



FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

## INDICADORES DE CALIDAD PARA ORIENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

QUALITY INDICATORS TO GUIDE TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL INCLUSION

**María José Navarro Montañó<sup>1</sup>, María Dolores Gordillo Gordillo<sup>2</sup>,  
Antonia Navarro Montañó<sup>3</sup> y Teresa Gordillo Solanes<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Profesora Titular de Universidad

<sup>2</sup>Becaria de Investigación

<sup>3</sup>Enfermera

<sup>4</sup>Orientadora

Facultad de Ciencias de la Educación, c/ Pirotecnia s/n 41013 Sevilla

Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla

E-mail: maripe@us.es Tfno: (+34) 955420629-Fax (+34) 954554306

*Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2012*

*Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013*

### ABSTRACT

The present document is part of an ongoing investigation into school inclusion and their implications for education. The main objective is to “determine the opinions of teachers on inclusive education and training needs, in order to determine quality indicators to guide the key inclusion training.” The methodology is based on a qualitative research approach. In the first phase of the research, we have used a structured instrument, constituted by an open-question questionnaire. The data analysis, discussion of results and conclusions allow us to propose quality indicators to guide teacher training in key inclusion.

**Keywords:** Inclusive education, teacher training, quality indicators.

### RESUMEN

El trabajo que presentamos se inscribe en una investigación en curso sobre la inclusión escolar y sus implicaciones para la educación. El objetivo principal es “Conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas, para determinar algunos indicadores de calidad que orienten la formación en clave de inclusión”. La metodología seguida se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación. En la primera fase de la investigación, se ha utilizado un instrumento estructurado, constituido por un cuestionario de pregunta abierta. El análisis de los datos, la discusión de los resultados y las conclusiones obtenidas, nos permiten realizar una propuesta de Indicadores de Calidad para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión.

**Palabras claves:** Inclusión educativa, formación del profesorado, indicadores de calidad.

**INDICADORES DE CALIDAD PARA ORIENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA  
QUALITY INDICATORS TO GUIDE TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL INCLUSION****INTRODUCCIÓN**

Distintos autores se han centrado en el estudio de la inclusión y en sus implicaciones para la educación, aunque las perspectivas de análisis difieren en cada uno de ellos, el objetivo común es lograr una educación más equitativa y justa que priorice los valores de la inclusión en un marco de acción común. En el contexto educativo español, destacamos algunos trabajos recientes como el de Casanova (2011) que ha realizado un exhaustivo análisis desde los inicios de la Educación Especial a la Inclusión Educativa, donde insiste en los retos pendientes de la inclusión en el contexto español, en esta misma línea Echeita (2011) analiza el proceso de inclusión educativa en España, Echeita y Domínguez (2011) han profundizado en el estudio de la educación inclusiva, en sus principios y valores. González (2011) ha centrado su estudio en la atención al alumnado con n.e.e en España y en la necesidad de apoyar su inclusión en los centros. Escudero y Martínez (2011) vinculan la educación inclusiva con la reestructuración educativa, necesaria para el cambio escolar. López (2012) se refiere a los “facilitadores de la inclusión”, partiendo de un análisis de las necesidades de la inclusión educativa, también se centra en la necesaria reestructuración para dar cabida a las ideas en la que se apoya la inclusión. Otros autores españoles han analizado los procesos organizativos para apoyar la inclusión, como Rosselló (2010) que profundiza sobre la importancia de planificar para la diversidad, Arnáiz (2012) que aborda las estrategias para favorecer el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas, Torres (2012) que se centra en el análisis de las estructuras organizativas para la inclusión así como en la promoción de comunidades de aprendizaje. Moya, (2012) estudia el profesorado de apoyo en los centros, en sus funciones y sus contradicciones.

En el ámbito educativo internacional, Horne y Timmons (2009) basaron su investigación en el estudio de algunas variables que inciden en el desarrollo de la educación inclusiva, tales como el desarrollo profesional o el tiempo adicional de planificación que requiere la educación inclusiva. Otros autores han estudiado la tendencia internacional hacia la educación inclusiva, como Ruijs y otros (2010) que estudiaron la relación entre la educación inclusiva y el funcionamiento académico y sociemocional de los/as estudiantes. Para Cambell (2010) es necesario considerar la experiencia, el conocimiento y las habilidades previas que los/as estudiantes aportan a la escuela. Blecker y Boakes (2010) definen la educación inclusiva como aquella que posibilita que los/as estudiantes con y sin discapacidad compartan programas educativos. Ainscow y Sandill (2010) han estudiado las condiciones organizativas necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva, otorgando una consideración esencial al liderazgo en el fomento de las culturas inclusivas, destacan la necesidad de descubrir nuevas formas de organización desde las que paliar los factores que dificultan la acción educativa. Lалуvein (2010) se refiere a la “comunidad de la práctica” como un modelo social didáctico desde el que abordar la resolución de problemas, también Ríos-Rojas (2011) incide en que la inclusión no solo está referida a los/as estudiantes con discapacidad sino a todos los sectores que constituyen la comunidad educativa. En esta línea de trabajo, Ainscow (2012) se refiere a algunas “lecciones”, a partir del análisis de la investigación internacional, para que las escuelas sean más inclusivas. Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) en un trabajo centrado en la necesidad de repensar el quehacer de las escuelas para que estas sean más efectivas para todos, aluden a la “ecología de la equidad” (p. 198) para explicar que el grado de equidad no solo depende de las prácticas educativas desarrolladas por el profesado, sino que depende de toda una serie de procesos interactivos entre la escuela y su entorno. En los proyectos de mejora de las escuelas destacan tres áreas interrelacionadas en las se observan problemas de equidad: *dentro de las escuelas* (prácticas docentes, relaciones con las familias y las comunidades locales, etc...), *entre las escuelas* (posiciones jerárquicas, competición o colaboración, etc...) y *más allá de las escuelas* (contexto político, demografía, economía, etc...) (p. 198-199). Estos argumentos suponen un desafío para la mejora de las escuelas cuya finalidad es asegurar una educación de calidad para todos los/as estudiantes. Con el fin de lograr este objetivo histórico, los investigadores concluyen que es necesario comple-

## FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

tar el desarrollo de la escuela con las relaciones entre escuelas y sus comunidades educativas.

Como antecedente más inmediato a la investigación que presentamos podemos destacar la realizada recientemente por Ausin y Lezcano (2012) que han elaborado un “dossier” sobre inclusión educativa basándose en los programas educativos destinados a alumnado extranjero. La investigación es de corte cualitativo y la técnica utilizada ha sido Delphi. Han participado tanto profesorado como asesores, cuyo trabajo está íntimamente vinculado a la realidad educativa de estudiantes procedentes de otras culturas. El “dossier” elaborado trata de ser un documento de referencia para los centros de educación primaria y secundaria, cuando estos se encuentran ante la necesidad de planificar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de estudiantes que proceden de otras culturas, presentándose como una guía para la organización y la planificación de la educación de estos estudiantes. Asimismo, se han valorado los diferentes programas educativos, según grado de relevancia (fundamental, importante y de interés), en relación a las necesidades educativas a nivel de centro, siendo el **Programa de Formación del Profesorado** el más valorado por considerarse fundamental para diseñar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de estos estudiantes.

## MÉTODO

El trabajo que presentamos se inscribe en una investigación en curso cuyo **objetivo principal** es “Conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas, para determinar algunos indicadores de calidad que orienten la formación en clave de inclusión”. Otros **objetivos secundarios**, aunque no por ello menos relevantes para la investigación, son los que a continuación se relacionan:

- Profundizar sobre el significado e implicaciones de la inclusión educativa y su vinculación teoría-práctica.
- Conocer las necesidades de formación del profesorado para afrontar las exigencias de la educación inclusiva.
- Estudiar la vinculación entre la inclusión educativa y las reformas actuales.
- Proponer indicadores de calidad para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión educativa.

La investigación descriptiva, orientada hacia el presente, la consideramos adecuada para una investigación de estas características porque aunque no existen los datos para responder a los interrogantes de la investigación, sí que existen los marcos en los que estos pueden generarse. Se trata por tanto, de una metodología que se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación. La metodología descriptiva permite obtener una rica información sobre los procesos, y además puede explicar las complejas interacciones que tienen lugar entre los grupos humanos, dejando un margen para interpretar los hechos. Se trata por tanto de estudiar el pasado inmediato partiendo del presente, por lo que el estudio tiene un carácter retrospectivo o es-post-facto. Por tanto la investigación se centra en una variable independiente de lo ya ocurrido.

El **procedimiento** seguido en esta investigación responde a los pasos que habitualmente se siguen en la investigación descriptiva:

- 1º- Formular el problema de investigación y determinar si la metodología descriptiva es adecuada y plantear los objetivos.
- 2º- Identificar las variables, categoría y sub-categorías, y determinar las técnicas adecuadas para la recogida de datos.
- 3º- Localizar y contactar con la población, considerando que esta sea representativa.
- 4º- Elaborar y realizar la validación por expertos de los instrumentos.
- 5º- Aplicar los instrumentos de recogida de datos previamente elaborados, cuestionario y entrevista.
- 6ª- Realizar la recogida de datos, su análisis, interpretación y elaboración de conclusiones.

## INDICADORES DE CALIDAD PARA ORIENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA QUALITY INDICATORS TO GUIDE TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL INCLUSION

Esta investigación se apoya en la utilización de un **instrumento** estructurado, un cuestionario de pregunta abierta, cercano a un enfoque de investigación cuantitativo y otro instrumento no estructurado, la entrevista, más próximo a un enfoque cualitativo de investigación. La combinación de ambos enfoques, permite aprovechar lo más característico de cada uno de ellos, mientras enriquece el proceso metodológico de la investigación. Distinguimos por tanto dos fases en el proceso de investigación:

1ª Fase: Mediante el cuestionario hemos tenido la oportunidad de consultar a profesorado de los distintos niveles educativos, lo que nos ha permitido obtener una visión general y amplia sobre sus percepciones en relación con la inclusión educativa que es el tema central de la investigación.

2ª Fase: Con la entrevista, y desde un enfoque cualitativo, profundizaremos sobre aquellos aspectos ya consultados mediante el cuestionario que nos parecen más relevantes, esto nos permitirá contrastar algunas respuestas y profundizar sobre otras.

Para validar el instrumento hemos seleccionado a un grupo de expertos, seis en total, todos ellos profesores/as universitarios/ del área de didáctica, de los que tres están dedicados al estudio de la atención a la diversidad y la inclusión educativa. La función de los expertos ha sido leer el cuestionario y valorar su adecuación considerando las características y finalidad de la investigación. Tras el juicio de expertos realizamos las modificaciones oportunas (comprensión y aspectos formales) y obtuvimos las preguntas que constituirían el cuestionario definitivo (21 preguntas en total). Las categorías de análisis, en las que se inscriben las preguntas del cuestionario, que mejor responden a los intereses de la investigación son las que a continuación se relacionan:

### CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

---

Significado de la inclusión educativa (SIG)  
Implicaciones de la inclusión educativa (IMP)  
El Profesorado ante la inclusión (PROF)  
El Alumnado ante la inclusión (ALUM)  
Inclusión Educativa y Reforma (IN-RE)

---

Las preguntas del "Cuestionario sobre educación inclusiva para el profesorado" que han sido analizadas en este trabajo integran la categoría Inclusión Educativa y Reforma y son las que a continuación se relacionan:

### INCLUSIÓN EDUCATIVA Y REFORMA

- 
17. ¿Cree que la educación inclusiva conecta con las reformas actuales?  
18. ¿Qué cree que le falta a las escuelas actuales para transformarse en centros más inclusivos?  
19. ¿Considera necesario repensar el argumento de la inclusión educativa?  
20. ¿La educación inclusiva está promoviendo un cambio de paradigma en la educación actual?  
21. ¿Cuáles son los temas nucleares en los que deberíamos centrar la investigación para mejorar la inclusión educativa?
- 

En esta investigación la población está constituida por el profesorado de los distintos niveles del sistema educativo exceptuando el universitario. Hemos seleccionado once centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente de las provincias de Sevilla, Huelva y Cádiz. La **muestra**, que consideramos representativa, está constituida por once profesores/as que han sido consultados en la primera fase de la investigación mediante el cuestionario.

## FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Presentamos solo el análisis de los datos y la discusión de resultados referidos a la categoría "Inclusión educativa y reforma" (IN-RE), que corresponde a las preguntas 17,18,19,20,21 del cuestionario:

En relación a la vinculación entre **la educación inclusiva y las reformas actuales** las respuestas del profesorado consultado manifiestan diversidad de opiniones. Algunos dicen claramente que no existe conexión entre la educación inclusiva y las reformas educativas o que no tienen criterio para realizar esta valoración (caso 1, 7), otros justifican esta falta de conexión cuando dicen: *creo que no, porque las reformas actuales no parten de las necesidades de los alumnos y no toman en cuenta al alumno, algo que es imprescindible para la educación inclusiva* (caso 3, 11). Otros creen que esta vinculación existe, aunque las reformas actuales han modificado las ideas sobre la Atención a la Diversidad (caso 2), y que además esta vinculación contribuye al cambio de la escuela, (caso 8). Otros opinan que las reformas educativas y la inclusión educativa *han recorrido caminos juntos y separados (...) la realidad muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas* (caso 5). Otras respuestas tienen una clara vinculación con la actual situación económica de España que sin duda afecta a la educación, en estos casos el profesorado dice: *el problema de España es que cada vez que cambiamos de gobierno se inicia una reforma educativa que no termina de madurar y dar frutos* (caso 4), otros muestran su desacuerdo cuando dicen que las reformas actuales tienen el denominador común de reducir costes, aumentar la ratio y disminuir docentes (caso 6). Algunos/as profesores/as consultados están de acuerdo con la teoría sobre la inclusión educativa pero manifiestan su desacuerdo con la aplicación en la práctica, aludiendo también a la distancia entre teoría y práctica (caso 9). En otros casos se aprueba la reforma actual (caso 10) pero no los proyectos de reforma en curso.

En relación a las posibles carencias de **las escuelas actuales para transformarse en centros más inclusivos**, algunos/as profesores/as se refieren a la falta de ofertas del sistema educativo para garantizar la continuidad de los/as estudiantes más vulnerables, que se pone de manifiesto cuando dicen: *es absurdo, están durante toda la educación obligatoria aplicando valores y cuando terminan no tienen nada más que los caminos "especiales" para poder evolucionar* (caso 1). Otros/as profesores/as consultados se refieren a la necesidad de vincular las reformas a las necesidades reales de los centros manifestando que: *las leyes se hacen desde los despachos y, en ocasiones, chocan de frente con la realidad de los centros y de las aulas* (caso 9). Algunos mencionan las limitaciones de la escuela actual para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva cuando dicen: *el profesor de aula tiende a des-responsabilizarse (...) se atiende a los alumnos cuando ya han fracasado* (caso 5), *falta lo más importante, cambiarle el chip a muchísimos profesionales, y también a los propios compañeros de pupitre y a sus padres* (caso 6). Argumentos todos que hay que considerar para transformar las escuelas actuales en centros más inclusivos.

El profesorado también se refiere a la falta de recursos humanos y materiales solicitando más personal especialista de PT, más monitores y más recursos en las aulas (caso 2, 7, 8, 9), otros van más allá de la escasez de recursos y afirman: *creo que lo fundamental se encuentra en la actitud y el compromiso de cada profesor para fomentar la educación inclusiva y eso es algo que puede mejorar mucho y que debe mejorar* (caso 3). Algunos se refieren a la vinculación entre educación y sociedad pues no existe la inclusión educativa sin inclusión social, ya que debemos de saber trabajar la conciencia social dentro y fuera de las aulas (caso 4). Otros se refieren a la necesaria formación inicial y continua del profesorado (caso 10,11).

En relación a la necesidad de **repensar el argumento de la inclusión educativa**, las opiniones del profesorado consultado difieren, mientras que algunos consideran que sí, que habría que repensar el argumento de la inclusión educativa para conocer realmente lo que implica, lo que requiere y

## INDICADORES DE CALIDAD PARA ORIENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA QUALITY INDICATORS TO GUIDE TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL INCLUSION

cómo se puede desarrollar (caso 1,3), otros se manifiestan en contra diciendo: *no, no creo que haya que dedicarle tanto tiempo a las teorías, sino más bien a la práctica, a como llevar a cabo la inclusión* (caso 2, 7, 11), *otros creen que el problema es averiguar el camino para llegar a conseguirla* (caso 4). En algunos casos el profesorado consultado manifiesta su necesidad de ayuda para conseguir los objetivos de la inclusión educativa cuando diciendo: *yo (...) necesito que alguien me indique cómo y por dónde* (caso 6). En esta misma línea algunos/as profesores/as consultados entienden que hay que considerar la inclusión educativa *como algo progresivo* (caso 8). Otros creen que el argumento de la inclusión educativa se inscribe en el marco de una sociedad igualitaria manifestando que *la educación es un derecho, no un privilegio* y afirmando que es difícil lograr los objetivos ya que hay que luchar contra la exclusión que se da en nuestra sociedad (caso 5) y, en este mismo sentido, habría que considerar la realidad social, económica y *personal de cada centro* (caso 9). Más que repensar la educación, dicen, habría que revisar su desarrollo en algunos centros (caso 10).

Sobre si **la educación inclusiva está promoviendo un cambio de paradigma en la educación actual**, en términos generales el profesorado consultado cree que el cambio está aún en proceso, no obstante algunos son optimistas y afirman *que vamos por buen camino* para lograr una buena educación inclusiva (caso 2, 11), otros creen que la educación inclusiva está introduciendo *nuevas formas de entender la educación y de desarrollarla* (caso 3), está promoviendo un cambio en la manera de proceder en las aulas, de atender al alumnado y de formarlo, y también un cambio en la forma de comprender qué debe ser la educación actual (caso 9). Algunos/as profesores/as consultados afirman que hemos avanzado mucho en este sentido y que efectivamente estamos asistiendo a un cambio en *nuestro modelo* (caso 4), ya que el paso de la educación integradora a la educación inclusiva supone un *cambio de paradigma* (caso 5), pues se trata de otro modo de vivir la escuela que difiere de concepciones anteriores en las que *se buscaba la uniformidad y la homogeneidad* (caso 6). La diversidad que hoy se vive en los centros hace necesaria una reforma de la escuela que considere los acontecimientos sociales y la globalidad (caso 10), ya que la escuela inclusiva *es una alternativa* a la escuela tradicional (caso 8). Sólo el caso 1 entiende que la educación inclusiva no ejerce una influencia significativa en el cambio de paradigma que pueda estar experimentando la escuela actual.

En relación a los **temas nucleares en los que se debería centrar la investigación para mejorar la inclusión educativa**, la mayoría del profesorado consultado realiza propuestas referidas a la concienciación del profesorado, como son: potenciar la visión del aula inclusiva como *motor de cambio de toda la sociedad*, promover la asimilación de la inclusión en los centros como *eje transversal y pilar fundamental de su vida diaria y cotidiana (no como algo extraordinario)*, conseguir el compromiso del profesorado, pero garantizándole ayuda y trabajo en equipo, *ya que solo es imposible* (caso 6). Otros realizan propuestas concretas referidas a cómo mejorar la motivación, técnicas de estudio, bancos de recursos adaptados a todos (caso 2). Algunos creen que la investigación debe centrarse en el estudio de metodologías innovadoras, basadas en nuevos modelos educativos (caso 11) para desarrollar una educación más inclusiva, es decir *el cómo hacerlo* (caso 3, 10). En relación a la teoría sobre inclusión educativa, consideran que es necesario mejorar la formación del profesorado para adaptarse a las circunstancias y para dar una respuesta educativa a todo el alumnado ya que es el *centro el que debe adaptarse al alumnado y no al revés* (caso 5). Otros profesores se refieren a la necesidad de contar con *equipos directivos competentes* (caso 7), y elaborar los PECs en línea con la inclusión (caso 9) entendiéndose que esto es algo fundamental para el desarrollo de la inclusión educativa, así como garantizar la continuidad del profesorado implicado en los proyectos de centro. En otros casos, el profesorado consultado se refiere a la necesidad de educar en valores y en *sentimientos positivos que nos ayudan a conseguir una conciencia social donde todos seamos parte de un todo, un todo que solo nosotros podemos mejorar juntos* (caso 4), para lo que es necesario lograr la conexión entre alumnado, escuela y familia (caso 7, 8).

Solo de forma aislada algunos/as profesores/as consultados dicen que no creen necesario investigar que lo *necesario es plasmar la realidad y activar mecanismos y recursos para cambiar lo*

## FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

que no funcione (caso 1).

## CONCLUSIONES

El análisis de los datos obtenidos en la categoría “Inclusión educativa y reforma”(IN-RE) nos permite extraer conclusiones significativas para orientar la formación del profesorado en clave de inclusión educativa, respondiendo así a uno de los objetivos planteados en la investigación. Presentamos las conclusiones más significativas:

- La **educación inclusiva no está promoviendo un cambio de paradigma** en la educación actual, sigue anclada en un “proceso” que no acaba de consolidarse. Se aprecian “fracturas” entre las políticas educativas, las prácticas y las finalidades de la educación inclusiva. Aunque la inclusión está promoviendo nuevas formas de desarrollar las prácticas educativas y por tanto de entender la educación, que se concibe como “alternativa” a prácticas educativas anteriores.
- Las **reformas educativas** no parten de las necesidades reales de los/as estudiantes, ni de los centros educativos, aunque sí han contribuido a que la comunidad educativa tenga una mayor concienciación sobre las implicaciones para la escuela de la Atención a la Diversidad, lo que contribuye al cambio y la mejora educativas.
- Las incoherencias de las **políticas educativas** actuales se ponen de manifiesto en situaciones concretas, tales como la falta de garantías de continuidad de los/as estudiantes más vulnerables y/o en riesgo de exclusión educativa y social, cuyo ingreso en el sistema educativo ordinario se facilita, aunque no se garantiza su permanencia en el mismo.
- La **transformación de las escuelas** en centros más inclusivos pasa por conseguir el compromiso del profesorado con la filosofía de la inclusión, de los/as estudiantes y de las familias, por lo que la educación inclusiva se entiende como una responsabilidad de la comunidad educativa en general.
- Aunque los **recursos** humanos y materiales siguen considerándose claves para el desarrollo de la inclusión educativa, el compromiso del profesorado con la inclusión es fundamental y prioritario, en algunos casos por encima de los recursos.
- La educación actual demanda un profesorado cuya formación se encuentre en línea con la Atención a la diversidad y la Inclusión educativa. La **formación del profesorado** también se orienta a tratar de evitar el “aislamiento profesional” y dar respuesta a los interrogantes originados por la diversidad, ya que la voluntad del profesorado no es suficiente para alcanzar los objetivos de la inclusión, también es necesaria una formación en línea con la inclusión.

Estas conclusiones nos permiten realizar la siguiente propuesta de indicadores de calidad para orientar los programas de formación del profesorado en línea con la inclusión educativa.

### INDICADORES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- 
- Análisis permanente de la **realidad educativa** en el marco de una sociedad cambiante y globalizada.
  - Modelo educativo orientado a la **mejora escolar** de todos/as los/as estudiantes en el marco de la escuela inclusiva.
  - Concepción de la escuela como **comunidad de aprendizaje** para constituir redes educativas de centros escolares como plataformas para la mejora educativa.
  - Proyectos institucionales inclusivos** que contemplen respuestas educativas para apoyar la diversidad.
  - Programas de formación del profesorado basados en **prácticas educativas** comprometidas con la inclusión.
  - Diseño de **metodologías innovadoras**, basadas en un modelo educativo en línea con la inclusión.
-

## INDICADORES DE CALIDAD PARA ORIENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA QUALITY INDICATORS TO GUIDE TEACHER TRAINING FOR EDUCATIONAL INCLUSION

La propuesta de Indicadores de Calidad, está constituida por líneas de investigación abiertas sobre las que seguir trabajando.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32 (3), 197-213.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Ausin, V y Lezcano, F. (2012). Creación de un “dossier” sobre inclusión educativa formado por los programas existentes en las comunidades autónomas a través de la técnica Delphi. *Bordón*, 64 (3), 9-22.
- Blecker, N.S. y Boakes, N.J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing?. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 435-447.
- Cambell, E. (2010). Knowing. *Curriculum Inquiry*, 40 (5), 577-682.
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quién bien te quiere te hará llorar!. *CEE Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana en Educación*, 55, 85-105.
- González, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- Horne, P.E. y Timmons, V. (2010). Making it work: teachers perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273-286.
- Laluvein, J. (2010). School inclusión and “community of practice”. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 35-48.
- López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1), 175-188.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros educativos. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 71-88.
- Ríos-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenship: immigrant youth s (re)vision of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81 (1), 64-94.
- Rosselló, M.R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-10.
- Ruijs, N.M.; Van Der Veen, I y Peetsma, T.T.D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52 (4), 351-390.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 45-70.