



María Jesús Santos Villalba
Juan José Leiva Olivencia
Lucía María Parody García
María José Alcalá del Olmo

Avanzando hacia una escuela inclusiva digital

Estrategias y
prácticas de
innovación
docente

Avanzando hacia una escuela inclusiva digital

Estrategias y prácticas
de innovación docente

María Jesús Santos Villalba
Juan José Leiva Olivencia
Lucía María Parody García
María José Alcalá del Olmo

Avanzando hacia una escuela inclusiva digital

Estrategias y prácticas
de innovación docente

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Avanzando hacia una escuela inclusiva digital. Estrategias y prácticas de innovación docente*

Primera edición: marzo de 2025

© María Jesús Santos Villalba, Juan José Leiva Olivencia, Lucía María Parody García, María José Alcalá del Olmo

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

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-042-1

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

Publicación en acceso abierto - *Open access*

*A vosotros y a vosotras, con quienes aprendemos a compartir
y a vivir con ilusión el camino hacia una educación inclusiva*

Índice

Introducción	11
1. Aproximación conceptual a la inclusión educativa	17
1.1. Discapacidad, integración e inclusión: aclaración terminológica y modelos explicativos	17
1.2. La inclusión educativa como derecho para todas las personas	25
1.3. Hacia una práctica educativa inclusiva	33
1.4. Actividad práctica-reflexiva	35
2. La respuesta educativa a la diversidad: evolución, normativa y currículum	37
2.1. Evolución histórica de la atención a la diversidad	37
2.2. Marco normativo de la atención a la diversidad	45
2.3. Atención a la diversidad en el currículum de Educación Primaria	51
2.4. Actividad práctica-reflexiva	59
3. Escenarios educativos inclusivos: recursos y estrategias metodológicas	61
3.1. Metodologías didácticas que favorecen la inclusión educativa	61
3.2. Buenas prácticas educativas facilitadoras de una educación colaborativa e inclusiva	68

3.3. Formación del profesorado para una escuela inclusiva e innovadora	71
3.4. Actividad práctica-reflexiva	77
4. Modelos y experiencias de escuelas inclusivas	79
4.1. El diseño universal para el aprendizaje (DUA)	79
4.2. Aportaciones de las TIC a la inclusión educativa	91
4.3. Escuelas inclusivas e innovadoras	96
4.4. Actividad práctica-reflexiva.	101
Conclusiones.	103
Referencias.	109

Introducción

La inclusión educativa se sitúa como un eje central en los sistemas educativos contemporáneos que aboga por garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan acceder a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Este enfoque rechaza la segregación y la exclusión de ciertos estudiantes, promoviendo, en su lugar, la adaptación de las instituciones y las prácticas educativas para atender a la diversidad de todos los alumnos y alumnas. Se fundamenta en la convicción de que la educación debe ser un derecho universal, donde se respete la dignidad de todas las personas y se promueva el desarrollo pleno de sus capacidades.

El camino hacia la inclusión educativa ha atravesado varias fases a lo largo de la historia. En las primeras etapas, hasta mediados del siglo XX, la educación especial estaba caracterizada por la segregación de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje, quienes eran ubicados en instituciones separadas. Este enfoque perpetuaba la marginalización de las personas con discapacidad, reforzando estigmas y limitando sus oportunidades de integración social y profesional. A partir de la segunda mitad del siglo XX, las investigaciones en psicología y pedagogía comenzaron a cuestionar la validez de estos modelos segregados, argumentando que la separación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) no solo dificultaba

su aprendizaje, sino que afectaba negativamente a su desarrollo social y emocional. Este cambio de paradigma estuvo influenciado por la progresiva sensibilización de la sociedad hacia la igualdad de derechos para todas las personas (Arnaiz, 2003).

Durante las décadas de 1980 y 1990, el concepto de integración se hizo prominente en muchos países, lo que supuso un avance hacia la participación de los estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias. Sin embargo, la integración implicaba que el estudiante tuviese que adaptarse al sistema, y no al contrario, lo que en la práctica le impedía una plena participación en igualdad de oportunidades y un progreso en su aprendizaje. No fue hasta finales del siglo XX y principios del XXI cuando el enfoque de la inclusión educativa cobró fuerza, promoviendo una transformación de los sistemas y de las prácticas pedagógicas para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes con el objetivo de construir escuelas abiertas, flexibles y respetuosas con la diversidad (Ortiz-González, 2023).

Uno de los pilares fundamentales para lograr una verdadera inclusión educativa es la formación del profesorado. Los docentes desempeñan un papel clave en la implementación de prácticas inclusivas, y su preparación debe abarcar tanto el conocimiento teórico como las competencias prácticas para atender a una diversidad de discentes en el aula (Verdugo *et al.*, 2018). Los programas de formación docente actuales deben incluir estrategias pedagógicas y herramientas que permitan abordar las necesidades individuales de los estudiantes, promover la cooperación entre pares y gestionar un ambiente inclusivo, teniendo presente la importancia de la adquisición y del desarrollo de competencias digitales. Siguiendo a Leiva (2019, p. 114):

La escuela inclusiva debe proponer un currículum comprensivo que no produzca desigualdades ni una educación de segundo orden o de baja calidad. Por tanto, es necesario un currículum que, ahondando en las diferencias del alumno erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes.

En este contexto, cabe destacar el diseño universal para el aprendizaje (DUA), un modelo de enseñanza inclusivo que se basa en la idea de crear entornos de aprendizaje accesibles y flexibles, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al currículum y participar en el proceso educativo. Se basa en tres principios fundamentales que proporciona: múltiples formas de representación para que los estudiantes puedan acceder a la información de diferentes maneras, múltiples formas de acción-expresión para que puedan demostrar lo que saben de distintas formas y múltiples formas de implicación para que se involucren en el aprendizaje según sus intereses y necesidades (Alba-Pastor, 2023).

Atendiendo al panorama educativo actual, donde se promueve la inclusión, es fundamental desarrollar políticas educativas que busquen ofrecer una educación de calidad, equitativa y de excelencia, proporcionando los recursos necesarios para implementar los principios de una educación comprometida con la inclusión.

Las metodologías didácticas inclusivas e innovadoras son otro elemento fundamental para la inclusión. En lugar de un enfoque único, estas metodologías adaptan la enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Estrategias como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos o el uso de tecnologías digitales permiten personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando la participación activa de todos los discentes (Muntaner-Guasp *et al.*, 2022). En particular, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han demostrado ser herramientas determinantes para la inclusión, permitiendo el acceso a contenidos educativos y favoreciendo la creación de entornos de aprendizaje más accesibles e interactivos. Las TIC hacen posible la personalización del aprendizaje, ofrecen recursos accesibles y permiten crear entornos de aprendizaje interactivos y adaptativos, por ejemplo, las tecnologías de apoyo, como los lectores de pantalla, los teclados adaptados y las aplicaciones de asistencia, que permiten a los estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales acceder al contenido educativo y participar en el proceso de aprendizaje de forma

equitativa (Rabal *et al.*, 2020). Además, herramientas como la inteligencia artificial, la realidad virtual, la realidad aumentada o la robótica ofrecen nuevas formas de personalizar el aprendizaje y crear experiencias educativas que favorezcan el desarrollo de competencias académicas y habilidades esenciales para la vida.

Las escuelas inclusivas e innovadoras reconocen que cada estudiante es único y tiene diferentes formas de aprender, por lo que rompen con los modelos educativos uniformes y tradicionales (Ainscow, 2001). Estas escuelas abogan por la inclusión al adaptar sus enfoques pedagógicos a las capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, lo que crea un entorno en el que todas las personas pueden participar activamente. Todo ello requiere la adopción de un enfoque holístico que abarque desde la infraestructura hasta las metodologías pedagógicas y la cultura escolar. Se trata de un proceso que demanda flexibilidad, compromiso y colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa (Espaillat, 2020). En este sentido, la educación inclusiva no solo beneficia a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sino que enriquece el aprendizaje de todo el alumnado, preparando a los futuros ciudadanos y ciudadanas para convivir en sociedades diversas y complejas. En palabras de López-Melero (2012, p. 139):

Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto y, a partir de ahí, renacerá una cultura escolar que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones. Necesitamos un modelo educativo que nos ayude a conocer en qué consiste la humanidad de los seres humanos.

A lo largo de las páginas de este libro se va a analizar la importancia de transitar por sistemas educativos capaces de explorar e integrar enfoques didácticos, inclusivos e innovadores. Esto es,

partir de un modelo pedagógico fundamentado en la valoración de la diversidad y el desarrollo de buenas prácticas educativas que transformen las escuelas para convertirlas en entornos donde realmente se respete y fomente la humanidad de las personas.

Para comenzar, se realiza una aproximación conceptual de la inclusión educativa, abordando sus antecedentes y los fundamentos necesarios para promover una práctica educativa inclusiva. Asimismo, se examinan los modelos que han surgido a lo largo del tiempo vinculados con la atención a la diversidad como son el modelo de prescindencia, modelo rehabilitador/médico, modelo social y modelo de la diversidad. Relacionado con estos modelos, nos detenemos en la explicación de los términos de *exclusión*, *segregación*, *integración* e *inclusión*. También, se profundiza en diferentes congresos, foros e informes relevantes como la Declaración de Derechos Humanos de 1948, el Informe Warnock, la Declaración de Salamanca y la Conferencia Internacional de Jomtien sobre Educación para Todos, entre otros.

Se prosigue analizando el marco normativo de atención a la diversidad y el currículum de Educación Primaria, haciendo un recorrido desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE. Por otro lado, se contempla el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en España, analizando las medidas para la atención a la diversidad y los aspectos metodológicos más importantes. Además, se presentan las disposiciones legales que resultan claves en el contexto andaluz para la comprensión y estudio de la atención a la diversidad en la etapa de Educación Primaria.

Seguidamente, se abordan las estrategias metodológicas que favorecen la inclusión educativa, como pueden ser el aprendizaje basado en proyectos, las tutorías entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el aula invertida, el aprendizaje dialógico, etc. Así pues, se profundiza en la importancia de la formación del profesorado para lograr una escuela inclusiva e innovadora, poniendo de relieve los elementos clave que deben tratarse en esta capaci-

tación y la necesidad de desarrollar destrezas digitales, fundamentales en un mundo donde la tecnología desempeña un papel esencial en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana.

Finalmente, se examinan los orígenes y principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA), su relación con la neurociencia, en concreto con las redes cerebrales implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su aplicabilidad en las aulas, destacando la interconexión existente entre el enfoque del DUA y las metodologías activas. Otro de los puntos que se abordan se relaciona con las aportaciones de las TIC a la inclusión educativa, enfocadas principalmente en la robótica educativa, la realidad virtual, la realidad aumentada, la inteligencia artificial y los recursos digitales diseñados para promover aprendizajes personalizados y adaptados a las diversas necesidades del alumnado. Finalmente, se profundiza en la intersección entre la inclusión y la innovación, las características esenciales que reúnen los centros educativos inclusivos e innovadores y los paradigmas pedagógicos basados en estos principios como pueden ser las escuelas Summerhill, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, Freinet y Aceleradas.

Con este libro pretendemos reconocer la particularidad de cada alumno y alumna a partir del diseño de prácticas educativas inclusivas que permitan el aprendizaje y el desempeño personal, afectivo y social en las mejores condiciones posibles. Buscamos transitar de la retórica a los hechos, visibilizando la importancia del profesorado en el establecimiento de sistemas de gestión democrática a partir de modelos de convivencia equitativos y seguros para todos y todas. Avancemos hacia una escuela inclusiva digital en la que todos los agentes de la comunidad educativa asuman su rol desde redes de trabajo compartido. Este libro ha sido financiado por el Plan Propio Integral de Docencia por el que se convocan ayudas para la elaboración de recursos y materiales docentes (modalidades docencia y docencia en inglés). Acción Sectorial 221. Universidad de Málaga.

Aproximación conceptual a la inclusión educativa

1.1. Discapacidad, integración e inclusión: aclaración terminológica y modelos explicativos

La educación constituye uno de los ejes fundamentales del desarrollo de las sociedades por lo que resulta fundamental garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado sin distinción. Teniendo en cuenta que durante los últimos tiempos se ha asistido a una importante evolución con respecto al término de discapacidad, es preciso poner de relieve la relevancia de ofrecer una respuesta real y óptima a las necesidades de todo el alumnado, eliminando cualquier tipo de discriminación (Casanova, 2011).

La discapacidad se presenta como un aspecto circunstancial que influye en la relación que mantiene la persona con su entorno social, por lo que los esfuerzos se deben concentrar en la supresión de barreras que impiden que estas personas puedan desarrollarse de manera holística. Además de ello, será el entorno (la sociedad) el que tenga que adaptarse a la persona, y no al revés (González-Galán et al., 2019).

A lo largo del tiempo han coexistido distintas aproximaciones sociológicas relacionadas con el término de discapacidad. Todo ello ha llevado a la emergencia de tres tipos de concepciones sobre las personas con discapacidad. En concreto, vamos a detenernos a analizar el llamado modelo de prescindencia, el mode-

lo rehabilitador, el modelo social y el modelo de la diversidad (Lidón, 2016; Toboso-Martín y Arnau-Ripollés, 2008).

El **modelo de prescindencia** consideraba que la discapacidad tenía un origen de índole religioso y que estas personas constituían un obstáculo para el avance de la sociedad, puesto que no aportaban nada a la comunidad. Se divide, a su vez, en dos submodelos, que son coincidentes en la forma de entender el origen de la discapacidad, pero no en la respuesta social proporcionada a estas personas. Nos referimos al submodelo eugenésico y al submodelo de marginación:

- Para explicar este **submodelo eugenésico**, nos remontamos a las sociedades griega y romana, que, basándose en razones religiosas y políticas, consideraban que los niños y las niñas con discapacidad habían sido fruto de algún pecado cometido por sus progenitores, en el caso de Grecia. Y en el caso de Roma, estaba relacionado con la ruptura de lazos con los dioses. Todo ello unido a la creencia de que estas personas no merecían vivir, ya que eran un gravamen tanto para la sociedad como para las familias, que en la mayoría de los casos concluía en infanticidio.
- El **submodelo de marginación** se remonta a la época de la Edad Media, cuando se consideraba que las personas con discapacidad formaban parte de aquellos grupos que se encontraban en situación de pobreza o de marginación. La característica más relevante de este submodelo, y que aún tiene cierta influencia en la actualidad, es la «exclusión», bien sea por menosprecio, por temor o por rechazo por parte de la sociedad, al ser consideradas estas personas objeto de algún tipo de maleficio. En este submodelo, a diferencia del anterior, no llegaba a cometerse infanticidio, si bien la mayoría de los niños y las niñas con discapacidad morían a consecuencia de la falta de cuidados elementales. En cambio, aquellos de edad más avanzada, y para poder subsistir, tenían que recurrir a la mendicidad, a la caridad, y eran vistos como «bufones» y, por tanto, objeto de sorna para la sociedad (Lidón, 2016; Toboso-Martín y Arnau-Ripollés, 2008).

El modelo rehabilitador o modelo médico: desde este modelo, la discapacidad se asocia a características de corte médico-científicas, relacionando este término con la «enfermedad». Estas personas pueden tener un lugar en la sociedad, siempre y cuando estén rehabilitadas y se acerquen lo más posible a las personas que carecen de discapacidad o «normalizadas». Desde este modelo la mirada se sitúa más en las deficiencias y limitaciones que la persona pueda presentar por encima de sus potencialidades. Por eso se mantenía una actitud paternalista, estimando que tenían menos valor que las personas consideradas «normales». Los médicos tenían un rol fundamental en este modelo y las personas con discapacidad se situaban en el foco central de buena parte de las intervenciones emprendidas por este tipo de profesionales. De ahí que se creasen instituciones destinadas a las personas «especiales».

El modelo social surge del rechazo de los dos modelos anteriores y se centra en la discapacidad desde una perspectiva eminentemente social. Según los precursores de este modelo, la discapacidad no puede explicarse atendiendo a limitaciones personales, sino a las barreras sociales que impiden el pleno desarrollo de estas personas. Es decir, la sociedad debe dotarles de recursos especializados y de esa manera ofrecer respuesta a cada una de sus necesidades, enmarcándose así en la organización social. Las personas con discapacidad pueden, por tanto, contribuir a la sociedad porque son iguales de dignas que el resto. Este modelo social se relaciona con el concepto de inclusión, buscando la aceptación de las diferencias, la participación plena en la vida social y el que se atienda a las necesidades de todas las personas sin importar sus características individuales.

En ningún momento estamos negando que, en muchos casos, estas personas requieran una atención médica y especializada, si bien se acentúa la importancia de proporcionar los medios necesarios para que puedan desarrollar su capacidad de autodeterminación y su autonomía (Lidón, 2016; Toboso-Martín y Arnau-Ripollés, 2008).

El modelo de la diversidad: en enero de 2005 se comenzó a utilizar el concepto diversidad funcional desde el Foro de Vida

Independiente y Divertad (FVID). Este foro nace a mediados del año 2001 en España, como un espacio de reivindicación y de debate a favor de los derechos humanos de las personas, hombres y mujeres con algún tipo de discapacidad. Estuvo marcado por el Movimiento de Vida Independiente que surgió en los Estados Unidos a finales de los años setenta (Anaut *et al.*, 2017).

La palabra *diversidad* alude a la diferencia y la palabra *funcional* viene definida como la capacidad de actuación en distintos contextos y situaciones. Asumir el concepto de diversidad funcional es fundamental en la actualidad, atendiendo a diversos motivos: por una parte, para promover una sociedad inclusiva y, por otra, para garantizar la igualdad de oportunidades. Asimismo, con la intención de suprimir posibles barreras y obstáculos y, finalmente, para poner en valor las fortalezas frente a las limitaciones. La incorporación de este concepto, al mismo tiempo, supone acentuar la importancia del bienestar y de la calidad de vida de todas las personas, sin tener que quedar limitado a los funcionamientos de una persona considerada «normativa».

Este modelo pone en valor la diversidad buscando superar la dicotomía entre los conceptos de «capacidad» y «discapacidad» (Palacios y Romanach, 2006). Es decir, nos referimos a que to-

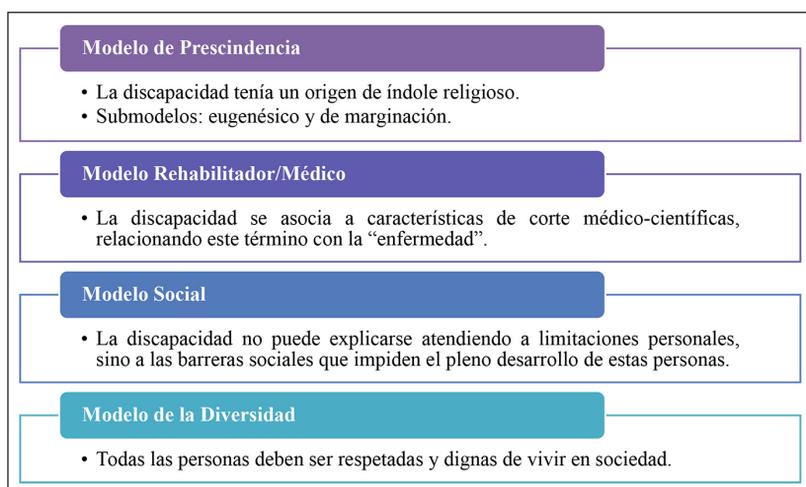


Figura 1.1. Modelos de la discapacidad. Fuente: elaboración propia.

das las personas deben ser respetadas y dignas de vivir en sociedad, de forma que cualquier tipo de discriminación suponga una violación de los derechos humanos (figura 1.1).

En nuestra sociedad se intercalan diversos conceptos que ayudan a justificar y a comprender un cambio de terminología hasta llegar al concepto de inclusión, tal y como lo entendemos hoy en día:

- **Exclusión.** Desde esta perspectiva, todo aquel que es considerado diferente a la norma será socialmente apartado. El término de *exclusión social*, a este respecto, se entiende como un proceso por el que las personas son total o parcialmente excluidas para participar activamente de la sociedad de la que forman parte. Se trata de un fenómeno en el que convergen distintas variables que afectan al bienestar socioemocional de las personas que lo padecen, puesto que se rompen los vínculos sociales, económicos, afectivos y culturales (García y Sáez, 2017; Martín *et al.*, 2018).
- **Segregación.** Aquellos que no cumplen con la norma general formarán parte de un subgrupo o colectivo homogéneo, considerado diferente por el resto de las personas. Nuestra sociedad es plural y diversa, lo cual enriquece, precisamente, los contextos o las realidades en que las personas participan. Si lo centramos en el ámbito educativo, hay que tener en cuenta que durante muchos años se ha considerado que educar en contextos homogéneos resulta más sencillo para los profesionales de la educación. En la actualidad, sin embargo, la tendencia apunta a considerar que esto fue un error y que en las aulas se deben fomentar la celebración y la convivencia positiva de todo alumnado, puesto que ello enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Integración.** Aquellas personas que puedan «normalizarse», es decir, adaptarse al contexto social estándar, basándose en su esfuerzo de adaptación y de rehabilitación, podrán formar parte de la sociedad. Situando la mirada en los escenarios educativos, este fenómeno supondría que cierto alumnado que cuenta con unas características innatas y unas necesida-

des específicas deba ajustarse a la realidad del aula, al aprendizaje existente y a la cultura organizativa que impera en su centro escolar.

- **Inclusión.** La inclusión es el proceso de identificar y dar respuesta a la diversidad de casuísticas y de necesidades de todas las personas a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Se trata de un paradigma que persigue la equidad y la promoción de una justa convivencia de todos los miembros de la sociedad (García-Rubio, 2017). El alumnado que presente algún tipo de diversidad funcional, diversidad afectivo-sexual, diversidad cultural o de cualquier otra índole tiene el pleno derecho de participar de todas las experiencias que se promuevan en los espacios educativos. Se considera, además, que son las escuelas las que deben ajustarse a esa diversidad, y no al contrario. La diversidad es un elemento de valor indiscutible que enriquece y da sentido a cualquier intervención pedagógica.

Acabamos de presentar cuatro conceptos que nos ayudan a tomar conciencia de la evolución e involución de nuestra sociedad y de los contextos educativos que, en ocasiones, puedan mantener una mirada desfasada que se aleja de lo que venimos defendiendo: la importancia de transitar hacia la conformación de espacios socioeducativos comprometidos con la inclusión, la equidad y la justicia social (figura 1.2).

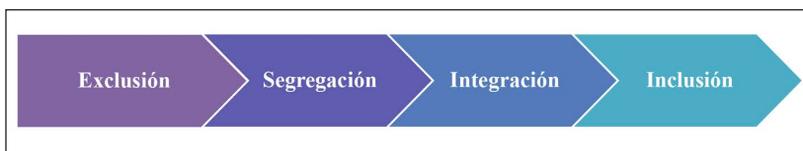


Figura 1.2. Evolución del concepto actual de inclusión. Fuente: elaboración propia.

La inclusión educativa es, por tanto, un enfoque pedagógico que busca superar el modelo de integración escolar que aún sigue latente en muchos escenarios educativos. Desde esta perspectiva, las diferencias son percibidas como un elemento enriquecedor y que no se ciñe de forma exclusiva al alumno o a la alumna,

sino a la interacción que se establece entre el contexto, el alumnado y la intervención desarrollada por los profesionales de la educación. En esta misma línea, Echeita (2018, p. 80) argumentaba:

La inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta «el derecho a una educación de calidad», y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias.

No obstante, en la actualidad sigue existiendo cierta confusión entre los términos de *integración* y de *inclusión*, utilizándose de manera indistinta cuando realmente existen matices que los diferencian (figura 1.3). Cuando hablamos de integración hacemos referencia a cuestiones que tienen que ver con el emplazamiento físico del alumnado con discapacidad y al esfuerzo que este tiene que hacer para adaptarse a la dinámica y al funcionamiento de la institución educativa. Y referirnos a la inclusión supone trascender este planteamiento, es decir no es el alumnado el que tiene que ajustarse al devenir de la escuela, sino que es esta la que debe encargarse de proveer los medios y los recursos necesarios para dar respuesta a sus necesidades. Asimismo, se trata de eliminar las barreras que se oponen tanto a la convivencia del alumnado con su grupo de iguales como a la construcción de

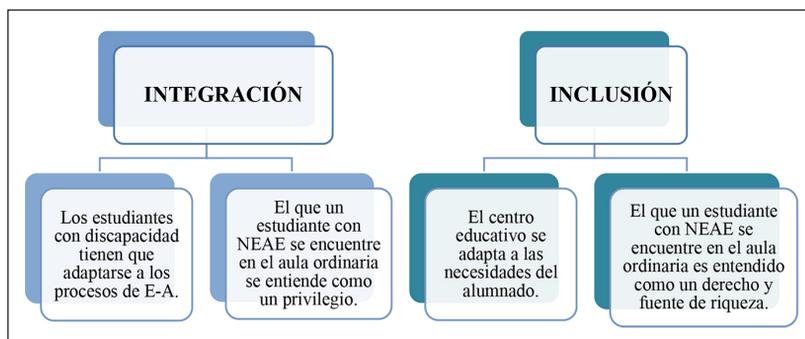


Figura 1.3. Diferencia entre integración/inclusión. Fuente: elaboración propia.

aprendizajes. Otra característica que diferencia la integración de la inclusión educativa puede explicarse atendiendo a los motivos que llevan a los profesionales de la educación a tomar decisiones sobre la situación del alumnado en un espacio educativo normalizado o segregado. Si nos centramos en la integración, las decisiones se basan en las competencias curriculares y sociales con las que cuenta el alumnado y en el caso de la inclusión, se subraya que todos los alumnos y las alumnas tienen el mismo derecho a estar escolarizados en aulas ordinarias, con independencia de sus características personales (Leiva, 2020; León y Crisol, 2022).

De la misma forma, también resulta confuso diferenciar entre el concepto de «educación inclusiva» o de «inclusión educativa». Algunos países, definen la inclusión educativa como un modo de ofrecer tratamiento a niños y niñas con discapacidad en el contexto general educativo. Sin embargo, desde una perspectiva internacional, existe un enfoque mucho más amplio del término, tal y como recoge la Unesco (2005, citado en Echeita y Ainscow, 2011, p. 28):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos

ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

La educación inclusiva es un enfoque holístico que busca transformar el sistema educativo para que todas las personas puedan acceder a una educación de calidad. Se centra en crear un ambiente escolar que valore la diversidad y promueva la participación de todos los niños y niñas, sin excepción. Por otro lado, la inclusión educativa se refiere a las prácticas específicas implementadas en el contexto escolar para garantizar que todos los estudiantes puedan aprender juntos. Esto implica adaptar los métodos de enseñanza, los materiales y las evaluaciones para satisfacer las necesidades individuales de cada discente.

1.2. La inclusión educativa como derecho para todas las personas

Los sistemas educativos contemporáneos asumen el desafío de proporcionar al alumnado una educación de excelencia. Hoy día, los países en vías de desarrollo se enfrentan a una serie de dificultades relacionadas con las altas tasas de pobreza, la falta de acceso a las escuelas o el alto índice de absentismo escolar (Ainscow y Miles, 2009), derivadas de las problemáticas socioeconómicas presentes en algunas familias, las migraciones climáticas o los conflictos bélicos, entre otros. Los países con mayor solvencia económica, sin embargo, además de lo anterior, cuentan con otras particularidades relacionadas, en algunos casos, con la falta de competencias específicas de aprendizaje, la desmotivación escolar y la ausencia de aplicabilidad práctica de lo aprendido en los contextos educativos. Ante estos retos, existe un interés creciente a nivel mundial de implementar una educación de corte sostenible, inclusivo e innovador.

La educación constituye un derecho fundamental al servicio del desarrollo holístico del individuo, con una clara intencionalidad relacionada con la prosperidad y con la respuesta ofrecida

a los distintos avances y transformaciones generadas en el entramado social. La Declaración de Derechos Humanos de 1948 supuso un hito en esta línea, en tanto que en su artículo 26.1 establecía lo siguiente (ONU, 1948, p. 8):

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Asimismo, la Declaración de Derechos del Niño de 1959, estableció en su artículo 7 (ONU, 1959, p. 143):

El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Como se puede observar, en ambas declaraciones, el disfrute del derecho a la educación se refiere a todas las personas, con independencia de sus necesidades y características específicas. Por ello, el derecho a la educación conforma un derecho básico y esencial, sin excepciones.

Referirnos a la inclusión educativa desde el enfoque de los derechos es trasladarnos a la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), a la que aludiremos posteriormente, y a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, art. 24), donde se proclamó, en su artículo 24, que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad a partir de un modelo educativo en el que los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad tienen la oportunidad de aprender junto a su grupo de iguales sin tener que ser separados por sus características personales.

Siguiendo con este apartado, es preciso mencionar ciertos momentos clave que sirvieron para ofrecer este cambio de enfoque en el marco de la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Nos referimos al Informe Warnock (DES, 1978) y a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (Unesco, 1994).

El Informe Warnock fue publicado en 1978 en el Reino Unido; marcó un hito en el ámbito de la educación especial y en la integración de personas con discapacidad en el sistema educativo. Este fue encargado por el Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes con el objetivo de revisar las políticas de educación especial y proponer mejoras para garantizar una educación de calidad y adecuada a todos los estudiantes.

Una de las principales implicaciones del Informe Warnock fue el cambio de paradigma respecto a cómo se percibía la discapacidad en el contexto educativo, ofreciendo una consideración más positiva de la educación especial. Entre los análisis que se desprenden del informe mencionamos los siguientes (Warnock, 1987):

- Todos los niños y niñas tienen la posibilidad de acceder a la educación, con independencia de que presenten o no una discapacidad.
- La finalidad educativa debe ser la misma para todo el alumnado, buscando siempre dar una respuesta óptima a las necesidades que pueda presentar.
- La educación especial es considerada desde una perspectiva amplia y flexible, ofreciendo apoyos para poder seguir el currículo ordinario, que pueden ser temporales o permanentes de acuerdo con las necesidades que presente el alumnado y su evolución.
- Se acordó utilizar el término de *dificultades de aprendizaje*, eliminando la etiqueta de alumnado deficiente.
- Antes de considerar a un alumno o alumna con NEE, se partía de los resultados desprendidos de una evaluación inicial o diagnóstica, que a su vez era un elemento clave para decidir

los recursos necesarios con los que dar respuesta a la diversidad del alumnado.

- Los profesionales de la educación no debían limitar las posibilidades de aprendizaje del alumnado a causa de ciertas expectativas que pudiesen influir en el desarrollo de sus capacidades y posibilidades.
- Se subrayó la importancia del desarrollo de un trabajo colaborativo entre profesionales de diferentes disciplinas (docentes, profesionales de la orientación educativa, de la psicología, etc.) y la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

En términos generales, el Informe Warnock adoptó un enfoque más flexible y humanizado hacia la enseñanza a partir de un reajuste de los espacios educativos a las necesidades individuales de los estudiantes, en lugar de esperar a que estos se adaptasen a un sistema ya preestablecido. Las recomendaciones de este informe sentaron las bases para futuras reformas educativas y se convirtieron en un referente en muchos otros países que buscaban mejorar la integración de las personas con discapacidad en la educación general (Echeita, 2018; OECD, 1995).

La Conferencia Internacional de Jomtien sobre Educación para Todos (EPT), en 1990, fue un evento decisivo que marcó un punto de inflexión en los esfuerzos globales por garantizar el acceso universal a la educación. Sus principales hitos giraron en torno a la universalización del acceso a la educación básica, el incremento de la calidad educativa, la igualdad de oportunidades, la eliminación de las barreras que se oponen al aprendizaje y a sus oportunidades educativas, así como a la necesidad de establecer alianzas globales para financiar y apoyar los esfuerzos de los países en desarrollo.

Además, y siguiendo los planteamientos de Castillo-Briceño (2015, p. 131):

Se proclamó el derecho a la educación para todas las personas del mundo y se ratificó el derecho de la niñez a recibir educación, independientemente de sus características particulares. Además, se enfa-

tiza en la importancia de la educación básica en el desarrollo humano y de la población infantil a recibirla. Con esto, se reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa, particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión de la población infantil, niñez trabajadora y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos provenientes de entornos desfavorecidos o en condición de desventaja.

La Declaración de Salamanca y Marco de Acción, adoptada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la Unesco en Salamanca (España) en 1994, es un documento fundamental en la promoción de la educación inclusiva en el ámbito global. Esta declaración reafirmó el derecho a la educación de todos los niños y niñas, con independencia de sus características individuales. Uno de los principios clave de la Declaración de Salamanca es que las escuelas ordinarias deben acoger a todo el alumnado, reconociendo sus capacidades y necesidades de aprendizaje como únicas. La Declaración rechaza la segregación de los estudiantes con discapacidades en escuelas especiales, abogando por la integración en escuelas ordinarias como la forma más eficaz de luchar contra la discriminación y garantizar la igualdad de oportunidades. Este enfoque implica adaptar los métodos de enseñanza, los currículos y los entornos escolares para que todos los estudiantes puedan aprender juntos, en lugar de que sean estos los que deban adaptarse al sistema educativo tradicional. La Declaración de Salamanca (1994, p. 9) establece lo siguiente:

Las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos.

De la misma forma, apuesta por un reajuste de las políticas educativas, una reformulación de las estructuras curriculares y una capacitación del profesorado tanto inicial como permanente para hacer realidad una práctica pedagógica de corte más inno-

vador, sostenible e inclusivo. Han pasado treinta años del aniversario de esta Declaración, y ello supone una excelente oportunidad para repensar acerca de los progresos alcanzados y los retos que todavía coexisten en la puesta en práctica de una educación inclusiva (Verdugo *et al.*, 2018).

El año 2016 fue muy decisivo para el futuro del movimiento de la EPT, así como para el legado de Salamanca. Los Estados miembros de las Naciones Unidas asumieron distintas responsabilidades, bajo la forma de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. El Objetivo número 4, en concreto, destacaba la necesidad de «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos», lo que llevó a la publicación del Marco de Acción de Educación 2030, en el que la inclusión y la equidad fueron consideradas como ejes clave para una educación de calidad (Ainscow, 2024).

Por otra parte, en el año 2019 se celebraría el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación en la ciudad de Cali (Colombia), reafirmandose el compromiso con la Agenda Internacional de Derechos Humanos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y el Marco de Acción de la Educación 2030, expresándose la necesidad de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, asegurando la plena participación, respetando la diversidad y eliminando cualquier tipo de discriminación en la educación (Unesco, 2019).

Como todos los cambios de índole político, cultural y social, los avances referentes a la inclusión y a la equidad requieren el desarrollo de estrategias pedagógicas de aplicación eficaces y proactivas. Es necesario asumir una nueva mirada que lleve a tomar conciencia de los obstáculos con los que se encuentran algunos alumnos y alumnas que los llevan a encontrarse en situación de vulnerabilidad, teniendo en cuenta la influencia de los factores contextuales. Resulta imprescindible, pues, desarrollar nuevas fórmulas educativas de excelencia y calidad para todos los niños y niñas como forma de superar cualquier discriminación y de propiciar la transformación general de los sistemas educativos.

La educación inclusiva se presenta como un proceso que permite ofrecer una respuesta efectiva a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a partir de una mayor implicación en los procesos pedagógicos, en las actividades comunitarias, y siempre buscando erradicar la exclusión tanto dentro como fuera de los sistemas socioeducativos. Ello lleva consigo una serie de transformaciones en lo que se refiere a contenidos, enfoques didácticos, prácticas metodológicas y organizativas, desde una cosmovisión que abarca a todos los niños y niñas en periodo escolar –lo que abordaremos en el siguiente apartado–. La finalidad de la inclusión es proporcionar respuestas integrales a la amplia amalgama de necesidades de aprendizaje que puedan coexistir tanto en espacios educativos formales como no formales. Por todo ello, apostamos por una educación inclusiva capaz de percibir la diversidad como un reto y también como una oportunidad de avance, de reconocimiento y de celebración propositiva de las diferencias, vistas como una condición inherente del ser humano (Unesco, 2005).

Así pues, la educación inclusiva constituye un derecho humano fundamental y es un eje clave en la conformación de una sociedad más justa. En la mayoría de los discursos pedagógicos actuales, la inclusión educativa suele asociarse directamente al alumnado que presenta alguna necesidad educativa especial. Sin embargo, tenemos que ser conscientes de que la educación inclusiva va mucho más allá, en tanto que alberga a estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad y en otras tantas situaciones complejas que son relativas a la idiosincrasia de la persona y de su contexto (género, pertenencia étnica, etc.). Precisamente en esta línea destacamos que la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en el título II de: «Equidad en la educación», en concreto en el capítulo I: «Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo», se especifican cada una de las casuísticas y situaciones que engloba el término NEAE (tabla 1.1).

Tabla 1.1. Delimitación de las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo

Necesidades específicas de apoyo educativo	
Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje	Situación de vulnerabilidad socioeducativa
Trastornos de atención o de aprendizaje	Condiciones personales o de historia escolar
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	Incorporación tardía al sistema educativo
Altas capacidades intelectuales	Retraso madurativo
Necesidades educativas especiales	

Fuente: elaboración propia.

En el artículo 71 se establecen los principios de intervención educativa destinados al alumnado con NEAE; aquí se muestran el 1 y el 2, puesto que son los que se han visto afectados por el texto legislativo que acabamos de comentar.

1. Las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley.

2. Corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (p. 122909)

En definitiva, este texto legislativo asegura el acceso a la educación de todo el alumnado, con independencia de sus condiciones

personales o sociales, respetando los principios de participación, inclusión, no discriminación, no segregación e igualdad efectiva. Por eso, en la LOMLOE, la educación inclusiva constituye un principio pedagógico fundamental con el que poder atender a las necesidades de todos los estudiantes y requiere un fiel compromiso de los sistemas educativos para facilitar el acceso al aprendizaje, con los mismos derechos y en igualdad de oportunidades.

1.3. Hacia una práctica educativa inclusiva

La educación inclusiva se basa en el reconocimiento de que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias individuales, tienen derecho a una educación que responda a sus necesidades y potencie sus habilidades. Según la Unesco (2019), se trata de un proceso que busca identificar y minimizar las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes, creando entornos educativos que sean accesibles, equitativos y respetuosos con la diversidad. Implica mucho más que la simple integración de estudiantes con discapacidades en el aula regular; esto es, abarca un cambio de perspectiva en la manera en que se concibe la educación, promoviendo un enfoque pedagógico que valore la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje de todas las personas (Booth y Ainscow, 2011; Ortiz-González, 2023).

Este concepto se sustenta en la idea de justicia social en la educación, que exige que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a las mismas oportunidades educativas. Según Slee (2011), la educación inclusiva desafía las prácticas educativas tradicionales, que favorecen a ciertos grupos y excluyen a otros, para promover un modelo educativo que busca responder a la diversidad de los estudiantes a partir de la reestructuración de los currículos, las estrategias metodológicas y las evaluaciones para satisfacer sus necesidades individuales. A esto sumamos que resulta fundamental que las escuelas adopten políticas inclusivas que promuevan la igualdad de oportunidades y eliminen las barreras para la participación.

Aunque el modelo de educación inclusiva ha sido ampliamente aceptado a nivel nacional e internacional, su implementación afronta una serie de barreras. Una de ellas se relaciona con la falta de formación y de recursos para que los docentes puedan atender de forma proactiva a la diversidad de su aula. Según Florian (2014), la mayoría del profesorado no recibe una formación idónea con la que enfrentarse a los retos de la educación inclusiva, esto es, ofrecer una enseñanza personalizada a partir de estrategias metodológicas adaptadas a la heterogeneidad del alumnado. Ante estos desafíos, defendemos que en las aulas ordinarias puedan participar profesionales especialistas que desarrollen un trabajo compartido y que puedan atender no solo al alumnado con NEAE, sino que puedan enriquecer con sus aportaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Santos-Villalba *et al.*, 2023).

Otra barrera significativa, se relaciona con la carga de trabajo del profesorado al tener que emprender tareas que no se vinculan directamente con la actividad docente. Esto es, el docente no solo se enfrenta a la realidad de su aula, sino que también debe encargarse de gestionar ciertos aspectos de carácter burocrático-administrativo, que en ocasiones genera sentimientos de descontento y de malestar docente (Beltrán-Pellicer *et al.*, 2023).

Asimismo, las actitudes y expectativas de los estudiantes, las familias y la comunidad educativa desempeñan un papel fundamental en la implementación de la educación inclusiva. Según Hernández-Beltrán *et al.* (2023), las actitudes negativas hacia la diversidad pueden perpetuar la exclusión de ciertos grupos de estudiantes, lo que refuerza las barreras educativas y culturales que se oponen a una verdadera inclusión.

La escuela debe integrarse en todo un compendio de procesos de cambio que transiten en paralelo a los acontecidos en la sociedad, para que pueda llegar a todos sus estudiantes y ofrecer respuestas óptimas a las nuevas necesidades emergentes. En palabras de Arnaiz (2012, p. 35):

La escuela ha de integrarse en un proceso que, a lo largo de su existencia, la lleve a cambiar constantemente con el fin de responder a la realidad con la que opera, a las necesidades y a los retos que esta

plantea. Una escuela, en definitiva, que es capaz de llegar a cada uno de sus alumnos, resultando ser, en suma, una escuela eficaz para todos.

La conformación de escuelas inclusivas implica el desarrollo de una cultura escolar donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo a partir de un proyecto común, de unas metas compartidas y de un análisis riguroso de las acciones emprendidas con el fin de impulsar una transformación educativa. Resulta esencial facilitar espacios de reflexión conjunta, donde se compartan inquietudes, experiencias y vivencias que tienen lugar en la cotidianidad del centro para ir identificando posibles obstáculos y barreras que afecten al desarrollo integral de ciertos alumnos y alumnas.

1.4. Actividad práctica-reflexiva

Denominación de la actividad: «Hacia una escuela inclusiva: diseño de una propuesta pedagógica para la atención a la diversidad».

Pautas:

- Reflexión individual (ensayo corto). Debes redactar un ensayo corto (500 palabras) respondiendo a la pregunta: «¿Cómo puedo, como futuro maestro/maestra, contribuir a una escuela más inclusiva y respetuosa con la diversidad?».
- Proyecto grupal (propuesta innovadora):
 - En los mismos grupos de trabajo que tiene organizada la clase, debes diseñar una propuesta didáctica innovadora para mejorar la atención a la diversidad en una escuela de primaria ficticia. Puedes contextualizarla en tu localidad o tu barrio, o donde hayas realizado las prácticas curriculares en el grado.
 - Es importante considerar aspectos como el currículo, la organización escolar, la formación docente y la colaboración con las familias, así como el perfil del alumnado existente, sus necesidades personales de aprendizaje, características, etc.

- Debéis presentar vuestra propuesta en un formato de póster digital o infografía para presentarla a toda la clase, y así poder explicarla en el tiempo destinado a ello siguiendo las indicaciones del equipo docente.

La respuesta educativa a la diversidad: evolución, normativa y currículum

2.1. Evolución histórica de la atención a la diversidad

La evolución histórica-conceptual de la atención a la diversidad en España desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la actualidad, ha experimentado cambios muy relevantes, reflejando una transformación en la comprensión, construcción y el propio abordaje de la diversidad. Sí cabe señalar que durante muchas décadas ha existido una identificación casi mimética en relación con las necesidades educativas especiales de aquellas personas o colectivos que presentaban algún tipo de trastorno, dificultad o hándicap.

Esa visión más bien biomédica y restrictiva de la diversidad es cada vez menos significativa en el sistema educativo de nuestro país, donde emerge una visión más social, abierta, constructiva y democrática de la diversidad que refleja una amplia amalgama de necesidades, talentos y singularidades de todo el alumnado sin ningún tipo de excepción (Alcalá del Olmo y Leiva, 2021), dado que esto puede acontecer en cualquier momento de la escolarización y el sistema educativo debe atender a las necesidades personales de aprendizaje de todo el alumnado (Jaramillo y Jaramillo, 2023). Dicho esto, vamos a presentar sintéticamente las ideas claves desde un punto de vista conceptual, histórico y

pedagógico-analítico desde la LGE hasta la actualidad sobre la evolución de la atención a la diversidad en estos más de cincuenta años en la historia educativa de España (Rementaria-Álvarez *et al.*, 2022; Valdivieso, 2021).

La **Ley General de Educación de 1970** marcó un punto de inflexión en el sistema educativo español. Aunque no utilizaba explícitamente el término *diversidad* ni tampoco la idea de «atención a la diversidad», introdujo conceptos básicos en el marco de un paradigma segregacionista:

- Estableció la educación especial como una modalidad del sistema educativo.
- Propuso la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios para alumnado con deficiencias leves.
- Mantuvo los centros de educación especial para casos más severos.

Esta ley representó un primer avance, muy incipiente y primitivo, al reconocer la necesidad de atender a alumnado con dificultades, aunque todavía desde una perspectiva segregadora.

La **Constitución Española de 1978** sentó las bases para una educación más inclusiva en España, lo que implicaba un ejercicio de modernización esencial en el marco de un paradigma de educación desarrollista:

- Artículo 27: estableció el derecho a la educación para todos.
- Artículo 49: instó a los poderes públicos a realizar políticas de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.

Estos artículos proporcionaron el marco legal adecuado para el desarrollo posterior de políticas educativas más inclusivas. En este sentido, en el año 2024 la Constitución Española ha sido reformada recientemente para modificar el artículo 49, que trata sobre la protección de las personas con discapacidad. Los principales cambios son:

- Sustitución del término *disminuidos* por *personas con discapacidad*, adoptando un lenguaje más inclusivo y respetuoso.
- Actualización del enfoque para alinearlo con los estándares internacionales actuales sobre derechos de las personas con discapacidad.
- Refuerzo del mandato a los poderes públicos para garantizar la protección integral de los derechos de las personas con discapacidad.
- Reconocimiento explícito de la plena titularidad de derechos de las personas con discapacidad.
- Énfasis en la autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad.

La **Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)** fue un hito importante dentro de una visión de la diversidad restrictiva y vinculada a lo deficitario y biomédico, aunque avanzaba en la línea de una visión integracionista de la educación:

- Introdujo el principio de normalización.
- Promovió la integración de las personas con discapacidad en el sistema ordinario.
- Estableció que la educación especial se impartiría transitoria o definitivamente solo cuando la integración no fuera posible.

Esta ley marcó un cambio de paradigma hacia la integración educativa que de alguna forma sigue perviviendo hasta nuestros días. Expresamos esto en la medida en que todavía hay miradas pedagógicas ancladas en el déficit que no reconocen la importancia del valor de la diversidad y la proyección educativa que tiene la transformación de los contextos educativos en aras a mejorar la calidad de vida, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y también por supuesto de aquel que presenta algún tipo de diversidad funcional.

El **Real Decreto 334/1985 de ordenación de la educación especial** fue crucial para la implementación efectiva y práctica de la integración escolar:

- Definió la educación especial como parte integrante y consustancial del sistema educativo español.
- Estableció que la educación especial se impartiría en centros ordinarios, excepto cuando las adaptaciones necesarias fueran de tal grado que un centro de educación especial fuera el lugar o espacio más apropiado y adecuado para la atención educativa.
- Introdujo el concepto de adaptaciones curriculares.

La aportación de esta normativa la podemos focalizar en la concreción de los principios de normalización, sectorización e individualización de los aprendizajes. De forma resumida, y teniendo en cuenta el propio marco legal, se indica que las personas con discapacidad no deben utilizar ni recibir servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles. De forma textual se expresa que «la aplicación del principio de normalización, en el aspecto educativo, se denomina integración escolar». Por su parte, el principio de sectorización implicaba acercar y acomodar la prestación de los servicios educativos a la persona que presentaba algún tipo de discapacidad o necesidades especiales. El principio de individualización de la enseñanza, por otro lado, se refiere al ajuste necesario que debe recibir en términos educativos la persona con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta lo que necesite en cada momento y su propia evolución.

La **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** consolidó el modelo de integración e introdujo el concepto de necesidades educativas especiales (NEE):

- Sustituyó términos como *deficientes* o *inadaptados* por *alumnas/as con necesidades educativas especiales*.
- Estableció que la atención a este alumnado se regiría por los principios de normalización e integración escolar.
- Introdujo la idea de adaptar el currículo a las necesidades de cada alumno/a.
- Promovió la flexibilidad y diversidad en la respuesta educativa.

La relevancia «logsiana» –si se nos permite esta licencia– fue capital en una reconceptualización significativa de la diversidad. Así, la introducción del concepto de NEE supuso un cambio conceptual esencial hacia una visión pedagógica más inclusiva. Además, supuso un avance desde la segregación hacia la integración educativa efectiva y operativa en la realidad de los centros educativos, eliminando el sistema paralelo de educación especial que existía anteriormente en España. También fue importante la incorporación no solamente de un lenguaje pedagógico más integrador y holístico, sino el de un cambio progresivo de mentalidad por el que la comprensividad, la flexibilidad y la propia diversidad estaban ya incardinadas para generar respuestas educativas más ajustadas a las necesidades del alumnado. La LOGSE representó un punto de inflexión al pasar de un modelo segregador a uno integrador, sentando las bases para el posterior desarrollo de un enfoque inclusivo en la educación actual.

El **Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con NEE** desarrolló aspectos específicos de la atención a estudiantes con NEE:

- Reguló las condiciones para la atención educativa de este alumnado.
- Estableció medidas para garantizar la calidad educativa.
- Definió los recursos y apoyos complementarios.

No podemos negar que este decreto supuso un avance importante hacia un modelo más inclusivo, reconociendo la diversidad del alumnado y promoviendo medidas para atender sus necesidades dentro del sistema educativo ordinario. Sin embargo, su implementación práctica no siempre estuvo a la altura de sus planteamientos pedagógicos. De hecho, una de las cuestiones más avanzadas de este marco legal se relaciona con la propuesta de que los centros de educación especial se fueran transformando progresivamente en centros de recursos de apoyo a la educación ordinaria. Esta cuestión ha sido y sigue siendo ampliamente debatida y discutida, tanto por familias como por docentes y expertos de reconocido prestigio, entidades, organismos nacio-

nales e internacionales, donde se cuestiona el potencial valor inclusivo o excluyente de los centros de educación especial.

La **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**, aunque tuvo una aplicación limitada, introdujo cambios en la conceptualización y la atención a la diversidad:

- Introdujo el concepto de «necesidades educativas específicas», sustituyendo el anterior de «necesidades educativas especiales».
- Incluyó en la categoría de estudiantes con necesidades educativas específicas a:
 - Alumnado extranjero
 - Alumnado superdotado
 - Alumnado con necesidades educativas especiales
- Estableció un capítulo específico destinado a la atención a la diversidad.
- Planteó el principio de una educación de calidad para todo el alumnado.
- Responsabilizó al Estado de garantizar y proporcionar los recursos necesarios para atender a la diversidad.
- Buscó reducir el fracaso escolar y elevar el nivel educativo del alumnado.
- Propuso diferentes itinerarios en la ESO y el Bachillerato.
- Introdujo cambios en los contenidos de Educación Infantil.
- Planteó una prueba de reválida al final del Bachillerato.
- Estableció la asignatura de Religión como evaluable y computable.

Aunque la LOCE pretendía reformar la educación en España, no llegó a aplicarse plenamente. Fue paralizada en 2004 y finalmente derogada en 2006 por la Ley Orgánica de Educación (LOE). La LOCE se puede considerar como una de las más criticadas de la historia educativa española por varios motivos. Se consideraba que representaba la aplicación de políticas neoliberales en educación que van en contra de la mayoría social. Además, fue duramente criticada al introducir cambios profundos en el sistema educativo sin un suficiente consenso político y so-

cial. Asimismo, la introducción de itinerarios diferenciados en la ESO podía promover la segregación temprana del alumnado. La división de la Educación Infantil en dos etapas (0-3 y 3-6 años) fue vista como un retroceso, especialmente por el carácter más asistencial en el primer ciclo de Educación Infantil. La introducción de pruebas de reválida al final del Bachillerato fue vista como un mecanismo de selección que podría dificultar el acceso a la educación superior. De la misma forma, se enfatizaba mucho la «cultura del esfuerzo» y la disciplina escolar, pero esto fue interpretado como un repliegue netamente conservador, una vuelta a modelos educativos más tradicionales y autoritarios, en detrimento de la equidad en educación y de la inclusión. De forma muy resumida, se criticaba que esta nueva ley educativa pudiera aumentar las desigualdades educativas en lugar de reducirlas.

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)** supuso un avance muy significativo en materia de inclusión educativa y de atención a la diversidad:

- Introdujo el concepto de «alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» (ACNEAE), ampliando la categoría anterior de alumnado con necesidades educativas especiales.
- Estableció el principio de inclusión como eje fundamental de la atención a la diversidad.
- Promovió la autonomía de los centros educativos para adaptar la normativa a su contexto específico.
- Introdujo las competencias básicas en el currículo.
- Estableció la asignatura de Educación para la Ciudadanía.
- Reguló la Educación Infantil como una etapa única, aunque dividida en dos ciclos.
- Flexibilizó el sistema educativo, permitiendo el paso entre diferentes tipos de enseñanzas.
- Reforzó la atención a la diversidad del alumnado y la prevención de las dificultades de aprendizaje.
- Impulsó el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Puso énfasis en la evaluación del sistema educativo y la rendición de cuentas.

- Estableció programas de cualificación profesional inicial para el alumnado que no obtenía el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Reguló la formación permanente del profesorado.

De alguna forma, y teniendo en cuenta que actualmente la ley vigente modifica la LOE (LOMLOE, 2020), podemos observar que la LOE supone un gran paso hacia una visión más constructivista, dinámica y abierta de la atención a la diversidad. Ya no solamente tenemos presente el cambio en el propio lenguaje pedagógico que ya estaba cambiando con leyes anteriores, sino que la propia concepción educativa de la diversidad se vuelve mucho más abierta y se impulsa nítidamente la equidad educativa desde un enfoque que lleva a repensar la educación como clave para la democracia, la justicia y la solidaridad, como acertadamente plantean Arnaiz y Escarbajal (2020). Además, se introduce la idea de enseñar y aprender por competencias básicas, que más adelante se denominarán claves y que en síntesis supone una combinación de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes para que el aprendizaje responda al desarrollo integral de las personas y tenga proyección en su vida cotidiana. Aprender no supone manejar conocimientos para volcarlos en una prueba o examen sin ningún tipo de ejercicio reflexivo, sino poder comprenderlos, relacionarlos y aplicarlos para que el alumnado tenga un aprendizaje más holístico y funcional.

La **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)** mantuvo en gran medida el enfoque de la LOE, pero introdujo algunos cambios que nos remiten a una década anterior (a la LOCE, concretamente):

- Añadió el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) como categoría específica dentro de los ACNEAE.
- Enfatizó la importancia de la detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Introdujo programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR).

Recibió muchas críticas al considerar que la segregación temprana del alumnado se realizaba a través de la implementación de itinerarios netamente diferenciados en la ESO (Valdivieso, 2021). Además, daba más peso a las asignaturas denominadas «troncales» en detrimento de otras materias como música, arte o filosofía. De la misma forma, la introducción de evaluaciones externas (reválidas) se consideraba mecanismo de selección que iba en la dirección contraria a hacer más posibilista y abierto el propio sistema educativo.

En verdad, la introducción de los PMAR en 2.º y 3.º de ESO como medida de atención a la diversidad fue interpretada de forma desigual por los distintos agentes, instituciones y grupos con vinculaciones en materia educativa. Y aunque mantuvo en teoría y en el propio discurso legislativo el principio de inclusión educativa, fue duramente criticada por algunas medidas que se consideraron segregadoras, como los itinerarios en 4.º de la ESO. Como aspecto positivo, debemos mencionar la visibilidad que recibió el alumnado con TDAH, así como el impulso pedagógico a la diversidad presentada por el alumnado con altas capacidades intelectuales. De hecho, desde esta ley se estableció la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares y flexibilización para estudiantes con sobredotación intelectual.

2.2. Marco normativo de la atención a la diversidad

La educación inclusiva requiere un respaldo legal y normativo que podemos afirmar que sí existe desde la aprobación de la LOMLOE en el año 2020. Dicho esto, el marco regulatorio de la atención a la diversidad supone un parámetro clave en la calidad de un sistema educativo que pretenda ser innovador, moderno, solidario y democrático en términos de inclusividad, equidad y justicia curricular (Annamma y Handy, 2021).

Podemos decir sin miedo a equivocarnos que la atención a la diversidad es un pilar fundamental en el sistema educativo español, especialmente en la etapa de Educación Primaria. Este con-

cepto se refiere al conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales, sociales, emocionales o culturales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, de comunicación o de discapacidad física, psíquica, sensorial o trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo.

La atención a la diversidad se basa en el reconocimiento de que cada estudiante es único e irrepetible, y que presenta diferentes necesidades personales de aprendizaje. Indicar necesidades «personales» no significa exacerbar egoístamente las necesidades o posibilidades de desarrollo personal sin perjuicio de los necesarios lazos de cooperación, socialización e interactividad que son imprescindibles para un armónico bienestar y desarrollo integral del alumnado en los centros educativos y sus aulas (Fuentes-Gutiérrez *et al.*, 2021).

Dicho esto, los principios fundamentales que rigen la atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva son:

- Igualdad de oportunidades: todos los estudiantes deben tener las mismas posibilidades de acceso y participación en el sistema educativo.
- No discriminación: se debe evitar cualquier forma de segregación o exclusión basada en las diferencias individuales.
- Cooperación: la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa es esencial para atender eficazmente a la diversidad.
- Compromiso con las necesidades y problemas: la escuela debe estar preparada para dar respuesta a las diversas situaciones que puedan surgir.
- Comprensividad: el sistema educativo debe ser capaz de acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus características.
- Adaptación: los métodos y recursos deben ajustarse a las necesidades individuales de cada estudiante.

- Flexibilidad: el currículo y la organización escolar deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a las diferentes situaciones.
- Autonomía: se debe fomentar la independencia y el desarrollo personal de cada estudiante.

En este epígrafe vamos a abordar más concretamente la situación actual de la atención a la diversidad en España, y para ello tomamos como base de estudio y análisis la LOMLOE.

La **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)**, actualmente en vigor, refuerza el enfoque inclusivo, aportando varios elementos importantes en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa:

- Establece la inclusión como un principio fundamental del sistema educativo y eje transversal que debe guiar todas las políticas y prácticas pedagógicas.
- Elimina las barreras que limitan el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado. Se pone énfasis en identificar y remover los obstáculos que puedan dificultar la inclusión.
- Prohíbe expresamente la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza. Esto busca evitar la concentración de alumnado vulnerable en determinados centros.
- Refuerza la atención personalizada y la prevención de dificultades de aprendizaje. Se promueve la detección temprana y la intervención precoz.
- Introduce el diseño universal para el aprendizaje (DUA) como estrategia para garantizar una educación inclusiva. Este enfoque busca diseñar entornos de aprendizaje flexibles que se adapten a todos los estudiantes.
- Promueve la flexibilización y personalización de las trayectorias educativas. Se busca adaptar el sistema a las necesidades de cada estudiante, no al revés.

- Refuerza los recursos y apoyos para el alumnado con necesidades educativas especiales. Se busca garantizar los medios necesarios para su plena inclusión.
- Pone énfasis en la formación del profesorado en materia de inclusión y atención a la diversidad.
- Promueve la colaboración entre administraciones, centros, profesionales y familias para lograr una educación inclusiva.
- Establece la necesidad de evaluar las políticas y prácticas de inclusión para su mejora continua.

Por tanto, la LOMLOE potencia y reafirma muy significativamente el compromiso con la educación inclusiva y la atención a la diversidad, estableciéndolas como principios fundamentales del sistema educativo español.

Si tuviéramos que elegir un aspecto sumamente importante y novedoso que introduce la LOMLOE para revitalizar la atención a la diversidad desde una perspectiva eminentemente inclusiva, optamos claramente por la incorporación curricular del DUA como enfoque o filosofía pedagógica que nutre e impregna todas las herramientas y dispositivos didácticos (García-Barrera, 2021). Así, algunos aspectos clave sobre cómo se implementa didácticamente el DUA en la LOMLOE son los siguientes:

- Se establece como un principio orientador de la intervención educativa. La ley menciona explícitamente que se deben aplicar los principios del DUA en el diseño de medidas curriculares y organizativas.
- Se define como la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión, y de formas de implicación en la información que se le presenta.
- Se fomenta la elaboración de modelos abiertos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades del alumnado bajo los principios del DUA.
- Se promueve la flexibilización y personalización de las trayectorias educativas, adaptando el sistema a las necesidades de cada estudiante.

- Se vincula el DUA con el diseño de situaciones de aprendizaje, fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.
- Se establece como un marco para integrar prácticas docentes que permitan construir centros más inclusivos, celebrar la diversidad y reducir las barreras del aprendizaje y la participación escolar.
- Se promueve la formación del profesorado en materia de inclusión y atención a la diversidad, incluyendo los principios del DUA.
- Se enfatiza la necesidad de evaluar las políticas y prácticas de inclusión para su mejora continua, lo que incluye la implementación del DUA.

Llegados a este punto, consideramos que es importante sintetizar a modo de aclaraciones el articulado pedagógico del recorrido normativo que acabamos de elaborar en el presente epígrafe y en el anterior, donde podemos observar una clara evolución conceptual:

- De la segregación a la integración: se pasó de un modelo que separaba al alumnado con necesidades educativas especiales a uno que buscaba integrarlos en el sistema ordinario.
- De la integración a la inclusión: el enfoque evolucionó desde la mera presencia física del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias hacia una participación plena y efectiva.
- Ampliación del concepto de diversidad: inicialmente centrado en la discapacidad, el concepto se ha ampliado para incluir otras necesidades educativas.
- Cambio terminológico: se ha pasado de términos como deficientes o minusválidos a alumnado con «necesidades educativas especiales» y posteriormente a alumnado con «necesidad específica de apoyo educativo».
- Enfoque de derechos: se ha consolidado la visión de la educación inclusiva como un derecho fundamental.

- Responsabilidad del sistema: se ha pasado de ver las dificultades como un problema del alumnado a considerarlas una responsabilidad del sistema educativo para adaptarse a la diversidad.
- Flexibilización curricular: se ha avanzado hacia un currículo más flexible y adaptable a las necesidades individuales.
- Detección temprana: se ha puesto énfasis en la importancia de identificar y atender las necesidades lo antes posible.
- Autonomía de los centros: se ha otorgado mayor capacidad a los centros para adaptar las medidas de atención a la diversidad a su contexto específico.
- Enfoque preventivo: se ha evolucionado hacia un modelo que busca prevenir las dificultades de aprendizaje, no solo atenderlas una vez que se manifiestan.

Esta evolución refleja un cambio de paradigma en la comprensión de la diversidad en el ámbito educativo. Se ha pasado de un modelo médico-rehabilitador, centrado en el déficit, a un modelo social y de derechos humanos, que concibe, entiende y construye la diversidad como una característica inherente a la condición humana y ve la inclusión como una riqueza para toda la comunidad educativa (López-Melero, 2011).

No obstante, es importante señalar que, a pesar de los avances legislativos, la implementación práctica de estos principios sigue siendo un desafío permanente. La formación del profesorado, la participación comunitaria en la escuela, la incorporación de las TIC para la generación de más y mejor inclusión educativa en el contexto escolar, la reconceptualización del perfil de los profesionales específicos de atención a la diversidad, la reducción de la ratio para mejorar la personalización de los aprendizajes, la incorporación de nuevas formas metodológicas de trabajo docente conjunto (codocencia), la dotación de recursos materiales y personales (tanto ordinarios como específicos), la coordinación entre profesionales y la transformación de las culturas escolares son aspectos cruciales para hacer realidad una educación verdaderamente inclusiva (Rappoport y Echeita, 2018; Sánchez-Serrano *et al.*, 2021).

La evolución de la atención a la diversidad en España desde 1970 hasta la LOMLOE actual de 2020 muestra un camino de cincuenta años hacia una construcción emergente e ineludible de una educación más inclusiva, más solidaria, más equitativa y justa. No obstante, este camino no ha terminado, y los retos actuales se centran en cómo llevar a la práctica cotidiana de las aulas los principios de inclusión y atención a la diversidad que la legislación recoge, lo que inexcusablemente nos remite a la necesidad de seguir mejorando la formación inclusiva de todo el profesorado y la propia comunidad educativa (Imbernón, 2017; Sandoval *et al.*, 2019). Pasar de la teoría a la práctica, de la legalidad escrita en un diario oficial (sea BOE, BOJA u otro diario oficial e institucional) a la cotidianidad del aula y del centro educativo no solo requiere aceptar la diversidad, sino celebrarla, cultivarla, cuidarla y ser conscientes de que las realidades educativas de calidad se construyen lentamente, con recursos y con una adecuada direccionalidad, compromiso y trabajo en equipo (Arnaiz, 2003; Echeita y Ainscow, 2011).

2.3. Atención a la diversidad en el currículum de Educación Primaria

Centrándonos en la concreción curricular de la etapa de Educación Primaria, debemos mencionar de forma específica el **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en España**. Este decreto enfatiza la relevancia de la atención a la diversidad y establece lo siguiente:

- La Educación Primaria se adaptará a los estilos, intereses y ritmos de trabajo del alumnado.
- Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares se regirán por los principios del DUA.
- La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado desde una perspectiva global.

- Se potenciará el despliegue y la activación de herramientas de inteligencia emocional que ayudarán en el desarrollo pleno e integral de los estudiantes.

Por su parte, debemos señalar que el currículo de la etapa de Educación Primaria contempla diversas medidas para atender a la diversidad. De forma sintética las presentamos a continuación:

- Flexibilidad organizativa y atención inclusiva: adaptación de la organización del centro y del aula a las necesidades del alumnado.
- Detección temprana: identificación precoz de las necesidades educativas especiales.
- Agrupamientos flexibles inclusivos: reorganización de los grupos de estudiantes según sus necesidades.
- Desdoblamientos de grupos: división de un grupo en dos para proporcionar una atención más personalizada.
- Apoyos a grupos ordinarios: profesorado de apoyo que trabaja dentro del aula ordinaria.
- Programas y planes de apoyo, refuerzo y recuperación: intervenciones específicas para alumnado con dificultades.
- Adaptaciones curriculares: modificaciones del currículo para adaptarlo a las necesidades individuales.

Cabe señalar que la atención a la diversidad requiere una metodología flexible y adaptable, que potencie tanto la personalización de la enseñanza en pautas personalizadas e individualizadas, por un lado, como sobre todo el énfasis en el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinar en proyectos de trabajo y de investigación. Todo ello, debidamente acompañado y supervisado por el profesorado especializado que pueda contribuir en el aula ordinaria a la máxima optimización del aprendizaje de todo el alumnado. Algunos aspectos metodológicos clave serían los siguientes (Sáenz de Jubera y Chocarro de Luis, 2022):

- Aprendizaje cooperativo: fomenta la colaboración entre alumnado con diferentes capacidades.

- Enseñanza multinivel: permite adaptar los contenidos y actividades a diferentes niveles de desarrollo competencial.
- Uso de las TIC: facilita la personalización del aprendizaje y el acceso a recursos adaptados.
- Evaluación continua y formativa: permite identificar y responder a las necesidades del alumnado de forma constante, potenciando la valoración cualitativa y longitudinal de los avances y/o dificultades encontradas en el proceso evaluativo.
- Tutoría entre iguales: los estudiantes se apoyan mutuamente en el proceso de aprendizaje, optimizando la máxima interactividad en grupos heterogéneos facilitando el intercambio de roles en situaciones de aprendizaje que sean relevantes y funcionales, conectadas con la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias.

Como bien es sabido, en España la educación es uno de los aspectos más descentralizados en el actual marco constitucional donde las comunidades autónomas tienen un amplio desarrollo competencial. Dicho esto, el sistema educativo andaluz ha desarrollado su propio marco normativo para la atención a la diversidad, basándose en la legislación estatal, pero adaptándola a las características específicas de la realidad nacional andaluza. Así, en este territorio debemos mencionar unas disposiciones legales que resultan claves para la comprensión y estudio de la atención a la diversidad en la etapa de Educación Primaria.

La **Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación** aportó elementos significativos para la atención a la diversidad en el sistema educativo andaluz, estableciendo como objetivo garantizar la solidaridad en la educación, regulando actuaciones para que el sistema educativo contribuya a compensar desigualdades y asegure la igualdad de oportunidades al alumnado con necesidades educativas especiales. De la misma forma, consolidó y reforzó las actuaciones de compensación educativa iniciadas en Andalucía desde hacía más de una década, e introdujo nuevas medidas para responder a las necesidades y situaciones actuales. Igualmente, renovó el compromiso andaluz con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a

la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos. También estableció como principios rectores la normalización e integración escolar para la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, definiendo objetivos específicos, como mejorar las condiciones de escolarización de este alumnado mediante acciones, medidas, planes y programas. Por su parte, buscó erradicar situaciones que impidieran que todos los andaluces pudieran desarrollar el máximo de sus capacidades personales. Además, se enfocó en compensar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Ni que decir tiene que esta ley representó un punto de confluencia de los esfuerzos en Andalucía para promover la solidaridad en educación y eliminar barreras que impidieran el pleno desarrollo de las capacidades de todo el alumnado.

La **Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía**, absolutamente clave y relevante en la configuración de una nueva fisonomía pedagógica en Andalucía, aportó elementos muy significativos para la atención a la diversidad en Educación Primaria. Lo explicamos de forma sintética en las siguientes líneas:

- Estableció como uno de sus objetivos principales asegurar el éxito escolar de todo el alumnado, lo que implicó una atención especial a la diversidad.
- Profundizó en el concepto de equidad en la educación, buscando garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación.
- Incorporó nuevas competencias al alumnado, lo que permitió una educación más personalizada y adaptada a las necesidades individuales.
- Potenció las buenas prácticas docentes, lo que incluyó estrategias para atender eficazmente a la diversidad en el aula.
- Promovió la modernización de los centros educativos, facilitando recursos y medios para atender mejor a todo el alumnado.
- Estableció que el proyecto educativo de cada centro debería definir objetivos particulares considerando su realidad y las necesidades específicas de su alumnado.

- Reforzó la autonomía de los centros educativos, permitiéndoles adaptar sus recursos y organización para atender mejor a la diversidad de su alumnado.
- Fomentó la participación de las familias en el proceso educativo, aspecto crucial para la atención a la diversidad.
- Impulsó medidas para la detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo.
- Promovió la formación del profesorado en atención a la diversidad.

Esta ley supuso un avance significativo en la consolidación de un modelo educativo inclusivo en Andalucía, proporcionando un marco legal que ha venido reforzando la atención a la diversidad en todos los niveles educativos, incluida la Educación Primaria.

El **Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía** es una disposición legal imprescindible como consecuencia de la necesidad de adecuar los principios pedagógicos y legales de la LOMLOE. Plantea un avance sustancial para una nueva actitud hacia la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Es cierto que esa vinculación sigue siendo, posiblemente, un hándicap para poder generar una auténtica educación inclusiva desde una perspectiva radicalmente constructivista. Ahora bien, no podemos obviar que la lógica de su vinculación radica en que se concibe que la diversidad esté presente en todo el alumnado y en toda la realidad comunitaria de la escuela, y no únicamente en determinadas personas, grupos o colectivos específicos.

Sin perjuicio de ello, no se puede erradicar o invisibilizar la diversidad funcional ni la realidad de las necesidades específicas de apoyo educativo que requieren respuestas personalizadas y singulares. Estas respuestas no deben ser consideradas únicamente de índole terapéutica, sino también educativa, puesto que se dan preferentemente en entornos naturales de aprendizaje: el aula ordinaria, el centro educativo, la comunidad escolar en su conjunto. Lo que estamos afirmando es que no es concebible la realización de «terapias educativas» en la medida en que las tera-

pias y/o los apoyos terapéuticos son más propios de otros entornos o espacios profesionales e institucionales, si bien no negamos que los procesos educativos de determinados estudiantes requieran la intervención, la coordinación, el apoyo y la concertación de todo tipo de ayudas para el beneficio y bienestar psíquico, cognitivo y emocional del alumnado con más necesidades personales de aprendizaje.

A continuación, especificamos de forma sintética las principales aportaciones que realiza esta normativa a la transformación pedagógica inclusiva en Andalucía:

- Establece como uno de sus objetivos principales garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todo el alumnado.
- Incorpora el diseño universal para el aprendizaje (DUA) como principio fundamental para atender a la diversidad, promoviendo la accesibilidad de los procesos y entornos de enseñanza y aprendizaje.
- Refuerza la autonomía de los centros educativos para adaptar el currículo y la organización a las características y necesidades de su alumnado.
- Promueve la detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.
- Establece que los centros deben elaborar planes de atención a la diversidad como parte de su proyecto educativo, concretando medidas y recursos para atender a todo el alumnado.
- Fomenta la aplicación de metodologías que favorezcan la individualización y personalización de la enseñanza.
- Introduce la evaluación psicopedagógica como herramienta para identificar las necesidades educativas del alumnado y determinar las medidas y recursos necesarios.
- Contempla la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares para el alumnado que lo requiera, incluyendo adaptaciones significativas cuando sea necesario.
- Promueve la coordinación entre los diferentes profesionales implicados en la atención educativa del alumnado con necesidades específicas.

- Enfatiza la importancia de la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa.

Este decreto supone un avance significativo en la consolidación de un modelo educativo inclusivo en Andalucía, proporcionando un marco normativo que refuerza, sustenta y respalda de forma inequívoca la atención a la diversidad y la inclusión en la etapa de Educación Primaria.

En la **Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía**, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. Esta concreción curricular supone un esfuerzo de máxima especificación en el marco de aquellas medidas, tanto ordinarias como extraordinarias que se pueden desarrollar para favorecer la inclusión educativa. Así, como principal elemento de reconocimiento y atención a la diversidad que ya se traslada desde el marco estatal de la LOMLOE, se presenta el DUA, promoviendo la educación inclusiva y la accesibilidad universal para garantizar la igualdad de oportunidades (Cortés *et al.*, 2022). Además, establece que los centros deben elaborar planes de atención a la diversidad como parte de su proyecto educativo, concretando medidas y recursos para atender a todo el alumnado.

Asimismo, debemos mencionar que fomenta la aplicación de metodologías activas, creativas y cooperativas que favorezcan la individualización y personalización de la enseñanza. También, introduce la evaluación psicopedagógica como herramienta para identificar las necesidades educativas del alumnado y determinar las medidas y los recursos necesarios. Contempla la posibilidad de diseñar adaptaciones curriculares para el alumnado que lo requiera, incluyendo adaptaciones significativas cuando sea necesario, así como promoviendo la detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado. Y establece la posibilidad de que el alumnado con

dificultades en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística pueda cursar un área lingüística de carácter transversal en lugar de una segunda lengua extranjera, así como refuerza la autonomía de los centros educativos para adecuar el currículo y la organización a las características y necesidades de su alumnado.

Cabe señalar que se enfatiza la importancia de la coordinación entre los diferentes profesionales implicados en la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, e, igualmente, concibe la repetición de curso como una medida absolutamente excepcional, que solo se puede aplicar una vez durante la etapa y tras haber agotado otras medidas de atención a la diversidad.

Por tanto, hay que insistir en que en la etapa de Educación Primaria la atención a la diversidad presenta algunas características específicas que podemos resumir en las siguientes:

- Enfoque preventivo: se busca identificar y abordar las dificultades de aprendizaje lo antes posible.
- Atención personalizada: se adapta la enseñanza a las características individuales de cada estudiante.
- Flexibilidad curricular: el currículo se ajusta para dar respuesta a las diferentes necesidades educativas.
- Evaluación continua: se realiza un seguimiento constante del progreso del alumnado para ajustar las intervenciones.
- Trabajo en equipo: implica la colaboración entre docentes, especialistas y familias.

En conclusión, la atención a la diversidad en el currículo de Educación Primaria en España, y particularmente en Andalucía, se basa en un enfoque que busca, aspira y construye lo inclusivo como una forma de dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes desde el respeto y el aprovechamiento a la diversidad, de toda la diversidad. Esto implica una serie de medidas organizativas, curriculares y metodológicas que deben ser implementadas de manera flexible y adaptada a cada contexto educativo. Aunque se han logrado avances significativos, aún quedan

desafíos por superar para lograr una educación auténticamente inclusiva y de calidad para todo el alumnado.

2.4. Actividad práctica-reflexiva

Denominación de la actividad: «Evolución de la atención a la diversidad: del pasado al futuro».

Objetivo: Analizar la evolución de la atención a la diversidad en el sistema educativo español, con énfasis en Andalucía, y reflexionar sobre su futuro.

- **Pautas para el trabajo individual** (línea de tiempo):
 - Debes crear una línea de tiempo digital (usando herramientas digitales) que muestre la evolución de la normativa sobre atención a la diversidad en España y Andalucía.
 - Debes incluir al menos cinco hitos legislativos clave, explicando brevemente su importancia tanto a nivel estatal como autonómico.
- **Pautas para el trabajo en equipo** (análisis comparativo):
 - En grupos de tres o cuatro, debéis comparar vuestras líneas de tiempo y debatir las similitudes y diferencias que podáis identificar y analizarlas.
 - Elabora un cuadro comparativo que muestre cómo han evolucionado conceptos clave como «integración», «inclusión», «necesidades educativas especiales», «necesidades específicas de apoyo educativo» y «adaptaciones curriculares» a lo largo del tiempo.
- **Pautas para el debate en clase** (presente y futuro). Cada grupo presentará brevemente sus hallazgos al resto de la clase. Y se organizará un debate guiado sobre:
 - ¿Cómo ha cambiado la percepción de la diversidad en el aula?
 - ¿Qué desafíos actuales existen en la implementación de políticas y prácticas educativas inclusivas?
 - ¿Cómo imaginas la atención a la diversidad en las escuelas dentro de 20 años, en 2045 o 2050?

Escenarios educativos inclusivos: recursos y estrategias metodológicas

3.1. Metodologías didácticas que favorecen la inclusión educativa

En los últimos tiempos, las metodologías activas e innovadoras han ido ganando cada vez mayor protagonismo en los sistemas educativos, otorgándole un papel activo al estudiante y un rol mediador al profesorado (Muntaner-Guasp *et al.*, 2022). Hoy día, el mercado laboral demanda profesionales que cuenten con las denominadas «habilidades blandas», necesarias para enfrentarse crítica y colaborativamente a los nuevos retos que se vayan gestando y que permitan desarrollar la profesión con eficacia y responsabilidad.

El desarrollo de estas habilidades en la dinámica educativa lleva a la necesidad de incorporar nuevas maneras de gestionar la organización del centro y del aula, así como a recurrir a metodologías de corte activo adaptadas a las características individuales de todo el alumnado sin excepciones (Sánchez-Serrano *et al.*, 2021). Estas estrategias metodológicas desempeñan un papel crucial en la promoción de una educación para todos, al fomentar la participación, la colaboración y el aprendizaje personalizado de los estudiantes. A continuación, se van a presentar algunas de las metodologías didácticas más relevantes que favorecen la puesta en práctica de una educación inclusiva.

Grupos interactivos: constituyen una metodología colaborativa en la que los estudiantes trabajan en grupos heterogéneos, acompañados por uno o más adultos (que pueden ser voluntarios, docentes o familiares). El objetivo es que los estudiantes aprendan unos de otros y que la interacción con adultos enriquezca el proceso de aprendizaje. De acuerdo con García-Carmona *et al.* (2021), los grupos interactivos promueven una educación más inclusiva, ya que permiten que estudiantes con diferentes habilidades trabajen juntos y se ayuden mutuamente. Esta metodología también contribuye a mejorar el clima del aula, al reducir la conflictividad y fomentar la cooperación y el respeto mutuo. Trabajando de este modo, el alumnado presenta una mayor implicación en la construcción de sus aprendizajes y en el de sus compañeros y compañeras. Al llevar a cabo esta práctica con estudiantes con distintas capacidades, expectativas e intereses, los grupos interactivos favorecen el desarrollo de una participación igualitaria que lleva a aceptar la diversidad como un valor para el enriquecimiento compartido (Gutiérrez y Castro, 2018).

Aprendizaje basado en proyectos (ABP): se presenta como una de las metodologías más efectivas para fomentar la participación activa de los estudiantes. Consiste en plantearles problemas o retos reales que deben resolver mediante la planificación y la ejecución de proyectos. El ABP contribuye al desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, ya que la mayor parte de los proyectos requieren de un trabajo en equipo. Además, al enfrentarse a retos que exigen investigar, experimentar y crear, los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico, la argumentación y la capacidad de resolución de problemas. Todo ello hace que esta metodología pueda aplicarse en prácticamente cualquier disciplina y en todos los niveles educativos (Toledo *et al.*, 2018). El ABP es considerado como una propuesta pedagógica innovadora que lleva al docente a asumir un rol de promotor del conocimiento a través del desarrollo de trabajos grupales tutorizados que permiten la adquisición de competencias personales, sociales y profesionales.

La secuencia que se sigue en esta propuesta metodológica es la siguiente:

1. El docente selecciona una situación problemática que parte de los intereses detectados en su alumnado, encargándose, además, de clarificar la terminología más significativa asociada a dicha situación.
2. Los estudiantes se distribuyen en grupos heterogéneos y comienzan a tomar decisiones sobre la forma en la que se van a organizar para dar respuesta a la situación problemática. De la misma forma, el alumnado se encarga de realizar una primera indagación sobre el problema en cuestión, activándose así sus conocimientos previos y compartiéndolos mutuamente con sus compañeros y compañeras. Se reserva un tiempo para que el alumnado resuelva el problema, organice y planifique la actuación.
3. Una vez comienza el debate en grupo para responder a las cuestiones que se vayan gestando derivadas de la situación problemática, se intercalan planteamientos, se consensuan las dificultades y los logros más significativos.
4. En última instancia, se exponen los principales resultados obtenidos.

A lo largo de todo este proceso, el profesorado se encarga de incentivar los procesos de discusión constructiva, de motivar a los estudiantes y de propiciar el intercambio de información relevante para la resolución del mencionado problema (Paños-Castro y Etxeberria-Illarregi, 2024).

Flipped classroom, o aula invertida: se trata de un modelo pedagógico que consiste en invertir la secuencia tradicional de los procesos de enseñanza. De acuerdo con Berenger (2016), este enfoque metodológico cambia sustancialmente los formatos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, en la medida en que se invierten los roles comúnmente asumidos. Se trata de que el alumnado se encargue de trabajar los contenidos, con antelación a su asistencia a la clase, y en el aula realice ciertas actividades y proyectos para profundizar en lo previamente abordado en casa. Esta estrategia facilita el trabajo autónomo del alumnado e incrementa su motivación e interés hacia el aprendizaje. El docente asume un rol facilitador, puesto que proporciona al

alumnado información teórica sobre los contenidos que hay que trabajar de una forma más creativa, recurriendo para ello a las TIC. Ello posibilita que el aprendizaje esté siempre presente sin que sea necesaria la presencia física del estudiante en el aula. Cabe destacar que invertir el aula mejora las posibilidades de interacción del alumnado, ya que cuenta con foros y blogs para comunicarse tanto con el resto de los compañeros y compañeras como con el docente. El *flipped classroom* mejora la comprensión de los contenidos y el rendimiento académico, al permitir a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, adecuándose así a las diferentes posibilidades de aprendizaje (Díaz-Muñoz y Estévez-Rojas, 2021).

Design thinking: esta metodología se desarrolló originariamente en el ámbito del diseño y de la ingeniería, si bien ha sido adaptada al ámbito educativo para potenciar la innovación y la creatividad en los procesos de resolución de problemas. Fomenta una mentalidad orientada hacia la colaboración, el aprendizaje a través de la experimentación y la tolerancia al error, que son valores fundamentales en la educación del siglo XXI. En concreto, el *design thinking* (Gasca, 2015, p. 23):

Asume como necesidad unir el pensamiento racional y lógico con la intuición, vínculo que favorece un marco de trabajo que va más allá del pensamiento deductivo tradicional, enfocado, sobre todo, a proporcionar soluciones válidas, para abrazar un pensamiento abductivo orientado a soluciones que se han de explorar, no descubiertas o planteadas previamente.

Se lleva a cabo a partir del desarrollo de cinco fases concretas: empatizar, definir, idear, prototipar y validar (Latorre-Coscolluela *et al.*, 2020):

- **Empatizar:** implica comprender profundamente las necesidades de las personas y su contexto con la finalidad de garantizar que cualquier solución que se llegue a proponer sea coherente con las demandas que estos presentan. Todo ello requiere llevar a cabo una observación rigurosa y escuchar las

aportaciones facilitadas por los individuos con el fin de recabar la mayor cantidad de información posible.

- Definir: en esta etapa se debe seleccionar la información más significativa derivada de la fase anterior para que el problema quede claramente definido y pueda delimitarse el objetivo concreto hacia el que se va a dirigir la intervención educativa. Es fundamental que todas las personas participantes sean conscientes de dicho objetivo y lo asuman como propio.
- Idear: una vez definido el problema, se comienza con la parte más creativa de esta propuesta metodológica que es la «ideación». Esta permite que se generen una amplia amalgama de ideas sin que ninguna de ellas se descarte *a priori*. Se trata de suscitar tantas ideas como sea posible, para concluir seleccionando las mejores y más innovadoras.
- Prototipar: en esta fase, se diseñan versiones simplificadas de las ideas planteadas en la fase anterior, buscando obtener una retroalimentación de las personas antes de llevar a cabo la intervención en sí misma.
- Testear o evaluar: llegados a este punto el *design thinking* concluye en la fase de testeo en la que se ejecutan las propuestas anteriormente establecidas. De esta forma, se obtiene una retroalimentación valiosa que permite reorientar y mejorar las soluciones propuestas desde una perspectiva innovadora (Yedra *et al.*, 2021).

Una vez planteado lo anterior, vamos a exponer otras estrategias metodológicas que resultan también prioritarias desde la perspectiva de una educación inclusiva y que proporcionan oportunidades reales de aprendizaje (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020; Moliner *et al.*, 2017; Quesada, 2021).

Aprendizaje cooperativo: se trata de una metodología de corte grupal basada en la cooperación y la interdependencia mutua, de tal forma que los objetivos a alcanzar en equipo son más importantes que los que se adquieran de forma individual. Los grupos de trabajo deben ser lo más heterogéneos posibles desde la consideración de que la diversidad enriquece los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Algunas estrategias que permiten trabajar desde el enfoque del aprendizaje cooperativo son:

- *Team assisted individualization* (TAI): los integrantes del grupo trabajan los mismos contenidos, aunque poseen diferentes objetivos y actividades que son asignadas de manera individual y que se adaptan a las necesidades de cada alumno y alumna. Además de apoyar al resto de compañeros y compañeras, cada estudiante asume una responsabilidad individual.
- Tutoría entre iguales: se produce una interacción entre dos estudiantes en la que uno de ellos adopta el rol de enseñar y el otro de aprender, generando así un beneficio mutuo.

Aprendizaje dialógico: a través del diálogo, este aprendizaje se encarga de favorecer las interacciones entre el alumnado, sin que existan jerarquías. El diálogo y la reflexión constituyen aspectos clave en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de un aprendizaje significativo. Un claro ejemplo lo conforman las tertulias dialógicas, que facilitan que el alumnado pueda asumir conocimientos a partir de lecturas que posteriormente se encargan de debatir en espacios de diálogo.

Aprendizaje servicio y comunitario: se basa en la participación activa y el servicio a la comunidad llevado a cabo por los estudiantes, lo que le hace presentar un carácter práctico y experimental. Además de incrementar la motivación y la funcionalidad de los aprendizajes, permite el desarrollo de competencias cívicas y sociales relevantes en la educación actual.

Estrategias para fomentar la participación social: esta metodología se suele utilizar cuando un estudiante se incorpora tardíamente al sistema educativo, o bien cuando se encuentra en alguna situación de vulnerabilidad en ciertos momentos de la escolaridad, buscando que la adaptación sea lo más positiva y rápida posible. Algunas de las pautas que se llevan a cabo para lograr una participación efectiva de los estudiantes que puedan encontrarse en estas situaciones son las siguientes:

- Sistema de alumnado voluntario: donde se involucra a otros compañeros que se presentan voluntariamente con el fin de ofrecer apoyo a los estudiantes que precisan ayuda tanto en actividades escolares como extraescolares.
- Comisiones de apoyo: consiste en la creación de una comisión de alumnos y alumnas en el aula, donde se van uniendo los estudiantes que puedan tener dificultad en una materia o relacionada con la adaptación al grupo clase.
- Alumno o alumna ayudante: el grupo-clase decide qué alumnado del aula posee ciertas características o cualidades que puedan resultar apropiadas para acompañar en el proceso educativo a los estudiantes que requieran algún tipo de apoyo.

Estrategias integrales: son metodologías que trabajan estas estrategias comentadas anteriormente de manera simultánea, pero que además suponen modificar la organización de espacios, de tiempos y formas de agrupamiento. A continuación, se presentan algunas de ellas:

- Rincones y talleres: supone distribuir la clase en pequeños espacios de trabajo, con la finalidad de respetar las distintas posibilidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.
- Proyectos de trabajo inclusivos: supone el diseño de actividades, secuencias didácticas flexibles y diversificadas para dar respuesta a la amplia variedad de casuísticas y necesidades que formen parte del aula. Parte de la consideración de que la atención a la diversidad tiene que ser una prioridad intrínseca en el currículum educativo y en la dinámica diaria del centro.

En definitiva, estas estrategias metodológicas propician asumir un compromiso y una actitud positiva hacia la diversidad, de la misma forma que permiten llevar a cabo una planificación didáctica teniendo en cuenta las diferencias.

3.2. Buenas prácticas educativas facilitadoras de una educación colaborativa e inclusiva

Para lograr una práctica educativa de carácter inclusivo, es precisa la implementación de una serie de estrategias institucionales y pedagógicas, con la clara intencionalidad de avanzar hacia una educación inclusiva para que dentro de un tiempo no sea necesario introducir el apellido «inclusivo» en el constructo educativo.

Lo focalizamos en los siguientes aspectos, que, no obstante, serán revisados con mayor detenimiento en los siguientes apartados de este manual (Arnaiz, 2012; Parody-García *et al.*, 2023; Santos-Villalba *et al.*, 2023):

- **Formación docente:** es necesario seguir mejorando la preparación del profesorado para atender a la diversidad en el aula. Especialmente en el caso de aquel profesorado especialista que necesita reorientar o reinventar sus funciones y competencias en el marco de nuevas fórmulas didácticas como la enseñanza compartida o codocencia. También es fundamental que los programas de formación docente incorporen conceptos teórico-prácticos relacionados con la inclusión educativa en entornos educativos diversos. Carrington y MacArthur (2012) sugieren que la formación inicial debe favorecer la comprensión de las características de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), el desarrollo de una actitud positiva hacia la diversidad en el aula y cómo utilizar los recursos disponibles para diseñar e implementar prácticas inclusivas en el aula.
- **Transición entre etapas:** se debe mejorar la coordinación entre las diferentes etapas educativas para garantizar la continuidad en la atención a la diversidad. Así, el alumnado con programas específicos o algunas medidas específicas de atención a la diversidad debe tener la certidumbre de poder avanzar y seguir aprendiendo desde el mismo punto en el que finaliza una etapa y comienza otra. En el caso de la ESO, resulta clave la institucionalización de las tutorías de iguales y la

mentorización como recursos que favorecerán el respeto a la diversidad y el progreso conjunto de alumnado mentorizado y mentor.

- **Recursos pedagógicos:** se requiere una mayor inversión en recursos humanos y materiales para implementar eficazmente las medidas de atención a la diversidad. En el caso del alumnado que presente más necesidades o demandas de aprendizaje, resulta clave la incorporación de varios docentes en el aula como recurso de apoyo para la promoción de una atención personalizada.
- **Herramientas digitales:** la incorporación de los recursos tecnológicos en las aulas y en las instituciones educativas resulta fundamental para atender a la diversidad y hacer realidad los procesos didácticos inclusivos. Esto supone un avance en la construcción del conocimiento, puesto que gracias a estas herramientas existe una mayor posibilidad de acceso, participación y asimilación del aprendizaje por parte del alumnado. Flórez *et al.* (2019) exponen que el uso de las TIC incrementa la motivación y el interés para la realización de las actividades, la implicación activa del alumnado, así como el poder adaptar los ritmos de enseñanza a los diferentes estilos de aprendizaje.
- **Evaluación de las medidas educativas:** es importante desarrollar sistemas de evaluación que permitan medir la eficacia de las intervenciones que tienen lugar en el proceso de enseñanza. El impulso de nuevas evaluaciones más globales y holísticas no puede ir nunca en detrimento de los intereses del alumnado y sus familias. Se debe evaluar de forma continua, teniendo en cuenta el cómputo global de indicadores y resultados de aprendizaje, y priorizando aquellos más vinculados con las situaciones de aprendizaje impartidas o trabajadas en el aula ordinaria. La evaluación formativa resulta beneficiosa para el alumnado que se encuentra con barreras en su proceso de aprendizaje al proporcionar una retroalimentación constante y adaptada a las características de cada estudiante. Los docentes, de este modo, pueden identificar rápidamente las dificultades y ofrecer el apoyo necesario.

- **La conformación de una cultura escolar colaborativa e inclusiva** que promueva la equidad y el respeto por la diversidad en todos los niveles educativos. Booth y Ainscow (2011) sugieren que la inclusión no es solo una cuestión de políticas y prácticas pedagógicas, sino también de actitudes y valores compartidos por toda la comunidad educativa. Una escuela eficaz debe potenciar una cultura donde todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, se sientan valorados, aceptados y capaces de contribuir al proceso de aprendizaje.
- **La participación de todos los agentes de la comunidad educativa:** la colaboración entre docentes, familias y otros profesionales es crucial para asegurar que las necesidades de todos los estudiantes sean atendidas integralmente. De acuerdo con Epstein (2011), las escuelas inclusivas deben establecer canales de comunicación efectivos con las familias y fomentar su participación en la toma de decisiones relacionadas con la educación de sus hijos e hijas. Esta colaboración es especialmente importante en el caso de los estudiantes con NEAE, cuyas familias pueden proporcionar información de interés sobre las estrategias más adecuadas para favorecer su aprendizaje.
- **Escuela de familias:** es una iniciativa educativa diseñada para ofrecer apoyo, orientación y formación a los progenitores en su tarea de educar, a partir de su implicación en el proceso educativo, emocional y social de sus hijos e hijas. En el contexto de la educación inclusiva, su relevancia es especialmente significativa, ya que permite fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela, así como garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades específicas, reciban el apoyo integral que necesitan para lograr un éxito académico y personal. La educación familiar como nosotros la concebimos pretende facilitar la conformación de espacios de diálogo y de encuentro como forma de repensar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el hogar con el fin de encontrar posibles fórmulas y respuestas a sus inquietudes. Se ofrece un acompañamiento para que a través del ensayo error puedan compartir y consensuar posibles so-

luciones ante dinámicas que generen algún de tipo de conflicto en el seno familiar (Santos-Villalba, 2020).

- **Inclusión social:** no solo es necesario trabajar en la inclusión educativa, sino también en la inclusión comunitaria y social del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Estas no desaparecen del mapa ni de la mente de las familias de estos estudiantes porque «invoquemos» o nombremos la palabra *inclusión*. La inclusión se crea –y se cree– porque es efectiva y funciona para todo el alumnado, especialmente para quienes tienen más dificultades o singularidades. La retórica pedagógica no ayudará a la mejora y el bienestar del alumnado; lo harán los apoyos especializados, el trabajo constante, el buen clima de aula, el respeto entre todos los agentes educativos, la implementación de nuevas herramientas digitales para la mejora de la calidad educativa, así como una evaluación más justa, globalizada y vinculada con la vida cotidiana del alumnado y su contexto.

El camino hacia una práctica educativa inclusiva implica transformar los entornos educativos para que sean accesibles, equitativos y adaptados a las necesidades de todos los estudiantes. Esto requiere un enfoque pedagógico flexible que valore la diversidad, así como la adopción de estrategias de enseñanza diferenciadas que permitan a cada estudiante desarrollar su máximo potencial. A pesar de los desafíos y barreras que afronta la implementación de la educación inclusiva, el compromiso de los docentes, las políticas educativas inclusivas y la colaboración entre todos los actores involucrados son esenciales para avanzar hacia una educación más equitativa y justa.

3.3. Formación del profesorado para una escuela inclusiva e innovadora

La preparación de docentes comprometidos con una educación inclusiva, equitativa y de calidad constituye uno de los actuales retos en el marco de las políticas educativas relacionadas con la

formación del profesorado. A este respecto, las diferentes medidas y reformas implementadas requieren considerar la construcción de la identidad profesional de los docentes en formación para a su vez confluir en un cambio educativo holístico y profundo.

La formación inicial, en línea con lo anterior, reviste especial relevancia, dado que en ella se proporcionan los conocimientos más necesarios sobre la profesión, de la misma forma que se adquieren las competencias profesionales más básicas y se desarrollan las actitudes que permiten trabajar con eficacia y responsabilidad.

En los actuales discursos pedagógicos se advierte que los programas de formación inicial del profesorado reciben una gran presión social (Manso y Garrido, 2021), en tanto que asumen la responsabilidad de formar a docentes altamente cualificados para afrontar la complejidad que demanda esta profesión en las sociedades contemporáneas, cuyas problemáticas sociales generan importantes repercusiones en los espacios áulicos. Asimismo, se espera que estos programas sean capaces de capacitar progresivamente a los futuros docentes no solo para conceder respuesta a los desafíos de las escuelas actuales (Apple, 2020; Darling-Hammond y Hyler, 2020; Imbernón, 2019), sino para transmitir información relevante a su alumnado, propiciar la construcción de aprendizajes significativos y garantizar la adquisición de competencias esenciales.

De acuerdo con el Informe de Eurydice (2018), son tres los contenidos esenciales sobre los que versa la formación inicial docente, lo que a su vez influye de forma significativa tanto en los procesos de inserción como en el desarrollo profesional:

- Contenidos disciplinares: relativos a aquellos que se relacionan de forma directa con las diferentes materias curriculares a impartir.
- Contenidos didácticos: referentes a cuestiones de planificación, organización y metodologías emergentes de enseñanza-aprendizaje.
- Contenidos psicopedagógicos: esenciales para ajustar los procesos formativos a las necesidades y demandas del alumnado,

atender a dificultades de aprendizaje, trabajar la orientación académico-profesional y hacer realidad el paradigma de la inclusión educativa.

Organismos internacionales como la Unesco, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Unión Europea y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) han generado importantes contribuciones a las líneas de análisis y reflexión acerca de las nuevas tendencias, las necesidades y las oportunidades en relación con la formación inicial del profesorado (Manso y Valle, 2013). Desde una perspectiva internacional, dicha formación constituye una de las principales inquietudes de los sistemas educativos actuales, fundamentalmente en todas aquellas dimensiones que se relacionan con los mecanismos de acceso a la profesión docente, los centros formadores, la duración, los diseños de los planes formativos y el enfoque competencial de la oferta educativa, entre otras cuestiones esenciales. A todo ello se añade la importancia de proporcionar una formación rigurosa en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como ejes clave para responder a las demandas de una sociedad digital y en red, en la que las plataformas virtuales y la conformación de ambientes híbridos de aprendizaje se conviertan en perfectos aliados para responder con eficacia a las diversas situaciones emergentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Marco de Competencias Digitales para Educadores (Dig-CompEdu), elaborado por la Comisión Europea (Redecker y Punie, 2017), destacó la importancia de que los docentes no solo llegasen a adquirir habilidades en el uso de las herramientas digitales, sino que también desarrollasen una comprensión profunda de sus implicaciones pedagógicas en el aula. Todo ello implica un cambio de perspectiva en la formación docente, que debe centrarse en desarrollar las competencias necesarias con las que utilizar las TIC para optimizar los procesos de aprendizaje y personalizar la enseñanza.

Esta formación en competencias digitales no está exenta de dificultades, puesto que la brecha digital sigue siendo aún una

tarea pendiente en diferentes ámbitos de la sociedad. Esta brecha no solo afecta a los estudiantes que carecen de acceso a dispositivos digitales o de conexión a internet, sino también a los docentes que carezcan de la posibilidad de recibir una formación continua con la que mantenerse actualizado (Fernández-Batanero *et al.*, 2020). Esta situación puede deberse a la resistencia al cambio que presenta cierto profesorado, ante la vertiginosa evolución de las tecnologías o al temor de que puedan llegar a sustituir su rol en el aula (De la Cruz-Campos *et al.*, 2023). Las herramientas digitales ofrecen nuevas oportunidades para desarrollar metodologías emergentes, lo que requiere que las escuelas y universidades adopten enfoques pedagógicos que favorezcan el uso de las TIC como herramientas de aprendizaje, en lugar de verlo como un fin en sí mismo (Alcalá del Olmo *et al.*, 2024).

Para superar estos obstáculos, las instituciones educativas deben comprometerse con la formación continua y actualizada destinada a los docentes, adaptada a los diferentes niveles de competencia digital y necesidades pedagógicas. Esta formación debe tener un carácter flexible y permitir al profesorado adquirir dichas competencias de acuerdo con la materia curricular que se encarga de impartir y el contexto educativo (Cabero-Almenara y Martínez-Gimeno, 2019).

Es también de carácter esencial integrar las TIC en los planes de estudio transversalmente, lo que implica no solo el diseño de asignaturas específicas sobre tecnología, sino también la incorporación de herramientas digitales en todas las áreas del currículo, de manera que los estudiantes puedan utilizarlas de manera natural en su proceso de aprendizaje. Asimismo, las instituciones educativas deben fomentar la creación de comunidades de aprendizaje donde los docentes puedan compartir experiencias y buenas prácticas en el uso de las TIC como una estrategia efectiva para mejorar la formación y el uso de estas herramientas en el aula (Santos-Villalba *et al.*, 2024). Teniendo en cuenta lo anterior, resulta necesario que las políticas educativas promuevan el acceso equitativo a los recursos tecnológicos para garantizar que tanto el alumnado como el profesorado puedan adquirir y desa-

rollar las competencias digitales adaptadas a las diferentes situaciones de aprendizaje (Pérez-Garcías *et al.*, 2024).

En la comunidad científica se pone de relieve la importancia de conectar la formación inicial con la realidad de las aulas, de tal manera que los futuros docentes lleguen a adquirir de forma procesual diversas estrategias y recursos didácticos con los que dar respuesta a las necesidades del alumnado contemporáneo, atender a la diversidad y resolver posibles problemas de convivencia. Desde esta consideración, la etapa universitaria es valorada como un periodo clave para adquirir sólidas bases metodológicas y conceptuales con las que llegar a convertirse en un buen docente (Alonso-Sainz y Thoilliez, 2020). En este sentido, las asignaturas de prácticum se convierten en una excelente oportunidad para que los docentes en formación vayan conformando su identidad profesional y asumiendo una mirada propositiva y realista de lo que ocurre en las aulas, de la realidad del alumnado y de las estrategias tanto cognitivas como socioafectivas y emocionales que resultan esenciales para ejercer esta profesión.

De acuerdo con Imbernón (2020), a la hora de analizar la formación inicial del profesorado es importante atender a tres cuestiones clave, que, al mismo tiempo, suscitan debates controvertidos en el análisis de esta formación y del desarrollo e inserción profesional del docente: por una parte, los mecanismos implicados en el acceso a la profesión docente; por otra, el ajuste de los estudios del magisterio a la transformación de la realidad educativa, social, pedagógica y científica; finalmente, la relevancia que en este contexto desempeñan los docentes universitarios encargados de formar al futuro profesorado.

En relación con la primera de las cuestiones, cabe destacar que actualmente existe una tendencia que apunta a la necesidad de mantener entrevistas personalizadas con cada candidato que desea acceder a los estudios de Magisterio con la finalidad de comprobar sus dotes de comunicación, asertividad e incluso para valorar que cuenta con la sensibilidad necesaria con la que formar a adolescentes y menores, desde la consideración del compromiso y la responsabilidad que esta labor plantea. No

obstante, esta tendencia requiere una mayor reflexión en tanto que no deja de ser una cuestión cuanto menos paradójica y controvertida.

Por otra parte, en lo referente a la segunda de las cuestiones señaladas, no podemos obviar la importancia que tiene adaptar la formación inicial a la realidad socioeducativa actual, si bien es cierto que ello debe ir acompañado de una profunda modificación organizativa y de los tejidos curriculares que lleve a transmitir un conocimiento interdisciplinar con el que aplicar la epistemología desprendida de las cuestiones abordadas durante la formación inicial a una amplia variedad de casuísticas y situaciones. De no ser así, se origina el llamado «choque con la realidad», que provoca que los docentes ya formados se encuentren con serias dificultades para atender a los acontecimientos generados en las aulas, dada la imposibilidad para establecer conexiones entre la teoría transmitida en los espacios universitarios y la praxis profesional.

Asimismo, es fundamental reflexionar acerca del perfil del profesorado universitario encargado de formar a los futuros profesionales de la educación, en aras de identificar en qué medida presentan una cultura profesional imbricada en el magisterio, con la que ofrecer una educación universitaria de calidad. Y esta es también una cuestión controvertida, dado que lo ideal es que este profesorado tenga experiencia fuera de las aulas universitarias, en tanto que, de ese modo, podrá ejemplificar situaciones reales y ofrecer un conocimiento más relevante y significativo. No obstante, a todo ello debe sumarse la importancia de formar en aspectos didácticos y organizativos, que permitan a los docentes en formación conocer en profundidad las metodologías más apropiadas a la realidad educativa actual en el marco de una educación que debe comprometerse fielmente con los principios de la inclusión educativa y la celebración propositiva de la diversidad.

La formación inicial, en definitiva, debe ofrecer una preparación humana e integral con la que adquirir destrezas para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, un conocimiento de los valores humanos que resultan prioritarios en las sociedades avanzadas, una ética, una cultura cívica y una justicia social que

permita atender a la diversidad de estudiantes, confiar en sus potencialidades y, en suma, «preparar para la vida».

3.4. Actividad práctica-reflexiva

Denominación de la actividad: «Escuela de familias e inclusión educativa».

Objetivo: Diseñar un taller pedagógico destinado a familias de alguna temática de interés socioafectivo con alguna de las metodologías que se han nombrado a lo largo del capítulo.

Pautas:

- **Análisis del contexto:** describe el contexto educativo en el que está ubicada la escuela de familias, atendiendo a la organización escolar, los recursos existentes, profesionales necesarios y el perfil de las familias destinatarias.
- **Diseño de la actividad:**
 - Selecciona una temática emergente que será el eje central del taller.
 - Diseña un taller que cuente con un mínimo de cuatro actividades delimitando los objetivos, desarrollo de la actividad, metodología, recursos y evaluación de estas.
 - Asegúrate de que las actividades propuestas sean accesibles para todas las familias, permitiendo diferentes formas de representación, implicación, acción y expresión.
- **Reflexión sobre la implementación:**
 - Reflexiona sobre la importancia de que exista una coordinación entre las familias y el centro educativo, además de exponer como potenciarías la participación de las familias en instituciones educativas de alta complejidad.
 - Describe los posibles resultados esperados con la implementación del taller y cómo evaluarías su eficacia e impacto en las familias.
- Exponer en clase, según la metodología utilizada, ejemplificando una actividad de dicho taller.

Modelos y experiencias de escuelas inclusivas

4.1. El diseño universal para el aprendizaje (DUA)

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque educativo centrado en la creación de entornos de aprendizaje accesibles y flexibles que promuevan la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, estilos de aprendizaje o contextos. A través de la aplicación de principios que fomentan la diversidad en las maneras de enseñar y de aprender, el DUA propone transformar la educación tradicional, abogando por un sistema educativo de calidad en el que todos los niños y niñas se sientan valorados.

El DUA permite considerar la diversidad de los estudiantes al proponer flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones, lo que facilita que los docentes respondan a las distintas necesidades de los estudiantes. El currículum diseñado bajo este paradigma está estructurado, desde su concepción, para atender a las casuísticas de todos los discentes. Este marco promueve la creación de diseños flexibles y personalizables, permitiendo que cada estudiante avance desde su punto de partida real, en lugar de desde un nivel idealizado (Center for Applied Special Technology, 2018).

El concepto de «diseño universal» surge en la década del 1970 y tiene sus raíces en la arquitectura, donde se promovió la crea-

ción de entornos físicos accesibles para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidades. Ronald Mace, arquitecto y defensor de los derechos de las personas con discapacidad, fue uno de los pioneros de este enfoque a finales del siglo xx, abogando por la eliminación de barreras físicas a través de la planificación y el diseño inclusivo. La idea era construir espacios que no necesitaran modificaciones posteriores para acomodar a las personas con diferentes capacidades, sino que fueran inherentemente accesibles para todos los individuos (Center for Universal Design, 1997).

En el ámbito educativo, el DUA fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), como una organización que se estableció en 1984 con el propósito de integrar las tecnologías emergentes al campo de la educación para hacerla más inclusiva. Los fundadores del CAST fueron David H. Rose, un neuropsicólogo del desarrollo, y Anne Meyer, una experta en educación, psicología clínica y de diseño gráfico. Ambos, junto con su equipo de investigación, sentaron las bases teorico-prácticas para implementar el DUA en las aulas, basándose en principios científicos derivados de la neurociencia, investigaciones pedagógicas y el empleo de tecnologías y herramientas digitales innovadoras. El objetivo inicial del CAST fue identificar las barreras de aprendizaje a las que se enfrentaban los estudiantes con diversidad funcional que eran excluidos de los sistemas educativos convencionales. La misión era garantizar que todos los discentes, independientemente de sus diferencias físicas o cognitivas, pudieran acceder al mismo currículo que sus compañeros y compañeras sin verse limitados por las características tradicionales de los materiales de enseñanza, como los libros impresos. Esta idea surgió de la comprensión de que el diseño educativo convencional estaba basado en un enfoque único para todas las personas que dificultaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas con diversas capacidades.

Los avances en la neurociencia, especialmente en la comprensión del cerebro humano y cómo este procesa la información, fueron esenciales para el desarrollo del DUA. Los estudios en neurociencia cognitiva revelaron que cada cerebro aprende de manera diferente y que existen múltiples redes cerebrales implicadas en el

aprendizaje, como las redes de reconocimiento (cómo percibimos la información), las redes estratégicas (cómo planificamos y realizamos las tareas) y las redes afectivas (cómo nos motivamos y nos involucramos en el aprendizaje). Esta variabilidad cerebral evidenció que el sistema educativo tradicional, que no tomaba en cuenta dichas diferencias, estaba contribuyendo a que un elevado número de estudiantes no pudieran alcanzar su máximo potencial. Teniendo en cuenta esta realidad, el CAST propuso un enfoque basado en la flexibilidad, donde el currículo no fuera una barrera, sino una herramienta que se adaptara a las necesidades individuales de cada estudiante. A este respecto, el DUA se apoya en tres principios fundamentales: ofrecer múltiples formas de representación, acción-expresión, y de implicación. Estos principios están alineados con las redes cerebrales mencionadas, abordando cómo los estudiantes acceden, procesan y expresan el conocimiento. Para lograr este nivel de personalización en el aprendizaje, el CAST enfocó sus esfuerzos en el desarrollo de tecnologías accesibles. Así pues, reconocieron que los libros impresos y otros materiales educativos tradicionales presentaban limitaciones, como el hecho de que todos los estudiantes debían recibir y procesar la información de la misma manera. En respuesta a esto, el CAST comenzó a desarrollar libros electrónicos que incorporaban características adaptativas, como la posibilidad de ajustar el tamaño del texto, el color de fondo o la inclusión de narraciones de audio y ayudas visuales. Estas herramientas permitían que cada estudiante ajustara el contenido según sus propias necesidades, ya fuera que tuvieran dificultades visuales, cognitivas o de procesamiento, entre otras. El uso de tecnologías digitales no solo facilitó el acceso a los contenidos para los estudiantes con discapacidades, sino que también amplió las posibilidades de enseñanza para todos los discentes. El CAST observó que estas tecnologías eran útiles para aquellos niños y niñas con algún tipo de diversidad funcional, además de que podían mejorar el aprendizaje de todos los individuos, ya que ofrecían una experiencia educativa más rica y flexible. De este modo, el DUA ha transformado su objetivo inicial de apoyar a los estudiantes con diversidad, convirtiéndose en un marco inclusivo y universal que beneficia a toda la población estudiantil.

Con el tiempo, el marco del DUA se ha expandido a nivel global, influyendo en políticas educativas y reformas curriculares en diversos países. Numerosas instituciones educativas han adoptado el DUA como una estrategia para mejorar la equidad en el aprendizaje. En este enfoque pedagógico, el diseño del currículo, desde su concepción, está pensado para ser accesible y efectivo para todas las personas (Alba-Pastor *et al.*, 2014; Center for Applied Special Technology, 2018).

El DUA se basa en tres principios fundamentales, que están diseñados para abordar la diversidad de los estudiantes y maximizar su potencial de aprendizaje. Estos principios, tal y como hemos mencionado, tienen una estrecha relación con las redes neuronales que la investigación en neurociencia ha identificado como clave para el aprendizaje: las redes afectivas, las redes de reconocimiento y las redes estratégicas (Alba-Pastor *et al.*, 2013; Alba-Pastor, 2023; Espada-Chavarría *et al.*, 2019).

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje): este principio reconoce que los estudiantes perciben y comprenden la información de diferentes maneras. Por lo tanto, se sugiere que los contenidos se presenten mediante diversos soportes y formatos, adaptándose a las capacidades perceptivas y de comprensión de cada discente. Este principio se vincula con las redes de reconocimiento, encargada de reconocer e identificar la información para luego poder procesarla (figura 4.1).

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje): este principio aborda las distintas habilidades estratégicas y organizativas de los estudiantes para expresar lo que han aprendido. Los docentes deben ofrecer diferentes maneras de interactuar con la información, permitiendo que los niños y las niñas demuestren su conocimiento de distintas maneras en función de sus destrezas e intereses (uso de medios escritos, orales, visuales, digitales, etc.). Este principio está asociado a las redes estratégicas, responsables de planificar y expresar lo que sabemos (figura 4.2).

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje): este principio se centra en la moti-



REDES DE RECONOCIMIENTO
El qué del aprendizaje

- **Opciones para la percepción**
Presentar la información por distintas vías.
Inteligencias Múltiples
- **Opciones para el lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos**
ARASAAC
- **Opciones para la comprensión**
Lectura fácil
Organizadores gráficos: activas conocimientos previos, ideas principales, visualización
Clarificar el significado de las palabras

Figura 4.1. Redes de reconocimiento. Fuente: Coral Elizondo, *Redes de reconocimiento*. <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=551&chapterid=1860>



REDES ESTRATÉGICAS
El cómo del aprendizaje

- **Opciones para la acción física**
Accesibilidad y tecnologías asistidas. Distintas respuestas.
- **Opciones para la expresión y la comunicación. Destrezas expresivas y fluidez**
Utilizar distintos lenguajes y distintos sistemas de representación.
Presentar los productos ante una audiencia #ABP
- **Opciones para las funciones ejecutivas** Neurodiversidad
Restauración y compensación.
Planes cognitivos.

Figura 4.2. Redes estratégicas. Fuente: Coral Elizondo, *Redes estratégicas*. <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=551&chapterid=1867>

vacación y el compromiso del alumnado. Propone ofrecer diversas estrategias para motivar y estimular a los discentes, asegurando su implicación en el proceso de aprendizaje. Al proporcionar opciones que se ajusten a sus intereses y estilos de aprendizaje, se

promueve una mayor cooperación y un compromiso cognitivo-emocional más profundo (figura 4.3).



Figura 4.3. Redes afectivas. Fuente: Coral Elizondo, *Redes afectivas*. <https://conectatic.intef.es/mod/book/view.php?id=551&chapterid=1874>

Cabe destacar que todas las redes citadas participan en el aprendizaje, pero no funcionan secuencialmente ni siguen un orden establecido; su activación depende de las actividades que se planteen. Por ejemplo, para las redes de reconocimiento es fundamental presentar la información utilizando diferentes formatos; para las redes estratégicas es importante estructurar las tareas de forma gradual, desde las más simples hasta las más complejas, y para activar las redes afectivas es necesario proponer actividades que resulten atractivas y motivadoras.

Como se puede apreciar en las figuras 4.1, 4.2 y 4.3, cada principio se desglosa en tres pautas, y cada una de ellas contiene diversos puntos de verificación que facilitan la planificación de un currículo inclusivo. No obstante, estos puntos no deben entenderse como una lista cerrada de tareas que hay que cumplir, sino como sugerencias que permiten a los docentes ofrecer múltiples alternativas para adaptar y flexibilizar el currículo según las necesidades del alumnado (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2024).

Atendiendo a lo anterior, se alude a «la rueda del DUA», que trata de un gráfico en el que se recogen diferentes aplicaciones, sitios web y recursos digitales organizados siguiendo los principios del DUA. La primera versión fue elaborada en el año 2018 por Antonio Márquez, maestro de educación especial. Su propósito era dar respuesta a una serie de demandas por parte de numerosos docentes en relación con la forma de utilizar las tecnologías educativas para favorecer la inclusión en las aulas. La rueda del DUA se actualizó por primera vez en 2020 y su última actualización ha sido en 2022 (figura 4.4). Los recursos presentados en

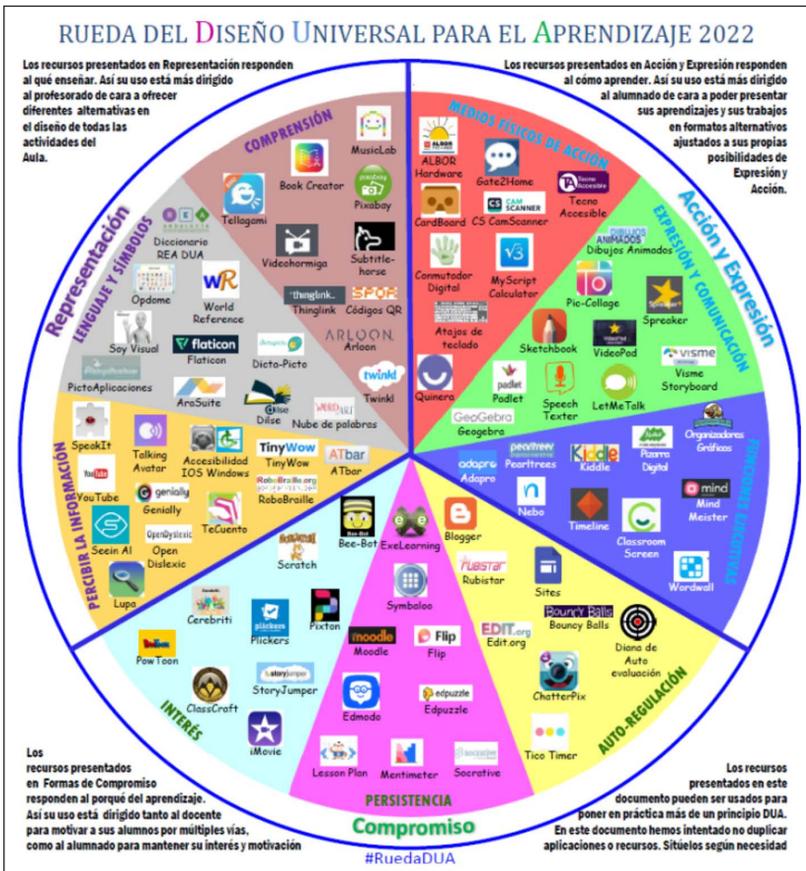


Figura 4.4. Rueda del diseño universal para el aprendizaje, 2022. Fuente: Márquez-Ordóñez et al. (2023).

«Representación» responden a qué enseñar, en «Acción y expresión» responden a cómo aprender, y en «Formas de compromiso» responden al porqué del aprendizaje (Márquez-Ordóñez *et al.*, 2023).

El diseño universal para el aprendizaje es especialmente efectivo en Educación Primaria, ya que esta etapa es crucial para el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los discentes. A continuación, se presentan algunos aspectos clave que cabe considerar para la aplicación del DUA (figura 4.5):

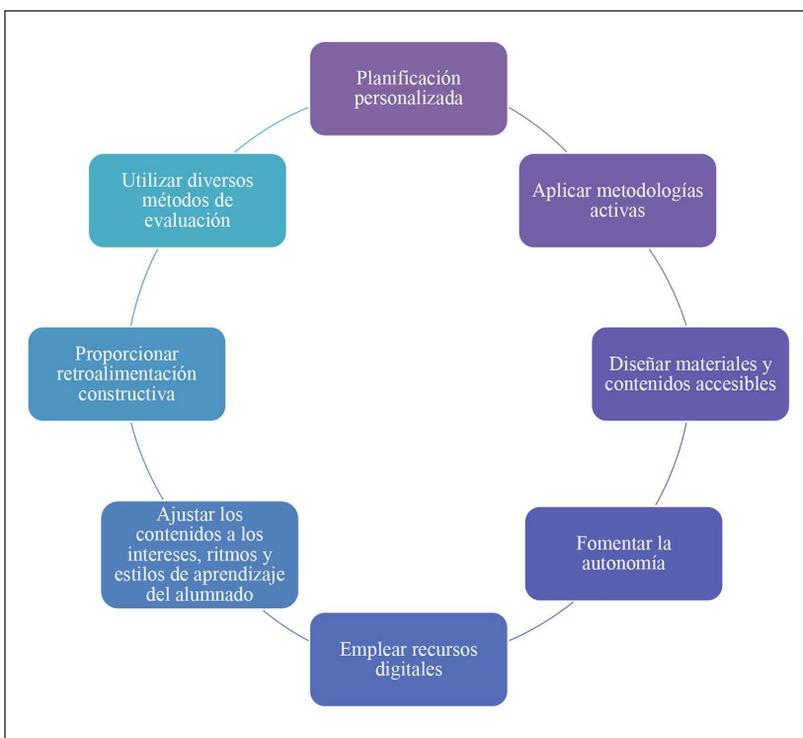


Figura 4.5. Elementos clave para la implementación del DUA en el aula. Fuente: elaboración propia.

Basándonos en los principios del DUA, se presentan algunas estrategias para su implementación en las aulas (Alba-Pastor, 2023; Delgado, 2021; Figueroa *et al.*, 2019; Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2024):

Respecto al principio I (proporcionar múltiples formas de representación: el qué del aprendizaje):

- *Flipped classroom*: este enfoque pedagógico, tal y como se ha comentado en el capítulo anterior, invierte las actividades que tradicionalmente se realizan en casa y en la escuela, transformando el aula en un espacio donde se fomentan habilidades cognitivas de nivel superior. Las tareas más complejas se realizan en el aula con la guía del docente, mientras que las actividades más básicas, como la adquisición de conceptos, se realizan en el hogar mediante recursos como vídeos u otros materiales. Este método permite que la información esté disponible en todo momento, ofreciendo diferentes formas de acceder y entender los contenidos.
- Pensamiento visual, o *visual thinking*: ayuda a los estudiantes a comprender conceptos abstractos y complejos a través de representaciones visuales. Al proporcionar una alternativa al lenguaje escrito, el pensamiento visual permite resaltar patrones, ideas clave y las relaciones entre diferentes conceptos, facilitando la comprensión de la información.
- Enseñanza multinivel: se enfoca en brindar una respuesta inclusiva a todos los discentes, teniendo en cuenta su nivel inicial y permitiendo avanzar a través de diferentes rutas de aprendizaje.
- Realidad aumentada: permite a los estudiantes explorar y comprender su entorno mediante la integración de objetos 3D, audios y vídeos. La realidad aumentada ofrece múltiples formas de interactuar con los contenidos, favoreciendo la comprensión a través de experiencias más dinámicas y visuales.

Respecto al principio II (proporcionar múltiples formas de acción y expresión: el cómo del aprendizaje):

- Aprendizaje basado en proyectos: facilita el procesamiento de la información al mismo tiempo que promueve la transferencia y aplicación de lo aprendido. Esta metodología permite ajustar el nivel de complejidad según las necesidades de los

estudiantes, brindando a cada uno un rol activo en el proceso, lo que asegura que todos puedan contribuir de manera significativa.

- Uso de apoyos visuales: recursos como pictogramas, imágenes o mapas conceptuales son herramientas eficaces para representar la información, ya que ayudan a la comprensión de los contenidos.

Respecto al principio III (proporcionar múltiples formas de implicación: el porqué del aprendizaje):

- Aprendizaje-servicio: esta metodología combina el aprendizaje con la realización de un servicio a la comunidad, lo que permite a los estudiantes aprender mientras contribuyen de manera significativa al entorno social.
- Gamificación: consiste en aplicar elementos típicos del diseño de juegos (puntos, insignias, clasificaciones o medallas) en contextos que no son específicamente lúdicos. Su objetivo es mejorar el proceso de aprendizaje, y puede estructurarse en distintos niveles de desafío, motivando a los discentes a medida que completan las tareas.
- *Escape room*: este enfoque incluye una narrativa que motiva a los participantes a resolver una serie de desafíos o pruebas relacionadas con los contenidos curriculares.
- Aprendizaje basado en el juego: se emplean juegos ya existentes o creados para la ocasión como herramientas para reforzar y adquirir conceptos. Los juegos sirven como un medio de apoyo para el aprendizaje, lo que facilita la comprensión de conceptos, la preparación de pruebas escritas y el repaso de temas, entre otros.

En este contexto, resulta fundamental destacar la estrecha interconexión entre la implementación del DUA y las metodologías activas. El DUA aboga por una aproximación flexible en diversos aspectos del proceso educativo, tales como los recursos didácticos, los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación, permitiendo que cada niño

o niña avance a su propio ritmo y según sus capacidades individuales. Por su parte, las metodologías activas fomentan un rol central del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, incentivando la participación mediante la experimentación, el descubrimiento y la toma de decisiones. En ambos enfoques, el objetivo común es lograr un aprendizaje más dinámico, flexible y adaptado a las particularidades de cada discente (Parody-García *et al.*, 2022).

La aplicabilidad del DUA en la etapa de Educación Primaria permite que los docentes construyan entornos de aprendizaje más accesibles y motivadores. Al ofrecer múltiples formas de representar el contenido, diferentes maneras de interactuar y demostrar lo aprendido, y diversas estrategias para motivar a los estudiantes, el DUA ayuda a que cada uno progrese en su proceso de enseñanza- aprendizaje, por lo que se constituye como una herramienta crucial para apoyar a todos los niños y niñas.

A pesar de los beneficios del DUA, existen diversas barreras que dificultan su adopción generalizada y pueden ser de naturaleza estructural, cultural o económica, variando según el contexto socioeducativo. Entre las principales barreras destacamos (Pincay-Reyes y Cedeño-Tuárez, 2023; San Martín-Ulloa *et al.*, 2020):

- Resistencia al cambio: uno de los obstáculos más comunes es la resistencia de algunos docentes a cambiar los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación. El DUA requiere una reevaluación de los enfoques pedagógicos establecidos, lo que puede generar temor o incertidumbre entre el profesorado que no esté familiarizado con el enfoque. Además, algunos docentes pueden percibir que la implementación del DUA aumenta la carga de trabajo, ya que demanda diseñar materiales educativos y evaluaciones más diversas y flexibles.
- Infraestructura y equipamiento tecnológico limitado: si bien la tecnología desempeña un papel clave en la implementación del DUA, no todos los centros educativos tienen acceso equitativo a los recursos tecnológicos necesarios. Las escuelas que carecen de una infraestructura tecnológica adecuada

o de fondos para adquirir dispositivos y software pueden encontrar dificultades para implementar el DUA de manera efectiva.

- Formación insuficiente del profesorado: otro desafío significativo es la falta de formación y desarrollo profesional respecto al DUA. Existen docentes que no están familiarizados con los principios del DUA ni con la forma de aplicarlo en sus aulas. Las instituciones educativas deben invertir en la formación continua del profesorado, proporcionando talleres, cursos y recursos que les permitan adoptar estas estrategias inclusivas.
- Evaluaciones estandarizadas: las evaluaciones estandarizadas, que son comunes en numerosos sistemas educativos, representan una barrera significativa para la adopción del DUA. Estas pruebas suelen estar diseñadas para medir el rendimiento de los estudiantes de manera uniforme, lo que contradice el principio del DUA de permitir múltiples formas de expresión y evaluación. En muchos casos, estas pruebas no consideran las diversas formas en que los estudiantes pueden demostrar su comprensión, lo que suele conllevar la desmotivación del profesorado para adoptar un enfoque flexible.

Es importante abordar varios desafíos para garantizar la implementación exitosa y sostenida del DUA. Estos retos incluyen la necesidad de políticas educativas más inclusivas, la investigación continua sobre la efectividad del DUA y la adaptación del enfoque a un contexto global cada vez más digitalizado (Sánchez-Gómez y López, 2020; Sánchez-Fuentes, 2023; Sánchez-Fuentes y Martín-Almaraz, 2016):

- Desarrollo de políticas inclusivas: es esencial que los gobiernos y los responsables de la formulación de políticas educativas promuevan activamente el DUA como una estrategia clave para la inclusión. Ello no solo implica la implementación de directrices claras, sino también la asignación de recursos adecuados para garantizar que las instituciones educativas cuenten con las herramientas necesarias para aplicar el DUA.

- Investigación y evaluación continua: si bien existe una base sólida de investigaciones que respalda el DUA, es fundamental seguir evaluando su efectividad en diferentes contextos y grupos de estudiantes. Los investigadores deben estudiar cómo los principios del DUA se pueden adaptar para satisfacer las necesidades de poblaciones diversas, incluidas las minorías lingüísticas y culturales, así como los estudiantes con necesidades complejas. Además, es importante desarrollar métricas de evaluación que reflejen el impacto del DUA no solo en el rendimiento académico, sino también en el bienestar emocional y social de los estudiantes.
- Adaptación al aprendizaje digital: en un mundo cada vez más digitalizado, el DUA debe seguir evolucionando para abordar las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en línea. Las plataformas de aprendizaje digital ofrecen oportunidades únicas para implementar el DUA, como la personalización del contenido y la evaluación en tiempo real. Sin embargo, también presentan nuevos desafíos, como la necesidad de garantizar la accesibilidad a las tecnologías educativas y de mantener la motivación y el compromiso de los discentes en entornos virtuales.

A pesar de las barreras y desafíos actuales, la implementación del DUA tiene el potencial de hacer que la educación sea más inclusiva y equitativa para todas las personas. Al invertir en la formación de los docentes, al mejorar el acceso a la tecnología y desarrollar políticas educativas que apoyen la diversidad, los sistemas educativos pueden aprovechar los principios del DUA para transformar las aulas del presente y del futuro.

4.2. Aportaciones de las TIC a la inclusión educativa

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado la educación inclusiva al ofrecer herramientas que facilitan el acceso y la participación de todos los estudiantes.

En este contexto, tecnologías como la robótica, la realidad virtual, la realidad aumentada y la inteligencia artificial han desempeñado un papel crucial.

La **robótica educativa** es un enfoque pedagógico que utiliza tecnologías relacionadas con la robótica como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo principal es desarrollar habilidades cognitivas, motrices y sociales en los discentes, permitiendo la adquisición de competencias clave como el pensamiento lógico, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo en equipo. En el ámbito educativo, la robótica permite a los estudiantes construir, programar y controlar robots, lo que les da la oportunidad de aprender a través de la práctica y la experimentación (Rodrigo-Parra, 2021). Las actividades suelen estar diseñadas para ser interactivas, fomentando un aprendizaje activo en el que los estudiantes pueden aplicar conceptos de materias como matemáticas, ciencias, tecnología e ingeniería (lo que se conoce como educación STEM, por sus siglas en inglés: *science, technology, engineering, and mathematics*). Algunas de las herramientas y plataformas más utilizadas en la robótica educativa incluyen Lego Mindstorms, VEX Robotics, Bee-bot y Dash & Dot, entre otras.

La **realidad virtual** es una tecnología que crea entornos completamente inmersivos generados por ordenador, en los que los usuarios pueden interactuar con objetos y situaciones en un entorno tridimensional. Estos entornos son simulados y pueden replicar escenarios del mundo real o crear situaciones completamente nuevas. Los individuos suelen acceder a la realidad virtual mediante dispositivos como gafas o cascos de realidad virtual, que bloquean el mundo real y sumergen al usuario en una experiencia sensorialmente rica. Así, permite a los estudiantes experimentar situaciones educativas que serían difíciles de acceder físicamente, eliminando barreras geográficas y físicas, y ofreciendo al mismo tiempo igualdad de oportunidades en el aprendizaje (Verdugo-Guamán y Ramón-Pacurucu, 2024).

La **realidad aumentada** superpone elementos virtuales, como imágenes, información o animaciones, en el mundo real a través de dispositivos como teléfonos móviles, tabletas o gafas especia-

les. A diferencia de la realidad virtual, la realidad aumentada no sustituye el entorno físico, sino que lo enriquece añadiendo capas de información digital que se integran con el espacio real (Rodríguez-Caldera, 2021).

La **realidad mixta** es un concepto que combina elementos de la realidad aumentada y de la realidad virtual. A diferencia de la realidad aumentada, que superpone información digital sobre el mundo real, y la realidad virtual, que sumerge completamente al individuo en un entorno digital, la realidad mixta permite la interacción de ambos mundos interactivamente y en tiempo real (Suárez-Escalona *et al.*, 2021).

La **inteligencia artificial** ofrece diversas funcionalidades para favorecer la personalización del aprendizaje, permitiendo la adaptación de los contenidos a las necesidades de cada discente y la accesibilidad mediante asistentes virtuales y tecnologías de apoyo (Montesdeoca-Vera *et al.*, 2024).

Estas tecnologías crean oportunidades significativas para promover la inclusión en la educación debido a su capacidad para eliminar barreras físicas, sensoriales, cognitivas, etc. Al aumentar la accesibilidad, personalizar las experiencias y ofrecer herramientas adaptativas, la robótica, la realidad virtual, la realidad aumentada y la inteligencia artificial están transformando el panorama de la inclusión, promoviendo una sociedad más equitativa y accesible para todos los individuos.

Las TIC en sus diversos usos y aplicaciones son una herramienta importante en el desarrollo de la educación inclusiva, que permiten hacer viables los principios de acceso, calidad, igualdad, justicia social, democracia, participación, buscando el equilibrio entre comunidad y diversidad. Por ende, las TIC al ser herramientas estratégicas consideradas dentro del aula para facilitar el aprendizaje formal de estudiantes. Es necesario que docentes, diseñadores instruccionales y de materiales didácticos cuenten con el conocimiento, manejo y habilidades en TIC, pues con su destreza tecnodidáctica y tecnopedagógica facilitan la democratización y el conocimiento, y promueven la equidad. (Reyes-Chávez y Prado-Rodríguez, 2020, p. 521)

Por otro lado, también existen numerosas aplicaciones tecnológicas diseñadas para promover un aprendizaje personalizado y adaptado a las diversas características o necesidades del alumnado, favoreciendo así la inclusión educativa (figura 4.6). A continuación, se presentan las funcionalidades de varios recursos digitales (INTEF, 2023; Pinilla, 2020):

- Araword: permite crear texto y convertirlo en pictogramas, facilitando el trabajo en la estructuración de oraciones y morfosintaxis.
- SoyVisual: utiliza representaciones gráficas y claves visuales para estimular diferentes niveles y contenidos del lenguaje, destinado a personas con necesidades comunicativas específicas.
- Conversation Therapy: es una aplicación para trabajar el lenguaje y la expresión oral, centrada en el desarrollo de estrategias para el discurso espontáneo.
- Story Cubes: diseñada para inventar historias basadas en imágenes sin apoyo textual.
- AutisMIND: proporciona apoyo a familias y profesionales en la estimulación del pensamiento social en niños y niñas con TEA u otros trastornos.
- Autismo-Descubre Emociones: ayuda a personas con TEA a comprender emociones y expresiones faciales.
- Sígueme: potencia el desarrollo perceptivo-visual y cognitivo-visual, así como la comprensión del significado de las palabras en personas con TEA y discapacidad PictoTEA: intelectual asociada.
- PictoTEA: facilita la comunicación de personas con TEA, TGD u otras afecciones que afectan habilidades sociales y comunicativas.
- Dictapicto: busca mejorar el acceso a la información y la comprensión del entorno para individuos con TEA.
- Agenda de Pictogramas: permite crear agendas con pictogramas y/o texto para estructurar actividades diarias.
- Picto One-TEA: es una aplicación de comunicación que emplea pictogramas.

- HelpMeTalk: incluye soporte en varios idiomas, animaciones y ejercicios efectivos para aprender a hablar.
- Terapia Lenguaje y Cognitiva: ofrece ejercicios ilimitados de lenguaje y cognición para trabajar con niños con TEA.
- José Aprende: es una colección de cuentos adaptados a pictogramas.
- Sonigrama: busca estimular la atención visual y auditiva.
- Mínimo: es una aplicación de autoentrenamiento auditivo enfocada en la comprensión del habla.
- Afasia, Apoplejía RecoverBrain: incluye actividades de entrenamiento cerebral para todos los niveles.
- Red Cenit: es una página web con una lista de aplicaciones para trabajar dificultades del lenguaje en niños y niñas.
- Aprende Lengua de Signos: es una aplicación gratuita para aprender lengua de signos.
- Google BrailleBack: es una aplicación que ayuda a personas con discapacidad visual a utilizar dispositivos braille.



Figura 4.6. Recursos TIC para favorecer la inclusión educativa. Fuente: elaboración propia a partir de los logotipos extraídos de cada una de las aplicaciones.

Es relevante destacar que existen diversos factores que facilitan la implementación de prácticas educativas inclusivas con TIC en los centros educativos, tales como disponer de recursos suficientes, dar importancia a enfoques constructivistas del aprendizaje, adaptar las actividades pedagógicas a las características par-

ticulares del alumnado, fomentar el trabajo autónomo en combinación con el colaborativo y la posibilidad de desarrollar redes de trabajo con los diferentes actores de la comunidad educativa (Vigo, 2021). Sin embargo, también es importante abordar los desafíos relacionados con la brecha digital, el acceso equitativo y la privacidad de los datos, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a estas tecnologías, lo que puede perpetuar las desigualdades existentes en el sistema educativo. Por lo tanto, para que las TIC logren su potencial inclusivo es esencial garantizar su accesibilidad y que los docentes estén capacitados en su uso (Rabal *et al.*, 2020).

4.3. Escuelas inclusivas e innovadoras

En un mundo globalizado y cada vez más diverso, las instituciones educativas se enfrentan al desafío de adaptarse a nuevas realidades sociales, económicas y tecnológicas. En este contexto, las escuelas inclusivas e innovadoras han emergido como una respuesta clave para afrontar estos retos. Estas instituciones buscan no solo garantizar el acceso a la educación para todos los estudiantes, sino también transformar las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje para preparar a los discentes para un mundo cambiante.

Las escuelas inclusivas persiguen la atención y el apoyo personalizado hacia todos los niños y niñas, independientemente de su origen cultural, género, situación socioeconómica, diversidad funcional, etc. Esto requiere, por un lado, un enfoque pedagógico flexible que permita adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes y, por otro, un cambio en las actitudes y percepciones de toda la comunidad educativa (Espaillat, 2020).

Paralelamente a la necesidad de crear entornos educativos inclusivos, las escuelas deben transformarse en espacios innovadores para preparar a los estudiantes para el futuro. Las innovaciones tecnológicas y pedagógicas están redefiniendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que niños y niñas desarrollen las habilidades que necesitarán en una sociedad caracteriza-

da por la rápida evolución tecnológica y las crecientes interconexiones globales (Parody-García *et al.*, 2023).

Los centros educativos innovadores adoptan enfoques pedagógicos que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas. Estas habilidades, conocidas como habilidades del siglo XXI, son esenciales para que los estudiantes puedan desenvolverse con éxito en un entorno social que cambia constantemente (Almazán-Sanz *et al.*, 2021; Pinto, 2019).

Es importante destacar que inclusión e innovación no son conceptos independientes en el ámbito educativo, sino que están profundamente interconectados. Las escuelas que promueven la inclusión a menudo recurren a la innovación para garantizar que todos los discentes puedan participar plenamente en el proceso educativo. Del mismo modo, los enfoques pedagógicos innovadores, como el aprendizaje personalizado o el aprendizaje basado en proyectos, son inherentemente inclusivos, ya que permiten a los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y ritmos trabajar de manera eficaz (Ávata-Varas *et al.*, 2022).

La diversidad, tanto en términos de necesidades como de habilidades, también fomenta la innovación. Un aula inclusiva es un espacio diverso, y esta diversidad puede ser una fuente de nuevas ideas y enfoques creativos para resolver problemas. La colaboración entre estudiantes con diferentes habilidades y perspectivas llevará a soluciones innovadoras que de otro modo no habrían surgido en un entorno homogéneo (Fernández-Enguita, 2018).

Asimismo, la innovación educativa también está relacionada con el desarrollo de una mentalidad inclusiva en los estudiantes. Los entornos de aprendizaje que promueven la innovación fomentan la empatía, el respeto por la diversidad y la capacidad de trabajar en equipo, destrezas esenciales en una sociedad cada vez más plural.

Una de las principales características de estas escuelas es el uso de la tecnología como herramienta para personalizar el aprendizaje. La tecnología permite que los estudiantes trabajen a su propio ritmo, accedan a una gran cantidad de recursos educativos y colaboren con otros discentes. Plataformas educativas en

línea, inteligencia artificial, realidad aumentada y otras tecnologías emergentes están transformando la forma en que los estudiantes adquieren conocimiento y habilidades. Sin embargo, el uso de la tecnología no debe entenderse solo como un fin en sí mismo, sino como un medio para fomentar el aprendizaje activo y significativo (Pardo-Baldoví *et al.*, 2022).

Otro elemento clave es el cambio en el rol del profesorado, que debe convertirse en un facilitador del aprendizaje y diseñar experiencias de aprendizaje que motiven a los estudiantes a investigar, explorar y construir su propio conocimiento, para lo que es fundamental una formación permanente del profesorado. Además, estas escuelas tienden a romper con las barreras físicas del aula tradicional a través de espacios abiertos, zonas de trabajo colaborativo y aulas flexibles, entre otros sitios (Sanahuja-Ribés *et al.*, 2022).

La construcción de escuelas inclusivas e innovadoras requiere la participación de toda la comunidad educativa (figura 4.7). Los profesionales de la educación, las familias y los estudiantes deben colaborar para crear entornos que fomenten el respeto por la diversidad y promuevan el aprendizaje continuo. Es necesario un enfoque colaborativo y una visión compartida de lo que debe ser la educación en el siglo XXI (Musons, 2021).

Existen varios ejemplos de escuelas que han adoptado modelos inclusivos e innovadores, sirviendo como referencia para otros sistemas educativos que buscan transformarse. Estas instituciones destacan por su enfoque en la diversidad, la flexibilidad y la personalización del aprendizaje (Bernal y Gil, 1999; Freinet, 2005; Heguy, 2020, Moreno, 2010; Neill, 2023; Riera-Jaume, 2005).

Escuela **Summerhill**: fue fundada por Alexander Sutherland Neill en 1921 en Inglaterra. La base de Summerhill es la confianza en la autonomía de los discentes y la importancia de un entorno democrático donde los estudiantes tengan el mismo poder de decisión que los adultos en la toma de decisiones que afectan a la comunidad escolar. Este enfoque es inclusivo porque permite que los estudiantes con diversas capacidades y personalidades se desarrollen a su propio ritmo, sin la presión de cumplir con un currículo rígido. Summerhill fomenta un ambiente donde



Figura 4.7. Características de las escuelas inclusivas e innovadoras. Fuente: elaboración propia.

cada discente es valorado como individuo y donde se respeta su derecho a la libertad.

Escuelas **Montessori**: María Montessori fue la fundadora, a principios del siglo XX, de este enfoque basado en la idea de que los niños y las niñas son naturalmente curiosos y tienen un gran potencial para aprender por sí mismos si se les proporciona el ambiente adecuado. En las escuelas Montessori, el papel del docente es más bien el de un guía que facilita el acceso de los estudiantes a materiales didácticos diseñados para fomentar el autoaprendizaje. Una de las características más destacadas del método Montessori es la importancia de respetar el ritmo de cada niño o niña.

Pedagogía Waldorf: fue desarrollada por el educador austriaco Rudolf Steiner en 1919 y está basada en un enfoque holístico que abarca el desarrollo intelectual, emocional y físico de los estudiantes. En las escuelas Waldorf, el currículo está diseñado para adaptarse a las etapas de desarrollo de los estudiantes, lo que significa que el aprendizaje está profundamente vinculado a las necesidades y capacidades de cada grupo de edad. La inclusión en el modelo Waldorf se manifiesta en su atención al individuo como un ser integral. A través del arte, la música, el trabajo manual y el juego, los estudiantes desarrollan habilidades diversas que no se limitan a lo académico.

Escuelas Reggio Emilia: originadas en Italia bajo la influencia de Loris Malaguzzi, su modelo educativo, innovador y profundamente inclusivo, pone a los niños y niñas en el centro de su propio aprendizaje. En las escuelas Reggio Emilia se anima a los estudiantes a explorar y descubrir el mundo a través de proyectos colaborativos que surgen de sus propios intereses. El docente, en lugar de ser el único poseedor del conocimiento, actúa como un facilitador de aprendizaje que guía el proceso de descubrimiento. Una característica clave del enfoque Reggio Emilia es la importancia del «ambiente como tercer maestro», lo que significa que el entorno físico de la escuela está cuidadosamente diseñado para inspirar y apoyar el aprendizaje. Además, se fomenta la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo, lo que crea un entorno de apoyo integral para todos los discentes.

Método Freinet: fue desarrollado por el pedagogo francés Célestin Freinet y promueve una educación basada en la participación y el aprendizaje a través de la experiencia. Freinet defendía que los estudiantes aprenden mejor cuando están comprometidos con actividades prácticas y significativas que conectan el aula con el mundo real. El método incluye técnicas como el «texto libre», donde los estudiantes escriben sobre temas de su elección, y la «impresión escolar», que permite a los estudiantes publicar sus propios textos y colaborar en proyectos. Es decir, defiende una educación que esté conectada con la vida cotidiana y las experiencias de los estudiantes, lo que hace que el aprendizaje sea más relevante y accesible para todas las personas.

Escuelas Aceleradas: representan un cambio de paradigma educativo modificando el concepto de la escuela tradicional y centrándose en las fortalezas de los discentes, un currículo innovador, el trabajo cooperativo, el desarrollo de personas críticas y el compromiso de transformar la educación.

Estos modelos educativos representan una ruptura con los enfoques educativos tradicionales al convertir al alumnado en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, desafiando las estructuras rígidas del sistema educativo convencional al promover el respeto por la libertad, la autonomía y el desarrollo integral de los discentes.

4.4. Actividad práctica-reflexiva

Denominación de la actividad: «El DUA y su aplicación en un entorno educativo inclusivo».

Objetivo: aprender a aplicar los principios del DUA y el uso de las TIC para diseñar una actividad educativa inclusiva que atienda las necesidades de todos los estudiantes en un aula diversa.

Pautas:

- **Análisis del contexto:** describe el contexto educativo donde se desarrollará la actividad, considerando la diversidad de los estudiantes (necesidades educativas especiales, diferentes estilos de aprendizaje, contexto sociocultural, etc.).
- **Diseño de la actividad:**
 - Selecciona una asignatura y el contenido que se vaya a trabajar.
 - Diseña una actividad educativa que incorpore los principios del DUA, así como el uso de las TIC.
 - Asegúrate de que la actividad propuesta sea accesible para todos los estudiantes, permitiendo diferentes formas de representación, implicación, acción y expresión.
- **Reflexión sobre la implementación:**
 - Explica cómo la actividad diseñada cumple con los principios del DUA.

- Reflexiona sobre el uso de las TIC en la actividad: ¿Cómo facilita la inclusión y la personalización del aprendizaje? ¿Qué barreras se podrían afrontar al implementar esta actividad y cómo se podrían superar?
- Describe los posibles resultados esperados y cómo evaluarías el éxito de la actividad para garantizar que todos los estudiantes hayan alcanzado los objetivos de aprendizaje.

Conclusiones

La educación inclusiva representa el compromiso de situar a todos y cada uno de los estudiantes en el centro de la práctica educativa, de tal modo que, además de quedar asegurada su participación, pueda crearse un sentido de pertenencia que propicie la construcción de aprendizajes significativos, fomente la motivación y pueda prevenir el abandono progresivo de los estudios. Se trata de abordar las diferentes disciplinas curriculares de tal modo que en su planificación se garantice una accesibilidad al conocimiento y una forma de responder a las necesidades pedagógicas del mayor número posible de alumnos y alumnas.

En muchos contextos, la educación inclusiva sigue siendo, más que una realidad alcanzada, un «ideal pedagógico». Y es que, a pesar de los avances legislativos y las políticas encargadas de promover la inclusión, la implementación efectiva de este paradigma todavía se enfrenta a importantes desafíos en la práctica diaria. En muchas escuelas y sistemas educativos, la inclusión se ha convertido en un sueño que hay que alcanzar, debido a las barreras estructurales, pedagógicas y culturales que dificultan su concreción en el día a día.

Uno de los mayores problemas reside en la falta de recursos personales y materiales adecuados, puesto que atender a la diversidad del alumnado requiere una adaptación de los tejidos curriculares, una implementación de metodologías diversifica-

das y el uso de apoyos específicos, como el profesional especializado y la tecnología de asistencia, entre otros. La sobrecarga laboral de los docentes unida a la falta de formación específica en educación inclusiva también representa un obstáculo significativo que impide que puedan atender eficazmente la diversidad en sus aulas. Queremos puntualizar y visibilizar a este respecto la codocencia como un modelo de actuación pedagógica que puede ayudar a superar alguno de los obstáculos a los que nos hemos venido refiriendo. La enseñanza compartida implica que en el aula participen dos o más docentes que se encargan de planificar, diseñar, poner en práctica y evaluar coordinadamente las situaciones de aprendizaje. En palabras de Gutiérrez-Arias (2020), la codocencia es una propuesta de trabajo colaborativo que tiene como finalidad ofrecer una respuesta educativa a la diversidad de los estudiantes garantizando el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Para comenzar, se precisa una planificación que lleve a delimitar con claridad los roles, las responsabilidades y los compromisos concretos que debe asumir cada docente. Seguidamente, se tienen que definir objetivos, contenidos, metodología y recursos para desarrollar la intervención didáctica. Asimismo, es importante consensuar las normas de convivencia, el uso de los distintos espacios de aula, la organización del tiempo y la forma en que se establecen las interacciones con el alumnado con el fin de evitar controversias entre ambos profesionales. Se debe definir también el procedimiento de evaluación curricular, es decir, los criterios que se deben aplicar para constatar el grado de adquisición de conocimientos y competencias del alumnado (Santos-Villalba *et al.*, 2023).

Otra cuestión que se mantiene latente en los discursos pedagógicos sobre la inclusión educativa es el hecho de vincularla directamente con el alumnado que presenta alguna discapacidad, si bien su filosofía e intencionalidad es mucho más amplia porque se dirige a todo el alumnado sin establecer distinciones, por razón de género, etnia y diversidad afectivosexual, entre otras.

Se sigue cuestionando hoy en día los procesos diagnósticos y el rol desempeñado por los profesionales de la orientación edu-

cativa y de ciertos especialistas educativos, situándose todo ello en el centro del debate acerca de cómo construir y crear una educación inclusiva sin generar discriminación. Lo realmente importante es ofrecer opciones, propuestas, respuestas y acciones educativas que sean funcionales y generen mejoras competenciales tanto en el alumnado como en los contextos educativos (De la Rosa-Domínguez, 2024). De esta reflexión nos surge la siguiente cuestión: ¿Resulta incompatible la personalización de las respuestas educativas con el desarrollo de procesos de socialización empáticos, equitativos y de calidad? Pensamos que no se trata de diferenciar a dos o tres tipos de estudiantes, sino de responder a todos los modelos de alumnado que hay en la escuela compleja y diversa que tenemos y que se pretende mejorar de forma permanente (Arnaiz y Caballero, 2020; Echeita, 2021). Dentro de esta complejidad y diversidad a la que acabamos de referirnos, es preciso mencionar a familias y estudiantes que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad.

La educación inclusiva, a este respecto, se nos revela como un derecho fundamental de todas las personas, aunque la realidad es que aún persisten muchas barreras que tienen un impacto negativo en el desarrollo educativo de los hijos e hijas de estas familias con las consiguientes dificultades de acceso a la educación, de participación en el aula y de su bienestar académico. Las familias en situación de vulnerabilidad cuentan con menos recursos económicos y sociales, que les dificulta disponer de un acceso equitativo a la educación. Estas familias presentan diversas problemáticas de conciliación laboral, que impiden su participación en la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, es importante proporcionar apoyo financiero a las familias que lo necesiten, diseñar e implementar programas de orientación y formación para ayudarles a participar en el sistema educativo, facilitar la comunicación entre ellas y la escuela, así como ofrecer oportunidades para que se involucren en la vida escolar, cultural, social y comunitaria (Santos-Villalba *et al.*, 2024). La cultura inclusiva ayuda y facilita la construcción de una vida inclusiva dentro de las aulas y en los contextos escolares. Esto será el camino esencial para poder soñar y construir mayores y mejores

oportunidades de aprendizaje para las familias y estudiantes en contextos socioeconómicamente desafiantes.

En esta línea, es importante mencionar que tanto la educación inclusiva como el DUA no son la «panacea» pedagógica para resolver cada una de las problemáticas y debilidades que afectan a los sistemas educativos actuales. O sea, es necesario una transformación personal, institucional y comunitaria íntegra, donde realmente se identifiquen cuáles son los recursos necesarios para implementar una educación verdaderamente inclusiva, de cara a que las políticas educativas sean capaces de asegurar respuestas educativas serias, coherentes, realistas, racionales, comprometidas, justas, solidarias y científicas en materia de atención a la diversidad (Pincay-Reyes y Cedeño-Tuárez, 2023). Es decir, no se trata de «vender» en la escuela alternativas que son más bien ocurrencias que evidencias empíricas, como bien apuntaron hace unos años Rodríguez y Flecha (2011) al criticar la falta de rigor científico en la pedagogía actual.

El populismo pedagógico se ha cebado especialmente en los discursos que niegan la propia diversidad, al eliminar, disolver o maquillar la naturaleza multicausal, ecológica e interpersonal de las propias necesidades de aprendizaje de los educandos (Waitoller, 2020). Lo que estamos afirmando es que estamos viviendo momentos de mucha narrativa, de relatos, imaginarios y de representaciones socioculturales que quieren imponerse sin el más mínimo debate pedagógico democrático. Al igual que los discursos hegemónicos en educación que se han dado hace décadas, los actuales discursos mal llamados «críticos» –no resultan críticos en tanto no se cuestionan absolutamente nada– han pasado de ser contrahegemónicos a hegemónicos, y han generado un amplio debate sobre distintos aspectos que deben ser analizados de forma pormenorizada (Waitoller y Thorius, 2022).

En síntesis, se trata de valorar y escrutar si las medidas educativas únicamente deben focalizarse en los contextos sin tener en cuenta las singularidades del alumnado o, por el contrario, se debe abordar la inclusión educativa teniendo en cuenta las necesidades personales de aprendizaje, convivencia y participación de todo el alumnado y sus familias sin ningún tipo de excepción

(Calvo *et al.*, 2016). Y es que se han generado tantas etiquetas y términos para intentar evitar la estigmatización de la diversidad que en la actualidad la cuestión reside en la propia invisibilidad de la diversidad de las personas y grupos más vulnerables (Lorenzo y García, 2024), más que en el respeto a la diversidad en sí misma.

Con este libro, únicamente queremos aportar nuestro «granito de arena» con el que contribuir a seguir transitando hacia la conformación de escuelas inclusivas y comprometidas con la diversidad. Y qué menos que hacerlo desde y para los futuros profesionales que dentro de poco tiempo estarán dando lo mejor de sí en los centros educativos.

Referencias

- Alba-Pastor, C. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba-Pastor, C., Sánchez-Hípola, P., Sánchez-Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)* (versión 2.0). Red de Currículum Multinivel.
- Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. EducaDUA. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alcalá del Olmo, M. J. y Leiva, J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Santos-Villalba, M. J. y Leiva-Olivencia, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ.*, 16 (40), 6. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Santos-Villalba, M. J., González-Sodis, J. L. y Leiva-Olivencia, J. J. (2024). Estrategias pedagógicas con TIC en contextos educativos vulnerables: repercusiones en la pandemia y proyecciones de futuro *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 69, 255-286. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.101140>
- Almazán-Sanz, S., Alonso-Sáez, I., Araguás-Urkidi, E., Arias-Gago, A. R., Aristizabal-Llorente, M. P., Arroyo-González, M. J. y Varela-Peque-

- ño, M. (2021). *Inclusión socioeducativa: Propuestas y metodologías innovadoras en contextos educativos*. Graó.
- Alonso-Sainz, T. y Thoilliez, B. (2020). Acceso a la profesión docente en Francia: una historia de 'résistance' nacional contra algunas tendencias supranacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 173-196. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25169>
- Apple, M. (2020). Performativity and the demise of the teaching profession: the need for rebalancing in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48 (3), 301-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1644611>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: haciendo que la educación sea inclusiva*. Unesco.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009): Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En: C. Giné (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsori.
- Annamma, S. A. y Handy, T. (2021). Sharpening justice through Discrit: a contrapuntal analysis of education. *Educational Researcher*, 50 (1), 41-50. <https://doi.org/10.3102/0013189X20953838>
- Anaut, S., Arza, J. y Álvarez, M. J. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, 167-181. <https://revistas.um.es/areas/article/view/308211>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnaiz, P. y Caballero, C. M. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Ávata-Varas, M. E., Ponce-Tomalá, F. C., Cordero-Orellana, F. M. y Palacios Marín, F. M. (2022). An innovative educational management allows the construction of inclusive, quality and creative teaching processes. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3 (2), 310-333. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i2.3>

- Beltrán-Pellicer, P., Martínez Juste, S. y Alsina, Á. (2023). Organizadores curriculares y finalidades de la educación: oportunidades para la mejora docente. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4 (2), 7-30. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17177>
- Bernal, J. L. y Gil, M. T. (1999). The accelerated school, un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38. https://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escuelas_aceleradas.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Cabero-Almenara, J. y Martínez-Gimeno, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (3), 247-268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Carrington, S. y MacArthur, J. (2012). *Teaching in inclusive school communities*. John Wiley & Sons.
- Casado-Muñoz, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), 141-154. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/239>
- Casanova, M. A. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39 (2), 123-152. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Center for Applied Special Technology (2018). *Universal design for learning*. CAST.
- Center for Universal Design (1997). *The principles of universal design*, version 2.0. NC State University.
- Cortés, M., Arias, A. R. y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el diseño universal para el aprendizaje: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>

- Darling-Hammond, L. y Hyler, M.E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- De la Cruz-Campos, J. C., Santos-Villalba, M. J., Alcalá del Olmo Fernández, M. J. y Victoria-Maldonado, J. J. (2023). Competencias digitales docentes en la educación superior. Un análisis bibliométrico. *Hachetetepé. Revista científica en Educación y Comunicación*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.11031>
- De la Rosa-Domínguez, D. (2024). La inclusión educativa. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 33, 44-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9501449>
- Delgado, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7 (2), 14-25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- DES (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.
- Díaz-Muñoz, R. y Estévez-Rojas, S. (2021). Flipped classroom: una experiencia con estudiantes universitarios. *Qurrículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 34, 95-107. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2021.34.07>
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo, Monográfico sobre Comunicación Social y Educación*, 12, 26-45. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica. *Alteridad*, 14 (2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Espallat, C. A. (2020). Desafíos de la educación especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4 (3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>

- Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández-Batanero, J., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. y García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 18, 1- 19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Fernández-Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- Figuerola, L. A., Ospina, M. S. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6 (2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Flórez, L., Ramírez C. y Ramírez, S. (2019). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC*, 5 (1), 54-67. <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2016.51.54-67>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Forber-Pratt, A. J. (2019). (Re)defining disability culture: perspectives from the Americans with disabilities act generation. *Culture & Psychology*, 25 (2), 241-256. <https://doi.org/10.1177/1354067X18799714>
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Fuentes-Gutiérrez, V., García-Domingo, M., Amezcua-Aguilar, P. y Amezcua-Aguilar, T. (2020). La atención a la diversidad funcional en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14 (2), 254-266. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/654>
- García-Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

- García, J. y Sáez, J. (2017). Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: paradojas y apuestas. *Educación XX1*, 20 (2), 98-112. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19033>
- González-Galán, M. A., Trillo-Miravalles, M. P. y Goig-Martínez, R. M. (2019). *Atención a la diversidad y pedagogía diferencial*. UNED.
- Gutiérrez-Arias, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- Gutiérrez, P. y Castro, M. P. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (1), 78-92. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2115>
- Hernández-Beltrán, V., González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Suárez-Arévalo, E. y Gamonales, J. M. (2023). Importancia de las actitudes hacia las personas con discapacidad en Educación Infantil y Primaria. Revisión sistemática. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75 (1), 83-110. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.95518>
- Heguy, G. (2020). *La pedagogía Montessori, una posibilidad para todas las escuelas*. Novedades Educativas.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Curriculum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2024). *Aplicación del DUA en el aula*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- INTEF (2023). *Recursos para el aprendizaje en línea: atención a la diversidad*. <https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-%20linea/recursos/apps-educativas/atencion-a-la-diversidad/>
- Jaramillo, A. J. S. y Jaramillo, E. S. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y Educación Primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 145-157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>

- Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A. y Liesa-Orús, M. (2020). Design thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Leiva, J. J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa*. Comares.
- León, M. J. y Crisol, E. (2022). *Atención a la diversidad en Educación Primaria*. Fleming.
- Lidón, L. (2016). *La discapacidad en el espejo y en el cristal, derechos humanos, discapacidad y toma de conciencia, artículo 8 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un camino previo por recorrer*. Cinca.
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 131-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- Lorenzo, M. y García, J. J. C. (2024). Los centros de educación especial: ¿referentes de la escuela inclusiva? *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 33, 109-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9501455>
- Manso, J. y Garrido, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-494>
- Manso, J. y Valle, J. (2013). La formación del profesorado de Secundaria en la Unión Europea. *Revista de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://r.issu.edu.do/l?l=12462iuQ>
- Márquez-Ordóñez, A. A., García-Pérez, J. B., Fernández-Sancho, A. y Coca-Rodríguez, M. (2023). *Guía Rueda DUA: herramientas para el diseño universal para el aprendizaje*. Down España.
- Martín, X., Puig, J. M. y Gijón, M. (2018). Reconocimiento y don en la educación social. *Edetania*, 53, 45-60. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/336/359>
- Moliner, O., Sanahúja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universidad Jaume I.

- Montesdeoca-Vera, D. E., Castillo-Gutiérrez, M. C., Ayala-Chuquillan, D. V. y Ríos-Carrión, D. A. (2024). Avances tecnológicos para la inclusión: el rol de la inteligencia artificial en la diversificación del aprendizaje escolar. *Revista Social Fronteriza*, 4 (3), 1-14. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)265](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)265)
- Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 5, 203-209. <https://core.ac.uk/download/pdf/38828111.pdf>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26 (2), 85-105. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Musons, J. (2021). *Reinventar la escuela: una brújula para familias y educadores para comprender la educación del siglo XXI*. Arpa.
- Neill, A. S. (2023). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- OECD (1995). *Integrating students with special educational needs into mainstreaming schools*. OECD.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ABCannexesp.pdf>
- ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf
- ONU (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ortiz-González, M. C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54 (1), 11-24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)*. Diversitas.
- Paños-Castro, J. y Etxeberria-Illarregi, B. (2024). Estudio de caso de una experiencia de innovación educativa: el aprendizaje basado en proyectos de modo interdisciplinar en el grado de Educación Primaria. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 32, 75-90. <https://doi.org/10.7203/realia.32.27250>

- Pardo-Baldoví, M. I., Marín-Suelves, D. y Vidal-Esteve, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATEC*, 21 (1), 43-55. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.43>
- Parody-García, L. M., Leiva, García-Aguilera, F. J. y Alcalá del Olmo, M.J. (2023). Estrategias innovadoras para la mejora de la atención a la diversidad y la inclusión educativa: comunidades de aprendizaje y co-docencia. En: Cáceres-Reche, M. P., Ramos Navas-Parejo, M., Hinojo-Cirre, L. y Berral-Ortiz, B. (coords.). *Investigación en la educación formal: metodologías innovadoras para docentes* (pp. 99-108). Dykinson.
- Parody-García, L. M., Leiva-Olivencia, J. J y Santos-Villalba, M. J. (2022). Universal design for learning in digital teacher training from an inclusive pedagogical perspective. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16 (2), 109-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Parody-García, L. M., Leiva-Olivencia, J. J., Santos-Villalba, M. J. y Matas-Terrón, A. (2023). Formación inicial docente en la adquisición de estrategias didácticas inclusivas con TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16 (2), 73-89. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.005>
- Pérez-Garcías, A., Darder-Mesquida, A., De-Benito-Crosetti, B. y Negre-Bennasar, F. (2024). La competencia digital y la agencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76 (2), 27-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100546>
- Pincay-Reyes, J. y Cedeño-Tuárez, L. (2023). Diseño universal de aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5 (2), 132-148.
- Pinilla, J. (2020). *Recursos digitales para el aula del s. XXI*. Inclusión.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Quesada, M. A. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. (2021). *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7 (2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Rabal, J. M, Ortiz, P., Martínez, Y., Giménez, A. B. y González, M. (2020). Didáctica e inclusión a través de las TIC. Validación CUPEDATIC.

- Brazilian Journal of Development*, 6 (12), 99399-99413. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-436>
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos claves en la configuración de aulas inclusivas., *Perspectiva Educacional*, 57 (3), 3-27. <http://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Rementaria-Álvarez, M., Darretxe-Urrutxi, L. y Gaintza-Jauregui, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educacional*, 38, 155-183. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/3026>
- Reyes-Chávez, R. y Prado-Rodríguez, A. B. (2020). Las tecnologías de información y comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación*, 44 (2), 506-525. <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184011/44062184011.pdf>
- Riera- Jaume, M. A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 3, 27-36. <https://publicaciones.lasallecampus.es/index.php/INDIVISA/article/view/704>
- Rodrigo-Parra, J. (2021). Robótica para la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 150-171. <https://doi.org/10.6018/riite.492211>
- Rodríguez, H. y Flecha, R. (2011). The scientific & democratic revolution in education. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1 (1), 34-52. <https://doi.org/10.4452/remie.2011.02>
- Rodríguez-Caldera, B. (2021). Realidad aumentada en Educación Primaria: revisión sistemática. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 77, 169-185. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.1703>
- Sáenz de Jubera, M. y Chocarro de Luis, E. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 31-54. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>
- Sanahuja-Ribés, A., Borri-Anadon, C. y De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias

- internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89 (1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie8914993>
- Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. Narcea.
- Sánchez-Fuentes S. y Martín-Almaraz, R. A. (2016). Formación docente para atender a la diversidad. Una experiencia basada en las TIC y el diseño universal para el aprendizaje. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 21 (2), 35-44. [https://doi.org/10.35742/rcci.2016.21\(2\).35-44](https://doi.org/10.35742/rcci.2016.21(2).35-44)
- Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (1), 143-160. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Sánchez-Serrano, J. M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Síntesis.
- San Martín-Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (2), 191-211. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Santos-Villalba, M. J. (2020). *Conflictos filioparentales. La violencia filio-parental desde un enfoque pedagógico e inclusivo: análisis y propuestas en la educación familiar*. Octaedro.
- Santos-Villalba, M. J., Alcalá del Olmo, M. J., Parody-García, L. M. y García-Aguilera, F. J. (2023). Codocencia y mediación para la mejora de la convivencia y el aprendizaje relevante. En: P. Canto-Herrera, J. M. Trujillo-Torres, J. A. Martínez-Domingo y M. Ramos-Navas Parejo (eds.). *Perspectivas interdisciplinarias para la promoción de la investigación y la innovación en el ámbito educativo* (pp. 77-83). Dykinson.
- Santos-Villalba, M. J., Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Parody-García, L.M. y Leiva-Olivencia, J. J. (2024). Educational and social inclusion: a path to equity for families in vulnerable situations. En: I. M.

- Gómez-Barreto y G. Román Etxebarrieta (coords.). *Transformative intercultural global education* (pp. 260-276). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2057-0.ch015>
- Santos-Villalba, M. J., Leiva-Olivencia, J. J., González-Sodis, J. L. y Alcalá del Olmo-Fernández, M. J. (2024). Resilience strategies of students in highly complex educational contexts: opportunities for inclusive pedagogical transformation. *Education Sciences*, 14, 265. <https://doi.org/10.3390/educsci14030265>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Suárez-Escalona, R. Cavazos-Salazar, R. L., Marmolejo-Valle, J. E., Iriarte-Solis, A. y Estrada-Domínguez, J. E. (2021). *Fundamentos y tendencias de la realidad mixta en la educación*. T & R.
- Toboso-Martín, M. y Arnau-Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10 (20), 64-94. <https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (2), 471-491. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Unesco (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París.
- Unesco (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación*. Cali, Colombia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa
- Valdivieso, J. A. (2021). La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: avanzando hacia una inclusión positiva. *DYLE: Dirección y Liderazgo Educativo*, 10, 16-21. <https://www.dyle.es/wp-content/uploads/2021/07/la-atencion-educativa-a-la-diversidad-en-la-lomloe-avanzando-hacia-una-inclusion-positiva.pdf>

- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández-Sánchez, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49 (2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo-Guamán, G. y Ramón-Pacurucu, P. (2024). Realidad virtual en 3D: una herramienta inclusiva para la educación. *Mamakuna*, 22, 76-87. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/878>
- Vigo, M.B. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. En: C. Latorre y A. Quintas (coords.). *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp.129-144). Octaedro.
- Waitoller, F. R. (2020). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. En: C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson y A. Page (eds.). *Inclusive education: global issues & controversies* (pp.89-107). Sense.
- Waitoller, F. R. y Thorius, K. K. (2022). *Sustaining disabled youth: centering disability in asset pedagogies*. Teachers College.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 45-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18611>
- Yedra, R. J., Almeida, M. A. y Gómez, J. L. (2021). Design thinking de contenidos para dispositivos móviles para niños con síndrome de Down. *Revista de Investigación en Educación*, 19 (2), 192-208. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3675>

Avanzando hacia una escuela inclusiva digital

Estrategias y prácticas de innovación docente

Ante una sociedad en continua transformación, las escuelas se enfrentan al desafío de evolucionar y ofrecer una formación integral y equitativa para todos los estudiantes. Como docentes comprometidos con la inclusión educativa y la atención a la diversidad apostamos por una educación que no solo garantice la participación activa del alumnado en las dinámicas de aprendizaje, sino que también promueva un sentido de pertenencia que facilite experiencias educativas enriquecedoras y significativas.

En esta obra se ofrece una guía práctica y reflexiva para los profesionales de la educación interesados en conocer estrategias pedagógicas innovadoras e inclusivas que nos permitan transitar hacia un futuro educativo más justo, innovador y accesible para todas las personas.

María Jesús Santos Villalba. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Su trayectoria investigadora se vincula con la inclusión educativa, la educación familiar, las TIC y la formación docente. Investigadora titular del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi, HUM-1009).

Juan José Leiva Olivencia. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Su trayectoria profesional está vinculada a proyectos de investigación sobre educación inclusiva, interculturalidad y formación del profesorado. Investigador titular del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi, HUM-1009).

Lucía María Parody García. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Investigadora en temáticas de educación inclusiva, TIC, innovación y calidad educativa. Investigadora titular del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi, HUM-1009).

María José Alcalá del Olmo. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Su trayectoria investigadora se centra en las competencias docentes y en la formación del profesorado para hacer realidad la inclusión educativa. Investigadora titular del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi-HUM-1009).