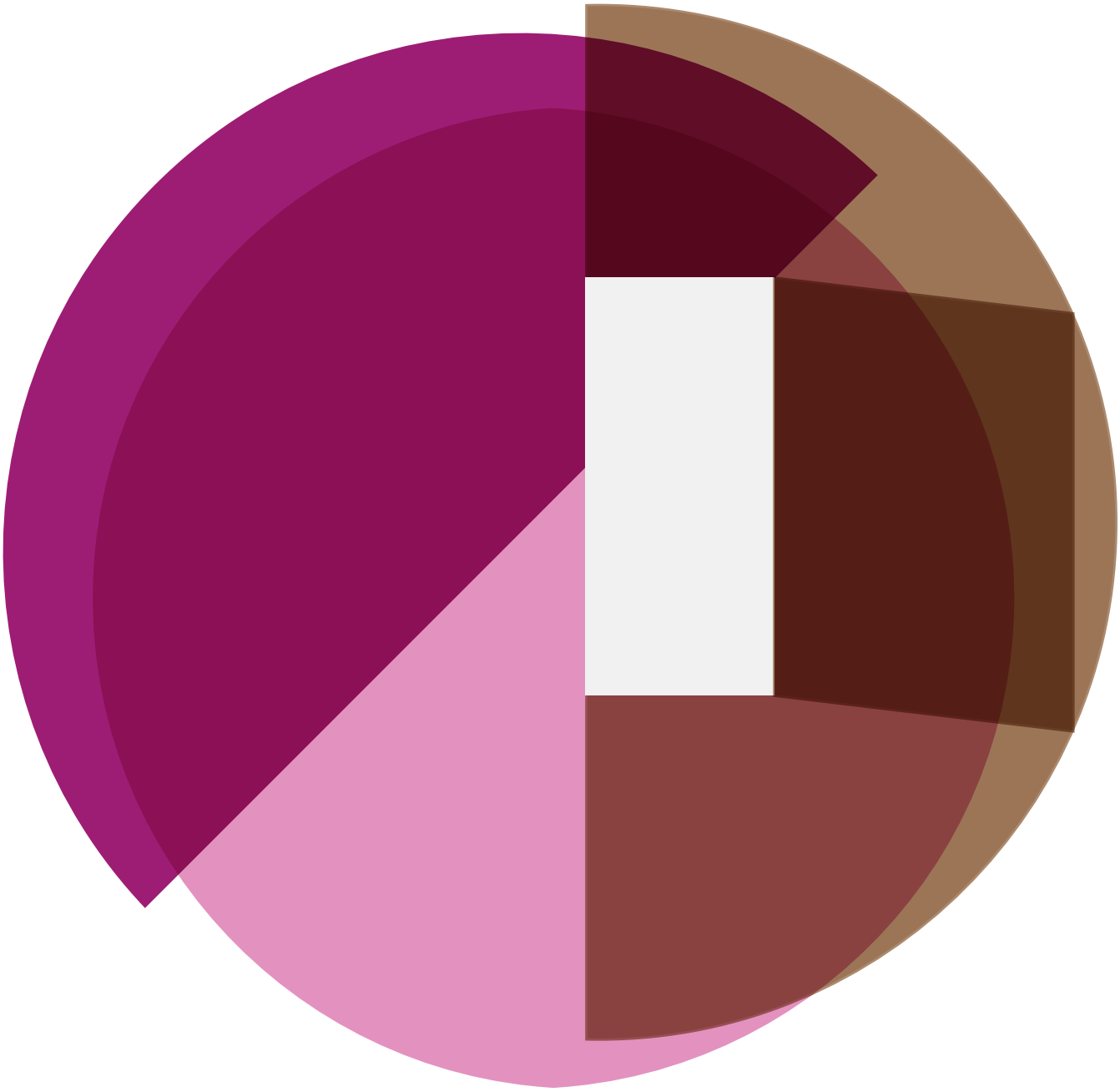
REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

40 (15,1) ABRIL 2012

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

COORDINADORES: ANTONIO GARCÍA CORREA, FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA,
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ Y JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ



AUFOP

ISSN: 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 40 (15, 1)

Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria

Zaragoza (España), Abril 2012

La "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)", es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia
Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

Editor
José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web
http://www.aufop.com/
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Diseño de portadas y diseño web
José Palomero Fernández * depalo@thewelltime.com * http://www.thewelltime.com/

-ISSN: 1575-0965
-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99
-CÓDIGOS UNESCO: "Preparación y empleo de profesores 5803"

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP.
La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Vicepresidenta

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE FILOSOFÍA).
EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).
CARLOS LATAS PÉREZ (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN SOCIAL DE CÁCERES).
JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Editor

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Secretario del Consejo de Redacción

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Administración Y Distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Correspondencia Con Autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).
MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Relaciones Institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Relaciones Internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT).
JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. COLOMBIA).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE BOLIVAR. ECUADOR).
RENATO GRIMALDI (PRESIDE DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE. UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO. ITALIA).
JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. DIRECTOR DE LA LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD. MONTEVIDEO, URUGUAY).
ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY DEPARTMENT).

Soporte Informático

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE CIENCIAS DE LA SALUD).
ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).
CARLOS SALAVERA BORDAS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

Base De Datos Y Certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA).
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÉCNICA DE CATALUÑA. INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).
JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL).
JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).
NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).
EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE FILOSOFÍA).
TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR).
ALFONSO GARCÍA MONGE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE PALENCIA).
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE GEOGRAFÍA I HISTORIA).
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA. DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR).
MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA).
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN).
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ I PSICOLOGIA).

MIEMBROS DEL CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA).
CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA).
MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA).
JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO).
ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA).
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA).
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA).

NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY).
HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ).
GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO).
DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE).
PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS).
JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA).
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA).
STEPHEM KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA).
ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE TERUEL).
VICENTA ALTABA RUBIO (UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN. FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS).
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN).
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO).
JOAN BISCARRI GASSIO (UNIVERSITAT DE LLEIDA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. BADAJOZ).
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (UNIVERSIDAD DE JAÉN. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT).
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (UNIVERSIDAD DE LEÓN. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE UNIVERSIDAD DE LA RIOJA. FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN).
AMANDO LÓPEZ VALERO (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO).
CONSTANCIO MÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ALBACETE).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE CUENCA).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (UNIVERSIDAD DE NAVARRA. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS).
JESÚS NIETO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA).
ROSARIO QUECEDO (EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO).
TOMÁS RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE CANTABRIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA).
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. ESCOLA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DO PROFESORADO DE LUGO).
CARME TOLOSANA LIDÓN (UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA. FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).

MANUEL VÁZQUEZ (UNIVERSIDAD DE SEVILLA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).
LUIS J. VENTURA DE PINHO (UNIVERSIDADE DE AVEIRO. DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
NAZARIO YUSTE (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA. FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (UNIVERSITAT D´ALACANT. FACULTAT D'EDUCACIÓ).
JAVIER CERMEÑO APARICIO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARÍA EVA CID CASTRO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN).
MARIANO RUBIA AVI (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA. FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES).
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA).
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA).
ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN DE SORIA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GUADALAJARA (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES).
FACULTAT D'EDUCACIÓ (UNIVERSITAT D'ALACANT).
FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE CANTABRIA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE MELILLA (UNIVERSIDAD DE GRANADA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA).
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA).
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE GRANADA).
FACULTAT DE CIÈNCIES HUMANES I SOCIALS (UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE LEÓN).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE MURCIA).
FACULTAD DE EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID).
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DE BURGOS).
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.

ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS

EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP

CONSULTAR

http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 40 (15, 1)
ISSN 1575-0965

ÍNDICE

Editorial: La formación permanente de maestros y maestras ……..…… 15

Tema monográfico
"Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria"

Coordinado por Antonio García Correa, Fuensanta Hernández Pina, Pedro Miralles Martínez y Javier J. Maquilón Sánchez

Presentación: Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo
Pedro Miralles Martínez, Javier J. Maquilón Sánchez, Fuensanta Hernández Pina y Antonio García Correa…… 19

Investigación y formación de profesorado en el aula: Desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales
María Consuelo Sáiz, Miguel Ángel Carbonero y José María Román…… 27

El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos
Cosme Jesús Gómez Carrasco, José Monteagudo Fernández y Ramón López Facal…… 37

La reforma integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente
Guadalupe Ruiz Cuéllar …… 51

Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores
Salvador Peiró i Gregòri…… 61

Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil
Pedro Miralles Martínez, Pilar Rivero Gracia…… 81

Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad

Isabel Barca y Glória Solé..... 91

El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos
Fº Javier Trigueros Cano, Raquel Sánchez Ibáñez y Mª Isabel Vera Muñoz..... 101

Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros
Jesús Estepa Giménez y Gabriel Travé González..... 113

Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora
Ana M. Colmenares..... 125

La atención a la diversidad: la educación inclusiva
Andrés Escarbajal, Ana B. Mirete, Javier J. Maquilón, Tomás Izquierdo, Juana I. López, Noelia Orcajada, Micaela Sánchez..... 135

La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria
Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero y Marcos Fernando Ziemer..... 145

La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México
Azucena Ochoa Cervantes y Salvador Peiró i Gregòri..... 157

Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia
Cristina Stringher y Manuela Gallerani 165

Autores..... 191

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Number 40 (15, 1)
ISSN 1575-0965

INDEX

Editorial: Continuing education of teachers…..... 15

Monographic Theme
"Research and Innovation in Early Childhood Education and Primary Education"

Coordinated by Antonio García Correa, Fuensanta Hernández Pina, Pedro Miralles Martínez y Javier J. Maquilón Sánchez

Introduction: Educative innovation and teaching improvement: path and some ideas
Pedro Miralles Martínez, Javier J. Maquilón Sánchez, Fuensanta Hernández Pina y Antonio García Correa..... 19

Research and training of teachers in the classroom: Development of proto-mentalist skills in kindergarten pupils with special educational needs
María Consuelo Sáiz, Miguel Ángel Carbonero y José María Román..... 27

Exam and assessment of contents of social sciences in 5th and 6th grade of elementary school. Capacities, concepts, and procedures
Cosme Jesús Gómez Carrasco, José Monteagudo Fernández y Ramón López Facal..... 37

The comprehensive reform of Basic Education at the elementary school level: challenges for teacher training
Guadalupe Ruiz Cuéllar 51

The Innovations on teachers' initial training in relation to values education
Salvador Peiró i Gregòri..... 61

Proposals for innovation in teaching of history in early childhood education
Pedro Miralles Martínez, Pilar Rivero Gracia..... 81

Historical education in Portugal: learning goals in the early years of schooling
Isabel Barca y Glória Solé..... 91

The professorship of primary education before the ITC: reality and challenges

Fº Javier Trigueros Cano, Raquel Sánchez Ibáñez y Mª Isabel Vera Muñoz..... 101

Research and innovation in the `exploring our world´ project (6-12). The example of `exploring current and historical societies´ in initial teacher education
Jesús Estepa Giménez y Gabriel Travé González..... 113

Former evaluation: an alternative in virtual learning environments
Ana M. Colmenares..... 125

Attention to diversity: inclusive education
Andrés Escarbajal, Ana B. Mirete, Javier J. Maquilón, Tomás Izquierdo, Juana I. López, Noelia Orcajada, Micaela Sánchez..... 135

Self-assessment and design of plans of improvement for educational institutions as a research and innovation process in pre-school and primary education
Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero y Marcos Fernando Ziemer..... 145

Values education for the initial teachers' training of basic education in México
Azucena Ochoa Cervantes y Salvador Peiró i Gregòri..... 157

Research and innovation in the training of teachers' and coordinators of early childhood education and care services in Italy
Cristina Stringher y Manuela Gallerani 165

Autors 191

REFERENCIA: Escarbajal Frutos, Andrés; Mirete Ruiz, Ana Belén; Maquilón Sánchez, Javier J.; Izquierdo Rus, Tomás; López Hidalgo, Juana Isabel; Orcajada Sánchez, Noelia; Sánchez Martín, Micaela. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. ***REIFOP***, 15 (1), 135-144. (Enlace web: http//www.aufop.com – Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La atención a la diversidad: la educación inclusiva

Andrés ESCARBAJAL FRUTOS[1], Ana Belén MIRETE RUIZ[2],
Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ[2], Tomás IZQUIERDO RUS[2], Juana Isabel LÓPEZ HIDALGO[3],
Noelia ORCAJADA SÁNCHEZ[2], Micaela SÁNCHEZ MARTÍN[2]

[1]*Departamento de Didáctica y Orientación Escolar (UMU)*
[2]*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (UMU)*
[3]*Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad*

Correspondencia:
Andrés Escarbajal Frutos
Departamento de Didáctica
y Orientación Escolar
Facultad de Educación
Universidad de Murcia

Telf.: 868-888025

Email: andreses@um.es

Recibido: 17/02/2012
Aceptado: 22/03/2012

RESUMEN

En este artículo planteamos los aspectos teóricos relacionados con el reto de construir una escuela inclusiva, que tenga como filosofía teórica y prioridad práctica, la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos. Este tema es un antiguo reto educativo y social, pero que sigue perviviendo en la actualidad. Es un complejo planteamiento que requiere del trabajo de muchos, pero con el amparo de las instituciones educativas y políticas y una legislación que aborde la realidad del problema y que no pretenda poner "paños calientes" a un problema que día a día sigue sin solución, esta situación utópica puede llegar a ser una realidad. Como conclusión, plateamos que la necesidad urgente de sobrepasar el marco de lo educativo para que las escuelas tengan el apoyo sociopolítico necesario y realizar políticas de inclusión es la meta, una sociedad para todos.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, diversidad, innovación educativa, investigación educativa.

Attention to diversity: inclusive education

ABSTRACT

In this paper we establish the theoretical aspects related to the challenge of building an inclusive school, which has the theoretical philosophy andpractical priority, standardization of diversity and the creation of a school for everyone. This issue is a former social and educational challenge, but still be scented today. It is a complex approach that requires the work of many, but with the protection of educational institutions and policies and legislation that addresses the reality of the problem and did not intend to "band-aids" to a problem that every day is still unresolved, utopian situation can become a reality. In conclusion, we affirm the urgent need to exceed the educationalframework for schools to have the support necessary, and sociopolitical policyof inclusion is the goal, a society for all.

KEY WORDS: Inclusion, diversity, educational innovation, educational research.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que la diversidad en todas sus manifestaciones representa un importante desafío para los sistemas educativos, y difícilmente éstos harán que se pueda desarrollar una interacción positiva entre el alumnado que genere conocimiento, aceptación y valoración de los otros si se antepone asimilación a inclusión (Arnaiz & De Haro, 2004). La asimilación defiende un único modelo educativo y cultural cuyo objetivo es que todos los grupos y minorías adopten ese modelo, con los contenidos, las metodologías, los valores y las normas, las señas de identidad de la cultura dominante. Este planteamiento no reconoce que la sociedad es diversa, que en el ser humano habita como característica primordial la diferencia.

Por ello, creemos que uno de los mayores retos para el sistema educativo es "entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado" (Martínez Domínguez, 2011:165), aunque este objetivo es muy difícil de alcanzar si en la sociedad no se dan las mínimas condiciones de igualdad y justicia social. En ese sentido, somos también conscientes de que no se puede pretender que el sistema educativo acabe con la discriminación social y cultural. No por sí sólo, sino que exige el desarrollo y cumplimiento de políticas que mejoren las relaciones entre la educación en la escuela y el entorno (Levinson, Sutton & Winstead, 2010).

En consecuencia, dada la situación de diversidad en la sociedad, apostamos por la educación inclusiva, porque supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo y hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todos los ciudadanos. Estamos convencidos de que la inclusión es un proceso de reestructuración escolar, un proceso de cambio que lleva su tiempo y que España tiene una responsabilidad inclusiva histórica que debe solucionar. Por eso, compartimos la propuesta que va en la línea de construir una escuela inclusiva entendida en términos de comunidad de aprendizaje (Flecha, 2010), es decir, que el proyecto curricular de centro se haga no desde una perspectiva técnica o administrativa, sino fundamentalmente crítica y transformadora, con la participación activa e implicación crítica de alumnos, familias, entidades y agentes sociales.

Naturalmente, para conseguir ese gran objetivo socioeducativo se hace indispensable una profunda reflexión pedagógico-educativa que conduzca a una formación intensa como educación para toda la vida (Portera, 2009). Una formación-educación que encuentra su máxima expresión en la oferta de la escuela y de la propia Universidad, pero que tiene que consolidarse también en las instituciones educativas extraescolares, en el mundo del trabajo, en la sociedad civil, partiendo de análisis críticos de los fenómenos educativos (Genovese, 2003).

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se ha querido ver los orígenes del movimiento inclusivo en los años setenta, en la Ley de 1975 sobre Education for All Handicapped Children ACt de Estados Unidos (Esteve *et al.*, 2010). Otros autores sitúan los orígenes de lo que se conoce hoy como educación inclusiva en el movimiento REI (Regular Education Iniciative) surgido en Estados Unidos en los años ochenta como una forma de incluir el sistema de educación especial en el sistema de educación general para educar a los alumnos compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje (Jiménez, 2010). Actualmente, el desarrollo de teorías y prácticas educativas ha llegado a distinguir entre integración e inclusión. La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. Mientras que ésta pretende asegurar el derecho de las personas (fundamentalmente las que presentan alguna discapacidad) a educarse en los centros ordinarios, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (López-Aznaga, 2011). En definitiva, como afirma Jiménez (2010), la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad.

En la actualidad parece aceptarse que, si realmente queremos construir un sistema educativo democrático, justo, igualitario y eficaz, no debemos dejar de lado a unos alumnos para centrarnos o dar prioridad a los otros; una escuela que apuesta por la inclusión debe centrarse en todos los alumnos y procurar que todos alcancen el éxito escolar según las peculiaridades sociopersonales de cada uno. Contamos para ello con el marco legislativo adecuado, una ley de Educación (LOE) y normativas, órdenes y decretos regionales para responder a la diversidad y convertir los sistemas educativos en centros inclusivos. Debemos recordar que la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) se inspira en principios tendentes a proporcionar una educación de calidad para todos los alumnos, sin exclusión y en todos los niveles, conseguir que todos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, prestando los apoyos necesarios, que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir una educación de calidad y equidad como garantía de igualdad de oportunidades. Es más, en su Título II llamado "Equidad en la Educación", la LOE establece los recursos precisos para lograr la *inclusión e integración* de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. Y nos recuerda que la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, favoreciendo la equidad y la cohesión social.

En nuestro contexto más próximo, la Consejería de Educación de la Región de Murcia publicó el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece en currículo en educación primaria, así como el Decreto 291/2007, de 14 de septiembre, para la Educación Secundaria Obligatoria, que ponen el acento en una atención educativa individualizada, en la prevención de dificultades y en la atención a la diversidad. Estos dos Decretos abrieron el camino a lo que sería "la joya de la corona regional" en materia inclusiva: el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, que junto con la Orden del 4 de julio de 2010, regulan el Plan de Atención a la Diversidad en los centros y de los cuales, los alumnos, se están beneficiando para conseguir su éxito escolar.

Como se puede comprobar, a nivel legislativo la inclusión está presente y debería impregnar tanto las decisiones de la política educativa como caracterizar la organización y la respuesta educativa de las escuelas de educación primaria y secundaria para atender las características de la diversidad del alumnado. Lo que sucede es que comprobamos que frecuentemente la práctica pedagógica no tiene nada que ver con los principios y normativa que la regulan, unas veces por falta de medios, otras por falta de formación del profesorado, las más por falta de voluntad política y despreocupación de padres y madres… Cuestión que se confirmó en la Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva, celebrada en Madrid (2010) donde hubo unas conclusiones en las que se dice que la educación inclusiva es un derecho universal que requiere de políticas tendentes a que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia, por los que los centros deben disponer de los recursos necesarios para ofrecer respuestas que garanticen esos buenos propósitos. Sin embargo, a continuación se remarca que la educación inclusiva sigue siendo una meta a conseguir. Hemos avanzado pero no olvidemos que la meta está aún lejana.

Para que esa meta no sea tan lejana, la educación inclusiva ha de implicar al conjunto de una sociedad, porque resulta imposible pensar en una sociedad inclusiva si se trabaja únicamente desde las escuelas, por muy eficaces que éstas pudieran ser en sus prácticas educativas. Por ello afirmamos que, con ser fundamental, el papel que ha de desempeñar la escuela, no puede considerarse como el único elemento a tener en cuenta, y ello por dos razones fundamentales:

a) El proceso educativo no se limita a los años de escolarización, sino que se trata de un proceso que continúa a lo largo de la vida.
b) Los procesos educativos alcanzan y se producen, cada vez en mayor medida, en los ámbitos no escolarizados, no formales, de la educación, siendo incluso determinantes en la puesta en pie de muchos mecanismos educativos sociales.

Además, cada vez es más difícil establecer una distinción tajante entre marcos formales y no formales en el espacio educativo, dada la interconexión existente entre

ellos. Y, por otra parte, los alumnos desarrollan una parte importante de sus vidas en un marco ajeno al escolar. Por tanto, debemos educar a todos los ciudadanos (y no sólo a los alumnos) en el convencimiento de que la diversidad no da lugar a situaciones de aprendizaje que se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente, por lo que el sistema educativo debe jugar un papel crucial para colaborar en la lucha contra cualquier tipo de discriminación. Y, jugar ese papel implica que la escuela puede y debe contribuir a promover y desarrollar una ciudadanía inclusiva. Así lo proclamó, en la 48º Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrada en Ginebra en 2008, su Director General, Koichiro Matsuura en el discurso de apertura: *El desafío fundamental consiste entonces en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de las necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida.*

De todas formas, según los autores que tengamos de referencia, la educación inclusiva será entendida remarcando algunos aspectos más que otros. Por ejemplo, para Echeita (2008) si algo debe estar claro en el concepto de inclusión educativa es que se trata de un proceso para la mejora de las prácticas docentes en todos los sentidos, fomentando la mejora e innovación de éstas, promoviendo la participación de la comunidad educativa para propiciar el cambio, la mejora y la eficacia de la educación, fundamentalmente en las escuelas, pero, sobre todo, *"aspira a darles sentido y orientación…, a dotarles de un para qué"* (Echeita, 2008:13). Para Susinos (2005:5) *"… la inclusión es un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las aulas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas"*. Para otros la educación inclusiva, al ser relacionada con otros ámbitos de la diversidad, se puede considerar como *"una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea común"* (Barrio, 2009:13). Por nuestra parte creemos que la educación inclusiva debe ser considerada como un gran proyecto educativo y democrático, más que una práctica educativa para desarrollar en el aula, aunque también esto sea muy importante.

2. LA REALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El último informe de la OCDE (*Panorama de la Educación, 2011*) muestra que la calidad del sistema educativo español está por debajo de su potencial, y señala los déficit de nuestro sistema educativo; pero, lo sorprendente de este informe es que nos indica que la inversión en educación (en porcentaje del PIB) en España está por encima de la media europea y de la OCDE, que nuestros docentes tienen sueldos también superiores a la media, imparten un mayor número de clases y la ratio de alumnos por clase es menor que el de nuestros colegas europeos. Por lo tanto, en un principio parece que el problema de nuestros déficits educativos no se encuentra en las carencias económicas, sino que habrá de ser buscado en otros condicionamientos sociopolíticos y profesionales a la hora de generar una educación inclusiva de calidad.

Sin embargo, aunque el problema no sea de dotación económica, si ésta disminuye se acrecientan las dificultades para conseguir una escuela inclusiva eficaz. Y esto es lo que está sucediendo actualmente, porque, por primera vez en los últimos 30 años, España ha rebajado su gasto público en materia educativa, sobre todo en las comunidades autónomas, olvidando que la educación no es gasto sino inversión de futuro. Las actuales dificultades económicas y el plan de austeridad generalizado no pueden ser una excusa para recortar el gasto público en educación (Campos, 2011), sobre todo cuando este año académico 2011-2012 los alumnos de secundaria obligatoria se incrementan por primera vez en una década (fundamentalmente debido a la vuelta a las aulas de los desempleados jóvenes) y los indicadores de abandono y fracaso escolar bajan por primera vez en diez años (aunque sigue siendo de los más altos de Europa).

De este modo, y como describe Campos (2011:3) *"con buena parte de los objetivos educativos europeos para 2010 pendientes de conseguir, nos vemos abocados a encarar ya los objetivos educativos de la Estrategia Europa 2020 bajo el signo de estos recortes que en España este año rondarán los 1.800 millones de euros"*. Por eso, sindicatos de todo color político (CCOO, ANPE, UGT, CSIF, STES) piden medidas más eficaces para mejorar las plantillas necesarias para la atención a la

diversidad del alumnado actual (Álvarez & Aunión, 2011), ya que el aumento del alumnado sin el incremento de profesorado deriva en sobrecarga para este colectivo y perjudica la calidad educativa que se imparta en los centros.

El problema se agudiza si tenemos en cuenta que hay centros que segregan a los alumnos diferentes, otros que los rechazan y otros que están masificados, porque así es muy difícil que podamos conseguir no sólo un centro educativo inclusivo, sino una sociedad inclusiva. Quizá podamos ver más claramente este tenor con la tabla que insertamos a continuación:

TABLA 1. Evolución del alumnado extranjero en los centros educativos

	1999-2000	2004-05	2008-09	2009-10
TOTAL	107.303	460.518	755.587	762.746
Enseñanzas de Régimen General	103.717	449.936	730.118	733.993
E. Infantil	17.148	85.834	126.920	126.422
E. Primaria	43.943	199.023	308.896	296.327
Educación Especial	330	1.588	3.312	3.430
E.S.O.	29.644	124.878	216.585	216.792
Bachillerato	6.235	19.202	33.493	37.826
Formación Profesional	3.640	19.411	40.912	53.196

Fuentes: Datos y Cifras del curso escolar 2010/2011. Ministerio de Educación. Gobierno de España.

De estos alumnos, es importante señalar que los centros públicos escolarizan casi el triple del alumnado con necesidad de apoyo educativo, bien a causa de sus necesidades educativas especiales o por ser extranjeros. Los centros concertados (también subvencionados por el dinero público) y los centros privados ponen todas las trabas posibles para no acoger en ellos a estos alumnos.

Además de la desigual distribución de alumnos extranjeros en centros públicos y centros privados y/o concertados, es evidente que lo que sucede en el aula afecta a la equidad, a las relaciones de la escuela con el entorno y con las familias. La intervención en el aula es insuficiente y se hace patente que la escolaridad no garantiza necesariamente la equidad y la inclusión en educación (Calero, 2006). Por eso es necesario contar con las familias, porque éstas ven en la educación el gran instrumento para la inclusión y la promoción social de sus hijos. Así lo concluye una investigación llevada a cabo en la Región de Murcia (Escarbajal-Frutos, 2009), como lo corrobora otra investigación de Santos, Lorenzo y Priegue (2011), de la Universidad de Santiago de Compostela, en la que contaron con una muestra de 111 familias inmigrantes cuyos hijos cursaban la enseñanza obligatoria. Además, y frente a algunos estereotipos y prejuicios existentes en la sociedad, los resultados de ambos trabajos confirmaron que la procedencia étnico-cultural no constituye una variable relevante para conceder a la educación más o menos importancia.

Por tanto, se debería aprovechar este interés de las familias y obtener su colaboración en la educación de sus hijos. Como nos recuerdan García y Sola (2010), actualmente se hace imprescindible la participación de la familia en la escuela para que todos los alumnos, pero fundamentalmente aquellos portadores de diversidad, puedan desarrollarse de forma integral, atendiendo a todas sus capacidades y de la forma más armónica posible.

3. LA ESCUELA INCLUSIVA

La atención a la diversidad y el logro de una igualdad de oportunidades real debe ser un reto permanente para las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela y los docentes que ejercen su trabajo en los niveles de enseñanza obligatoria (Aguado, 2009). Por ello, se impone la necesidad de revisar la idea misma de inclusión y sus implicaciones en la escolaridad obligatoria. Como ha expresado Gairín (2009:23) *"Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de*

entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global".

Estas son las razones por las que estamos convencidos de que construir una escuela inclusiva es un gran reto si queremos de verdad que las relaciones de empatía en el aula acaben con los fenómenos de insolidaridad y discriminación. La escuela inclusiva es el marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, porque no sólo respeta el hecho de las diferencias sino que las valora como algo positivo porque la diferencia es un principio de complementariedad. Educar desde una perspectiva inclusiva supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no sólo es legítima, sino que es apreciada como un valor (Escarbajal-Frutos, 2009). Así, la escuela inclusiva debe plantearse como una de sus finalidades esenciales que todos los alumnos se formen como ciudadanos, *"unos ciudadanos libres, críticos, iguales, justos y solidarios, desarrollando la ciudadanía ética, política, cívica, ecológica e intercultural"* (Domínguez & Feito, 2007:14). A este respecto, Domínguez (2007) resume las características de una escuela inclusiva y democrática:

a) Es una escuela abierta a todos los alumnos, independientemente de sus características sociopersonales. Es una escuela que no discrimina a nadie.
b) Es una escuela gestionada desde la comunidad que busca la autogestión y el autogobierno. Ello implica el reconocimiento de la plena autonomía de las comunidades locales.
c) Los fines generales deben estar diseñados en función del respeto a todos los alumnos como sujetos libres y autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de desarrollar competencias de manera crítica y autocrítica.
d) Es una escuela con una gestión democrática y con un currículum integrador y respetuoso con la diversidad.
e) Es, finalmente, una escuela con una metodología y unos procedimientos didácticos que fomentan la participación de todos los alumnos y el trabajo colaborativo porque cree en el alumno como protagonista en los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Convertir un centro educativo en una escuela inclusiva eficaz es crear las condiciones que faciliten los procesos de mejora y dar la oportunidad a los docentes de innovar en sus prácticas diarias para construir una educación para todos, es hacer realidad algunos de los supuestos sobre los que se asienta el proyecto IQEA (mejora de la calidad de la educación para todos) de Ainscow, Hopkins, Southworth y West (2001):

- La mejora de los resultados del profesorado y del alumnado será consecuencia de la mejora de la eficacia escolar.
- Crear un clima abierto, adecuado que propicie una cultura escolar basada en la eficacia y la calidad.
- Los procesos de planificación y organización.
- Ofrecer y crear los espacios para reflexionar conjuntamente.
- Fomentar la participación activa de la comunidad escolar.
- Ofrecer una mayor probabilidad de éxito académico y social.
- Participación activa y comprometida de los servicios de apoyo.
- Formación permanente del profesorado.

La eficacia escolar, la búsqueda del rendimiento académico y el éxito en los alumnos, empieza a formar parte de un modelo educativo que apuesta por la inclusión y la calidad en un mundo cada vez más mercantilizado. La experiencia ha demostrado que sólo es eficaz el proyecto inclusivo que vaya acompañado del pleno disfrute de los derechos humanos y civiles. Además, se ha de tener en cuenta que la escuela inclusiva, cuando tiene que ver con condiciones sociales concretas, no puede realizarse sin que surjan conflictos, puesto que las necesidades y los intereses, que difieren según las personas y los grupos, y en función de su origen sociocultural, deben negociarse y, en su caso, ser objeto de un acuerdo, a causa de las múltiples diferencias existentes entre unos y otros, teniendo en cuenta que el objetivo es encontrar una base sólida para una convivencia en la cooperación. Conflicto, interés y solidaridad son, por lo tanto, categorías políticas que deben ser objeto de una escuela inclusiva. En estas circunstancias, la escuela inclusiva es un entrenamiento para la democracia.

4. LA FORMACIÓN DOCENTE: INVESTIGACIONES SOBRE LA TEMÁTICA

Conscientes de la importancia que tiene la formación docente de cara a lograr herramientas con las que abordar de manera adecuada la diversidad del alumnado y la construcción de prácticas inclusivas, son muchos los estudios que se están desarrollando bajo esta línea. Tal vez la pregunta que les guía sea *"¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?"*. Bajo esta cuestión encuentra fundamento el trabajo realizado por Moriña (2008), centrado en evaluar el diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo que busca la mejora de la respuesta ofrecida a la diversidad del alumnado desde el marco del modelo de educación inclusiva.

Para la realización de esta investigación, se ha analizado la evaluación realizada del programa formativo implementado durante dos cursos escolares, cuyos contenidos giran en torno a la posible respuesta institucional e inclusiva a todo el alumnado. El programa se desarrolla por un grupo de ocho docentes entre los que se encuentran representantes de diferentes ciclos y la maestra de pedagogía terapéutica de un centro de Educación Primaria, de los cuales se obtuvo información a través de entrevistas, tanto individuales como grupales, observaciones de las reuniones formativas, autoinformes, hojas de valoración cualitativas de cada actividad de formación, etc. Este estudio concluye que, no es suficiente el proceso de formación desarrollado en este caso para lograr que en un centro sea inclusivo, aunque sí se muestra como un adecuado punto de partida en la construcción de prácticas inclusivas. También constatan la necesidad de avanzar hacia la inclusión contemplándolo como un proyecto a largo plazo, donde habrá que ir mejorando condiciones básicas como es la participación activa de todo el alumnado o fomentar el compromiso de las familias con el centro.

Otro trabajo a destacar es la investigación realizada por Lledó y Arnáiz (2010), cuyo objetivo consiste en constatar cómo las prácticas educativas del profesorado pueden depender en gran parte de su formación, analizando la manera en que éstas inciden en la organización y planificación de su trabajo en el aula. En la realización del estudio contaron con la participación de 545 profesores y profesoras, de los cuales 462 pertenecen a centros públicos y 83 a centros privados/concertados de la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria en la provincia de Alicante. Se les aplicó un cuestionario compuesto por 30 items, de las cuales una tercera parte estaban referidas a aspectos de la formación del profesorado del aula ordinaria en el ámbito de las necesidades educativas especiales, y otras 10 cuestiones se referían a las estrategias de organización del aula ordinaria y su relación con prácticas inclusivas.

En cuanto a los resultados obtenidos, destaca que, aunque existe una evidente evolución del conocimiento, comprensión y aceptación del concepto de inclusión como derecho a la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, tanto los profesores especialistas como los tutores, afirman que el profesorado tutor no tiene formación suficiente para abordar la atención inclusiva del alumnado diverso. Opinan que es necesaria una mayor formación inicial por parte de las Facultades de Educación en las Universidades.

Arnáiz (2009), por su parte, presenta una investigación centrada en el análisis de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. Este trabajo tiene como propósito el conocer si dichas medidas son herramientas propiciadoras de la inclusión o de la

exclusión del alumnado. Con esta finalidad se recabó información de cinco centros de Educación Secundaria a través de la realización de entrevistas semiestructuradas dirigidas al Equipo Directivo, Departamento de Orientación y Profesorado (tutores de 4º de la ESO), presentando los resultados obtenidos en uno de ellos. De esta forma se obtuvo información relacionada con las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad tales como: organización del centro, diseño del currículo, utilización de los recursos, apoyos, coordinación y colaboración entre el profesorado, participación de la comunidad educativa en la vida del centro, y práctica educativa del profesorado.

Una de las conclusiones extraídas en este trabajo apunta que es fundamental, de cara a la generación de contextos educativos más inclusivos, prestar una especial atención a aspectos como la formación del profesorado, las condiciones bajo las que se desarrolla, el número de profesores por aula y los apoyos con los que cuenta, así como su organización, aplicación de medidas específicas, entre otros. Todo ello, sin olvidar que las características del alumnado de esta etapa requiere una respuesta educativa muy exigente y difícil de llevar a cabo.

La relevancia otorgada por los docentes participantes en este trabajo a cuestiones formativas viene a coincidir con los resultados del trabajo de Parrilla (2003) ya que, en este estudio se concluye que los profesionales de los centros educativos manifiestan la necesidad de una formación adecuada sobre atención a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva. Así mismo, demandan que esta formación se desarrolle en sus propios centros y que suponga una mayor coordinación y comunicación pedagógica entre el profesorado, permitiendo la implicación de las familias en el centro.

Como conclusión de estos trabajos podemos extraer, en la línea de Lledó y Arnáiz (2010), que queda un largo camino por recorrer en la consecución de una verdadera educación inclusiva que parta de los planes de formación docente, los cuales, por otra parte, presentan grandes carencias ya que no están dando cobertura a las necesidades del profesorado de los centros de la educación obligatoria.

Opinamos que es bastante ingenuo creer que la escuela, por sí sola, pueda conseguir la inclusión socioeducativa. Ello, sin duda, debe contemplarse desde plataformas más amplias y complejas. La educación igualitaria que busca la equidad y la inclusión de todos los alumnos supone plantear mucho más que estrategias educativas escolares, supone sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá del sistema educativo, y que es necesario abordar, sobre todo cuando estamos constatando la falta de equidad, la explotación y las desigualdades (Martínez i Castells, 2011).

5. CONSIDERACIONES FINALES

No vivimos en un mundo homogéneo ni igualitario. Debemos ser conscientes de que hay diferencias no sólo culturales, sino económicas, sociales y políticas, y que éstas son las que verdaderamente separan a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma. Al menos no tanto como las condiciones en las que se vive. Por eso, muchos retos nos presenta la sociedad plural en la que vivimos, pero sin duda el mayor de ellos, como señala Benhabib (2006), es profundizar en el proyecto democrático de cada país. De ahí que, en el ámbito educativo, la inclusión nace como una apuesta decidida por la valoración positiva de la diversidad en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación inclusiva es para todos, por lo que necesitamos escuelas eficaces que hagan realidad ese propósito. Esta es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos. Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales.

Por todo ello, cada vez más, estamos convencidos de la necesidad y el compromiso entre los profesionales de la educación de ofrecer prácticas educativas inclusivas para todos, construir centros eficaces, centros que favorezcan el éxito académico; pero, para ello, también se comparte la necesidad de que la escuela tenga el apoyo sociopolítico necesario. Pero quizá lo que resulte difícil de comprender y asumir para algunos es que la inclusión, como proceso, es interminable, está siempre

en constante construcción y continuamente se alimenta de nuevas experiencias de todo tipo (Barrio, 2009).

BIBLIOGRÁFÍA

Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: Abecedario.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea.

Álvarez, P. & Aunión, J.A. (2011). El gasto público en educación cae por primera vez en 30 años. En www.elpais.con/artículos/sociedad/fasto/publico/educacion. [Consultado el 14 de septiembre, 2011].

Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación, 349,* 203-233.

Arnaiz, P. & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-27.

Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 1* (20), 13-31.

Benhabib, S. (2006). *Los derechos de los otros.* Barcelona: Gedisa.

Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y CIDE.

Campos, J. (2011). Por un cambio de políticas educativas y la renovación democrática. *T.E., 325*, 3.

Domínguez, J. (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. En J. Domínguez, y R. Feito, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* (pp. 7-128). Madrid: Octaedro.

Domínguez, J. & Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática.* Madrid: Octaedro.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "voz y quebranto". *REICE, 2*, (6), 9-18.

Escarbajal Frutos, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad.* Madrid: Dykinson.

Esteve, F.M. *et al.* (2010). La escuela inclusiva. *Jornadas de fomento de la investigación.* Castellón: Universidad Jaume I.

Flecha, R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed. *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural.* Badajoz: Universidad de Extremadura.

Gairín, J. (2009) Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. de la Herrán. (Coords): *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.

García, M. & Sola, T. (2010). La importancia de la participación de las familias en la escuela para la mejora de la calidad educativa. En A. MANZANARES, (Eds.), *Organizar y Dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución.* Capítulo XXIII, 49. Madrid: Wolters Kluwer.

Genovese, A. (2003). *Per una pedagogía interculturale.* Bolonia: Universitá degli Studi.

Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad.* Jaén: Íttakus.

Levison, B.A.U., Sutton, M. & Winstead, T. (2009) Education Policy as a practice of Power. Theoretical Tools, Etnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado de 04/05/2006).

Lledó, A. & Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (5), 96-109. Disponible On-Line en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf [Consultado en marzo, 2012]

López Aznaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa, 14* (versión electrónica).

Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25.1), 165-184.

Martínez i Castells, A. (2011). Las estafas cotidianas que conmocionan nuestras vidas. Privatizaciones, corrupción, invisibilidad de los cuidados y economía sumergida. En J.L. Sanpedro *et al.* (Coords.), *Reacciona.* (pp. 45-60). Madrid: Aguilar.

MEC (2010). Conclusiones. Conferencia Internacional La Educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social. Madrid: EU.

MEC (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2010.* Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio.

Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa, 26 (2)*, 521-538.

Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa, 121,* 43-48.

Portera, A. (2009). Educación intercultural en Europa: aspectos epistemológicos y semánticos. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 243-266). Badajoz: Abecedario.

Santos, M. A., Lorenzo, M. & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa,* 29 (1), 97-110.

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticas Escuela, 13*, 4-6.