South African teachers' views of collaboration within an inclusive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 9 (2013) 903-917. doi: 10.1080/13603116.2013.858779.

O'Rourke, J. (2014). Inclusive schooling: if it's so good—why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education*, (ahead-of-print), 1-17. doi: 10.1080 / 13603116.2014.954641.

Pujolás Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30, 1 (2012) 89-112.

Raposo, R.; Mealha, O. (2004). A Construção de Uma Sociedade da Informação Inclusiva: Reflexões e Medidas Nacionais e Europeias. In: L. B. Gouveia; S. Gaio (Orgs) *et alii* (2004). *Sociedade da Informação – Balanços e Implicações*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5, 2 (2011) 133-149. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>. Consultado en el 14-2-2015

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*, Porto: Profedições.

Rodrigues, D.; Frade, M. G. (2013). *As actividades dos professores face à integração con adequação das escolas*. Porto: Porto Editora.

Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 60, 3 (1990) 471-499.

Slee, R. (2010). *Irregular Schooling: Special Education. Regular Education and Inclusive Education (Foundations and Futures of Education)*. London: Routledge.

Stainback S.; Stainback W. (2007) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Trujillo Sáez, F. (2011). La competencia digital en el trabajo por tareas. *Aula de Innovación Educativa*, 200 (2011) 29-31.

¹ **Analysis of a comparative study on concept, practices and school organization concerning inclusion development of Spain and Portugal teaching community**

² Doctora.

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda (Jaén), adscrita à Universidad de Jaén (España).

E-mail: mdmolina@fundacionsafa.es

³ Doctora.

Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (Portugal).

E-mail: aramalho@esec.pt