

# Atención a la diversidad e inclusión en España

## *Attention to diversity and inclusion in Spain*

MA. ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO\*

MARTA SOLEDAD GARCÍA RODRÍGUEZ\*\*

ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO\*\*\*

El estudio presenta las medidas que se adoptan en España para atender las necesidades específicas de apoyo educativo en las etapas de educación infantil y primaria. La investigación se afronta desde una metodología cuantitativa a través de un cuestionario diseñado y validado por los investigadores. La selección de la muestra ha sido aleatoria estratificada por conglomerados y representativa de la población de la región de Asturias. La muestra está compuesta por 89 centros educativos y 1,062 cuestionarios respondidos por los docentes. Los resultados indican que el alumnado con necesidades más frecuentes en las aulas de educación primaria es el que tiene dificultades de aprendizaje, y las medidas de atención a la diversidad que más se planifican en los centros son el apoyo en el grupo ordinario y el apoyo especializado. En la etapa de educación primaria, los resultados muestran que suben los porcentajes de apoyo fuera del grupo ordinario, la adaptación curricular significativa y el plan específico para el estudiante que no promociona de curso. A raíz de estos resultados, son necesarias políticas educativas que mejoren los procesos para una educación más inclusiva.

*This article presents the specific measures adopted in Spain to attend the specific needs of educational support in the stages of Infant and Primary Education. The research is approached from a quantitative methodology with the implementation of a questionnaire designed and validated by the researchers. The sample selection has been randomized and stratified by conglomerates in order to be representative of the population of the region of Asturias. The sample is composed of 89 schools and 1,062 questionnaires answered by teachers. The results show that, in Primary Education, the most frequent measures are aimed at students with learning difficulties and the measures of attention to the diversity that are more planned in the schools are the support in the ordinary group and the specialized support. Also, in the Primary Education stage, the results indicate that the percentages of support outside the ordinary group, the significant curricular adaptation and the specific plan for the student who does not promote the course increase. Taking into account these results, educational policies that promote educational support within the ordinary classroom and teacher training in attention to learning difficulties are recommended.*

### **Palabras clave:**

educación infantil, educación primaria, inclusión, necesidades específicas de apoyo educativo, medidas de atención a la diversidad

### **Keywords:**

infant education, primary education, inclusion, specific needs for educational support, measures for attention to diversity

Recibido: 6 de febrero de 2019. | Aceptado para su publicación: 14 de octubre de 2019.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/944>

doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-011

Sección: Investigaciones temáticas

\* Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de Escuela Universitaria. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Asturias, España. Directora del grupo de investigación reconocido por ANECA "Teaching and Curriculum Group". Líneas de investigación: educación inclusiva, tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. Correo electrónico: apascual@uniovi.es/<http://orcid.org/0000-0001-6942-6198>

\*\* Doctora en Psicología. Titular de universidad. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España. Miembro del grupo de investigación "Teaching and Curriculum Group". Líneas de investigación: desarrollo de competencias, tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación. Correo electrónico: martagar@uniovi.es/<https://orcid.org/0000-0003-1682-6088>

\*\*\* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Específicas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Vicedecano de estudiantes, internacionalización y educación social. Director del máster en Inspección y Supervisión Educativa en la UNED. Correo electrónico: evazquez@edu.uned.es/<https://orcid.org/0000-0002-6694-7948>

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español tiene como una de sus preocupaciones principales la atención a la diversidad (Coll y Miras, 2001; Martín y Mauri, 2001; Echeita, 2006, 2010). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013, apuesta con firmeza por la equidad y regula ampliamente los recursos materiales y personales necesarios para garantizar una adecuada implementación en el sistema educativo español.

El concepto de atención a la diversidad es amplio; se dirige a todo el alumnado de un centro educativo y trata de dar una respuesta organizativa y curricular de forma particular al alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con dificultades de aprendizaje, alumnado extranjero que se incorpora tardíamente al sistema educativo español y alumnado de altas capacidades.

La heterogeneidad de alumnado en las aulas requiere que todo el profesorado diseñe sus actuaciones y cuente con todos los recursos del centro, tanto personales como materiales y organizativos (Ainscow, 2005; Martínez, De Haro y Escarbal, 2010). El principio de atención a la diversidad reconocido en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación del 3 de mayo y ratificado en la LOMCE (2013) sigue siendo algo deseable, pero todavía limitado (García, García, Biencinto y Asensio, 2012).

El profesorado reconoce su necesidad, pero también la dificultad para implementar la atención a la diversidad y la falta de condiciones para facilitar esa respuesta diversa (Cardona, 2005; Vázquez-Cano, Sevillano y Méndez, 2011). Los proyectos y acciones educativas responden de forma diferente a la heterogeneidad de alumnado y las medidas de atención a la diversidad se dirigen, exclusivamente, al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sin tener en cuenta, en muchas ocasiones, que en la escuela existen grupos de estudiantes que demandan un tratamiento que tome como base sus necesidades, bien sea porque están asociadas a variables cognitivas o físicas, bien por la pertenencia a grupos sociales desfavorecidos que requieren programas compensatorios o de educación multicultural (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Vázquez-Cano, 2017).

Otros estudios han comprobado que las pedagogías de necesidades especiales separadas tienen poco sustento (Davis & Florian, 2004; Lewis & Norwich, 2005), segregan y excluyen aún más a los niños y niñas con dificultades. Los procesos de inclusión solo se generan sobre la base de una planificación en la que se ponga en valor el talento de las personas, se establezcan estrategias de supervisión de los procesos de inclusión y se desarrollen procesos formativos inclusivos de manera que los docentes sean capaces de visibilizar las necesidades y los apoyos disponibles en los centros (Ainscow, 1998).

La educación en y para la diversidad implica adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad; es una cuestión de actitud y convicción cultural que exige enseñar a cada estudiante de modo distinto. Sin embargo, la observación de las instituciones educativas nos alerta de que se están promoviendo programas “específicos” o “especiales” que pueden ocasionar la proliferación de grupos diferenciados con un gran componente segregador (Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig, 2012).

Este artículo tiene por objeto conocer, desde la opinión de los docentes implicados, cuáles son las principales medidas para atender la diversidad del alumnado

presente en las aulas y valorar su adecuación a las necesidades de los estudiantes de las etapas de educación infantil y educación primaria en una muestra amplia de colegios de la región del Principado de Asturias.

## **LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA NORMATIVA ESPAÑOLA ACTUAL**

En España, la normativa en vigor establece entre los principios y fines del sistema educativo lo siguiente:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (LOMCE, 2013, art. 1b).

El título II de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) está dedicado a la “Equidad en la educación” y a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, a los recursos personales, formativos y de infraestructuras para el adecuado tratamiento del estudiante que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Asimismo, confiere especial relevancia a la integración social y laboral de estos alumnos/as y se complementa con programas de enriquecimiento curricular apropiados al alumnado con altas capacidades intelectuales y con programas específicos para la atención de los estudiantes con integración tardía en el sistema educativo español.

La aplicación del concepto de equidad se materializa en políticas de atención a la diversidad que se han desarrollado de forma desigual en las comunidades autónomas del Estado español. Así, hay comunidades como Andalucía (Orden de 25/07/2008), Canarias (Decreto 25/2018), Castilla-La Mancha (Decreto 85/2018), Extremadura (Decreto 228/2014), Murcia (Decreto 359/2009), Galicia (Decreto 229/2011) y Cataluña (Decreto 23/11/2018) que han regulado la respuesta educativa a la diversidad del alumnado por medio de decretos específicos de atención a la diversidad, mientras que en otras, como es el caso de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, donde llevamos a cabo esta investigación, no se ha elaborado esa regulación específica, aunque sí se recoge en los decretos que regulan la ordenación y el currículo de la educación básica un capítulo específico a la atención a la diversidad (capítulo IV del Decreto 82/2014 de Educación Primaria y capítulo V del Decreto 85/2008 de Educación Infantil y Documento Medidas de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación del Principado de Asturias).

Entre los diferentes aspectos que se concretan en la atención a la diversidad, se encuentran las medidas que los centros ponen en marcha para atender las necesidades de todo el alumnado. Si bien esta atención es uno de los principios fundamentales de la ley educativa, las disposiciones para llevarla a cabo van desde las más genéricas a las más específicas y todas ellas tienen como objetivo mejorar el rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar.

Estas medidas se dirigen en especial al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y su concreción queda recogida en el documento del centro llamado Plan de Atención a la Diversidad, elaborado por el equipo directivo con el

asesoramiento del equipo de orientación en el marco del proyecto educativo del centro. El citado plan establece, entre otros aspectos, los criterios de adscripción del alumnado a las diferentes medidas que se pondrán en marcha.

Las medidas de atención a la diversidad del alumnado más comunes en todo el territorio son las siguientes, aunque en cada región pueden adoptar nombres distintos:

- Medidas generales dirigidas a todo el alumnado: apoyo en grupo ordinario; agrupamiento flexible; plan específico de refuerzo para alumnado que no promociona al curso o que promociona con asignaturas pendientes; apoyo especializado; flexibilización del periodo de escolarización para alumnado de incorporación tardía, para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y para el alumnado con altas capacidades.
- Medidas específicas, dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales: adaptaciones curriculares significativas; programa para mejora del aprendizaje y rendimiento académico; aulas hospitalarias; aula de acogida; tutoría de acogida; aula de inmersión lingüística; apoyo especializado; programa de enriquecimiento curricular; y ampliación curricular.

La adopción de estas medidas viene precedida de una evaluación e informe psicopedagógico. El punto de partida del centro es la organización de un proyecto común de atención a la diversidad en el que se clarifiquen los objetivos y se determinen actuaciones concretas (Vázquez-Cano, Sevillano y Méndez, 2011). En este proyecto se recogen medidas como la organización de agrupamientos flexibles que permiten distribuir al alumnado en función de su progresión y nivel de rendimiento. A través de esta se pretende adecuar el aprendizaje al estudiante. Las condiciones o los requisitos de estos agrupamientos flexibles son: mantener estos grupos al menos dos horas semanales para trabajar alguna área curricular; el alumnado puede pasar de un grupo a otro en cualquier momento; están pensados para favorecer el trabajo con la diversidad de los estudiantes, y nunca para facilitar el trabajo uniforme con grupos supuestamente homogéneos.

## **ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Existe numerosa literatura sobre cómo afrontar los procesos de atención a la diversidad educativa. En este sentido, la investigación de Florian y Black-Hawkins (2011) insta a crear un abanico de posibilidades para que el alumnado pueda decidir “cómo, cuándo, dónde y con quién” desean aprender en condiciones diseñadas para dar respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante.

Una de las estrategias organizativas para atender la diversidad que más se ha implementado en los centros educativos es el desdoble de grupo, que consiste en la separación de un grupo en dos nuevos para desarrollar algunas actividades prácticas y poder proporcionar una atención más personalizada. Su adopción permite varias posibilidades: por un lado, impartir el mismo contenido a la vez en los dos grupos y, por otro, desarrollar un contenido en cada grupo y luego rotarlos. También se puede recurrir a un modelo de enseñanza abierta en el que un docente atiende a un grupo reducido de estudiantes que necesita refuerzo o ampliación, y otro docente atiende al resto.

Una de las cuestiones prioritarias, en relación con las medidas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, es mantener la alerta (Fulcher, 2016) para que estos agrupamientos no produzcan nuevas formas de segregación a través de prácticas divisorias (Slee, 2012).

En el aula, el docente ha de concretar los objetivos y contenidos que se van a trabajar con el grupo, y tener en cuenta la heterogeneidad. En este sentido, se pueden llevar a cabo acciones de priorización, introducción, modificación o eliminación de objetivos y contenidos, es lo que se denomina la “diferenciación curricular” (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007). Esto permitirá que los contenidos y objetivos comunes, así como las estrategias diferenciadoras, se dirijan a que todos los estudiantes consigan aprender lo básico en un grado aceptable (Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2004).

En cambio, los contenidos no comunes se tienen que diversificar al máximo a fin de personalizar la respuesta educativa para aquellos estudiantes que presentan dificultades y desarrollar, durante el mayor número posible de momentos educativos, materias optativas, partes de una materia, lecturas, actividades extraescolares, etcétera (Hehir, 2012; Unesco, 2004).

Para conseguir los objetivos, se destinan apoyos en el grupo aula, que pueden ser de distintos tipos: se puede desarrollar un apoyo más específico a las necesidades especiales del alumnado a través de las adaptaciones curriculares significativas, o bien, adoptar un apoyo al grupo-aula como un todo global. Varios autores afirman que el soporte de los docentes no se debe limitar al refuerzo educativo individual a un alumno/a o grupo de alumnos/as (Giangreco, 2010; York-Barr, Sommersness, Duke & Ghery, 2005). Los tutores/as y el profesorado de apoyo han de aunar esfuerzos para dar respuesta a la realidad del aula, y saber que un apoyo dirigido a las necesidades del grupo-aula no repercutirá solo en el grupo en su totalidad, sino en cada estudiante en lo individual.

Cuando analizamos la investigación en torno a los apoyos educativos en España, esta arroja una visión restrictiva y focalizada (Martínez, 2011; Sandoval, Simón y Echeita, 2012). Los centros suelen organizarse de forma balcanizada al crear espacios y figuras profesionales diferenciados. Lledó y Arnaiz (2010), en un estudio en el que participaron 545 docentes de infantil y primaria, pusieron de manifiesto que la mayoría del profesorado entiende las adaptaciones curriculares como programas paralelos a la programación del aula.

En el estudio de Marchesi y colaboradores (2003) se señala que un alto porcentaje de los docentes de todas las etapas educativas (68.5%) prefieren que la enseñanza del alumnado con NEE la lleve a cabo un maestro/a de apoyo de forma individual o en un pequeño grupo fuera de clase. Otros trabajos apuntan en la misma dirección (Mortier, Van Hove & De Schaaauwer, 2010).

Sin embargo, la perspectiva de los docentes de apoyo es diferente, porque manifiestan la necesidad de una colaboración con el resto del profesorado para desempeñar correctamente su trabajo (Lledó y Arnaiz, 2010; González, Méndez y Rodríguez, 2009). Pujolàs (2009) explica que la colaboración entre profesionales, en distintas formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población, y el diseño de actividades

para todo el alumnado, de refuerzo y de apoyo al currículo, satisface la idea de inclusión, en el sentido de que cada estudiante pueda fomentar sus capacidades y competencias al máximo de sus posibilidades personales.

Por otra parte, para atender la diversidad es preciso contar con un amplio abanico de estrategias metodológicas que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos y todas (Lindsay, 2007). Las llamadas medidas de desarrollo curricular deberían ser el núcleo central y prioritario de las políticas de apoyo para una educación de calidad con equidad (OCDE, 2008). Atender la diversidad de los estudiantes presentes en un aula implica utilizar diferentes medios, aprovechar los recursos del entorno, partir de los conocimientos previos del alumnado y favorecer situaciones de aprender a pensar y aprender a aprender (McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2012).

Teniendo en cuenta la propuesta de medidas existentes en los centros educativos, la finalidad de esta investigación es:

- Conocer las medidas de atención a la diversidad que, en opinión del profesorado, se están aplicando en los centros educativos de educación infantil y primaria de una región de España (Asturias) y que pueden extrapolarse a otras regiones del país.
- Describir la tipología del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que hay en los centros y su seguimiento.
- Comprobar si los criterios de derivación y adscripción del alumnado a las medidas curriculares y organizativas se ajustan a los principios emanados de los decretos de ordenación del currículo.

## **METODOLOGÍA**

Para el logro de estos objetivos, hemos adoptado una metodología cuantitativa que incluye la creación y validación de un cuestionario *ad hoc*, cumplimentado por docentes que imparten docencia en educación infantil y primaria, sobre el que aplicamos análisis descriptivos y análisis de varianza.

### *Población y muestra*

La muestra de colegios seleccionada se obtuvo recurriendo a la técnica probabilística de muestreo estratificado, que considera los siguientes criterios: ubicación en la zona geográfica, titularidad y tipo de centro, tamaño y entorno (rural o urbano).

La población objeto de estudio son los centros públicos y concertados de educación infantil y primaria de Asturias. El total de centros de la región de Asturias asciende a 251 centros públicos, 61 centros concertados y 29 centros rurales agrupados. Enviamos los cuestionarios a 91 centros y respondieron 89. En total, recibimos 1,062 cuestionarios del profesorado.

Hemos recogido información procedente de 89 centros educativos; de ellos, el 78.6% son centros públicos y el 21.4%, centros concertados. Según el tamaño, el 69.2% son

centros grandes con más de 10 unidades, mientras que el 39.8%, centros pequeños; según el entorno, el 75.1% están ubicados en un entorno urbano y el 24.9%, en uno rural. Estos datos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución en porcentajes de los 89 centros participantes en función de la titularidad, el tamaño y el entorno

Titularidad	
Pública	Concertada
78.6%	21.4%
Tamaño	
Grandes	Pequeños
69.2%	39.8%
Entorno	
Urbano	Rural
75.1%	24.9%

En cuanto al profesorado, como aparece en la tabla 2, participaron 973 docentes (78.1% mujeres y 20.5% hombres). La edad del profesorado encuestado se sitúa entre los 31 y 60 años; el mayor porcentaje tiene entre 31 y 40 años (32.15%).

Tabla 2. Distribución en porcentajes de los 973 docentes participantes en función del sexo, titulación y especialidad

Criterio de distribución	%
Sexo	
Mujer	78.1
Hombre	20.5
Titulación	
Magisterio	98.2
Licenciatura	21.8
Pedagogía	58.6
Psicología	12.1
Especialidad	
Educación infantil	23.1
Educación primaria	15.8
Inglés	15
Pedagogía terapéutica	9.2
Audición y lenguaje	3.1
Ciencias naturales y matemáticas	8.2
Educación física	6.9
Música	5.3
Ciencias sociales	5.5
Lengua y literatura	2.2

De los encuestados, el 98.2% son diplomados en magisterio y el 21.8%, licenciados. Los maestros se adscriben a las siguientes especialidades: Educación infantil (23.1%), Educación primaria (15.8%), Inglés (15%), Pedagogía terapéutica (9.2%), Audición y lenguaje (3.1%), Ciencias naturales y matemáticas (8.2%), Educación física (6.9%), Música (5.3%), Ciencias sociales (5.5%) y Lengua y literatura (2.2%). De los licenciados, el 58.6% lo son en Pedagogía y el 12.1%, en Psicología.

### *Instrumento de recogida de información*

Para la recogida de información, diseñamos un cuestionario *ad hoc* dirigido a los docentes, que denominamos “Cuestionario sobre aspectos organizativos y curriculares relacionados con la atención a la diversidad en los centros de educación infantil y primaria: ADiver-PROF”. En este tuvimos en cuenta las fases implicadas en el desarrollo de escalas de medida, la selección empírica de ítems (Prat y Doval, 2005), así como una adecuada distribución y claridad informativa (Vallejo, 2006).

Para el proceso de validación, en su primera fase, contamos con un juicio de 14 expertos y, en seguida, procedimos a aplicar un cuestionario piloto sobre una muestra de 20 docentes. Luego, redactamos el cuestionario final e hicimos su valoración mediante el test de esfericidad de Bartlett y la prueba de adecuación muestral KMO. Los resultados obtenidos, respectivamente (Bartlett 1935.2 [ $gl = 54$ ;  $p = 0.00001$ ] y KMO [0.89]), indican que la matriz de correlaciones inicial para la muestra con la que trabajamos es apta para efectuar el análisis factorial.

### *Variables*

En el cuestionario, además de las variables de identificación ya analizadas en la muestra, hemos considerado las que componen el cuestionario:

- Tipo de necesidad específica de apoyo educativo que tiene el alumnado, con las siguientes opciones: dificultades de aprendizaje; trastorno generalizado del desarrollo (TGD); déficit de atención con hiperactividad (TDAH); discapacidad intelectual; problemas de conducta; incorporación tardía al sistema educativo; discapacidad motórica; altas capacidades; discapacidad auditiva; absentismo escolar; y discapacidad visual, entre otras.
- Medidas de atención a la diversidad aplicadas por el profesorado en el aula, con las siguientes posibilidades: apoyo en el grupo ordinario; apoyo especializado; apoyo fuera del grupo ordinario; adaptación curricular significativa; agrupamiento flexible; plan específico para el alumnado que no promociona; flexibilización del periodo de escolarización; ampliación curricular; programas de enriquecimiento instrumental; y altas capacidades, entre otras.
- Medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo en el centro, en las que hemos considerado cinco: apoyo y refuerzo educativo; aulas hospitalarias; tutoría de acogida; aula de acogida; y aula de inmersión lingüística.
- Organización del centro, en la que recogemos tres aspectos: tratamiento de las medidas de atención a la diversidad en el claustro de profesorado; frecuencia con que los equipos docentes realizan el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; y medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en el centro.
- Organización del aula, compuesta por los tipos de actuación docente; los procedimientos de evaluación utilizados con el alumnado con NEAE; mejora percibida en los estudiantes con medidas de atención a la diversidad; y tipos de recursos.

- Satisfacción del profesorado en cuanto al rendimiento de los estudiantes con NEAE y la relación con el alumnado con NEAE y con las familias.

## RESULTADOS

Del total de datos obtenidos del cuestionario, hemos seleccionado los más relevantes que dan respuesta a los objetivos formulados en este artículo. En la tabla 3 observamos que más del 90% del profesorado encuestado tiene en su aula alumnado con NEAE y las necesidades específicas más recurrentes son las relacionadas con dificultades de aprendizaje (55.2%), seguida por TGD (25.9%), TDAH (24.9%) y discapacidad intelectual (23.7%).

Tabla 3. Porcentaje de alumnado con NEAE que el profesorado indica tener presente en el aula

Tipo de NEAE	Porcentaje de necesidad específica en el aula
Dificultades de aprendizaje	55.2
TGD	25.9
TDAH	24.9
Discapacidad intelectual	23.7
Problemas de conducta	14.7
Incorporación tardía al sistema educativo	10.0
Discapacidad motórica	9.9
Altas capacidades	9.9
Discapacidad auditiva	7.7
Absentismo escolar	7.3
Discapacidad visual	2.9
Ninguna	14.9

Podemos afirmar, por tanto, que las dificultades de aprendizaje están muy presentes en el aula y las medidas de atención a la diversidad adoptadas en el centro deberían tenerlas en cuenta, de manera que se arbitraran aquellas en consonancia con las necesidades específicas del alumnado con dificultades de aprendizaje, así como la formación del profesorado en la identificación e intervención en este ámbito. Reconocer las barreras al aprendizaje y la participación que encuentran estos alumnos, es determinante para dar respuesta a sus requerimientos.

En la tabla 4 presentamos las medidas de atención a la diversidad que adoptan los centros para responder a las necesidades del alumnado, las cuales varían en función de la etapa educativa. El profesorado de educación infantil señala que las más empleadas son el apoyo en el grupo ordinario (24.6%), seguido del apoyo especializado (17.9%) y el apoyo fuera del grupo ordinario (17.7%). En la etapa de educación primaria, los resultados reflejan que el apoyo en grupo ordinario es también la medida más habitual, aunque suben los porcentajes de apoyo fuera del grupo ordinario, la adaptación curricular significativa y el plan específico para el estudiante que no promociona.

Por otra parte, también se han puesto en marcha en el centro otras medidas en las que ya no participa de forma tan activa el docente, como el apoyo y refuerzo educativo (19.3%), la tutoría de acogida al alumnado extranjero (15.2%) y las aulas hospitalarias (10%).

Tabla 4. Distribución en porcentaje de las medidas de atención a la diversidad en el aula en función de la etapa educativa y el curso

Medidas de atención a la diversidad	EI %	EP_1 <sup>o</sup> -2 <sup>o</sup> %	EP_3 <sup>a</sup> y 4 <sup>a</sup> %	EP_5 <sup>o</sup> y 6 <sup>o</sup> %
Apoyo en el grupo ordinario	24.6	27.5	23.1	20.5
Apoyo especializado	17.9	21.9	20.2	19.4
Apoyo fuera del grupo ordinario	15.7	23.5	22.2	21.4
Adaptación curricular significativa	10,2	15	18,1	18,6
Agrupamiento flexible	6.4	8.6	8.4	6.3
Plan específico alumno que no promociona	2.7	11.4	11.2	10.6
Flexibilización del periodo de escolarización	1.9	3.6	3.5	3.4
Ampliación curricular	1.9	2.5	2.3	3.1
Programas de enriquecimiento instrumental	1.3	2.4	2.3	2.6

EI: Educación infantil; EP: Educación primaria.

Otra de las variables consideradas en el estudio fue la frecuencia con que los equipos docentes realizan sesiones de seguimiento del alumnado con NEAE. Los resultados muestran que el seguimiento más frecuente es el trimestral (60%) en el mismo momento en que ocurren las sesiones de evaluación. Otro aspecto relevante es que comprobamos la adecuación de la medida adoptada en función de las necesidades de los estudiantes. Para ello, efectuamos un análisis de varianza (ANOVA). En primer lugar, consideramos la variable dificultades de aprendizaje, por ser la de mayor frecuencia en las aulas.

Los resultados de la tabla 5 indican que existen diferencias significativas entre las dificultades de aprendizaje y las siguientes medidas de atención a la diversidad: apoyo en el grupo ordinario ( $\bar{X}=0,64$ ;  $F=47,3$ ), apoyo fuera del grupo ordinario ( $\bar{X}=0,59$ ;  $F=70,2$ ), agrupamiento flexible ( $\bar{X}=0,20$ ;  $F=9$ ), plan personalizado para el alumnado que no promociona ( $\bar{X}=0,27$ ;  $F=11,8$ ), flexibilización del periodo de escolarización ( $\bar{X}=0,09$ ;  $F=6,1$ ), apoyo especializado ( $\bar{X}=0,50$ ;  $F=41,0$ ), adaptación curricular significativa ( $\bar{X}=0,43$ ;  $F= 23,9$ ).

Podemos afirmar que las medidas más empleadas por los centros educativos para atender las necesidades del alumnado con dificultades de aprendizaje son el apoyo fuera del grupo ordinario y el apoyo en el grupo ordinario. Ambas responden adecuadamente a las necesidades del alumnado, aunque sería conveniente conocer qué circunstancias rodean el empleo del apoyo fuera del grupo ordinario por ser esta medida menos inclusiva.

Tabla 5. Medidas de atención a la diversidad más utilizadas en los centros educativos para tratar al alumnado con dificultades de aprendizaje

Medidas de atención a la diversidad	F	Sig.
Apoyo grupo ordinario	47,393	,000
Apoyo fuera grupo ordinario	70,208	,000
Agrupamiento flexible	9,005	,003
Plan específico no promociona	11,482	,001
Flexibilización	6,196	,013
Apoyo especializado	41,073	,000
Adaptación significativa	23,979	,000

La tabla 6 contiene posibles diferencias entre las medidas de atención a la diversidad y TGD. En el caso de las necesidades por TGD, encontramos diferencias significativas

con las siguientes medidas educativas en educación primaria: apoyo fuera del grupo ordinario ( $\bar{X}=0,59$ ;  $F=19$ ), plan personalizado para el alumnado que no promociona ( $\bar{X}=0,29$ ;  $F=6,7$ ), apoyo especializado ( $\bar{X}=0,57$ ;  $F=34,4$ ) y adaptación curricular significativa ( $\bar{X}=0,51$ ;  $F=31,3$ ). Consideramos que el apoyo especializado y las adaptaciones curriculares son las medidas más apropiadas a las necesidades de este alumnado, pues ambas permiten una atención personalizada.

Tabla 6. Medidas de atención a la diversidad más utilizadas en los centros educativos para tratar al alumnado con TGD

Medidas de atención a la diversidad	F	Sig.
Apoyo fuera grupo ordinario	19,032	,000
Plan específico no promociona	6,795	,009
Apoyo especializado	34,486	,000
Adaptación significativa	31,327	,000

En cuanto a las diferencias entre las medidas de atención a la diversidad y el TDAH, comprobamos en la tabla 7 que existen diferencias significativas con varias medidas: apoyo en el grupo ordinario ( $\bar{X}=0,72$ ;  $F=40,0$ ), apoyo fuera del grupo ordinario ( $\bar{X}=0,70$ ;  $F=68,3$ ), agrupamientos flexibles ( $\bar{X}=0,25$ ;  $F=12,4$ ), plan personalizado para el alumnado que no promociona ( $\bar{X}=0,43$ ;  $F=76,6$ ), flexibilización del periodo de escolarización ( $\bar{X}=0,14$ ;  $F=20,61$ ), apoyo especializado ( $\bar{X}=0,60$ ;  $F=43,1$ ) y adaptación curricular significativa ( $\bar{X}=0,56$ ;  $F=57,5$ ).

Por lo tanto, las medidas educativas más empleadas en alumnos con TDAH son el apoyo en grupo ordinario y el apoyo fuera del grupo ordinario. En este sentido, estas medidas son adecuadas parcialmente, pues, aunque permiten la atención en su grupo de referencia, la labor del apoyo especializado podría tener mayor impacto en la respuesta al alumnado. Sin embargo, los recursos de especialistas no son siempre suficientes para atender todas las necesidades del alumnado.

Tabla 7. Medidas de atención a la diversidad más utilizadas en los centros para tratar al alumnado con TDAH

Medidas de atención a la diversidad	F	Sig.
Apoyo grupo ordinario	40,068	,000
Apoyo fuera grupo ordinario	68,392	,000
Agrupamiento flexible	12,481	,000
Plan específico no promociona	76,647	,000
Flexibilización	20,613	,000
Apoyo especializado	43,123	,000
Adaptación significativa	57,504	,000

Por último, hemos analizado la relación entre medidas de atención a la diversidad y la discapacidad intelectual. En la tabla 8 observamos las siguientes diferencias significativas: apoyo en el grupo ordinario ( $\bar{X}=0,64$ ;  $F=11,7$ ), apoyo fuera del grupo ordinario ( $\bar{X}=0,67$ ;  $F=44,4$ ), agrupamiento flexible ( $\bar{X}=0,25$ ;  $F=11,6$ ), plan personalizado para el alumnado que no promociona ( $\bar{X}=0,34$ ;  $F=19,9$ ), flexibilización del periodo de escolarización ( $\bar{X}=0,14$ ;  $F=15,9$ ), apoyo especializado ( $\bar{X}=0,63$ ;  $F=57,1$ ), adaptación curricular significativa ( $\bar{X}=0,71$ ;  $F=181,4$ ) y ampliación curricular ( $\bar{X}=0,11$ ;  $F=9,85$ ).

Las medidas de adaptación curricular significativa y el apoyo fuera del aula ordinaria son las más empleadas en los centros educativos en los casos de necesidades por discapacidad intelectual. Consideramos que es necesario mejorar la organización en los centros y la disponibilidad de recursos humanos para ir sustituyendo

medidas menos inclusivas, como el apoyo fuera del aula ordinaria, por apoyos en los grupos ordinarios en los cuales las figuras de profesorado tutor y profesorado de apoyo trabajen junto con todo el alumnado; por otra parte, resultan muy apropiadas las medidas de adaptación curricular significativa y el apoyo especializado.

Tabla 8. Medidas de atención a la diversidad más utilizadas en los centros educativos para tratar al alumnado con discapacidad intelectual

Medidas de atención a la diversidad	F	Sig.
Apoyo grupo ordinario	47,393	,000
Apoyo fuera grupo ordinario	70,208	,000
Agrupamiento flexible	9,005	,003
Plan específico no promociona	11,482	,001
Flexibilización	6,196	,013
Apoyo especializado	41,073	,000
Adaptación significativa	23,979	,000
Ampliación curricular	9,857	,002

Recientes estudios han evidenciado que la planificación y aplicación sistemática de apoyos individualizados permite, por un lado, mejorar el funcionamiento humano y, por otro, avanzar en la conquista de resultados personales, como la independencia personal, las relaciones interpersonales y la participación social (Verdugo y Rodríguez, 2012).

## CONCLUSIONES

El interés y la preocupación por la heterogeneidad del alumnado presente en las aulas de educación infantil y primaria se han reflejado en la práctica educativa mediante las diferentes respuestas organizativas y curriculares. En primer lugar, en España no existe una normativa específica que regule la atención a la diversidad, sino que cada comunidad autónoma ha tomado la decisión de regular, o no, de forma particular la atención a la diversidad, lo que revela, en este sentido, un panorama desigual en toda la geografía: hay comunidades autónomas que sí la han regulado legalmente y otras que no.

El conjunto de medidas de atención a la diversidad es abundante. Los resultados obtenidos confirman lo aportado en otras investigaciones (González, Méndez y Rodríguez, 2009; Ainscow, Dyson, Hopwood & Thomson, 2016) que demuestran un abanico prolífico, extenso y abigarrado de medidas. Sin embargo, en este afán por facilitar el aprendizaje del alumnado en su diversidad, se están aplicando medidas que crean grupos diferenciados que pueden llegar a tener un componente segregador (Moliner *et al.*, 2012; Deppeler & Ainscow, 2016), como resulta el apoyo fuera del grupo ordinario o los agrupamientos flexibles cuando se convierten en grupos estables.

Atendiendo al primer objetivo formulado en esta investigación, las medidas de atención a la diversidad aplicadas en los centros varían en función de la etapa educativa. En educación infantil, son el apoyo en grupo ordinario y el apoyo especializado; el primero es de los más productivos según diferentes estudios (Pijl & Frostad, 2010; Koster, Timmerman & Nakken, 2009). No obstante, no existe en España un consenso al respecto de las políticas de apoyo en los centros (Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

En educación primaria, los docentes dicen emplear el apoyo fuera del grupo ordinario, las adaptaciones curriculares significativas, así como el plan específico para el alumnado que no promociona. En menor grado, recurren a otras medidas en las

que no interviene directamente el tutor, sino que están a cargo del centro, como el Programa de Acompañamiento Escolar, Apoyo y Refuerzo Educativo y la tutoría de acogida. Por tanto, en la etapa de educación primaria se tiene una visión menos inclusiva de los apoyos (Echeita, 2012) y, como indican Botías y Mirete (2019), de poco sirve si un estudiante se siente incluido en el aula de apoyo si cuando vuelve al aula ordinaria se encuentra de nuevo con limitaciones para aprender y participar.

Otro aspecto determinante es el seguimiento al alumnado con NEAE; constatamos que este coincide con las reuniones trimestrales de evaluación del alumnado. En este sentido, debemos insistir en la trascendencia de brindar un seguimiento más inmediato que permita identificar barreras al aprendizaje y la participación del alumnado lo más tempranamente posible (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

En cuanto a nuestro segundo objetivo, las necesidades específicas de apoyo educativo más frecuentes en los centros educativos son las dificultades de aprendizaje, el TGD y el TDAH. Estos datos aportan información muy relevante dirigida a la formación del profesorado, tanto permanente como inicial. El profesorado ha de ser conocedor de las estrategias específicas para saber cómo responder a las necesidades de este alumnado.

En relación con las medidas habilitadas en función de las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes, confirmamos que en Asturias se han llevado a cabo como establecen los decretos de Ordenación de la Educación infantil y Primaria para Asturias, así como el catálogo de medidas de atención a la diversidad que instituyó la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Resultados similares se han obtenido en otras investigaciones (Moliner *et al.*, 2012). Así, hemos comprobado que el alumnado con dificultades de aprendizaje recibe el apoyo especializado en el grupo ordinario y también fuera de él. En estos casos también se aplica el agrupamiento flexible de aulas, que permite una mejor atención personalizada del alumnado, además del plan personalizado para aquellos estudiantes que no promocionan. Llama la atención que se utilice una medida que no está dirigida de manera específica para este alumnado, que es la flexibilización del periodo de escolarización.

En el caso de alumnado con TGD, las medidas empleadas en educación primaria son el apoyo fuera del grupo ordinario, el apoyo especializado y las adaptaciones curriculares significativas. Estos resultados vienen a corroborar otros hallazgos similares (Moliner *et al.*, 2012), que afirman que la asignación del alumnado a medidas de carácter individualizador sirve de válvula de escape al aula ordinaria (Escudero, González y Martínez, 2009).

En el caso del alumnado con TDAH, las medidas más empleadas son el apoyo fuera del grupo ordinario y el plan personalizado para el alumnado que no promociona. Resultados similares se han obtenido en otros estudios en los que se añade que se debe tener en cuenta, para un correcto tratamiento del estudiante con TDAH, la inclusión de aspectos medio-ambientales del aula y del centro (Miranda, Presentación & Soriano, 2002; Hannah, 2002).

En cuanto al alumnado con discapacidad intelectual, las medidas son la adaptación curricular significativa y el apoyo fuera del aula ordinaria, las cuales están previstas en el catálogo de medidas de atención a la diversidad; sin embargo, son poco inclusivas. Como lo señalan Kalambouka, Farrel, Dyson y Kaplan (2007), consideramos que es necesario incorporar el diseño actividades para todo el alumnado

con el refuerzo y el apoyo al currículo para que cada uno desarrolle al máximo sus capacidades dentro del aula; para ello, los espacios se deben concebir como lugares donde se propicie la enseñanza multinivel y las metodologías posibiliten un mayor grado de participación y aprendizaje de todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 2, pp. 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in special needs field. En C. Clark, A. Dyson & A. Millward (eds.). *Theorising special education* (pp. 63-77). Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L. & Thomson, S. (2016). *Primary schools responding to diversity: Barriers and possibilities*. York: Cambridge Primary Review Trust.
- Botías, M. S. y Mirete, A.B. (2019). Inclusión en las aulas de apoyo de la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 94, núm. 33.1, pp. 131-146.
- Cardona, M. C. (2005). Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación. En C. Jiménez. *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 240-266). Madrid: Pearson.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (eds.). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: Knowledge production and synthesis. *Journal of Research by Special Educational Needs*, vol. 4, núm. 3, pp. 142-147. doi: 10.1111/j.1471-3802.2004.00029.x
- Deppeler, J. & Ainscow, M. (2016). Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-6. doi: 10.1080/09243453.2015.1026671
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (eds.). *25 años de integración escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp.1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50, pp. 41-64. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.htm>
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Huteson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, pp. 131-145. doi: 10.1080/08856250701267808

- Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 19, pp. 85-98. doi: 10.1080/1088562503200016716
- Fulcher, G. (2016). *Disabling policies? A comparative approach to education policy*. Londres y Nueva York: Routledge.
- García García, M., García Corona, D., Biencinto, Ch. y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, vol. 358, pp. 258-281. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-078
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual & Developmental Disabilities*, vol. 48, núm. 1, pp. 1-13. doi: 10.1352/1934-9556-48.1.1
- González González, M. T., Méndez García, R. M. y Rodríguez Entrena, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 79-105.
- Hannah, J. N. (2002). The role of schools in attention deficit/hyperactivity disorder. *Pediatric Annals Journal*, vol. 31, pp. 507-513. doi: 10.3928/0090-4481-20020801-10
- Hehir, T. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils of special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, vol. 49, núm. 4, pp. 365-382. doi: 10.1080/00131880701717222
- Koster, M., Timmerman & Nakken (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 117-140. doi: 10.1080/13603110701284680
- Lewis, A. & Norwich, B. (eds.) (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 77, pp. 1-24. doi: 10.1348/000709906X156881
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Reice*, vol. 8, núm. 5, pp. 97-109. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4729>
- Marchesi, A. et al. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Informe de investigación*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://dmenor-mad.es/>
- Martín, E. y Mauri, T. (coords.) (2001). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 165-183.

- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 149-164. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>
- McLeskey, J., Waldron, N., Spooner, F. & Algozzine, B. (2012). *Handbook of Effective Inclusive Schools*. Nueva York: Routledge
- Miranda, A., Presentación, M. J. & Soriano, M. (2002). Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 35, pp. 546-62. doi: 10.1177 / 00222194020350060601
- Moliner, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, vol. 358, pp. 197-217. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-075
- Mortier, K., Van Hove, G. & De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, núm. 6, pp. 543-561. doi: 10.1080/13603110802504929
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2008). *Ten Steps to equity in Education policy brief 2008*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>
- Pijl, S. J. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 93-105. doi: 10.1080/08856250903450947
- Prat, R. y Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Levy y J. Varela. *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva. Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Presentado en las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Guatemala, octubre. Recuperado de <http://www.man.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 117-137. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Unesco (2004). *Changing teaching practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>
- Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Ormag.
- Vázquez-Cano, M. (2017). La atención a la diversidad del alumnado en Andalucía. Caminando hacia la escuela inclusiva. En J. Navarro (ed.). *Diversidad, calidad y equidad educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/mvazquez.pdf>

- Vázquez-Cano, E., Sevillano, M. L. y Méndez, M.A. (2011). *Programar en primaria y secundaria*. Madrid: Pearson.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, vol. 358, pp. 450-470. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086
- York-Barr, J., Sommersness, J., Duke, K. & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 193-215.