

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

In-service Teacher Training for Inclusive Education

María Álvarez-Rementería Álvarez

Leire Darretxe Urrutxi

Maite Arandia Loroño

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

leire.darretxe@ehu.eus

Nº 17 vol 2 diciembre 2024

Fechas recepción: 31/01/2024

Fecha Aceptación: 30/11/2024

Como citar este artículo:

Álvarez-Rementería-Álvarez, M. Darretxe-Urrutxi, L. y Arandia-Loroño, M (2024) La formación continua del profesorado para la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 17 nº2, pp.41-58

Resumen:

La educación inclusiva conforma uno de los mayores retos de la profesión docente en lo que se refiere a la atención de la diversidad de todo el alumnado. Para hacer frente a este desafío se necesita un profesorado formado en clave de inclusión, especialmente reconociendo su figura como principal agente de cambio educativo. Este artículo presenta una revisión sistemática internacional de la literatura para conocer el estado de la cuestión en materia de formación continua del profesorado (FCP) para la educación inclusiva en las bases de WOS, Scopus y Eric (2011-2020). La metodología ha sido cualitativa basada en la herramienta de revisión sistemática PRISMA-P y mediante técnicas de análisis crítico del contenido a través del software NVivo. Un total de 18 artículos han sido revisados y categorizados emergentemente respondiendo a cómo se conceptualiza la educación inclusiva en la investigación sobre FCP y cuáles son los hallazgos de la última década sobre la FCP para la educación inclusiva. El cambio de paradigma en la formación del profesorado y las futuras líneas de investigación se discuten en las conclusiones.

Palabras clave: *Formación continua, Formación del Personal Docente, Educación Inclusiva, Necesidades educativas, Derecho a la Educación.*

Abstract:

Inclusive education is one of the greatest challenges for the teaching profession in terms of giving a response to all students' diversity. In order to cope with this challenge, teachers need training on inclusion, especially recognizing its role as the main agent of educational change. This article presents an international systematic review of the literature to analyse the state of the art in terms of on-going teacher training (FCP) for inclusive education. Three data-bases have been included in the review: Web of Science, Scopus and Eric (2011-2020). Qualitative methodology has been implemented based on PRISMA-P guidance for systematic review. Critical content analysis techniques through NVivo software have been also used. A total of 18 articles have been reviewed and categorized by emergent analysis responding to two issues: how inclusive education is conceptualized in research on FCP and the findings of the last decade on FCP for inclusive education. The paradigm shift in teacher training and future lines of research are discussed in the conclusions.

Key Words: *Continuous Training, Teaching Personnel Training, Inclusive Education, Educational Needs, Right to Education.*

1. Introducción

La calidad de los sistemas educativos, en la actualidad, se valora en relación a su capacidad por garantizar un aprendizaje de éxito a todo el alumnado (Murillo & Carrillo, 2021). Dar una respuesta adecuada a todo el alumnado en una escuela común se ha convertido en uno de los mayores retos educativos (Ainscow, 2016), tal y como reflejan los últimos informes sobre el estado de la educación en el mundo (Ainscow & Miles, 2008; UNESCO, 2020b, 2020a). Los avances en el escenario internacional para garantizar no sólo el acceso, sino también la participación y el éxito de todo el alumnado han impulsado un proceso de cambio educativo significativo (Crisol, 2019). La Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y, más recientemente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Unión Europea, 2006) han sido algunos de los hitos más relevantes. Por eso se dice que la educación inclusiva comenzó su andadura en la educación especial (Turnbull, 1995), tratando de buscar respuesta al alumnado con discapacidad que había permanecido excluido del sistema educativo.

La forma en la que los sistemas educativos han dado respuesta a la diversidad ha sido reconsiderada y su recorrido ha permitido que actualmente se apueste por un enfoque holístico que requiere tanto la implicación de toda la comunidad educativa (Arnaiz et ál., 2018; Parrilla et ál., 2013) como cambios sistémicos impulsados por reformas políticas (Escudero, 2012; Slee, 2012). Este enfoque sitúa el marco de acción en la identificación y eliminación de las barreras que ponen en situaciones de riesgo de exclusión a una parte del alumnado, lo que supone un importante cambio de perspectiva en la mirada educativa (Ainscow & Miles, 2008; Arnáiz et ál., 2019).

Con ello, el papel del profesorado en el aula, en las escuelas y en la sociedad se ha transformado (Taberner y García, 2013). Sin embargo, las reformas relacionadas con la formación continua del profesorado no han logrado responder a estas demandas de manera eficaz (Durán y Giné, 2011). Además, de acuerdo con Waitoller y Artiles (2013), es necesario ampliar la investigación en esta materia por tres motivos principales: a) el desarrollo de la educación inclusiva en las aulas y las escuelas recae en gran medida en la preparación de sus profesionales; b) el desarrollo profesional docente, incluida su formación continua, es una vía para la implementación de políticas de cambio, innovación y mejora educativa y; c) existe escasa bibliografía en relación a la educación inclusiva que tenga como objeto de estudio la formación más allá de la inicial.

2. Marco Teórico

Los cambios de las últimas décadas en el escenario educativo han llevado a una (re)definición del rol docente, teniendo que hacer frente en muchas ocasiones a desafíos para los que no se siente debidamente preparado (Taberner & García, 2013). La profesión docente precisa de una constante revisión de sus estrategias e instrumentos, especialmente en términos de atención a la diversidad para así garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado (Azorín et ál., 2017). Entendemos la educación inclusiva como:

un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como

tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. (Durán y Giné, 2011, p. 156)

Por esta razón algunos trabajos apuntan al profesorado como el principal agente de cambio educativo (Bourn, 2016; Van Der Heijden et ál., 2015), especialmente en relación al impacto de su profesión en términos de inclusión y justicia social (Fullan et ál., 2012; Fullan & Hargreaves, 2014). Por ello, la cuestión de la formación docente acapara gran atención en las políticas internacionales educativas (Darling-Hammond, 2016). En este sentido, distintos trabajos subrayan que la calidad de la enseñanza no depende únicamente del profesorado, sino también de la disponibilidad de recursos, apoyos y posibilidades de desarrollo profesional que le rodean (Escudero, 2020), reconociendo la necesidad de contar con políticas que favorezcan la formación docente y movilicen recursos para ello.

Con todo lo anterior, el propósito de este artículo es conocer los hallazgos de la última década en materia de formación continua del profesorado (FCP) para el desarrollo de una educación inclusiva. Los objetivos específicos son: 1) examinar la naturaleza de las publicaciones objeto de análisis; 2) delimitar la conceptualización y el enfoque de Educación Inclusiva; y 3) examinar los principales aspectos y componentes de la FCP (finalidad, contenido, modalidad e impacto en la práctica).

3. Marco Metodológico

3.1. Tipo de estudio

Se trata de un estudio exploratorio cualitativo donde el método empleado es la revisión sistemática internacional de la literatura mediante técnicas de análisis descriptivo crítico del contenido (Rivero et al., 2019). Se ha empleado la herramienta PRISMA-P para revisiones sistemáticas (Hempel, 2020), cuyo método está guiado en todo momento por la pregunta de investigación, que en este caso es la siguiente: *¿Cuál es el estado de la cuestión en relación a la formación continua del profesorado de educación primaria en el ámbito de la educación inclusiva?* A partir de la pregunta se identifican los bloques temáticos que serán los pilares de la búsqueda. La finalidad es, por lo tanto, dar con el punto de unión que forman (Figura 1).



Figura 1. Diagrama de Venn aplicado a la pregunta de investigación.
Fuente: a partir de Hempel (2020)

3.2. Criterios de selección de las fuentes

La búsqueda se ha centrado artículos en inglés o castellano, publicados entre 2011 y 2020 en revistas científicas, sometidas a revisión por pares e incluidas en las bases de datos WOS (Web of Science), Scopus y Eric (Educational Resources Information Centre). La búsqueda se ha aplicado a títulos, resúmenes y palabras clave utilizando la familia de palabras derivadas de cada uno de los tres bloques (Tabla 1).

Tabla 1
Términos aplicados a la búsqueda sistemática por bloque temático

Bloque temático	Palabras utilizadas en la búsqueda
Formación Continua del Profesorado	On-going training; continuous training; permanent training; ongoing education; permanent education; ongoing learning; continuous learning; permanent learning; lifelong learning; further training; in-service training
Educación Inclusiva	Inclusive education; educational inclusion; school inclusion; inclusive teaching; inclusive teacher; inclusive competencies; teacher for inclusion; Index for inclusion; diversity
Educación Primaria	Elementary education/school; primary education; basic education
Diseño cualitativo	Qualitative, interview

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la búsqueda avanzada en cada base, se llevó a cabo una lectura de los resúmenes siguiendo los criterios de inclusión y exclusión elegidos.

Tabla 2
Criterios de inclusión y exclusión en la fase de revisión de resúmenes

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Educación Inclusiva en el sistema educativo ordinario	Educación Especial; modelos segregados.
Formación del profesorado en activo; formación continua (FCP).	Formación inicial; FCP como conclusión y no como objeto de estudio; formación de formadores.
Educación Primaria/Básica/Elemental	Otros niveles educativos
Metodología cualitativa/mixta. Participantes: profesorado	Revisión literatura; análisis documental. Participantes: no profesorado

Fuente: Elaboración propia

3.3. Proceso de selección

Las fases han sido las siguientes: 1) búsqueda avanzada en WOS (n=49), Scopus (n=38) y Eric (n=8), obteniendo un total de 95 publicaciones; 2) eliminación de duplicados (n=63); lectura de resúmenes siguiendo los criterios de inclusión y exclusión (n=18) (ver Figura 2).

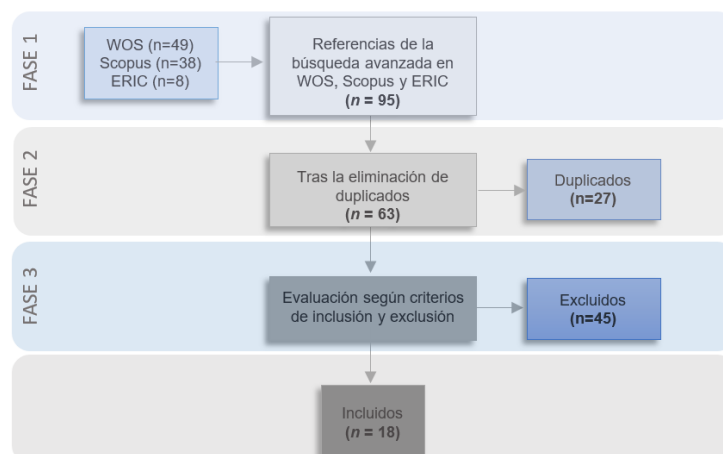


Figura 2. Proceso de la búsqueda sistemática, adaptado de Hempel (2020)

Fuente: Elaboración propia a partir de Hempel (2020)

Las características de la muestra obtenida se pueden apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 3

Relación de artículos que componen la revisión sistemática

Autoría y año	Lugar	Enfoque	Tipo	Método	Población	Instrumentos
Fernandes (2014)	São Paulo (Brasil)	FCP - Proceso	L	Cualitativo	Profesorado de Enseñanza Fundamental (n=11)	Entrevistas semi-estructuradas y análisis de relatos
Hettiarachchi y Das (2014)	Sri Lanka	FCP – Impacto	T	Mixto	Profesorado general y de especial. Fase cuantitativa (n=75) y fase cualitativa (n=8)	Cuestionario y entrevista semiestructurada
Symeonidou y Phtiaka (2014)	Chipre (Grecia)	FCP - Proceso e Impacto	L	Mixto	Profesorado en activo. Fase cuantitativa (n=521) y fase cualitativa (n=8)	Cuestionario y entrevista semiestructurada
Al-Natour, Amr, Al-Zboon y Alkhamra (2015)	Jordania	FCP - Proceso	T	Mixto	Profesorado general y de especial. Fase cuantitativa (n=500) y fase cualitativa (n=43)	Cuestionario y entrevista en profundidad
Sramova (2015)	Eslovaquia	FCP – Claves EI	T	Cualitativo	Profesorado en activo y futuro profesorado (n=8)	Entrevista semiestructurada
Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín (2017)	Andalucía (España)	FCP – Impacto	T	Mixto	Profesorado de Primaria. Fase cuantitativa (n=342) y fase cualitativa (n=84)	Cuestionario ad-hoc y entrevista semiestructurada
Juma, Lehtomäki y Naukkarinen (2017)	Zanzíbar (Tanzania)	FCP – Claves EI	L	Cualitativo	Profesorado general y de educación especial (n=20)	Entrevista personal
Khan, Hashmi y Khanum (2017)	Islamabad (Pakistán)	FCP - Impacto	T	Mixto	Profesorado (n=54)	Cuestionario y grupo de discusión
Rodríguez, Civeiro y Navarro (2017)	Galicia (España)	FCP - Impacto	T	Cualitativo	Profesorado especialista de Educación Física (n=4)	Entrevista personal
Ferrari, Castiglioni, Mura y Diamantini (2018)	Milán (Italia)	FCP – Proceso e Impacto	L	Cualitativo	Fase de observación (n=18) y fase de grupo focal (n=10)	Observación participante y grupo focal
Hettiaarachi, Ranawera, Walisundara, Daston-Attanayake y Das (2018)	Colombo, Gampaha y Kalutara (Sri Lanka)	FCP – Claves EI	T	Cualitativo	Profesorado (n=15)	Entrevista semiestructurada
Largo, García y Bermúdez (2018)	Valle del Cauca (Colombia)	FCP – Claves EI	L	Cualitativo	Investigación-acción-reflexión (n=1)	A partir de experiencia personal

Mfuthwana y Dreyer, (2018)	Provincia de Cape (Sud-África)	FCP – Proceso e Impacto	T	Cualitativo	Estudio de casos. Profesorado (n=6)	Entrevista semiestructurada y grupo de discusión
Nwoko, Crowe, Malau-Aduli y Malau-Aduli (2018)	Queensland (Australia)	FCP – Claves EI	T	Cualitativo	Profesorado (n=8) y auxiliares (n=2)	Entrevista semiestructurada y observación en el aula
Campa, Valenzuela, Guillen y Campa (2020)	Estado de Sonora (México)	FCP – Claves EI	T	Mixto	Profesorado de educación primaria. Fase cuantitativa (n=105) y fase cualitativa (n=30)	Cuestionario y grupo focal
Duk y Hernandez-Ojeda	Comuna de Peñalolén (Chile)	FCP – Proceso	T	Cualitativo	Estudio de caso. Profesorado de educación infantil, primaria y especial (n=40)	Entrevista semiestructurada y análisis documental
Eklund, Sundqvist, Lindell y Toppinen	Finlandia	FCP – Proceso e Impacto	T	Cualitativo	Profesorado de educación primaria (n=8)	Entrevista semiestructurada
López, Aristizabal, y Garay	Vitoria-Gasteiz (España)	FCP – Claves EI	L	Cualitativo	Profesoras y directoras de cinco escuelas (n=90)	Jornadas de debates, notas de campo, audios y fotografías

Fuente: elaboración propia

3.4. Análisis de los datos

Se ha empleado el software para el análisis de datos cualitativos NVivo 12 Versión Release 1.3 para Windows. La categorización ha sido emergente a partir de un análisis de carácter exploratorio mediante distintas técnicas de análisis de texto que ofrece la herramienta: búsquedas y análisis de términos clave (búsqueda de texto), identificación de los conceptos más empleados (frecuencia de palabras) y datos sobre las posibles relaciones (análisis de conglomerados, búsqueda de texto, mapas jerárquicos).

Una vez realizadas estas consultas, y junto con el soporte teórico de los antecedentes bibliográficos, se ha logrado obtener un sistema final de categorías. Se distinguen tres bloques principales: a) caracterización de la muestra; b) enfoque de educación inclusiva empleado en la investigación sobre FCP; y c) estado de la investigación en FCP para la educación inclusiva (concepto, formatos, barreras y retos).

Además, como soporte para la interpretación de los datos se han llevado a cabo análisis de cada categoría a través de matrices de codificación o consultas de grupo (cruce de una categorías temáticas o cruce de categorías con los atributos de los artículos).

4. Resultados

4.1. Caracterización del material analizado [Objetivo 1]

El resultado final de la búsqueda sistemática internacional en las bases de WOS, Scopus y Eric ha concluido en 18 artículos de naturaleza empírica cualitativa cuya muestra se compone de profesorado de educación primaria y, en algunas ocasiones, también de infantil. Dos tercios de los artículos (n=12) presentan investigaciones transversales, mientras que un tercio presentan investigaciones longitudinales (n=6).

La revisión atiende a la década comprendida entre 2011 y 2020. En la Figura 3 se puede apreciar un creciente interés por el objeto de estudio en la comunidad académica, así como una selección final coherentemente representativa con la muestra original.

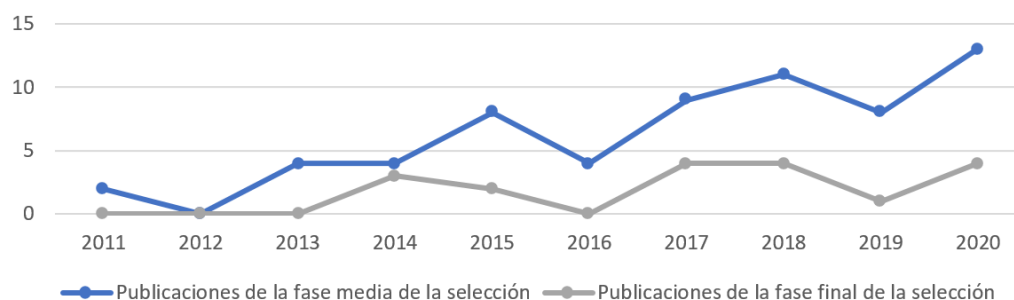


Figura 3. Relación de la búsqueda sistemática en dos fases distintas por año de publicación
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al origen de las investigaciones, los estudios proceden de 15 países diferentes, teniendo una representación de investigaciones llevadas a cabo en todos los continentes.

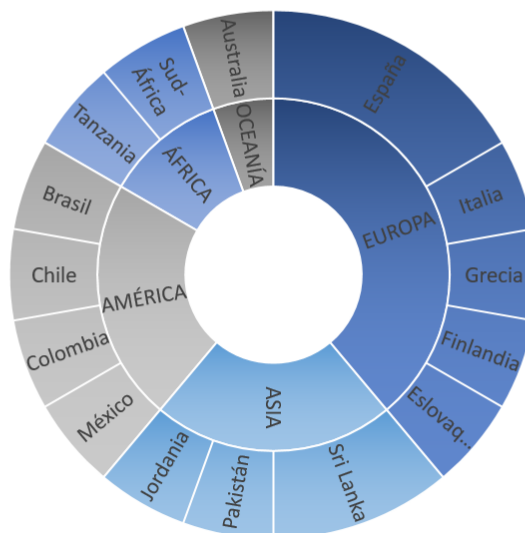


Figura 4. Relación de los artículos con el país de origen de las investigaciones
Fuente: Elaboración propia

La disparidad de contextos que se han analizado sacan a la luz las diferencias en el camino hacia la educación inclusiva en diferentes lugares del mundo. Mientras que en Finlandia ponen el foco en el perfeccionamiento de su modelo de atención a la diversidad, sistematizado en tres niveles diferentes y contando con la colaboración con otros profesionales especializados (Eklund et al, 2020), en Sri Lanka o Tanzania se denuncia la escasez o incluso ausencia de políticas en materia de inclusión que garanticen el acceso al sistema educativo de toda la infancia (Hettiarachchi et ál., 2018; Juma et ál., 2017).

En lo que se refiere al contenido de las investigaciones, los artículos seleccionados comparten una visión de la formación continua como elemento clave en el desarrollo de una educación inclusiva de calidad y para todo el alumnado. En este sentido, la problemática común parece ser la inadecuada, escasa o nula preparación con la que cuenta el profesorado. En cuanto al enfoque empleado en las investigaciones, se han identificado dos principales:

1. Investigaciones enfocadas en las claves y retos de la Educación Inclusiva, que plantean la formación continua del profesorado como una posible vía para alcanzarla. Estos estudios representan el 38.8% (n=7) de los artículos analizados.
2. Investigaciones que exploran distintos aspectos de la formación continua a partir de la perspectiva del profesorado. En este bloque, al que pertenece el 61.1% (n=11) de los artículos, se pueden distinguir entre:
 - Investigaciones que describen y analizan los procesos de formación y exploran las distintas modalidades formativas (38.8%).
 - Investigaciones que describen y analizan el impacto de la formación en distintas dimensiones educativas (44.4%).

4.2. La educación inclusiva en la investigación sobre la Formación Continua del Profesorado (FCP) [Objetivo 2]

a) Conceptualización y desafíos de la educación inclusiva

Términos como inclusión y exclusión se emplean con frecuencia como una dicotomía, habiéndose extendido en la literatura desde los principios de los 90 (Ferrari et ál., 2018). Concretamente, el cambio de paradigma en la educación especial hacia la educación inclusiva forma parte del discurso de profesionales de la educación en todo el mundo (Hettiarachchi y Das, 2014). En este sentido, ha ganado terreno también en la política educativa, en parte a través del impulso de la ONU en la Agenda 2030, reconociéndolo como Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Juma et ál., 2017). Además, la educación inclusiva aparece con frecuencia en el marco de los derechos humanos, siendo apoyado por diferentes conferencias, foros, declaraciones y marcos de acción internacional (Campa et ál., 2020; López et ál., 2020). Los sistemas educativos deben afrontar el desafío del derecho a la educación inclusiva (Duk y Hernández-Ojeda, 2020) y, por ende, proporcionar a todas las personas una enseñanza de calidad (Fernandes, 2014; Rodríguez et ál., 2017).

La complejidad y controversia que rodea el concepto de educación inclusiva hace que, dependiendo del contexto, existan diferentes debates (Campa et ál., 2020; Hettiarachchi y Das, 2014): en Sudáfrica a partir del apartheid el debate se encuentra más centrado en la democratización (Mfuthwana y Dreyer, 2018); en Jordania existe un modelo de prestación de servicios siendo esencial la colaboración entre el profesorado de educación especial y general (Al-Natour et ál., 2015); la educación inclusiva supone un concepto del Norte Global trasladado al Sur Global sin una preparación excesiva entre el profesorado y el personal educativo (Hettiarachchi et ál., 2018). En este sentido, Symeonidou y Phtiaka (2014) hacen hincapié en un enfoque de derechos humanos vinculado a la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria.

Recogiendo algunas de las ideas clave sobre la educación inclusiva que hoy en día cuentan con gran aprobación, Booth y Ainscow (2011, citado en Campa et ál., 2020) se refieren a la misma como un proceso que trata de reducir las barreras del aprendizaje y la participación de todo el alumnado, proceso que engloba las dimensiones de cultura, política y práctica. Además, la inclusión pone especial énfasis en aquellos grupos que corren mayor riesgo de marginación y

exclusión, poniendo en el centro de la atención a la diversidad sus necesidades (Campa et ál., 2020).

Con todo ello se deduce que los sistemas educativos tienen el desafío de proporcionar una enseñanza de calidad para todas las personas (Rodríguez et ál., 2017), ofreciendo respuesta a la diversidad existente (Largo et ál., 2018) “independientemente de sus características y diferencias humanas en cuestiones de género, cultura, clase social, discapacidad, entre otras” (Campa et ál., 2020, p. 82). La diversidad se debe entender desde una mirada amplia (López et ál., 2020). Existen “nuevas diversidades” (aumento de la migración, identidades de género y diversidad sexual) que manifiestan la complejidad de satisfacer las necesidades una sociedad cambiante (Duk y Hernández-Ojeda, 2020). Y según López et ál. (2020), una parte del profesorado “defiende que el concepto de diversidad no debe ser restrictivo para no caer en el etiquetaje y no llevar a la estigmatización de unas niñas y niños que tienen necesidades específicas” (p. 64). Se necesita un amplio espectro de ajustes para dar respuesta a estudiantes con necesidades educativas diversas (Nwoko et ál., 2019). En esta línea, López et ál. (2020) señalan el desafío de “combinar las necesidades de cada criatura con las de todo el grupo” (p. 69). Con todo ello, se entiende que es la escuela la que debe adaptarse al alumnado y no a la inversa (López et ál., 2020).

Concretamente refiriéndose a los recursos educativos necesarios para llevar a cabo la educación inclusiva, Campa et ál. (2020) mencionan los equipamientos de las escuelas (infraestructuras y materiales didácticos); la capacitación docente y el personal auxiliar. López et ál. (2020) también señalan la necesidad de volver a pensar los espacios de la escuela para trabajar con el alumnado respetando sus ritmos (López et ál., 2020). En cuanto a los recursos personales para la inclusión, el profesorado siente la necesidad de contar con más recursos humanos (Nwoko et ál., 2019) o con un equipo multidisciplinar de apoyo para atender a las necesidades educativas (Campa et ál., 2020). Según Mfuthwana y Dreyer (2018) el profesorado destaca la necesidad de contar con un equipo de especialistas.

Como señalan Mfuthwana y Dreyer (2018), se debe adoptar un enfoque sistémico para la aplicación de la educación inclusiva en un marco de justicia social. Ainscow et ál. (2013, citado en Duk y Hernández-Ojeda, 2020) aluden al concepto de “ecología equitativa” para describir la interacción entre múltiples factores, tanto internos como externos, de las comunidades educativas. En cualquier caso, resulta clave contar con escuelas abiertas a las familias y a la comunidad (López et ál., 2020).

b) El profesorado como agente de cambio: la importancia de las actitudes en el desarrollo de la educación inclusiva

El profesorado, en su función educativa y social, es considerado como el principal agente de cambio educativo, esencial para el logro de un desafío tan complejo como es el de la educación inclusiva. Por ejemplo, las educadoras y educadores de 0 a 3 años reivindican un reconocimiento social acorde a la labor que desempeñan (López et ál., 2020). El papel del profesorado como agente de cambio en su labor directa con la infancia es fundamental para velar por sus derechos. Además, es necesaria una reformulación de los actores sociales en busca de crear un proyecto que implique a toda la comunidad, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Campa et ál., 2020).

Por lo tanto, el profesorado es protagonista indiscutible y sus actitudes son fundamentales (Hernández et ál., 2017), desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de entornos de aprendizaje inclusivos (Mfuthwana y Dreyer, 2018).

La actitud del docente es fundamental para intervenir con éxito en cualquier ámbito, y más en el de la atención a la diversidad e inclusión, más sensible de por sí y para la que el profesional debe prepararse a conciencia y, a donde no llega la educación formal, la formación continua y actualización del conocimiento se hacen imprescindibles. (Rodríguez et ál., 2017, p.323)

Así que resulta importante conocer la actitud del profesorado porque condiciona el proceso inclusivo en la escuela (Sramova, 2015). La actitud del profesorado hacia la diversidad supone un fenómeno poliédrico (López et ál., 2020) debiendo considerarse tres componentes interactivos que condicionan la manera en la que cada persona percibe el mundo: el cognitivo, el afectivo y el conductual (De Boer, Pijl y Minnaert, 2011; Leatherman y Niemeyer, 2005, citado en López et ál., 2020).

4.3. La investigación en torno a la Formación Continua del Profesorado (FCP) para la Educación Inclusiva [Objetivo 3]

a) Metas y componentes de la FCP para la educación inclusiva

Los trabajos que forman parte de la revisión comparten la necesidad de mejorar y fortalecer la formación continua del profesorado como medio para desarrollar una educación inclusiva. La formación es percibida como uno de los recursos con los que cuenta el profesorado para atajar los desafíos de su práctica (Eklund et ál., 2020), ya que le dota de las estrategias y herramientas necesarias para afrontar las dificultades cotidianas (Rodríguez et ál., 2017). Por su parte, Al-Natour et ál. (2014) consideran que el objetivo de la formación es conseguir paliar las desigualdades que existen en el logro educativo del alumnado. Además, de acuerdo con Ferrari et ál. (2018), la formación del profesorado, dentro del proyecto holístico que plantean, se convierte en una herramienta para favorecer una ciudadanía activa, sobre todo poniendo el acento en colectivos en riesgo de exclusión. Y tal y como apuntan Rodríguez et ál. (2017), la formación continua se encarga de atender las necesidades cambiantes del alumnado sumergido en una realidad en constante transformación.

Asimismo, parece de común acuerdo en los estudios analizados que la formación del profesorado debe ser formulada a partir de la propia práctica (Duk y Hernández-Ojeda, 2020; Eklund et ál. 2020; Fernandes, 2014; Jume et ál., 2017). Por ello, se debe tener en cuenta tanto los conocimientos previos, como la experiencia y la realidad educativa concreta. De esta forma, se rechaza el modelo formativo tradicional basado en verdades absolutas para construir una formación ligada a la realidad concreta y actual del profesorado y, por tanto, del propio alumnado (Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín, 2017; Kwoko et ál., 2019; Symeonidou y Phtiaka, 2014). Eklund et ál. (2020) hablan de fomentar una práctica innovadora, capacitando adecuadamente al profesorado para la implementación de innovaciones mediante decisiones creativas en su aula. A lo cual, Juma et ál. (2017) añaden que debe ser diseñada basándose en la voz del profesorado por ser quienes experimentan de primera mano los desafíos de la inclusión.

En cuanto a los elementos que deben abordarse desde la FCP, se reconoce la necesidad de combinar conocimiento teórico y conocimiento práctico. Sramova (2015), por ejemplo, propone abordar desde un enfoque teórico los aspectos más importantes de la discapacidad y desde el conocimiento práctico, también denominado socio-pedagógico, abordar las competencias socio-comunicativas necesarias en su práctica. La combinación de ambas afectaría al sistema de creencias del profesorado, orientándose hacia la educación en el marco de los derechos y la justicia social. Asimismo, la formación debe incluir la comprensión de los documentos oficiales que marcan las directrices educativas (Symeonidou y Phtiaka, 2014). Por su parte, Largo et ál. (2018) distinguen una dimensión instructiva que incluye los conocimientos, las habilidades y las competencias en torno a la educación inclusiva que les permita ejercer su profesión en distintos contextos educativos, y una dimensión educativa que ponga el acento en el sentido de la justicia y la equidad para lograr extrapolar la transformación dialéctica al plano social.

Para concluir, Khan et ál. (2017) aseguran que la FCP es una cuestión de responsabilidad, individual y colectiva, debe involucrar al conjunto del profesorado y demás perfiles educativos implicados en la atención a todo el alumnado.

b) Modalidades formativas para la educación inclusiva

Los estudios incluidos en la revisión presentan diferentes modalidades formativas. Algunos ejemplos son la investigación-acción (Fernández, 2014), la co-enseñanza o co-docencia (Nwoko et ál., 2019), los talleres de reflexión basados en la práctica (Juma et ál., 2017), la colaboración entre pares y la resolución colaborativa de problemas (Al-Natour et ál., 2015), el Estudio de Clase o Lesson Study (Duk y Hernández-Ojeda, 2020), entre otros. En términos generales, la inmensa mayoría de los artículos exponen alternativas a la formación tradicional mediante una mirada de la formación continua del profesorado como un proceso colaborativo, basado en la propia práctica, que parte de la voz del profesorado y de las necesidades concretas del contexto, y que fomenta los procesos de reflexión sobre la práctica docente (Campa et ál., 2020; Fernández, 2014; Juma et ál., 2017; Nwoko et ál., 2019; Rodríguez et ál., 2017).

De acuerdo con este análisis, las estrategias de colaboración para la formación del profesorado se pueden definir como la interacción directa entre, al menos, dos partes que comparten un proceso de toma de decisiones para alcanzar una meta común (Al-Natour et ál., 2015; Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín, 2017). Dependiendo del estudio, los hay que giran en torno a la colaboración entre el profesorado (Nwoko et ál., 2019), con profesionales de educación especial o pedagogía terapéutica (Eklund et al, 2020), con personal formador de los centros de recursos y apoyo al profesorado (Duk y Hernández-Ojeda, 2020) y con personal investigador de la universidad (López et ál., 2020).

Por un lado, trabajos como el de Fernández (2014) apuestan por la investigación como modalidad formativa, basada en las reflexiones y discusiones que se originan en la cotidianidad escolar y que, por lo tanto, aborda las necesidades reales del profesorado y del alumnado. Por este motivo, sitúa el espacio-tiempo de una formación reflexiva en la investigación sobre la práctica (Fernández, 2014). Este planteamiento de formación basada en investigación tiene su origen en la reflexión-acción sobre la propia práctica (Juma et ál., 2017).

Por otro lado, estudios como el de Mfuthwana y Dreyer (2018) analizan la formación poniendo el foco en los centros de recursos para el profesorado, cuyo objetivo es fortalecer las competencias del profesorado a través de un apoyo sistémico. Dichos centros de apoyo ofrecen ayuda para hacer frente a las dificultades que surgen en aulas heterogéneas y multinivel, como es el caso de contextos como el de Sudáfrica. También desde este estudio indican que trabajar con un planteamiento sistémico tiene como base la colaboración inter-profesional.

Merece la pena mencionar, por su naturaleza comunitaria, el proyecto de Ferrari et ál. (2018). En él destacan dos elementos que resultaron beneficiosos para el desarrollo de una educación inclusiva y para promocionar la cohesión social en la región: la base comunitaria que garantizó la accesibilidad a los recursos y la participación de toda la comunidad; y un diseño de formación longitudinal y sostenida, en la que colaboraron para crear un currículum ajustado al centro para favorecer la cohesión.

Las conclusiones de los estudios apuntan a la creación de redes y estrategias de colaboración, pudiendo llegar a más personas y construir un conocimiento más compartido (Juma et ál., 2017). Por último, algunos estudios hacían referencia a la implicación de las administraciones en la gestión de las formaciones, volviéndose crucial contar con políticas implicadas en garantizar el acceso, la participación y el éxito de todo el alumnado (Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín, 2017).

c) El impacto de la FCP en la práctica y en el desarrollo de la educación inclusiva

De la literatura revisada, más de la mitad de los artículos hacían referencia al impacto que tiene la FCP, que ha sido analizado distinguiendo las siguientes dimensiones.

En primer lugar, en cuanto al impacto de la FCP en el aprendizaje y bienestar del alumnado, Juma et ál. (2017) afirmaban que la formación continua colaborativa aumenta la motivación y las actitudes positivas por parte del profesorado a la hora de entender y atender a alumnado con NEE (Khan et ál., 2017; López et ál., 2020). Los procesos reflexivos, sobre todo aquellos que incorporan la voz del alumnado, hace que las decisiones que se tomen en el aula sean más cercanas a sus necesidades reales (Fernández, 2014). Los estudios que ponían el acento la participación, como el de Ferrari et ál. (2018), resaltaban un aumento de la implicación del alumnado y las familias que se encontraban en mayor riesgo de exclusión, concluyendo que sentirse partícipe de la actividad escolar favorecía el bienestar y fomentaba un compromiso generalizado de la comunidad (Ferrari et ál., 2018). Asimismo, las prácticas inclusivas en el aula han favorecido la cohesión entre el alumnado y ha ayudado a consolidar como práctica el apoyo entre iguales, especialmente beneficioso para el alumnado menos aventajado. Concluyen que se produce un impacto positivo en la forma en la que los y las estudiantes aprenden, lo que resultó en una mejora de sus logros académicos (Nwoko et ál., 2019).

En segundo lugar y en relación a la práctica docente, de forma general destacan que la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos en torno a la educación inclusiva dota al profesorado de más recursos para la gestión de grupos heterogéneos (Duk y Hernández-Ojeda, 2020; Eklund et ál., 2020; Ferrari et ál., 2018; López et ál., 2020). Además, mejoró la percepción sobre la atención a la diversidad en su práctica (Khan et ál., 2017) y aumentó la confianza del profesorado en sí mismo (Eklund et ál., 2020). Además, la FCP ayudó a una mejor comprensión de las implicaciones escolares y sociales de la educación inclusiva, promoviendo una actitud

positiva hacia la inclusión como proyecto educativo (Mfuthwan y Dreyer, 2018). Asimismo, las dinámicas de formación colaborativas promovían que las reflexiones grupales se extendieran a reflexiones individuales sobre la práctica, y viceversa, lo que les conduce a una resignificación del proceso educativo (Fernández, 2014). En concreto, Nwoko et ál. (2019) subrayan que la formación continua del profesorado incrementa la predisposición a un desarrollo profesional basado en una continua revisión de sus prácticas en las distintas etapas de su carrera profesional. Por su parte, Juma et ál. (2017) destacan que el profesorado percibió que aumento su abanico de estrategias para colaborar y apoyarse mutuamente a través de la FCP. Sintieron, además, que a raíz del programa de formación su labor era más liviana y, sobre todo, más inclusiva.

En tercer lugar y en lo que se refiere a la dimensión escuela, uno de los aspectos destacados por el profesorado es que garantizar un acceso igualitario a la escuela favorece la comunicación entre profesorado y otros agentes clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como las familias. La motivación de las madres y padres por formar parte de la escuela permitió disminuir los efectos de las diferencias socioeconómicas entre las familias. Todo esto llevó a generar redes de colaboración que asumían la inclusión educativa como una responsabilidad compartida (Ferrari et ál., 2018). En esta línea, Eklund et ál. (2020) señalaban que las familias, especialmente las del alumnado con necesidad de apoyo en el aula, estaban más implicadas y tenían más información sobre las estrategias de apoyo que se llevaban a cabo con sus hijos e hijas. Además, Juma et ál. (2017) reconocen la importancia de implicar al equipo directivo del centro por ser un elemento clave en fomentar un desarrollo profesional docente colegiado.

Por último, en cuanto al impacto de la FCP más allá del centro, Ferrari et ál. (2018) afirma que las estrategias escolares por llevar a cabo una educación inclusiva traspasan los muros de la escuela, generando un impacto positivo en términos de cohesión social comunitaria. La educación inclusiva, concluyen, es el camino para mitigar la exclusión social e incentivar una ciudadanía activa (Ferrari et ál., 2018). En concreto refiriéndose a la formación basada en la colaboración con la universidad, Fernández (2014) destacaba que promovió la incorporación de la escuela y sus participantes en distintos proyectos de investigación para una mejora continua de sus prácticas. A su vez, resulta esencial para disminuir la brecha entre la teoría y la práctica y fomenta que la universidad sitúe su labor lo más cerca posible de la realidad escolar. Este enfoque, según Juma et ál. (2017) promueve la responsabilidad social compartida hacia la educación inclusiva. Para concluir, Khan et ál. (2017) reconocen que la educación inclusiva es una precursora de los derechos de las niñas y los niños, y es el camino para una sociedad más justa, cohesionada e igualitaria.

5. Discusión

El objetivo del presente estudio es ofrecer un análisis del estado de la cuestión sobre la FCP para el desarrollo de la educación inclusiva. Para ello, el análisis de los resultados ha permitido responder a los objetivos específicos tal y como se explica a continuación.

En primer lugar, la conceptualización de la educación inclusiva abordada en los artículos de la revisión se corresponde con el enfoque holístico y de derechos (Booth y Ainscow, 2011). Sin embargo, muchas de las propuestas para la práctica continúan vinculadas al enfoque clínico

de respuesta asistencialista a la diversidad. Igualmente, en comparación con estudios anteriores que destacaban el enfoque de la diferencia como el predominante (Waitoller y Artiles, 2013), podemos concluir que en la última década la investigación sobre FCP para la educación inclusiva ha respondido al giro conceptual sobre la educación inclusiva como derecho en el marco de la justicia social y con un enfoque cada vez más holístico y sistémico.

Aun así, son muchos los desafíos que continúan presentes en el logro de una educación inclusiva. Primero, las diferencias de contexto a las que hemos hecho referencia. En segundo lugar, tal y como señalan los trabajos analizados, aún se habla de la necesidad de un cambio en la actitud del profesorado (Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín, 2017). Reclaman una formación continua y un sistema de apoyos que capacite al profesorado para responder a los desafíos que se le presentan (Campa, et ál., 2020; Mfuthwana y Dreyer, 2018). Esto se encuentra en línea con el recientemente publicado “Perfil para el profesorado inclusivo”, que incluye aspectos fundamentales como valorar la diversidad en el aprendizaje, apoyar a todo el alumnado, trabajar colaborativamente y promover el desarrollo profesional (European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], 2012, citado en Eklund et ál., 2020).

En segundo lugar, podemos concluir que los hallazgos de la última década (2011-2020) en materia de FCP para la educación inclusiva apuntan a la colaboración como principal herramienta para un desarrollo profesional colegiado. Es decir, la formación continua se plantea desde estrategias de colaboración basadas en la reflexión sobre la propia práctica. De esta manera, el propio acto educativo se convierte en una oportunidad de formación y transformación (Campa et ál., 2020).

Son numerosos los beneficios que se han identificado de este tipo de prácticas formativas: una mejora en el aprendizaje y bienestar del alumnado, logrando un progreso en el acceso, la participación y el éxito en todo el alumnado, pero especialmente en grupos en riesgo de exclusión; en la práctica docente se ha detectado que la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos en torno a la educación inclusiva dota al profesorado de más recursos para la gestión de grupos heterogéneos; a nivel escuela, se generan y fortalecen sinergias entre distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo actitudes positivas hacia la diversidad y una mayor confianza en la práctica docente; y, por último, extrapolar los valores de la educación inclusiva más allá de los muros de la escuela ha favorecido la cohesión social comunitaria y la disminución de los efectos de la desigualdad socioeconómica de las familias en la escuela.

En la sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de toda la vida resulta imprescindible, especialmente para profesiones en contacto con una sociedad cambiante (Rodríguez et ál., 2017), lo que supone una reconstrucción de la identidad docente que debe nutrirse constantemente de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que incluyan estrategias inclusivas. En definitiva, la colaboración en la profesión docente tiene como resultado la socialización del conocimiento, las habilidades y las actitudes, lo cual resulta beneficioso para toda la comunidad (Largo et ál., 2018).

En tercer lugar, los resultados han permitido delimitar algunas de las futuras líneas de investigación en materia de FCP para la educación inclusiva. Por un lado, la constante referencia a los centros de apoyo y recursos al profesorado indica que es necesaria una profundización al respecto, teniendo en cuenta la variedad de formatos en la gestión e implicación de dichos centros

en la cotidianidad escolar y su incidencia en el desarrollo profesional docente y en la resignificación de su identidad profesional (Juma et ál., 2017). Por otro lado, resulta esencial formular estrategias formativas basadas en las necesidades educativas del contexto y en la reflexión sobre la práctica de forma colaborativa.

6. Conclusiones

A partir del análisis de los artículos incluidos en la revisión podemos afirmar que en la última década se ha consolidado un cambio de paradigma en la investigación en materia de formación del profesorado. Dicho cambio abandona el enfoque de racionalidad técnica en la formación, basado en la disociación teoría-práctica, o considerando la práctica como simple aplicación de la teoría. Así, se ha generado un nuevo paradigma en torno a la formación identificada como el paradigma de la epistemología de la práctica, que se centra en producir conocimiento válido para actuar de forma constructiva (Escudero, 2020; Fernández, 2014). Además, tanto los artículos revisados como la literatura referente (Durán y Giné, 2011) se puede concluir que la colaboración en sus distintos formatos tiene un papel determinante en la formación, coincidiendo con los planteamientos del nuevo paradigma al que hacemos referencia.

Además, es importante destacar para futuras investigaciones la importancia de incluir las voces del profesorado como principal fuente de información para el diseño y la implementación de reformas basadas en la práctica educativa. Por ello, señalar la colaboración entre profesorado y otros agentes, como la universidad, ya que favorecen el acercamiento entre teoría y práctica y, como señala Freire: “la formación continua como reflexión crítica de la práctica se apoya en esa dialéctica entre la práctica y la teoría” (1994, p.117).

7. Referencias

- * *Las referencias utilizadas en el análisis aparecen marcadas con un asterisco.*
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143–155.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17–44.
- *Al-Natour, M., Amr, M., Al-Zboon, E., & Alkhamra, H. (2015). Examining collaboration and constrains on collaboration between special and general education teachers in mainstream schools in Jordan. *International Journal of Special Education*, 30(1), 64–77.
- Arnaiz, P., De Haro, R. D., & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 7–27.
- Azorín, C., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 22(75), 1021–1045.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools (3ª Edición)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63–77. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.07.3.05>
- *Campa, R. A., Valenzuela, B. A., Guillen, M., & Campa, M. L. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: Perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones*, 7(1), 72–94.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos: Nuevas contribuciones. *Profesorado: Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(Enero-Marzo), 1–9.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83–91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Darretxe, L., Gezuraga, M., & Berasategi, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 1(1), 104–114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- *Duk, C., & Hernandez-Ojeda, F. (2020). Improving Response to Diversity in the Classroom through Lesson Study in Chilean Schools. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 99–123. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005>
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva : Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153–170.
- *Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2020). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 30(2), 109–128.
- Escudero, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33(junio), 97–125. <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2020.33.06>
- Esteve, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa*. Paidós.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17–28). Fundación Santillana.
- *Fernandes, C. H. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 161–174. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300010>
- *Fernández-Batanero, J. M., & Rodríguez-Martín, A. (2017). ICT and functional diversity: knowledge of the teaching staff. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157–175.
- *Ferrari, M., Castiglioni, I., Mura, G., & Diamantini, D. (2018). Creating an inclusive digital school district in a Northern Italian Urban Periphery. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 60(March), 7–24.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Editorial Morata.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2012). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1–36. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- González, M. T., & Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado: Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(3), 103–122.
- Hempel, S. (2020). *Conducting your literature review*. American Psychological Association.
- *Hettiarachchi, S., Ranaweera, M., Walisundara, D., Daston-Attanayake, L., & Das, A. K. (2018). Including all? Perceptions of mainstream teachers on inclusive education in the Western Province of Sri Lanka. *International Journal of Special Education*, 33(2), 427–447.
- *Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of “inclusion” and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>
- *Juma, S., Lehtomäki, E., & Naukarinen, A. (2017). Developing Inclusive Pre-Service and In-Service Teacher Education: Insights from Zanzibar Primary School Teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 67–87.
- *Khan, I. K., Hashmi, S. H., & Khanum, N. (2017). Inclusive Education in Government Primary Schools: Teacher Perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 94–110.
- *Largo, E. A., García, C. X., & Bermúdez, I. L. (2018). La preparación del docente de la zona rural. Premisa para una educación inclusiva. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 190–194.
- *López, A. L., Aristizabal, M. P., & Garay, B. (2020). Discourses of inclusion and diversity among educators of the municipal network of early childhood education schools in Vitoria-Gasteiz. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 9(1), 59–80. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.003>
- Murillo, F. J. & Carrillo-Luna, S. (2021). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Colombia y sus departamentos. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–23. <https://doi.org/Javeriana.m14.sens>
- *Mfuthwana, T., & Dreyer, L. M. (2018). Establishing inclusive schools: Teachers’ perceptions of inclusive education teams. *South African Journal of Education*, 38(4). <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1703>
- *Nwoko, J. C., Crowe, M. J., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2019). Exploring private school teachers’ perspectives on inclusive education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, june. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629122>
- ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html> [Consultado el 18 febrero 2021]
- ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html> [Consultado el 18 febrero 2021]

- Parrilla, A., Sierra, S., & Muñoz, M. A. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación En Educación*, 3(11), 15–31.
- Rivero, M. A., Behr, A., & Pesce, G. (2019). *Gestión de la educación a distancia: revisión sistemática de la literatura*. RIDCA.
- *Rodríguez, J. E., Civeiro, A., & Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en Educación Primaria. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 323–339. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- Sirait, S. (2016). Does Teacher Quality Affect Student Achievement? An Empirical Study in Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 34–41. www.iiste.org
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- *Sramova, B. (2015). Social-inclusive competencies among Slovak teachers and future teachers. *TOJET. Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 477–480.
- *Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). “My colleagues wear blinkers..If they were trained, they would understand better”. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110–119. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01234.x>
- Turnbull, A. (1995). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill.
- UNESCO (2009). *Towards inclusive education for children with disabilities: A guideline*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y Todas sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación del Mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el mundo de 2020: inclusión y educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa/PDF/265329spa.pdf.multi
- Unión Europea, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 13 diciembre 2006. <https://www.refworld.org/es/docid/5d7fbf13a.html>