

Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales

Aida Sanahuja Ribés ¹ 

Corina Borri-Anadon ² 

Claudia de Angelis ³ 

¹ Universitat Jaume I (España); ² Université du Québec à Trois-Rivières (Canadá); ³ Universidad ORT (Uruguay).

Resumen. En la actualidad hablar de educación inclusiva nos hace mirar hacia el futuro para poder alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. El objetivo de este trabajo es describir tres experiencias realizadas en diferentes contextos: Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguay) y Comunidad Valenciana (España) que responden a los principios de la educación inclusiva. Las experiencias han sido seleccionadas siguiendo una serie de criterios y atendiendo a los atributos que deben poseer las buenas prácticas según la UNESCO: replicables, sostenibles, innovadoras y efectivas. La primera experiencia se enmarca en un contexto de gran diversidad cultural y lingüística en la que se ha favorecido la relación familia escuela a través de unos talleres participativos. La segunda experiencia se ha realizado en una escuela que, tras un diagnóstico en torno a las consecuencias de la pandemia del COVID-19, emprende un proyecto institucional basado en el uso de las tecnologías como herramienta de inclusión. La tercera experiencia tiene lugar en un aula multigrado, de un contexto rural, en el que el alumnado lleva a cabo una ópera infantil con la ayuda de los docentes y la participación de las familias. Como conclusión se presentan algunas reflexiones clave a modo de lecciones aprendidas y desafíos encontrados.

Palabras clave: educación para todos; educación universal; experiencias inclusivas; igualdad de oportunidades educativas; prácticas inclusivas.

Práticas inclusivas no contexto escolar: um olhar sobre três experiências internacionais

Resumo. Hoje em dia, falar de educação inclusiva faz-nos olhar para o futuro a fim de alcançar os objectivos de desenvolvimento sustentável. O objectivo deste documento é descrever três experiências realizadas em diferentes contextos: Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguai) e Comunidade Valenciana (Espanha) que respondem aos princípios da educação inclusiva. As experiências foram seleccionadas de acordo com uma série de critérios e os atributos que as boas práticas devem possuir de acordo com a UNESCO: replicáveis, sustentáveis, inovadoras e eficazes. A primeira experiência insere-se num contexto de grande diversidade cultural e linguística em que a relação família-escola tem sido favorecida através de workshops participativos. A segunda experiência teve lugar numa escola que, após um diagnóstico das consequências da pandemia da COVID-19, empreendeu um projecto institucional baseado na utilização da tecnologia como instrumento de inclusão. A terceira experiência tem lugar numa sala de aula multi-graduada, num contexto rural, em que os alunos realizam uma ópera infantil com a ajuda de professores e a participação das famílias. Em conclusão, algumas reflexões chave são apresentadas como lições aprendidas e desafios encontrados.

Palavras-chave: educação para todos; educação universal; experiências inclusivas; igualdade de oportunidades educativas; práticas inclusivas.

Inclusive practices in the school context: a look at three international experiences

Abstract. Today, by talking about inclusive education, we are looking to the future to achieve the Sustainable Development Goals. The aim of this paper is to describe three experiences carried out in different contexts: Quebec (Canada), Montevideo (Uruguay) and the Region of Valencia (Spain) that respond to the principles of inclusive education. The experiences were selected according to a set of criteria and taking into account the attributes that good practice should have according to UNESCO: reproducible, sustainable, innovative and efficient. The first experience is in a context of great cultural and linguistic diversity where the family-school partnership has been fostered by participatory workshops. The second experience took place in a school which, following a diagnosis of the consequences of the COVID-19 pandemic, undertook an institutional project based on the use of technologies as a tool for inclusion. The third experience is held in a multi-grade classroom, in a rural setting, where students perform a children's opera with the help of teachers and family participation. To conclude, some key insights are presented in the form of lessons learned or challenges encountered.

Keywords: education for all; universal education; inclusive experiences; equal opportunity in education; inclusive practices.

1. Introducción

En lo que concierne a la educación inclusiva, se ha recorrido una larga trayectoria desde la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, pasando por la 48.^o Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO o la Declaración de Incheon hasta nuestros días. Pero en la actualidad hablar de educación inclusiva nos hace mirar hacia el futuro para poder alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030 (Arnaiz y de Haro, 2020) y poder materializar el propósito de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Lugo y Delgado, 2020; UNESCO, 2016). Este cometido, ha orientado la búsqueda y la generación de estrategias, despegándose paulatinamente de la idea de inclusión asociada únicamente a la discapacidad. No obstante, a nivel internacional, parece no estar resuelta la conceptualización referente a las nociones de inclusión y sus términos vinculados (Messiou et al., 2020). Y es que, la educación inclusiva se puede abordar desde diferentes enfoques: a) valores, creencias o principios, b) psicopedagógico: necesidades específicas de apoyo educativo, exclusión social o problemas de conducta, c) mejora escolar a nivel de comunidad educativa y d) prácticas curriculares (Sánchez-Serrano et al., 2021).

Según arguye Azorín (2020), la transformación de los sistemas educativos empieza por identificar las políticas y las prácticas necesarias para que el cambio y la mejora se produzcan. En tal sentido, se han diseñado políticas educativas para potenciar los principios de equidad e inclusión en el contexto escolar tanto a nivel de los agentes educativos, como a nivel de la comunidad en su conjunto (ANEP, 2022; Decreto 104/2018; LOMLOE, 2020; MEES, 2017, Plan Ceibal, 2022; entre otras), en el entendido de que su puesta en práctica implica una resignificación y una nueva construcción social y cultural de la educación (Ainscow et al., 2013; Echeita, 2016; Mauri y García, 2019). Sin embargo, todavía existe confusión respecto a las acciones necesarias para avanzar hacia políticas y prácticas inclusivas (Ainscow, 2020). Además, en palabras de Kefallinou et al. (2020), se está avanzando de manera muy desigual hacia la educación inclusiva. Así lo indican las persistentes desigualdades educativas y sociales existentes en los diferentes contextos.

1.1 *Haciendo realidad la inclusión en el contexto escolar*

Las prácticas de educación inclusiva buscan apoyar el desarrollo de todos los estudiantes creando condiciones ambientales favorables. Las prácticas que se inscriben en una perspectiva ecosistémica (Niemi, 2021): pretenden actuar sobre el entorno educativo (por ejemplo, las situaciones de aprendizaje, el diseño del aula, las relaciones entre los niños, entre los niños y los adultos y entre los adultos, incluidas las familias y la comunidad); reconocen la contribución de los actores del equipo escolar más allá de las intervenciones desplegadas con el alumnado de forma individual y directa; consideran los distintos ámbitos del desarrollo global de los estudiantes y los vínculos entre ellos; conciben las manifestaciones del desarrollo y el aprendizaje como algo que está en continuo cambio y que es el resultado de las oportunidades de desarrollo que se le ofrecen (Borri-Anadon et al., 2018; Larose et al., 2014; Sanahuja et al., 2020). Así pues, las prácticas inclusivas deben garantizar la presencia, la participación y los logros o progresos en términos de aprendizaje de

todos los estudiantes (Azorín y Ainscow, 2018; OECD, 2016; Orozco y Moraña, 2020; UNESCO, 2016). En la actualidad, numerosos estudios (Alba-Pastor, 2019; Bunch, 2016; Griful-Freixenet et al., 2020; Simón et al., 2016, entre otros) señalan al diseño universal para el aprendizaje (DUA) como un enfoque que ayuda a los docentes a generar espacios de aprendizaje más accesibles para todos los estudiantes a través de sus tres principios: 1) propiciar múltiples formas de representación, 2) propiciar múltiples formas de acción y expresión y 3) propiciar múltiples formas de implicación.

En palabras de Muntaner et al. (2022) las denominadas metodologías activas ayudan a materializar los principios de la educación inclusiva en el aula, siempre y cuando se tengan en cuenta una serie de factores clave como: el sentimiento de pertenencia al grupo clase, se realice un aprendizaje competencial y se fomente la participación y la comunicación a través de los equipos cooperativos. Sin embargo, se debe focalizar en la importancia de abordar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo, muy especialmente en el alumnado que encuentra más barreras o dificultades en la participación y el aprendizaje (Traver et al., 2022). Según apuntan Abellán et al. (2021) la reformulación de los roles docentes hacia perfiles más colaborativos resulta un facilitador clave para caminar hacia la inclusión. Además, la revisión de la literatura nos demuestra cómo se puede fomentar la inclusión educativa a través del uso de las tecnologías (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018; Cabero y Valencia, 2019; Cerillo et al., 2014; Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín, 2017; Flórez et al., 2016; Martínez et al., 2018; Mesa, 2012; Pardo et al., 2022) o la música (Aparicio y León, 2018; Díaz-Santamaría y Moliner, 2020; Moliner et al., 2022; Sanahuja et al., 2019; Verhagen et al., 2016).

También se debe fomentar una evaluación inclusiva, la cual es definida por Elizondo (2021, p. 146) como:

[...] una evaluación que mejora la calidad de vida de todo el alumnado, que permite su participación plena en la vida social, eliminando desde la evaluación la exclusión en la educación y desde la educación. Será, por lo tanto, una evaluación centrada en la persona, que conoce las barreras que existen en concepciones rígidas y homogéneas y las elimina, promoviendo de esta forma transformaciones educativas, personales y sociales.

Estudios como los de Finkelstein et al. (2021) o Moraña (2020) ponen de manifiesto la importancia de ilustrar cómo se llevan a cabo las prácticas denominadas inclusivas. Es por eso por lo que el principal objetivo de este trabajo es describir tres experiencias realizadas en diferentes contextos, Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguay) y Comunidad Valenciana (España), que responden a los principios de la educación inclusiva.

2. Selección y documentación de las experiencias

Para este estudio se han seleccionado tres experiencias atendiendo a los siguientes criterios: 1) diferentes contextos internacionales, 2) etapa de educación infantil o primaria, 3) escuelas que en su proyecto educativo se definan como inclusivas, 4) que como mínimo participen 2 docentes de manera coordinada y 5) que participen las familias u otros agentes educativos. Para la selección de las experiencias también se ha tomado en cuenta la *dimensión c. desarrollo de procesos inclusivos* de la Herramienta Themis (Azorín y Ainscow, 2018), de tal manera que las experiencias a seleccionar debían de garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos

los estudiantes. Asimismo, se han tenido en cuenta los atributos de una buena práctica educativa, ya que estas han de ser: replicables (sirven como modelo), sostenibles (se mantengan en el tiempo), innovadoras (soluciones creativas) y efectivas (impacto positivo) (UNESCO, 2008).

Las prácticas seleccionadas se han documentado a partir de diferentes técnicas de recogida de datos, propias de la investigación cualitativa, lo que nos ha ayudado a ilustrar cada una de ellas (ver tabla 1). Específicamente, se ha utilizado:

- Entrevistas semiestructuradas (García y Ballesteros, 2019) para documentar la experiencia 2 y 3. En la experiencia 2 se ha realizado una entrevista a la directora. Como ejemplos de preguntas podemos destacar las siguientes: *¿cuál ha sido en su escuela el impacto de la pandemia sobre los aprendizajes?*, *¿qué medidas ha implementado el centro educativo para generar oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes?* En cuanto a la experiencia 3 se han realizado 11 entrevistas semiestructuradas a 8 estudiantes, a las 2 docentes (maestra de música y maestra tutora) y a una madre. A modo de ejemplo de preguntas: *¿qué pretendes con la ejecución de LÓVA?* (maestra de música), *¿cómo has trabajado el proyecto en las distintas asignaturas que impartes?* (maestra tutora), *¿cómo escogisteis el tema de la ópera para que los escritores pudiesen redactarla?* (alumnado) y *¿en qué ha participado en el proyecto LÓVA?* (madre).
- La observación (Morentin y Izquierdo, 2019) se ha realizado en la experiencia 1 y la experiencia 3. En el primer caso ha sido participante y en el segundo no participante, utilizando un registro de observación propuesto por Prud'homme et al. (2013).
- El análisis documental (Ruiz-Olabuénaga, 2012) se ha efectuado en las tres experiencias presentadas. En la primera experiencia dicho análisis se ha centrado en un material audiovisual creado para difundir la experiencia. La segunda experiencia ha analizado documentos originados en el proyecto de centro, mientras que en la tercera experiencia se han analizado materiales de diferentes tipos (fotografías, resúmenes de los actos musicales, logo, carteles, mapas y esquemas de los oficios, etc.) todos originados des de la práctica educativa.

Las experiencias se han presentado de forma que se garantice la privacidad y el anonimato de los participantes (Alnaim, 2018).

Tabla 1. Técnicas utilizadas para la recogida de datos.

	Experiencia 1 Quebec (Canadá)	Experiencia 2 Montevideo (Uruguay)	Experiencia 3 Comunidad Valenciana (España)
Entrevistas	---	Entrevista en profundidad a la maestra directora.	11 entrevistas semiestructuradas a 8 estudiantes, 2 docentes y una madre.
Observación	Observación participante.	---	Observación no participante con el apoyo de una hoja de registro.
Análisis material	Material audiovisual.	Documentos del Proyecto Institucional: PODES, Trayectorias Protegidas.	Material generado en la propia práctica.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados: descripción de las experiencias

A continuación, se presentan las tres experiencias seleccionadas. En un primer momento se explica una breve contextualización, posteriormente se describe la experiencia y finalmente se expone cómo se ha realizado la evaluación de los aprendizajes efectuados.

3.1 Experiencia de Quebec (Canadá): «Sacad la lengua»

a) Contextualización

La experiencia «Sacad la lengua¹» (MEQ, 2020) se lleva a cabo en una escuela multilingüe y multiétnica de Montreal (Canadá). Esta iniciativa tiene lugar en un contexto de gran diversidad cultural y lingüística, ya que, en la región de Montreal, durante el curso académico 2019-2020, se declararon 191 lenguas maternas o de uso diferente. El proyecto lleva más de 15 años en marcha y fue iniciado por un equipo de logopedas, con el apoyo de la dirección del colegio.

b) Descripción de la experiencia

Esta experiencia tiene como objetivo favorecer la utilización del francés (lengua de escolarización), la valoración de la diversidad lingüística y el reconocimiento de los roles complementarios de las familias y de la escuela en el desarrollo de los niños en un contexto plurilingüe, dentro de una perspectiva de prevención ecosistémica. Cada año participan unos 100 niños de 8 clases de 4 años (educación preescolar) y de 1 a 3 clases de acogida (clases para aprender francés). Alrededor del 40% de los padres y madres (u otros miembros de la familia extensa) participan en los talleres. Los docentes de preescolar también participan en la segunda parte de los talleres recibiendo a los padres de los alumnos de su aula. Asimismo, participan otros miembros del equipo escolar como la secretaria, que orienta a las familias en la escuela, el conserje y el profesor de apoyo lingüístico también contribuyen al buen funcionamiento de los talleres. De forma más puntual, el psicopedagogo también participó un año. Sin embargo, una pieza clave para el buen funcionamiento del proyecto se basa en la implicación de una funcionaria de enlace² que participó por primera vez en los talleres como madre. Habla varias lenguas del barrio y contacta previamente con las familias para invitarlas a los talleres y animarlas. Esta persona, durante los talleres, con el apoyo de otros intérpretes, si es necesario, proporciona mediación cultural y lingüística.

La planificación de la experiencia implica varios pasos: solicitar a los miembros del equipo escolar que estén interesados en participar; coordinar los mensajes clave con los profesores; comunicarse con el director para obtener recursos (intérpretes, refrigerios, materiales, locales); reunirse con los intérpretes cuando sea necesario para explicar el proyecto. Se lleva a cabo en el horario escolar (media jornada), a través de cuatro encuentros a lo largo de todo el curso escolar (octubre, diciembre, marzo y mayo) y se abordan sobre diversos temas: el papel de la lengua materna, los juegos de mesa, la lectura y las manualidades (realizadas en ese orden).

¹ Para saber más sobre la experiencia: https://www.youtube.com/watch?v=Kia9t_dTL0

² Según Audet y Potvin (2013), en Quebec existen varias denominaciones para referirse a los interventores cuya práctica se sitúa en la intersección de la comunidad y la escuela para apoyar el éxito educativo de los alumnos de entornos desfavorecidos y multiétnicos: agente comunitario, agente de enlace, interventor intercultural, interventor de la comunidad escolar o el interventor de la comunidad escolar e intercultural. También se recurre a otros intérpretes para garantizar que se tengan en cuenta todas las lenguas.

Los encuentros se realizan en las aulas de preescolar de la escuela. La primera parte, el aula está distribuida formando un gran círculo para promover la participación de todos los adultos. En la segunda parte, la cual tiene lugar en las aulas de los alumnos, hay diferentes mesas en las que se hacen subgrupos adulto-niños (siguiendo el criterio del mismo idioma). La primera parte de las reuniones tiene como objetivo debatir estos temas con las familias y compartir con ellos ciertas prácticas recomendadas, mientras que en la segunda parte se les invita a realizar actividades con su hijo y sus compañeros poniendo en práctica lo debatido en la primera parte.

Cada uno de los talleres pretende mostrar cómo las prácticas implementadas por las familias apoyan ciertas habilidades y competencias que contribuyen al desarrollo de los niños. En el caso del taller sobre juegos de mesa, se presentan a los padres diferentes tipos de juegos (por ejemplo, el bingo de la memoria, el busca y encuentra) para ilustrar cómo pueden ayudar a desarrollar la asunción de roles, la memoria visual y la atención auditiva, entre otras cosas. En el taller de lectura se habla de cómo explicar las palabras nuevas, hacer preguntas abiertas y comparar las lenguas (por ejemplo, en relación con la orientación de la letra) son estrategias para hacer más interactivo el momento de la lectura y apoyar el desarrollo del lenguaje. Por último, en el taller de manualidades se recuerda a las familias que es una buena oportunidad para repasar el vocabulario relacionado con el material escolar (pegamento, tijeras, etc.) y para que el niño pueda expresarse al presentar su trabajo y los pasos a seguir. El taller también hace hincapié en el hecho de que es posible crear con los niños, a partir de materiales reciclados disponibles en casa. Se dispone de material multilingüe (por ejemplo, álbumes en el taller de lectura).

Se ofrece un refrigerio para promover un ambiente relajado y afectuoso. También se dispone de material para hermanos (de 3 años o menos) para fomentar la participación de las familias.

Los talleres permiten a las familias acudir a la escuela y participar plenamente en las prácticas que apoyan el desarrollo integral de los niños en la lengua que elijan. Se relacionan con una variedad de niños agrupados por idioma, incluyendo niños que no son sus hijos. De este modo, tienen la oportunidad de participar en la vida escolar a pesar de la barrera del idioma, de familiarizarse con la cultura escolar, de socializar con otras familias de la comunidad, de descubrir los recursos del barrio (por ejemplo, la biblioteca, la ludoteca).

c) La evaluación de los aprendizajes

Esta experiencia permite a los actores escolares observar a los estudiantes en un contexto distinto al del aula. Estas observaciones permiten documentar el desarrollo del niño en una lengua distinta a la de escolarización. De este modo, los logopedas pueden situar sus prácticas preventivas en una perspectiva ecosistémica, dirigiéndose al entorno educativo (no sólo a los déficits de los alumnos); apoyando el desarrollo integral (no sólo a los predictores del éxito); considerando sus experiencias y realidades culturales y lingüísticas de forma complementaria (y no sólo para identificar “dificultades” en determinados niños en función de la norma escolar).

Seguidamente, en la figura 1 se presenta un esquema para ilustrar los elementos más característicos de la primera experiencia mostrada.

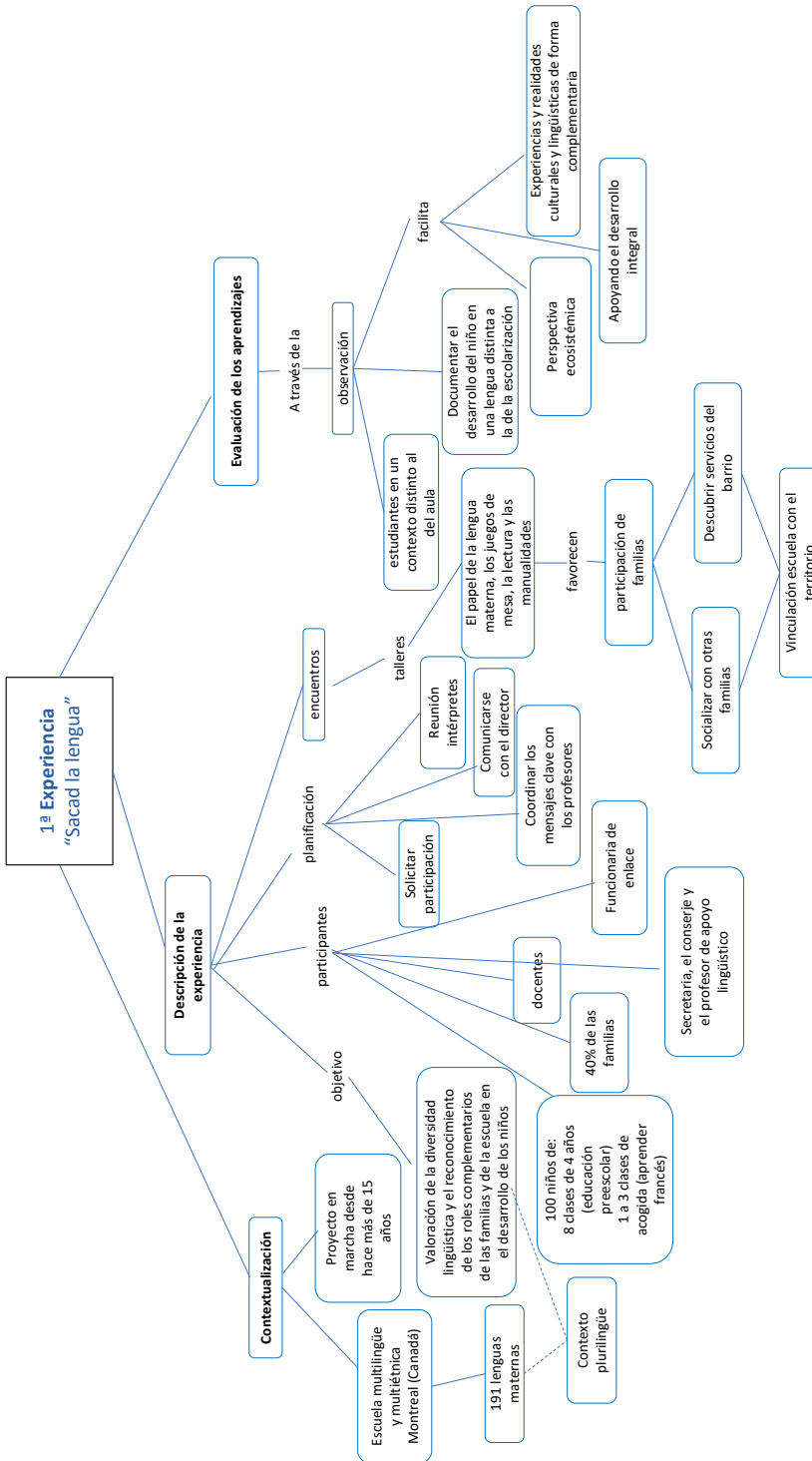


Figura 1. Esquema experiencia 1: «Sacad la lengua»

Fuente: elaboración propia.

3.2 Experiencia de Montevideo (Uruguay): «Inclusión y tecnología»

a) Contextualización

La experiencia se desarrolla en una escuela pública de educación primaria, ubicada en un barrio periférico de Montevideo, capital de Uruguay. Acoge a una población de aproximadamente 480 niños con un perfil sociodemográfico de quintil 2, por lo cual está categorizada como escuela A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) y a 25 estudiantes del último año de Magisterio. Su equipo docente está integrado por 20 maestros, 2 maestras comunitarias³, 1 maestra con docencia indirecta, 2 profesores de educación física, la maestra directora y la secretaria. Existe acceso universal y gratuito a los recursos tecnológicos, de todos los estudiantes y docentes del sistema educativo público, como política de inclusión educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Plan Ceibal⁴, para incrementar la conectividad y disminuir la brecha digital y social a nivel nacional.

b) Descripción de la experiencia

El diagnóstico realizado por los docentes de la escuela, en torno a las consecuencias de la pandemia del COVID-19 sobre los aprendizajes, evidenció un descenso significativo en el área del Lenguaje, así como un incremento del ausentismo y la deserción. En base a estos insumos, se procedió a definir un proyecto pedagógico que permitiera superar estas dificultades y protegiera las trayectorias educativas de todos los estudiantes de la escuela. El proyecto institucional, se instrumentó en todos los grupos de la institución teniendo en cuenta los objetivos y los acuerdos académicos y socioemocionales de la comunidad educativa. Los espacios de coordinación entre los docentes del centro para planificar, gestionar y evaluar los aprendizajes permitieron crear alianzas, favoreciendo la colaboración y el involucramiento. Se impulsó el trabajo por duplas o parejas pedagógicas, con el objetivo de diseñar las secuencias didácticas, potenciar el intercambio y empoderar a los docentes y a estudiantes de formación docente, como agentes de transformación social.

Se realizó un proyecto institucional orientado al desarrollo de habilidades lingüísticas, desde una perspectiva comunicativa y funcional, fomentando a su vez, el compromiso, la participación y la construcción del concepto de ciudadanía, mediante el uso de la tecnología. Dado el entorno de creciente desarrollo de las TIC, se entendió como relevante y necesaria, la formación para la ciudadanía digital, a fin de que los estudiantes pudieran apropiarse de las herramientas primordiales para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, desarrollar su pensamiento crítico y participar responsable y éticamente en los entornos digitales a nivel local y global. Así pues, este proyecto se enmarca en las propuestas y orientaciones del Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R., a través de su Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y

³ Programa de Maestros Comunitarios: Para proteger las trayectorias educativas de los alumnos de los sectores más vulnerables de la sociedad, la escuela llega hasta el hogar y trabaja en red con otros agentes comunitarios: <https://www.dgeip.edu.uy/pmc-caracteristicas/>

⁴ El Plan Ceibal, inspirado en el proyecto One Laptop per-Child, entrega a cada niño y docente del sistema educativo público, un portátil con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo, proporcionando programas, recursos educativos y capacitación docente, como parte de las políticas de educación inclusiva. Uruguay fue el primer país del mundo en implementar esta estrategia.

Social⁵ y del Proyecto de Trayectorias Protegidas⁶, que buscan garantizar el acceso, la permanencia y los aprendizajes de calidad de todos los niños, robustecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje. Dentro de las principales acciones del proyecto se destacan: a) la elaboración colaborativa del proyecto PODES focalizado en el fortalecimiento del Área del Conocimiento de la Lengua, concretamente en la oralidad, como puerta de entrada a la construcción del concepto de ciudadanía en Ciencias Sociales; b) el Proyecto de Trayectorias Protegidas dirigido a los estudiantes de 1.º, 2.º y 6.º año con rezago en lectura y escritura, a través del trabajo colaborativo de los docentes de grado, la maestra de apoyo, los maestros comunitarios y el profesor de Teatro; c) profundización en el uso de herramientas digitales y las posibilidades de vincular lo presencial y lo virtual mediante variedad de estrategias y experiencias.

Se elaboraron e implementaron:

- Secuencias de actividades relacionadas con el uso de las herramientas virtuales: uso de las plataformas y recursos del Plan Ceibal (CREA, PAM, SEA).
- Secuenciación de propuestas tendientes a la potenciación de la oralidad, a través de la sistematización del habla y la escucha activa, como instrumento primordial para el desarrollo personal y comunitario. Por ejemplo, Talleres de Expresión Corporal y Teatro: Clown y Juegos Teatrales.
- Propuestas relacionadas a la construcción de los conceptos de ciudadanía (local, global) y de ciudadanía digital referidas a los usos de las tecnologías: derechos, obligaciones, capacidades, formas de interacción negociadas y dinámicas y seguridad informática.
- Actividades relativas a competencias comunicacionales a través de diversos formatos físicos y virtuales. Participación en redes sociales con un sentido pedagógico.
- Clases abiertas presenciales y/o virtuales con familias y la comunidad educativa para profundizar en las indagaciones y en el desarrollo de las habilidades comunicacionales en diversos escenarios y contextos.
- Expo-Feria Virtual y/o presencial, para que las familias, niños y docentes pudieran compartir lo transitado en este proyecto.

c) La evaluación de los aprendizajes

Se realizó una evaluación continua de los aprendizajes, mediante rúbricas de las plataformas CREA y SEA⁷ del Plan Ceibal para facilitar su seguimiento y retroalimentación. Se plantearon instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en Progresiones de Aprendizaje⁸ y se valoró el impacto de la actividad, recogiendo la voz de los actores de la comunidad educativa involucrados en el proceso.

⁵ Proyecto PODES: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/aprender/PODES_16b.pdf

⁶ Proyecto Trayectorias Protegidas: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/aprender/Evaluacion_Trayectorias_Protegidas_2018_4b.pdf

⁷ El sistema de Evaluación en Línea (SEA) utiliza evaluaciones con actividades diseñadas por docentes que, junto con técnicos en evaluación e inspectores, proponen pruebas para obtener información sobre algunos aspectos del aprendizaje y para reflexionar sobre la enseñanza.

⁸ Progresiones de Aprendizaje: son una herramienta con formato de rúbrica para guiar las propuestas y evaluar los logros de las competencias: creatividad, comunicación, colaboración, ciudadanía, carácter y pensamiento crítico, en cada una con dimensiones, mediante descriptores que orientan la evaluación <https://redglobal.edu.uy/>

3.3 Experiencia de la C. Valenciana (España): «La música como estrategia de inclusión»

a) Contextualización

Esta experiencia se ha llevado a cabo en un colegio rural agrupado situado en la provincia de Valencia (España). La escuela cuenta con unos 150 estudiantes y 15 docentes y ha participado en diferentes proyectos para la construcción de una escuela inclusiva, democrática y vinculada al territorio a través de procesos de investigación-acción participativa.

El proyecto LÓVA “La ópera como vehículo de aprendizaje” lo ha llevado a cabo un aula multinivel de 5.º y 6.º de educación primaria (10-12 años) formada por 21 estudiantes. Ha sido impulsada por la docente especialista de música quien lo ha llevado a cabo con la coordinación y ayuda de la docente tutora del aula. Además, han participado las familias y otros agentes externos a la comunidad educativa (expertos, personal del auditorio y del ayuntamiento).

b) Descripción de la experiencia

El principal objetivo de LÓVA radica en que el aula se transforme en una compañía de ópera. A través de la experimentación, las emociones, la superación de retos o desafíos, el trabajo cooperativo, la música y las artes escénicas el alumnado trabaja por un objetivo común. El proyecto se desarrolla principalmente en la asignatura de música, pero necesita de las demás disciplinas o materias para su ejecución (educación física, plástica, matemáticas, lenguas, etc.) por lo que se trabaja de manera globalizada. Esta iniciativa se lleva a cabo a lo largo de todo un curso académico.

El alumnado participante adopta un rol activo a lo largo de todo el proceso convirtiéndose en protagonista del mismo. Al inicio del curso firman un contrato de compromiso y participación. En primera instancia, trabajan las relaciones y sentimientos del grupo clase. Se formulan algunas preguntas cómo: ¿qué les preocupa?, ¿qué les pasa? o ¿qué sienten? A partir de esas cuestiones van extrayendo los principales elementos que les ayudarán a centrar la temática de la ópera. Simultáneamente, los estudiantes van conociendo los diferentes oficios que componen una ópera, es decir, indagan sobre las diferentes profesiones necesarias para articularla.

En esta fase, participan expertos en la materia quienes explican al alumnado sus oficios y tareas en la ópera. Se fomenta un liderazgo inclusivo y democrático, ya que una vez el alumnado ya ha conocido las diferentes tareas y oficios cada uno de ellos adopta un rol o tarea determinada según sus habilidades, intereses o motivaciones, siendo estos: director, regidor, documentalista y relaciones públicas, escritores, músicos (compositores e intérpretes), actores, técnicos de luces y escenografía, maquillaje y vestuario. Para una gestión eficaz del tiempo y de los espacios se asignaron diferentes zonas de trabajo en el aula y en el centro, de tal manera que en los momentos destinados al proyecto el alumnado sabía dónde tenía que ir a trabajar. De esta manera, el alumnado va gestionando y tomando decisiones a lo largo de todo el proceso bajo la supervisión de las dos docentes participantes. Todo es diseñado y elaborado por el alumnado: el logotipo y el nombre de la compañía, la redacción de la historia, la composición de la música, la escenografía, la ilumina-

ción, el vestuario y el maquillaje, la publicidad, etc. hasta llegar a su representación final. La participación de las familias es un factor clave para el buen funcionamiento del proyecto.

Para ello, al inicio de curso se realizó una reunión informativa con estas para explicarles la envergadura del proyecto, una vez iniciado los estudiantes solicitaron la ayuda de los adultos para preparar el decorado y otros aspectos. Los escritores coordinados por el director de la ópera y el regidor tuvieron que redactar la historia de la ópera, para ello seleccionaron la temática de la amistad y solidaridad. Una vez redactada y revisada se procedió a distribuir los papeles entre los actores y actrices. En la ópera participaron algunos extras por lo que hicieron un *casting* para seleccionarlos entre el alumnado del 3.º y 4.º de educación primaria del centro. En la asignatura de lengua trabajaron la descripción de los espacios y de los personajes para poder caracterizarlos. Los músicos dividieron la ópera en 3 actos y la compusieron e interpretaron. La obra fue representada, en el auditorio de la localidad, a final de curso. Para ello, los documentalistas y relaciones públicas realizaron la difusión correspondiente entre la prensa local: redactando la noticia, panfletos informativos, etc.

c) La evaluación de los aprendizajes

Las docentes van realizando una evaluación continua y formativa, es decir, centrada en los aprendizajes y la mejora. Las docentes van recogiendo y sistematizando, a partir de la observación directa, los logros y aprendizajes que cada estudiante va realizando según sus conocimientos previos, habilidades y destrezas personales. A lo largo de todo el proceso se utilizan rúbricas, sesiones de reflexión y diálogo lo que permite al alumnado conocer en qué punto están y cómo pueden mejorar. Los estudiantes también participan en la evaluación fomentando una coevaluación y autoevaluación de las diferentes actividades o acciones que van realizando y que contribuyen a la ejecución del proyecto.

Esta experiencia ayudó a trabajar el sentido de pertenencia al grupo fomentando la inclusión social de todos los estudiantes y la cohesión del grupo. Tuvo una clara repercusión en la autonomía y el empoderamiento del alumnado.

Para finalizar con este apartado, en la figura 3, se muestra un esquema con los elementos más característicos de la tercera experiencia aportada.

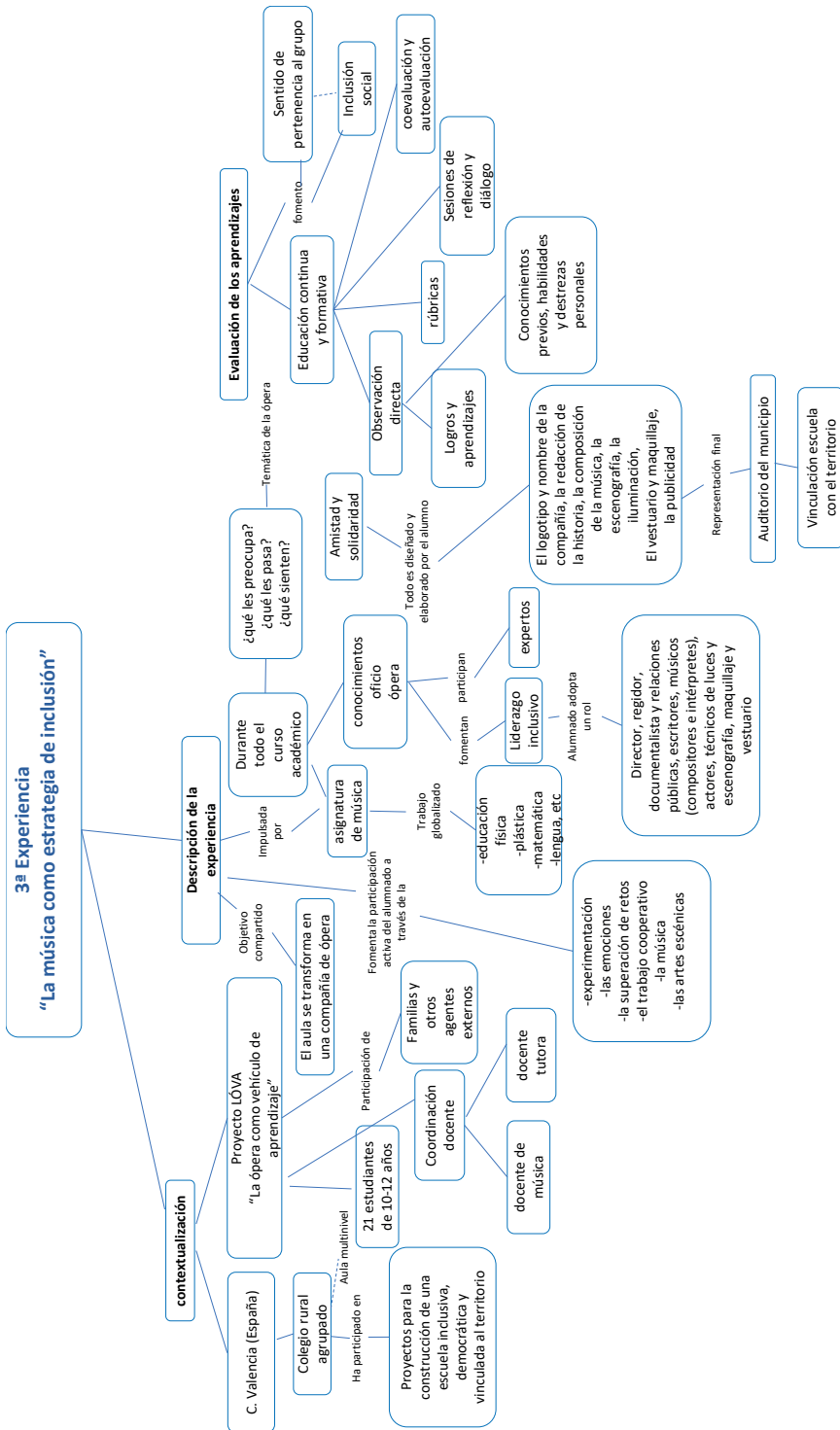


Figura 3. Esquema experiencia 3: «La música como estrategia de inclusión»

Fuente: elaboración propia

4. Discusiones y conclusiones

El objetivo de este trabajo era describir tres experiencias realizadas en diferentes contextos, Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguay) y Comunidad Valenciana (España), que responden a los principios de la educación inclusiva.

En un contexto de diversidad cultural y lingüística (Sales et al., 2021), la aplicación de las denominadas prácticas preventivas crea desafíos para los actores escolares y es probable que contribuya a la sobreidentificación de los niños de ciertos grupos minoritarios en la población de educación especial (Hardin et al., 2007; Morgan et al., 2012; Morrier et al., 2011). Frente a estas constataciones, se cuestiona el sentido que se da a la prevención en una perspectiva predictiva en la que la responsabilidad del éxito o del fracaso se atribuye al alumno y la intervención compensatoria desplegada alimenta una visión deficitaria que, con demasiada frecuencia, engendra procesos de etiquetado y estigmatización (García-Medina, 2018; Rogero, 2017). Esta perspectiva también acentúa la dependencia de los profesionales de la educación especial y reduce el reconocimiento profesional de los docentes. No obstante, situarnos en una perspectiva de prevención ecosistémica nos permite avanzar hacia la educación inclusiva que garantice la equidad y la calidad educativa (Niemi, 2021).

La experiencia «Sacad la lengua» corresponde a una ilustración clara e inspiradora de cómo puede aplicarse una perspectiva de prevención ecosistémica en la educación infantil. Con esta experiencia se ha puesto de manifiesto cómo la intervención precoz es una línea de actuación preferente para promover el éxito educativo de todos los estudiantes (MELS, 2009; UNESCO, 2020). Como palancas clave para el desarrollo de la experiencia «Sacad la lengua» se detectan los recursos humanos, muy especialmente la interventora intercultural (funcionaria de enlace) (Audet y Potvin, 2013), la colaboración de la dirección y del equipo escolar, la implicación de los logopedas y su apertura para desarrollar prácticas innovadoras que a veces rompen con su formación paramédica inicial. Hay que destacar especialmente la oportunidad que brinda esta experiencia a la participación de las familias en el contexto escolar (Lasala-Navarro y Etxebarria-Kortabarria, 2020), lo que permite descubrir los recursos del barrio, socializar con otras familias o familiarizarse con la cultura escolar. Sin embargo, se detectaron algunas dificultades o desafíos a superar como el número de lenguas que hablan las familias, el reconocimiento del tiempo necesario para la consulta y la planificación por parte de los agentes escolares, las dificultades para llegar a las familias que trabajan o cuya lengua no está cubierta por el servicio de interpretación, la distancia o la vergüenza hacia la escuela que pueden sentir algunos padres. Aunque el proyecto lleva más de 15 años en marcha se detectan dificultades en torno a cómo darle continuidad al contrato de la interventora intercultural (funcionaria de enlace), pues es una figura clave en el proceso.

La segunda experiencia «Inclusión y tecnología» focaliza en el uso de las tecnologías como mecanismo para favorecer la inclusión del alumnado (Cabero y Valencia, 2019; Martínez et al., 2018; Pardo et al., 2022). Se ha presentado un proyecto pedagógico institucional de una escuela pública uruguaya, en el marco del Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. La evaluación diagnóstica oportuna para identificar las necesidades de la comunidad educativa, así como el diseño de las líneas de acción, secuenciación y evaluación continua de los aprendizajes (Correa, 2021), dan cuenta

de la acertada articulación de los diferentes actores involucrados a través del liderazgo pedagógico (López y Traver-Martí, 2020; Traver-Martí et al., 2021), para crear oportunidades reales de aprendizaje, para dos tipos de educandos: los niños y los estudiantes de magisterio.

El escenario de desarrollo tecnológico y de acceso universal a la tecnología en el sistema educativo público de Uruguay facilita y potencia, los aprendizajes de estudiantes y docentes, promueve la equidad social y permite el desarrollo personal y comunitario. La evidencia también revela que a pesar de que las tecnologías permiten la continuidad de los aprendizajes, estos se han producido en forma muy desigual según el contexto socioeconómico y cultural de las escuelas (Broadband Comission, 2020; INEE, 2021; Plan Ceibal, 2022; Ripani y Muñoz, 2020; UNESCO, 2021; Vaillant et al., 2020), hecho que representa hoy uno de los desafíos que el país tiene por delante en materia de educación. Si bien se ha avanzado en la construcción de una educación inclusiva, aún es necesario mejorar las trayectorias escolares, reducir la inequidad y fortalecer la formación de los docentes para la atención a la diversidad (INEE, 2021). Seguir trabajando como en esta experiencia, en el afianzamiento de los procesos inclusivos y la reducción de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, es el reto ineludible para lograr y asegurar una educación de calidad para todos los uruguayos.

La tercera experiencia «La música como estrategia de inclusión» ilustra cómo se ha llevado a cabo el proyecto LÓVA: “la ópera como vehículo de aprendizaje”, favoreciendo los principios de una educación inclusiva (Moya, 2021; Sanahuja et al., 2019). Tal y como afirma Sarmiento (2018), LÓVA ha alcanzado más de 400 representaciones en más de 15 comunidades autónomas en el territorio español. El proyecto se caracteriza por fomentar la implicación y participación activa del alumnado, de los docentes y las familias a lo largo de todo el proceso (Lasala-Navarro y Etxebarria-Kortabarría, 2020). Se fomenta un trabajo globalizado entre diferentes disciplinas o materias, que se vertebran a través de la asignatura de música. Además, a través de esta experiencia se promueven los principios del diseño universal para el aprendizaje: múltiples formas de representación, acción y expresión e implicación (Alba-Pastor, 2019; Bunch, 2016; Griful-Freixenet et al., 2020; Simón et al., 2016). La flexibilización de los tiempos y los espacios se convierten en factores clave de su ejecución, ya que el alumnado de manera autónoma va efectuando todo lo necesario para armar una ópera, fomentando así un liderazgo inclusivo o democrático (López y Traver-Martí, 2020; Traver-Martí et al., 2021) y un trabajo competencial (Muntaner et al., 2022). La coordinación docente (García-Martínez y Martín-Romera, 2019) es otra palanca para el buen funcionamiento del proyecto.

Con la ópera se trabajan las emociones, de hecho, son el foco de la historia interpretada. De esta forma se aborda, de manera explícita, un elemento clave de la educación inclusiva, la cual debe fomentar el bienestar emocional de todos los estudiantes (Escobedo y Montserrat, 2017) y favorece el sentido de pertenencia al grupo y una buena convivencia (Villaescusa, 2021). De este modo, esta experiencia propicia el desarrollo personal, la autonomía y el empoderamiento del alumnado (Sarmiento, 2012). Se promueve una evaluación inclusiva (Elizondo, 2021) que permite al alumnado y a las docentes saber el punto en el que están y cómo pueden mejorar. Esta

experiencia también beneficia la vinculación de la escuela con el territorio (Sales y Moliner, 2020), ya que se han utilizado los recursos existentes en el entorno ofrecidos por el ayuntamiento y el auditorio del municipio. El proyecto LÓVA requiere de una elevada implicación por parte de todos los participantes, lo que en algunos momentos genera situaciones de estrés que se deben de trabajar de manera explícita para que el grupo salga fortalecido.

A modo de síntesis, se presentan unas lecciones aprendidas destacando los principales factores que imperan en las experiencias presentadas y que nos permiten avanzar hacia la educación inclusiva (ver tabla 2): 1) situarnos en una perspectiva de prevención ecosistémica, 2) la participación activa, en el contexto escolar, por parte del alumnado, docentes, familias, agentes comunitarios, etc., 3) el liderazgo inclusivo o democrático, 4) los principios del diseño universal para el aprendizaje, 5) la flexibilización de los tiempos y los espacios, 6) trabajo globalizado y competencial, 7) las tecnologías (aunque siguen existiendo desigualdades atendiendo al contexto socioeconómico y cultural de las escuelas), 8) la música y el arte como vehículo de aprendizaje, 9) trabajar de manera explícita las emociones y el bienestar del alumnado para promover una buena convivencia y un sentido de pertenencia al grupo, 10) la evaluación inclusiva centrada en la persona y 11) la vinculación de la escuela con el territorio.

Tabla 2. Identificación de los factores que imperan en las experiencias presentadas en torno a la educación inclusiva.

	Experiencia 1 Quebec (Canadá)	Experiencia 2 Montevideo (Uruguay)	Experiencia 3 Comunidad Valenciana (España)
1) perspectiva de prevención ecosistémica	X	X	X
2) la participación activa, en el contexto escolar, por parte del alumnado, docentes, familias, agentes comunitarios, etc.	X	X	X
3) el liderazgo inclusivo o democrático	X	X	X
4) los principios del diseño universal para el aprendizaje	X	X	X
5) la flexibilización de los tiempos y los espacios	X	X	X
6) trabajo globalizado y competencial	X	X	X
7) las tecnologías		X	X
8) la música y el arte como vehículo de aprendizaje		X	X
9) trabajar de manera explícita las emociones y el bienestar del alumnado para promover una buena convivencia y un sentido de pertenencia al grupo	X	X	X
10) la evaluación inclusiva centrada en la persona	X	X	X
11) la vinculación de la escuela con el territorio	X	X	X

Fuente: elaboración propia

Este trabajo ha contribuido a ilustrar cómo la educación inclusiva se va haciendo realidad en las escuelas de diferentes contextos. Para avanzar hacia los postulados de la inclusión, tal y como se ha visto, se deben tener presentes una serie de condicionantes para su ejecución. Asimismo, estas prácticas pueden resultar inspiradoras para otros docentes que quieran buscar respuestas innovadoras a los desafíos planteados desde la educación inclusiva, en definitiva, una educación de calidad para todo el alumnado.

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*. 9, 55-66
- Alnaim, M. (2018). Qualitative Research and Special Education. *Education Quarterly Reviews*, 1(2), 301-308. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.01.01.31>
- ANEP (2022). <https://www.anep.edu.uy>
- Aparicio, J. M. y León, M. M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108. <https://doi.org/10.5209/RCED.54878>
- Arnaiz, P. y de Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.) *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-45). Dykinson.
- Audet, G. et Potvin, M. (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers defavorises et pluriethniques de Montreal: Synthese comparee des initiatives et etat de la situation*. [Community-School Workers in Montréal's Disadvantaged and Multi-Ethnic Neighborhoods. Compared Analysis of Initiatives and Overview]. <https://bit.ly/3xeliOV>
- Azorín, C. (2020). System Transformation in Spanish Education Agenda: Inclusion and Networking as Policy Priorities? In M. Jones and A. Harris (Eds.), *Leading and Transforming Education Systems* (pp. 165-178). Springer, Singapore.
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2018). Guiding Schools on their Journey towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 24(1), 58-76 <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J. et Boisvert, M. (2018). «Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 40-48
- Broadband Commission (2020). *The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners*. <https://bit.ly/3mtwUtl>
- Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1). 77-88
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.

- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/0.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Cerillo, R., Esteban, R. M. y Paredes, J. (2014). TIC e inclusión en aulas de educación secundaria de la Comunidad de Madrid: análisis de las prácticas docentes en el modelo 1 a 1. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 81-97. Disponible en <https://bit.ly/3OiX7XR>
- Correa, J. E. (2021). Las evaluaciones diagnósticas de una escuela primaria rural en el marco del modelo educativo de la SEP 2017. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 13(24), 24-33.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. <https://bit.ly/3NypeC3>
- Díaz-Santamaría, S. y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Echeita, G. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. Salamanca.
- Elizondo, C. (2021). Evaluación inclusiva. En: Márquez (Coord.) *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp.141-158). Graó.
- Escobedo, P. i Montserrat, D. (2017). *Educació emocional a l'escola inclusiva*. Publicacions Universitat Jaume I.
- Fernández-Batanero, J. M. y Rodríguez-Martín, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.204>
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Flórez, L. D., Ramírez, C. y Ramírez, S. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 16, 54-67. [http://dx.doi.org/10.17993/3/3ctic.2016.51.54-67](http://dx.doi.org/10.17993/3cctic.2016.51.54-67)
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(2), 55-70. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- García-Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 53-65. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- García, S.M. y Ballesteros, B. (2019). Respuestas y preguntas: la entrevista cualitativa. En B. Ballesteros (Coord.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.363-389). UNED Editorial.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Hardin, B. J., Roach-Scott, M. et Peisner-Feinberg, E. S. (2007). Special education referral, evaluation, and placement practices for preschool english language learners. *Journal of research in childhood education*, 22(1), 39-54.
- INEEd. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd): <https://bit.ly/3909wAK>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Larose, F., Terrise, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80.

- Lasala-Navarro, I. y Etxebarria-Kortabarria, I. (2020). Participación en la escuela: Una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 213-230. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.12>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/3Mq6XWd>
- López-Roca, A. & Traver-Martí, J. A. (2020). Leadership in a democratic school: a case study examining the perceptions and aspirations of an educational community. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770863>
- Lugo, M. T. y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. CIPPEC: <https://bit.ly/3mtxveW>
- Martínez, S., Gutiérrez, J. J. y Fernández, B. (2018). Percepciones y uso de las TIC en las aulas in-clusivas. Un estudio de caso. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática*, 7(1), 8-106 <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132>
- Mauri, P. y García, S. (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo. Flacso Uruguay, Ceip, Unicef: <https://bit.ly/3mnK9Mq>
- MEES (2017). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. *Politique sur la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://bit.ly/3aClpfn>
- MEQ (2020). Sors tes langues! https://www.youtube.com/watch?v=Kiaagl_dTL0
- Mesa, W. J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Revista Trilogía*, 7, 61-77.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. & Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 1(22). <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>.
- Moliner, L., Cabedo, A. Gómez, E. (2022). Aprendizaje servicio y educación musical: nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 27(96), 15. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790347>
- Morentin, J. y Izquierdo, A. (2019). Mirar para ver: la observación como técnica de investigación en contextos socioeducativos. En B. Ballesteros (Coord.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.307-338). UNED Editorial.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M. et Maczuga, S. (2012). Are Minority Children Disproportionately Represented in Early Intervention and Early Childhood Special Education? *Educational Researcher*, 41(9), 339-351.
- Moriña, A. (2020). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, 4, 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Morrier, M. J. et Gallagher, P. A. (2011). Disproportionate Representation in Placements of Preschoolers With Disabilities in Five Southern States. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 48-57.
- Moya, E. (2021). Lóva: La ópera como vehículo de aprendizaje ha venido para quedarse y crecer. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (60), 10. [doi.org/ 10.52149/sp21](https://doi.org/10.52149/sp21)
- Muntaner, J. J., Mut, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Niemi, H. (2021). Education Reforms for Equity and Quality: An Analysis from an Educational Ecosystem Perspective with Reference to Finnish Educational Transformations. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 13-35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>

- OECD (2016). *Panorama de las Administraciones Públicas. América Latina y el Caribe 2017. Ficha Factual. Uruguay*. Retrieved from Editions OECD, Paris: <https://doi.org/10.1787/9789264266391-es>
- Orozco, I. & Moríña, A. (2020). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy, *International Journal of Inclusive Education* <https://doi.org/10.1080/013603116.2020.1866686>
- Pardo, M. I., Marín, D. y Vidal, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 43-55. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.43>
- Plan Ceibal (2022). *Plan Ceibal*. <https://www.ceibal.edu.uy/es>
- Prud'homme, L., LeBlanc, M. et Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe: étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. (Document inédit). Université du Québec à Trois-Rivières
- Ripani, M.F. y Muñoz, M. [Eds], (2020). *Plan Ceibal 2020: Desafíos de innovación educativa en Uruguay*. Fundación Ceibal, Montevideo.
- Rogero, J. (2017). Las violencias presentes en la sociedad y en la escuela. *Revista CONVIVES*, 20, 5-14.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.
- Sales, A., Marzà, A. & Torralba, G. (2021). "Daddy, Can You Speak Our Language?" Multilingual and Intercultural Awareness through Identity Texts. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1901586>
- Sanahuja, A., Moliner, O. & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 16, 3-19. <https://doi.org/10.5209/reciem.62101>
- 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://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sarmiento, P. (2012). El empoderamiento según LÓVA. *Aula de Innovación Educativa*, 213-214, 32-37.
- Sarmiento, P. (2018). Óperas como cebollas: el Proyecto LÓVA ha alcanzado las cuatrocientas compañías infantiles, juveniles o de adultos que han estrenado sus respectivas óperas en quince CCAA. *Scherzo: revista de música*, 34(346), 106.
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L. y Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. En *Congreso Accesibilidad, ajustes y apoyos*. Universidad Carlos III, Proyecto "Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social". Madrid.
- Traver-Martí, J. A., Ballesteros-Velázquez, B., Beldarrain, N. O. & Maiquez, M. D. C. C. (2021). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>
- Traver, S., Lago, J. R. & Moliner, O. (2022). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>
- UNESCO (2008). *Management of Social Transformations (MOST) Programme*.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://bit.ly/3tmq78T>
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation: tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>

- UNESCO (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Uruguay. <https://bit.ly/3xw6AoM>
- Vaillant, D., Zidán, E. R. y Biagas, G. B. (2020). Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de la Matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 718-740. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802241>
- Verhagen, F., Panigada, L. y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 35-46. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p035-046>
- Villaescusa, M^ªI. (2021). Convivencia en la escuela inclusiva. En. Márquez (Coord.) *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp.109-140) Graó.

Cómo citar en APA:

Sanahuja, 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>