

Las prácticas docentes inclusivas: Un camino sobre sus incidencias¹

José Torres Pérez*

Universidad Autónoma de Tlaxcala (Tlaxcala, México)

RESUMEN

La aparición y consolidación de la inclusión en el quehacer social y sobre todo en el educativo, tienen como propósito reducir la brecha de desigualdades que existen en las sociedades modernas. Las prácticas docentes que se llevan a cabo en las aulas de clase, son el principal vínculo educativo para reducir las barreras para el aprendizaje. El presente artículo muestra un estado de conocimiento de las prácticas docentes inclusivas, con una incidencia entre los años 2010-2020. Los hallazgos permiten realizar una exposición mediante cuatro núcleos analíticos: 1. Evolución del concepto de educación inclusiva, 2. La teoría de las prácticas docentes inclusivas, 3. Actitudes y autoeficacia; y 4. La evaluación de las prácticas para la inclusión. Los resultados muestran que el desarrollo teórico se sigue orientando hacia concretar una definición en común de educación inclusiva, dado que cada región la interpreta de acuerdo con las necesidades de su contexto y las propuestas metodológicas que generan a partir de diversas experiencias en países del continente europeo; ya que aún existen países de Iberoamérica marcados por la desigualdad social y vacíos en el desarrollo de estudios al respecto.

Palabras clave: Educación inclusiva, prácticas docentes, actitudes docentes.

Inclusive teaching practices: A way on their incidents

ABSTRACT

The appearance and consolidation of inclusion in social work and especially in education, have the purpose of reducing the gap of inequalities that exist in modern societies. The teaching practices that take place in the classrooms are the main educational link to reduce barriers to learning. This article shows a state of knowledge of inclusive teaching practices, with an initiation between the years 2010-2020. The findings allow an exposition through four analytical nuclei: 1. Evolution of the concept of inclusive education, 2. The theory of inclusive teaching practices, 3. Attitudes and self-efficacy; and 4. The evaluation of practices for inclusion. The results show that the theoretical development continues to be oriented towards specifying a common definition of inclusive education, given that each region interprets it according to the needs of its context and the methodological proposals generated from various experiences in countries of the European continent; since there are still Latin American countries marked by social inequality and gaps in the development of studies in this regard.

Keywords: Inclusive education, teaching practices, teaching attitudes.

DOI: 10.25074/07198051.36.1922

¹ Artículo recibido: 26/01/2021. Artículo aceptado: 24/05/2021

* Master en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Mail: josetorresperez10@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas docentes siempre han estado presentes a lo largo de la historia de la educación, sustituyendo métodos tradicionales por otros más innovadores dentro del quehacer pedagógico, las cuales busca lograr por medio de ellas, resultados satisfactorios adaptados a las necesidades del contexto (Luzón, Porto, Torres & Ritacco, 2009). Esto le otorga a la figura del docente, uno de los protagonismos más importantes para el éxito de la educación inclusiva, el cual a partir de un compromiso, es capaz de desafiar los estereotipos de la educación homogeneizadora, al promover un cambio social, y que, desde el marco de la colaboración y la apertura a la diversidad, se proponga conseguir una mejor educación para todo el alumnado (Rubio, 2015; Sales et al., 2010).

A lo largo de los últimos años, el tema de la educación inclusiva ha tenido un grado progresivo de maduración, a finales del siglo XX y principios del presente, se ha otorgado un protagonismo en documentos internacionales como la Declaración y Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) a los alumnos con discapacidad, para después en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016), hablar sobre la educación inclusiva como una manera de construir igualdad de condiciones sociales y educativas para una población en estado de vulnerabilidad, como lo son: los niños con discapacidad, en situación de pobreza, migrantes, indígenas, población con VIH/sida, entre otros, los cuales al insertarse al medio escolarizado regularmente sufren de algún tipo de segregación lo que incide en su trayectoria escolar (García, Romero, Escalante, & Flores, 2018).

Esta situación nace de la preocupación de que 263 millones de niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, la mayoría de ellos niñas, no asisten a la escuela en el mundo (UNESCO, 2017), datos que se agravan si se llegan a analizar estos mismos pero con poblaciones en estado de vulnerabilidad. Esto ha originado que se fortalezcan las diez iniciativas creadas en la declaración de Incheon (UNESCO, 2015), el cual compromete a los países miembros a desarrollar una educación, equitativa, de calidad y con aprendizaje para la vida de todos los estudiantes.

Sin embargo, estas políticas internacionales no han tenido el impacto necesario para producir un cambio sustantivo en las realidades educativas o sociales que acontece en distintos países del mundo, prueba de ello han sido dos datos de relevancia: 1) Más del 50% de los niños nacidos en el año 2000 en países con índice de desarrollo humano alto, tienen más probabilidades de matricularse en educación superior, que los niños nacidos en países con índice de desarrollo bajo, donde el 17% de estos habrán muerto antes de cumplir los 20 años (PNUD, 2019).

El segundo dato, es que de acuerdo al informe sobre inclusión y educación por parte de la UNESCO (2020), aún permanecen grandes dificultades en temas como: un criterio común sobre el concepto de educación inclusiva, en erradicar la segregación escolar en aulas ordinarias y la falta de atención en las condiciones socioeconómicas de los sectores marginados, ya que la mayoría de los países de ingresos bajos manifiestan altos índices de exclusión escolar en cualquier tipo de estudiante sin importar su perfil particular.

Ante estas realidades, la puesta en marcha de prácticas docentes inclusivas cobra relevancia ya que es en la escuela y en específico en el aula donde se concretan todas las políticas educativas (Godina,

García & Jaramillo, 2019). Si bien es cierto, la educación por sí sola no puede enmendar las desigualdades sociales, ni eliminar las múltiples formas de exclusión y discriminación presentes en la sociedad; pero un sistema educativo más justo que asegure la democratización en el acceso, una educación que fortalezca la cohesión y medidas efectivas que garanticen la permanencia en el sistema escolar, logra una satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los estudiantes (Blanco, 2009).

El presente artículo muestra los campos teóricos que se han realizado para definir las prácticas docentes inclusivas en educación básica (primaria y secundaria) en idioma castellano y la relación que guardan con otros enfoques para su mejor comprensión. En tal sentido se lleva a cabo de manera sistemática, para compilar, analizar e interpretar todos los trabajos de investigación de esta área del conocimiento, en un tiempo definido.

La determinación sobre la elección de documentos que estudia la población que se encuentran en educación básica, se debió a que de acuerdo a la UNESCO (2017) es el segmento de la sociedad que manifiesta mayores barreras para acceder y permanecer en el servicio educativo, enfrentando diversas dificultades sociales que entorpecen su éxito o continuidad académica. Para ello, se tuvo en cuenta los siguientes criterios heurísticos sobre educación inclusiva: a) documentos que representan fuentes de construcción epistemológica de las prácticas docentes inclusivas y b) documentos sobre prácticas docentes inclusivas que muestren recursos metodológicos, herramientas didácticas y formas de evaluación, tanto para docentes, como para alumnos entre 7 y 15 años de edad.

A partir de la base de datos recabada en espacios académicos digitales como: Redalyc, Scielo, Doaj y Elsevier; se seleccionaron 70 investigaciones realizadas entre los años 2010-2020, los cuales fueron las fuentes que alimentan y enriquecen la construcción de un estado de conocimiento (Jiménez, 2015). El procesamiento de esta información se llevó a cabo por medio de una triangulación de documentos, teniendo como base categorías centrales y transversales, las cuales formaron parte de los hallazgos de este estudio y a través de palabras clave como : prácticas docentes, inclusión educativa y actitudes docentes.

Del análisis, al contenido teórico y metodológico, uno de los primeros hallazgos partiendo de un ángulo general, fue que el país con mayor producción académica de habla castellano dentro del tema de prácticas inclusivas es España con un 56%, seguido por México con 24%, Chile y organismos regionales con un 5%, por mencionar a los más destacados. Sobresaliendo instituciones de educación superior como la Universidad de Jaume I, Universidad de Murcia, Universidad de Jaén, Universidad de Sevilla y Universidad Complutense de Madrid en España y Universidad Autónoma de San Luis Potosí por parte de México, como los espacios que han permitido llevar razonamientos de las prácticas inclusivas a un escenario de mayor análisis.

Un segundo hallazgo, me permitió identificar la temporalidad de incidencia por prioridad de estudio, los cuales son: 1. La conceptualización de prácticas inclusivas entre los años 2010-2012, 2. Las metodologías para su desarrollo en el aula de clases del 2013-2015 y 3. La evaluación de las prácticas docentes del 2016-2019. Este trayecto evolutivo, permitió llevar a cabo una mejor interpretación

sobre la base teórica, las herramientas con las que se cuenta, los principales referentes académicos y las directrices donde se enfocan las investigaciones hoy en día, las cuales dentro del espectro de información localizada se encuentran más orientadas a una población escolar de 7-15 años que cursa una educación básica u obligatoria con un 85%, que a una población de 18 años o más que cursa una educación universitaria con 15%.

Esta información destaca que el tema “inclusión educativa”, en el caso más específico de las prácticas docentes inclusivas para la educación secundaria conviven diversos pensamientos y se revelan diferencias en el uso del vocablo según regiones (UNESCO-BIE, 2008). Mientras en Europa, sobre todo en España, alude a una línea de investigación consolidada, en donde se han unificado criterios sobre el concepto, han desarrollado recursos teóricos, metodológicos y de evaluación que permite el mejoramiento de la misma, en América Latina aún se encuentran diferentes interpretaciones, algunas donde permanece como un enfoque para personas con discapacidad o con una mirada hacia la atención de la población en estado de vulnerabilidad social.

Para el caso de México, destaca la producción académica de Dr. Ismael García Cedillo y su equipo de trabajo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, los cuales, a través de sus trabajos realizados en Escuelas Normales (instituciones formadoras de docentes) y Escuelas de Educación Básica en México, han fortalecido esta línea de investigación con una orientación teórica y metodológica a lo aportado en el continente europeo.

Por otra parte, esta producción académica permitió conocer los diferentes enfoques metodológicos de las investigaciones, se identificó que la producción de los materiales académicos de finales del siglo XX y principios del XXI, son de índole cualitativo con un 76% de los documentos revisados, el cual manifiesta una incidencia en la conceptualización ideal sobre el modelo y su evolución (Echeita & Sandoval, 2002; Escudero & Martínez, 2011; Lalama, 2018; Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013) y descripción de prácticas docentes desde un enfoque reflexivo, didáctico y organizativo en el aula (García, Pastor, Juárez, & García, 2010; López-Vélez, 2018; Luzón, Porto, Torres & Ritacco, 2009; Muntaner, 2014; Organización de Estados Iberoamericanos OEI, 2015).

A partir del año 2012, se ubicaron investigaciones de corte mixto y cuantitativo con un 24% de los documentos analizados, donde ya se toman referentes conceptuales con una intención específica, como el definir el rol del profesor y sus funciones ante los retos de lograr un desarrollo integral de todos sus estudiantes. En este sentido se identifican autores de origen mexicano (Flores, García, & Romero, 2017; García, Romero, Flores, Martínez, & Rubio, 2015; García, 2018; Serrato & García, 2014), los cuales aportan recurso teóricos sobre prácticas docentes inclusivas y el diseño de un instrumento llamado GEPIA, el cual parte de las particularidades y necesidades de las escuelas mexicanas; y autores de origen español (Azorín & Sandoval, 2019; De Jubera Ocón & De Luis, 2019; Mayo, Fernández de la Iglesia, & Roget, 2020), los cuales muestran la relación que guardan la formación docente, las actitudes y la percepción del profesorado hacia el desarrollo de prácticas docente inclusivas idóneas en el aula de clases.

Este corpus de información, permitió determinar para su estudio una estructura que plantea categorías base y categorías transversales. Las primeras se derivan de los referentes teóricos que se

tiene al día de hoy sobre Educación Inclusiva y el papel que han tenido las prácticas docentes para la atención de los estudiantes, los cuales se agruparon en: la educación inclusiva, prácticas docentes inclusivas, actitudes docentes y evaluación de prácticas docentes inclusivas. Por otra parte, las categorías transversales que parecen de forma recurrente en la revisión documental, son: actitudes docentes y aprendizaje cooperativo.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONCEPTO Y SUS NUEVAS NECESIDADES

En el transcurso del presente siglo XXI, la inclusión se ha consolidado como un tema tan contundente en el quehacer educativo, que ha irrumpido de una forma determinante en las políticas educativas y en las prácticas pedagógicas, tan importante al día de hoy, que en el discurso se ha dejado atrás el tema de la cobertura, por centrar los esfuerzos en el derecho a una educación de calidad, tomando como objetivos prioritarios la superación de la segregación y exclusión en las aulas de clases (Pabón, 2011).

Para poder exponer una idea clara sobre lo que son las prácticas docentes inclusivas, no se puede dejar de mencionar la evolución que ha tenido el concepto de educación inclusiva, la cual ha superado diversas interpretaciones, como eran: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias, c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, d) la inclusión como promoción de una escuela para todos y e) la inclusión como Educación para Todos (Ainscow & Miles, 2008, p.19).

Esta construcción teórica que agrupa diversos pensamientos de la Educación Inclusiva, ha buscado con el paso del tiempo la unificación de criterios a través de dos propósitos: el primero busca fortalecer un proceso educativo a través de una erradicación de exclusión social y el establecimiento de objetivos valóricos de justicia sobre cohesión social (Armijo-Cabrera, 2018; Fernández, 2018; Tamayo Agudelo, Quinceno & Velásquez, 2016). Y el segundo, como un deber educativo, la cual pretende brindar respuestas de calidad al amplio escenario de características particulares de aprendizaje con las que cuentan los alumnos en una aula de clases (Castillo, 2015).

Ante lo anterior, diversos autores (Flores et al., 2017; Jurado de los Santos & Ramírez-Iñiguez, 2009; Padrós, 2001; Parra, 2011) comparten un concepto de educación inclusiva como un proceso orientado hacia la mejora de las instituciones educativas, la cuales eliminan las barreras de distintos tipos que coartan la presencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos en un aula de clases, quienes al entrar en contacto a cualquier escenario social limitan su éxito académico. Estos pensamientos refieren una base teórica del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2015), el cual aborda esta a través de tres dimensiones la cultural, la política y las prácticas inclusivas.

Para efectos del presente estudio, es preciso mencionar el concepto de Jurado de los Santos y Ramírez-Iñiguez (2009), quien retoma las ideas que hasta el día de hoy han orientado una noción integral sobre lo que es la educación inclusiva:

Un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales, fomentando la mejora escolar (p. 3).

De igual forma, estos mismos autores mencionan que la educación inclusiva es un proceso contextualizado en el que la formación e instrucción que se ofrece a los estudiantes tiene como base la participación y la atención a las diferencias, las cuales pueden ser físicas, sociales, económicas o raciales. En definitiva, es preciso entender a la diversidad como parte de la vida escolar, incorporando los intereses, los ritmos, estilos, cultura y capacidades de cada persona como un elemento enriquecedor para comprender como se construyen los aprendizajes (González et al., 2018).

Las afirmaciones anteriores muestran que el desarrollo teórico llevado a cabo va más allá de las dificultades y necesidades educativas específicas de cada estudiante, supone una atención educativa individualizada dirigida a todos los estudiantes, diseñada por y para cada contexto. En donde un equipo de trabajo colaborativo ejerce un liderazgo, para eliminar las barreras que dificulten el aprendizaje y la participación, todo ello contribuye hacia la consolidación de una cultura inclusiva (Núñez, Biencinto, Carpintero, & García, 2014).

Sin embargo, investigaciones como las de Garzón, Calvo y Orgaz (2016); Mayo, Fernández de la Iglesia y Roget Salgado, (2020); Pegalajar & Colmenero, (2017); Vallejo, Torres-Soto, Curiel-Marin, & Campillo-Drieguez, (2019), ponen de manifiesto que las actitudes y la formación del profesorado que atiende a estudiantes de nivel secundaria, incide directamente en su desempeño académico y en el ambiente escolar que propicia su participación en las actividades dentro del aula.

De igual forma otros autores (Vallejo, Torres-Soto, Curiel-Marin, & Campillo-Drieguez, 2019; Durán & Giné, 2012; Todorovic, Stojiljkovic, Ristanic, & Djigic, 2011; Pegalajar & Ruiz, 2017; Smantser & Ignatovitch, 2015; Tiwari, Das, & Sharma, 2015) muestran como los maestros manifiestan un apoyo a la inclusión, pero este comportamiento llega a cambiar en el momento que se implican en el proceso, destacando de la misma manera estas actitudes docentes como un indicador o factor de éxito de las prácticas inclusivas (Pegalajar & Ruiz, 2017).

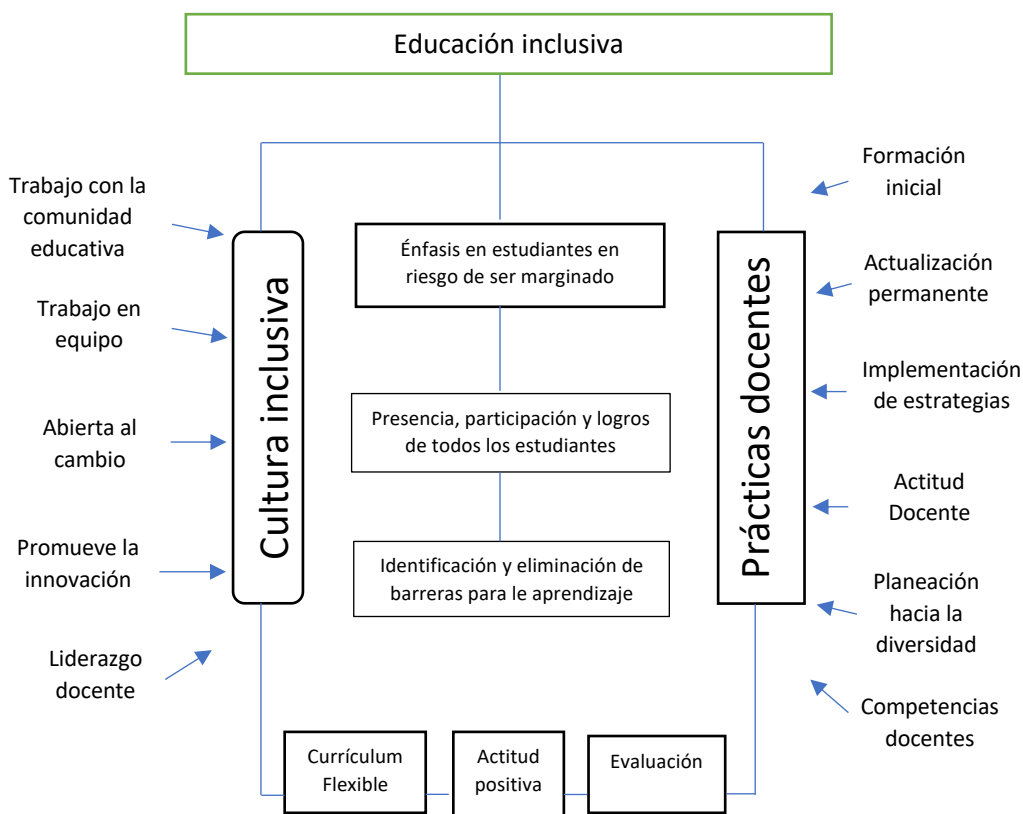
Todos estos elementos tratan de evitar de acuerdo Muntaner, Rosa y De la Iglesia, (2016), una falsa postura inclusiva, a la que este autor determina como postura camuflaje, la cual el docente asume principios de una lógica de la heterogeneidad, pero esta la combina con prácticas discriminatorias, selectivas y categorizadoras. Esta postura las determina el peso de la tradición, las dudas, la falta de convicción, la presión de antiguas ideas y valores; todo lo anterior el profesor las asocia con sus prácticas dentro del aula con posiciones y planteamientos inclusivos, impidiendo con ello la consolidación de una cultura inclusiva.

Estos trabajos del último lustro, invitan a analizar a la inclusión educativa y las prácticas docentes, desde el ejercicio particular de los actores que lo hacen posible, tomando en cuenta su perfil profesional y las actividades que realizan por medio de una evaluación que midan su impacto en el acceso, permanencia y aprendizajes de los alumnos.

Finalmente, la construcción científica llevada a cabo hasta la fecha sobre Educación Inclusiva, ha abonado a enriquecer a una cultura de la inclusión con distintas variables de análisis, dirigidas hacia un actuar coherente de la población escolar, por medio de recursos pedagógicos que generen ambientes de aprendizaje para alumnos con diversas necesidades de nivel secundaria.

Estas indagaciones muestran, que para la atención adecuada a esta población, se debe dar prioridad a tres aspectos: la focalización de estudiantes en riesgo de ser marginados, a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes e identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje. Ante ello, en un primer momento, se toma en cuenta la generación de una cultura inclusiva a través del índice de inclusión (Ainscow & Booth, 2000) desde un espectro general, por medio de tres dimensiones la cultural (trabajo en la comunidad), la política (liderazgo docente) y las prácticas inclusivas (promueve la innovación).

Figura 1.- Elementos centrales para una educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia

Además, desde un escenario específico, se deben analizar las prácticas docentes de los encargados de cada grupo, donde se toman en cuenta las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se generan (López-Vélez, 2018), metodologías que se implementan dentro del aula (Pujolàs, 2012), la planeación que se lleva a cabo (Tamayo Agudelo et al., 2016), las competencias con las que cuentan (Fernández, 2013), las actitudes del profesor (Mayo et al., 2020) y una evaluación de estas mismas para conocer su impacto en los aprendizajes (Ismael; García et al., 2018).

Por ultimo, tanto la cultura inclusiva como el análisis de sus prácticas, citando a Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), se fortalecen tomando en cuenta un cambio organizativo, metodológico y curricular por parte del equipo de trabajo, que contribuye a contar con docentes que mejoren las experiencias para el aprendizaje y la generación de entornos que aprecien a la diversidad desde una mirada colaborativa entre pares, a partir del intercambio de vivencias y seguimiento de actividades; logrando de este modo una seguridad en cada integrante para así obtener mejores resultados como colectivo (véase figura número 1).

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS: CONCEPTO Y METODOLOGÍAS

El término de buenas prácticas, como menciona Muntaner, Rosa y De la Iglesia, (2016) proviene del mundo empresarial, el cual hace referencia a algo que funciona y que obtiene resultados esperados, los cuales logran atributos y rasgos para el campo educativo contando con las siguientes características: innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables.

El hecho de trabajar con buenas prácticas requiere de identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas, para después contrastarlas en el logro de objetivos, que para el caso de la educación inclusiva exige dos aspectos: aplicar y comparar prácticas de primera, segunda y tercera generación para asegurar programas de alta calidad y con ello alcanzar altas cuotas de éxito para la atención de todos los estudiantes en general; y la segunda es determinar los objetivos a lograr a partir de las evidencias que muestren los estudiantes (principalmente aquellos con mayor riesgo de marginación o exclusión), donde se verifica si realmente se han superado las barreras a la participación y el aprendizaje (Muntaner et al. 2016 citando a Escudero 2009).

Al respecto, como menciona Fernández (2013), las prácticas inclusivas en educación secundaria se refieren como todo lo que realiza el profesorado para llevar a cabo una educación de forma integral para todo su estudiantado con base en sus necesidades, estas se concretan mediante el diseño de diversos recursos, como son: estrategias de enseñanza- aprendizaje, la flexibilidad curricular, libertad del alumnado para decidir qué y cuándo evidenciar su aprendizaje, variedad de actividades motivadoras y organización óptima del tiempo (Barrera et al., 2017 citando a Rubio, 2015).

Estas constituyen una de las dimensiones en el proceso de inclusión (Ainscow & Booth, 2000), donde se definen como todas aquellas actividades dentro y fuera del aula que orquestan el aprendizaje de todos lo alumnos, los cuales movilizan los recursos del centro educativo y de las comunidades locales por parte del maestro para mantener un aprendizaje activo y con ello, erradicar las barreras existentes para el aprendizaje, el acceso y la participación (p.17).

Por otra parte, diversos autores concretan elementos mas específicos que coinciden con los aportes de Marchesi et al. (2009), los cuales manifiestan una visión de las buenas prácticas docentes inclusivas como una acción “situada”, la cual adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de este modo, no existen una buena o mala práctica docente, esto depende del contexto en que estas se desarrollan (Castillo, 2015; García et al., 2018; Muntaner et al., 2016).

Además, estas buenas prácticas donde el profesor genera aprendizajes se deben de llevar a cabo a través de diversas dimensiones, (García et al., 2018 citando a Marchesi, Durán, Giné & Hernández, 2009):

- a) Máximo aprovechamiento de los recursos existentes en el aula y en la escuela.
- b) Atención constante del docente a todos sus estudiantes.
- c) Puesta en marcha de estrategias didácticas que favorezcan los aprendizajes de todo el grupo.
- d) Organización del aula que favorezca la participación de todas las personas.
- e) Énfasis en la realización de actividades académicas en el tiempo de clases.
- f) Relación de colaboración entre alumnado, profesorado, padres y madres de familia.
- g) Relación de colaboración entre docentes y profesionistas que trabajen en la escuela.

Esta base teórica sobre el concepto de buenas prácticas inclusivas antes mencionada obedece a la ruta pedagógica que un profesor de educación secundaria debe realizar al atender una población estudiantil heterogénea. A continuación, se destacan algunas investigaciones sobre estrategias y metodologías sobre prácticas inclusivas, que se ubicaron como referentes principales:

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005), donde se realizó estudios de casos en 14 países del continente Europeo en escuelas de educación secundaria, identificando una serie de estrategias para mejorar la educación inclusiva en el aula, como son: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, solución cooperativa de conflictos, agrupamientos heterogéneos, enseñanza eficaz, sistema de área de referencia y estrategias de aprendizaje alternativo.
- Moliner, Sanahuja, y Benet (2017) siguiendo un proceso de investigación-acción, mencionan recursos básicos para los docentes implicados en la atención a aulas inclusivas como los siguientes: gestión organizativa en el salón de clases, estrategias metodológicas, modelos colaborativos entre docentes y estrategias de evaluación.
- López-Vélez, (2018) propone en su trabajo “La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa”, metodologías que fomentan el aprendizaje en las aulas inclusivas, por ejemplo, el aprendizaje dialógico aplicando “tertulias dialógicas”, pero sobre todo describe de una forma clara el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual plantea que el currículo debe adaptarse a las necesidades educativas de todos los alumnos, desarrollando una planificación del aprendizaje bajo los principios de flexibilidad y elección de alternativas (Simón, Sandoval, Echeita et al. 2016).

A partir de los documentos anteriores, se ubica al aprendizaje cooperativo como la metodología más frecuente, la cual se puede situar en el campo de la didáctica, pero se implica de forma positiva con la escuela inclusiva, precisando una diferencia con la palabra colaborativo, ya que, para llevar a cabo un trabajo cooperativo se desarrollan valores como la solidaridad, generosidad y vínculos

afectivos producto de un diseño heterogéneo de equipos que a través de la diversidad de potencialidades, se integran para lograr un objetivo en común (Riera, 2017) .

Para poder llevar a cabo un aprendizaje cooperativo, deben existir elementos básicos como: la interdependencia positiva, la interacción cara-cara, dar responsabilidad a cada integrante del equipo, desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales, reflexionar sobre el trabajo del grupo y la igualdad de oportunidades (Riera, 2017 citando a Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990).

Todas estas estrategias y metodologías de trabajo en el aula que se han mencionado, forman parte de la serie de elementos con los que cuenta la escuela y el maestro de educación secundaria, para llevar a cabo su práctica de forma distinta, pero su desempeño para generar un cambio dentro del aula que le exige la educación inclusiva, siempre va quedar bajo su responsabilidad y sobre todo, su actitud frente a esta enfoque.

Cabe destacar, que estos aportes de conocimiento proviene de trabajos de investigación en el continente Europeo, en específico de la Universidad de Jaume y Universidad del País Vasco ubicados en España, evidenciando la ausencia de estas líneas de investigación en países de Latinoamérica donde aún se encuentran aportes sobre estudios de casos particulares discutiendo la resignificación de la educación inclusiva.

LAS ACTITUDES Y AUTOEFICACIA DOCENTE ANTE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

La convergencia de niños, niñas y adolescentes de diferente origen social, étnico, racial, país de procedencia, capacidades físicas, entre otras, desafía una de las principales tareas de las comunidades escolares que es lograr que todos los estudiantes participen y aprendan. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional, mejora de los centros y los sistemas educativos (Durán & Giné, 2012).

Enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado de secundaria, requiere de definir un modelo de profesor con al menos cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga & García, 2008). Y es precisamente la actitud docente un elemento determinante para que la educación inclusiva se lleve a cabo.

Diversas investigaciones (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Calvo & Verdugo, 2012; Mu et al., 2015; Todorovic et al., 2011) señalan a la actitud positiva como indicador de éxito de las prácticas inclusivas, la actitud de los miembros de la comunidad educativa hacia: otros miembros, el trabajo colaborativo, la diversidad estudiantil y la inclusión. Un docente tendrá mayor actitud positiva cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo, el cual se fortalece con las experiencias personales que va adquiriendo a través del tiempo, con el desarrollo de un ejercicio pedagógico en un aula donde exista una atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar y coordinar con pares) por la institución (Angenscheidt & Navarrete, 2017).

Para Granada, Pomés y Sanhueza (2013) las actitudes docentes pueden representar una obstáculo o un agente facilitador para las prácticas inclusivas, las cuales son entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar que impactan en la disposición hacia la inclusión de personas con barreras para el aprendizaje.

Del mismo modo Infante (2010); Mayo, et al. (2020); Valdés & Monereo (2012) mencionan a las actitudes de los profesores como potenciales barreras a la inclusión, pero destacan ante ello una sensación de incompetencia por parte de los docentes al momento de atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, aludiendo a la falta de formación como factor principal para propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, las cuales generan desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo.

De modo que, para estos autores, existen factores que determinan la actitud de los profesores, como son: a) la experiencia del docente, b) las características de los estudiantes, c) el tiempo que se invierte en acciones educativas, d) los recursos con los que se cuenta, e) disponibilidad para adaptaciones curriculares, f) la formación inicial y g) capacitación permanente del profesorado.

Por otra parte, investigaciones de Chao, et al. (2018); Malinen et al. (2013); Ramos-Estrada et al. (2020); Sharma, Loreman & Forli (2012); Yada, Tolvanen & Savalainen (2018), han realizado trabajos orientados a una dimensión psicológica, los cuales parten del concepto de autoeficacia como el factor que influye tanto en el tipo de ambiente que crean los profesores para sus estudiantes, así como sus juicios sobre diferentes tareas de enseñanza que realizarán para mejorar el aprendizaje de los mismos (Bandura, 1977). A partir de ello, se dice que un docente con alta autoeficacia se encuentra motivado, hace esfuerzos constantes, es innovador y persistente; por otra parte el maestro con un sentido de autoeficacia baja, suele sentirse desmotivado y poner poco esfuerzo en sus tareas, ya que considera que no cuenta con las habilidades necesarias para lograr el pleno desarrollo del alumnado (Murillo et al., 2020, p. 4).

Es importante mencionar que tanto las investigaciones en actitud como en autoeficacia docente, manifiestan la necesidad de fortalecer el trayecto formativo de los profesores desde su etapa inicial en institutos o universidades de maestros, como en la formación continua que recibe estos mismos, una vez que ya esta en activo en su labor pedagógica, ya que estos elementos, son los factores que se destacan al momento de generar prácticas docentes inclusivas (Flores et al., 2017; Mayo et al., 2020).

EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Por último, en las bases de datos revisadas existió material académico sobre evaluación de prácticas inclusivas en educación secundaria, las primeras de corte cualitativo, desde procesos de investigación-acción (García, Sanahuja, & Benet, 2017) y las segundas, de corte cuantitativo con referentes conceptuales con una intención específica sobre el rol del profesor y sus funciones para una educación con equidad.

En la primera, pretenden aportar fundamentos y estrategias básicas para los docentes, así como métodos que potencien el aprendizaje cooperativo, participativo, comunitario y dialógico en el aula.

Además, formas de evaluación que respeten los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, todo lo anterior con la finalidad de gestionar de forma eficaz la diversidad en el aula como precepto primordial.

De igual forma, en el trabajo de Azorín Abellán & Sandoval Mena (2019) realiza un análisis documental de 13 guías para la inclusión en contextos de habla inglesa, el cual describe los criterios que manejan, indicadores, propósitos y los procesos de reflexión en cada uno de ellos, comenzando con una autoevaluación o identificación de necesidades a través de técnicas de discusión, visualización de prácticas ideales, cuestionarios y/o rúbricas, los cuales son una característica de cada guía que la menciona la autora a manera de hallazgo.

En la segunda, de corte cuantitativo, se localizaron los siguientes instrumentos que cuentan con distintas intenciones de análisis para su diseño:

- Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, GEPIA en sus dos versiones: de auto reporte y de observación (García & Romero, 2009), las cuales incorporan elementos del índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2002) y esta mide las prácticas inclusivas llevadas a cabo por el personal docente de escuelas regulares en relación con tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas.
- Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión Arnaiz & Guirao (2015), es un instrumento que permite autoevaluar la institución educativa por medio de las siguientes dimensiones: contexto escolar, recursos, procesos educativos y resultados.
- Cuestionario para los profesores universitarios de Castellana Rosell & Sala Bars (2005) el cual Mayo et al. (2020) realiza una adecuación para adaptarlo para profesores de secundaria. Este es un instrumento que recoge información acerca de las necesidades y dificultades de los profesores para atender alumnado con distintos tipos de discapacidad.
- Cuestionario Actitudes y Prácticas del profesorado relativas a la Inclusión realizado por Chiner (2011), el cual es un instrumento auto-administrado organizado en tres partes: la primera relacionada con la Información sociodemográfica, la segunda es el cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión y la tercera la escala de adaptaciones de la enseñanza.
- Cuestionario para el profesor de Mitchell (2014), el cual busca identificar las prácticas educativas inclusivas en el contexto escolar y puede ser empleado tanto para el profesorado como para docentes en formación.
- Cuestionario sobre escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas de Sharma, Loreman y Forlin (2011), este identifica las percepciones de autoeficacia para llevar a cabo la educación inclusiva y puede ser empleado tanto para el profesorado como para docentes en formación. El instrumento consta de 18 reactivos organizados en tres dimensiones: 1) Eficacia para dar instrucciones inclusivas, referida a las estrategias que se llevan a cabo para promover la inclusión del alumnado; 2) Eficacia en la colaboración, que hace referencia a las percepciones individuales de la eficacia del profesorado en el trabajo con los padres y otros profesionales; y 3) Eficacia en el manejo del comportamiento, relacionada con la eficiencia del profesorado para manejar comportamientos disruptivos en el grupo.

Todos estos elementos aportan una serie de herramientas metodológicas que coadyuvan a transformar los contextos educativos, pero sobre todo ha identificar los aspectos que como colectivo escolar se utilizan hacia el desarrollo de un servicio educativo que realmente atienda las necesidades escolares de todos los estudiantes sin importar sus características particulares.

CONCLUSIONES

Este corpus de información ha mostrado que existen los elementos pertinentes para un análisis, implementación y evaluación de las prácticas inclusivas, las cuales ofrecen herramientas para trabajar con una población estudiantil heterogénea, quienes cuentan con distintas necesidades educativas, exigiendo un compromiso real del docente frente a su actividad profesional y el reflejo de este mismo en su vocación, para lograr una calidad educativa de todos los alumnos que ahí coexisten.

Así mismo, estos resultados muestran que las investigaciones más recientes dadas a conocer por países europeos (Mayo et al., 2020; Sáenz de Jubera Ocón & Chocarro de Luis, 2019; Vallejo et al., 2019), orientan esta línea de trabajo hacia el análisis de la formación del profesorado y las actitudes que estos generan a través de ellas para el éxito de las prácticas docentes inclusivas en educación secundaria, ya que estos mismos destacan, que a pesar que otros documentos tratan de valorar, la edad, experiencia y sexo de los profesores para que las prácticas inclusivas tengan éxito, la formación de estos resulta de mayor importancia para que la inclusión en un aula de clases realmente suceda.

Muestra de lo anterior, son los aportes llevados a cabo por Rodríguez & Rodríguez (2020), donde dan a conocer las dificultades que viven la población estudiantil para vivir una real inclusión educativa en sus medios escolares y con ello realizar propuestas de mejora como: a) La dotación de recursos suficientes, b) eficiente formación inicial de los docentes, c) existencia de una auténtica formación continua, d) el cambio real en la concepción de la evaluación y e) el establecimiento de cauces reales de colaboración con las familias.

Por otra parte, los hallazgos en Iberoamérica nos muestran que existe una carencia de estudios profundos sobre prácticas inclusivas, los cuales orientan la producción académica a concretar una teoría común sobre el concepto de inclusión, donde aún es posible localizar documentos con interpretaciones sobre esta relacionado a la atención de alumnos con discapacidad (Tamayo-Agudelo et al., 2016) o estudios de casos sobre prácticas docentes para alumnos en situación de vulnerabilidad social (Galarza Tejada, Limón Sánchez & Méndez Martínez, 2018). Esto expone la necesidad de llevar a cabo investigaciones en esta región que unifique criterios y que muestre estudios de casos sobre logros obtenidos sobre este tema en distintas localidades.

Finalmente, cabe resaltar que el uso de nuevas metodologías o hasta el surgimiento de nuevos conceptos dirigidos a la mejora de una educación inclusiva, no llegarán a tener un gran impacto, si las actitudes docentes acompañadas de una mejor formación profesional no se establecen como prioridades antes de incursionar en ambiciosas políticas educativas y de igual manera, desde la parte académica, como menciona Murillo, et al. (2020) sería importante para esta línea de investigación realizar más estudios de corte cualitativo ya que proporciona información más amplia para analizar

la temática y considerar de igual forma la percepción de los estudiantes, ya que son estos los sujetos más importantes a quien debe ir dirigida la educación inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Recuperado de www.european-agency.org

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. *Centre for Studies on inclusive Education (CSIE)*, 53, 1-30.

Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>

Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

Azorín Abellán, C. M., & Sandoval Mena, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En *Calidad, Equidad y Reformas en La Enseñanza*, 87-99. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. Recuperado de www.oei.es/IndexLibroAgosto.pdf

Calvo Álvarez, M. I., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educación Inclusiva, ¿Una Realidad o un Ideal? *Edetania*, 41, 17-30. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/252>

Castellana Rosell, M., & Sala Bars, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*, 85(85), 57-84. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf

Castillo, C. (2015). *La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18534>

Chao, C. N. G., Lai, F. T. T., Ji, M., Lo, S. K., & Sin, K. F. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 75, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.014>

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68103>

De Jubera Ocón, M. M. S., & De Luis, E. C. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789–809. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n82/1405-6666-rmie-24-82-789.pdf>

Durán, D., & Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 41, 31-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089637>

Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

Fernández, M. (2018). Las representaciones sociales. *Divulgare: Boletín Científico de La Escuela Superior de Actopan*, 5(9), 99-118. <https://doi.org/10.29057/esa.v5i9.2922>

Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

Flores, V., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

Galarza, D., Limón, C., & Méndez, S. (coord.). (2018). *Reflexiones sobre la Inclusión. Una postura crítica frente al análisis de la discapacidad y la normalidad*. México: Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.18.03>

García, I., Romero, S., Flores, V., Martínez, A., & Rubio, S. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>

García, D., Pastor, L., Juarez, G., & García, M. (2010). Evaluación de las prácticas inclusivas en Educación Secundaria obligatoria. *Educación y diversidad*. 5(1), 45-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3618847>

García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.

- García, I., Romero, S., Escalante, L., & Flores, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 8-28. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23150>
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española De Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Granada, M.; Pomés, M.; Sanhuesa, S. (2013). Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 86, 185-203.
- Godina, É.; García, M.; Jaramillo, J. M. (2019). Prácticas docentes a favor de la atención a la diversidad en educación superior. *Educando para educar*, 37, 1-15.
- González, V.; Castillo, K.; Madriz, L.; Marín, M. G.; Meléndez, L.; Montenegro, F.; Rodríguez, R.; Segura, M.; Solórzano, J. (2018). Análisis epistemológico de la Educación Especial en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18, 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33066>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (36)1. 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jiménez-Vásquez, M. (2015). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*, 69-107. Tlaxcala, México: Ediciones Díaz de Santos.
- Jurado de los Santos, P., & Ramírez-Iñiguez, A. A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 109-124.
- Lalama, A. R. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Educational*, 14(62), s/p.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao, España: Universidad del País Vasco
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(3), 217-238.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Marchesi, Á., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. *Monográficos para el profesor*. Madrid, España: Fundación Mapfre.
- Martínez, M., & Liñan, S. (2019). *Guía para una escuela inclusiva*. En E.Y. Escobar Flores, I. Alfonso Albores y D.M. Guillén Morales (coords.), Chiapas, México: Centro Regional de Formación Docente.

Mayo Pais, M. E., Fernández de la Iglesia, J. del C., & Roget Salgado, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 4(25), 257-274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Londres, Reino Unido: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>

Moliner, O., Sanahuja, A., & Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. España: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., & Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571-589.

Muntaner, J-J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

Muntaner, J-J., Rosa, R. M., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>

Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>

Núñez, M. C., Biencinto, C., Carpintero, E., & García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*, 36(145), 65-80.

Pabón, R. (2011). *Educación Inclusiva: tendencias y debates*, 1-14. Recuperado de https://www.academia.edu/12179140/Educaci%C3%B3n_Inclusiva_tendencias_y_debates

Padrós, N. (2001). La teoría de la inclusión : entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, 171-180. España: Universidad Pública de Navarra.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva : un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150.

Pegalajar, M., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.

PNUD. (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Vol. 21). Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://doi.org/10.6018/j/149151>

Ramos-Estrada, D. Y., García-Cedillo, I., Sotelo-Castillo, M. A., López-Valenzuela, M. I., & Murillo-Parra, L. D. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.6>

Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149.

Rodríguez González, A. M., y Rodríguez González, A. (2020). De la Integración a la Inclusión: Un camino aún por recorrer. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 183-195.

Sáenz de Jubera Ocón, M. M., & Chocarro de Luis, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789-809.

Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Serrato, L., & García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25.

Smantser, A., & Ignatovitch, E. (2015). Future Teacher Training for Work in Inclusive Educational Environment: Experimental Study Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 422-429.

Tamayo-Agudelo, W., Quinceno, M., & Velásquez, Y. (2016). Construcción de planeación pedagógica para la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-35.

Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a rhetoric or reality? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128-136.

Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 426-432.

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon/Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

Valdés, A. M., & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.

Vallejo, M., Torres-Soto, A., Curiel-Marin, E., & Campillo-Drieguez, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Psicología Em Pesquisa*, 6(1), 74-82.

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355.