





**De los márgenes al aula.  
Aplicaciones didácticas con  
perspectiva de género**

**Colección**  
**ESCRITORAS Y ESCRITURAS**

**Eva María MORENO Lago Y CATERINA DURACCIO**

*Directoras*

*Comité científico*

Antonella Cagnolati, *Universidad de Foggia, Italia*

Katjia Torres Calzada, *Universidad de Sevilla*

Patrizia Caraffi, *Universidad de Bolonia, Italia*

Ana Maria Díaz Marcos, *Universidad de Connecticut, USA*

Kostantina Boubara, *Universidad Aristotele di Tesalónica, Grecia*

Diana del Mastro, *Universidad de Secheskin, Polonia*

Rocio González Naranjo, *Universidad católica del Oeste, Angers, Francia*

Camilla Cederna, *Universidad de Lille, Francia*

Carolina Sánchez-Palencia, *Universidad de Sevilla*

Verónica Pacheco Costa, *Universidad Pablo de Olavide*

Isabel Clúa Gines, *Universidad de Sevilla*

Milagro Martín Clavijo, *Universidad de Salamanca*

Mercedes González de Sande, *Universidad de Oviedo*

Yolanda Morató Agrafojo, *Universidad de Sevilla*

Estela González de Sande, *Universidad de Oviedo*

Daniele Cerrato, *Universidad de Sevilla*

**De los márgenes al aula.  
Aplicaciones didácticas con  
perspectiva de género**

*Ana Macannuco*  
Editora

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

Los capítulos presentes en este libro  
han sido sometidos a evaluación por pares doble ciego

© Ana Macannuco (editora)

© Las autoras, 2024

© Imagen de portada: Eva Moreno-Lago

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-879-1

*Maquetación:* Realizada por los autores

# ÍNDICE

SABERES EXCEPCIONALES ANA MACANNUCO	11
PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE TEXTOS DE AUTORAS EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA MIGUEL SOLER GALLO	13
AMPLIANDO EL CANON EN FEMENINO A TRAVÉS DE LA BIOGRAFÍA GRÁFICA. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA MARAVILLAS MORENO AMOR	28
LA HISTORIA FEMINISTA Y CULTURAL DE LAS MUJERES. CURSO DE POSGRADO EN MÉXICO ROCÍO OCHOA GARCÍA	43
DOS MODELOS DE AUTORÍA FEMENINA EN LAS LETRAS DECIMONÓNICAS: M <sup>a</sup> PILAR SINUÉS DE MARCO Y EMILIA PARDO BAZÁN. PROPUESTA DIDÁCTICA CELIA ESTEPA ESTEPA	56
“ANDALUZAS OCULTAS”: UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA SU INTEGRACIÓN EN LAS AULAS JUAN AGUILAR	71
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CANON LITERARIO EN FEMENINO: CARMEN LAFORET EN LAS AULAS DE SECUNDARIA MARÍA RUIZ LÓPEZ	84
RESCATANDO DEL OLVIDO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS POETAS DEL 50 EN EL AULA SECUNDARIA MÍRIAM POVEDANO NAVAS	101

NARRATIVAS DEL YO EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL USO DE <i>MANOLITO GAFOTAS</i> DE ELVIRA LINDO Y <i>EL DIARIO SECRETO DE ADRIAN MOLE</i> DE SUE TOWNSEND EN LAS AULAS DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE 6º DE PRIMARIA Y 2º DE ESO NIEVES DE MINGO IZQUIERDO	115
<i>FUORI CANONE</i> . UN PROGETTO DIDATTICO PER LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO MARIALAURA SIMEONE	131
CRONACHE DI DONNE (IN)VISIBILI: FILOLOGIA E <i>QUERELLE DES FEMMES</i> NEGLI STUDI ITALIANISTICI JOSÉ GARCÍA FERNÁNDEZ	145
LE SCRITTRICI ITALIANE NELL’AULA DI ITALIANO L2: VERSO UNA DIDATTICA PIÙ INCLUSIVA MARÍA REYES FERRER	160
IPAZIA DI ALESSANDRIA UN NUOVO CANONE DIDATTICO PER L’INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA ANTICA E TARDO ANTICA SANDRA ROSSETTI	174
COME INSEGNARE LA STORIA DELLE DONNE: IL CASO DI ISABELLA DI CAPUA (1512-1559) ROSANNA MELE	191
I ROMANZI DI GIANA ANGISSOLA PER L’INSEGNAMENTO DELL’ITALIANO: LA COSTRUZIONE DI UNA LINGUA E DI UNA NUOVA IDENTITÀ MARTINA LOPEZ	203
IL FUMETTO <i>SOTTO IL VELO</i> DI TAKOUA BEN MOHAMED: INTERCULTURALITÀ E INTERSEZIONALITÀ NELLA DIDATTICA DELL’ITALIANO LS SIMONA FRABOTTA	217

EL APRENDIZAJE DEL ITALIANO COMO LS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA SERIE DE TELEVISIÓN <i>L'AMICA GENIALE</i> ALENA HORVATH	233
INÉS JOYES Y BLAKE EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN: APLICACIONES DIDÁCTICAS DE UN TEXTO ILUSTRADO ALICIA VARA Y SILVIA MEDINA	245
LA CUESTIÓN FEMENINA ENTRE LAS ÉPOCAS VICTORIANA Y ROMÁNTICA: PROPUESTA DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA UNA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA LUDOVICA PINZONE	261
JANE AUSTEN EN EL AULA DE INGLÉS MARINA SALAS MENA	281
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE <i>UNA HABITACIÓN PROPIA</i> DE VIRGINIA WOOLF ANA LUJÁN JIMÉNEZ	297
LAS ESCRITORAS DEL MODERNISMO ANGLO-AMERICANO EN EL ORIGEN DE LA CINEMATOGRAFÍA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA SU INCLUSIÓN EN LOS ESTUDIOS INGLESES UNIVERSITARIOS PAULA CAMACHO ROLDÁN	312
LA MASCULINIDAD COMO CONFLICTO EN <i>WEST SIDE STORY</i> (2021): UN ACERCAMIENTO AL ALUMNADO DE LITERATURA UNIVERSAL EN ENSEÑANZA SECUNDARIA SARA ROMERO OTERO	323
AUTORAS Y ADÚLTERAS EN LA SOMBRA: LAS OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS DE UNA CONSTELACIÓN LITERARIA Y MULTIMODAL EN TORNO A LA INFIDELIDAD DIANA NASTASESCU	338
HILANDO VOCES: TEJIENDO LA HISTORIA DE LAS MUJERES GRIEGAS A TRAVÉS DE LAS TABLILLAS MICÉNICAS PATRICIA GARCÍA ZAMORA	353

LA GAMIFICACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: REVISIÓN DE UNA EXPERIENCIA PARA ACERCAR LA PRODUCCIÓN DE CHRISTINE DE PIZAN A LAS NUEVAS GENERACIONES NATALIA GARCÍA MUÑOZ	366
TEXTOS ESCRITOS POR MUJERES PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DIANA CABELLO MURO	381
EDUCACIÓN INCLUSIVA: LEGISLACIÓN Y METODOLOGÍAS ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	396
DECOSTRUIRE E RICOSTRUIRE LA MASCOLINITÀ: COME UN'EDUCAZIONE AL FEMMINISMO PUÒ INTERVENIRE NELLA LIBERAZIONE DELLA SOCIETÀ DALL'OPPRESSIONE PATRIARCALE GIULIA BIDDAU Y CAMILLA VOLTA	413
ASPECTOS PRÁCTICOS DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA VERÓNICA PACHECO COSTA	428
HACIA UNA DIDÁCTICA INTERTEXTUAL EN LA QUERELLE DES FEMMES CATERINA DURACCIO	443
VERONICA FRANCO, ESCRITORA Y CORTESANA: LA PROSTITUCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA MARÍA MASCARELL GARCÍA	459

# EDUCACIÓN INCLUSIVA: LEGISLACIÓN Y METODOLOGÍAS

## INCLUSIVE EDUCATION: LEGISLATION AND METHODOLOGIES

Antonio Daniel JUAN RUBIO  
*Universidad de Granada*

### *Resumen*

La educación inclusiva es uno de los retos más importantes a los que se enfrentan gobiernos y educadores de todo el mundo. Hasta hace poco, se centraba sobre todo en los niños con necesidades educativas especiales con dificultades de aprendizaje o de comportamiento. Ahora, se está ampliando para abordar las diversas necesidades de todos los alumnos. La educación inclusiva se centra en el niño y hace recaer la responsabilidad de la adaptación en el sistema educativo. Junto con otros sectores, trabaja para garantizar que todos los niños reciban apoyo para aprender de forma significativa.

*Palabras clave:* educación inclusiva, legislación educativa, necesidades educativas, propuestas metodológicas inclusivas

### *Abstract*

Inclusive education is one of the most important challenges facing governments and educators around the world. Until recently, it has focused primarily on children with special educational needs with learning or behavioural difficulties. Now, it is expanding to address the diverse needs of all learners. Inclusive education is child-centred and places the responsibility for adaptation on the education system. Together with other sectors, it works to ensure that all children are supported to learn in meaningful ways.

*Keywords:* inclusive education, inclusive education legislation, educational needs, inclusive methodological proposals

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un enfoque de la escolarización en el que los alumnos con muchos tipos diferentes de discapacidades y necesidades de aprendizaje se educan en clases con alumnos sin discapacidades y con un desarrollo típico (Alemany y Villuendas, 2018). En un sistema inclusivo, los alumnos que necesitan apoyos y servicios adicionales pasan la mayor parte del tiempo con sus compañeros no discapacitados, en lugar de estar en aulas o escuelas separadas.

Según Arnaiz (2021), en la noción de educación inclusiva subyace el reconocimiento de que los alumnos tienen capacidades e intereses diversos y proceden de entornos étnicos y sociales distintos. Por lo tanto, la educación inclusiva puede definirse sencillamente como “una educación que se adapta”. En otras palabras, la educación debe adaptarse a la diversidad de alumnos que encontramos en cada escuela, en cada aula. Dicho de otro modo, una escuela inclusiva es “una escuela para todos” (Azorín, 2017).

Hasta hace poco, la educación inclusiva se centraba sobre todo en los niños con necesidades educativas especiales derivadas de dificultades de aprendizaje o de comportamiento. Ahora, sin embargo, se está ampliando para abordar las diversas necesidades de todos los alumnos. Por ejemplo, en una conferencia de la UNESCO se reconoció que “la educación inclusiva es un proceso continuo destinado a ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades y capacidades, características y expectativas de aprendizaje de los alumnos y las comunidades, y eliminando todas las formas de discriminación” (Escudero y Martínez, 2021).

### 1.1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

No existe una definición universalmente aceptada de la inclusión ni un consenso sobre un conjunto normalizado de procedimientos que deban seguirse para practicarla. Una forma de distinguir la inclusión de otro enfoque no segregacionista denominado “*mainstreaming*” es que en un aula inclusiva se hace mucho hincapié en tratar de satisfacer las diversas necesidades de aprendizaje de todos los alumnos sin sacarlos del aula (Echeita y

Duk, 2018). Por el contrario, cuando se integra a niños con necesidades especiales, suele significar que se espera que todos los alumnos de la clase sigan un plan de estudios estándar independientemente de sus diferencias, o que se saca de la clase a determinados niños durante gran parte del día para que reciban sus clases.

El término “educación inclusiva” se utiliza más a menudo para referirse a la inclusión de personas con deficiencias físicas y mentales, como limitaciones sensoriales o de movilidad, discapacidades intelectuales, dificultades de aprendizaje, trastornos del lenguaje, trastornos del comportamiento y trastornos del espectro autista (Marchesi, 2019). Algunos educadores y teóricos también utilizan “inclusión” en un sentido más amplio, para referirse a un sistema educativo diseñado para garantizar el acceso de todos los grupos que han sido marginados en la sociedad y en las escuelas. Así, la inclusión se concibe a veces como la estructuración deliberada y consciente de los entornos escolares y de las aulas para que sean accesibles y agradables no sólo a los alumnos con deficiencias, sino también a los que pueden sufrir exclusión o privación de poder debido a su origen étnico, clase social, sexo, cultura, religión, historial de inmigración u otros atributos (Parrilla, 2021).

Los defensores de la inclusión sostienen que es una forma de escolarización que pone en práctica los valores de una sociedad democrática. Aunque existen múltiples teorías de la democracia y numerosas perspectivas sobre cómo lograr la justicia social, se acepta que las sociedades democráticas contemporáneas se basan en la premisa de que todos los seres humanos tienen el mismo valor y deben tener los mismos derechos, incluido el derecho de acceso a la educación. Los defensores de la inclusión hacen hincapié en un imperativo moral democrático adicional, que es la responsabilidad de respetar y responder a la diversidad humana, incluidas las limitaciones o deficiencias de las personas (Ferrandis *et al.*, 2020). Sostienen que, para garantizar un acceso verdaderamente universal a la educación, debe seguirse un principio de equidad. La inclusión se basa en la opinión de que la mejor manera de lograr esa equidad o justicia es diseñar un sistema educativo en el que los entornos físicos y sociales, los planes de estudios, los métodos de enseñanza y los materiales

didácticos reconozcan y apoyen las diversas capacidades y necesidades de los alumnos.

La educación inclusiva busca alcanzar los más altos niveles de presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos en el sistema educativo, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Esta idea ha sido respaldada por diferentes normativas internacionales como la Declaración de Salamanca, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Sin embargo, existe cierta controversia en torno al significado del término “inclusión educativa”, ya que el artículo 24 de la CDPD no lo define explícitamente. Esta falta de precisión en su definición ha generado cierto debate sobre el significado de la inclusión educativa, ya que se ha entendido como incompatible con la educación especial, una forma de escolarización que se considera esencial para enseñar a algunos alumnos con un grado moderado o alto de discapacidad (Garzón *et al.*, 2018).

Por tanto, la educación inclusiva genera un debate de fondo que no debe eludirse, sino abordarse con honestidad y en defensa de los intereses de los alumnos y sus familias. Este debate surge de la complejidad del tema y con frecuencia se ve distorsionado por el hecho de que son numerosos los casos en los que se exige a los centros educativos la implantación de prácticas inclusivas sin dotarles de los recursos humanos, materiales y organizativos suficientes para ello. Esta situación hace que, probablemente, la actitud más prudente ante la inclusión sea la de fomentar la implantación de políticas y prácticas inclusivas (Calvo, 2016).

La última ley educativa española aprobada en 2020 ha establecido que en un plazo de diez años se pretende dotar a los centros ordinarios de más y mejores recursos para escolarizar a los alumnos con discapacidad, pero se seguirán financiando los centros de educación especial, ya que no siempre es posible escolarizar a los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. La responsabilidad de poner en práctica estas políticas educativas en el día a día recae en los profesores, que son uno de los principales responsables de dar una respuesta adecuada a la diversidad. Por ello, sus actitudes hacia la inclusión son una piedra angular para materializar la legislación mencionada en

prácticas inclusivas reales. El estudio de las actitudes del profesorado hacia la inclusión nos permite trazar un perfil sobre las concepciones de los docentes y nos permite conocer cómo trabajar para mejorarlas (González-Gil *et al.*, 2018).

## 1.2. ¿CÓMO IMPLANTAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

La educación inclusiva es un concepto multidimensional, y su aplicación con éxito requiere tener en cuenta lo que podría denominarse la “Fórmula Mágica” según Ainscow *et al.* (2018). Educación inclusiva = V + P + 5As + S + R + L

V (*Vision*) = Visión. La educación inclusiva requiere el compromiso de los educadores en todos los niveles del sistema.

P (*Placement*) = Colocación. La colocación en aulas adecuadas a la edad en las escuelas de los alumnos es un requisito necesario para la educación inclusiva.

5As= (i) Currículo adaptado (*Adapted curriculum*). La realización de adaptaciones o modificaciones adecuadas en el plan de estudios general es fundamental para la educación inclusiva y constituye el mayor reto para los educadores.

(ii) Evaluación adaptada (*Adapted assessment*). Es esencial que la evaluación sirva a los propósitos educativos promoviendo el aprendizaje y orientando la enseñanza, y no simplemente funcionando como una herramienta para clasificar y seleccionar a los alumnos para su promoción.

(iii) Enseñanza adaptada (*Adapted teaching*). La educación inclusiva desafía a los educadores a desarrollar un amplio repertorio de estrategias de enseñanza basadas en pruebas, es decir, métodos claramente especificados que han demostrado mediante investigaciones de buena calidad ser eficaces para obtener los resultados deseados en los alumnos.

(iv) Aceptación (*Acceptance*). La educación inclusiva depende de que los educadores, los alumnos y sus padres acepten el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a ser educados en aulas de educación general y a recibir recursos equitativos.

(v) Acceso (*Access*). Para que los alumnos con discapacidades físicas sean incluidos, debe facilitarse un acceso adecuado a las aulas, por ejemplo, rampas y

ascensores, aseos adaptados y espacio adecuado para las sillas de ruedas.

S (*Support*) = Apoyo. La educación inclusiva para alumnos con necesidades educativas especiales requiere el apoyo de un equipo de profesionales, además de los profesores habituales. Entre ellos se incluyen ayudantes de profesores, asesores especializados y terapeutas adecuados.

R (*Resources*) = Recursos. Evidentemente, la educación inclusiva requiere niveles adecuados de financiación (pero no más de los que se proporcionarían normalmente en las escuelas especiales).

L (*Leadership*) = Liderazgo. Para reunir todos los elementos anteriores de la "fórmula mágica", se necesita liderazgo a todos los niveles: gobierno, autoridades educativas nacionales y locales, directores y profesores.

## 2. LEGISLACIÓN

En España, la legislación de ámbito estatal relativa a la educación tiene como eje central la normalización y la inclusión de todos los alumnos, independientemente de sus dificultades, incluidos los alumnos con discapacidad de cualquier tipo (Calvo *et al.*, 2018).

El Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social recoge en su artículo número 16 el derecho a la educación. En este sentido, la educación inclusiva forma parte de la atención integral a las personas con discapacidad, atendiendo a la diversidad de necesidades del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y adaptaciones. Vamos a proceder entonces a analizar las dos últimas leyes educativas aprobadas, la LOMCE y la LOMLOE y cómo estas reflejan la educación inclusiva.

Tras un análisis en profundidad sobre la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) realizado por Verdugo *et al.* (2018), se pueden extraer algunas conclusiones importantes sobre cómo esta ley aborda la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad en general. La LOMCE enfatiza que la educación de los alumnos con NEE se basará en los principios de normalización e inclusión.

La realidad paralela de la educación especial frente a la ordinaria es reconocida por la LOMCE en el artículo número 74. En este sentido, esta ley establece que la escolarización en centros especiales sólo será posible cuando las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas en contextos de educación general con los apoyos y medidas previstos en el proceso de atención a la diversidad.

Este protocolo define indicadores que todos los miembros de la comunidad escolar (es decir, directores de los centros, orientadores escolares y familias) deben tener en cuenta para detectar desde etapas tempranas del desarrollo las necesidades del alumnado con diferentes dificultades, de manera que la provisión de apoyos pueda comenzar lo antes posible (García, 2018).

En segundo lugar, debemos incluir la reciente LOMLOE de 29 de diciembre (Ley Orgánica 3/2020), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas (Susinos, 2021).

Con respecto al currículo, se da una nueva redacción a su definición, sus elementos básicos y la distribución de competencias entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas. En esta redacción, se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad.

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender.

### 3. METODOLOGÍAS INCLUSIVAS

Las metodologías inclusivas, o estrategias inclusivas, en educación son una combinación de estructuras, actividades o tareas que ofrecen buenas oportunidades para que todos los alumnos aprendan (Ainscow *et al.*, 2018). Sin embargo, hay que tener especial cuidado con la idea de equidad porque no admite

la concepción de igualdad entre todos. La idea de equidad sugiere estrategias para lograr la igualdad a través de la observación de las diferencias personales: un aspecto esencial que debe ser considerado en el sistema educativo (Cardona, 2020).

En el ámbito educativo y pedagógico, existe la posibilidad de llevar a cabo estrategias didácticas. Sin embargo, estas estrategias didácticas no pueden olvidar que todos pertenecen a un grupo y, además, a sus diferentes instituciones económicas, políticas, culturales y sociales (Polo *et al.*, 2018). Para ofrecer oportunidades reales a todos los estudiantes por igual es necesario que la flexibilidad esté presente todo el tiempo en la realización de estrategias y prácticas educativas inclusivas. Es fundamental que los docentes, se centren en los aspectos sociales y educativos, ya que se debe tener en cuenta la singularidad de los alumnos (Folco, 2019).

En la actualidad existen muchas estrategias que atienden a las características individuales de los alumnos y logran su inclusión en el sistema educativo. Entre ellas encontramos estrategias didácticas, organizativas, de agrupamiento de alumnos y de adaptación de las actividades que se trabajan; estrategias que pueden ser utilizadas en las aulas por los docentes (Cardona, 2021; Colmenero *et al.*, 2019).

González *et al.* (2021) establecen algunas estrategias que persiguen la inclusión de los alumnos de esta manera:

- Estrategias de organización y gestión eficaz del aula: son los actos que realizan los profesores para mantener el orden y la organización en el aula para conseguir un ambiente adecuado en el aprendizaje de sus alumnos. Ejemplos de estas estrategias son la reducción de la ratio, el establecimiento de rutinas y normas, fomentar la relación personal positiva y respetar las diferencias entre compañeros o diseñar programaciones de aula que tengan en cuenta las necesidades de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

- Estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje: son técnicas utilizadas por el profesor para que sus alumnos aprendan de forma más eficaz, ya que estas técnicas contribuyen a mejorar el rendimiento. Algunos ejemplos pueden ser la evaluación formativa o continua como método de atención a la diversidad en el aula o técnicas como pensar en voz alta,

estrategias de motivación, resolución de problemas o memorización, etc.

- Estrategias de agrupamiento: se refieren a la formación de grupos de diferentes tamaños que atienden a diferentes criterios según las necesidades de los alumnos y los objetivos marcados por el profesor. Estas estrategias son importantes porque mejoran los resultados y proporcionan flexibilidad en la programación. Estos grupos pueden modificarse o disolverse en función de las necesidades que surjan en el aula.

- Estrategias de adaptación (actividades y materiales): estas estrategias son un conjunto de adaptaciones que realizan los profesores en los materiales, en las actividades que programan o en el formato de estas actividades. Algunas de estas estrategias son, por ejemplo, el desarrollo de actividades de diferentes niveles de exigencia, el análisis y desglose de tareas en secuencias más sencillas o el diseño y adaptación de materiales.

En resumen, para llevar a cabo estrategias que mejoren la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), es necesario tener presente los recursos personales y materiales, metodológicos, organizativos y de planificación en el aula (Lledó *et al.*, 2018).

Así, es necesario que los centros educativos cuenten con este tipo de recursos: personales (docentes y otros profesionales formados), metodológicos, materiales y organizativos. En definitiva, profesionales de la educación con una actitud positiva, que dominen diferentes estrategias de inclusión (Núñez, 2019).

En la actualidad, el profesorado muestra una actitud positiva y una buena predisposición hacia la inclusión. Sin embargo, las estrategias de inclusión educativa son desconocidas y su práctica no está generalizada (Arias *et al.*, 2019). Estos autores coinciden en la idea de una educación equitativa para ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprendizaje en función de sus características y singularidades. Es decir, los docentes deben considerar a todos los alumnos como parte de la comunidad. Además, toda la comunidad educativa debe ser consciente de los beneficios de las diferencias y aprender de ellas para desarrollarse en el ámbito personal, profesional, y curricular. (Campo *et al.*, 2020; Solis *et al.*, 2019; Díez y Sánchez, 2017).

A continuación, se destacan tres formas de abordar estos retos. Son: (1) un enfoque flexible para proporcionar a los alumnos el apoyo que necesitan; (2) una integración del diseño universal y la instrucción diferenciada; y (3) la “normalización” de la realidad de las diferencias humanas.

### **1) Un enfoque flexible para proporcionar apoyo**

En un entorno integrador, los profesores están abiertos a encontrar formas creativas de ayudar a un niño a desenvolverse en la clase. El objetivo es proporcionar a todos los niños lo que necesitan para lograr su mejor aprendizaje y convertirse en miembros de la comunidad del aula. Por ejemplo, algunos niños necesitan estímulos sensoriales adicionales para sentarse en silencio o prestar atención (Janero *et al.*, 2018).

A medida que los profesores van conociendo las limitaciones y sensibilidades individuales de sus alumnos, a menudo pueden anticiparse a situaciones que pueden resultar especialmente difíciles o excesivamente estimulantes.

En los cursos más avanzados, en los que la enseñanza académica ocupa gran parte del día, muchos tipos de adaptaciones permiten a los alumnos superar limitaciones que podrían interferir en su aprendizaje o en su capacidad para demostrar lo que saben. Por ejemplo, los alumnos con deficiencias de motricidad fina pueden utilizar tableros de escritura inclinados, un alumno que no puede escribir su nombre puede utilizar un sello y un alumno no verbal puede comunicarse eficazmente utilizando una máquina de conversión de texto en sonido. A un alumno con discapacidad visual, que no puede ver la pizarra o la pantalla desde lejos, se le puede permitir que se levante de su silla y se acerque a la parte delantera de la sala para leer lo que está escrito (Kauffman *et al.*, 2018).

### **2) Integración del diseño universal y la enseñanza diferenciada**

Hay muchas maneras de adaptar las técnicas pedagógicas, los planes de estudios y otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje a las diversas necesidades y capacidades de los alumnos. El diseño universal y la instrucción diferenciada son dos tipos de estrategias que pueden hacer la escolarización accesible a un amplio abanico de alumnos (Díez y Sánchez, 2017).

El término “diseño universal” se refiere a la construcción de entornos destinados a ser accesibles para todos. Aunque a menudo se asocia con la necesidad de hacer accesibles los espacios físicos a las personas con deficiencias motoras o sensoriales, el principio del diseño universal también es pertinente para otros aspectos de la educación.

El diseño universal también puede implicar la incorporación de un enfoque individualizado en la forma en que se construye el plan de estudios y se imparten las clases. Existe una amplia bibliografía que ofrece directrices sobre cómo pueden diseñarse las lecciones y las actividades de modo que ofrezcan múltiples formas de que los alumnos con discapacidades o diferentes estilos de aprendizaje accedan al material y muestren lo que han aprendido.

Mientras que el “diseño universal” denota técnicas que ayudan a que los aspectos académicos y sociales de la escuela sean accesibles para todos los alumnos, el concepto de “instrucción diferenciada” destaca la importancia de adaptar lo que se enseña, y cómo se enseña, a los estilos y diferencias de aprendizaje de cada alumno (Boyle *et al.*, 2020).

La diferenciación puede consistir en enseñar los mismos conceptos de varias maneras distintas, de modo que haya múltiples puntos de entrada al mismo material o a un material similar. Pero también puede implicar la enseñanza de material sustancialmente diferente a alumnos diferentes. Un debate en el ámbito de la educación inclusiva opone la opinión de que a la mayoría de los alumnos se les puede enseñar esencialmente lo mismo a la opinión de que algunos alumnos necesitarán planes de estudios y objetivos de aprendizaje significativamente diferentes.

### **3) “Normalizar” la realidad de las diferencias humanas**

Las prácticas educativas inclusivas no niegan ni desaprueban la existencia de diferencias, incluidas las diferencias de capacidad. Más bien, un elemento clave de la inclusión eficaz es que hace que las necesidades y los apoyos diferenciados parezcan menos extraños o perturbadores, enseñando a los niños a considerarlos un hecho rutinario de la vida (Florian, 2018). Así pues, la educación inclusiva no consiste únicamente en mejorar el acceso y las oportunidades de aquellos cuyas deficiencias podrían limitarles de otro modo. También se trata de hacer que

las deficiencias sean menos importantes para la forma en que un niño es visto por los demás, así como para la forma en que se ve a sí mismo.

Con los niños más pequeños, una forma de hacer que las diferencias de capacidad y las necesidades parezcan más ordinarias es permitir que todos los niños de la clase se familiaricen con los dispositivos y servicios que utilizan los niños con necesidades especiales.

Pero el objetivo de esta estrategia no es inducir la dependencia en niños que no necesitan tales adaptaciones. Al contrario, es sólo el principio de un proceso más largo por el que, a lo largo de semanas, sólo los niños que realmente necesitan adaptaciones “para su mejor aprendizaje” llegan a utilizarlas.

No se trata de poner todo al alcance de todos, ni de negar que existen deficiencias y necesidades especiales. Se trata de normalizar el hecho de que existen tales diferencias, incluidas las diferencias en el tipo y la cantidad de apoyo que necesitan los alumnos (García *et al.*, 2021). Este es también el razonamiento que subyace a otra estrategia utilizada en esta escuela, una estrategia relacionada con la forma en que los niños reciben los servicios educativos (por ejemplo, terapia ocupacional, física y logopedia).

La educación inclusiva también se ve facilitada por lecciones y actividades que animan a los alumnos a reflexionar sobre el hecho de que todo el mundo tiene puntos fuertes, así como limitaciones y áreas que pueden intentar mejorar. También es útil ofrecer lecciones formales e informales que fomenten la empatía y la toma de perspectiva. Estas dimensiones de la educación inclusiva son importantes porque la gestión eficaz de un aula inclusiva tiene tanto que ver con influir en el sentido de sí mismo y de las relaciones de todos los alumnos, como con desarrollar técnicas de enseñanza que sean accesibles a todos los alumnos y maximicen su potencial.

#### 4. CONCLUSIONES

La educación inclusiva implica algo más que colocar a los niños con necesidades educativas especiales en clases ordinarias y esperar lo mejor. Significa realmente que las escuelas tienen

que reexaminar lo que enseñan, cómo lo enseñan y cómo evalúan el rendimiento de los alumnos.

Por lo tanto, aunque a nivel lingüístico se habla de inclusión, a nivel de la práctica real en la escuela se sigue practicando la integración. En otras palabras, ha habido un cambio en la terminología, pero no en la práctica. Por lo tanto, para pasar de una escuela integradora a una escuela inclusiva, la escuela debe estar formada por toda la comunidad educativa. Sin excluir a las familias, ni a los alumnos ni a los profesores como exponen Calvo *et al.* (2019).

Además, tenemos que cambiar la forma de ver a los alumnos, sin diferenciar entre alumnos normales y discapacitados, sino que todos son alumnos y cada uno tiene posibilidades de aprendizaje facilitando así la normalización de su situación.

Hemos podido constatar que para conseguir una inclusión real es necesario contar con la actitud positiva y la buena predisposición del profesorado hacia la inclusión. Además, se deben llevar a cabo metodologías inclusivas y contar con los recursos necesarios. También es necesario aprender de la diferencia y partir de las singularidades y necesidades de cada uno para que todos los alumnos tengan la oportunidad de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en su entorno social, familiar y personal.

La educación inclusiva se dirige especialmente a los niños tradicionalmente excluidos de la educación general por razones de género, lejanía geográfica, etnia, pobreza y discapacidad. El principio de inclusión promueve la idea de que, para recibir una educación de calidad, igualitaria y accesible, los niños deben recibir la mejor educación posible en un aula de educación general.

La educación inclusiva tiene muchos firmes defensores, pero también ha suscitado críticas. Tanto los educadores como los padres han planteado una serie de preocupaciones. En primer lugar, mientras que algunos defensores insisten en que todos los niños pueden ser educados con éxito de esta manera, otros plantean cuestiones sobre los límites de la inclusión y su capacidad para funcionar bien para todos, especialmente cuando algunos niños entran en la escuela primaria más tarde.

Una segunda preocupación, que es un reto perenne para todas las instituciones democráticas que luchan por la igualdad y la equidad, es la de cómo equilibrar las necesidades de aquellos que requieren atención y recursos adicionales con las necesidades de los niños con un desarrollo típico.

Finalmente, una tercera preocupación tiene que ver con la necesidad de recursos. Para que la educación inclusiva sea viable, los profesores y las escuelas deben disponer de suficientes recursos financieros y materiales, formación y otras formas de apoyo que tan necesarios son.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony y DYSON, Alan (2018). "Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network". *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), pp. 125-140.
- ALEMANY ARREBOLA, Inmaculada; y VILLUENDAS, María Dolores (2018). "Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11, pp. 183-215.
- ARIAS-FLORES, Hugo y JADÁN-GUERRERO, Janio. (2019). "Innovación Educativa en el aula mediante Design Thinking y Game Thinking". *Revista cuatrimestral de divulgación científica*, 6(1), pp. 82-95.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. (2021). *Educación Inclusiva en una escuela para todos*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- AZORÍN, Cecilia. (2017). "Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad". *Revista Complutense de Educación*, 28, pp. 1043-1060.
- BOYLE, Christopher; ANDERSON, Joanna; PAGE, Angela; y MAVROPOULOU, Sofía (2020). *Inclusive Education: Global Issues & Controversies*. Boston, MA: Brill Sense.
- CALVO, Gloria (2016). "La formación de docentes para la inclusión educativa". *Páginas de Educación*, 13(1), pp. 19-35.
- CALVO, Gloria; CAMARGO, Marina y GUTIÉRREZ, Marybell. (2018). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'Vinni.

- CALVO, María Isabel; VERDUGO, Miguel Ángel y AMOR, Antonio Manuel (2019). “La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 99-113.
- CAMPO MON, María Ángel; CASTRO PAÑEDA, Pilar; ÁLVAREZ, Eva; ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, Marina y TORRES MANZANERA, Emilio (2020). “Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica”. *Psicothema*, 22, pp. 797-805.
- CARDONA MOLTÓ, María Cristina (2021). “Current trends in special education in Spain: Do they reflect legislative mandates of inclusion?”. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), pp. 4-10.
- CARDONA MOLTÓ, María Cristina (2021). “Teachers’ opinion relative to inclusion in Spain: a comparison between experienced and inexperienced teachers”. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, 11(3), pp. 151-168.
- COLMENERO, María Jesús; PEGALAJAR, M<sup>a</sup> Carmen y PANTOJA VALLEJO, Antonio (2019). “Teachers’ perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities”. *Cultura y Educación*, 31(3), pp. 542–575.
- DÍEZ, Emiliano y SÁNCHEZ, Sergio (2017). “Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad”. *Aula Abierta*, 43(1), pp. 87-93.
- ECHETA SARRIONANDIA, Gerardo y DUK HOMAD, Cynthia. (2018). “Inclusión Educativa”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 1-6.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel y MARTÍNEZ, Begoña. (2021). “Educación Inclusiva y cambio escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- FERRANDIS MARTÍNEZ, María Vicenta; GRAU RUBIO, Claudia y FORTES DEL VALLE, M<sup>a</sup> Carmen (2020). “El profesorado y la atención a la diversidad”. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, pp. 11-28.
- FLORIAN, Lani (2018). “Special or inclusive education: Future trends”. *British Journal of Special Education*, 35, pp. 202-208.

- FOLCO, María (2019). Estrategias docentes en la inclusión de niños en situación de vulnerabilidad”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), pp. 255-270.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José Manuel; INGLÉS, Candido; JUAN, M<sup>a</sup> Vicent; GONZÁLVIZ, Carolina y VIEJO, Carmen M<sup>a</sup> (2021). “Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, pp. 139-165.
- GARCÍA RUBIO, Juan. (2018). “Evolución legislativa de la educación inclusiva en España”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 254-264.
- GARZÓN, Paula; CALVO ÁLVAREZ, María Isabel y ORGAZ, Begoña. (2018). “Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado”. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), pp. 25-45.
- GONZÁLVIZ FERNÁNDEZ, Raúl; MEDINA DOMÍNGUEZ, María del Castañar y DOMÍNGUEZ GARRIDO, María (2021). “Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: Perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo”. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), pp. 131–148.
- GONZÁLVIZ-GIL, Francisca; MARTÍN-PASTOR, Elena; POY, Raquel y JENARO, Cristina (2018). “Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp. 11–24.
- JENARO, Cristina; FLORES, Noelia; BELTRÁN, Marina; TOMA, Raluca y RUÍZ, María Isabel (2018). “Necesidades educativas e inclusión escolar: El peso de las actitudes”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, pp. 605–612.
- KAUFFMAN, James; FELDER-GALLAGHER, Marion; AHRBECK, Bernd; BADAR, Jean Marie y SCHNEIDERS, Katrin (2018). “Inclusion of all students in general education? International appeal for a more temperate approach to inclusion”. *Journal of International Special Needs Education*, 21(2), pp. 1–10.
- LLEDÓ CARRERES, Asunción; LORENZO LLEDÓ, Alejandro; y LORENZO LLEDÓ, Gonzalo (2018). *Metodologías inclusivas percibidas por el alumnado del Grado de Maestro desde el diseño universal para el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

- MARCHESI, Álvaro (2019). *Del lenguaje de la diferencia a las escuelas inclusivas*. Madrid: Alianza.
- NÚÑEZ MAYÁN, María Teresa (2019). “Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa: Avances y retos para el futuro”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 13-30.
- PARRILLA LATAS, Ángeles (2021). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Editorial GID.
- POLO SÁNCHEZ, María Tamara y APARICIO PUERTA, Marta (2018). “Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil”. *Revista de Investigación Educativa*, 36, pp. 365-379.
- SOLIS, Patricia; PEDROSA, Ignacio y MATEOS-FERNÁNDEZ, Luz María (2019). “Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad”. *Cultura y Educación*, 31, pp. 589–604.
- SUSINOS RADA, Teresa (2021). “Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes”. *Revista de Educación*, 327, pp. 49-68.
- VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel; AMOR GONZÁLEZ, Antonio Manuel; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, María; NAVAS MACHO, Patricia y CALVO ÁLVAREZ, Isabel (2018). “La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente”. *Siglo Cero*, 49(2), pp. 27-58.